

Producciones, relatos y voces EDICIÓN 2021

del colectivo santafesino
de la Educación Superior

TOMO N° 2

**Producciones,
pensamientos y
narrativas comunes**
en el Nivel Superior.

Santa Fe
Provincia

Ministerio
de Educación

M

Autoridades

Gobernador de la Provincia de Santa Fe
Omar Perotti

Ministra de Educación
Adriana Ema Cantero

Secretario Privado
Ricardo Norberto González

Secretario de Educación
Víctor Hugo Debloc

Secretaria de Gestión Territorial Educativa
Rosario Guadalupe Cristiani

Secretario de Administración
Cristian Andrés Kuverling

Subsecretaria de Desarrollo
Curricular y Formación Docente
Patricia Claudia Petean

Subsecretaria de Educación Inicial
Rosa Ana Cencha

Subsecretario de Educación Primaria
Ubaldo Aníbal López

Subsecretario de Educación Secundaria
Gregorio Estanislao Vietto

Subsecretaria de Educación Superior
Patricia Carolina Moscato

Director Provincial de Educación Privada
Rodolfo Camilo Fabucci

Directora Provincial de Educación Especial
Analía Silvana Bella

Director Provincial de Educación Técnica
Salvador Fernando Hadad

Director Provincial de Educación Física
Alfredo Guillermo Giansily

Directora Provincial de Educación
Permanente de Jóvenes y Adultos
Lucía Nora Salinas

Directora Provincial de Educación Intercultural
Bilingüe
Alejandra Mariela Cian

Directora Provincial de Educación Hospitalaria y
Domiciliaria
Raquel Susana Tibaldo

Director Provincial de Educación en Contextos
de la Privación de la Libertad
Matías Solmi

Director Provincial de Tecnologías Educativas
Romina Judith Indelman

Directora Provincial de Bienestar Docente
Anabella Carina Fierro

Directora Provincial de Equidad y Derechos
Vanina Paola Flesia

Director Provincial de Investigación y Evaluación
Educativa
Francisco Ceferino Corgnalli

Director Provincial de Planificación y
Coordinación de Sistemas, Procesos y Soportes
Leonardo Martin Di Paolo

Directora Provincial de Recursos y Servicios
María Susana Callellas Directora

Provincial de Infraestructura
Patricia Laura Dorigo

Director Provincial de Servicios Alimentarios y
Coo-peración Escolar
Mario Ramón Rolón

Coordinadora del blog de Educación Superior
Giselle Edit Leonetti

Diseño editorial y diagramación
Silvina Espindola

Diseño de portada e ilustraciones
Yuyis Morbidoni

Ministerio de Educación. Santa Fe. Subsecretaría de Educación Superior
Producciones, relatos y voces del colectivo santafesino de la Educación Superior : tomo 2 : producciones, pensamientos y narrativas
comunes en el Nivel Superior / 1a ed. - Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-8909-32-5

1. Educación. I. Título.
CDD 378.00982



Producciones, relatos y voces del colectivo santafesino de la Educación Superior se instituye como espacio público, genuino e inédito de producción colectiva, institucional y profesional, donde la reinención escriturada de los Institutos Superiores a modo de relato democrático participativo a lo largo y ancho de la Provincia de Santa Fe, desde la idoneidad es un objetivo alcanzado.

La clave de socializar comunitariamente la recuperación de las voces de los actores, desde marcos interpretativos de las prácticas en y para la formación de los docentes abona al espíritu fecundo de diálogo permanente poniendo a disposición del sistema formador encuadres de reflexión, análisis y producción de saberes acerca de la artesanía de enseñar y aprender enseñando.

El Blog del nivel superior de la Provincia de Santa Fe propicia un andamiaje escritural para promover junto con la puesta en acción pedagógica el mejoramiento de las prácticas docentes y potenciar la difusión de experiencias educativas propias del nivel.

Las producciones son el constructo de un trabajo concertado y colaborativo, donde la generosidad académica de los y las autoras pone al servicio pensamientos, experiencias, representaciones, producciones con voz propia y la mirada territorial situada.

Con profunda satisfacción compartimos la Publicación destinada a los y las estudiantes, colegas, equipos de gobierno de los Institutos con la convicción que la Educación es un Bien Público, la Educación Superior un Derecho y los profesores y las profesoras somos «intelectuales transformativos de la realidad».



LIC. GISELLE LEONETTI
Referente del blog nivel Superior



MG. PATRICIA MOSCATO
Subsecretaria de Educación Superior

El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe a través de la Subsecretaría de Educación Superior considera al blog como un espacio genuino de producción colectiva donde la democratización del conocimiento y la participación del colectivo docente, estudiantes y equipos de gobierno garantizan a la Educación Superior como derecho.

Se invita a la lectura de producciones historiográficas del Tomo N° 2. Producciones, pensamientos y narrativas comunes en el Nivel Superior, el cual se divide en dos tramos:

1. Producciones pedagógicas en clave territorial del nivel superior.
2. Bitácoras narrativas de experiencias de prácticas docentes en el nivel superior.

Esta Subsecretaría agradece profundamente el compromiso ético y la legítima autoría de las palabras de los y las participantes pertenecientes al Ministerio de la Provincia de Santa Fe, a los Institutos de las distintas localidades de la provincia, organismos gubernamentales y no gubernamentales.

A continuación se detallan los autores y autoras de las publicaciones del Blog del año 2021:

Ma. Fernanda Allena	Alejandra García	Roberto Nasimbera
Marcelo Allende	Jorgelina Garrote	Mariana, Natile,
Silvana Astesana	Arroyo Gastón	Aldo Nicolini
Florencia Bazzana	Daniel Gauna	Ojeda Pamela,
Mariela Benítez	Andrea Geminiani	Claudia Ortega
Olga Biasioli	José Hugo Goicoechea	Florencia Papa
Cynthia Blaconá	Bárbara Gómez	Leonardo Pensato
Betina M. Boladeras	Miguel Ángel Gómez	María Cristina Pepe
Beatriz Bricas	Ma. Alejandra Grenón	Marcela Peral
Liza Calzetta	Andrea Carina Guadagnini	Luisina, Peralta
Ma. Renée Candia	Natalia Haesler	Wanda Polla
Analía Caputto	Hevel Hansen.	Silvia Prado
Daniela, Carbonetti	Mayda, Heiss	Noelia Rebuffo
María Silvia Carrel.	Nicolau Jimena	Rocío Paola Rivolta
Alejandra Casas	Silvia Kuschnir	María Eugenia. Rodríguez
María del Carmen Castro Leiva	Adriana Lampert	Mario Saluzzo,
Pamela Cerrano	Gustavo Omar Lencioni	Edita Saluzzo
Claudia Cervantes	Verónica López	María Belén Sanchez
Analía Citerio	María del Luján Lozano	Jorgelina Santambrosio
Karina Cogliano	Fiorella Luraschi	Silvina Santochi
Francisco Corgnali	Raquel Martínez Meroi.	Claudio Hernán Schapira
Ana Inés Corti	Ma. Soledad Martínez	Irene Sferco
María de las Mercedes Costa.	María Alejandra Más,	Noel Squadrone
Gricelda Dirié	Mariel Massari,	Ysabel Tamayo
Marilin Driussi	Estrella Mattia.	Laura Tataryn
Sandra Inés Equis	Patricia Micheloud,	Carina Testa
Adriana Ferrandis	Fabio Montero	Griselda Troyano
Sabina Florio	María Inés Monzón	Diana Urcola.
Giuliana Frisani	Alcides D. Musín.	Silvia Veglia
Adrián Galfrascoli	Adriana G. Muzzin.	Camila Zamarguilea

Estudiantes:

Sandro Arrién	Denise Fernández.	Leonardo Pieroni
Evelyn Baigorria	Delfina González	Emiliano Quintana
Natalí Barbero	Solange Homs.	Nora Rolandi
Cintia Barzola	Juan Pablo Leone	Gretel Schenfeld
Griselda Battiato	Camila Leva	Constantino Travieso
Melisa Carbone.	Joana Martínez	Alexis Valenzuela
Joaquín Cilleros.	Justina Morini,	Daniel Vera
Carla. Costa.	Celeste Moschen	Julie Viglianco
Andrea Debarbora.	Analía Moyano	Gabriela Waltrosse
Celeste Depiante	Rosana Paletta	Marisol Zhender

Los autores y autoras pertenecen a los siguientes Institutos Superiores de la Provincia de Santa Fe:
Colegio. Superior N° 42 *Dr. Agustín Luis Rossi*. Vera.

Escuela Provincial de Artes Visuales N° 3031. *Gral. Manuel Belgran* Rosario.

Escuela Normal Superior N° 30 *Domingo F. Sarmiento*. Esperanza.

Esc. Normal Superior N°32 *José de San Martín*.

Escuela Normal Superior N° 31 *República de México* San Justo.

ISSET N°18. Rosario.

ISP N° 28 *Olga Cossettini*. Rosario

ISP N° 7 Brigadier General Estanislao López -Venado Tuerto.

ISP N° 8 *Almirante Brown*. Santa Fe.

ISP N° 12 *Gastón Gari*.

ISP N° 63 *Natalia Quessús*.Las Toscas.

ISP N° 16. *Dr. Bernardo Houssay*. Rosario

ISFD N° 5074 *Gral. Manuel Belgrano*. Reconquista.

ISP N° 62. San José de La Esquina.

ISP N° 29 *Galileo Galilei*. Rosario.

ISP N° 64 *Ana María Fonseca*. Santo Tomé.

ISPI N° 4031, *Francisco Castañeda*, Capital.

ISP N° 2 *Joaquín V. González*, Rafaela.

ISP N° 8 *Alte. Guillermo Brown*, Capital.

ISP N° 4 *Ángel Cárcano*, Reconquista.

Instituto Superior de Educación Técnica N° 18.

ISP N° 6 *Chizzini Melo* Coronda.

ISP N° 5003 *Eduardo Lafferriere* Villa Constitución.

ISPI 4020 *San Roque*. Santa Fe- Capital.

ISP N° 5932 "Carlos Guastavino".

ISP N° 24. *Héroes De Malvinas*. VGG

ISPI N° 9024 *Inmaculado Corazón de Ma. Adoratrices*. Rosario.

ISPI N° 9009 *San Juan Bautista de La Salle*. Rosario

ISPI N° 9133 *Ntra. Sra. Del Clavario* Gálvez.

ISPI N° 9145 -ICES

ISP N° 5 *Perito Francisco Moreno*.Cañada de Gómez.

ISP N° 19 Rufino. Santa Fe.

ISP N° 10 *Mateo Booz*. Santa Fe

IES N° 48. *General José de San Martín*. Totoras.

Índice

Producciones pedagógicas en clave territorial del nivel superior	10
#vacunasantafe. Superar la adversidad para construir nuevos escenarios Bioquímica Karina Cogliano.	10
Reflexiones en Pandemia: aportes de una red santafesina de profesores de Didáctica de las Ciencias Naturales Prof. Verónica López. Prof. Silvana Astesana. ISP N° 64, Ana María Fonseca, Santo Tomé, Santa Fe. Prof. Natalia Haesler. ISPI N° 4031, Francisco Castañeda, Capital, Santa Fe. Prof. Adriana Lampert. ISP N° 2 Joaquín V. González, Rafaela, Santa Fe. Prof. Silvia Veglia. Escuela Normal Superior N° 30, Domingo F. Sarmiento, Esperanza, Santa Fe. Prof. Wanda Polla. ISP N° 8, Alte. Guillermo Brown, Capital, Santa Fe. Prof. Adrián Galfrascoli. ISP N° 4, Ángel Cárcano, Reconquista, Santa Fe.	11
La extensión como plan estratégico de los Institutos de Educación Superior Prof. Fabio Montero. Docente y secretario de Extensión del Instituto Superior de Educación Técnica N° 18.	16
La Función de la Filosofía desde la infancia en la construcción de la Ciudadanía Prof. Nasimbera Roberto. ISP N° 6 Chizzini Melo Coronda. ISP N° 8 Guillermo Brown. Esc. Normal Superior N°32 José de San Martín.	18
Acompañar y sostener las trayectorias estudiantiles en los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe en tiempos de ASPO y DISPO. Mg. Francisco Corgnali	22
¿De oruga a mariposa? Micheloud, Patricia. ISP N° 8 Almirante. G. Brown. Santa fe	23
Si el río suena, agua lleva De las teorías, las prácticas y la realidad en tiempos de Covid. Prof. Ma. Alejandra Grenón. ISPI 4020 San Roque. Santa Fe- Capital. Provincia de Santa Fe.	24
Utopías y experiencias del aprender a enseñar matemática en la escuela primaria Prof Beatriz Bricas. ISP N° 24. ISP N° 16.	27
Repensando la formación de docentes: La agenda del coformador como dispositivo-analizador para el abordaje de la reflexión sobre la práctica en contextos complejos desde una propuesta en red. Lic. Claudia Ortega; Mg. María Eugenia Rodríguez	30
¿Por qué leer? Prof. Lic Jorgelina Garrote	38
Experiencia y lenguaje en tiempos de pandemia Prof. Lic. Jorgelina Garrote	39
La Formación Docente y el futuro profesional de la educación Prof. Dipl. Lencioni, Gustavo Omar.	42
Organizando la solidaridad Prof Betiana Delgado. ISPI N° 4027 – Romang.	45
Las propuestas desde la Matemática para las infancias: ¿Qué deben tener en cuenta? Prof. Dipl. Lencioni, Gustavo Omar.	46
La enseñanza de las ciencias en clave interareal Prof. Estrella Mattia - Pof. Leonardo Pensato.	49
Los docentes como escritores. Una ventana por donde entrar a «Caleidoscopio: escrituras desde territorios educativos». Prof Olga Biasioli, Prof María Belén Sanchez, Prof Miguel Ángel Gómez, Prof Gastón Arroyo , Prof Adrián Galfrascoli .	55
Reflexiones entorno a la evaluación: cómo valorar los aprendizajes en tiempos distintos Prof. Dipl. Lencioni, Gustavo Omar.	59
Las huellas del legado de Paulo Freire en lo inédito viable del siglo XXI Equipo Subsecretaría de Educación Superior.	62
De la mano del Maestro Freire Prof. María del Luján Lozano Prof. Lic. Estrella Mattia	64

Formación Docente: enseñar y acompañar en tiempo presente Prof. Aldo Nicolini Prof. Lic. Estrella Mattia	68
Pensando en Alfabetización matemática «de la mano del Maestro Freire» Prof. Beatriz Bricas	70
To be or not to be, ¿es esa la cuestión?: una reflexión a propósito de la formación de docentes en lengua inglesa y cuatro décadas de recorrido Prof. Analía Caputto. Prof. Jorgelina Santambrosio. Prof. Daniel Gauna ISP N° 16. «Dr. Bernardo Houssay»,	74
Historizando la formación docente. Entretiempos democráticos y dictatoriales en el Instituto de Educación Superior N° 7, Brigadier General López (1964-1983). Alejandra García. Instituto de Educación Superior N° 7 Brigadier General Estanislao López - Venado Tuerto.	78
Acciones formativas y alternancia educativa; un recorrido por una experiencia institucional Lic. Griselda Troyano	80
Construyendo una comunidad de aprendizaje para mejorar nuestras futuras propuestas áulicas Prof. Schapira, Claudio Hernán. I.S.P. N° 16 «Bernardo Houssay» Coautoras. Bazzana, Florencia, Calzetta, Liza, Cerrano, Pamela, Heiss, Mayda, Luraschi, Fiorella, Natile, Mariana, Ojeda, Pamela, Peralta, Luisina, Prado, Silvia, Zamarguilea, Camila.	83
Narrativas de formación en contexto de pandemia Prof. Adriana G. Muzzin. Profesor Alcides D. Musín. Instituto Superior de Profesorado N° 63 «Natalia Quessús» - Las Toscas. ISPI N° 63: Ubicación y características.	86
Lectura: un viaje compartido Prof. María Cristina Pepe. ISP N° 8 «Almirante Brown». ISP N° 12 «Gastón Gori»	88
La otra pandemia, la de color morado Prof. María de las Mercedes Costa. Colegio Superior N° 42 «Dr. Agustín Luis Rossi» de la localidad de Vera.	91
La evaluación como construcción colectiva ¿Evaluamos enseñando? o ¿Evaluamos para calificar? Prof. Ma. Soledad Martínez. ISPI N° 9133 «Ntra. Sra. Del Clavario» Gálvez.	94
Recorriendo la ciudad con mirada de niño. Observar el ambiente desde una mirada integral. Prof. Andrea Carina Guadagnini. Prof. Rocío Paola Rivolta.	97
Cruzando miradas. La formación docente desde un enfoque integral. Prof. Andrea Carina Guadagnini. Prof. Rocío Paola Rivolta. IES N° 7 «Brigadier General Estanislao López» - Venado Tuerto.	99
La investigación en la formación docente. Proyectos- Ante proyectos de investigación. Prof. Rebuffo Noelia. Prof. Squadrone Noel. Estudiantes: Juan Pablo Leone, Joaquín Cilleros, Costa Carla, Leva Camila, Barzola Cintia, Travieso Constantino. Paletta Rosana, Vighianco Julie, Baigorria Evelyn, Schenfeld Gretel. ISP N° 19 Rufino. Santa Fe.	102
Bitácoras narrativas de experiencias de prácticas docentes en el nivel superior.	106
Cuidar la experiencia de aprender, reinventando las prácticas del enseñar. Profesoras: Ma. Fernanda Allena, Ma. Renée Candia, Claudia Cervantes, Analía Citerio y Diana Urcola. Escuela Normal Superior N° 2 «Juan María Gutiérrez» - Provincial N° 35 de Rosario.	106
Explorando formatos virtuales en la residencia del Profesorado de Inglés. Equipos de tutores académicos en encuentros introductorios al nivel Secundario. Prof. Edita Saluzzo. ISP N° 28 «Olga Cossettini».	109
¿Cómo construir un futuro docente desde un presente estudiante? Prof. Hevel Hansen. Prof. Adriana Ferrandis. Estudiante Justina Morini. ISP N° 28 «Olga Cossettini».	111

Relatos de nuestro compartir durante el 2020. Experiencias de las Prácticas Docentes de 2do año del Instituto Superior del Profesorado N° 5932 «Carlos Guastavino». Giuliana Frisani (Adscripta), Jimena Nicolau (Docente Generalista) e Irene Sferco (Docente Especialista).	112
Actos escolares como clínicas de historia 1. Encuadre teórico de una experiencia en la formación docente santafesina. (Primera parte) Prof. Mag. José Hugo Goicoechea. ISP N° 5003 Eduardo Lafferriere Villa Constitución.	114
Actos escolares como clínicas de historia 2 Encuadre teórico de una experiencia en la formación docente santafesina. (Segunda parte). Prof. José Hugo Goicoechea - Instituto Superior de Profesorado N° 5003 Eduardo Lafferriere Villa Constitución.	118
Cápsula N° 1. Artes Visuales Rosario se muestra. Raquel Martínez Meroi. Es tudiantes: Alexis Valenzuela, Analía Moyano, Celeste Depiante, Denise Fernández, Emiliano Quintana, Griselda Battiato, Nora Rolandi, Solange Homs, Melisa Carbone. Escuela Provincial de artes visuales N° 3031.	122
Cápsula N° 2: Artes Visuales Reconquista se manifiesta. Instituto Superior de Formación Docente N° 5074 «Gral. Manuel Belgrano». - Reconquista. Profesoras Sabina Florio, Cynthia Blaconá, Ana Inés Corti, María del Carmen Castro Leiva, Mariela Benítez, Marilín Adelaida Driussi. Estudiantes Andrea Debarbora, Celeste Moschen, Daniel Vera	126
Cápsula: Prácticas artísticas y compromiso ecológico. Propuestas para reimaginar el mundo. Prof. Lic. Cynthia Blaconá, Dra. Sabina Florio, Prof. Silvia Kuschnir, Prof. Silvina Santochi Estudiantes: Natalí Barbero, Joana Martínez y Marisol Zhender. Escuela Provincial de Artes Visuales N° 3031 «Gral. Manuel Belgrano» – Rosario	128
Taller: Repreguntarnos sobre evaluación Instancia Final del Proceso Evaluativo de las Prácticas de Residencia. Prof. Andrea Geminiani. Prof. Betina M. Boladeras. Instituto Católico de Enseñanza Superior N° 9145 -ICES	129
Entramando recorridos personales y profesionales, enlazando saberes y experiencias en la formación docente continua. Una mirada desde el interior de la Red Nacional del Campo de la Práctica. Prof. Laura Tataryn. ISP N° 5 «Perito Francisco Moreno» de Cañada de Gómez.	131
40 años de acompañamiento para la formación de profesionales: continuidades y rupturas en el devenir del docente formador. Prof. Gricelda Dirié. ISP N° 16 «Bernardo Houssay»	134
Práctica docente IV: Residencia, el Rol Docente y su Práctica. Prof Carbonetti Daniela, Prof. Gómez Bárbara. Estudiantes Arrién Sandro, González Delfina, Pieroni Leonardo y Waltrosse Gabriela. Instituto de Educación Superior N° 7.	136
(Re)inventar(nos) ante un nuevo escenario/contexto. Prof. María Silvia Carrel. Prof. María Alejandra Más. ISP N° 10 «Mateo Booz»	138
Una banda para vos y para mí. Propuesta académica interdisciplinaria. Prof. Florencia Papa. Prof. Mariel Massari. ISP N° 16 «Dr. Bernardo A. Houssay».	140
Socialización de experiencia de trabajo conjunto en Espacios de Definición Institucional (EDI). Prof. Carina Testa. Prof. Ysabel Tamayo. Prof. Marcelo Allende. Prof. Alejandra Casas. ISP N° 8 «Alte. Guillermo Brown»	142
Sistema Registral de IVA compra y ventas. «ContaSimple». Proyecto Institucional entre las carreras Técnico Superior en Desarrollo de Software y Técnico Superior en Gestión de las Organizaciones. Prof. Mario O. Saluzzo. Instituto de Educación Superior N° 48. «General José de San Martín».	144
La enseñanza y el aprendizaje en la formación docente como tejido compartido. Prof. Sandra Inés Equis. Prof. María Inés Monzón. Escuela Normal Superior N° 31 «República de México» San Justo – Santa Fe.	146

Producciones
pedagógicas
en clave territorial
del nivel superior



#vacunasantafe. Superar la adversidad para construir nuevos escenarios

Bioquímica Karina Cogliano.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda la vacunación contra la COVID-19 como una herramienta de prevención primaria fundamental para limitar los efectos sanitarios y económicos de la pandemia. La vacuna contribuirá a reducir la circulación de la enfermedad, las hospitalizaciones y las muertes relacionadas con la COVID-19, y ayudará a restablecer de manera gradual una nueva normalidad. Desarrollar las vacunas, adquirirlas, distribuirlas y aplicarlas supone un reto sin precedentes a nivel mundial. La comunidad científica mundial está concentrada en lograr vacunas contra la COVID-19 seguras y eficaces, basadas en los mismos niveles estándares con los cuales se han desarrollado las vacunas actualmente disponibles.

El Ministerio de Salud de la Nación, como organismo rector del sistema de salud, ha diseñado el «Plan Estratégico para la vacunación contra la COVID-19 en Argentina», teniendo en cuenta la información y recomendaciones de organismos internacionales, que establece un desafío colaborativo sin precedentes.

Debido a la disponibilidad gradual de dosis de vacunas es necesario establecer el orden de prioridad de los grupos de población a vacunar en cada una de las etapas establecidas. Para ello, se ha considerado un marco bioético fundado en los principios de igualdad y dignidad de derechos, equidad, beneficio social y reciprocidad. A fin de constituir la priorización de las poblaciones a vacunar en las distintas etapas se contemplan también criterios establecidos en función del riesgo de desarrollar la enfermedad grave y complicaciones por COVID-19, la probabilidad de una mayor exposición al virus, la necesidad de mitigar el impacto de la COVID-19 en la realización de actividades socioeconómicas y la posibilidad de incidir en la cadena de transmisión. Teniendo en cuenta estas características fundamentales que dan el criterio epidemiológico, la implementación en la provincia de Santa Fe se organiza de acuerdo a distintos aspectos logísticos, como la disponibilidad de insumos, recursos, coordinado desde el sector público con articulación intersectorial que incluye al sector privado, seguridad social, alcanzando a toda la población.

El día jueves 4 de marzo 2021, se dio inicio a la vacunación del personal docente y asistentes escolares de todo el territorio provincial, para garantizar una vuelta a clases segura en escuelas cuidadas, con un gran despliegue logístico que garantizó un proceso ordenado, ágil y seguro, con un compromiso de profesionales de la salud, que acompañaron a lo largo de todo el proceso.

Gracias a la resolución acordada por el Ministerio de Educación y de Salud de nuestra provincia, Santa Fe integra el plan 8000 de PRONAFE, que garantiza la titulación de los alumnos de la tecnicatura superior de enfermería en abril de 2021.

Los/as estudiantes de la Tecnicatura Superior de enfermería, en el marco de la Prácticas Profesionalizantes participaron de esta experiencia histórica, como parte de su trayecto formativo, organizándose criteriosamente en 4 etapas de rotación continua. El triage, la carga de datos en el sistema informático SICAP, el *acompañamiento* a las personas que se inoculan como la intervención de la *vacunación* propiamente dicha y por último el tramo de observación post vacunación donde se desarrollaron tareas de promoción y prevención de la salud.

Dichas etapas se encuentran relacionadas entre sí brindando la posibilidad de adquirir habilidades y competencias prácticas en contexto de pandemia que aplicaran en su vida profesional a modo de praxis inédita en la historia de las Prácticas Profesionalizantes.

Los estudiantes son acompañados por sus docentes, que supervisan su intervención y accionar de manera minuciosa, lo que garantiza un proceso seguro, cuidado y efectivo. La evaluación diaria es po-

sitiva y avalada por el conjunto de vacunados, que se retira del establecimiento felicitando la atención recibida.

...«estamos muy agradecidos con las autoridades ministeriales, que permitió al instituto poder participar de esta experiencia que es algo único para nosotros, lo vemos en la gente, que pueden retomar sus trabajos y los niños pueden volver a la escuela»... «La profesión de enfermería cumple un rol fundamental en la sociedad, en la atención, promoción y prevención y este lugar permite visualizar nuestra labor, la gente llega muy nerviosa, emocionada, tienen muchas preguntas nosotros les hablamos, les contamos de que se trata la vacuna y los cuidados que deben tener posterior a su colocación. La gente nos agradece, se van contentos, tranquilos, eso nos hace muy feliz porque cumplimos nuestro trabajo»...«este tiempo de pandemia permitió que las personas valoren nuestra profesión, y hoy nos ven actuar, nuestro rol y lo importante que somos»...

...«Como docente estoy muy contenta, fue muy rápido, pase por muchos lugares donde enfermeros nos explicaron cada cosa que hacían, todo muy controlado y lo más importante es que nos detallaron los síntomas que podíamos sentir después de la vacunación para no asustarnos, estoy muy satisfecha por la atención, gracias»...

Miles de relatos testimonian e impulsan a seguir apostando a una salud para todos y todas, para lograr una vuelta a clases segura en escuelas cuidadas en todo el territorio santafesino abonan al Derecho de la Salud y a la Educación como bien público.

Bibliografía:

Resolución ministerial para el desarrollo de las prácticas Profesionalizantes en contexto de pandemia. RMN°1016 ME Y RMN°1672 MS

Plan estratégico de vacunación contra la covid 19 en Argentina.

Testimonios brindados por:

Sarco, Andrea, Pereyra Angela, Vallejos Maria Florencia. Estudiantes del instituto N°67- Yapeyu-Santa Fe.

Prof. Yanina De Armas. Profesora nivel secundario de la ciudad de Santa Fe-

Reflexiones en Pandemia: aportes de una red santafesina de profesores de Didáctica de las Ciencias Naturales

Prof. Verónica López. Prof. Silvana Astesana. ISP N° 64, Ana María Fonseca, Santo Tomé, Santa Fe.

Prof. Natalia Haesler. ISPI N° 4031, Francisco Castañeda, Capital, Santa Fe.

Prof. Adriana Lampert. ISP N° 2 Joaquín V. González, Rafaela, Santa Fe.

Prof. Silvia Veglia. Escuela Normal Superior N° 30, Domingo F. Sarmiento, Esperanza, Santa Fe.

Prof. Wanda Polla. ISP N° 8, Alte. Guillermo Brown, Capital, Santa Fe.

Prof. Adrián Galfrascoli. ISP N° 4, Ángel Cárcano, Reconquista, Santa Fe.

Introducción

Presentamos una experiencia educativa interinstitucional que reúne a profesores del campo de la Didáctica de las Ciencias Naturales, de seis Institutos de Formación Docente (IFD), de la Provincia de Santa Fe. La misma surge como una acción intencional de un colectivo de docentes del Nivel Superior que buscó neutralizar los efectos negativos ocasionados por el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio en el que nos vimos sumergidos debido a la pandemia de COVID-19.

Para ello generamos una red de trabajo interinstitucional, que diseñó e implementó un proyecto de investigación que, aprovechando las potencialidades de las herramientas digitales de comunicación, buscó construir un diagnóstico descriptivo de la enseñanza de las Ciencias Naturales desarrollada en instituciones de Educación Primaria, durante el primer período de aislamiento en 2020, con la intención de enriquecer las prácticas formativas desarrolladas hacia el interior de Didáctica de las Ciencias

Naturales I, II y Ateneo.

A partir del análisis de los resultados, generamos nuevas miradas en la Didáctica de las Ciencias Naturales, que nos permitieron reconfigurar los espacios de formación, proponer nuevas herramientas y construir conocimientos para enfrentar situaciones similares de aislamiento que potencialmente pudieran presentarse a futuro. Por otro lado, hemos tomado conciencia de la problemática que acarrea la educación a distancia y el desafío que implica trabajar para la inclusión en un contexto en el que las diferencias socioeconómicas se intensifican.

De acuerdo con la perspectiva de Edelstein (2002) entendemos que es necesario trabajar las huellas de la formación procurando generar esquemas de acción alternativos. El trabajo en red nos ha permitido reflexionar sobre las propias prácticas de enseñanza y, de esta manera, reformular contenidos, recurrir a la creatividad para diversificar propuestas, desarticular dispositivos uniformes y uniformizantes, generar propuestas de pensamiento lateral y posibilitar roles más participativos, críticos y comprometidos.

Las ideas que vamos a compartir se dan en un contexto donde interactúan múltiples factores: las definiciones políticas, las culturas institucionales, las biografías personales, la dimensión tecnológica y los usos de dispositivos y softwares de gran dinamismo, las exigencias institucionales, el grado de acompañamiento de los equipos de gestión, etc. En un escenario en que se planteaba líquido intentamos «preverlo todo sin haberlo previsto todo. Organizarlo todo dejando, sin embargo, espacio para lo imprevisible» (Meirieu, 2001, p. 11). Y en este intento de contradicción necesaria, algo nos ha provocado, conmovido, transformado... desencadenando nuestras reflexiones, invitándonos a pensar con otros.

Contextualización y desarrollo

Nuestra reflexión se despliega a partir de las preguntas que surgen en contexto de aislamiento y que vinculan cuestiones epistemológicas y pedagógico-didácticas a nuestro hacer y a sus fundamentos. La sistematización de la experiencia en la que nos involucramos con nuestra investigación visibiliza la necesidad de contemplar prioritariamente las trayectorias de los estudiantes del Nivel Superior, hacer una lectura del contexto actual y procurar revertir el efecto de variables vinculadas a las desigualdades del alumnado.

El objetivo que nos convocó a trabajar en red es recuperar y analizar las prácticas que las y los docentes de Educación Primaria desarrollaron durante las dos primeras semanas de aislamiento social obligatorio, para enriquecer las Didácticas Específicas en los IFD. Con esto pretendimos reconfigurar nuestro propio hacer en el nivel superior, ajustando nuestras propuestas curriculares de tal manera que incorporen como objeto de problematización y reflexión las necesidades que plantean los contextos escolares actuales. Entendemos que las necesidades que emergen en el marco de un acontecimiento como el que aún nos sacude no son sólo del orden técnico (aunque la dimensión técnica de la enseñanza en este contexto pueda presentarse como tema apremiante) sino que requieren ser abordadas con una mirada pedagógica de raíz crítica que nos permita preguntarnos sobre el valor de la educación, sobre los vínculos entre enseñantes y aprendientes en un escenario que se plantea tan complejo como incierto, sobre lo que vale la pena conservar de la educación y qué necesariamente deberá cambiar, entre otras cuestiones.

Si hay algo que nos demostró la pandemia es que los maestros y profesores somos enseñantes que estamos aprendiendo permanentemente y, más aún, que «los maestros aprenden [aprendemos] más cuando el ambiente está determinado por una comunidad a la que el docente se adscribe libremente, es decir por un grupo de colegas que se reúnen en torno a un interés común» (Latapí Sarre, 2003, p. 20). En nuestro caso, un interés por mejorar la enseñanza de las Didácticas de las Ciencias Naturales.

El 2020 quedó atrás y el escenario de complejidad aún nos atraviesa. El inicio del ciclo lectivo no nos encuentra en la misma posición que el año pasado; sabemos un poco más y hemos desplegado algunas habilidades que nos permiten afrontar el hacer un poco más serenos. Continuamos inmersos en un escenario que exige poner la mirada en el acontecimiento como posible punto de partida del acto educativo (Larrosa, 2006) y la experiencia ganada en el transcurrir del trabajo colectivo nos da sostén

porque encontramos en el grupo de trabajo un entramado en el que podemos reconocernos.

El proceso de subjetivación nos permite romper con la lógica tecnicista y realizar un proceso de concienciación de nuestros marcos teóricos y de valorar cómo se ponen en tensión en cada contexto, provocando un ejercicio ético. Entendemos que «son estos saberes de la experiencia los que tienen que ser puestos en valor, recuperados y dispuestos para que circulen en los ámbitos de formación docente y también en los de producción de conocimiento pedagógico» (Alliaud, 2017, p. 46).

Para nosotros, las prácticas de la enseñanza son prácticas pedagógicas ya que tienen el sentido de la reflexión y la intervención educativas; intencionadas y orientadas a la formación en el plano individual y a la transformación social en el sentido crítico del término (Nassif, 1980), por lo que puede considerárselas, también, prácticas políticas. Estas dos dimensiones se articulan en el profesional de la educación. Desde esta perspectiva, «la enseñanza se constituye en objeto de una didáctica que comparte sus supuestos educativos con la Pedagogía, conformando el campo pedagógico-didáctico» (Barcia, 2011, p. 1). Señalemos que a la reconocida complejidad que caracteriza a toda práctica docente (Edelstein y Coria, 1995), deben sumárseles las especificidades propias del nivel. En nuestro caso pueden concebirse como objeto de estudio y como ámbito de intervención (Barcia, 2011).

La relación entre el investigador y el objeto que estudia es, indudablemente, un problema del ámbito epistemológico. Pero la dimensión epistemológica no sólo atraviesa la relación S-O, también emerge en la enseñanza de las ciencias, pues la concepción de ciencia que tenemos los docentes (de cualquier nivel) condiciona nuestras decisiones didácticas. En este sentido, «nos resulta importante ir a la epistemología para *dar cuerpo* a las ideas acerca de la naturaleza de la ciencia que queremos hacer vivir en nuestras aulas» (Adúriz Bravo e Izquierdo, 2009, p. 41). Traer a la conciencia los supuestos epistemológicos subyacentes no resulta una tarea sencilla si se trabaja en soledad. En cambio, la interacción con otros puede favorecer que emerjan estas representaciones veladas.

En un entramado interinstitucional que se fue consolidando con el tiempo, el trabajo colaborativo no sólo nos permitió elucidar algunos de nuestros supuestos, además, generó nuevas ideas, fortaleció vínculos y nos permitió objetivar algunas de nuestras experiencias. El trabajo colaborativo es como una filosofía que habilita la interacción entre formas de trabajo personal y colectiva, y que implica respeto a las contribuciones de cada individuo. El trabajo colaborativo, es un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a construir juntos, demanda conjugar esfuerzos, saberes y competencias (Martín y Migueláñez, 2011).

Nuestro compromiso como formadores se va reinventando en medio de las condiciones y los recursos y saberes disponibles para llevar adelante la formación docente, así como nuestros saberes sobre la didáctica específica (en tanto disciplina) dentro de contextos diversos. Transitar como colectivo docente los desafíos que esta situación nos presenta fue posible gracias al trabajo colaborativo interinstitucional, la actitud de respeto y el compromiso profesional. Formamos una comunidad con vínculos estrechos, cooperando por medio de las herramientas digitales de comunicación, cuyas características particulares requieren una denominación especial que, siguiendo a Rheingold (1993), llamaremos comunidades virtuales de aprendizaje, partiendo del uso intensivo de internet y aprovechando las potencialidades de algunas de sus herramientas.

Las TIC nos posibilitaron constituirnos como comunidad virtual, borrando distancias espaciales en un diálogo continuo y fecundo atravesado, muchas veces, por la asincronicidad. Como colectivo interinstitucional, con compromiso e interés en la Educación Superior, se comenzó el proyecto de investigación, buscando conocer: ¿cómo resuelven la enseñanza de las Ciencias Naturales los/las docentes de Educación Primaria ante la no presencialidad? El equipo tuvo en el trabajo colaborativo, plural y horizontal, como en el empleo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, las herramientas y medios que hicieron posible la recolección de datos y su posterior análisis.

Continuamos trabajando en este proyecto, profundizando el análisis y poniendo en discusión los resultados que arrojan los datos obtenidos convencidos de que hasta que el conocimiento generado no se hace público no adquiere su verdadero valor.

La investigación nos dio insumos para realimentar y reorientar nuestras clases, a la vez que nuestras sugerencias fueron consideradas por los estudiantes para sus propias prácticas. En unas y otras se consideró como factor de inequidad la brecha socioeconómica y la accesibilidad diferenciada a las tecnologías de la información y la comunicación. La virtualidad en las clases puede ser interactiva y dinámica, centrada en los estudiantes, pero esto requiere preparación del profesorado y el acompañamiento sostenido.

Es así que en el Nivel Superior se comparten, a modo de ejemplos, distintas propuestas de enseñanza atravesadas por las nuevas tecnologías, y habilitando la discusión en torno a las relaciones que se establecen entre la pedagogía, la metodología y la tecnología educativa (Galfrascoli, 2020) en un modelo que incluya las TIC siempre al servicio de las decisiones didácticas. Aquí, la calidad de las propuestas no reside tanto en el uso de las TIC sino en las posibilidades concretas de responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a los análisis de la información que aportaron los instrumentos de investigación, algunas respuestas nos permiten reflexionar sobre ciertas categorías conceptuales y sobre formatos alternativos de clase.

Por ejemplo, una de las preguntas del instrumento apuntaba a identificar el tipo de actividad propuesta por los docentes. Uno de cada cuatro docentes responde a ella señalando el contenido conceptual trabajado, por ejemplo: características del ambiente acuático, seres vivos, el cuerpo humano, entre otras. Este hecho llevó a plantear, en el aula de superior, una estrategia sustentada en la observación de la diversidad de aves, con diferentes objetos tecnológicos disponibles, de tal manera que cada estudiante pueda trabajar con lo que hay en su barrio, contextualizando y socializando para apreciar la riqueza de la biodiversidad de aves de la zona. La propuesta posibilitó descentrar la atención sesgada hacia los saberes conceptuales y, además, repensar la planificación como un guion de acción o hipótesis de trabajo abierta, que permite problematizar el contenido en función del contexto.

Otro punto que destaca en las respuestas de los docentes es la frecuencia de actividades que requieren la descripción. Sin embargo, se da por hecho, en ellas, que los niños saben describir. La descripción es una habilidad muy demandada en las consignas de los cuadernos como así también en las evaluaciones de las aulas de primaria, por eso, debe tenerse presente que no es un procedimiento innato, sino que se trata de una habilidad cognitivo-lingüística que requiere de una enseñanza progresiva y sistemática. Y en este sentido, el docente: debe tener en claro si la tarea planteada requiere que los estudiantes describan un hecho o un procedimiento o bien que justifiquen unos resultados recurriendo a principios, leyes, modelos o teorías, etc. Deberá, pues, tener mucho cuidado en precisar las demandas que realice. (Jorba, 2000, p. 31)

Hemos notado también, que en las respuestas aparece, en alto porcentaje, una confusión entre actividad y contenidos. Esto nos lleva a plantear, en la Didáctica de las Ciencias, no sólo la distinción entre las unidades de la enseñanza y su articulación (actividades y tareas) y los objetos de enseñanza (contenidos) sino, dentro de estos últimos, los aspectos sintácticos de la ciencia, teniendo presente que, como expresan Furman y de Podestá (2011), la ciencia es una actividad con dos caras: ciencia como producto y como proceso.

Otra cuestión que aparece frecuentemente es el pedido a los estudiantes que lleven adelante trabajos de investigación en Ciencias; cuando, en realidad, lo que se pide es búsqueda de información. Por eso se debe reflexionar acerca del alcance y la importancia de la investigación en ciencias y propiciar una ciencia escolar que atienda los intereses y posibilidades de niños y niñas en cada etapa de la escolaridad, diseñando actividades adecuadas para realizar en los hogares: que involucre poner a prueba las hipótesis, realizar mediciones, formular preguntas, hacer observaciones, etc., los aspectos metodológicos de la ciencia.

En relación con lo anterior, es destacable que, en la selección de contenidos, es amplio el predominio de los saberes conceptuales por sobre los demás. Generalmente, para desarrollarlos, las propuestas incluyen actividades de lectura con un libro de texto común. Coincidimos con que una práctica que

permite trabajar con otras fuentes es dedicar un tiempo por semana para comentar las noticias que se difunden sobre la ciencia. Esto sería posible ya que la gran mayoría accede a la información por diferentes medios: televisión, radio, internet, diarios, revistas; cada niño/niña y joven; se realizará con una mirada actualizada, diversa y significativa porque se vincula con el presente y el contexto transformando la información en conocimiento.

Esto posibilitará complementar el aporte que hacen los cuadernillos Alfasueños^[1] desde una perspectiva actual que insiste en las relaciones establecidas entre la ciencia, la tecnología y la sociedad (CTS). Pensemos por ejemplo en las razones que llevaron al gobierno de Rusia a bautizar Sputnik V a su vacuna. ¿Qué se pretende resaltar con eso? ¿A qué otros contextos hacen referencia este hecho? ¿Qué cuestiones de poder, ideología, política internacional, intereses, etc. están imbricados aquí?

Según distintos autores, algunos de los aportes que recibe la enseñanza de las ciencias cuando se realiza con un enfoque CTS son los siguientes:

- la inclusión de la dimensión social de la ciencia y la tecnología en la enseñanza de las ciencias, el papel del pensamiento crítico en la ciencia y la tecnología;
- la relevancia de los contenidos para la vida personal y social para resolver algunos problemas cotidianos;
- los objetivos democratizadores para tomar decisiones responsables en asuntos públicos;
- la identificación de cuestiones claves relacionadas con la ciencia y la tecnología, el acceso a información, su interpretación, análisis, evaluación, comunicación y utilización;
- el papel humanístico y cultural de la ciencia y la tecnología, una visión inter y transdisciplinaria de ambos campos de conocimiento, para concebir como proyectos complejos la ciencia y la tecnología en contextos históricos y culturales particulares;
- la consideración de la ética y los valores de la ciencia y la tecnología.

El enfoque CTS pretende romper con visiones descontextualizadas de la actividad científica a la que lamentablemente la enseñanza contribuye con la presentación desproblematizada de conocimientos elaborados y olvidando, aspectos sociales históricos, éticos, etc.

Vemos, por otro lado, que un recurso empleado con frecuencia es el uso de videos. En relación con esto cabe preguntarse; ¿de qué manera dicho recurso es un facilitador de los aprendizajes? Con estudiantes de profesorado se realiza un análisis de dicho recurso en cuanto a preguntas como ¿cuál es la intencionalidad didáctica?, ¿qué preguntas previas se plantean?, ¿el video dice lo mismo, que si lo expresara el/la docente o aporta algo más?, ¿qué actividades se proponen a partir de su visualización? entre otras cuestiones.

Conclusiones

La investigación nos abre nuevos interrogantes, nuevas miradas, nuevas reflexiones, potenciando las posibilidades de intervención desde los Institutos de Formación Docente en la Educación Superior en la formación de nuestros/as estudiantes. Si bien el encuentro es desde la virtualidad, reconocer otros rostros, aunque sean digitales, es importante. Respecto al trabajo con los insumos y conocimientos de la investigación, pudimos ir repensando algunas propuestas para la formación docente, tendientes a acortar la brecha socioeconómica digital y cultural. La escuela post pandemia no será igual a la que vivimos hasta diciembre de 2020. Seguramente hay mucho hilo en el carretel de los saberes producidos en el Nivel Superior para soltar, para entamar, para anudar/anudarnos en el sentido de ligazón. Estos saberes siempre parecen insuficientes. Siempre están provocándonos nuevas preguntas y planteándonos nuevos desafíos. El trabajo en red es la estrategia que hemos podido construir para hacerles frente.

Bibliografía.

Adúriz Bravo, A. e Izquierdo Aymerich, M. (2009). Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales. Revista electrónica de investigación en educación en Ciencias. REIEC, Año 4, Nro. Especial 1.

^[1] El Ministerio de Educación de Santa Fe elaboró material didáctico para estudiantes de los tres niveles, Inicial, Primario y Secundario para subsanar la brecha digital, los cuadernillos que se distribuyen también están en internet, en el marco del programa "seguimos aprendiendo en casa", para Primaria son Alfasueños 1, 2 y 3.

- Ministerio de Educación de Santa Fe (2020). Alfasueños 1, 2, 3. Seguimos aprendiendo en casa. Educación Primaria. Santa Fe: Ministerio de Educación de Santa Fe
- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós.
- Barcia, M. I. (2011). Las prácticas de la enseñanza en la formación en el Profesorado en Ciencias de la Educación (UNLP). La formación pedagógica para la enseñanza. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas; Teoría, formación e intervención en Pedagogía, La Plata, 8, 9 y 10 de agosto de 2011.
- Edelstein, G. (2002). *Prácticas y residencias. Memoria, experiencias, horizontes...* Ponencia de apertura de las primeras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba, 2002. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/prfd/article/download/9045/9847/0>.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.
- Furman, M. y de Podestá, M.E. (2011). La aventura de enseñar Ciencias Naturales. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Galfrascoli, A. (2020). El sistema didáctico en contexto de pandemia: interacciones en el aula virtual de ciencias naturales. Krínein. Revista de Educación de la Universidad Católica de Santa Fe - N° 19 - 2020, pp. 110-129.
- Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivas lingüísticas, p. 29-49. En Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (2000), Hablar y escribir para aprender. Uso de la Lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Madrid: Síntesis.
- Latapí Sarre, P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Cuadernos de Discusión 6. Toluca.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, [en línea], N° 19, pp. 87-112, Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367> [Consulta: 6-06-2020].
- Martín, A. y Migueláñez, S. (2011). Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías (Vol. 178). España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Meirieu, P. (2001). La opción de educar. Barcelona: Octaedro.
- Nassif, R. (1980). Teorías de la educación. Buenos Aires: CINCE-Kapelusz.

La extensión como plan estratégico de los Institutos de Educación Superior

Prof. Fabio Montero. Docente y secretario de Extensión del Instituto Superior de Educación Técnica N° 18.

Los institutos técnicos de educación superior son un pilar fundamental en el desarrollo productivo, social y cultural de una comunidad. En este sentido, las políticas educativas deben afianzar una relación reflexiva y dialógica con los distintos actores de las organizaciones civiles y el Estado en una praxis productor - producido.

Desde esta perspectiva, la educación superior se consolida como un bien público, que como tal, está disponible en la comunidad. Esta relación con el mundo externo debe ser efectiva en términos reales y no una simple construcción de un modelo que puede resultar útil, pero que no genera una transformación objetiva en las instituciones y su contexto. La innovación deberá validarse en la práctica social.

En este sentido, es necesario aumentar las capacidades institucionales disponibles a través de la creación de departamentos de extensión, que se configuren como un engranaje asociativo junto a la docencia y la investigación.

Así entendida, la extensión se enmarca en un servicio comunitario elaborado a través de un plan estratégico, con el fin de vincular a los institutos con diferentes organizaciones para compartir capacidades científica, técnica y tecnológica.

Esta vinculación extensionista del nivel superior con el contexto debe amalgamar los intereses sectoriales en una dialéctica de interiorizar lo exterior y exteriorizar lo interno, y en un diálogo permanente con el territorio.

La apertura hacia otras instituciones impone la construcción de una agenda común que permitan producir, distribuir, transmitir y utilizar conocimientos para ponerlos al servicio del desarrollo sostenible de la región. La extensión, la investigación y la docencia son funciones sustantivas que aportan los contenidos esenciales para esta tarea y reproducen hacia el interior los aportes del mundo externo.

Nuestras comunidades están atravesadas por situaciones complejas que exige mayor respuesta de las instituciones de nivel superior, que a su vez, tienen que profundizar en su actualidad académica y estructuras internas para estar en consonancia con lo que la realidad productiva y cultural requiere.

La relación entre la especialidad académica y el uso social del conocimiento por parte de la comunidad, no siempre se resume en una praxis en la que la teoría y la práctica conviven en una síntesis perfecta. En este sentido, el modelo académico se pone en tensión con las nuevas necesidades interinstitucionales, dando paso a una estructura curricular que debe verificarse de manera metodológica.

En este sentido, el nivel superior debe enmarcar sus objetivos extensionistas en un compromiso con el territorio que promueva la formación de profesionales consustanciados con las necesidades de su comunidad, capaces de abordar con responsabilidad ética y social los retos y desafíos de nuestra región.

Hacia un Modelo Tridimensional.

La teoría predominante define a la Extensión, la Investigación y la Docencia como los tres pilares básicos de la educación superior. Esta definición no reconoce, per se, el mestizaje de las funciones sustantivas del nivel superior, que de hecho, suelen desarrollarse de manera independiente, y muchas veces en tensión y lucha.

Las ideas de Freire imponen un esquema de diálogo interno y externo que implica el desarrollo de un modelo que fusiona elementos, que en principio parecen de distinta naturaleza.

Esta hibridación podría definirse desde un *modelo Tridimensional de las Funciones Sustantivas* a partir del cual, tres dimensiones coadyuvantes (Extensión, investigación y docencia) se proyectan en una sola imagen. Este esquema es una complejidad cuyos elementos no funcionan de manera independiente.

En este modelo cada elemento cumple función en una individualidad que no se pierde, pero que sólo adquiere *calidad de completo* en una proyección interactiva.

Las ciencias exactas consideran que el *espacio físico* es tridimensional, en nuestro análisis, ese *Espacio* está identificado con la realidad socio - comunitaria en que se insertan las instituciones de educación superior y sobre el cual se proyecta la tridimensionalidad de las funciones sustantivas.

En el mismo sentido, la interacción entre el espacio socio comunitario y la tridimensionalidad institucional es vital y dialógica en tanto comparten intereses; compleja en la medida en que no siempre se reconoce el saber académico y el conocimiento de las organizaciones de la sociedad en igualdad de condiciones; procesual porque se construye en una secuencia de negociaciones de avances y retroceso; sistemática en la medida que se ajusta a un sistema de reconocimientos mutuos; e histórica porque comparten espacio y tiempo.

Esta definición tridimensional de las funciones sustantivas propone integrar de manera coadyuvante y solidaria a la docencia, la investigación y la extensión en un planteo asociativo, recíproco, interdependiente y en unidad y lucha.

En tal sentido, la docencia debe ser un reflejo de las investigaciones que se realizan en las unidades académicas, y de la vinculación que los institutos establecen con su entorno.

La docencia debe proponerse la curricularización de la extensión y la investigación, para que parte

de la tarea del aula sea la de extender e investigar. El objetivo no debe estar centrado en la acción voluntaria de los estudiantes, sino en el plan de estudio de las asignaturas.

Por su parte, las tareas investigativas deben ingresar a las aulas como saber validado, y como soporte de la verificación de las prácticas extensionistas. La investigación debe generar un análisis de las nuevas prácticas para producir una teoría que dé cuenta de la realidad cambiante.

Finalmente, la extensión debe realizarse desde las aulas junto a los docentes, y con investigadores que aporten a la ratificación o rectificación de las intervenciones en el territorio.

En este contexto es importante centrar el problema de la extensión, porque es a partir de su definición que podemos establecer sus metodologías de abordaje y de acción, su aplicabilidad y evaluación, y su vinculación interinstitucional que pone en valor tanto el saber científico - académico como el saber validado por la comunidad.

Los fundamentos precedentes dan cuenta de la necesidad que tienen las instituciones del nivel terciario de avanzar en la creación de áreas o departamentos de extensión, que de manera sistemática y científica, tiendan a fortalecer la vinculación de las instituciones educativas con las organizaciones de su territorio.

Finalmente, hay que destacar la necesidad de formar y jerarquizar profesionales que puedan desarrollar actividades extensionistas con perspectivas multidisciplinares y mirada territorial.

Bibliografía

Camilloni, A (2013) La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. y otros (2013) Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender (11-21). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Menéndez, G (2017) Resignificación de la extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. +E Revista de Extensión Universitaria. Núm 7 (24-37)

Montero, F (2019) Tridimensionalismo de las funciones sustantivas. Las prácticas extensionistas en la Transformación de las instituciones y su contexto. Congreso Latinoamericano: prácticas, problemáticas, desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior. (81 - 85)

Tomasino, H y otro (2006) Extensión Crítica: Los aportes de Paulo Freire. Extensión: reflexiones para la intervención en el medio Urbano y Rural. (121 - 135). Universidad de la República. Facultad de Agronomía

La Función de la Filosofía desde la infancia en la construcción de la Ciudadanía

Prof. Nasimbera Roberto. ISP N° 6 Chizzini Melo Coronda. ISP N° 8 Guillermo Brown. Esc. Normal Superior N° 32 José de San Martín.

«Cada lengua es una ventana que da a otro mundo, otro paisaje, otra estructura de valores humanos.»

(Steiner, G. 1999:17)

Ciudadanía para...

La necesidad de una actitud crítica es vital, frente a la cultura paradójica (Transmoderna, Post Moderna según la perspectiva filosófica) donde lo que importa es la competitividad, cuya ingeniería social es funcionalista, pues la misma apunta a eliminar problemas que se suscitan. En tal sentido y ante tal situación urge posicionarnos desde una visión crítica y deconstructiva ante la economización de la vida social. Desconstruir es ante todo, la desnaturalización de las formas que han constituido la sociedad y la cultura.

Lo que en el siglo XX era compromiso y proyectos colectivos, ya no lo es. Lo cual significa que dichos ideales se han devaluado, en el espacio de la indolencia, sin la intención de interrogar a la mentalidad tecnológica y económica. Todo lo que hay en la actualidad es percibido o presentado desde la obvie-

dad, favoreciendo procesos de aceptación dejando en el olvido la dimensión crítica. Es decir, en la actualidad la enorme cantidad de información se compara con conocimiento. Está demostrado que más información no conduce de manera necesaria a mejores decisiones^[1] En consecuencia, la multiplicidad de datos no es conocimiento. La sociedad se va convirtiendo a la esclavitud gozosa por medio de la sofisticación consumista; la imagen ha pasado al dominio de lo hiperreal, donde dicha imagen desaparece en sí misma. Por lo cual se produce una metamorfosis individualista, utilitarista (todos somos competidores) y relativista (todos los valores cotizan en el mercado mediático). Los significados se desenlazan cada vez más de los significantes y de la identidad colectiva. Las voces cada vez se acallan más, por otras que sustentan sofisticados sofismas, donde las tecnologías de la *comunicación* avanzan en forma vertiginosa.

Ante tal panorama, y asumiendo una actitud filosófica, cabe preguntarse: ¿Cómo hacer para que los ciudadanos se transformen en sujetos conscientes y puedan disfrutar de su ciudadanía, es decir de los derechos civiles y políticos que ofrecen y deben garantizar los Estados? En tal sentido, nos referimos al vínculo social que todos, como ciudadanos, vamos construyendo en la convivencia organizada por medio de las normas. Son éstas las que permiten que cada persona logre su propio bien, realice con otra/e/os acciones compartidas en la búsqueda del bien común y pueda participar desde lo social, de un bienestar, en diálogo para resolver los conflictos de la convivencia y ser capaz de argumentar sus propias razones. Lo que podríamos llamar el ejercicio de la libertad ciudadana. Tal libertad lleva como premisa la alteridad, la cual hace a la convivencia humana. Sin esto, podemos precipitarnos a la anomia y por ende a la anarquía.

Es así que la condición de ciudadanos, además de su aspecto político, se vincula con la dignidad humana. En la sociedad actual, esta situación está lejos de ser real, porque las condiciones de existencia social y de convivencia organizada no están garantizadas y se hace necesario impulsar un equilibrio cualitativo en los modos de existencia de los seres humanos. La dignidad del hombre como calidad de vida no es un problema solo individual, sino colectivo.

Ser persona significa ser socialmente digno y ello supone condiciones materiales de existencia que permitan a los individuos elevar su calidad de vida, como por ejemplo, un empleo con una retribución justa, una educación, un sistema de salud, un sistema previsional que garanticen su dignidad. También supone condiciones personales, referentes tanto a la conciencia de sí, como del momento histórico que se vive y a la capacidad de pensar las prácticas sociales vigentes. Tales condiciones son fundamentales para alcanzar la libertad y la equidad. En consecuencia, cuando hacemos referencia a la dignidad estamos hablando de valores, con tal motivo se nos presenta el siguiente interrogante: ¿De qué tipo de valores hablamos? Ante tal interrogación urge poder desarrollar una crítica reflexiva de los valores predominantes y a la vez de nuestros propios valores y de los valores de los demás, para poder permitir la formación desde una perspectiva propia y autónoma. Esto implica fundamentar, por qué valoramos determinados principios y rechazamos otros.

En definitiva, ser ciudadanos significa mucho más que elegir conscientemente a nuestros representantes, más que estar informados de nuestros derechos y obligaciones; es defender y transformar a través de la participación democrática. Es decir el empoderamiento de las instituciones. De tal manera, la condición fundamentalmente humana es el de actuar, dicho actuar se transforma en discurso lo que implica compromiso. Ser ciudadano es más que un sentimiento patriótico hacia el país y sus símbolos, es defender la construcción de un ámbito social justo, equitativo, fraterno que exige participación política y responsabilidad social. En síntesis, una vida democratizada. Nos decía Maritain. Ahora bien, siguiendo el orden de las ideas nos preguntamos: ¿Qué lugar ocupa la filosofía en la ciudadanía y en especial en las infancias?:

¿Qué es filosofía?

Algunas fuentes plantean que la filosofía estuvo signada en primera instancia por la poesía, el diálogo, el drama, por la búsqueda de un principio unificador del universo con el intento de expresarlos por

^[1] C.F. G. Gigerenzer, Las decisiones instintivas: la inteligencia del inconsciente, Barcelona, Ariel, 2008. En Byung-Chul Han, (2020:17)

medios de aforismos. El concepto *filosofía* proviene del mundo cultural y lingüístico griego; desde el punto de vista etimológico la palabra está compuesta por dos conceptos: *φιλο* / *ΦΙΛΟ* (filo-amor), más: *σοφία* / *ΣΟΦΙΑ* (Sofía, saber), es decir *amor al saber*. Sin embargo la filosofía es práctica en cuanto que es un hacer, más que un hecho. Como bien ya señalaban los griegos, no estamos frente a un saber efectivo y realizado (*sophía*), sino frente a un saber en permanente indagación y cuestionamiento (*philo-sophía*). En consecuencia la filosofía no es un sistema perfectamente acabado y cerrado sobre sí, sino más bien como una apertura interrogativa constante en creciente realización. Lo que implica dejarse impactar por la realidad (asombro, espanto), iniciándose a nivel de la sensibilidad; es ponerse en movimiento en palabras platónicas: *poner en movimiento el alma*. Una especie de catapultarse a descubrir, entender, querer, saber. Dichas actitudes se manifiestan en la especie humana a muy temprana edad: *la Infancia*. La infancia, donde hay una búsqueda por saber el: *¿por qué?* que tanto espanta a los adultos. Tales por qué alimentan el deseo de saber el funcionamiento del mundo que los rodea. Es habitual en los adultos, que ante tales preguntas incómodas y poco productivas, se trate de dar soluciones rápidas a los infantes, y así, se constituyen en una forma de escape frente al desafío de pensar junto a las infancias. La filosofía es un con-moverse, dejarse impactar para poder actuar con entendimiento y sabiduría. En ese ejercicio de conmoverse de impactarse nos planteamos: *¿Por qué filosofar y filosofía en este momento de nuestra historia? ¿Por qué hoy?*

Siguiendo la vorágine de la instantaneidad, podría dar una respuesta acelerada por lo antes expuesto etimológicamente del término filosofía, de esta manera, sería muy acotada la perspectiva filosófica. Pero como nos proponemos pensar lo siguiente: La *humanidad* parece que ha tenido un *progreso moral* o *conciencia moral*; que se ha volcado más a las injusticias; que a los *derechos humanos*; alguien podría objetar tal afirmación, la cual sería bienvenida, basándose en algunos logros como los derechos de los niños, el avance y reivindicación de las cuestiones de género y demás colectivos que han sido menospreciados, discriminados y perseguidos por el poder y en especial el patriarcal. Pero, si esto no sería así, no habría grandes aporías y crímenes planificados racionalmente en pos de la defensa de la propiedad privada y las leyes del mercado, generando insultantes riquezas y espantosa pobreza, degradando no sólo lo humano, sino el planeta. Tales espantos exigen filosofar, requieren filosofía en el sentido que lo venimos pensando y en especial desde las infancias. Es decir, ponerse en movimiento para el análisis en profundidad de tales problemáticas. Pero: *¿Desde dónde ponerse en movimiento?* Decimos humildemente, desde la Educación. La educación es uno de los pilares del problema, sabemos que no lo es todo y no lo puede todo; pero sigue resistiendo a los embates de la economización de nuestras vidas. A través de la educación (formal e informal) se construyen subjetividades filosóficas o antifilosóficas.

Educación para...

Los orígenes etimológicos del término educación, proceden del término latino *educó*. Sus dos raíces: una proviene del verbo *educare*, que significa: nutrir, alimentar, guiar. Proporcionar lo necesario desde fuera y la otra viene de la raíz *educere*, traducible por: educir, sacar, extraer. Es decir, sacar algo que está ahí (García Hoz, 1973:16-20)

De esta manera estos dos sentidos a simple vista aparecen en forma contradictoria, pero que deberíamos analizarlos en forma dialéctica. En el primero de los términos, se visualiza la necesidad del educador (desde fuera). Y en el segundo el relieve propio de autonomía del estudiante (desde dentro). Ambos sentidos ponen de manifiesto la relación intersubjetiva de la educación, ya que, ninguna acción impulsada desde el exterior puede lograr su objetivo sin la predisposición humana que se moviliza desde su interior. Es decir, la presencia de libertades que se encuentran para el desarrollo de sus posibilidades y potencialidades. Ahora bien, si la educación es un proceso liberador esencialmente humano, social y cultural, mediante el cual nos apropiamos de conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. Es decir, su formación ciudadana y moral, transformándola en un *ethos* que se adquiere mediante el proceso educativo. Dicho proceso se irá convirtiendo en una especie de obra teatral donde somos actores y directores de nuestras vidas. De tal manera implicaría la construcción de esquemas conceptuales, para hacer inteligible la realidad, con lo cual dicho proceso, va a posibilitar dar sentido a la autoliberación y autorealización humana. Y así, consideramos la educación como una acción eminentemente humana, que establece y produce vínculos humanos, que se lleva a cabo en la

cotidianidad de nuestras vidas y que presenta una potencialidad transformadora de la vida social. Resultando, que la educación es formación de y para la humanidad, siendo dicha humanidad conciencia de sí mismo, del propio ser y del obrar consciente.

En síntesis...

Las aportaciones de la filosofía con respecto al origen social del pensamiento, permiten apoyar y desarrollar un método basado en el diálogo y en el perfeccionamiento del lenguaje. De ahí que se haga tanto énfasis en la idea de que para pensar bien, para pensar con claridad, hay que saber hablar bien, expresarse claramente. Los niños/es/os son filósofos naturales y son capaces de pensar profundamente acerca de cuestiones de trascendencia filosófica, sobre todo, si se los estimula a realizarlos. Así se torna muy atractivo tanto para niños/es/os como para docentes. Al tomar con seriedad a los niños como pensadores cuyas ideas merecen ser compartidas y comprendidas, el encuentro puede alcanzar un efecto positivo sobre las actitudes de los mismos, un efecto que puede resultar difícil de evaluar. Por ello, reconociendo la importancia de la meta cognición y resaltando el *Asombro* infantil, la sala, el aula se irá transformando en una comunidad de conversación.

La filosofía con la infancia reconstruye herramientas conceptuales para subjetivación de la cultura objetiva. Esto posibilita el desarrollo de las capacidades y destrezas cognitivas, así como de comprensión y análisis de los problemas que presenta tanto la realidad natural como el entorno social y familiar en que viven los niños. Así mismo, brinda un vocabulario, una serie de conocimientos filosóficos (adecuados a su nivel de desarrollo) que suponen un notable enriquecimiento cultural y humano. Por lo cual, el desafío del aprendizaje de filosofar en las instituciones educativas de los niveles iniciales, concierne el sentido mismo que queremos dar a la escuela: que ésta sea el lugar que favorezca el ejercicio de pensar por sí mismo, es decir, el lugar de acogida, de juegos, de reflexión; el lugar de las infancias. En general la educación debe posibilitar a los niños «los puntos referenciales de un mundo complejo que es un devenir constante», la filosofía podría convertirse en la «brújula que le permita navegarlo».

Es de advertir el escaso valor asignado al impacto de la filosofía sobre los niños, puesto que parece ser que en la actualidad está prohibido asombrarse y preguntarse; ya que en el mundo adulto se siente que no hay tiempo para realizarlo. Además no es ni productivo, ni lucrativo pensar lo que no tiene solución, convirtiéndose en modelos de aceptación para la propia conducta de los niños. Sin olvidar que en la vida de un niño, se presentan situaciones enigmáticas y confusas, por ejemplo, lo que sucede en la cotidianidad de un niño/e/o cuando al levantarse para ir a la escuela ve en los rostros de sus padres una especie de enojo-amargura, puede pensar que es por alguna travesura suya o de sus hermanos; o en su llegada a la escuela vea que el portón está en el piso, fruto de la acción del viento de la tormenta de la noche o porque lo están reparando. Tales situaciones asombran confunden, lo que acrecienta su deseo de saber. Dicho saber se transforma en una búsqueda para conocer cómo funciona el mundo, convirtiéndose en tierra fértil para el filosofar.

De tal manera, la educación tanto formal o informal debe propender al desarrollo de personalidades autónomas, es decir, con principios y saberes que permitan a los niños, transitar el camino hacia el mundo de los adultos reflexionando de sus propias acciones y opciones para no quedar librados al juego de las posiciones y presiones morales de otros. Lo que implica desarrollar la capacidad de argumentar sobre sus propias razones, la de escuchar otras posiciones y la de buscar formas de consenso en el disenso que permitan una convivencia en base a la tolerancia, solidaridad y respeto. Con lo cual se genera la posibilidad de armar proyectos comunes.

Como bien nos dice Steiner: Que esa ventana que se nos abre a ese mundo de las infancias potencie las dimensiones creativas, críticas y éticas para la construcción de un mundo más humanamente vivible.

Bibliografía

- Accorinti, S. (2004) *Maravillándome Con Mi Experiencia.*, Bs. As. Ediciones Manantial.
 Accorinti. (1999). *Introducción A Filosofía Para Niños*, Bs. As. Ediciones Manantial.

- Byung-Chun Han (2020) *La sociedad de la transparencia* Herder Barcelona.
- De Ventós Rubert (2004) *Por Qué Filosofía Sexto Piso*. México Df. México
- Freyre, P. 2004 *El grito Manso*, Buenos Aires Siglo XXI Editores.
- Kohan, W. (2007) *Infancia, Política Y Pensamiento*, Ensayo De Filosofía Y Bs. As. Argentina. Educación. Editorial Del Estante.
- Lipman, M. Sharp, A Y F. Oscanyan, (1996). *La Filosofía En El Aula...* Madrid:
- Maritain. J (1950) *La educación en este momento crucial* Desclée de Brouwer, Bs As.
- Nasimbera, R. (2015). El Disfrute del Filosofar o la Frustración de la Filosofía: Un Desafío en la Enseñanza Superior. Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación. 2(4). 257-264

Acompañar y sostener las trayectorias estudiantiles en los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe en tiempos de ASPO y DISPO

Mg. Francisco Corgnali

Pensar en las Trayectorias Estudiantiles, en ocasiones, remite a la idea de tramos. Transitamos en las Instituciones por conceptos de Trayectorias Escolares propuestos por distintos autores como Terigi, Nicastro, entre otros que fuimos incorporando y que hoy son parte de la gramática escolar. Cada Institución dentro de sus posibilidades tiene un tramo realizado entorno a ellas y este punto constituye la primer nota para estas trazas.

Otra nota la constituye el sostener las trayectorias porque a las trayectorias estudiantiles se las acompaña y se las sostiene. Entonces acompañar y sostener la/s trayectoria/s estudiantiles nos invita a pensar no solo lo que entendemos por ellas sino también como a partir de ellas garantizamos el derecho a la educación superior para todas y todos los jóvenes de nuestra provincia.

Una nota más que constituyen esta traza son las estrategias, dispositivos, acciones que cada docente y en su conjunto la Institución misma generan para que las/os estudiantes puedan avanzar en sus procesos de apropiación del conocimiento y las necesarias condiciones ambientales, emocionales, profesionales se ponen en juego para que esto ocurra.

Una nota más y la última es mencionar quien o quienes se deberían hacer cargo en las instituciones de acompañar y sostener la/s trayectoria/s estudiantil/es tal vez instalando desde lo instituyente vez un rol/función dentro del organigrama que atienda esta cuestión. Aclarando a priori que las trayectorias estudiantiles, su concepción y las estrategias que de ellas se generen es una cuestión de cada docente y estudiante.

Luego de explicitar algunas notas por donde irán estas trazas nos adentramos al cuerpo de este escrito.

Se entiende que la mayoría de los *jóvenes estudiantes* deciden continuar formándose una vez terminados los niveles de Obligatoriedad más allá de la complejidad que esta época trae a los escenarios sociales y personales, constituyéndose así en un desafío el acompañamiento y sostenimiento de trayectorias estudiantiles en clave de singularidad y hospitalidad.

Por esto, acompañar y sostener, son dos términos que aparecen dentro de la gramática que hace a las trayectorias formativas estudiantiles. Se acompaña para sostener, no desde el esfuerzo sino desde la convicción de garantizar el derecho a la educación para todos y todas, la permanencia y egreso de los estudiantes dentro del Sistema. Entonces acompañar para sostener supone comprender que las trayectorias son reales cuando están siendo en este tiempo, son efectivas y tienen en sí misma a un sujeto con su identidad, un recorrido que transita por situaciones y un vínculo con el trabajo pedagógico. Este tránsito no lo hacen únicamente los estudiantes sino todos los actores de la educación superior por tratarse además una relación pedagógica, de un lazo que ofrece sentidos, motivan, generan

proyectos y construyen identidades.

Estos recorridos, trayectorias tienen un componente formativo, donde se produce la enseñanza y aprendizaje, no comienza en la Educación Superior sino que se viene dando desde otras etapas del sujeto. Es un sujeto que tiene su historia, donde probablemente algunos hechos dejaron huellas subjetivas que a veces se transforman en desafíos personales.

El acompañamiento y sostenimiento a las trayectorias estudiantiles es una tarea que no es independiente de otras que se realizan en el cotidiano de la tarea de educar, es una acción institucional que trae la necesidad de repensar los modos habituales de acompañamiento que cada institución realiza para generar tiempos, espacios, alternativas de aprendizajes complementarios para optimizar y fortalecer los procesos formativos.

Se trata de vincular las biografías de los sujetos con las condiciones institucionales que plantea el sistema y la época, un entrecruzamiento entre las historias de vidas de quienes habitan los IES y algunos condiciones como parte de algunos imaginarios institucionales que afectan las trayectorias formativas estudiantiles.

Acompañar y sostener las trayectorias es visualizar y potenciar las posibilidades, ayudar a otros a ligar, unir fragmentos, encontrar sentidos; una manera de pensar que la formación y la calidad en algunos aspectos desentendidos, está allí, en la construcción de sentidos que une espacios y habilita voces.

Se trata de poner a girar en el escenario de la Educación Superior, nuevos sentidos, ideas y concepciones respecto a la práctica de acompañar y sostener. Requiere de implicarnos subjetivamente y entrelazarnos con otros, abriéndonos a la posibilidad y a la experiencia.

¿De oruga a mariposa?

Micheloud, Patricia.

ISP N° 8 Almirante. G. Brown. Santa fe

Tiempos de Cambios ¿Oportunidad de transformación o sólo quietud?

Esta y otras preguntas resuenan en mi mente, en todo mí SER. ¿Puedo pasar el umbral que oscurece mis sentidos, mi mente y hasta mi verdadero sentir?. El miedo a esto que no conozco, a esto que me atraviesa, que me interpela; a mis propias sombras y vulnerabilidad en el Ser Docente en este contexto.

¿Puedo crear algo nuevo cuando las Instituciones están quietas, resistiendo al no cambio?

¿Es mejor quedarse en este lugar seguro, este contenido ya pensado, esta mirada que estaba ya construida sobre un paradigma conocido, transitado, aprendido? El enseñar se vuelve volátil, hasta efímero, pero lleno de nuevos sentidos y miradas, nuevos recorridos que hasta el momento no nos animábamos a mirar, a atravesar. Las transformaciones duelen, asustan, pero son necesarias atravesar si queremos verdaderamente transformarnos y dejar de ser orugas.

Una aparente ceguera que desmorona nuestros puntos de referencia, nuestras verdades, y seguridades como docentes; pero que también se vuelve una LUZ que nos invita a cambiar nuestra actitud, a salir de las sobras, y permanecer abiertos al caos, sabiendo que transitándolo llegare a ese nuevo Yo, que está naciendo como persona y como docente. Llegará esa gran apertura para volver a construir, el caos como una llave para transformar el sentido de Ser docente.

La aceptación del viejo mundo, de la vieja escuela, de todo lo que estaba instituido, los saberes ya

recorridos, todo lo que genera incertidumbre; tiempos y espacios que han desaparecidos en los viejos vértices, pero que sin embargo, siguen estando presentes, necesitando volver a definirse .

Por dónde empezar cuando se está cautiva, atrapada entre la que se era, la que se esperaba y en realidad se estaba siendo mientras todo se movía de lugar.

¿Quiénes son los que hablan al oído en los momentos de incertidumbre, de ceguera y oscuridad?

Toda transformación, todo cambio de estructura, de alma, de sentires está necesitando que dejemos ir lo que ya murió, para que nazca lo nuevo, lo que necesita hoy ser trascendido.

Metamorfosearme fue mi proceso de resistencia, fue un volver a comenzar, a caminar los espacios de la práctica, hechos de nuevos sentidos, corriendo el velo a aquellos supuestos sobre quién debíamos ser como Docentes, cómo debíamos actuar y estar en este contexto Virtual que nos aconteció sin previo aviso.

Fue necesario vaciar lo que estaba para dar lugar a nuevas formas y maneras de estar y ser en los Trayectos de la Práctica con Otros, que también habían sido interpelados como estudiantes.

Este es mi tiempo, mi tiempo de volver a mi esencia, a mis saberes, deconstruyendo aquellos que ya no resuenan, creencias sobre lo que es y debería Ser un Buen Docente.

En estos momentos de poderosos cambios, se me ofrece y se Nos ofrece la maravillosa oportunidad de ir más allá de las ilusiones del pasado y entrar en una nueva escuela, en una nueva manera y forma de mirar y sentir la enseñanza y los aprendizajes, una diferente forma de vincularnos entre docentes y para con los estudiantes. Reinventando nuevas formas y modos de enseñar, de mirar la evaluación y los conocimientos.

Pero para todo esto debemos permitirnos *Ampliar Miradas y Sentires*.

Si el río suena, agua lleva.

De las teorías, las prácticas y la realidad en tiempos de Covid.

Prof. Ma. Alejandra Grenón. ISPI 4020 San Roque. Santa Fe- Capital. Provincia de Santa Fe.

Y un día ese río que sonaba lejos, por ahí por China, se nos acercó, y nos llegó la inundación, el COVID!

Y esos paisajes diáfanos, litoraleños se nos tornaron preocupantes y cada vez más complejos. ¡Y eso que nosotros sabemos de la bravura de nuestro río!, pero esta tempestad ya no sería como las otras; no, claro que no, este viento nos trajo muerte, miedos, angustias y arrasó nuestra casa, la escuela.

Cuando comenzamos a transitar esta pandemia pensamos en una realidad limitada. Creíamos que ese límite eran quince días, y quince días con diferentes significados para cada uno de nosotros. Y es que en realidad paso un año y creímos otra vez con esperanza que volveríamos. ¿Volver es ser igual? ¿Es volver al pasado?

Asumir hipótesis de viajes temporales pero inertes, implica descreer de la propia capacidad del ser humano.

Hemos demostrado resiliencia. Descubrimos que teníamos que re pensar en medio del aprender, y en medio de haber perdido nuestros espacios seguros, nuestras aulas.

De repente estábamos totalmente salidos de contexto, como el bote sin remero, suelto y a la deriva.

Que no es lo mismo remar juntos en una plácida laguna como la que tenemos en Santa Fe, que salir con la misma piragua a campear el Paraná o el mismo mar!

Y de repente ni sabíamos si nuestro bote era el adecuado; y teníamos que asumir responsabilidades nuevas y nos miramos en el espejo a los ojos y nos dijimos. ¿Y ahora, qué?

Lo análogo quedó desfasado frente a la necesidad de lo digital, frente a la imperiosa demanda de nuestros estudiantes.

Y tuvimos, casi histriónicamente, que reinventar un personaje, asumir el desafío de aprender a seguir. Construir algo con materiales nuevos y formas nuevas en contextos complejos que de seguro han creado nuevos humanos.

Nuestra biografía escolar se resiste a olvidar su matriz conductista, y se asoma rebeldemente a veces a la virtualidad. Pero no hay lugar para el descanso, porque la historia es pasado y este presente es el que va a construir un giro en la vida de cada ser humano.

¡El tiempo es hoy! Subimos nuevamente al bote de los aprendizajes y aprendemos a remar con remos nuevos, diferentes para muchos, quizás para algunos ásperos, para otros líquidos, pero de seguro igual de desafiantes como el mismo aprendizaje que todos realizan. Si! Todos! Alumnos y docentes, directivos y supervisores. De ayer para hoy, expertos en videoconferencias y el recorrido obligatorio por los múltiples formatos, en pos de la tan necesaria comunicación.

¿Y el capitán?, ¿Y los remeros? Cambiamos bote, remos y contexto navegable, pero, ¿y las personas?

Esto es un mar!

No, un gran océano! Lleno de preguntas sin respuestas fehacientes y vacíos de certidumbres.

Y es que en educación, planificar es siempre necesario, es nuestro gran baluarte organizativo, pero navegar la incertidumbre nos pone una realidad diaria en un mar de olas intempestivas y torna la navegación un hecho caótico.

Re pensar lo sucedido y capitalizar lo recorrido, es la nueva propuesta que la pandemia nos plantea. Llegó la segunda ola de contagios, y empezamos en la distancia a ver la esperanza de la presencialidad como una luz lejana.

Aprender a aprender es dar ejemplo, para poder enseñar tengo que leer con ellos, re aprender con ellos, hacerme estudiante otra vez como debió serlo siempre; y ver qué pueden construir hacia un nuevo devenir de paradigmas.

Como lo expresa Merieu en su Carta a un joven Profesor (2006): «...Aprender quiere decir ver como se tambalean las propias certezas, sentirse desestabilizado y necesitar, para no perderse o desalentarse, puntos de referencia estables...»

Nos damos cuenta entonces de lo maravilloso que tuvo el cambio, un poco forzado quizás por las circunstancias, cuando nuestros estudiantes se reflejan y se reinventan rápidamente. Sin miedo van y arman sus presentaciones. Los más creativos usan quizás aplicaciones de presentación, y los más osados tienen su avatar o bitmoji. Y lo maravilloso es que no se aturden con los desafíos, los envalentonamos y ahí van, dispuestos a probar y... ver que sale en esta pesca.

(Estudiantes de Taller Docente III de nivel inicial y EGB 2020 en simulaciones virtuales ISPI 4020)

Estos son los verdaderos docentes del siglo 21! Y no nos dimos cuenta que gracias a la pandemia dimos el salto.

Tal como lo expresó Inés Dussel en el conversatorio virtual «La clase en pantuflas. Reflexiones a partir

de la excepcionalidad», (23/04/2020); «...La clase no es repartir tareas y corregirlas, sino que es abrir ciertos proyectos de conocimiento entre todos, en grupo, y construir condiciones para que cada uno pueda ir apropiándose de esos lenguajes, de esas formas de pensar que propone el currículum escolar, a su ritmo y con su propia inflexión, su propio tono, énfasis, mirada...»

Por eso, ¿se puede volver? ¿Pueden nuestras prácticas ser iguales a como lo eran antes? Yo creo que es un tiempo nuevo. Animarnos a resignificar, leer los mapas quizás desde un satélite, hoy nos plantea una potencialidad e interconexión que les dará a nuestros alumnos-remeros, libertades y desafíos de incrementar capacidades creativas para estos nuevos tiempos.

Sabemos que ser educador, enseñar a enseñar, formar a formadores, implica dar ejemplo de necesidad; de mostrar caminos, abrir mapas de navegación para que puedan ver a pesar de la niebla, y navegar ellos también.

Los capitanes nunca tienen éxito solo por ellos mismos, y en nuestro caso la felicidad se traduce en el éxito de nuestros alumnos; sus logros, aprendizajes o puesta en valor de tanta teoría repetida, pero no del todo asimilada.

Y a la Vera de nuestros ríos siempre nos acompaña la vegetación, como testigo de nuestro paso. Y allí vemos al junco.

A veces, hay que ser como el junco, que en los vendavales se dobla pero no se quiebra, pues tiene fuertes raíces y la experticia de acompasar el feroz viento para donde quiera soplar, sabiendo en su interior que la tormenta pasará; y la calma volverá para disfrutar de la fauna que rodea y los remeros que pasen cerca su costa.

Y este junco es esa escuela que los docentes, alumnos, padres construimos todos los días. La escuela ha sido como el junco, se ha doblado un poco pero sigue en pie, educando.

¿Y los del bote? Ah, los del bote somos todos nosotros, que la vamos capeando y remando con nuestro capitán y nuestra embarcación como podemos. Y si en algún momento logramos ese instante de introspección reflexiva, guardemos en la mente y el corazón, la foto del momento vivido. Y nos quedaremos atesorando ese instante edificador de almas, que nos regala el hecho educativo; y así, quizás así, podremos ver nuestra profunda resiliencia y metamorfosis.

Maravillosa navegación al día siguiente, ¿no? ¿Listos para seguir con la travesía?

Imagen de portada: Mascherpa. Bautista (2020) Monocromía: *La dama del río en la noche* Santa Fe, Capital]

Bibliografía:

Dussel, Inés. *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad*, Conversatorio virtual (23/04/2020)

Merieu, Philippe. *Carta a un joven Profesor* (2006)

Imagen de portada: [Mascherpa. Bautista (2020) Monocromía: *La dama del río en la noche* Santa Fe, Capital]

Utopías y experiencias del aprender a enseñar matemática en la escuela primaria

Prof Beatriz Bricas. ISP N° 24. ISP N° 16.

Estudiante: «Dr. Einstein, no son estas las mismas preguntas que el examen final del año pasado?»

Dr. Einstein: «Sí; las preguntas son las mismas. Pero este año las respuestas son diferentes»

Las voces de algunos estudiantes argumentan supuestos quiebres entre lo aprendido en el Profesorado y el aula real de las escuelas, las voces de profesores de práctica no reconocen en los estudiantes los saberes supuestamente necesarios para afrontar la tarea, en las voces de los profesores de matemática hay una supuesta imposibilidad de abordar cuestiones de la didáctica cuando no se dominan los contenidos matemáticos, en voces de coformadores se manifiesta no compartir algunos supuestos con los que los estudiantes ingresan a las aulas del nivel, que supuestamente han circulado en las aulas de su formación. La invitación es a escuchar estas voces desde algún lugar que permita no suponer sino comprobar y actuar.

Si pueden reconocerse diferencias entre las experiencias matemáticas de los niños que ingresan a la escuela primaria, cuánto más en las de estudiantes que ingresan a la Formación Docente con expectativas de convertirse en maestros de esos niños. Y si en otros tiempos esto ha complejizado el proceso de aprendizaje, hoy bajo ciertas incertidumbres, van quedando claramente expuestas. Sin intentar borrarlas, ¿será posible recuperar lo que haga falta?

No menos de 12 años de encuentros o desencuentros tiñen los saberes de los estudiantes, facilitando u obstaculizando las tareas durante la formación de grado y provocando a asumir una doble intervención: por un lado, comprender y acompañar la divergencia del pensamiento de cada estudiante que ingresa al profesorado y, por el otro, el desafío de analizar y elegir conscientemente cómo dar respuesta, hoy, a las necesidades de los alumnos a los que enseñará Matemática, sabiendo que la movilidad en ese pensamiento será lo permanente.

El trabajo del docente consiste, pues, en proponer al alumno una situación de aprendizaje para que produzca sus conocimientos como respuesta personal a una pregunta, y los haga funcionar o los modifique como respuestas a las exigencias del medio y no a un deseo del maestro. Hay una gran diferencia entre adaptarse a un problema que plantea el medio, insoslayable, y adaptarse al deseo del docente. (Brousseau, 1988)

Precisamente Brousseau^[1], y nada menos que Brousseau, aportándonos un lugar desde donde, también, repensar la tarea del formador en la formación de grado. Aquellos docentes noveles que vuelven a repetir sus modelos –muchas veces no deseados ni adecuados– de aprendizaje, ¿habrán podido descubrir las exigencias del medio? ¿Habrán aprendido a reconocerlas? ¿O sólo se adaptaron al deseo docente durante su formación? La opción respecto a la Didáctica de la Matemática que hacemos los formadores, después de recorrer otros enfoques, ¿Tiene anclaje en experiencias propias? ¿Propias de quiénes? ¿Se transmiten o se viven en aula de Formación? ¿Y si se pusiera en acto en el aula de Matemática del Instituto aquello que se estudia y teoriza en todas las disciplinas del Diseño Curricular del Profesorado, en relación con la tarea del futuro docente? Y, si bien un Diseño moldea los contenidos a enseñar, ¿cuáles son los prioritarios hoy? ¿cómo hacer algún recorte? ¿Qué exigencias hacen funcionar la práctica de los y las estudiantes en las aulas de matemática de la escuela primaria? Aceptamos los formadores de formadores la incertidumbre de la existencia de una *didáctica para principiantes*, al decir del mismo Brousseau, que garantice un comportamiento profesional mínimo donde no se pueda prever lo que harán los estudiantes? O el utilitarismo a corto plazo en la formación de maestros nos termina conduciendo a la *ilusión de la simplicidad*? (Brousseau, 2007)

En sintonía con estas reflexiones, es posible revisar la oposición entre transmisión y producción de conocimientos que plantea Chevallard y vincularla con uno de los propósitos que dan marco a la formación de docentes de Educación Primaria en la Provincia de Santa Fe, que, en relación con el *aprender a aprender* expresa:

() *aprender a aprender* supone formar un docente que disponga de una actitud general para plantear y analizar problemas, y de principios organizadores que le permitan vincular dichos saberes y darle sentido. [] No tema a la incertidumbre y se convierta en dueño de sus propios procesos de indagación;

^[1] Guy Brousseau, es investigador, matemático y profesor francés. Especialista en Didáctica de la Matemática. Su contribución teórica esencial es la Teoría de las Situaciones Didácticas. En palabras de Brousseau... () la teoría de situaciones estudia: la búsqueda y la invención de situaciones características de los diversos conocimientos matemáticos enseñados en la escuela, el estudio y la clasificación de sus variantes, la determinación de sus efectos sobre las concepciones de los alumnos, la segmentación de las nociones y su organización en procesos de aprendizaje largos, constituyen la materia de la didáctica de las matemáticas y el terreno al cual la teoría de las situaciones provee de conceptos y de métodos de estudio.

autor de su propia enseñanza y de la enseñanza mutua, haciendo de los modos y las bitácoras una cuestión fundamental. (Santa Fe; 2009)

Un Diseño Curricular que permite el recorrido en un trayecto vertical en relación con Matemática y su Didáctica, además de las tramas horizontales que involucra. Y es en el espacio de Resolución de problemas y creatividad de primer año donde se inicia, donde el estudiante puede encontrarse en el camino de ser un buen resolutor de problemas, pero fundamentalmente, donde encontrar el contexto que dé sentido a un modo de aprender y enseñar que atraviese toda su práctica docente; para pensar en una didáctica específica, en los años siguientes, que considere como recurso el planteo de problemas que constituyan cada contexto que dará lugar a secuencias para el aprendizaje.

Así, pensamos en iniciar el trabajo en el aula de formación docente desde la práctica hacia la teoría, para no separar los conocimientos del contexto en el cuál se elaboraron.

La separación entre conocimientos por un lado y problemas y prácticas en el marco de las cuales se elaboran, por otro, constituyó la gran maniobra de naturalización de los saberes en la escuela moderna cuyas consecuencias se extienden hasta el presente. Es justamente esa separación la que permite dispersar conceptos que el trabajo organizado alrededor de problemáticas ineludiblemente reuniría. Los saberes se vuelven declarativos, formales, como monumentos que se visitan, dice Chevallard. Describen realidades cuyo sentido es difícil de reconstruir. (Sadovsky, 2019)

Entonces, las prácticas del estudiante en el aula de la escuela primaria, ese primer contacto en donde se invierten el que aprende y el que enseña, adquiere la categoría de contexto que le da sentido a la resolución de problemas en la Formación Docente. Como para la apropiación de los saberes matemáticos, los maestros recurrimos a reconocer el contexto en el que ese conocimiento toma sentido, descubrir en la resolución de problemas el recurso para construir aprendizajes debe construirse en el contexto que le da sentido a su inclusión.

Quisiera poner en consideración una muy interesante actividad que aporta a esta conexión entre los conocimientos y los problemas y prácticas en el marco de los cuales se elaboran. Actividad que podrá aportar también interesantes implicancias en tiempos de distanciamiento social.

Una buena práctica: Durante el Seminario que reunió a todos los profesores a cargo del Taller de Resolución de Problemas y Creatividad, cuando se incluyó el mismo en el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Primaria y de Educación Inicial, de la mano de la Profesora Irma Saiz, se nos propuso, una experiencia que terminaría siendo reveladora de importantes conclusiones. Por pequeños grupos de profesores del Profesorado convocamos a tres o cuatro niños del mismo grado, y les propusimos – en la escuela, pero fuera del aula– reunirse para resolver un problema matemático, mientras registrábamos sus diálogos y reacciones frente a la tarea. El pedido se justificaba en entender cómo piensan los alumnos para que aprendan los futuros maestros, por lo tanto deberían registrar todos los avances, borradores, resultados y explicaciones que creyeran necesarias en una sola hoja que tenían a disposición. El mismo problema, se propuso, en iguales condiciones, para resolver en grupos a los alumnos y alumnas del Taller de Resolución de Problemas y creatividad en el Nivel Terciario. Luego, se procedió al análisis de lo recogido, en cuanto a intervenciones de los alumnos e interacciones, se compartió con colegas y en las aulas del Profesorado, se visualizaron diferentes acciones y reacciones al problema propuesto en los dos niveles. La tarea resultó de gran interés para muchos de los profesores de Matemática y su Didáctica que pudimos descubrir supuestos que instalados desde la niñez se *arrastran* hasta la formación de grado, redescubrir estrategias guiadas por la intuición en la resolución de problemas –en ambos niveles– y las posibilidades de *ponerse en el lugar del otro* que algunos tenían.

Así, en años siguientes se fue proponiendo la experiencia para ser realizada por los propios alumnos de la Formación Docente, como práctica que les permitiera observar y registrar para comparar con su propia relación con la tarea matemática, ensayar posibles intervenciones e imaginar escenarios, no desde la observación y/o conducción de un grupo completo, sino en la *cocina* de las ideas matemáticas de los niños. Podemos asegurar que se trató de una experiencia que contextualizó la práctica de un modo diferente, para todos y todas, no sólo para los estudiantes.

Por supuesto, esto requiere de una logística especial para hacerse dentro de una escuela, y puede reemplazarse por otros ámbitos –familiares, amigos– Seguramente intervienen aquí otras variables y en tiempos de distanciamiento social, proponer a nuestros estudiantes que elijan algunos problemas y registren los modos de resolver de otro, construye el contexto para esta práctica en la Formación Docente, lejos aún de la elaboración de secuencias didácticas bajo algún propósito específico que será objeto de las Matemáticas y su Didáctica siguientes.

Así, este espacio del Primer año del Profesorado, «pensado para para brindarle al estudiante la oportunidad de participar en situaciones de aprendizajes creativos y democráticos, que le permitan transponer los conocimientos, estrategias y validaciones desplegadas en sus prácticas al resolver problemas, tratando de gestar un proceso autónomo y permanente de formación matemática» (Ministerio Educación Santa Fe, 2009), se convierte en un lugar de análisis no sólo metacognitivo de sus propios procesos sino en un comenzar a *ponerse en el lugar del otro*, indispensable para enseñar matemática.

Acompaño el deseo explicitado por la Profesora Patricia Sadovsky (2010)

Es esencial considerar que quienes salgan hoy como maestros de los institutos de formación van a estar en contacto con los niños en el 2030 y en el 2040. Es por eso que, como aporta Perrenoud, debemos hacer elecciones susceptibles para prepararnos no sólo para el futuro más probable sino para el más deseable. Agregamos: preparar a los maestros para el futuro más equitativo que podamos imaginar, para el más inclusivo, para el más libre, es decir para el más democrático posible.

Bibliografía.

Sadovsky, P. (Coord.)(2010). La enseñanza de la matemática en la Formación Docente para la escuela Primaria Serie Estudios Nacionales 02, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2009), Diseño Curricular Nivel Primario – Santa Fe, Argentina

Brousseau, Guy, (1999) en Didáctica de matemáticas, *Los diferentes roles del maestro*, – de la conferencia pronunciada en la UQAM, 1988, Canadá: Editorial Paidós

Sadovsky, P., (2019), La Teoría de la Transposición Didáctica como marco para pensar la vida de los saberes en las instituciones, en Bitácoras de la innovación pedagógica, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe

Brousseau, Guy, (2007), Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas, Buenos Aires: Libros del Zorzal

Autora: Profesora Beatriz Bricas

Profesora de Matemática. Se desempeñó como Profesora de Matemática y su Didáctica durante 25 años en los Profesorados de Educación Primaria, Inicial y Profesorado Especializado en Educación Especial de Discapacitados Intelectuales del Instituto Superior N° 24 de V.G.Gálvez e Instituto Superior del Profesorado N° 16 de Rosario.

Referencia de la imagen de portada:

<http://elvialasalleacapulco.blogspot.com/2016/10/las-matematicas-en-primaria.html>

Repensando la formación de docentes:

La agenda del coformador como dispositivo-analizador para el abordaje de la reflexión sobre la práctica en contextos complejos desde una propuesta en red.

Lic. Claudia Ortega; Mg. María Eugenia Rodríguez^[1]

Rosario, marzo de 2021

«la Escuela debe ser digna en todos los casos, Y esto quiere decir que no puede renunciar ni negociar lo que la define: el deseo de saber, el espacio público de la convivencia, el tiempo de la esperanza memoria-sa» (Carlos Cullen)

El Proyecto de acompañamiento a Formadores y co formadores para Profesorados de Nivel Inicial , Primario y Secundario: abordaje de la complejidad de las Prácticas Educativas^[2]

El nuevo escenario que estamos habitando a partir de la pandemia declarada por el covid-19 produjo un cambio abrupto en nuestros modos de habitar el oficio: nuestras prácticas habituales fueron trastocadas y hoy vemos suspendidas las claves más clásicas de la gramática escolar.

El trabajo de reflexionar sobre nuestras prácticas, de desnaturalizarlas, no es un camino sencillo, menos aún en el contexto que estamos viviendo.

El campo de la práctica docente, se conforma como una construcción histórica, situada, sobre regulaciones normativas y políticas públicas, tradiciones, modelos pedagógicos y organizacionales instituidos, en muchos casos incorporados de manera acrítica. En este escenario que estamos transitando se hace necesario habilitar espacios para repensar cómo estamos enseñando, qué adecuaciones realizamos, qué se prioriza, qué debemos sostener y qué tal vez desaprender; qué nuevas mediaciones se producen; realizar un ejercicio de suspensión de las categorías con las que operamos sobre lo real; revisión y análisis de nuestros modos de hacer, de pensar el proceso de transmisión y enseñanza, que nos lleva a detenernos y mirar la experiencia que estamos transitando, poder revisar *qué nos pasa con lo que pasa* (Larrosa, 2011,p 20) .

Cuando habilitamos espacios institucionales para la construcción colectiva, estamos en cierta forma abriendo nuevos caminos. Si esto sucede en Formación Docente esos caminos posiblemente se multiplicarán, a veces por la experiencia y otros movidos por las preguntas e inquietudes de quienes habitan esos espacios. Estos caminos en el caso del Trayecto de la Práctica, además son recorridos por diversos actores del sistema educativo. Supervisores, directivos, Profesores del Trayecto desde Nivel Superior, los coformadores de las escuelas asociadas, los estudiantes.

Hoy, atravesados por el aislamiento social, desde el lugar de Supervisión del Circuito II de Nivel Superior y con la intención de hacer trama, lazos filiantes, de cooperación, de diálogo, encuentro y pensamiento con una mirada compleja de nuestro hacer, al interior del circuito y para dar cumplimiento a lo

^[1] Datos de las autoras: Claudia Ortega: Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes (U.N.R) , Especialista en Gestión de las Instituciones Educativas .FLACSO. Especialista en Proyecto para jóvenes .Ministerio de Educación Pcia. de Santa Fe. Profesora en Psicopedagogía. U.N.R.C. Psicopedagoga. U.N.R.C. Psicóloga Social. Primera Escuela de Psicología Social Dr. Enrique Pichón Riviere. Capital Federal. Docente de Nivel Superior. Profesora de Nivel Superior. Supervisora Nivel Superior. Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe.

María Eugenia Rodríguez: Magíster y especialista en Docencia Universitaria (UTN). Es Profesora Nacional en Filosofía, Psicología y Pedagogía. Licenciada en Educación (UNQ), Especialista en Gestión y conducción del sistema educativo y sus instituciones (FLACSO). Doctorando en Educación (UNR). Docente de posgrados en la UTN-FRSN. Docente titular y Jefe de Departamento de Prácticas en ISP 3. Docente titular en funciones institucionales en la enseñanza media (EESO 381).

RESUMEN: El abordaje de la reflexión sobre la práctica en contextos complejos desde una propuesta en red.

En la formación de docentes, la construcción de dispositivos que ofrezcan oportunidad de aprender con el otro, trabajar entre pares, territorializando el ejercicio de la práctica docente junto a los estudiantes en formación que desarrollan sus residencias en los diferentes escenarios educativos de escuelas de la región, plantea hoy un singular desafío. En el presente artículo, se describe la construcción y puesta en marcha de un dispositivo que actuó como andamio para la construcción de prácticas docentes en la emergencia en una red de institutos del sur de la provincia de Santa Fe, todos pertenecientes al circuito II de Supervisión de Nivel Superior. Este dispositivo se constituyó en el articulador de evaluación de un proyecto de acompañamiento de Formadores y Co Formadores para Profesorados de Nivel Inicial , Primario y Secundario, cuyo objeto fue el abordaje de la complejidad de las Prácticas Educativas y fue pensado para dar cumplimiento al Decreto N° 4200 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe , coordinado desde la Supervisión del circuito II. El mismo constituyó un trabajo colaborativo entre Institutos del Circuito II y escuelas y jardines de Infantes asociados.

^[2] El proyecto se desarrolló con la gestión de directivos que co-coordinaron la propuesta: Lic. Miriam De Lucía (ISP 3 de Villa Constitución), Prof. Celina Palet (ISP 21 de Arroyo Seco) y Prof. Daniel Guzmán (ISF 7 de Venado Tuerto)

pautado en el decreto N° 4200/15 es que surge la propuesta de la realización del Proyecto de Co-formación para los Profesorados de Nivel Primario de los Institutos del Circuito II, invitando a participar a los mismos en un trabajo colaborativo. La intención que nos mueve es crear espacios superadores de escisiones, fragmentaciones y dicotomías; que promuevan las articulaciones, la complejidad en la mirada y el hacer que constituye nuestro oficio.

En este Proyecto el encuentro con los coformadores es un espacio de diálogo, de reflexión sobre lo que estamos viviendo, para tomarlo como analizador, esto, no sólo articula y consolida lazos entre instituciones, sino que los convoca a sumarse a la formación de maestros y maestras, ayudando a que las/los estudiantes construyan el sentido de la tarea docente. El ejercicio de pensar acompañados nos lleva a encontrarnos con nosotros y con los otros.

El Decreto de la Provincia de Santa Fe, N° 4200 del año 2015 que reglamenta la Práctica Docente de las carreras de Profesorados, propone la realización de acciones destinadas a la capacitación de coformadores.

El confinamiento ha puesto en relieve el sentido de la escuela. La situación social y sanitaria que estamos viviendo expresa por un lado, la brecha social, que se traduce en brecha digital; la desigualdad de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación; pero también ha abierto las puertas a un mundo de la educación mediado por las tecnologías, la revisión de ese hacer, ¿cómo ofertamos la cultura, cómo hacemos lazo con las infancias, cómo los acompañamos y sostenemos en el proceso de aprendizaje, cómo transmitimos lo común, la esfera de la cosa pública, de todos?

¿Cómo acompañar los procesos de acercamiento a las prácticas de un estos/as estudiantes en estas condiciones?, ¿qué de la escuela que antes habitábamos se puede sostener y qué no? ¿Cuán presentes pueden estar las miradas, los cuerpos, en los encuentros en la modalidad a distancia? ¿Cómo construir encuentros, conversaciones verdaderas en estos espacios? ¿Qué mediaciones se producen? ¿Cómo transitar por experiencias sensibles destinadas a las infancias en esos tiempos?, (donde hoy más que nunca es fundamental no olvidar que la escuela es la presencia del estado para las infancias), ¿Cómo promover pensamiento, alfabetización, juego, exploración del mundo, palabra, desde la virtualidad?, ¿cómo donar *lo Otro*? ¿qué experiencias estéticas ofrecemos a los niños y niñas? ¿Cómo las organizamos?... ¿qué lugar tiene la literatura hoy en nuestras propuestas? ¿Cómo se las acercamos? ¿Cuánto de nuestras planificaciones, de nuestros proyectos tenemos que revisar, adecuar?

El modelo de aula pensado desde la perspectiva de lo espacial, desde lo arquitectónico, como encuentro grupal, cara a cara, encuentro vincular, social, espacio público compartido, hoy nos está vedado, suspendido; cuando decir escuela es básicamente decir eso: espacio público, tránsito pasaje de lo familiar, de lo privado a la cosa pública, a lo común.

Todos estos procesos implican, al decir de Graciela Frigerio (2008), poner en tensión aquellos saberes que son deseables sostener y ampliar, con aquellos que necesitan ser desaprendidos, porque obturan, porque plantean cercos cognitivos... tarea que al llevarse adelante, colectivamente, invita, a que se analicen las prácticas docentes, se conjuguen aspectos teóricos y prácticos, se desnaturalicen y desarmen concepciones, para dar lugar a construcciones genuinas, que van «construyendo simbólicamente el lugar del maestro», en un proceso formativo histórico de desarrollo personal y social.

Deseamos sostener al decir de Frigerio que la educación se entiende como un acto político y social, como acto de distribución, como acciones que generan la posibilidad de *resistir, interrumpir, inaugurar*, «desde una perspectiva singular, como componente insoslayable de la construcción social y co-productora de subjetividad... abordando conocimientos, distribuyendo capital cultural, socializando y asociando distintos saberes...» (Frigerio, 1999: 11).

Posicionados desde un nuevo enfoque, nuestros futuros docentes como los que *habitan* las escuelas y el trabajo de enseñar y aprender toman decisiones acerca de la formación inicial de *los que vendrán*. Somos responsables de ofrecer, de velar, por el encuentro con el mundo necesariamente más antiguo, con los recién llegados.

Desde estos aportes, la formación en la práctica profesional, desde el inicio de la carrera y como responsabilidad de todos, es un dispositivo de fundamental importancia, siempre y cuando la reflexión se presente como la columna vertebradora, entendiendo por tal la posibilidad de confrontar teoría-práctica y de socializar las nuevas construcciones que dicha confrontación genere. Si la propuesta es formar docentes reflexivos, que puedan darse cuenta y dar cuenta de los fundamentos de sus propias acciones, de las creencias y valores que las atraviesan y que puedan socializar su trabajo, es necesario que el taller de la práctica construya dispositivos de formación que posibiliten la revisión crítica de los modelos internalizados acríticamente. El espacio de la práctica debe provocar la apropiación de esquemas conceptuales y prácticos que no se diluyan durante los procesos de inserción en los lugares de trabajo. En todas las actividades propuestas es necesario, además, permeabilizar el análisis de la perspectiva de género para desnaturalizar/visibilizar prácticas sexistas en el hacer cotidiano al interior del colectivo docente

Antecedentes: cómo surge la AGENDA del docente co formador.

Esta agenda tiene una historia y un origen en el ISP 3 de la ciudad de Villa Constitución: allí, desde el terreno concreto de la práctica docente, desarrollamos^[3] entre los años 2007 y 2009 un programa de capacitación para docentes de escuelas medias y primarias que se desempeñaban como asesores de practicantes (figura con la que en aquel entonces se definía el papel del docente que acompañaba al practicante en el territorio de cada escuela asociada). En esa capacitación promovida por el ISP 3 propusimos una AGENDA para el docente co formador. Esta herramienta se construyó con la finalidad de integrar a nuestros procesos de formación de los estudiantes en la práctica, a los profesores que desde las escuelas los reciben y acompañan en sus espacios áulicos. En el caso de nuestro desarrollo en territorio de esta herramienta *Agenda*, se le dió una impronta particular, proponiendo una articulación entre el cursado de los talleres de docencia al interior de cada carrera de profesorado, y los espacios ofrecidos al practicante en cada escuela. Es así que los docentes asesores de practicantes encontraban en su agenda: Instrumentos para acompañar su estudiante-practicante en sus etapas de diagnóstico del curso, planificación de clases, construcción de evaluaciones, y además se propiciaba la posibilidad de que el docente co formador participe de algunas clases de taller de docencia, para compartir desde ese espacio de reflexión sobre la práctica, las críticas, ensayos, búsquedas, miradas que se proponen y discuten en las cátedras de taller del instituto. El recorrido de los docentes co formadores (hoy devenidos en una figura reconocida) por los talleres de docencia resultó una experiencia interesante, en tanto advirtió respecto a los procesos de práctica como procesos compartidos, de construcción permanente, de exploración y ejercicio de reflexión constante. Retomando aquel encuadre que nos recuerda lo que propone Schon como Prácticum profesional, con esa capacitación pusimos *los pies en el barro y las manos en las pizarras*. Compartimos marcos referenciales diversos, en tanto cada escuela ofrecía un territorio único por recorrer, que nos interpelaba sobre nuestras decisiones a la hora de pensar un proyecto de clase a trabajar con nuestros practicantes.

Desde esta mirada, hoy en medio de esta situación sanitaria, decidimos recuperar la experiencia de la memoria y traccionar el deseo de nuestra vocación docente mediante un dispositivo que nos permitió comprometer tres aspectos: lo cognitivo, la acción y lo afectivo.

La propuesta de acompañamiento y las características del dispositivo AGENDA del COFORMADOR

El Trayecto de Práctica se convierte en una instancia privilegiada para poder pensar e intervenir en procesos concretos de enseñanza, al tiempo que poder compartir también aquello que se piensa. Esta propuesta de acompañamiento se realizó en instituciones asociadas, definidas como aquellas en las que los estudiantes se insertan para llevar a cabo las experiencias de prácticas profesionales, las que, articuladas con la formación teórica, les permitirán apropiarse de los saberes necesarios para desarrollar el trabajo pedagógico. Las escuelas asociadas constituyen ambientes de formación y de aprendizaje en los contextos en los que los/as futuros/as docentes deberán desempeñarse. En tarea conjunta, el Coformador -el docente que colabora en la formación de los estudiantes recibéndolos e

^[3] El proyecto fue desarrollado por las Coordinadoras del Departamento de Práctica del ISP 3 Prof. Lidia De Peverelli y María Eugenia Rodríguez. Proyecto de capacitación situada para docentes coformadores de practicantes en la ciudad de Villa Constitución, Santa Fe año 2007.

integrándose paulatinamente en el trabajo escolar, trabajará a partir de acuerdos consensuados con los profesores y las profesoras de práctica. Los coformadores se constituyen en el primer nexo entre la institución formadora y la escuela y posibilitan que los estudiantes se relacionen con el proyecto institucional, con el contexto, con las prácticas escolares y áulicas, con el grupo de alumnos y alumnas, juntamente con los/as profesores/as de práctica. Tienen la función de favorecer el aprendizaje de las prácticas contextualizadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y de propuestas didácticas y sistematizar criterios para analizar las prácticas.

Hoy, las escuelas asociadas, y sus Coformadores reciben e integran a los residentes de modos muy diferentes a los habituales. Estos serán los contenidos a abordar en nuestros encuentros y objeto de nuestra reflexión.

Cuando pensamos la práctica docente no podemos hacer referencia a una sola definición de la misma, ya que habrá múltiples miradas en torno a ellas, tampoco consideramos que puede explicarse en pocas palabras. Es una categoría amplia que implica pensar en las acciones docentes en un contexto histórico, social e institucional determinado. Para Edelstein y Coria (1995) «...la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja». Para ellos esta complejidad deviene de la multiplicidad de escenarios en los cuales se desarrollan, «escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto (...). La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y de la simultaneidad desde la que estas se expresan, tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles».

Asimismo, Elena Achilli (1986) va a hablar del carácter complejo y situado de la práctica docente al definirla como el *trabajo que se desarrolla cotidianamente* y que el mismo se realiza en un contexto social histórico e institucional que lo impregna de significado. Este trabajo docente estará implicado por particularidades de enseñanza, pero para la autora involucra una compleja red de actividades y relaciones que trasciende la práctica misma.

A estos aspectos hoy se agrega el fuerte componente de incertidumbre, en algunos aparecen sentimientos de angustia, de agobio. Frente a estos sentimientos que paralizan y arrasan con ella aspectos del pensamiento, empobreciéndolo, se hace imprescindible habilitar espacios para la interrogación.

En cada momento histórico y en diferentes contextos las prácticas educativas se han ido desarrollando y constituyendo de múltiples maneras. Estos formatos de enseñanza con claros posicionamientos docentes conviven en la actualidad de diversas maneras. Cuando nos involucramos como profesores de práctica docente sabemos que trabajamos con cuestiones subjetivas, de los docentes coformadores, nuestras y de los futuros docentes; también con las relaciones que se establecen. Cuando se abren espacios inter- institucionales en los cuales nos detenemos a reflexionar sobre las situaciones educativas damos la oportunidad de detenernos a observar sobre las acciones y pensar con otros las propias prácticas. En palabras de Ferry (1997):

«La formación, es desde el lugar de quien forma, ayuda a través de mediaciones a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo, para lograrlo se requiere de situaciones con condiciones peculiares de lugar, tiempo y relación con la realidad... Formarse es aprender a devenir, es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal».

Del desarrollo anterior se desprende que nuestro posicionamiento se sostiene en la premisa de que el encuentro con los coformadores, no sólo articula y consolida lazos entre instituciones, sino que los convoca a sumarse a la formación de maestros y maestras, ayudando a que las estudiantes construyan el sentido de la tarea docente.

Retomando a Ferry, hoy las «situaciones con condiciones peculiares de lugar, tiempo y relación con la realidad» han cambiado sustancialmente y sobre ellas debemos habilitar espacios para el diálogo, la reflexión y los acuerdos compartidos.

Este nuevo escenario produjo un cambio abrupto en nuestros modos de habitar el oficio, nuestras prácticas habituales fueron trastocadas; suspendidas, y se hizo imprescindible, al decir de Carrizales Retamoza, «volver a mirar lo mirado, volver a pensar lo pensado», cuando lo que te toca, te embiste, te pasa, se transforma en experiencia.

Por lo tanto, hablar acerca del dispositivo a través del cual se reúnen diferentes actores de diversas instituciones, que tienen en común el momento de práctica o residencia de los futuros docentes, es hablar de un dispositivo de mediación planificado que puede provocar impactos que se hace necesario revisar.

Los propósitos que nos guiaron para la construcción de este dispositivo fueron, en primera instancia, crear una red de formación entre institutos del Circuito II de Nivel Superior y las instituciones asociadas de los tres niveles de la enseñanza, que tendrá como eje vertebrador la reflexión de prácticas escolares de modo contextualizada, partiendo de la caracterización de la situación educativa de cada nivel para avanzar con los diferentes contextos de enseñanza en tiempos de pandemia. En segundo lugar, habilitar espacios de pensamiento y conversación que nos permitan mirar lo que nos pasa con una mirada desnaturalizada.

La construcción del dispositivo colaborativo en red: descripción y encuadre de la *Agenda del coformador*.

El diseño de dispositivos en la formación profesional del docente es un tópico sensible. comprender las prácticas, así como comprender cómo se produce conocimiento sobre la práctica, resulta medular en la formación de docentes. En busca de caminos para andar y desandar el campo de la práctica, enmarcamos esta experiencia que nació sin pretensiones de dispositivo, sólo como una simple *estrategia* para abordar los procesos de articulación entre docentes co formadores y estudiantes en proceso de residencia. Pero este año el escenario se transformó abruptamente, en un particular paisaje de emergencia sanitaria que impactó de lleno sobre la formación de docentes.. Y aquella herramienta-estrategia que nació en el ISP 3 hace varios años, hoy se transforma en un DISPOSITIVO.

El complejo proceso de *realizar las prácticas* este año se organizó en los institutos del circuito, con el ciclo de acompañamiento que estamos compartiendo, donde se organizaron, por niveles de profesorado una serie de encuentros a través de plataforma [Meet.google](https://meet.google.com/). Cada Instituto coordinó un encuentro, convocando en todos a la totalidad de los participantes y propuso un moderador para su desarrollo.^[4]

Los institutos participantes cursaron las invitaciones a sus Escuelas asociadas y docentes coformadores, así como a profesores/as de las carreras de Profesorado de Educación Inicial, Primaria, Secundarios respectivamente.

Los ejes vertebradores de la propuesta emergieron de los debates y problemáticas de conversatorios y reuniones que desde la Supervisión se realizaron en el primer cuatrimestre.

^[4] CICLO DIRIGIDO A FORMADORES Y CO FORMADORES DEL NIVEL INICIAL: ENCUESTRO 1: 3/9/20 Lic. Patricia Moscato y Lic. Claudia Ortega: La complejidad de las prácticas en la Educación Inicial en tiempos de Pandemia; ENCUESTRO 2: 14/09/20 Mg. María Eugenia Rodríguez: Pensar las buenas prácticas: configuraciones didácticas para nuevas lógicas de enseñanza; ENCUESTRO 3: 28/09/20 Lic. Silvia Tassi: Cómo repensar la clase en tiempos de pandemia; ENCUESTRO 4: 2/10/20 Lic Patricia Berdichevsky: Oportunidades y complejidades de la experiencia estética entre pantallas. Reflexiones desde la ética de las posibilidades de las prácticas de enseñanza; ENCUESTRO 5: 14/10/20 Lic. Eleonora Sartori: Educación, asincronía, tecnología...lo que nos devuelve la mirada sobre las producciones audiovisuales; ENCUESTRO 6: 26/10/20 SOCIALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS ENS N° 37- ENS N° 38- ISP N° 39- ENS N° 1- ISP N° 7- ISP N° 16- ES N° 48; ENCUESTRO 7: 6/11/20 Lic. Claudia Ortega: Perspectivas para pensar la evaluación en la complejidad.

CICLO DIRIGIDO A FORMADORES Y CO FORMADORES DE NIVEL SECUNDARIO: ENCUESTRO 1: La complejidad de las prácticas en tiempos de Pandemia. Lic. Patricia Moscato y Lic. Claudia Ortega; ENCUESTRO 2: ¿Cambian las prácticas de la enseñanza? ISP 3 Entre aulas virtuales, lógicas de enseñanza y construcción de vínculos. Lic. Miriam De Lucía, Prof. Fabián Triches, Prof. Lidia De Peverelli, Prof. Ana Laura Berti y Mg. M. Eugenia Rodríguez; ENCUESTRO 3: ¿Cambian los medios de enseñanza? Cartografías para transitar la virtualidad. Lic. Marcos Antonio Sola y Prof. Soledad Acevedo; ENCUESTRO 4: ¿Cambian los escenarios de la enseñanza? ISP 21 Prácticas educativas y escenarios inéditos. La complejidad de la enseñanza en las modalidades de educación. Prof. Celina Palet, Silvina Corbellini y equipo. ENCUESTRO 5: Dispositivos y estrategias para afrontar los desafíos de la enseñanza en contexto de emergencia Prof. Rosalía Mori (IES 28) Experiencias en el IES 28: Prof. Ana España, Prof. C. Querol, Prof. Edita Saluzzo, Prof. G. Fritschi, Prof. V Zamudio, Prof. Fernanda Surraco. CIERRE: Socialización de experiencias entre institutos y escuelas asociadas

CICLO DIRIGIDO A FORMADORES Y CO FORMADORES DE NIVEL PRIMARIO: ENCUESTRO 1: Lic. Patricia Moscato; Lic. Claudia Ortega: La complejidad de las prácticas en el Nivel Primario en tiempos de Pandemia; ENCUESTRO 2: Lic. María Victoria Pavesio: Trabajo docente en contextos de pobreza urbana y pandemia. Notas provisionarias; ENCUESTRO 3: ISP 7 Buenas prácticas: configuraciones didácticas emergentes. Prof. Sandra Paredes, Prof. Daniela Peñaloza, Prof. Valeria Lauretti, Prof. Carolina Cuzmicich y Prof. Silvana Fantasía; ENCUESTRO 4: ISP 16 La enseñanza en clave de Proyectos: mirada interdisciplinaria. Lic. Adriana Hereñu, Prof. Alejandra Fernández Veloso, Prof. Clarisa Rodríguez- Prof. Nora Schujman-Prof. Claudia Di Marco -Prof. Leonardo Pensato; ENCUESTRO 5: Socialización de experiencias de Institutos y escuelas asociadas: ISP 1, ISP 19, ISP 34, ISP 22, ISP 16, ISP 3;

ENCUESTRO 6: Lic. Claudia Ortega: Perspectivas para pensar la evaluación en la complejidad

Agradecemos especialmente el acompañamiento de la Magister Patricia Moscato, Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación.

El dispositivo AGENDA, permitió acompañar las prácticas y poner en justa dimensión aquello que las atravesaba.

De aquella herramienta, a este dispositivo, se produjo un salto cualitativo. La AGENDA DEL CO FORMADOR se construyó colaborativamente desde el comienzo de esta experiencia 2020. Los encuentros por zoom y la apertura de un .doc para hacer aportes despertó en cada uno de los docentes formadores y co formadores de los institutos y escuelas asociadas participantes, el deseo de escribir. Se expandió la propuesta, hasta sumar expresiones artísticas en su confección, miradas divergentes, propuestas nuevas, desinteresadas manos que desde la informática fueron convirtiendo aquello de la agenda artesanal en una agenda digital, capaz de atravesar fronteras de espacio y tiempo permitiendo la presencia de todos en esta confección.

Tres notas determinantes permiten caracterizar nuestro dispositivo AGENDA del CO FORMADOR:

- POTENCIA para *hacer ver y hacer hablar* (Foucault 1977)
- INTELIGIBILIDAD para mostrar, en este caso, el campo de la práctica en toda su complejidad (Deleuze 1990)
- PROACTIVIDAD en tanto el dispositivo AGENDA se sigue construyendo y genera expectativas de nuevos objetivos a futuro.

Como fundamento apelamos a la narrativa y lo grupal que se nos presentan como dos fuertes dispositivos de la práctica. La narrativa desde su singularidad tiene la fuerza de organizar la realidad y permitir su conexión con lo filosófico, político, histórico, fundantes en aquello que se narra. Lo grupal en este caso se manifiesta en la red colaborativa que se autoorganiza y crece hasta erigirse como una fuerza capaz de sostener a los docentes formadores y co formadores que participan de un proceso de práctica acompañando a nuestros estudiantes residentes.

La puesta en marcha del dispositivo en el circuito II^[5]

La agenda propuso una situación de acompañamiento en el grupo ampliado constituido por el conjunto de todos los docentes formadores y coformadores del circuito II de Supervisión de nivel superior que integran institutos superiores de profesorado de las regiones V, VI y VII de la provincia de Santa Fe.

El diseño de la AGENDA como analizador-evaluador del Proyecto de acompañamiento de formadores y co formadores de Nivel Inicial, Primario y Secundario en el Circuito II propone un espacio de escritura que se comparte, que se puede trabajar tanto individual como grupalmente, y que permite poner en análisis el modo de tramitar el trayecto de residencia docente, desde el rol que cada uno juega en el proceso: docente formador en su espacio de taller de docencia, docente co formador en el territorio de cada escuela asociada, directivos en su rol de sostén de los procesos, estudiantes desde su mirada de residentes. Como se puede ver, se ponen en juego deseos y expectativas diferentes desde cada rol que interviene la AGENDA con su escritura. Al decir de Souto (1999), el proceso de escritura de esta agenda se torna una *aventura compartida*.

Decimos junto con Foucault que el dispositivo ejerce poder, pero también crea condiciones para analizarlo. Esto es lo que sucedió al usar como EVALUADOR este dispositivo de la AGENDA. La fuerza del dispositivo AGENDA que pusimos en marcha representó un modo de interpelar nuestros actuales abordajes de los procesos de residencia y desde allí, los docentes participantes desandaron el camino de sus propias prácticas, en una escritura colaborativa ofrecida al conjunto. Reconocieron las características de los diferentes escenarios, las condiciones de realización de las prácticas en cada territorio, las categorías heredadas y las categorías por construir... abrimos el juego: los docentes desde y una narrativa organizada con la imagen de una AGENDA reflexionaron sobre textos y contextos de la práctica docente. Con la narrativa, se construyó un relato compartido.

Hemos tomado para este análisis algunas categorías emergentes:

- Instalación pedagógica de la práctica docente

^[5] Circuito II de supervisión de Nivel Superior provincia de Santa Fe, supervisora Claudia Ortega.

- Distribución de la cognición en los procesos de formación en la práctica docente

Ambas categorías emergentes, permitirán abordar cuestiones como las nuevas mediaciones para la formación en la práctica y las nuevas lógicas para abordar escenarios complejos. Las AGENDAS de formadores y co formadores serán una fuente de gran valor para conocer la realidad y recolectar información sobre estas categorías.^[6]

El desafío de evaluar el dispositivo creado

Desarrollada la experiencia en este tiempo de emergencia, fue necesario pensar cómo evaluar este dispositivo... y ahí, el mismo dispositivo mostró su poder otra vez. La evaluación surgió naturalmente como socialización de una construcción colaborativa en la que ninguno de los participantes pensó en calificaciones, notas, puntuaciones... sólo se disfrutó de un hacer conjunto, de una actividad que proponía su destino: compartir un *saber hacer* sobre el terreno concreto del acompañamiento de un practicante. La indagación narrativa, apelando al poder del relato tal como señalan Janice Huber, Vera Caine y Pam Steeves (2014), permitió un proceso de evaluación donde la práctica del relato como un *volver a contar* recuperó la trama de la experiencia que aquí describimos.

Algunas conclusiones en torno a la experiencia vivida

Conscientes de la potencia del concepto de dispositivo como analizador de la formación y de su relevancia en la intervención y en la investigación del campo de la práctica, esta experiencia nos enseñó el poder de un dispositivo que se autogeneró en cuanto pudimos darle lugar en un proceso grupal.

Teniendo en cuenta que todo dispositivo es sustancialmente una red en tanto comprende discursos, instituciones e instalaciones (Foucault 1984 retomado por Fanlo, 2011) y que la naturaleza de esta red es heterogénea, lo que acontece al poner en marcha la AGENDA es una situación de relaciones de saber-poder donde se hizo visible la problemática concreta de la práctica docente, y se la pudo trabajar desde la discusión, la narración, la escritura y la interrelación entre pares. La experiencia resultante ha sido y continúa siendo, como dice Souto, una verdadera aventura compartida: Más de 600 docentes co formadores y formadores construyendo grupalmente sus agendas, compartidas por drive con los institutos que ofrecieron la propuesta... una agenda que en cada caso se expandió y tomó formas particulares, al hacer contacto con cada territorio: Venado Tuerto, Villa Cañas, Arroyo Seco, Villa Constitución, Rosario, Rafaela. En cada terreno concreto, realidades que muestran el qué y el cómo educar en tiempos complejos.

Pudimos observar cómo de una estrategia simple, pensada al interior del Taller de docencia para reflexionar sobre la práctica en forma conjunta con los docentes co formadores, llegamos a un dispositivo que *explotó*, se multiplicó en un acto creativo, cuando lo ofrecimos al trabajo colaborativo y organizado con otros institutos de la región (Circuito II de Supervisión). Hubo un movimiento o quizás un salto entre aquel momento intrainstitucional y el momento interinstitucional, y en ese movimiento, la estrategia se tornó dispositivo.

Seguir sosteniendo el reparto de lo público, *compartir lo sensible* (Ranciere 2000), en tiempos donde parece que la idea de lo común, de comunidad encuentra sus límites, hoy desde el colectivo de docentes de Nivel Superior aparece la trama, el lazo, la responsabilidad y posibilidad de sostener los acuerdos, de revisar nuestros proyectos y propuestas juntos, de ajustar las propuestas bibliográficas y pensar las consignas más cuidadosamente.

Por eso este tiempo nos llevó a pensar más creativamente que nunca, a construir una red de profesores y profesoras, que en lugar de paralizarnos o quedarnos en una posición de queja ante la compleja realidad que estamos atravesando, logramos construir comunidad, y salimos a ofrecer encuentros, a repartir ternura y saberes, diálogo y trabajo colaborativo.

Frente a una época de desmoronamiento, de retirada de los cuerpos, donde están suspendidas las claves más clásicas de lo escolar, época de confinamiento, el colectivo de docentes de nivel superior

^[6] En el anexo de este informe, se puede recorrer el modelo de AGENDA ofrecido a la red de institutos escaneando los correspondientes códigos QR.

salió a *hacer escuela*, a promover el estudio, a cuidar a nuestros estudiantes, a acompañarlos en sus condiciones de existencia, a mirarlos, a no dejarlos solos, a compartir estos espacios de intercambios, no desde una lógica eficientista y técnica; sino por el contrario apelando a un recurso narrativo, epistolar, de cercanía, intentando construir nuevos gestos educativos que nos acerquen, gestos filiatorios, trama y pasaje.

Referencias

- Achilli, E. (1986) *La Práctica Docente: Una Interpretación desde los Saberes del Maestro*. Buenos Aires: Cuadernos de Formación Docente.
- Alliaud, A. (2008) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. CABA: Paidós.
- Birgin, A. y Dussel, I. (2000) *Aportes para el Debate Curricular*. Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- Bourdieu, (1991) *El sentido práctico*. México: Taurus.
- Deleuze Gilles (1990) *Qué es un dispositivo* en AA VV, Michael Foucault Filósofo. Gedisa
- Derrida, J. (1997) *Las Pupilas de la Universidad. El principio de Razón y la idea de Universidad*. En: Derrida, J. (Selección de textos). *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona: Proyecto A.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e Imaginación en la Docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Fanlo Luis García (2011) *Qué es un dispositivo* en Revista A Parte Rei 74, Marzo 2011.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires
- Foucault Michael (1984) *El juego de Michael Foucault* en Saber y verdad, disponible en www.con-versiones.com.ar/nota0564.htm
- Foucault Michael (1977) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI editores.
- Frigerio, G (2008) *Formar para el ejercicio de la enseñanza*. Recuperado en <http://studylib.es/doc/4766080/formar-para-el-ejercicio-de-la-ense%C3%B1anza>
- Gvirtz, S. (2007) *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*.- 1° edic. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Huber Janice, Caine vera, Huber Marilyn y Steeves Pam. (2014) «La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias» en Revista de Educación, año 5 num. 7/2014
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* Profesionalización y razón pedagógica. GRAO
- Rogoff, B. (1997) *Los tres planos de la actividad socio-cultural: Aproximación participativa, participación guiada y aprendizaje*. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Rogoff_Unidad_5.pdf
- Souto, M (2017) *Pliegos de la Formación. Sentido y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Souto Marta, Barbier Jean M y otros. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas.

Fuentes

- Decreto 4200/15 Provincia de Santa Fe *Reglamento de Práctica Docente Marco*
- Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial - Provincia de Santa Fe - Plan de Estudios 529/09
- Ley Nacional de Educación N° 26206/06
- <https://youtu.be/H-yXOlzZ-eo> para debatir el tema Evaluación

Conferencias de:

- Fernando Bárcena <https://youtu.be/zMvjWyET5ao> Filosofía en tiempos de Cuarentena
- Fernando Bárcena <https://youtu.be/EBi-giyL4JO> ¿Qué significa ser maestro? La relación-discípulo (sobre el amor pedagógico)
- Denise Najmanovich <https://youtu.be/s7nVj4QN0b4> En tiempos de pandemia: Potenciar el pensamiento y la vida en común. Es momento de pensar, de cambiar ideas y convivir en red. Entrevista a Denise Najmanovich. <https://youtu.be/Y4sWexhd-Rs>
- Rebeca Anijovich <https://youtu.be/UMBwjzNW4Qw>
- Flavia Terigi https://youtu.be/gkT_Cldh1nY Contenidos y evaluación en tiempos de Pandemia
- Mariana Maggio https://youtu.be/SSJNII2_fRQ La planificación
- Mariana Maggio <https://youtu.be/wfZ3ij-I0Ks> Reinventar la clase en tiempos de pandemia

¿Por qué leer?

Prof. Lic Jorgelina Garrote*

«Leer nos cambia y eso ya es una forma de cambiar el mundo»

Daniel Pennac

Que la lectura es beneficiosa, no caben dudas. Entrena la concentración, genera empatía, amplía el vocabulario, pule la ortografía, ejercita la memoria, mejora la oratoria, reduce el estrés, aporta conocimientos, estimula la creatividad, flexibiliza el cerebro, nos da temas para conversar. Pero yo nunca supe nada de todo esto. Me refiero a los beneficios de la lectura. Si pienso por qué leemos, generalizaría. Cada lector tiene sus razones de por qué lee. Algunos dirán que la lectura los entretiene, que los evade de su propia realidad, que los acompaña en la soledad. También que no saben muy bien por qué leen, que leen porque sí. Y eso está bien, no tener razones que justifiquen todo lo que hacemos.

Y explicar por qué leo, cuál es la razón de sentir que la lectura es una manera de estar en el mundo, como dice Michéle Petit, les tengo que contar un poco de mí. Quizá de esa forma, pueda responder a la pregunta de por qué leo yo. Para esto, tendré que irme hacia atrás en el tiempo. Escuchar voces queridas que estuvieron presentes como los libros abiertos. Me veo en el regazo de mi mamá y en el de mi papá contándome cuentos en la cama. La voz de mi mamá cambiaba con cada personaje y eso me gustaba mucho. A veces era aguda y chillona; otras veces, oscura, quejumbrosa. A nadie le salía mejor que a ella la voz del Pato Donald. De mi papá recuerdo el timbre pausado, relajado. A mí me daba sueño cuando empezaba a leer y eso me gustaba también. Mucho tiempo después supe que es natural que a uno le dé sueño cuando se lee por la noche. Cuanto tenía entre siete y ocho años me leyó una Biblia para niños. Coincidió en que mi hermana era chiquita y mi mamá tenía que ocuparse de dormirla. La rutina de todas las noches consistía en que mamá se quedara en nuestra pieza y yo me fuera a la cama de ellos para que papá me leyera.

Por aquella época también estuvieron presentes las voces de mis abuelas y de mi tía. De mi abuela paterna recuerdo rimas, canciones, oraciones como la del Ángel de la guarda y de las historias que me contaba de fotos suyas y de su familia que guardaba en una caja de zapatos. Mi otra abuela también guardaba fotos de otras épocas y eso me encantaba. Los sábados por la tarde, después de la hora de la leche, me contaba fragmentos de su vida, los más significativos, y yo la escuchaba mientras miraba la foto y me parecía que esas personas, detenidas en el tiempo, desconocidas por mí, cobraban vida, me miraban a mí. Ninguna de mis dos abuelas llegó a la secundaria. Eran mujeres sencillas en su hablar, pero lo que me contaban y la manera en cómo lo hacían, me cautivaba. A mi tía, que era artista plástica, le encantaba contarme cuentos con títeres que ella misma confeccionaba. Eran personajes que daban miedo como las brujas. Yo me asustaba de verdad porque las brujas eran muy feas y por más que la tuviera enfrente manipulando el títere, las voces de las brujas le salían tan bien que yo no la veía a ella, sino a las brujas.

Aprender a leer a los seis años me resultó difícil. Mi mamá había comprado un diccionario con imágenes para ayudarme a leer. Para comprender la palabra aparecía, por ejemplo, la palabra *abeja* y al lado de la palabra, el dibujo. Yo miraba el dibujo y miraba la palabra y no le encontraba la relación, las letras eran otros dibujos. No sé cuándo esas incógnitas se despejaron y leer no fue tan trabajoso, habrá sido parte de un proceso que todos los chicos hacen cuando empiezan primer grado. Un día aprendí a leer. Y listo. Pero no había nada que se comparara al placer que sentía cuando mis papás y mis abuelas me contaban historias. Quizá fuese el hecho de que ellos, en esos ratos, estaban para mí.

La primera vez que lloré con la lectura de un libro fue con *Mujercitas*. Me lo regalaron cuando cumplí nueve años. Yo no sabía qué era la muerte. Y la descubrí con la muerte de Beth. No podía entender que una jovencita, casi niña, tan pura, se tuviera que morir. La muerte no existía en mi vida, no existía la palabra *muerte*, nadie había muerto en mi familia, ni siquiera una mascota. La muerte apareció en los libros y con ellos, vino una sensación horrible de vacío y de abandono que cada tanto me tomaba por sorpresa en la cama, a la hora de la siesta o a la noche y entonces, tenía miedo. Los libros habían sido

motivo de entretenimiento, de horizontes diáfanos, de finales felices y ahora aparecía la muerte en los cuentos. No quería seguir leyendo, no al menos esa historia. Pero por alguna razón terminé la novela, y al tiempo, la volví a leer. Y nuevamente volví a llorar con el mismo desconsuelo de la primera vez. Después descubrí, por una amiga de la escuela, que la historia continuaba en otro libro. Los busqué en la biblioteca, los leí y comprobé que la vida de las protagonistas continuaba a pesar de la muerte de su hermana. Las niñas se volvían mujeres, se casaban, tenían hijos, y éstos se volvían grandes. Me gustaba mucho el personaje de Jo que quería escribir pero además quería fundar una escuela. Su condición de mujer no fue un obstáculo para muchos de sus proyectos. Me gustaba su valentía y su sensibilidad.

Durante la primaria, la lectura fue motivo de amistad. Tuve una compañera a la que le encantaba leer como a mí. Éramos ella y yo las que íbamos todos los días a la biblioteca en uno de los dos recreos a buscar cuentos en préstamo para llevarlos a casa. Éramos casos raros, excepcionales en el grado. Cuando cumplí doce ya no tuve esa compañera de lecturas con la cual intercambiar libros. Porque además de ir juntas a la biblioteca y comentar lo que leíamos, nos prestábamos libros que nuestros padres nos regalaban. Digo que no la tuve más porque ella dejó de interesarle los libros. Tampoco encontré otra amiga con la cual socializar lo que leía. En casa mis papás leían cada cual lo suyo, siempre un libro en la mesa de luz, siempre el diario de la tarde que traía el canillita a casa.

Experiencia y lenguaje en tiempos de pandemia

Prof. Lic. Jorgelina Garrote

Cuando se interrumpieron las clases presenciales a mediados de marzo del año pasado, los docentes continuamos trabajando virtualmente. Y yo, que sabía muy poco de aplicaciones digitales, tuve que aprender. Comencé con lo que sabía pero no fue suficiente. ¿Qué y cómo enseñar? ¿Con qué herramientas? ¿Cómo están mis estudiantes del otro lado de la pantalla? ¿La virtualidad es el fin de la escuela como lugar físico? ¿Puede una computadora reemplazar el aula? ¿Los maestros y profesores, sólo diseñamos actividades y las corregimos? ¿Sólo eso?

La pandemia desmoronó prácticas conocidas y arraigadas en la cultura escolar. Nos vino a decir que teníamos que pensar en nuevas estrategias. Sin embargo, teníamos la capacidad de comenzar algo nuevo a pesar de la incertidumbre de no saber cómo. No a través de una praxis reflexiva ni positivista.⁽¹⁾ Me interesó su propuesta de pensar que hay algo más a partir de lo que esas líneas de pensamiento pedagógico han dejado. ¿Cómo rearmar esa relación, esta práctica en un nuevo contexto? La experiencia que se orienta a la búsqueda de un *sentido*. La posibilidad de darle un lenguaje a la experiencia. Porque la experiencia es una parte de la vida de los docentes y una parte de la vida de los niños y jóvenes. ¿La escuela propició las palabras, un lenguaje para comunicar lo que sentimos, para potenciar la construcción de la subjetividad, o hizo todo lo contrario? ¿Nuestro paso por la escuela nos dejó la inquietud por expresarnos o nos dejó sin palabras, sin nada que decir, mudos? ¿Qué sentidos en relación con la palabra construimos en la escuela? Dice Michéle Petit que *lo que se experimenta no se evalúa*⁽²⁾ y creo que ahí está el gran problema que tenemos en el aula. No le damos lugar a la experiencia estética porque pesa más la evaluación de los aprendizajes que experimentar con el lenguaje. También lo dice Jorge Larrosa: el discurso pedagógico técnico prioriza dos ejes: la evaluación y la concepción comunicativa del lenguaje, es decir, la lengua como instrumento de comunicación.⁽³⁾

En este sentido, y al no poder cambiar todos los contenidos de los programas establecidos por los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios), decidí intercalar consignas de escritura creativa con los contenidos de los programas, si no en todos los cursos, en aquellos donde tenía más margen para probar, llevar adelante la experiencia.

⁽¹⁾Larrosa, J. Ref. Larrosa, J en *La experiencia y sus lenguajes*, Conferencia en Serie Encuentros y Seminarios, 2003. págs.1-11.

⁽²⁾Petit, M. (2011). Clase 4. *Al principio fue la experiencia con el Otro* en Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires, Flacso Virtual, Argentina. Pág.5.

⁽³⁾Larrosa, J. (2005). *Leer y (enseñar a leer) entre las lenguas*. Clase 1. Bloque 1 en Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, Flacso Argentina. Pág.6.

En relación con estas actividades de escritura, sentí que estaba haciendo algo distinto a lo que venía trabajando en mi práctica habitual de enseñanza; le estaba dando espacio a un tipo de escritura que se experimenta poco en la escuela (desde lo que he observado en el transcurso de los años). Experiencia que había probado al inicio o al final de los ciclos lectivos o a veces en relación con algún contenido del programa pero no de manera sistemática. Como docentes de Lengua y Literatura le dimos lugar al conocimiento literario por sobre la experiencia literaria. Entendí que en estas circunstancias, en el contexto de pandemia y de suspensión de las clases presenciales, los adolescentes querían otra cosa. Es propio de la asignatura reflexionar en el Ciclo Orientado acerca de qué es la ficción, qué es literatura o cuál es la finalidad de un texto literario. Yo quería que ellos experimentaran con el lenguaje como lo había vivido en mi adolescencia o como lo vivo ahora que alterno la docencia con la escritura creativa. Como dice Antonio Garrido Domínguez: «El objetivo último de la ficción es todavía más trascendente: ensayar maneras alternativas de vivir en el mundo: el ser humano necesita imperiosamente de la ficción para extender su horizonte existencial».⁽⁴⁾

¿Qué concepción de escritura subyace en las consignas de escritura? La concepción de que a través de esta práctica los adolescentes pueden abrirse a la experiencia de conocerse a sí mismos a través del lenguaje escrito y pueden ampliar su conocimiento en las destrezas lingüísticas y retóricas.⁽⁵⁾ Tuve en cuenta que toda consigna tiene algo de *valla* y algo de *trampolín* como sostiene el grupo Grafein⁽⁶⁾ Para los chicos significaba un desafío; por un lado, decidir qué iban a escribir sobre sí mismos y a la vez, una oportunidad de poder expresarse en libertad. Ellos sabían que la consigna respondía a una tarea de la asignatura (el lado obligatorio) pero era una consigna diferente a las que habitualmente hacían en el área. Mi intervención en estos trabajos fue como la de un coordinador de taller literario. Traté de darles confianza para que se animaran a escribir y prioricé, en primer lugar, los comentarios sobre el sentido de lo que transmitían y en segundo lugar, los propios de la normativa o del género en un comentario a modo de devolución y no en los textos, como un lector editor y no como un lector corrector. Como afirma Carolina Bruck: «La particular mirada que proponen los editores puede ser considerada por un coordinador de taller».⁽⁷⁾

Un ejemplo de la experiencia

En los Terceros Años de ambos Colegios trabajé la diferencia entre *autor* y *narrador*. El texto que les di a leer fue *Borges y yo* de Jorge Luis Borges. Primero tuvieron que identificar quién *hablaba* en el texto, cuáles acciones eran las del Borges de la vida pública y cuáles de la vida privada y por último, y aquí la consigna de escritura, que ellos imitaran el texto Borges cambiando el sujeto e incorporándose ellos mismos en un juego de desdoblamiento. La consigna decía: Te anotaste en un taller literario y te pidieron que escribas un texto imitando *Borges y yo* pero refiriéndote a tu persona. Como título, tiene que tener tu nombre; por ejemplo, *Jorgelina y yo*. Tu texto tiene que terminar (si te acordás) como el de Borges: *No sé cuál de los dos escribe esta página*. Elegí un ejemplo:

Luciana y yo*

A mi parecer Luciana es la que vive en mi cabeza, la que todos conocen, la que todos aprecian. Pero esa no soy yo, a ella y a mí nos gustan cosas similares, pero ella es por así decirlo más débil, dejan que todos la pisoteen y que todos le digan cosas. Al mi parecer eso no es muy bueno que digamos, muchas veces he intentado salir a la luz pero hay algo que me lo impide y eso se lo conoce como *miedo*, tengo miedo de mostrarme tal cual soy y que a algunos no les caiga bien, que no me acepten, que me rechacen. En este momento, no sé quién de las dos escribe esta página. (*Se cambió el nombre de la alumna por uno de fantasía).

El texto exhibe ese costado íntimo y privado de los adolescentes. Luciana confiesa que hay «otra, más débil, la que deja que la pisoteen, que le digan cosas» pero ella sabe que *eso no es bueno* pero no se

⁽⁴⁾Garrido Domínguez, a. 2011, p.123 en Bruck c. *Caminar en la cuerda floja (o intervenir en el proceso de escritura de un relato de ficción en Traslaciones*. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, Vol. 2 (3) julio 2015, p-23-41 pág.27.

⁽⁵⁾Bronckart 2008 en Provenzano, M. *Las consignas de escritura en la enseñanza de la literatura: ¿al principio o al final? Un abordaje desde las reconceptualizaciones de género y discurso social en El toldo de Astier*, 7 (12), p94-104. En memoria Académica.

⁽⁶⁾Grafein 1981 en Alvarado, M. *La resolución de problemas en Revista Propuesta Educativa N°26*, Argentina, FLACSO, Ediciones Novedades Educativas citado en FINOC-CHIO, A.M. (2011) Clase 21. *Cuando las consignas invitan a escribir en Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*, Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina. Pág.10). émica.Pág.102).

⁽⁷⁾Bruck,C. Op.Cit. Pág.28.

anima a mostrarse porque tiene miedo *de mostrarme tal cual soy*. Creo que fue muy revelador y sincero que Luciana haya dicho esto por escrito teniendo en cuenta que es una adolescente introvertida en el aula. Sus trabajos a lo largo del ciclo me permitieron conocerla más, conocer su sensibilidad y su mundo interior.

Consideraciones finales

La escuela, como institución social experimenta una tensión con las nuevas formas en que las generaciones jóvenes construyen su subjetividad. Me pregunté en el transcurso del cursado de la Diplomatura qué relevancia tiene la escuela hoy en los niños y jóvenes. Lo primero que pensé es que la escuela es la institución que permite la democratización de la lectura y de la escritura; si no hubiera escuela, la mayoría de los niños, niñas y jóvenes no podría acceder al aprendizaje de la lectoescritura, a los saberes de la ciencia y de la cultura y a lo que el mundo les pide para poder estar dentro de un sistema académico o laboral. ¿Cómo podríamos lograr una sociedad en la que sus integrantes tengan el mismo acceso a las oportunidades si no es a través de la educación? Otro punto en relación con mi búsqueda de respuestas es que la escuela es un medio para construirnos como ciudadanos y para construirnos como sujetos con una identidad cultural. ¿Cómo lidiar con lo nuevo que pone en tensión a la escuela y esos modos de ser en el mundo que gestó el libro y la lectura? Paula Sibila arriesga la hipótesis de que la crisis de la escuela pasa por la tensión entre los cambios que han generado las nuevas tecnologías de la comunicación (las redes) que intentan sustituir la institución escuela como la conocemos.⁽⁸⁾

Esta afirmación me hizo pensar en la manera en que puedo interactuar con esta generación de jóvenes del siglo XXI que vive entre las redes pero sigue necesitando de la lectura y de la escritura. Entre las opciones de cambio, Pamela Archanco propone pensar la práctica de la lectura en la escuela como una comunidad de lectores: «La enseñanza de la lectura podría pensarse como una comunidad de lectores en la que el docente es un lector más pero un lector que sabe más y muestra sus recorridos lectores, sus estrategias de lector experto»⁽⁹⁾ Y si pensamos en la lectura, la escritura va de la mano. Un docente lector que experimente con el lenguaje para así poder transmitir también la importancia de vivenciar la experiencia con la palabra escrita.

¿Qué cambió y qué no va a cambiar en este mundo virtual? La necesidad de mediadores. Maestros y profesores son necesarios: «¿quién les va a mostrar a los niños y jóvenes que existe una cultura escrita?»⁽¹⁰⁾ La experiencia estética con el lenguaje me permitió dar cuenta de cuán importante sigue siendo la palabra como vehículo de expresión de nuestra interioridad, la mía y la de mis alumnos. Una opción posible para que estas prácticas de escritura creativa se sostengan en las aulas de Lengua y Literatura es habilitar otras formas de evaluación, dar cabida a los proyectos interdisciplinarios y equilibrar la experiencia literaria con el conocimiento literario.

A partir de mi experiencia vivida en el ciclo 2020 con mis alumnos, agrego que al conocimiento de los distintos saberes que proporciona la escuela la experiencia con el lenguaje es necesaria para habilitar modos de estar en el mundo, un mundo en el que tengamos la oportunidad de mostrar otras posibles formas de ser desde el arte, formas más pacíficas de estar en el mundo.

Por aquel entonces, la biblioteca de la escuela había perdido su encanto porque no encontraba libros para adolescentes. Entonces mi mamá me hizo socia de la Biblioteca Pedagógica. Podía acceder a otros libros porque los que me regalaban para mi cumpleaños o Reyes, los leía con avidez. A veces los releía porque no tenía qué leer pero en verdad quería historias nuevas. La sección Infanto-Juvenil de la Biblioteca era colorida, luminosa, con afiches en las paredes y móviles en las lámparas que pendían del techo. En cambio la Sección Central era más bien oscura, silenciosa, las paredes pintadas de gris. En los numerosos estantes descansaban los libros, muchos de ellos encuadernados con tapas duras de color azul marino o verde oscuro. Cuando le dije a la bibliotecaria que quería leer algo para mi edad me dijo que me fijara en aquéllos que tuvieran un papelito amarillo pegado en el lomo porque ésos

⁽⁸⁾Sibila, P. (2015). *Convivir y aprender entre redes o paredes*. Conferencia. 24° Jornadas Internacionales de Educación, Lectura y Educación, Buenos Aires, mayo, 2015.)

⁽⁹⁾Archanco, P. (2011). Clase 20. *Sobre la práctica de la lectura en la escuela: supuestos, continuidades y rupturas*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires. Flacso Virtual, Argentina. Pág. 6.

⁽¹⁰⁾Chartier, A.M. Conferencia: Entre la esperanza y el temor: la incertidumbre de los educadores ante la evolución de la lectura, Buenos Aires, en la 40° Feria Internacional del Libro, 2014).

eran para jóvenes. Cuando saqué esos libros con el papelito amarillo, me encontré con que nada indicaba que pudieran ser lecturas para mí. Sin embargo, me llevé un par. Algunos años después, supe que había leído a Bioy Casares, a Steinbeck, a Hemingway, a Cronin. Aparecieron luego en esa sección García Márquez, Vargas Llosa, Carlos Fuentes, Isabel Allende. El período de la adolescencia fue el más difícil en el sentido de encontrar lecturas, autores, libros que pudieran atraerme. No tuve mediadores que me orientaran o amigas con las que compartir lecturas.

Para mí la lectura siempre fue una búsqueda. Siendo niña la lectura fue motivo de ensoñación; imaginar me gustaba muchísimo. Imaginar la historia, y luego seguir en ese estado de ensoñación era construir mi propio mundo. No hace mucho leí una cita de George Jean en un manual de Literatura en que se mencionaba la necesidad de imaginar. «La vida imaginaria es, pues, mucho más que una necesidad de vida: es una necesidad fundamental. Y contemplar el mundo, percibirlo y comprenderlo mejor no es perder el tiempo». Siguiendo en esta línea, voy a citar nuevamente a Michèle Petit porque creo que con esta cita estoy respondiendo por qué la lectura es una opción en la vida a la que hay que apostar: «Se comprende que la lectura los ayude (a los jóvenes) a construirse, a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, a encontrar movilidad en el tablero de la sociedad, a encontrar distancia que da el sentido del humor, y a pensar, en estos tiempos en que escasea el pensamiento. Estoy convencida de que la lectura, y en particular, la lectura de libros, puede ayudar a los jóvenes a ser un poco más sujetos de su propia vida, y no solamente objetos de discursos represivos o paternalistas. Y que puede constituir una especie de atajo que lleva de una intimidad un tanto rebelde a la ciudadanía». Creo que la cita lo dice todo en cuanto al por qué vale la pena leer. Y si tenemos hijos, sobrinos o somos docentes, si tenemos contacto de manera más o menos directa con chicos y adolescentes, no perdamos la oportunidad de mostrarles la opción de los libros. Con entusiasmo, no como deber. Y para entusiasmar primero hay que entusiasmarse porque no hay otra forma de motivar. Porque si a nosotros nos gusta, la lectura será contagiosa. Y habremos hecho un regalo, un valioso regalo.

(Texto abreviado presentado como trabajo final para obtener el Diplomado Superior de Lectura, Escritura y Educación, FLACSO, Bs.As., 2020)

Imagen de portada: Adolescente escribiendo en un libro en la mesa. Focused Colletion, España.

Bibliografía

Actis, B. ¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre libros. Rosario, Homo Sapiens, 2002. Pág.20.

Donoso, J. Donde van a morir los elefantes, Bs.As., Alfaguara, 1995 en Rayuela. Revista de Literatura Infantil y Juvenil. Año 2, N° 3, 2001.

Pennac, D. en *Existe el derecho a no leer; no todo libro vale la pena* en Revista Ñ, Clarín, 16/4/05.

Petit, M. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México, FCE, 1999. Pág.17-18.

*Jorgelina Garrote (Santa Fe, 1975) es Profesora y Licenciada en Letras (UNL). Realizó el Postítulo Actualización Académica en Literatura para niños y jóvenes organizado por instituciones terciarias de la ciudad años 2003-2004. Ejerce la docencia en escuelas secundarias y en el Liceo Municipal *Antonio Fuentes del Arco*. Participa en el programa de radio *Un viaje con voz* con una columna de literatura en LT10 Radio de la Universidad Nacional del Litoral desde el año 2016. Fue tallerista virtual del Taller Literario de Beatriz Actis desde 2013 hasta 2020. Fue Premio Academia Argentina de Letras en 1998 y 2000. Obtuvo la Beca de Cultura de la Provincia de Santa Fe en investigación literaria en 1999. Obtuvo el II Premio de Poesía en el Concurso Elda Massoni 2016 organizado por ERA, Rafaela, el Cuarto Premio de Poesía en el 56° Concurso Internacional de Poesía y Narrativa *Premio a la Palabra*, 2017, el III Premio de Poesía en el 62° Concurso Internacional *Ensamblando palabras*, 2018 y una Mención en el 66° Concurso Internacional *Premio a la Palabra* 2019 en Junín, Bs.As. Participó en el libro *Las aulas de literatura de Beatriz Actis y Ricardo Barberis*, Rosario, Homo Sapiens, 2013, en la Antología de nuevos cuentistas y poetas III, del Instituto de Educación Superior N°28, Rosario, 2014, en el libro *Latinoamérica en breve* con selección Sergio Gaut vel Hartman, D.F., México, 2016; en la Antología *Una historia por una sonrisa Vol.1*, Buenos Aires 2017 y *Vol.II* 2018. Fue seleccionada por la Cátedra Lenguajes Visuales 3 de la carrera de Diseño de la UBA con su cuento *Cuando el río sonó a música* para el proyecto de álbum ilustrado 2018. Publicó artículos en el diario *El Litoral* de Santa Fe y en revistas académicas de la UNL. Fue jurado del XIV y XV Concurso Literario de Cuento y Poesía organizado por la Asociación Mutual Maestra de Santa Fe en 2018 y 2019, entre otros antecedentes. Cursó y aprobó la Diplomatura en Lectura, escritura y educación en Flasco virtual en el año 2020 (sólo resta el coloquio final).

La Formación Docente y el futuro profesional de la educación

Prof. Dipl. Lencioni, Gustavo Omar.

«Sumergirnos en el origen de nuestra vocación y revisar periódicamente nuestros sueños e ilusiones educativos es un ejercicio de interioridad, que vincula nuestras razones objetivas y más profesionales con nuestro corazón idealista, y que nos ayuda a romper los límites aparentes de muchas realidades

que deseamos cambiar» (Pepe Menéndez; 2020: 38)

Para la Formación Docente es enriquecedor trabajar las múltiples inquietudes sobre las razones y las historias de las y los estudiantes que eligen la docencia como medio de vida; pero, principalmente de aquellos que se ven implicados y comprometidos por el sentido de los procesos de enseñanzas y aprendizajes.

A lo largo de la formación es fundamental explorar ese sentimiento tan profundo que fue el motor e impulsor a la hora de decidir por la educación. En particular si se entiende por educar que es un acompañar en la construcción de conocimientos, como así también, en la ayuda a descubrir caminos y experiencias que posibiliten el desarrollo integral de la persona.

Trabajar los fundamentos de tan importante decisión permitirá al estudiante de la carrera docente reflexionar sobre su propia formación profesional y de esta manera dar continuidad a esa actividad de interpelar sus propias prácticas durante el desarrollo de experiencias profesionales y capacitaciones ulteriores.

Los nuevos paradigmas educativos exigen que el análisis a esas motivaciones, inquietudes y razones sea esencial y se vea involucrado directamente con los actuales contextos y procesos de enseñanzas y aprendizajes.

Asimismo, son aspectos necesario de este análisis: las disímiles concepciones del ser docente/educador, la atención y el compromiso con las diferentes realidades y singularidades, como así también, los contenidos del área o del nivel, los aprendizajes inesperados y las distintas instituciones donde podría desempeñarse, investigar y hasta construir su sentido de pertenencia. Todo ello porque también posibilitan a ese futuro educador habitar y comprender los contextos actuales y posibles a la hora de ejercer la docencia.

Los estudiantes de Formación Docente y los nóveles profesionales de la educación deben tener en claro de su propia formación su significatividad, su transversalidad, como así también la adaptación y acomodación a futuros y nuevos contextos de conocimientos. Con ello, todo educador desde su formación debe estar convencido de que todos pueden aprender, porque educar implica trascender lo académico a través de la conexión, el apoyo y la protección de las trayectorias.

«El docente desde su formación inicial debe *vivir* para hacer *vivir* a sus alumnos un clima institucional en el que se internalice la importancia de ser mediador entre el poder educativo de su institución con las razones de educar» (Carlos Cullen; 1992: 238)

La Formación Docente, además de ser el punto de partida en el desarrollo de la vocación, es el punto clave en la construcción y renovación del oficio de la enseñanza, porque es allí donde deben vivenciarse experiencias que enriquezcan y encienda el debate sobre lo educativo; pero también debe vislumbrar al análisis de las generaciones de niñas, niños y jóvenes que cambian y evolucionan constantemente, además del repositorio institucional en el cual puedan desempeñarse.

Así es como se observan ciertos rasgos que comprenden al futuro profesional docente en ese largo camino de formación, que no finaliza cuando se gradúa y que siempre se abre a nuevos interrogantes y posturas. El escenario educativo posee una significación, a la vez, compleja y dinámica, y entre muchas de las características esenciales que lo circunscriben, la educación es: derecho, pasión, creatividad, apertura, cambio.

- derecho: todo docente debe tener en claro de que todos, absolutamente todos y cada uno, legítimamente, tienen derecho a la educación, a realizar trayectorias educativas plenas, adecuadas, seguras, sanas e íntegras que garanticen y promuevan el ingreso, la continuidad y la graduación de niñas, niños y jóvenes en disciplinas coherentes con el proyecto de país. Esto implica que los docentes son considerados agentes del Estado, profesionales comprometidos con los propósitos de la educación, es un derecho que debe resguardar y a la vez garantizar. Además, que no existe ningún tipo de frontera y/o limitante que no sea posible de conquistar a través de la educación, para des-

dibujar la desigualdad, desde la inclusión comprometida y el acceso constituyente constructivo. La educación es el pilar fundacional y primordial de toda Comunidad, Sociedad y Estado.

- pasión: el docente debe profundizar, es decir, especializarse y explorar sus competencias, sus confines pedagógicos que involucran a su campo disciplinar desde la transversalidad del conocimiento científico académico hasta la mediación y significación de estos. La conjunción de pasión y conocimiento para despertar otras pasiones, vocaciones, profesiones, inquietudes, competencias y más conocimientos, lograr movilizar;
- crear: en la praxis del docente está la clave, en la actualización de sus prácticas y experiencias, en la innovación y creatividad de sus propuestas, proyectos, recursos y estrategias se vislumbran los conocimientos que hacen y forjan los procesos de enseñanzas y aprendizajes, enseñar a evaluar, a investigar con el objetivo de crear para con el otro metacognición que le permita autonomía y construirse como ser integral en su cotidianeidad y en futuras decisiones. El docente decide cuáles son las prioridades y propuestas que posibiliten contextos de aprendizajes fuertes, seguros y de interés;
- abrir: el docente hace compromiso a enseñar a explorar el entorno, el contexto, el universo infinito de posibilidades que le otorguen y permitan, tanto a los estudiantes como a él, acceder y expandir los conocimientos y las nuevas formas de aprendizajes, donde el rol protagónico es del actor que aprende y construye su aprendizaje a través de la mediación y la guía del otro protagonista que lo custodia;
- cambiar: los cambios de paradigmas, la actualidad educativa, implican en el docente otra búsqueda que circunscribe una mirada centrada en el estudiante; pero no desde una observación panorámica sino desde una mirada involucrada desde el compromiso y la singularidad. El cambio se vincula con una mentalidad abierta y en constante crecimiento a lo largo del tiempo, con un desarrollo profundo de preguntas, repreguntas, resoluciones de situaciones problemáticas, retroalimentación y nuevas dudas que pudieran surgir; cambiar observación por involucrar miradas;

Lo cierto, es que alguien que se elige, forma y se dedica a la educación debe interpelarse constantemente en los lineamientos mencionados que constituyen la Formación Docente y su continuidad, son trazos de acción que se presentan integrados, como un camino complejo de avanzar, de construir y de deconstruir, por momentos utópico, pero no imposible. Estos mismos deben permitir reflexionar por qué y para qué de las decisiones que involucran el propio trayecto de construcción del Ser Docente *No soy si tú no eres y, sobre todo no soy, si te prohíbo ser* (Paulo Freire, 1992: 95-96).

Autor: Prof. Dipl. Lencioni, Gustavo Omar.

Formación: Profesor en Matemática y Computación (La Salle). Diplomado en Psicología Cognitiva con orientación en Mediación Pedagógica (La Salle). Especialista en Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (INFoD). Especialista en Análisis Matemático y Estadística (La Salle). Especialista en Políticas Socioeducativas (INFoD). Maestrando en Gestión y Asesoramiento Pedagógico de Instituciones Educativas (UNR). Desempeño actual Nivel Superior: Profesor en Matemática y su Didáctica en los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Especial, I.S.P.I. N° 9024 Inmaculado Corazón de Ma. *Adoratrices*. Profesor en Epistemología e Historia de la Matemática en el Profesorado en Educación Matemática, I.S.P.I N° 9009 *San Juan Bautista de La Salle*. Profesor/Tutor de Educación a Distancia de la Diplomatura Superior Universitaria en Paradigmas Educativos y en la Diplomatura Superior Universitaria en Dirección y Supervisión de Instituciones Socioeducativas ICED - UAI.

Bibliografía.

- Bazán campos, d. (Comp.) (2019). Escuelas inclusivas. Textos y contextos para (re)pensar críticamente los pretextos para incluir. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- Blanco de Aiello, M., Belforte, G., Castellán, C. Fariás, a., Lattuca, C. Terré, G. (2000). Una conjunción de voces y silencios. Decir y decirse Maestro. Colección Alma y Tiza 1. Editorial Stella, Bs. As.
- Brailoovsky, d. (2019). Pedagogía (entre paréntesis). Ediciones Novedades Educativas / Perfiles, Buenos Aires.
- Cullen, C. (1992). Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Paidós. Bs. As.
- Freire, P. (1992). Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores, Bs. As.
- Gvirtz, s. y Palamidessi, M. (2006). El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza. Aique Grupo Editor, Bs. As.
- Harf, r., azzeroni, d., sánchez, s. y zorzoli, n. (2021). Nuevos escenarios educativos. Noveduc, Bs. As.

- Heiroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, España.
- Hermida c., Pionetti, m. y Segretin C. (2017). Formación Docente y Narración. Noveduc, Bs. As.
- Larrosa, J. (2018). P de Profesor. Noveduc / Perfiles, Bs. As.
- Larrosa, J. (2019). Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor. Noveduc, Bs. As.
- Larrosa, J. (2020). El Profesor artesano. Noveduc, Bs. As.
- Lewin, L. (2019). La educación transformada. Santillana, Bs. As.
- Lewin, L. (2020). La nueva educación. Santillana, Bs. As.
- Lorenz, F. (2019). Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama. Paidós Educación, Bs. As.
- Menéndez, P. (2020). Escuelas que valgan la pena. Paidós, Bs. As.
- Rivas, A. (2019). ¿Quién controla el futuro de la Educación? Siglo XXI Editores, Bs. As.
- Santos Guerra, M. (2020). Educar el corazón. Los sentimientos en la escuela. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- Skliar, C. (2015). La educación (que es) del otro. Argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos. Noveduc, Bs. As.
- Tenti-Fanfani, E. (Comp.) (2007). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI Editores, Bs. As.

Organizando la solidaridad

Prof Betiana Delgado. ISPI N° 4027 – Romang.

«El mutualismo lucha con el alma
Para que nuestro mundo sea mejor»

En concordancia con lo establecido en la Ley de Educación Nacional N° 26206, que en su artículo 90 expresa «El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología promoverá, a través del Consejo Federal de Educación, la incorporación de los principios y valores del Cooperativismo y del Mutualismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la capacitación docente correspondiente, en concordancia con los principios establecidos en la Le N° 16.583 y sus reglamentaciones. Asimismo, se promoverá el cooperativismo y el mutualismo escolar» y a partir de la idea de que es fundamental reconstruir vínculos y ejercitar valores como la solidaridad, la convivencia democrática, la paz y el respeto por los Derechos Humanos, es decir, reconocernos colectivamente a través de las acciones y encontrarnos en la diversidad, en prácticas sociales que promuevan el interés por el bien de los demás, se da iniciativa a la organización de una Mutual Escolar en el I.S.P.I. N° 4027 *Inmaculada Concepción*.

El Instituto Superior Particular Incorporado N° 4027 *Inmaculada Concepción* de la localidad de Romang, es una institución de Nivel superior pública de Gestión privada que se encuentra al norte de la provincia de Santa Fe, ubicada en el departamento San Javier, que brinda carreras de Formación docente y técnica con la particularidad de la rotación de ofertas.

La iniciativa de formar una Mutual Escolar surgió en el año 2017, entre los estudiantes que en ese momento estaban cursando 2° Año de la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Ciencias de la Administración ya que en distintos niveles de la localidad se habían formado Mutuales Escolares y consideraron que era necesario llevar a la práctica organización de estas características, para atender las necesidades de los estudiantes del Instituto y creyendo en que la motivación del aprendizaje cooperativo es la motivación de cada integrante del equipo y que los procesos de interacción aportan al aprendizaje significativo y a una sólida socialización, es decir, la colaboración entre los actores conlleva al desarrollo individual y colectivo.

La valoración de la economía social, el trabajo cooperativo y la ayuda mutua para atender a las necesidades de los estudiantes y contribuir con la institución y la comunidad educativa siempre con criterios de equidad e igualdad son las razones centrales que dieron origen a este proyecto institucional.

La visión de la educación fundada en la solidaridad democrática presente en las relaciones interpersonales, hace que el cooperativismo y el mutualismo constituyan una invitación al trabajo mancomunado y solidario de docentes, estudiantes y comunidad, lo que permite afirmar que la educación coope-

rativista y mutual, está íntimamente ligada a las nuevas propuestas formativas, por cuanto los valores que sustentan (libertad, justicia, solidaridad, responsabilidad, tolerancia, ayuda mutua, cooperación) condicen plenamente con los fines y objetivos que el sistema educativo establece.

Bibliografía

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. (2018) Educación Cooperativa y Mutual

Las propuestas desde la Matemática para las infancias: ¿Qué deben tener en cuenta?

Prof. Dipl. Lencioni, Gustavo Omar.

Una de las funciones que cumple la enseñanza de la matemática en los jardines infantiles tiene que ver con el empezar a construir una trayectoria formativa del área en niñas y niños desde el Nivel Inicial. Es decir, lograr que lo antes posible tengan sus primeros contactos y aproximaciones a una ciencia altamente compleja, les será más grato y sencillo el desarrollo de la misma.

Desde ese punto de vista se descarta la idea de que el Nivel Inicial refiere a una anticipación de los contenidos para la Educación Primaria o una precoz instrucción en un método matemático, sino todo lo contrario, se trata de acompañar experiencias que sean adecuadas a la edad, no hiperformalizadas, sino interesantes, atrapantes, respetando las ideas y el universo fantástico que los involucra y así, favoreciendo las altas posibilidades de tener mayor atención e interés con respecto al universo matemático y su desarrollo.

La infancias muestran constantemente interés por los números, por el espacio, por las formas geométricas, por las medidas, por las regularidades en la identificación de los patrones, porque todas ellas forman parte de la realidad extraescolar, del mundo adulto que los rodea y que, a su vez, observan, imitan, dramatizan, un mundo en el que juegan.

Hoy se reconoce que las aproximaciones que realizan niñas y niños sobre los diversos temas de la matemática y todo lo que ella les permite resolver, no depende de una previa adquisición de contenidos ni de actividades relacionadas con los mismos, sino con un contacto variopinto de situaciones que influyen positivamente en el desarrollo y progreso de los dominios lógicos-matemáticos.

Hacer matemática en el Nivel Inicial significa andar y desandar caminos sobre situaciones reales, cotidianas que se presentan con un lenguaje familiar y desprovisto de todo tipo de formalidad, pero que extrapolan una variabilidad inagotable de contenidos matemáticos. Esto es: implica trabajar, al mismo tiempo y estrechamente relacionados, objetos culturales y objetos de conocimientos, que deben ser transversales, acomodados y asimilados significativamente por las estructuras intelectuales de niñas y niños, en la que el pensamiento matemático tenga la posibilidad y oportunidad de desarrollarse plenamente.

Niñas y niños en el Nivel Inicial cimentaron disímiles significados de los diversos contenidos del área al ser desafiados a contextos y situaciones donde pongan en juego una pluralidad de conceptualizaciones, procedimientos, actitudes y aptitudes que le valgan a la hora de dar solución a una situación problemática.

Asimismo, una única situación problemática, sea a través del juego o a través de una secuencia didáctica, no afirmará el objetivo de ese proceso de enseñanza y aprendizaje que involucra al contenido. Es fundamental la multiplicidad de escenarios que le permitan acceder y asegurar el desarrollo de los aprendizajes involucrados con relación al área. La intencionalidad pedagógica es tratar de hacer y reflexionar sobre ese hacer a la hora de resolver, de dar soluciones, de ver los errores, pero como

oportunidades de aprendizajes y de volver a intentarlo por otro camino si es necesario, en un abanico de situaciones recontextualizadas.

Siempre se debe tener presente que las y los estudiantes de Nivel Inicial cuentan con un repositorio de conocimientos previos diversos que le posibilitarán satisfacer aquellas situaciones que se le presentan y que demandan algún tipo de solución. Es fundamental aquí, que la o el docente actúe como guía, mediador y/o acompañante de las trayectorias de sus estudiantes sin anticipar la resolución correcta de la situación dada, sino orientando hacia ella a través de diferentes métodos y estrategias.

Las propuestas de trabajo en sus diferentes grafías deben entrelazar situaciones y escenarios problemáticos significativos, seleccionando aquellas que presenten desafíos, pero a la vez puedan transformarse en acciones cognitivas en la que niñas y niños pongan en juego sus conocimientos al confrontarlos con otros y alcancen y/o logren adquirir nuevos elementos que le permitan progresar en su trayectoria formativa hacia las conceptualizaciones de la matemática.

Además, es primordial que las y los estudiantes trabajen desde un paradigma colaborativo, inclusivo y heterogéneo, donde en pequeños equipos de trabajo (por mesas, por rondas, por grupos, por propuestas, etc.) puedan colaborar, interrogar, ayudar, sostener, avanzar y debatir sobre un problema en común y su solución, que puede ser una situación lúdica o propuestas esencialmente preelaboradas.

Aquí, el tamaño que conforme el trabajo en conjunto debe ser acorde a la situación planteada, no obstante, debe tenerse en cuenta, que siempre los equipos de trabajo pequeños benefician el enriquecimiento del debate, de los procedimientos y de la gestión de estos; como así también, el desarrollo de las singularidades e individualidades de cada participante que se transforman en valiosos aportes al trabajo cooperativo.

Ahora bien, frente a la inquietud de cuándo trabajar el abanico de contenidos de matemática para el nivel, la respuesta está estrechamente relacionada con las propuestas que la o el docente lleve adelante y donde niñas y niños construyen conocimientos constantemente dentro y fuera del jardín:

- Propuestas con un objetivo práctico funcional a la sala y que son productivas en los procesos de reflexión diarios. Son valiosas las denominadas *propuestas cotidianas o diarias* (rituales) como, por ejemplo: la asistencia del día, los momentos del día a través de una agenda, el momento de la merienda, la designación de secretarios y sus roles, los horarios de las distintas actividades que lleva adelante la sala, el registro de eventos y cumpleaños en el calendario, entre otras;
- Propuestas en torno al desarrollo de una intervención específica, donde más allá de que no se ven obligadas las relaciones entre la multiplicidad de áreas, logran sí, observarse y rescatarse aspectos fundamentales, aquí aparecen las denominadas unidades didácticas, los proyectos o el aula-taller. Como ejemplo podemos citar: el desarrollo de la huerta, el llevar adelante una receta de cocina, el taller de arte-pintura, la estadística como registro de las condiciones del tiempo día a día, entre otras;
- Propuestas concretas para el quehacer matemático, donde se presenta una secuencia de acciones progresivas con el objetivo de aproximar a niñas y niños en la resolución de una situación específicamente planteada, es decir las denominadas secuencias didácticas, se proyectan los condicionamientos adecuados para la posterior reflexión de la tarea llevada adelante. Ejemplos de estas secuencias pueden ser: las representaciones espaciales, los trayectos, el juego con dados o cartas, las colecciones de objetos, leer y escribir con cifras, la representación, el reconocimiento y la caracterización de las figuras geométricas, entre otras;
- Propuestas que surgen repentinamente, sin ser preliminarmente proyectadas y que tienen normalmente acontecimientos esporádicos, azarosos, es decir los denominados escenarios ocasionales. Uno de los ejemplos clásicos lo constituyen: la votación por la elección de un nombre de un pájaro que anidó en la ventana de la sala, repartir alfajores o caramelos que alguna niña o niño trajo ese día, la incorporación de un nuevo juguete a la sala, entre otras;

Y el juego... ¿qué ocurre con él? A través del paso del tiempo y los cambios culturales, el juego permanece como una fuente inalterable e inagotable de posibilidades y cumple un rol primordial en el

Nivel Inicial y ni hablar en los procesos de enseñanzas y aprendizajes que se dan allí. Es un medio, un conjunto de acciones y movimientos que tienen fin en sí mismo, que prometen y sobre todo, se llevan adelante con mucho disfrute.

Niñas y niños se despliegan a través del juego adquiriendo principalmente el impulso de funciones y aspectos relacionados con la observación, el análisis, el sentimiento, la inquietud, la invención, la creatividad, la disposición de conclusiones, el juicio crítico, las relaciones consigo mismo y con los otros, entre otros aspectos.

Desde ese posicionamiento, es posible atraer y traer a la matemática a que sea parte de ese mágico mundo de fantasía y sentimientos, porque la misma posee también ilimitadas e incomparables posibilidades en el campo de lo lúdico que permite aprender del mundo y producir, en conjunto con los adultos, la cultura.

El aprendizaje de la matemática a través del juego posibilita diferentes relaciones con pares, con otros, con la o el educador, con los adultos y con todos. A saber:

- Con pares: con las compañeras y los compañeros, cuando tienen que compartir o repartir elementos y/o materiales en sala, cuando saben cuántos son o cuántos están presentes y/o ausentes. El juego les brinda el beneficio del desarrollo de las operaciones relacionadas con el progreso de los procesos mentales para la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas cotidianas o no;
- Con otros: en las tres dimensiones (altura, anchura y profundidad) del espacio, estudiando e investigando relaciones para consecutivamente materializarlas, teniendo en cuenta también la incorporación progresiva a través de los cambios de forma y ubicación a partir de la cuarta dimensión, el tiempo;
- Con la o el educador: en la mediación de los procesos de enseñanza y aprendizajes que lleva adelante a través de los contenidos planificados, adaptando ciertos elementos de acuerdo con las posibilidades del grupo y a partir de allí, saber qué juego se propone según la situación para que niñas y niños logren alcanzar el objetivo;
- Con los adultos: en la observación cotidiana de un mundo, de un alrededor, de un contexto habitual que aparece y se manifiesta con alto valor cuantificable;
- Con todos: desde la observación, la clasificación, las relaciones en forma sistemática y consciente.

Los procesos de enseñanzas y aprendizajes de contenidos matemáticos mediados por el juego propician en niñas y niños aprender a dibujar, a preguntar, a buscar hechos y conceptos que, relacionados entre sí, forjarán información importante y útil, a admitir errores e ideas y opiniones disímiles, a solucionar obstáculos, a debatir, a hallar recursos y soluciones posibles, a pensar en libertad y sobre todo a disfrutar lo que hace, y finalmente, a reflexionar que hacer matemática es un espacio/tiempo más en la vida de todas y todos.

Para finalizar, la matemática está presente en la vida de niñas y niños antes de que éstos logren conceptualizarla, forma parte de su vida, de su ambiente cultural. La escuela, el Nivel Inicial, deben permitir el desarraigo de los modos propios de ver y vivir el mundo, para posibilitar un sentido más amplio de la formación. Las y los docentes deben organizar en el Nivel Inicial, una matemática que tenga como objetivo amplificar el bagaje cultural que las infancias traen consigo mismas, creando, ofreciendo y estimulando el desarrollo de propuestas y situaciones de aprendizaje potencialmente significativas, ya sea a través de una situación concreta o de un juego en la sala, habilitando y promoviendo la construcción de conocimientos a través de procesos de búsqueda, de discusiones, de oportunidades y de validación en las que se pone en acción el hacer, el conocer, el sentir, el pensar y el ser con la compañía de otros.

Autor: Prof. Dipl. Lencioni, Gustavo Omar.

Formación: Profesor en Matemática y Computación (La Salle). Diplomado en Psicología Cognitiva con orientación en Mediación Pedagógica (La Salle). Especialista en Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (INFoD). Especialista en Análisis Matemático y Estadística (La Salle). Espe-

cialista en Políticas Socioeducativas (INFoD). Maestrando en Gestión y Asesoramiento Pedagógico de Instituciones Educativas (UNR). Desempeño actual Nivel Superior: Profesor en Matemática y su Didáctica en los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Especial, I.S.P.I. N° 9024 Inmaculado Corazón de Ma. *Adoratrices*. Profesor en Epistemología e Historia de la Matemática en el Profesorado en Educación Matemática, I.S.P.I N° 9009 *San Juan Bautista de La Salle*. Profesor/Tutor de Educación a Distancia de la Diplomatura Superior Universitaria en Paradigmas Educativos y en la Diplomatura Superior Universitaria en Dirección y Supervisión de Instituciones Socioeducativas ICED - UAI.

Referencias bibliográficas

- ALSINA, A. (2012). Hacia un enfoque globalizado de la educación matemática en las primeras edades. *Números*. Revista de Didáctica de las Matemáticas. Disponible en <https://bit.ly/30rJ8px>
- BERDONNEAU, C. (2007). *Matemáticas activas (2-6 años)*. Graó, Barcelona.
- BERLANDA, O. (2007). *Pensar como Matemático desde el Nivel Inicial*. SB Ediciones, Buenos Aires.
- BRAILOVSKY, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Ediciones Novedades Educativas / Perfiles, Buenos Aires.
- BRAILOVSKY, D. (2019). *Pedagogía del Nivel Inicial. Mirar el Mundo desde el Jardín*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- CABANNE N. y RIBAYA, M. T. (2009). *Didáctica de la Matemática en el Nivel Inicial*. Bonum, Buenos Aires.
- CASTRO, A. y PENAS, F. (2009). *Matemática para los más chicos. Discusiones y proyectos para la enseñanza del Espacio, la Geometría y el Número*. Colección la Educación en los primeros años 0 a 5. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- CHAMORRO, M. C. (Coord.) (2005). *Didáctica de las Matemáticas para Educación Infantil*. Pearson Educación, Madrid.
- DUHALDE, M. E. y GONZÁLEZ-CUBERES, M. T. (2007). *Encuentros cercanos con la Matemática*. Aique Educación, Buenos Aires.
- GONZÁLEZ, A. y WEINSTEIN, E. (1998). *¿Cómo enseñar Matemática en el Jardín? Número - Espacio - Medida*. Ediciones Colihue, Buenos Aires.
- GONZÁLEZ, A. y WEINSTEIN, E. (2016). *La enseñanza de la Matemática en el Jardín de Infantes a través de Secuencias Didácticas*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- MALAJOVICH, A. (Comp.) (2008). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Paídos, Buenos Aires.
- PITLUK, L. (2008). *La planificación en el Jardín de Infantes: las Unidades Didácticas, los Proyectos y las Secuencias Didácticas. El Juego trabajo*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- PITLUK, L. (2014). *Más allá del Cuadernillo: Secuencias Didácticas de Lengua y Matemática*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- Ressia de Moreno, B. Weinstein, E., Penas, F. Porcar, M. L., Cañellas, A., Aisemberg, G., González-Lemmi, A., Quaranta, M. E., Saiz, I., Fresquet, A. (2004). *Enseñar matemática: Números, formas, cantidades y juegos*. Colección la Educación en los primeros años 0 a 5. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

La enseñanza de las ciencias en clave interareal

Prof. Estrella Mattia - Pof. Leonardo Pensato.

«Tomemos como ejemplo al hombre. El hombre es un ser evidentemente biológico. Es, al mismo tiempo, un ser evidentemente cultural, metabiológico y que vive en un universo de lenguaje, de ideas y de conciencia. Pero, a esas dos realidades, la realidad biológica y la realidad cultural, el paradigma de la simplificación nos obliga ya sea a desunirlas, ya sea a reducir la más compleja a la menos compleja. Vamos entonces a estudiar al hombre biológico en el departamento de biología, como un ser anatómico, fisiológico, etc, y vamos a estudiar al cerebro como órgano biológico y vamos a estudiar al espíritu, como función o realidad psicológica. Olvidamos que uno no existe sin el otro; más aún, que uno es, al mismo tiempo, el otro, si bien son tratados con términos y conceptos diferentes... La visión no compleja de las ciencias humanas, de las ciencias sociales, implica pensar que hay una realidad económica, por una parte, una realidad psicológica, por la otra. Una realidad demográfica más allá, etc... La conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre. Es necesario que sea religada a otras dimensiones...sabemos que todo es solidario y multidimensional. Pero, en otro sentido, la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad».

Edgar Morin

Inmediatamente al releer los párrafos precedentes, extraídos del texto *Introducción al pensamiento complejo* (2001), se hace necesario realizar un ejercicio de reflexión que permita observar críticamente el estado de la cuestión respecto de la enseñanza y el aprendizaje de las áreas en la escuela primaria.

Una de las primeras cuestiones que es importante resignificar es el concepto de área.

Afirmar que en la escuela se enseñan contenidos escolarizados que corresponden a distintos grupos de ciencias a partir de compartir cierto tipo de objeto común implica reconocer, por ejemplo, que no se trata de desarrollar contenidos de historia o de geografía en ciencias sociales, o de biología o química, en ciencias naturales. En consecuencia, es importante recordar que enseñar los contenidos prescritos en las áreas no tiene que ver con las preferencias personales de los y las docentes, sino con la idea que intenta explicar Morin cuando nos advierte acerca de la complejidad de las ciencias sociales y de las ciencias naturales.

Atendiendo a estas cuestiones, es posible pensar las áreas como una posibilidad de analizar la complejidad porque, en definitiva, un área

Hace referencia a un conjunto de disciplinas afines (por su objeto de estudio y por su metodología) con el propósito de una integración curricular de las grandes ramas del conocimiento. Es, por lo tanto, una construcción didáctica, más amplia que la asignatura o materia e implica una forma de seleccionar y organizar los contenidos curriculares más actualizada desde el punto de vista didáctico y epistemológico, orientada a proporcionar a los alumnos una visión más amplia y profunda de la realidad, a través de nexos conceptuales entre las distintas disciplinas.

La integración de contenidos disciplinares que se pretende lograr a partir de la definición de área no supone el desconocimiento de la especificidad de cada disciplina. Por el contrario, es tarea de cada docente revisar criteriosamente las estructuras conceptuales propias de cada una de ellas para rescatar aquellos contenidos puente que permitan la integración, superando la fragmentación y la mera yuxtaposición sin ningún significado. (Ligouri y Noste, 2005:42)

En este sentido, podemos decir, por ejemplo, que las diferencias entre las ciencias naturales y sociales son de grado. Comparten un conjunto de problemas cuyas soluciones, naturalmente, se intentan resolver desde perspectivas propias. Además, es posible arribar al mismo tipo de conclusiones, cuando se discute respecto del/los método/s utilizado/s por los/as científicos/as para la producción de conocimientos, y de las relaciones entre el/los métodos y las teorías científicas.

Resulta interesante observar cómo, los problemas vinculados con la producción y con la validación de los conocimientos encuentran vertientes comunes en ambos tipos de ciencias. Así, la posibilidad de discutir una lógica, o una metodología para abordar el denominado *descubrimiento científico* (inductiva, deductiva, abductiva, algorítmica o analógica), o preguntarse acerca de los enunciados de las ciencias y sus modos de verificación, constituyen preocupaciones también compartidas.

Por otro lado, existe la posibilidad de aplicar una variedad de métodos, algunos de ellos tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales (inductivo, hipotético-deductivo) y otros más pertinentes para trabajar cuestiones específicas en las ciencias sociales (dialéctico, progresivo-regresivo, semióticos, fenomenológico, hermenéutico, de la comprensión). También se pueden elaborar modelos en las diferentes ciencias, en tanto éstos constituyen una copia de la realidad y son mediadores entre la realidad y la teoría.

El pluralismo metodológico constituye una característica importante de la ciencia que puede destacarse tanto en el agrupamiento de las ciencias naturales como en el de las ciencias sociales. A su vez, así como toda ciencia se inserta en un marco social y de época, en relación con lo cual se pueden realizar consideraciones diversas, tanto las ciencias naturales como las sociales pueden defender para sí el sostenimiento de requisitos tales como la posibilidad de explorar, describir y hasta intentar explicar los fenómenos, los hechos, las situaciones y los procesos de su ámbito propio, su precisión, su predicción y hasta su generalidad y, en consecuencia, el rigor de sus enunciados, mostrando de esta manera que la diferencia entre ambos tipos de ciencias es solamente de grado.

Desde esta perspectiva, la presente propuesta pone en juego las cuestiones enunciadas, al tiempo que constituye una invitación para los y las docentes formadores. Nunca está de más, y siempre resul-

ta interesante, reflexionar y repensar las posibilidades de transmisión de los temas y de los problemas estructurales inherentes a las ciencias naturales y a las ciencias sociales que se encuentran prescriptas, para su escolarización, bajo el formato didáctico de área tanto en la formación docente para el Nivel Primario como para su transmisión en los siete grados de la escolaridad primaria.

En consecuencia, se pretende legitimar la viabilidad de trabajar los espacios areales (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) de forma integrada en los distintos grados de la educación primaria, repensar las estrategias didácticas que posibiliten una adecuada transmisión de los conocimientos planteados en las ciencias escolarizadas y disponer de una actitud general para plantear y analizar problemas que entramen la realidad natural y la realidad social.

Surge, de las consideraciones previas, que resulta necesario al momento de enunciar propuestas interareales, realizar un corrimiento de la enunciación taxativa de los contenidos prescriptos para cada una de las áreas y pensarlos desde otra lógica que atienda a la existencia concreta de temas y/o problemas. Se requiere de una lógica que haga posible y viable la selección, jerarquización y entramado de contenidos correspondientes, incluso, a cada una de las disciplinas implicadas en cada área.

Una alternativa posible para que los contenidos de las áreas Ciencias Naturales y Ciencias Sociales puedan ser resignificados, es a partir de la formulación de ejes articuladores que enuncien planteos que apelen, al momento de pretender su transmisión en el aula, a la integralidad y al reconocimiento de la multiplicidad de dimensiones que posee la realidad.

José Svarzman (2000) describe ampliamente los potenciales beneficios que otorga la utilización de ejes articuladores porque, de alguna manera, su construcción deja al descubierto la falacia del argumento que se sostiene en la imposibilidad, largamente anunciada, de generar nuevas transposiciones didácticas que atiendan a la complejidad de la realidad. En consecuencia, optar por trabajar con ejes articuladores en la enseñanza de las ciencias sociales y las ciencias naturales implica:

Una manera de concebir las áreas, en tanto que las disciplinas que las integran deben procurar, además del conocimiento de teorías, datos y hechos, la construcción de explicaciones e interpretaciones acerca de los mismos. Constituye una manera de organizar los contenidos a enseñar. En torno a un eje se seleccionan y jerarquizan los diversos contenidos que integrarán el plan de trabajo anual. Podemos hablar de EJES PROBLEMÁTICOS: son aquellos que plantean un interrogante o cuestión a resolver, o de EJES TEMÁTICOS que son aquellos que se constituyen en un organizador de contenidos, alrededor de una cuestión abarcativa e integradora. Es, además, una metodología de enseñanza de las áreas. Trabajar con los alumnos a partir de un eje permite, además de la integración de los saberes, problematizar las situaciones de aprendizaje, seleccionar adecuadamente recursos y estrategias, plantear actividades ricas y variadas, etc. (Zvarzman,2000:18)

A continuación, sólo a modo de ejemplos y pensados en clave de sugerencias, se plantean algunos ejes temáticos interareales, con los respectivos contenidos que pretenden constituirse en recortes integrados en los que, atendiendo a su entramado, sea posible visualizar la pertinencia e interrelación entre los diferentes campos del saber. Cada uno de ellos va acompañado de algunas estrategias didácticas que se consideran pertinentes, pero no excluyentes, para facilitar su transposición.

Ejemplo 1

Eje temático: La construcción socio-histórico política de las ciencias

Las ciencias. La historización de la demarcación de las ciencias naturales y las ciencias sociales. Características. Posibilidades y limitaciones. Relaciones posibles. El rol de los y las científicos/as en las sociedades. La función social y política de las ciencias. La problemática de género en la construcción de los conocimientos científicos. Las presencias masculinas y las ausencias femeninas en el universo de las ciencias sociales y las ciencias naturales.

Estrategias didácticas propuestas: El método biográfico e historias de vida.

Se recomienda la lectura del texto de Ruth Sautu (compiladora), «El Método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores». Editorial Lumiere. Buenos Aires. 2004. Allí se puede leer que la biografía, historias y relatos de vida constituyen géneros narrativos en los cuales se cruzan perspectivas y estilos provenientes de diversas disciplinas, desde la literatura hasta la historia. En sociología y antropología, son utilizados en la investigación empírica junto con otros tipos de documentos personales, con el propósito de reconstruir las experiencias personales que conectan entre sí *vos* individuales que interactúan en familias, grupos e instituciones, en el contexto socio-histórico en que transcurren sus vidas.

La investigación biográfica consiste en el despliegue de sucesos de vida (cursos de vida) y experiencias (historias de vida) a lo largo del tiempo, articulados con el contexto inmediato y vinculados al curso o a historias de vida de otras personas con quienes han construido lazos sociales (familia, escuela, barrio, trabajo). La sociedad y el tiempo están presentes en las oportunidades y limitaciones socio-culturales en que se desarrollan los grupos y personas (...) En cambio, las metodologías cualitativas que se aplican en la investigación de historias de vida estudian estos temas de profundidad en un número limitado de casos. Ambos enfoques implican posiciones epistemológicas y teóricas diferentes.

En la tradición de historia de vida los diversos procedimientos y enfoques comparten por lo menos un núcleo: la existencia de un *yo* que ha participado de los sucesos o experiencias recogidos en un texto, éste es una biografía, auto-biografía, historia de vida o relato de vida, testimonio, trayectoria, narración, carta, diarios personales, etc., que comienza por ubicar al sujeto-protagonista en su contexto histórico y social y despliega el tema o historia que constituye el argumento de la narración.

El método biográfico tiene respecto de otros métodos la ventaja de recoger la experiencia de la gente, tal como ellos la procesan e interpretan. Esta revelación de hechos e interpretaciones explícita o implícitamente está filtrada por las creencias, actitudes y valores del protagonista. El método biográfico puede ser definido como los procedimientos seguidos para organizar la investigación alrededor de un *yo* individual o colectivo que toma la forma narrativa incorporando sus descripciones de experiencias y sucesos y sus interpretaciones. Su meta principal es revelar las interpretaciones subjetivas de los protagonistas, tratando de descubrir cómo construyen su propio mundo y se entrelaza la experiencia individual con la realidad histórica.

El método biográfico se caracteriza por su objetivo de reconstruir desde el actor situaciones, contextos, comportamientos, así como percepciones y evaluaciones. El eje es reconstruir un proceso ubicado históricamente, es decir está constituido por una o varias personas ubicadas históricamente, que tienen en común haber sido actores en los sucesos que narran. (Sautu, 2004:21-23)

Ejemplo 2

Eje temático: El agua como recurso natural y como derecho humano

El agua. Recurso natural y bien público. El derecho humano al agua. La visibilización de las condiciones de desigualdad en torno a su disponibilidad y a su acceso. La historización del acceso al agua dulce desde la revolución Neolítica hasta la actualidad. Conflictividad y disputas por el acceso al agua. Problemáticas históricas y actuales en torno a la preservación de las zonas acuíferas disponibles. Procesos de potabilización del agua. Desertificación y deforestación. Contaminación de las aguas. Políticas de cuidado del agua. Posibilidades y límites.

Estrategia didáctica propuesta: Estudios de casos.

Se recomienda la lectura del texto de Selma Wassermann *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu editores. 2006. Buenos Aires. Allí se indica, entre otras cuestiones, que

Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico. Aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas, son, por naturaleza, interdisciplinarios. Los buenos casos se construyen en torno de problemas o de

grandes ideas: puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo. Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales. Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente (...) Al final de cada caso hay una lista de preguntas críticas, es decir, tales que obligan a los alumnos a examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso. Estas preguntas, por la forma en que están redactadas, requieren de los alumnos una reflexión inteligente sobre los problemas, y esto las diferencia enormemente de las preguntas que obligan a recordar una información sobre hechos y producción respuestas específicas. (Wassermann, 2006:19-20)

Ejemplo 3

Eje temático: Los biomas y los ecosistemas de América

Los biomas y los ecosistemas en América antes de la conquista territorial de los blancos. Impacto y transformación medioambiental durante la ocupación colonial: población, vida cotidiana, alimentación, salud. Las tensiones entre lo prístino y lo antrópico. Posibilidades, límites y perspectivas. Procesos políticos y sociales de deculturación y aculturación.

Estrategias didácticas propuestas: Lectura y análisis de fuentes históricas. Observación, lectura e interpretación de imágenes. (fijas, cartográficas y audiovisuales)

Respecto del trabajo con fuentes históricas, según Ossanna (1987) se entiende por fuente «los restos o testimonios dejados por los hombres (individual o colectivamente) en el pasado y que nos permiten la reconstrucción histórica (...) Es conveniente dejar aclarado que los restos o testimonios se convierten en fuentes en tanto son interrogados y proveen información», mientras que para Julio Aróstegui (1995), «fuente sería, en principio, todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo».

Las fuentes son múltiples. Así, la clasificación clásica plantea la existencia de fuentes orales, escritas y materiales. Sin embargo, se podría pensar en otra clasificación a partir de distintos criterios taxonómicos lo que implicaría pensar en la existencia de fuentes directas o indirectas si el criterio es posicional, en voluntarias o no voluntarias si el criterio es intencional, en materiales o culturales si el criterio es cualitativo y finalmente, en fuentes seriadas o no seriadas si el criterio es formal cuantitativo. El análisis de las fuentes podría ser definido como «el conjunto de principios y de operaciones técnicas que permiten establecer la fiabilidad y adecuación de cierto tipo de informaciones para el estudio y explicación de un determinado proceso social» (Aróstegui, 1995: 245). A modo de ejemplo, a continuación, se enuncian una serie de cuestiones que debieran tenerse en cuenta al momento de elegir el análisis de fuentes históricas como estrategia didáctica, Ossanna (1987):

1. Tipo de documento
2. Ubicación del documento: lugar, fecha, autor/es
3. Lectura en general: destinatario, motivo de su redacción, intencionalidad manifiesta, vocabulario utilizado, lugares o personas que nombra, etc.
4. Análisis profundo de contenido: datos o información que provee, fundamentación de lo que dice, fuentes de información utilizadas, actitud crítica del autor, interpretaciones o conclusiones expuestas, etc.
5. Reflexión sobre el documento: intencionalidad, elementos, datos, etc, no explícitos, aportes a la comprensión del tema en cuestión, conclusiones a que se puede arribar.
6. Inserción del documento en el contexto del tema en cuestión. (Ossanna, 1987: 175)

Con relación a utilización de las imágenes como estrategia didáctica implica educar la mirada. En este sentido se recomienda la lectura del texto de Gabriela Augustowsky, Alicia Massarini y Silvia Tabakman (2008) titulado *Enseñar a mirar imágenes*. Tinta Fresca. Buenos Aires. También es altamente recomendable el libro *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* que compilaron Inés Dussel y Daniela Gutierrez (2006), Manantial. Buenos Aires.

Resulta importante reconocer que es necesaria la revalorización de las imágenes como portadoras de contenidos disciplinares e interdisciplinares, como recursos para su enseñanza y como estrategia didáctica en sí misma, porque, básicamente, los distintos tipos de imágenes constituyen una posibilidad irremplazable de representar y mostrar el mundo. Además, para descifrar y comprender las imágenes, es necesario poner en juego un conjunto de habilidades y procesos cognitivos que deben ser enseñados: hay que saber, entre otras cosas, descomponer, analizar, clasificar, comparar e interpretar lo que se está mirando.

Las propuestas precedentes constituyen una invitación a repensar los contenidos prescriptos para la enseñanza de las áreas ciencias naturales y ciencias sociales tanto en la formación docente como en los grados de la escolaridad primaria atendiendo a las diferencias etarias y de capital cultural de los destinatarios. Resulta notorio que los recortes presentados no deslegitiman la prescripción pero los saberes prescriptos se organizan en torno a ejes temáticos que requieren la multidisciplinariedad para generar mayores posibilidades de comprensión del complejo y conflictivo entramado de la realidad en la que, tanto estudiantes como docentes se encuentran inscriptos.

El escueto y arbitrario recorrido realizado en estas páginas pretende, en definitiva, instalarse como un desafío porque existen buenas razones para reconocer que:

La ciencia fragmenta la realidad para conocerla. La interroga por partes, cada vez más pequeñas y específicas. La extrema especialización del conocimiento puede hacer perder la visión del conjunto de los sistemas en los que ocurren las transformaciones que se intentan comprender. Del mismo modo, la mirada analítica muchas veces oculta las relaciones existentes entre procesos que se estudian en forma secuencial, pero que ocurren de manera sincrónica. En la enseñanza de las ciencias, recomponer la complejidad es un requisito indispensable para que los saberes específicos resulten significativos y funcionales. (Massarini, 2008: 106)

Bibliografía

- Aisemberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia, (2008). Didáctica de las ciencias sociales. Tomo I y Tomo II. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Arostegui, Julio, (1995). La investigación histórica: teoría y método. Editorial Crítica. Barcelona.
- Augustowsky, Gabriela y otros (2008). Enseñar a mirar imágenes. Editorial Tinta Fresca. Buenos Aires.
- Borsotti, Carlos y otros, (2009). Ciencias sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Noveduc. Buenos Aires.
- Brailovsky, Antonio y Folguelman, Dina, (2005). Memoria verde. Historia ecológica de la Argentina. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- Colombres, Adolfo, (1987). La colonización cultural de la América Indígena. Ediciones del Sol. Buenos Aires.
- Delval, Juan, (2013). El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias experimentales y sociales. Siglo XXI. México.
- Dussel, Inés y Gutierrez, Daniela, (comps.), (2006). Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Editorial Manantial. Buenos Aires.
- González Casanova, Pablo (coord.), (2002). Ciencias sociales: algunos conceptos básicos. Editorial siglo XXI. México.
- Gurevich, Raquel (Comp.), (2011). Ambiente y educación. Una apuesta al futuro. Paidós. Buenos Aires.
- Insaurrealde, Mónica (Comp.), (2011). Ciencias naturales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Noveduc. Buenos Aires.
- Liguori, Liliana y otra, (2005). Didáctica de las ciencias naturales. Editorial Homo Sapiens. Rosario.
- Morin, Edgar (2001). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. España.
- Ossanna, Edgardo y otros, (1987). El material didáctico en la enseñanza de la historia. Editorial El Ateneo. Buenos Aires.
- Ramírez Hernández, Ernesto, (2008). Ecología. Secuencias didácticas para bachillerato tecnológico. Editorial Cengage. México.
- Rofman, Alejandro y Romero, Luis Alberto, (1998). Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- Romero, José Luis, (2008). La vida histórica. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Sautu, Ruth (Comp.), (2004). EL método biográfico. Editorial Lumiere. Buenos Aires.
- Schuster, Félix, (1997). Pensamiento científico. Método y conocimiento en ciencias sociales. Humanismo y ciencia. CONICET. Buenos Aires.
- Siede, Isabelino (Coord.), (2010). Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Aique. Buenos Aires.
- Svarzman, José (2000). Enseñar la historia. Herramientas para el trabajo en el aula. Noveduc. Buenos Aires.

- Tyler Miller, JR. Y otro, (2010). Principios de ecología. Editorial Cengage. México.
- Van Esso, Miguel y otros, (2006). Fundamentos de ecología. Noveduc. Buenos Aires.
- Veglia, Silvia, (2007). Ciencias naturales y aprendizaje significativo. Noveduc. Buenos Aires.
- Wasserman, Selma, (2006). El Estudio de casos como método de enseñanza. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Weissmann, Hilda (Comp.), (2013). Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones. Editorial Paidós. Buenos Aires.

¹Profesora de Historia y Educación Cívica. Licenciada en Historia. Diplomada en Ciencias Sociales. Especialidad: Sociología (FLACSO). Postitulada en Investigación Educativa de La Universidad Nacional de Córdoba. Postitulada en *Formador Superior en Investigación Educativa* Instituto Superior del Magisterio N° 14. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Postgrado en *Nuevas Infancias y Juventudes*, UNR/UNL/UNER. Docente en escuelas medias de la provincia de Santa Fe, en las escuelas preuniversitarias de la UNR, en institutos superiores de formación docente y en posgrados y postítulos afines a la titulación. Regente del ISP N° 16 Bernardo Houssay hasta 2018, año de retiro jubilatorio. Capacitadora en distintos proyectos de fortalecimiento de la función docente en la jurisdicción provincial y en programas de capacitación de carácter nacional. Publicación de diversos artículos inherentes a la especialidad en revistas especializadas. Doctoranda en Educación de la UNR.

²Profesor para el 3° ciclo EGB y Polimodal en Biología. Analista químico biológico. Analista Biotecnólogo. Laboratorista. Docente de Biología, Química y Ciencias Naturales en escuelas medias de gestión pública y privada. Vicedirector de la EEMPI N° 8004 *Nicolás Avellaneda*. Profesor de Ciencias Naturales y su didáctica, de Ambiente y Sociedad y del Ateneo de Ciencias Naturales en los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria y de Didáctica de la Biología en el Profesorado de Educación Secundaria en Biología. Integrante del equipo de escritura del plan de estudios para el profesorado de Educación Secundaria en Biología para la provincia de Santa Fe.

Los docentes como escritores. Una ventana por donde entrar a «Caleidoscopio: escrituras desde territorios educativos»

Prof Olga Biasioli, Prof María Belén Sanchez, Prof Miguel Ángel Gómez, Prof Gastón Arroyo , Prof Adrián Galfrascoli .

Caleidoscopio... es un libro escrito por docentes del norte santafesino. Cada uno de ellos tiene una historia personal y profesional singular: Olga Biasioli es maestra de larga trayectoria, supervisora titular de la Delegación II y coordinadora pedagógica; María Belén Sanchez es psicopedagoga, se desempeña en la Escuela especial N° 2131, pero, es docente, además, en la Universidad Católica de Santa Fe y en la UTN; Miguel Ángel Gómez es maestro y profesor de Ciencias de la Educación, formador de formadores en el Colegio Superior N° 42, de Vera; Gastón Arroyo es profesor en Economía, investigador e impulsor de la Economía Social; y, quien suscribe, Adrián Galfrascoli es profesor en Ciencias Naturales, dedicado a la didáctica de las ciencias en el Instituto Superior de Profesorado N° 4, de Reconquista.

Como lo sugiere el título del libro, los cinco docentes-autores hicimos un esfuerzo por escribir colectivamente sin sacrificar, en el proceso, nuestra singularidad. En esta entrada del Blog de Educación Superior no pretendemos reproducir el prólogo de esta obra que, por otra parte, escribió con tanta generosidad la Dra. Graciela Frigerio; tampoco es nuestra intención hacer una presentación del libro o un resumen de él. Esta entrada no es sino una invitación-provocación que hago-hacemos a otros docentes de nuestra provincia: una invitación a la escritura. Advertidos de esto no nos queda más que poner a rodar la palabra...

Una invitación a la escritura

Leer es una experiencia fascinante. Sin dudas, la lectura nos abre horizontes inimaginables porque nos permite acceder al conocimiento y aprender de otros y con otros mientras leemos. Pero cuando se trata de leer literatura hasta la línea del horizonte desaparece, se desvanece a medida que nos sumergimos en las historias que nos cuentan las palabras sin ellas saberlo; y desaparecen con el horizonte los límites que nos impone la razón y podemos desprendernos de la gravedad de nuestro cuerpo y volar etéreos hacia donde la imaginación y el sinsentido nos lleven.

En este mismo momento el lector puede recordar el goce de dar vuelta la hoja de un libro nuevo, percibir el aroma a tinta fresca, recorrer el borde de sus páginas con las yemas de los dedos y dejarse llevar a otros mundos.

Sin dudas, la lectura es una experiencia fascinante. Pero sólo aquellos que tuvieron la oportunidad que se nos presentó a los autores de *Caleidoscopio: escrituras desde territorios educativos* podrán decir que la experiencia de escribir también es fascinante. Hay quienes afirman que la escritura tiene una función epistémica, que quien escribe aprende en el ejercicio mismo de escribir. Y algo de razón

deben tener quienes piensan así, porque cuando uno escribe se ve en la obligación de reflexionar sobre sus propias ideas, el pensamiento va cobrando entidad y se complejiza mientras las vamos ordenando, articulando y entretejiendo.

Escribir es fascinante, pero también es agotador. Cuando el lector toma un libro del estante difícilmente se ponga a pensar sobre el trabajo que hay detrás de esas palabras y de esas ideas tan bellamente entramadas. El lector podrá preguntarse ¿será interesante esta novela? ¿tendrá final abierto y me dejará con ganas de saber qué pasó? ¿qué dice sobre mí y sobre el mundo la historia plasmada en este clásico? ¿será original esta tesis? ¿estarán bien argumentadas las ideas que propone? entre otros interrogantes. No suele preguntarse, por ejemplo, ¿cuántas hojas descartó el escritor antes de esta versión? ¿cómo hizo para evadir el síndrome de la hoja en blanco? ¿habrá escrito esta novela de una sola vez? ¿escribió primero el capítulo uno y, luego, los otros de manera ordenada? ¿Hay un orden canónico para escribir una novela? ¿Dónde escribió estas páginas? ¿Quién lo habrá acompañado mientras usaba el teclado? ¿El que escribe, escribe solo?

El proceso de escritura puede compararse con el trabajo del artista plástico que, con mano diestra, unta pinceles en potes rebosantes de óleos de colores para herir el lienzo virgen con trazos gruesos y de los otros, con líneas blandas y también con aquéllas que convergen en el infinito y que tanto gustan a los matemáticos, con puntos y salpicaduras, con algunas gotas y más salpicaduras. El pincel del artista y la pluma del escritor se parecen en el fondo.

Hay quienes creen que los grandes pintores son maestros ilusionistas; expertos en guardar secretos, secretos que se revelan después de muchos años o se pierden para siempre. Esconder un secreto es parecido a enterrar un tesoro. El Capitán Flint, por ejemplo, ha sabido esconder su oro a gran profundidad bajo un árbol en una lejana isla. El maestro pintor esconde sus secretos bajo capas de pintura, las pinceladas cargadas de óleo reemplazan a las palas, pero son igualmente eficientes. Así, para la mirada escrutadora de quien puede ver bajo capas y capas de pintura se esconden bocetos, manchas, errores, esbozos y amores de primavera. El pintor puede corregir una mala pincelada con otra pincelada, al escritor en cambio, no le queda más remedio que arrojar el manuscrito al cesto y volver a comenzar tozudamente haciéndole frente al pliego vacío. Escribir es fascinante, pero también puede ser agotador.

Los textos que presentamos en *Caleidoscopio...*, por ejemplo, son como las pinturas ésas, que están expuestas en los grandes museos: obras que esconden entre estratos de pintura, algunos deslices o ciertas heridas infringidas al lienzo por las manos que usaron el pincel, que permanecen ocultos como misterios esperando ser develados. Cada capítulo es sólo una versión. Hubo muchos bocetos y borradores antes de que saliera de imprenta ésta que el lector tiene entre sus manos. Esas versiones o borradores de nuestro trabajo, que hemos desechado por incompletas, por esquivas o confusas, permanecerán en el anonimato para todos, excepto para las manos que presionaron el teclado. Que sean ignoradas por todos quienes se acercan a este libro no deshace el esfuerzo que invertimos en escribirlas, tampoco diluye el amor que todo escritor siente por su texto; aunque incompletas o confusas, esas líneas escritas en los primeros borradores enamoran a quien las escribe. El escritor renuncia a ellas aunque sufra con ese desprendimiento porque sabe que esas ideas en unas pocas hojas de papel son sólo precursores, que después de ellas vendrá una versión mejor. Con esa misma certeza, los autores de los textos que ponemos a circular aquí sabemos que no son un producto final, sino una fase, un estadio. Seguramente, en un año o dos, los leeremos y querremos cambiar, quitar o agregar algunas ideas que, por escritas, se resisten al paso del tiempo.

Un texto puede ser considerado por algunos como algo estático, pero el proceso de escritura y el pensamiento mismo, de seguro, no lo son. Permitámonos poner en suspenso aquella consideración afirmando que el texto es movimiento aunque el objeto que lo porta no lo sea. El texto es movimiento porque cobra existencia en la relación dialéctica entre lector y escritor en la que el papel y los signos que transporta son sólo un artefacto/instrumento/herramienta de conjunción (no de mediación sino de conjunción porque reúne o convoca dos planos distintos en una sola dimensión). Un texto es un ente estático sólo cuando se encuentra ante un lector al que no puede conmovir. Y, sin embargo, todo lector, aunque se resista al texto, aunque reniegue de él, aunque pretenda ignorarlo, en tanto sujeto

que es, se deja conmover. Entonces ¿podríamos decir que no existe el texto estático, objeto inerte que no conjunta? Tenemos que reconocer, con dolor, que existen casos en los que el texto sólo es un montón de hojas inertes.

Expliquémonos mejor apelando a un texto en movimiento: sólo un pequeño fragmento de Cortazar titulado El diario a diario. Las escenas que construimos cuando nos ponemos en contacto con este fragmento nos llevan a maravillarnos con las profundas y excitantes metamorfosis que experimentan un montón de hojas impresas cuando, ocasionales lectores, lo toman en el tranvía o en un banco de la plaza. El Señor, el Muchacho y la Anciana se dejan conmover por ese montón de hojas impresas y cuando lo toman y lo leen, ese manojo de hojas impresas se transforma, mágicamente, en un diario. Cuando ese texto/diario pierde su encanto, cuando mengua su capacidad para conmover a los lectores se transforma nuevamente en ese montón de hojas impresas. Y no tiene otro destino más que empaquetar medio kilo de acelgas. ¡Vaya agonía la del montón de hojas impresas!

En este relato vemos la dialéctica de la relación de conjunción lector y texto: el lector es tal sólo cuando se deja seducir por el texto. Y, el diario, sólo es un montón de hojas impresas, en ausencia del lector. El diario es texto en movimiento, mientras que las hojas impresas son un objeto estático. Cuando el diario pierde su esencia sobreviene la agonía de las hojas impresas. Pero la agonía es social cuando el que toma las hojas impresas es analfabeto. Éste es un hecho escandaloso y doloroso a la vez, que se sigue presentando ya avanzado el siglo veintiuno. Y constituye, a nuestro entender, el único caso en que el diario y las hojas que lo portan son entes inertes y estáticos. No por una propiedad inherente a ellos sino por la condición de opresión que apremia al hombre y a la mujer analfabetos. El analfabetismo, aunque sea el de unos pocos prójimos, es algo que debe dolernos a todos, porque si las personas que aún no saben leer y escribir hubieran tenido el acompañamiento oportuno, podrían animar el montón de hojas sueltas, darles vida, ponerlas en movimiento. ¿Podríamos, acaso, permanecer impávidos ante la maravilla de ese encuentro entre texto y lector?

Los autores de Caleidoscopio... Intentamos construir un objeto de conjunción, un texto que, aunque imperfecto y siempre inacabado, pueda conmover al lector. No buscamos con ello convencerlo de nada, no pretendemos, tampoco, instruirlo ni iluminarlo. Pretendemos generar una dialéctica que nos transforme a ambos. La conmoción que buscamos generar la entendemos como una invitación a la lectura primero y a la escritura después.

La invitación que hacemos al lector es una provocación. Queremos que nos lea desde una perspectiva crítica, que recorra las líneas que plasman nuestras ideas y se sienta en libertad para cuestionarlas, para apropiárselas, para transformarlas o para descartarlas. Ojalá que se presenten ocasiones para dialogar sobre lo que el lector ha hecho con esas ideas, para conversar sobre lo que éstas hayan provocado y dejarnos invitar, también nosotros, a participar de otros puntos de vista, de otras miradas y pareceres. Seguro, nos enriqueceríamos en esos encuentros, si se produjeran.

La conmoción que buscamos generar es también un desafío a la escritura. Cuando uno produce un texto de ficción crea todo un universo de posibilidades. En la ficción todo puede suceder, hasta lo inverosímil puede cobrar entidad propia y volverse real, tangible, pero esa realidad falaz se desvanece al cerrar el libro. Quien lee puede volver al lugar donde dejó el señalador guardado entre páginas cuando quiera, para dejarse seducir nuevamente por esa realidad onírica donde lo inesperado se puede presentar. Cuando el escritor de ficción logra construir este universo paralelo, crea y recrea la cultura, apelando a un sinnúmero de recursos que no están sometidos al escrutinio de la racionalidad epistemológica, porque sabemos de antemano que se trata de un texto de ficción. Podrá ser juzgado desde otra racionalidad, pero no desde la que busca determinar la exactitud y la verosimilitud de los enunciados. En cambio, cuando un escritor se dispone a elaborar un texto académico hace un esfuerzo consciente por desterrar de sus párrafos todo rastro de inverosimilitud, busca sistemáticamente eliminar la ambigüedad y ganar precisión. Esto no niega la naturaleza subjetiva de quien escribe textos que pretenden catalogarse como científicos, académicos o no ficcionales, como los que producimos quienes hacemos investigación educativa. Por el contrario, el escritor es antes que nada sujeto, y como reconocemos nuestra esencia subjetiva los que escribimos textos académicos dedicamos tiempo y esfuerzo en un proceso de vigilancia epistemológica que pretende garantizar que algo del orden de

lo escrito represente, más o menos fielmente, algo del orden de lo real. Así, este ejercicio de autoevaluación de lo que escribimos transforma nuestra propia perspectiva, mejora nuestro pensamiento, lo enriquece y nos transforma. Como nosotros, muchos educadores son ávidos lectores, pero pocos se animan a escribir y menos son los que lo hacen asiduamente. Este texto es una invitación que hacemos especialmente a esos docentes que tienen ganas de escribir y aún no se deciden. Es una invitación a equivocarse escribiendo y a esconder, ya no entre capas de pintura, sino entre estratos de celulosa y de tinta reseca, esos secretos que permanecerán ignorados, hasta que salga a la luz aquella versión que contenga la bella prosa que los enamore. Queremos animarlos a hacerlo porque sabemos que, aunque es un trabajo que requiere esfuerzo, también produce intensa emoción.

Escribir puede parecer una tarea solitaria. Y, de hecho, la mayoría de las veces uno escribe solo. Cuando el escritor se posiciona frente al monitor, la hoja de Word en blanco y el teclado dispuesto, la mayoría de las veces se encuentra sólo consigo mismo. Mientras escribe, va dialogando con una voz interior que lo acompaña desde que tiene memoria, con ella discute, se pregunta, duda o confirma. El que escribe se acostumbra a dialogar con ese otro interno porque se conocen bien, cada uno sabe cómo piensa el otro porque se acompañan desde que tienen memoria. El escritor y su voz interna se entienden a la perfección, tanto que, a veces, eso le juega en contra. Hay quienes afirman que, a medida que el niño va apropiándose del lenguaje, a medida que esta herramienta simbólica va interiorizándose, se producen ciertos cambios en el sujeto que permiten afirmar la existencia de un lenguaje interior o pensamiento verbal. Una de las características singulares de esta voz interior es la predicatividad, es decir, la inclinación a omitir el sujeto de la oración cuando uno habla consigo mismo. En otras palabras, cuando uno habla consigo mismo sobre un tema, omite mucha información relevante porque sabe que el hablante interior ya la conoce. Pero cuando uno escribe, generalmente lo hace para un otro ausente, muchas veces desconocido, por lo que debe hacer un esfuerzo consciente por exponer toda la información necesaria, por ordenarla de tal manera que el otro (que no conoce todo, porque no participa del diálogo interior) pueda efectivamente comprender lo que queremos comunicar.

Escribir puede parecer una tarea solitaria como la que practican los deportistas individuales. En un deporte individual, el atleta se encuentra solo en el espacio y tiene que enfrentar una prueba psicomotriz que asume como desafío. Así, por ejemplo, el que practica alpinismo, salto, tiro, gimnasia artística, por mencionar algunos deportes individuales, se ve impulsado a superarse a sí mismo. Pero, por extraño que parezca, hay ocasiones en que el proceso de escritura se parece más al básquet que a un deporte individual. En estas ocasiones, los escritores deben poder jugar en equipo. En estos casos, no hay pelota ni aro, se juega con las letras y las palabras, con las ideas, los significantes y los sentidos elaborados, en una cancha que tiene sus reglas sintácticas y su semántica propia. Como ocurre con los niños y las niñas de los semilleros en el básquet, los escritores deben aprender a escribir en equipo. Como todo aprendizaje, se trata de un proceso largo en el que no hay un momento en que podamos afirmar: «¡lo logramos!, ya sabemos escribir en equipo». Esto es así porque el escribir y el aprender no constituyen un estado, sino un estar siendo diacrónico y, porque uno puede escribir colectivamente con diferentes personas y cada grupo es una configuración social singular.

Para los que practicamos el deporte de escribir, la escritura en equipo supone un reto mayor que la escritura solitaria porque esta práctica, desarrollada colectivamente, supone construir acuerdos que van desde los más básicos como las normas de escritura, hasta los más complejos, como el enfoque y las posturas ideológicas. La tarea que se desarrolla en grupos de escritura puede asumir la forma de un trabajo cooperativo en el que cada integrante se responsabiliza de la elaboración de una parte del texto que, luego, se articula con las demás, para conseguir el producto final. También puede ser concebido como un trabajo colaborativo, que resulta más exigente, porque supone que tanto el proceso de escritura como el texto final constituyen elementos irreductibles a las individualidades de los escribientes. El trabajo que se concreta en Caleidoscopio... tiene un poco de las dos. Si hemos de ser sinceros con nosotros mismos y con los lectores debemos admitir que se trata más de una obra cooperativa en la que cada uno de los autores ha hecho un esfuerzo personal por escribir sobre un tema amplio común, el educativo. Pero lo ha hecho desde un campo disciplinar específico: el de las didácticas específicas (como lo hace Gastón Arroyo y quien suscribe) o el de las políticas públicas (como los textos de María Belén Sanchez, Olga Biasioli o Miguel Ángel Gómez). Este hecho no le resta valor a la obra, porque reconocemos en la educación un objeto complejo y heterogéneo, que se resiste a abor-

dajes totalizadores. Lo común de la obra está constituido por el eje puesto en lo educativo, la mirada de autores del norte santafesino, la reflexión de docentes en ejercicio, que han desarrollado estudios de posgrado y que pretenden socializar lo aprendido.

Este libro es como un caleidoscopio, un texto múltiple y diverso, dinámico en las manos del lector; un escrito elaborado colectivamente, que pone a circular ideas que los autores hemos ido entramando en nuestros estudios de maestría. Es una invitación y una provocación a la vez, una animación a la lectura y a la escritura que está allí, para que el lector desprevenido se sienta tentado de tomarlo y hacerlo propio.

La viñeta que se encuentra en el cuerpo del texto es de Ricardo Liniers:

<https://www.comunidadbaratz.com/blog/19-vinetas-de-liniers-que-representan-perfectamente-la-pasion-hacia-los-libros-y-la-lectura/>

Reflexiones entorno a la evaluación: cómo valorar los aprendizajes en tiempos distintos

Prof. Dipl. Lencioni, Gustavo Omar.

La evaluación es uno de los temas de gran relevancia en el contexto educativo porque con ella están asociados los cambios y mejoras de las prácticas educativas. Habitualmente las y los educadores en las instituciones permanecemos limitados y reducidos a momentos con relación a las evaluaciones: hay un calendario al cual siempre hay que dar respuesta, y hasta en ciertas situaciones, modos habituales de cómo hacer y llevar adelante dichos procesos.

El escenario de hoy se presenta de un modo muy diferente, se podría decir multimodal. Hay una discontinuidad de un único y a la vez relevante contexto sobre el tema; la pandemia, la pospandemia, los aislamientos en relación con el cuidado de la salud, la educación remota de emergencia, la dualidad entre la presencialidad y la virtualidad, las burbujas, lo híbrido y/o mixturado en el aprendizaje, entre otras cuestiones, implican un cambio radical en la estructura del conocido y popular contrato educativo.

La escuela, una vez más, tomó un nuevo desafío, cruzar la frontera, ir más allá, algo de lo que se viene hablando desde hace bastante tiempo, pero que nunca había tenido oportunidad de darse. ¿O nunca se la tomó en serio a esa oportunidad?; hasta hace un tiempo ese *gran edificio* parecía que hospedaba y a la vez custodiaba el campo del conocimiento y todo lo que hacía a ello.

Hoy es distinto, sí. Aunque a veces pareciera que no; pero existe un proceso de desconstrucción y construcción de configuraciones dadas, asumidas, cotidianas, se podría decir hasta costumbristas. En este momento el acompañamiento de las trayectorias de estudiantes, en el sostenimiento de su formación integral, cobra un sentido significativo, primordial y más amplio en relación tanto con los procesos de enseñanzas y aprendizajes, como así también, con los de evaluación.

A partir de las lecturas de un variopinto de autores, de disímiles fuentes bibliográficas, de experiencias transitadas y compartidas en este tiempo con muchas y muchos colegas sobre evaluar en tiempos distintos a los habituales, de incertidumbre, de no previsibilidad, me permito pensar e invitar a pensarnos en voz alta, ideas que ayuden a construir procesos acerca de una evaluación que implique una retroalimentación, pero sobre todo, una devolución constructiva en la valoración de aprendizajes de las y los estudiantes:

Como primera idea, es importante entender que los procesos de evaluación, de enseñanzas y aprendizajes no son procesos que se dan por separado, sino que se trata de un recorrido integral. En mu-

chas ocasiones apremia el momento de evaluar, de registrar un contenido/tiempo/espacio/estudio, de diseñar una prueba, ejercicios y/o actividades sobre un tema, de calificar y sobre todo de analizar la aprobación (y a veces, quedándonos allí). Pero es fundamental en esta instancia adentrarse en la cimentación de considerar que dichos procesos son un recorrido entrelazado, pero por, sobre todo, no acabado.

En este punto y en estos tiempos, debemos detenernos para dar cuenta de aquellos aprendizajes que fueron alcanzados y aquellos que no, tratando de poner el foco en el recorrido del estudiante y no en la calificación de una instancia. Esto no es sólo una definición técnica, sino que analizar dichos procesos permitirá dar significación a aquellos aprendizajes esenciales, primordiales, como así también, a los modos en que se lleva a cabo la transversalidad en el aula. Allí aparecen varios factores que posibilitan dicha interrupción en las y los educadores: la disposición frente a los cambios, la desconstrucción biográfica acerca de evaluar, apreciar y valorar lo aprendido, la modificación de las prácticas educativas habituales, lo heterogéneo por sobre lo homogéneo como enriquecimiento de las prácticas pedagógicas y del proceso evaluativo de las mismas, el cambio de óptica en la relación para con el otro, el ordenamiento de las prioridades educativas y pedagógicas en cuanto a la distancia, a la presencialidad, a la intermitencia y la relación entre ambas, entre otras cuestiones.

Asimismo, posibilita centrarse en las y los estudiantes, en la relación pedagógica para el fortalecimiento de los vínculos y en el acercamiento a pesar de la distancia física; sin ese contacto directo/presencial (por una educación en tiempo distintos, remota, dual), aparece y toma más fuerza en la comprensión de aquel concepto justicia curricular al momento de consignar un número frente a una sucesión de trabajos y propuestas donde las y los estudiantes llevan adelante en sus hogares con todo lo que ello implica.

Esa primera idea, que debe ser un pensamiento en construcción continuo, nos direcciona a un segundo pensamiento claramente relacionado con el cómo llevar adelante ese proceso como recorrido, atendiendo también allí el modo de acompañamiento del recorrido. El modo usual acostumbra a estar determinado por un conjunto de lineamientos de uno a varios materiales de evaluación que las y los estudiantes efectúan y que le otorgan al educador acopiar evidencias de sus aprendizajes. Pero en tiempos de pandemia/pospandemia ¿qué ocurre? La pregunta conduce a reconocer la gran complejidad que encierran las prácticas de evaluación de aprendizajes y de allí es preciso replantearse el diseño de propuestas e instrumentos que posibiliten revisar los recorridos desde distintos puntos, volviendo a mirar, analizar y porque no, a estudiar las producciones realizadas, los intercambios virtuales asincrónicos y sincrónicos posibles, la relación de estos intercambios con los que se generan en la presencialidad y el recorrido que llevan a cabo y cómo lo hacen las y los estudiantes poniendo en énfasis sus logros y acompañando aquello que aún no se ha alcanzado. Es decir, que las y los educadores deben poner en juego aquellos conocimientos, experiencias y herramientas de los que disponen para afrontar los desafíos que implica una evaluación en otro contexto.

Posicionarse allí vislumbra las oportunidades con las que las y los estudiantes, de alguna manera u otra, tienen y con las posibilidades de que sean ellos mismos los que den cuenta de sus evidencias de aprendizajes, ayudando así a la práctica metacognitiva, que rompa con el asentamiento de que la o el educador es siempre el que señala los logros y dificultades. Y con ello, no se desdibuja el rol de la o el docente, sino que lo revaloriza con relación a la mediación, a la guía, al acompañamiento que lleva adelante.

Hay una dificultad persistente en cuanto a la estimulación y motivación en la distancia; más aún hoy en una contextualización rodeada de incertidumbre, de tiempos intermitentes entre los presencial y virtual. Como educadores el objetivo y la responsabilidad de transitar los encuentros (virtuales asincrónicos, sincrónicos, presenciales en distintas fases) debe darse a través de la calma y recordando a las y los estudiantes que la evaluación va más allá de una reducción a una calificación, sino que tiene que ver con las progresiones escolares que se consuman y que intentan reflejar el esfuerzo y dejar constancia de este.

Desde lo expuesto anteriormente se puede establecer que la pandemia y la pospandemia (con la en-

señanza remota de emergencia, la virtualidad, la distancia, el camino a la construcción de un aprendizaje dual, mixturado, híbrido, entre otros conceptos asociados) propone un constante desafío para posibilitar y ofrecer espacios/tiempos de retroalimentaciones y devoluciones constructivas. Es decir, en esta tercera idea, no alcanza ya con una nota o un promedio, más allá de que luego el sistema habilite y lo reduzca a ello. Sino que debe permitir repreguntarnos cómo acompañar de un modo distinto, desde otra mirada más amplia; pero a la vez particular, significativa, que ofrezca la posibilidad de construir devoluciones más atentas, cualitativas, que le permitan a las y los estudiantes, además de comprender en qué momento del recorrido de aprendizaje se encuentran y que el error es fuente de aprendizajes, saber que están acompañados, cuidados desde el ámbito de lo educativo. Y de eso se trata evaluar para aprender, no es únicamente una mirada puesta en lo que pasó en el proceso y/o en el resultado, sino en hacer luz en alguna sugerencia que acompañe la mejora de la próxima propuesta: con significación, pero a la vez empatía y amorosidad. Propuestas que den lugar a bucear sobre los logros específicos de la misma, que diversifiquen y enriquezcan técnicas y procedimientos, en que se den sugerencias específicas de la tarea, es decir, andamiar los aprendizajes para sostener las trayectorias.

Las reflexiones hasta aquí expuestas posibilitan pensar en una cuarta idea: la interpelación. La construcción de una evaluación como valoración de aprendizajes nos lleva a interpelarnos como educadores, no sólo en tiempos como los que estamos atravesando hoy, sino con una perspectiva a futuro más crítica sobre nuestra profesionalización docente en el área de conocimiento que abordamos y el posicionamiento en la triada didáctica, pensarnos, tomando las palabras de Daniel Brailovsky (2020: 88), como educadores arquitectos y anfitriones en distintos escenarios: «Somos arquitectos porque nos importa usar las herramientas adecuadas, y sabemos que no todo *da los mismo*. Somos anfitriones porque nos importa las relaciones y porque queremos prevenirnos de que las herramientas puedan terminar usándonos a nosotros».

Ese interpelar está ligado a la necesidad de detenerse y volver a prestar atención sobre las prácticas pedagógicas que predominan en lo educativo, tomando conciencia de bajo qué concepciones se despliegan, qué implicaciones tienen en el desarrollo y aprendizaje de las y los estudiantes; explicar una cultura entorno a una evaluación como procesos de retroalimentación y devolución constructiva para vivenciar un proceso ameno en donde se revele el verdadero sentido del aprendizaje.

Asimismo, el transitar sobre una modalidad de evaluar diferente debe interpelar a las y los estudiantes, siendo fundamental y necesario llegar a acuerdos y puntos de articulación que involucre a todas y todos los educadores de la institución, sin distinción de áreas, además la institución educativa, para luego poder comunicar a cada uno, las decisiones acerca de cómo se evalúa hoy, los modos, los fundamentos, el qué y el porqué, involucrando así a los protagonistas de los procesos de aprendizajes. Es decir, que esta instancia sea una suma productiva en esa construcción y cimentación vincular de la relación estudiante-institución (escuela), institución (escuela)-estudiante.

Como NO cierre, porque nunca será un tema acabado, de las reflexiones aquí trabajadas hago eco de las palabras de Rebeca Anijovich (2019) donde afirma:

A partir de los aportes mencionados, es posible afirmar que los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales. Solo entonces desde la enseñanza podremos ofrecer mejores opciones para que todos se involucren activamente y encuentren sentido de lo que aprenden y al mundo en el que están insertos. (p. 25).

En el reto se encuentra la oportunidad, en poner la creatividad, el esfuerzo y la voluntad al momento de llevar adelante un proceso de evaluación justo e integral que implique retroalimentación y devolución constructiva se encuentra la oportunidad y quizás, además, en conjunto, se logre dar un paso más hacia mejores procesos de enseñanzas y aprendizajes posibles para con y de las y los estudiantes.

Autor: Prof. Dipl. Lencioni, Gustavo Omar.

Formación: Profesor en Matemática y Computación (La Salle). Diplomado en Psicología Cognitiva con orientación en Mediación Pedagógica (La Salle). Especialista en Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (INFoD). Especialista en Análisis Matemático y Estadística (La Salle). Especialista en Políticas Socioeducativas (INFoD). Maestrando en Gestión y Asesoramiento Pedagógico de Instituciones Educativas (UNR). Desempeño actual Nivel Superior: Profesor en Matemática y su Didáctica en los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Especial, I.S.P.I. N° 9024 Inmaculado Corazón de Ma. *Adoratrices*. Profesor en Epistemología e Historia de la Matemática en el Profesorado en Educación Matemática, I.S.P.I N° 9009 *San Juan Bautista de La Salle*. Profesor/Tutor de Educación a Distancia de la Diplomatura Superior Universitaria en Paradigmas Educativos y en la Diplomatura Superior Universitaria en Dirección y Supervisión de Instituciones Socioeducativas ICED - UAI.

Referencias Bibliográficas

- Ademar Ferreyra, H. y Tenutto Soldevilla M. (comps.) (2021). Planificar, enseñar, aprender y evaluar en educación superior. Nuevos entornos integrados de aprendizajes de la presencialidad a la virtualidad. Colección Universidad. Noveduc. Bs. As.
- Anijovich, R. (2019). Gestionar aulas heterogéneas. Paidós. Bs. As.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós. Bs.As.
- Anijovich, R. y González, C. (2013). Evaluar para aprender. Aique. Bs. As.
- Beltramo, P. (2019). Prácticas Pedagógicas. Del Plan Institucional al aula. Autores de Argentina. Bs. As.
- Brailovsky, D. (2020). Pedagogía del Nivel Inicial, mirar al mundo desde el jardín. Noveduc. Bs. As.
- Gonfiantini, V. (comp.) (2020). Quehaceres educativos. Aportes para el debate. Laborde Editor. Rosario.
- Harf, R., Azzerboni, D., Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2021). Nuevos escenarios educativos. Noveduc. Bs. As.
- Lewin, L. (2017). Que enseñes no significa que aprendan. Neurociencias, liderazgo docente e innovación en el aula en el siglo XXI. Bonum. Bs. As.
- Lewin, L. (2019). La educación transformada. Santillana. Bs. As.
- Lewin, L. (2020). La nueva educación. Santillana. Bs. As.
- Menéndez, P. (2020). Escuelas que valgan la pena. Paidós. Bs. As.
- Menna, Ma. E. (2020, octubre). Pensando la evaluación en tiempos de pandemia (Artículo). Campus Educativo Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Recuperado de: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/pensando-la-evaluacion-en-tiempos-de-pandemia/>
- Rivas, A. (2019). ¿Quién controla el futuro de la Educación? Siglo XXI. Bs. As.
- Santos Guerra, M. (2017). Evaluar con el corazón. De los ríos de la teoría al mar de las prácticas. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Santos Guerra, M. (2020). Educar el corazón. Los sentimientos en la escuela. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Vaccarini, L. (2019). La innovación educativa. El aula y la clase, ante el reto del siglo XXI. Biografía pedagógica II. Laborde Editor. Rosario.

Las huellas del legado de Paulo Freire en lo inédito viable del siglo XXI

Equipo Subsecretaría de Educación Superior.

«Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi destino no es un dato, sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar».

Paulo Freire

Las huellas del legado de Paulo Freire en lo inédito viable del siglo XXI.

La sed de transformaciones profundas del Siglo XXI desde la intimidad del mundo con claustros atomizados, la hiperconexión desconectada y la fragmentación naturalizada, reclama la vigencia de la perspectiva Freireana como modo de empatizar desde el sentido de la palabra con tono crítico reflexivo.

Paulo Freire denota su transcendencia más allá de su figura universal entre los educadores latinoamericanos, porque evocar su nombre implica apelar a la dignificación de las y los docentes como

intelectuales transformativos de la cultura; apostar a la escuela como espacio legítimo de libertad y comprender críticamente a la educación como herramienta política para el logro de la emancipación personal.

La impronta de la pedagogía emancipadora hace ruido en este momento histórico que nos atraviesa en el existir, donde el eco de la problematización de la realidad, la necesidad de interpelarnos e interpelar y habitar la educación desde el abrigo de la liberación.

Paulo Freire observó y comprendió la importancia de la constitución de lazos con la impronta de la humanidad, desde la lectura exquisita del contexto que escribe sus propios relatos, con la escucha éticamente activa en su época y en diálogo incansable con la necesidad del mundo.

La pedagogía de la pregunta sostiene lo cotidiano de las prácticas, la empatía por un mundo mejor desde su rol de mediador propicia el carácter performativo que pone en palabras el malestar y construye a través de ellas formando un más allá.

La curiosidad, la insumisión, la capacidad crítica, la autoconfianza y la capacidad de leer críticamente la realidad son legados innegociables del maestro Freire, donde el educador entra en diálogo reflexivo para construir un pensamiento crítico que lo acompañe con sentido de humanidad.

El inédito viable es la categoría que acompaña los procesos de la historia junto a la pedagogía de la esperanza, porque en esa idea tanto la historia, la vida social, la política y la educación, brindan las posibilidades inéditas de las crisis como oportunidades de transformación.

Freire enseña que en la imaginación de las nuevas posibilidades existe algo de realismo para que sea viable. Por ende, abre una línea de pensamiento prospectivo único para interpelar cualquier adversidad de la historia de la educación, a pesar de la invisibilidad de propuestas de abordaje.

La existencia de las posibilidades inéditas y viables se transforman en la esperanza del vínculo entre culturas en diálogo con los saberes del educador y del educando, propiciando procesos de alfabetización.

Para Paulo Freire toda educación es una construcción colectiva, entre todos, simultáneamente enseñantes y aprendientes. Todos son portadores de algún saber y deben ser escuchados. Por lo tanto, lo primordial es escuchar al mundo, abrirse a él, leerlo, interpellarlo y de esta manera transformarlo.

Las huellas de su legado se encuentran en riqueza de las propuestas de educación popular porque sus sueños se vislumbran en una sociedad justa, que se reinventa permanentemente, donde las masas populares hablen, escuchen y sientan desde el derecho a tener voz propia.

La importancia de leer el mundo y luego leer las letras, se traducen en la conciencia crítica y en el proceso dialógico que vehiculiza la creación colectiva del saber, permitiendo la transformación de aquellas personas que van a modificar ese mismo mundo, porque la educación se constituye como acto de amor, es decir, sin amor no hay saber que humanice las relaciones humanas.

Freire empatizó, comprendió y problemático junto a *otros*, desde la posición ética política, escucha atenta y activa, en diálogo permanente de repliegue con el sí mismo, con el mundo y con los otros, otorgando un lugar de derechos y de igualdad.

Las prácticas docentes hoy en contextos de inédito viables, se resignifican desde el diálogo profundo, la capacidad de crear del acontecer experiencias significativas en clave de *contexto*.

La Subsecretaría de Educación Superior conmemora al gran educador brasileño a los 100 años de su nacimiento, convidando a la reflexión profunda de su legado con las ópticas de este tiempo, donde sus enseñanzas toman fuerza desde sus convicciones más entrañables, tal como nos enseñó...

«Lo que no es posible es pensar en transformar el mundo, sin un sueño, sin utopía y sin proyecto... Los sueños son proyectos por los que se lucha... y toda concreción de sueños supone lucha... En realidad, la transformación del mundo a la que aspira el sueño, es un acto político, y sería una ingenuidad no reconocer que los sueños tienen sus contrasueños».

Paulo Freire. Pedagogía de la indignación.

De la mano del Maestro Freire

Prof. María del Luján Lozano ⁽¹⁾

Prof. Lic. Estrella Mattia ⁽²⁾

Cuando se intentan abordar cuestiones inherentes a los trayectos de formación docente en general y a la práctica del oficio de enseñar en particular, resulta muy difícil no aludir, en alguna instancia del transcurso de estos complejos procesos, a la alfabetización entendida como uno de los actos de justicia educativa de mayor relevancia al momento de pensar la educación como un derecho humano y como un acto político irrenunciable.

Así, cuando se habla, se debate y se atiende a la alfabetización se alude a la visibilización, en territorio de prácticas que anclan en el campo popular y que no deben ser entendidas exclusivamente como la incorporación mecánica de la lecto escritura, sino como un proceso integral que colabora en la construcción política de ciudadanos y ciudadanas.

Desde esta perspectiva, es posible inferir que instituir el proceso de alfabetización como una política de estado, como claramente afirman Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) «obliga a privilegiar la igualdad y el reconocimiento de las singularidades culturales y sociales. En términos prácticos, obliga también a elegir entre la defensa de una cultura común y la formación de una elite forzosamente restringida, entre la escuela para todos y la meritocracia» (2011:33).

En este sentido, las políticas alfabetizadoras han adquirido centralidad en distintas épocas de nuestra historia educativa y han sido abordadas por distintos equipos multidisciplinares que han realizado relevantes aportes, tanto desde la comprensión integral del proceso, como desde la especificidad de cada una de las disciplinas que, de una u otra manera, se encuentran implicadas: docentes de lengua y literatura, cientistas de la educación, comunicadores sociales, psicólogos e incluso, juristas. Cada uno de estos/as profesionales sin dudas, dieron cuenta de las múltiples dimensiones que son necesarias analizar para llevar adelante las prácticas alfabetizadoras que, indudablemente, constituyen, uno de las acciones fundacionales del acto de educar. Con relación a este hecho, nos interesa recuperar lo dicho por Graciela Frigerio (2004) en el texto *Bosquejos conceptuales sobre las instituciones* respecto de la significación del acto de educar:

Educar es el verbo que da cuenta de la acción jurídica de inscribir al sujeto (filiación simbólica) y de la acción política de distribuir las herencias, designando al colectivo como heredero. Acción política de designación que se asegura de brindar a todos la habilitación al ingreso, la interpretación, y la ampliación del *arkhe*, reparto hecho al modo de un don que no instala deuda. Esta modalidad del don podría decirse así: educar es dar el tiempo entendiéndolo como una fuerza de permisión, de autorización que a su vez da lugar al *Kairos*, oportunidad que hace posible a todo sujeto que su origen no devenga una condena. (2004: 130)

⁽¹⁾ María del Luján Lozano. Profesora en Geografía. Diplomada en Gestión Pública. Bachiller Universitario en Ciencias Políticas. Postítulo en ciencias sociales. Postítulo en Geografía Docente en Geografía y otros espacios en escuelas medias públicas de la provincia de Santa Fe en la ciudad de Rosario y Villa Gobernador Gálvez y en la escuela pre universitaria de la UNR, *Superior de comercio General san Martín*. Docente de diversas cátedras afines a la especialidad en los institutos del profesorado N° 62 de la localidad de San José de La Esquina, el IES N° 29 Galileo Galilei de la ciudad de Rosario y en el ISP N° 16 en el profesorado de educación secundaria en Geografía. Dictante de cursos de perfeccionamiento docente para los distintos niveles de la educación formal. Participación como referente en distintos programas del Ministerio de Educación de la provincia de Santa fe y del Ministerio de educación de la Nación. Coautora de Libros de textos de ciencias sociales para la educación primaria de la Editorial Kapeluz.

⁽²⁾ Estrella Mattia. Profesora de Historia y Educación Cívica. Licenciada en Historia. Diplomada en Ciencias Sociales. Especialidad: Sociología (FLACSO). Postitulada en Investigación Educativa de La Universidad Nacional de Córdoba. Postitulada en *Formador Superior en Investigación Educativa* Instituto Superior del Magisterio n° 14- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Postgrado en *Nuevas Infancias y Juventudes*. UNR/UNL/UNER. Docente en escuelas medias de la provincia de Santa Fe, en las escuelas preuniversitarias de la UNR, en institutos superiores de formación docente y en posgrados y postítulos afines a la titulación. Capacitadora en distintos proyectos de fortalecimiento de la función docente en la jurisdicción provincial y en programas de capacitación de carácter nacional. Publicación de diversos artículos inherentes a la especialidad en revistas especializadas.

En consecuencia, reiteramos que la alfabetización debe inscribirse como un acto educativo en tanto que educar implica apropiarse del tiempo preciso, adecuado y necesario para comprender el comienzo de todas las cosas y llevar adelante esa acción jurídica y política, que constituye el núcleo central de la posibilidad del encuentro con otros.

Los y las docentes en general y el colectivo dedicado a formar las nuevas generaciones de maestros/as y profesores/as, en especial, debiéramos recuperar nuestras experiencias - buenas y malas, resignificarlas en clave de oportunidades para intentar contextualizar temas y/o problemas que inviten a visibilizar la complejidad y la conflictividad de la realidad, utilizando el proceso alfabetizador como mediador entre estas cuestiones y los sujetos aprendientes.

Además, no menos importante, y también desde cada una de nuestras biografías profesionales, atender a estas cuestiones para pensar nuestro oficio, resulta inspirador ya que nos invita a revisar nuestras propias prácticas y visitar autores que se sostienen en las ideas fundacionales de Paulo Freire quien, como bien explicita Ermani María Fiori (1985), construyó el sentido más exacto de alfabetización porque

Con el método de Paulo Freire, los alfabetizandos parten de algunas pocas palabras, que les sirven para generar su universo vocabular. Pero antes, cobran conciencia del poder creador de esas palabras, pues son ellas quienes gestan su mundo. Son significaciones que se constituyen como historia, de la que los alfabetizandos se perciben sujetos, hasta entonces, tal vez ignorados por sí mismos, mistificados o masificados por la dominación de las conciencias (...) La alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura. La reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir la palabra (1985:19)

Así, siguiendo al Maestro Freire, consideramos que la herramienta mediadora por excelencia para desarrollar exitosamente el proceso de alfabetización es el diálogo. Sin embargo, para que el diálogo sea pedagógico requiere la participación activa de todos los interlocutores.

Esta participación, puede asumir una variedad de formas pero, puesto que el propósito del diálogo es la edificación, debe haber oportunidad para el compromiso, para el cuestionamiento, para someter a prueba las nuevas ideas y para escuchar puntos de vista diversos (...) En la práctica, esto quiere decir que todos los interlocutores tienen que estar habilitados para introducir temas, formular preguntas, poner en discusión otros puntos de vista o iniciar cualquiera de las demás actividades que definen la relación dialógica (Burbules 1999: 120).

Atendiendo a esta condición, la oralidad y la circulación de la palabra entre los y las integrantes del grupo de estudiantes (alfabetizandos) entre sí y con los o las docentes (alfabetizadoras/res) constituye la acción nodal del trabajo en territorio porque, sin dudas, los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Más si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar al mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación. (Freire, 1985:101).

Si atendemos a estas posibilidades alfabetizadoras desde cada uno de los espacios curriculares que componen las distintas carreras de formación docente y, si cada uno/a de nosotros/as asume su Arke y se compromete con su Kairos, alfabetizar en el más amplio sentido de su significación no sólo es posible sino necesario.

Además, y no menos importante, identificarse como docente alfabetizador/a implica atender a la Justicia Curricular en tanto ésta es el resultado de analizar el currículo que se diseña, pone en acción evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y se hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales, les ayuda

a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuantos personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables en un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinada a construir un mundo más humano, más justo y democrático. (Torres Santomé, 2011: 89)

En consecuencia, una de las metodologías de trabajo más adecuadas para desarrollar estas posibilidades de desplegar nuestro oficio docente, más allá de nuestras especificidades y en nuestra fundacional acción alfabetizadora como educadores/as, es el taller. En este sentido, y en acuerdo con el ya clásico especialista en el tema, Ezequiel Ander-Egg (1991), no está de más recordar que, desde el punto de vista pedagógico, el taller es,

(...) un aprender haciendo, una metodología participativa, una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional y formal, una propuesta que tiende al trabajo interdisciplinario, en cuanto es un esfuerzo por conocer y operar, asumiendo el carácter multifacético y complejo de toda realidad y es un espacio en donde se construye una interrelación de trabajo horizontal a partir de la realización de una tarea común (Ander-Egg: 10-16)

En este particular escenario educativo, las actividades que se pueden organizar están relacionadas en forma directa con lo que se ha dado en llamar *Técnicas participativas para la educación popular* (1994) que significa

(...) partir siempre de lo que la gente sabe, vive y siente y las diferentes situaciones y problemas que enfrentan en su vida (...) e ir desarrollando un proceso de teorización sobre esa práctica, como un proceso sistemático, ordenado, progresivo y al ritmo de los participantes, que permitirá ubicar lo cotidiano, lo individual y parcial, dentro de lo social, lo colectivo, lo histórico y lo estructural. Este proceso de teorización debe permitir siempre regresar a la práctica para transformarla, mejorarla y resolverla, es decir, regresar con nuevos elementos que permitan que el conocimiento inicial, la situación, el sentir del cual se partió, pueda explicarse y comprenderse de forma integral. (Vargas Vargas y Bustillos de Nuñez: 4)

Los recursos disponibles que podrían utilizarse en los encuentros a los fines de desarrollar los talleres pueden ser las narraciones orales que giren alrededor de las autobiografías, de los sentires, de las diferentes experiencias de vida y anecdotarios familiares, barriales y contextuales. Además, se pueden presentar para su observación y posterior lectura e interpretación, imágenes fijas como fotografías, dibujos, planos, mapas y facsímiles e imágenes audiovisuales como videos, documentales y films.

Estas opciones no excluyen la utilización de libros para ser leídos en forma compartida. Esta decisión implica reconocer que la lectura compartida, constituye un escenario especialmente propicio para ayudar a quienes están aprendiendo a leer *no sólo en línea, sino entrelíneas y tras las líneas* (Cassany, 2006) a «reconstruir las problemáticas o mundos sociales e históricos desplegados en los textos. En las situaciones de lectura compartida los que enseñan y los que aprenden participan intensamente, no se trata de leer en voz alta o de repetir las palabras del texto, sino de trabajar sobre las interpretaciones, es decir, sobre la reconstrucción de las ideas presentadas en los textos» (Aisenberg, 2010:71)

Otro de los propósitos fundamentales de cualquier proyecto de alfabetización es, además de la lectura, el aprendizaje o ejercitación de la escritura. En consecuencia, una de las actividades centrales a trabajar en los talleres será la producción de textos, que involucra: la copia; el dictado de los y las asistentes a los y las docentes alfabetizadoras/es, con la correspondiente escritura del alfabetizador o alfabetizadora y, en algunos casos, la copia de los y las asistentes; la escritura a su manera de las y los asistentes y la transcripción del alfabetizador /ra; la escritura con ayuda; la selección de textos y la copia; el dictado y la reescritura. Así, en esta instancia es importante recordar que

(...) las producciones escritas versan sobre diferentes tipos de texto: (...) Enfatizamos este planteo, porque aún desde una postura constructivista, hay quienes consideran que al inicio del aprendizaje de la escritura se deben escribir textos muy breves, tales como el nombre, por ejemplo; y a medida que se avanza hacia el uso del sistema convencional, se pueden escribir textos más extensos. A partir de lo que hemos señalado respecto a las diferencias que se evidencian, no solo entre leer y escribir,

sino entre distintas situaciones de escribir es fundamental que, desde el inicio mismo del proceso, se asuma la posibilidad de escribir textos diversos; diversos en cuanto extensión; contenido, finalidad, destinatario, portador. Lógicamente se escribe de acuerdo a las posibilidades de cada uno/a; con escrituras diferenciadas, sin control de la cantidad o con cantidad fijas de grafías (...) Justamente por ello es fundamental que los tipos de texto a escribir sean diferentes desde muchos puntos de vista. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2006: 30)

Se infiere que, las sugerencias precedentes, sólo aspiran a convertirse en una invitación a la reflexión sobre nuestro hacer cotidiano en las aulas que nos permitan pensarnos como docentes alfabetizadores/as.

Estamos convencidas que en la Educación Superior no solamente es importante debatir acerca de la alfabetización académica, sino también sobre la alfabetización en su sentido más amplio, sobre todo en este año en el que se rinde especial homenaje a Paulo Freire en su natalicio número cien.

Seguramente recuperar al maestro Paulo, cuando debatimos acerca de la alfabetización como un instrumento de liberación de los sujetos, resulta urgente en estos complicados tiempos en los que priman los comportamientos individualistas, la profundización de la colonialidad en el pensamiento y la dominación de los sujetos a través de las formas más sutiles hasta las más brutales.

Todos/as y cada uno/a de quienes abrazamos el oficio docente ha leído, en algún tramo de su recorrido profesional, alguno de los textos de Freire. Conocer su pensamiento, adherir a sus análisis y a sus propuestas para enseñar nos transforma en los *pasadores de sus ideas*, para que su producción intelectual y sus experiencias de trabajo docente no corran el riesgo de perder su significación originaria y se conviertan sólo en materiales bibliográficos para los y las estudiantes.

Resignificar, recontextualizar, y reactualizar, el decir y el hacer de Freire debiera permitirnos autoconvocarnos al diálogo permanente destinado a afianzar la convicción que la educación es un acto político en permanente construcción con otros/as, que atiende no sólo a las experiencias individuales, sino que también visibiliza la necesidad de inscribir lo particular en contextos socio políticos más amplios que habilitan para comprender la complejidad de la realidad.

En definitiva, como afirma Paulo Freire: Nuestro papel, no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponer a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en una prédica en el desierto. (1985: 54)

Bibliografía

- Aisenberg, Beatriz, (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizajes en Siede Isabelino (comp.). Ciencias Sociales en la escuela. Aiqué. Buenos Aires.
- Ander -Egg, Ezequiel, (1991). El taller. Una alternativa para la renovación pedagógica. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- Burbules, Nicholas,(1999). El diálogo en la enseñanza. teoría y práctica. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Cassany, Daniel (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama. Barcelona.
- Freire, Paulo, (1985). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2008). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), (2010). Educar: ese acto político. Editorial La Hendija. Paraná. Entre Ríos.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (2004). Las prioridades pedagógicas de Lengua y matemática. Mejoramiento de la Calidad de la Educación. Buenos Aires.
- Petit, Michèle, (2003). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Fondo de Cultura Económica. México.
- Torres Salomé, Jurjo (2011). La justicia curricular. El caballo de troya de la cultura escolar. Morata. Barcelona.
- Vargas Vargas, Laura y Bustillos de Nuñez, Graciela, (1994). Técnicas participativas para la educación popular. Tomo 1 y 2. Editorial Humanitas. Buenos Aires.
- Veleda, Cecilia, Rivas, Axel y Mezzadra, Florencia (2011). La construcción de la justicia educativa. CIPPEC-UNICEF. Buenos Aires.

Formación Docente: enseñar y acompañar en tiempo presente

Prof. Aldo Nicolini ⁽¹⁾

Prof. Lic. Estrella Mattia ⁽²⁾

«No es hacer cada uno su negocio. Y pierda el que no esté alerta, sino pensar cada uno en todos, para que todos piensen en él. Los hombres no están en el mundo para entredescribirse sino para entreayudarse»

(Simón Rodríguez. 1769-1854)

Cuando los y las estudiantes egresan de su escolaridad secundaria parecería que no sólo se clausura una etapa en su biografía escolar, sino que también se les piensa y se les representa, independientemente de su clase social de pertenencia, como sujetos a quienes ya no es necesario acompañar en la concreción de sus futuros proyectos. Se supone que cuentan con el suficiente capital cultural y afectivo como para transitar nuevas experiencias vitales sin mayores inconvenientes.

La lógica clasificatoria con la que se maneja nuestra sociedad, ha posibilitado la construcción de un imaginario, que ha permeado sobre todo entre quienes son portadores de una conciencia de clase burguesa, que se sostiene sobre la presunción que el ingreso cultural a la categoría de adulto implica prescindir de la hospitalidad, de la presencia y del encuentro con otro/s para sostenerse, para continuar la construcción de los procesos particulares de subjetivación, olvidando y/o ignorando que, no sólo en la adultez sino, en ninguna etapa de la vida es posible constituirse sin los otros, porque esos otros, son quienes contribuyen a desplegar y visibilizar las características específicas que definen lo humano.

Así, nuestros oídos se han acostumbrado a escuchar comentarios tales como «no es necesario explicarles tantas veces lo mismo, ya son adultos» o «no le tenemos que decir lo que tienen que hacer, ya están lo suficientemente crecidos». Y si aquellos a quienes se los identifica como adultos han elegido ingresar a los Institutos de Formación Docente con vistas a transformarse en un/una futura profesional de la educación, cualquiera sea el nivel educativo que haya elegido, también se suelen escuchar comentarios análogos, a los que se les suma la convicción que se está en presencia de sujetos autónomos que se encuentran en condiciones de internalizar nuevos y complejos conocimientos sin demasiadas explicaciones. Incluso, si no logran acreditar sus saberes convenientemente ha de ser porque no han estudiado lo suficiente, porque no han asistido a las clases con periodicidad como es esperable, o bien porque no le han dedicado el suficiente tiempo a la lectura y comprensión del material bibliográfico del que disponen.

Además, si alguno de ellos/as deja de concurrir a las clases no suele resultar relevante conocer los motivos de sus ausencias o del abandono de la carrera porque nos guía el convencimiento que su estadía en tal o cual espacio curricular o en tal o cual profesorado o tecnicatura es una elección y no una obligación puesto que, quien es estudiante en el Nivel Superior lo es por propia decisión. En consecuencia, no existe la necesidad de ocuparse de estos sujetos de la misma manera que de los y las estudiantes de los otros niveles de la educación formal en los que la contención y el acompañamiento se encuentran amañados a la obligatoriedad de la escolaridad.

Sin embargo, debemos aclarar que, todo lo dicho hasta aquí constituye un variado abanico de prejuicios que, aunque han ocasionado durante años daños irreparables en varias generaciones de jóvenes y adultos que padecieron la orfandad en sus procesos de subjetivación, en la actualidad y desde hace

⁽¹⁾ Aldo Nicolini. Profesor Universitaria en historia. Profesor en Institutos de Formación Docente especializados en la Educación Artística: Instituto Superior del profesorado en danzas Isabel Taboga y el Instituto Superior del Profesorado en Música Carlos Guastavino. Docente de Residencia I y II en el profesorado en Derecho de la UNR. Profesor en escuelas secundarias de la ciudad de Rosario. Profesor en distintos postítulos relacionados con la especialidad de ciencias de la Educación. Publicaciones de artículos en revistas especializadas en ciencias sociales y en ciencias de la educación.

⁽²⁾ Estrella Mattia. Profesora de Historia y Educación Cívica. Licenciada en Historia. Diplomada en Ciencias Sociales. Especialidad: Sociología (FLACSO). Postitulada en Investigación Educativa de La Universidad Nacional de Córdoba. Postitulada en "Formador Superior en Investigación Educativa" Instituto Superior del Magisterio n° 14- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Postgrado en "Nuevas Infancias y Juventudes", UNR/UNL/UNER. Docente en escuelas medias de la provincia de Santa Fe, en las escuelas preuniversitarias de la UNR, en institutos superiores de formación docente y en posgrados y postítulos afines a la titulación. Capacitadora en distintos proyectos de fortalecimiento de la función docente en la jurisdicción provincial y en programas de capacitación de carácter nacional. Publicación de diversos artículos inherentes a la especialidad en revistas especializadas.

unos años a esta parte, la aplicación de distintas políticas públicas, tanto nacionales como provinciales, han tendido a dismantelar estos discursos que anclan en una perspectiva profundamente excluyente, elitista y meritocrática de acceso a la Educación Superior.

Ahora bien, ha resultado –y resulta–, dificultoso dismantelar los supuestos a los que hemos hecho referencia. Así, más allá de la edad de ingreso, y de las particularidades de cada biografía escolar, puesto que para algunos y algunas es su primera carrera y para otros y otras su segunda y/o tercera, en líneas generales esta cuestión que hoy nos ocupa se ha instituido como uno de los temas centrales en la agenda de los debates pedagógicos de la educación en el Nivel Superior.

Las reflexiones previas se enlazan a propósito de escribir unas líneas, de hecho, desordenadas y provisionales, respecto del acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en la educación de Nivel Superior y detenernos, especialmente, en los dispositivos que se han desplegado para el acompañamiento de aquellos que han decidido ingresar en la formación docente, en estos tiempos en los que el pasado reciente, e incluso el presente, ha sido marcado por la pandemia de Covid 19 y sus consecuencias tanto inmediatas como mediatas.

Así, el aislamiento preventivo y obligatorio, la mudanza de la presencialidad en virtualidad en el campo educativo, la incertidumbre, la angustia, la visibilización contundente de la desigualdad y la embestida de la muerte, se han inscripto para siempre en las memorias y en las trayectorias, tanto de los y las estudiantes como en las de los y las docentes.

Sin dudas, se intentó, la mayoría de las veces, volver a trazar las líneas de los horizontes desdibujados por la desesperanza. Los distintos actores sociales implicados en este excepcional fenómeno han elaborado múltiples respuestas a los numerosos interrogantes que se presentaron cuando tuvieron que encontrarse de un modo inédito tanto para enseñar como para aprender, generando experiencias formativas interesantes e innovadoras sustentadas en la creación de redes solidarias para dar respuestas a un problema colectivo que involucró a toda la sociedad.

El trabajo de cada institución educativa del Nivel Superior ha evidenciado un robusto anclaje territorial, que denotó el compromiso de los equipos docentes y de gobiernos directivos para trabajar y producir en forma colaborativa entre sí y con las comunidades de pertenencia.

Atendiendo a estas circunstancias, se podría afirmar que los y las docentes han intentado –y muchas veces lo han logrado– reinventar, al decir de Jorge Larrosa (2020), los tres gestos que identifican el quehacer docente.

El primer gesto del profesor/a (y también los maestros/as) tiene que ver con una operación temporal, con la reiteración del modo escolar de dar tiempo. Comenzar un curso es darse tiempo, tomarse tiempo, liberar tiempo, crear tiempo libre, tiempo liberado no solo de la exigencia de productividad y de rentabilidad sino también de la urgencia y de la prisa. El segundo gesto consiste en sostener que «comenzar un curso es darse un lugar en un espacio público, en un espacio en que las cosas se hacen con otros y en presencia de otros» y «por último, el tercer gesto tiene que ver con una operación material, con la reiteración del modo escolar de dar una materia de estudio (un asunto sobre el que se va a leer, a escribir, a conversar, tal vez a pensar)» (2020:46/47).

En este punto, debemos señalar que los y las docentes, además de adecuar los contenidos prescriptos de cada uno de los espacios curriculares a su cargo y de idear estrategias didácticas que habilitaron a la construcción de prácticas solidarias que buscaron la articulación de saberes y pareceres, en muchas oportunidades, acompañaron, sostuvieron, enmendaron, repararon, hospedaron y colaboraron en la constitución de las subjetividades de los y las estudiantes, –supuestamente adultos– del Nivel Superior.

Atendiendo a estas cuestiones, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe a través de la Subsecretaría de Educación Superior reconoció la necesidad de viabilizar y concretar el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles. La Resolución N° 225/2020, en concordancia con el artículo

79 y 80 de la Ley Nacional de Educación, enuncia «que la justicia educativa de la heterogeneidad reclama igualar oportunidades efectivizándose acompañamientos positivos y agregativos de las trayectorias, para habilitar diversos caminos en educación que sean posibles, alcancen objetivos deseados para todos/as (...), permanencia y calidad de aprendizajes, y así alcanzar egresos con recorridos cuidados».

Esto fue lo que sucedió, mientras aconteció la pandemia, la cuarentena y el consiguiente aislamiento y estos actos educativos continúan hoy sucediendo. Lo han hecho posible la colaboración, la participación y la interacción de los y las docentes junto a los equipos directivos y las numerosas orientaciones publicadas por la Subsecretaría de Educación Superior, fortaleciéndose así los lazos y las tramas de las comunidades de aprendizaje, a pesar de la mediación de una pantalla y la distancia entre los unos y los otros.

Siguiendo esta línea argumental, en acuerdo con Philippe Meirieu (2020), resulta pertinente plantear que (...) hay demasiada tendencia en nuestras instituciones a olvidar que la motivación, el sentido del esfuerzo, la autonomía y la autosuficiencia no pueden ser requisitos previos para entrar en una actividad docente, sino que son los objetivos mismos de esa actividad, inseparablemente ligados a la adquisición de conocimientos (2020: 33)

En consecuencia, a modo de conclusiones provisorias sería prudente reflexionar en este contexto excepcional sobre la resignificación de la palabra y la mirada de los otros, la reconstrucción del tiempo programático, la redefinición de los encuadres curriculares e institucionales y la construcción definitiva de vínculos afectivos estables que permitan un entramado filiatorio amoroso entre quienes enseñan y quienes aprenden, a pesar de ser pensados como adultos porque «se trata de la capacidad de sentir algo que forma parte de la situación del otro y no solamente interesarse por su desdicha (como sucede con la piedad y la compasión), sino ser sensible a su dicha y, podríamos agregar, a su fragilidad, a su novedad, a su libertad» (Cornú, 2010:20).

A modo de cierre, y sólo con la intención de continuar pensándonos, elegimos palabras de otros, que dicen lo que nosotros queremos decir. Elegimos dos títulos de textos que nos nombran, nos definen, nos interpelan y sintetizan nuestros deseos. Uno es *Educación: figuras y efectos del amor* de Graciela Frigerio y Gabriela Dicker y el otro es *La escuela y lo Justo* de Miriam Southwell y Antonio Romano.

Bibliografía

- Frigerio, Graciela y Dicker, Gabriela (comps.) (2010). *Educación: figuras y efectos del amor*. Editorial La Hendija. Paraná. Entre Ríos.
- Larrosa, Jorge (2020). *El profesor artesano*. Noveduc. Buenos Aires.
- Meirieu, Philippe (24/04/2020). *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?*. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.
- Southwell, Myriam y Romano, Antonio (comps.) (2013). *La escuela y lo justo*. Ensayos acerca de la medida de lo posible. UNIPE. Editorial universitaria. Buenos Aires.

Pensando en Alfabetización matemática «de la mano del Maestro Freire»

Prof. Beatriz Bricas

Tomo la posta a partir de la reflexión que provocan desde el texto *De la mano del Maestro Freire* las Profesoras María del Luján Lozano y Estrella Mattía, y me permito usar las palabras finales del mismo para disparar otras.

«Nuestro papel, no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se cons-

tituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en una prédica en el desierto». (Freire,1985: 54)

Y si de apropiación de saberes matemáticos se trata, la *predica en el desierto* suele ser un reclamo de muchos docentes que no encuentran modo de hacer descubrir a sus estudiantes las posibilidades que la construcción del conocimiento matemático ofrece. La demanda es fuerte en el nivel primario, mucho más en el secundario pero insoslayable en el Nivel Terciario para los que forman a los futuros maestros y profesores que se desempeñarán en aulas de matemática. Y es aquí donde la reflexión se nutre en las palabras de Freire y nos lleva a preguntarnos: ¿En qué visión del mundo se constituye cada sujeto en el intercambio? ¿Hay intercambio cuando *hablamos* e intentamos imponer nuestra visión del mundo para dar contexto a la apropiación de algún saber? ¿Cuánto de imposición y cuánto de diálogo o creación hay en el proceso? Un educador, que se rige por procedimientos autoritarios o paternalistas, inhibiendo la curiosidad del educando, termina entorpeciendo su propia curiosidad y por tanto prescinde de la búsqueda de la visión del mundo del educando; no la tiene en cuenta, porque ha perdido la necesidad de considerarla. Paulo Freire, en su *Pedagogía para la autonomía*, continúa en este pensamiento, insistiendo además en el sentido de la curiosidad como derecho, aportando un importante aspecto a nuestro análisis.

Como profesor debo saber que sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no aprendo ni enseño. Ejercer mi curiosidad de manera correcta es un derecho que tengo como persona y al que corresponde el deber de luchar por él, el derecho a la curiosidad. Con la curiosidad domesticada puedo alcanzar la memorización mecánica del perfil de este o de aquel objeto, pero no el aprendizaje real o el conocimiento cabal del objeto. La construcción o la producción del conocimiento del objeto implica el ejercicio de la curiosidad, su capacidad crítica de *tomar distancia* del objeto, de observarlo, de delimitarlo, de escindirlo, de *cercar* el objeto o hacer su aproximación metódica, su capacidad de comparar, de preguntar.

Estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta, lo que se pretende con esta o con aquella pregunta en lugar de la pasividad frente a las explicaciones discursivas del profesor, especie de respuestas a preguntas que nunca fueron hechas. Esto no significa realmente que, en nombre de la defensa de la curiosidad necesaria, debamos reducir la actividad docente al puro ir y venir de preguntas y respuestas que se esterilizan burocráticamente. La capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explicativos, narrativos, en que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es, que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos adoptan es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos. [] Cuanto más realizo estas operaciones con un mayor rigor metódico tanto más me aproximo con mayor exactitud a los hallazgos de mi curiosidad. (1985: 40)

Nos encontramos aquí frente a una minuciosa descripción del modo de acceso al conocimiento y en particular al modo en que concebimos el hacer matemática en el aula para todos los niveles; y en el que habrá que centrar la atención, cuando de decisiones se trata, para las/os que formamos maestras/os: respetar la curiosidad como derecho, fomentarla, estimular la propia pregunta, y sobre todo, y vaya si no nos remite a muchas clases de matemática no deseadas, desarrollar una curiosidad no domesticada en ejercicios repetidos, en un ir y venir de preguntas y respuestas estériles o en una burocracia de planteos que no responden a las necesidades de quien aprende... ni de quien enseña. Cuando un educador elige un método para que el alumno resuelva y lo priva de *hacer* según sus posibilidades, está *domesticando* sus ideas y deja de respetar la autonomía de su ser de educando.

Pensamos entonces, en maestros capaces de asombrarse para poder asombrar a otros, de no perder su propia curiosidad y capacidad de preguntarse para poder despertar la pregunta en otros. No sólo la pregunta sobre el saber en sí mismo sino la pregunta por la visión del otro respecto de ese saber; y sea cual sea su historia escolar la revisen para acompañar en la construcción de las historias de otros; y si es necesario, derriben antiguos caminos para apropiarse de diversos saberes.

El aula de matemática, nos permite entrar a esta lógica, con un sencillo ejemplo, cuando de certezas

y asombros se trata: Desde niños, identificamos la forma del dado con la de un cubo y así se presenta desde el Nivel Inicial. Pensamos en un dado y en la posibilidad de utilizarlo en un juego de azar a partir de la equiprobabilidad de caer sobre cualquiera de sus caras, y tenemos una imagen mental de los dados *usuales* con seis caras cuadradas iguales que remiten a poliedros, o sea, a que todas sus caras *deben* ser planas, y se naturaliza al cubo como la única posibilidad de dado. ¿Es así? Si de poliedros regulares se trata, en realidad, son cinco los que permitirían construir un dado, esto es, que se constituyen en opciones para que *pueda caer* con igual posibilidad en cualquiera de sus caras... El cubo es uno de ellos. Así, ampliamos nuestra idea original pero seguimos naturalizando el concepto de dado como poliedro... ¿Es así? Si avanzamos en la interrogación, la pregunta y el riesgo nos encontramos con *un dado esférico*, imposible de pensar bajo las anteriores concepciones –¡un dado que no tiene caras planas!–, que funciona con otro principio –con contrapesos interiores– pero también tiene la posibilidad de *caer* en una de las seis mismas posibilidades que el dado cúbico, por lo tanto, sirve como dado. ¿Qué nos permite *ver* esta secuencia? Estamos frente a otras lógicas, a permisos para dudar, para la creatividad y el asombro, y ante la necesidad de un maestro que no cierre la puerta a nuevas definiciones, a diferentes paradigmas, que provoque a su alumno a abrir y no a cerrar e inmovilizar, a otros sujetos que tienen otras visiones. En palabras de Paulo Freire, en por Una Pedagogía de la pregunta

Hay una relación, indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. Radicalmente, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y, por todo esto implica acción, transformación. La *burocratización* implica la adaptación, por lo tanto, con un mínimo de riesgo, con ningún asombro y sin preguntas. Entonces, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y de la reinención. Para mí, negar el riesgo es la mejor manera que se tiene para negar la propia existencia humana. (2013:76)

«Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar». (Pedagogía del oprimido, 1985: 64)

Y es así entonces, que cuando estamos frente a un acto de asombro, pregunta y riesgo, de desarrollo de la creatividad y no de memorización mecánica o de adaptación; de comprensión y producción en un contexto que permita el planteo de preguntas en problemas que otorguen sentido a la construcción de cada saber, estamos frente a la real posibilidad de alfabetizar matemáticamente.

Con alfabetización hacemos referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos que la humanidad ha producido a lo largo de su historia. (MEC Santa Fe, Alfabetización, 2003:13). Entendiendo que cada área habla de una manera diferente sobre el mundo, y los alumnos sólo podrán acceder a los conceptos o ideas que contienen esos diferentes lenguajes si logran descifrar los contextos en los que se insertan y negociar sus significaciones. (MEC Santa Fe, Integración, 2003:13).

Para alfabetizar matemáticamente, entonces, habrá que compartir los modos de conocer y por ende de comunicar los conocimientos matemáticos. Habrá que pensar en construir una relación dialógica entre educador y educando, buscando optimizar la comunicación, y seguramente «el desarrollo de la comunicación en la clase de Matemática se optimiza si se enfrenta a los alumnos a una diversidad de situaciones con diferentes propósitos que promuevan hablar, escuchar, leer y escribir» (MEC de Santa Fe; 2003:24). Escuchar y leer para comprender, hablar y escribir para producir. Así, la clase de matemática –y todas las clases– se organiza y planifica con actividades que, ordenadas en función de una intencionalidad, fluyen en un intercambio que incluye de manera explícita y pensada estas cuatro habilidades y pone en el centro de la escena la comunicación, y por lo tanto al lenguaje.

Si esto lo pensamos como indispensable en el aula de los Niveles Inicial, Primario y Secundario, cuánto más en la Formación Docente; sin declamarlo, sino haciéndolo vivir en el aula de Nivel Terciario. Es un ejercicio interesante *ver* una secuencia didáctica –conducida quizás por otro– registrando y listando cuáles de las acciones provocan a hablar y cuáles a escuchar tanto a estudiantes como a docentes; cuáles a leer para comprender una consigna o la producción de otro y cuáles a escribir para producir una intervención propia. Interesante porque muchas veces en las clases de Matemática se descubre la predominancia de acciones de escuchar –la palabra del maestro–, de copiar –leer consignas de

libros o pizarrones—, o de hablar pero no necesariamente de cuestiones inherentes al saber circulante. Recíprocamente, planear una secuencia que guarde un equilibrio entre todas estas habilidades eligiendo convenientemente acciones donde los saberes circulen poniendo el énfasis en la lectura o en la escritura, en la escucha o en el habla. Sobre todo porque al analizar desde este lugar las actividades se descubren sus intenciones últimas en tanto a la relación dialógica de las mismas, además de su coherencia, su utilidad, su necesidad y se desarrolla, al decir de Freire, el *buen juicio* y la *competencia profesional* en los futuros/as maestros/as. Se pregunta una docente en formación: «Podría incluir un dictado de números en esta secuencia didáctica? O habría que descartarlo?» Lejos de dar respuestas absolutas, y menos aún descalificantes, o de pensarlo desde una visión ajena a lo que sucede en las aulas reales, devolver el análisis considerando ¿qué oportunidades de hablar, leer, escribir o escuchar ofrece esta actividad? ¿aparecen en la secuencia didáctica oportunidades de desarrollar las restantes habilidades?, ¿se encuadra este dictado en la intencionalidad de apropiación de los saberes que me propongo? ¿son contextos adecuados para dar sentido a la apropiación de estos saberes?, ¿están siendo consideradas las visiones y necesidades de sus educandos en esta actividad?; éstas y muchas otras preguntas fomentarán seguramente la toma de decisiones docentes y sobre todo promoverán la democratización del aula de Matemática y su Didáctica y por añadidura la de Matemática en el nivel para el que se forma.

Si bien la Formación Docente es momento de alfabetización académica, no menos importante es vivenciar durante la misma herramientas para una alfabetización inicial que, partiendo quizás desde otros paradigmas a los que signaron la propia, resulte ampliadora del derecho a alfabetizarse a sus futuros alumnos y alumnas.

Nuevamente resuena la palabra de Paulo Freire, en su Pedagogía del Oprimido, que no se refirió con exclusividad a educación matemática, pero se constituye en un cristal para observar nuestras prácticas en el área, prácticas que en oportunidades naturalizan acciones repetidas intentando cambiar los resultados, y por supuesto fracasan

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción *bancaria* de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.[] Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada. (1985: 52)

Y cierro estas reflexiones, con una invitación a seguir entramando textos, desde diferentes áreas del conocimiento, desde lugares diversos, con miradas que complementen y amplíen. Con los hilos posibles y necesarios que aporta la palabra del Maestro Freire.

Referencias bibliográficas:

- Freire, Paulo, (1985). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2013). Una Pedagogía de la pregunta Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- Freire, Paulo. (2003). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI editores. Buenos Aires
- Ministerio de Educación de Santa Fe. Dirección Provincial de Educación Superior, Perfeccionamiento Docente, Programación y Desarrollo Curricular. (2003) *Alfabetización*. Santa Fe
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe Dirección Provincial de Educación Superior, Perfeccionamiento Docente, Programación y Desarrollo Curricular. (2003). *Integración de las áreas en el proyecto de alfabetización*. Santa Fe.
- Prof. Beatriz Bricas
- Profesora en Matemática especializada en su Didáctica para los Niveles Inicial y Primario.
- Se ha desempeñado en la formación de grado y en la capacitación de Docentes de Educación Primaria, Inicial y Especial en los Institutos N 16 de Rosario y N 24 de V.G. Gálvez y en posgrados en los Niveles Terciario y Universitario de la Provincia de Santa Fe.

To be or not to be, ¿es esa la cuestión?: una reflexión a propósito de la formación de docentes en lengua inglesa y cuatro décadas de recorrido

Prof. Analía Caputto. Prof. Jorgelina Santambrosio. Prof. Daniel Gauna
ISP N° 16. «Dr. Bernardo Houssay»

«La maquinaria de la igualación compulsiva actúa contra la más linda energía del género humano, que se reconoce en sus diferencias y desde ellas se vincula. Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene, las distintas músicas de la vida, sus dolores y colores: las mil y una maneras de vivir y decir, creer y crear, comer, trabajar, bailar, jugar, amar, sufrir y celebrar, que hemos ido descubriendo a lo largo de miles y miles de años»

(Eduardo Galeano, 1998)

El Profesorado de Inglés del Instituto Superior del Profesorado N° 16 cumple este año sus primeros cuarenta años de transitar la formación de docentes en inglés como lengua extranjera. Menos un año más que un año particular y, a la vez, un momento de pararse a reflexionar, a pensarse y pensarnos.

La celebración nos invita a una mirada retrospectiva de la carrera en nuestra institución, pero con el ancla puesta en el presente, un presente de tantos dinamismos y diversidades, para resignificar los cambios, las permanencias y los nuevos aportes que van deconstruyendo viejos paradigmas y permitiendo la construcción de nuevos enfoques.

Como parte del mito fundacional de los profesorados de inglés, el ingreso a las instituciones de formación se configuraba como un proceso selectivo y excluyente: los aspirantes a formarse como docentes en la lengua extranjera debían cumplir con el requisito ineludible de aprobación de un examen de ingreso que buscaba constituir un primer año con estudiantes que demostraran una competencia en la lengua destino cercana a la de un hablante nativo.

Durante muchas décadas, desde las primeras experiencias en formación en inglés en la ciudad de Rosario, el ingreso significaba para el aspirante una experiencia altamente exigente que conllevaba, las más de las veces, la necesidad de un apoyo financiado por el propio interesado (en el caso de los egresados de escuelas secundarias públicas), o resultante de su biografía personal de formación en contextos formales de gestión pública (escuelas normales con formación ampliada en lenguas extranjeras), o no formales de gestión privada (escuelas de idiomas privadas). Entonces, además de la exigencia académica, se sumaba en varios casos la necesidad de afrontar el costo que sustente tal demanda, o dicho de otro modo, sólo aquellos/as candidatos/as provenientes de familias con cierto poder socioeconómico podían finalmente acceder –y siempre que se apruebe el ingreso– al estudio deseado. Se conformaba así un sistema de ingreso segregador, excluyente y elitista.

A partir del año 2014 y en el marco de la Res. CFE N° 201/13, el personal educativo que integra el ISP N° 16 *Dr. Bernardo A Houssay* planteó nuevas posibilidades para ingresar, transitar y egresar en el Profesorado de Inglés, sin reducir la inserción a un examen eliminatorio. En consecuencia, desde el 2015 el ingreso consiste en una instancia de nivelación obligatoria no eliminatoria, sentando así las bases necesarias para una participación democrática, inclusiva y de calidad, que abarca no sólo a docentes y estudiantes de la carrera, sino también a los criterios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que la integración y socialización de los/las nuevos/as estudiantes con el resto de sus compañeros/as y profesores, el acompañamiento continuo, promover espacios de articulación y diálogo, diversificar las formas de atravesar las trayectorias educativas y vincularlas con el contexto sociocultural de los/las estudiantes, han sido y son de suma importancia.

Por otro lado, desde el mismo seno de la cultura institucional se concibe el perfil del/de la futuro/a docente de inglés como un/a sujeto/a de la enseñanza y del aprendizaje del siglo XXI, proyectado/a desde su ser nacional hacia las culturas extranjeras con una mirada reflexiva, crítica y transaccional.

En esta deconstrucción del/de la profesor/a de lengua extranjera, la subjetivación pasa menos por la retórica de simulación de lo *nativo* (que permeaba en los mandatos de origen) que por una formación docente centrada en un discurso claramente poscolonial, de enseñanza y aprendizaje de la lengua y las culturas extranjeras para consolidar y reafirmar la lengua y la cultura propias.

De este modo, al diversificar las formas de atravesar las trayectorias formativas y vincularlas con necesidades del mundo cultural complejo y diverso en el cual se van a insertar los y las futuros/as profesores de la Argentina, el Profesorado de Inglés, como parte de la política educativa del Instituto, comienza en 2019 a reconfigurar sus espacios de definición institucional y opcionales en el sentido de la mirada intercultural, por un lado, y con miras a formar docentes fundamentalmente críticos, por el otro.

Un espacio para la integración y la diversidad

El profesorado de inglés del ISP N° 16, en concordancia con las decisiones de micropolítica institucional, decide organizar el Espacio de Definición Institucional (EDI) de plan de estudios vigente en dos temáticas cuatrimestrales muy actuales que son transversales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Estos tópicos son la Educación Sexual Integral (ESI) y la Discapacidad, aunque el diseño curricular actual no comprenda estas dos perspectivas.

En consecuencia, y a través de este EDI en el 1° cuatrimestre, se propone un espacio académico denominado «ESI», para construir instancias de enseñanza y de aprendizaje que potencien la formación profesional, en los/as futuros/as docentes, para el abordaje de la ESI desde de los «Lineamientos Curriculares de la Educación Sexual Integral (ESI)». Recordemos que en octubre del año 2006 se sanciona la Ley Nacional N° 26150 y se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Lo que esta ley establece es implementar el derecho humano a la ESI. En su artículo 1 indica que todas las personas que estudian «tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal». De allí que la ESI sea obligatoria en todos los niveles educativos y en todos los establecimientos educativos, sean estatales, privados o religiosos.

Por otra parte, y en estrecha relación con lo anterior, la formación de los/as futuros/as docentes del nivel secundario muchas veces no acompaña de manera conveniente a estos cambios originados por las políticas públicas nacionales y provinciales en materia de educación. Entonces desde nuestra institución se resuelve incorporar la ESI en la formación docente.

De lo expresado, se desprende que este espacio se considere central para la introducción de los/as estudiantes en la construcción de un conocimiento que facilite la apertura hacia la alteridad, al decir de Skliar (2012), con toda su complejidad, sus palabras, sus gestos, sus silencios, sus estilos de aprendizaje, su biografía escolar, su identidad de género u orientación sexual ya que el «otro» es un sujeto que interpela y conmueve con su presencia.

La propuesta pedagógica en esta primera instancia abarca desde la concepción actual de la perspectiva de género, la reflexión sobre los propios procesos de representación en relación a los binarismos, hasta la elaboración de materiales didácticos en diferentes soportes de los lineamientos curriculares de la ESI para el nivel secundario que se articulen con el área de inglés, con la finalidad de construir propuestas didácticas que pongan de manifiesto los conceptos abordados.

En el segundo cuatrimestre se plantea un espacio académico llamado *Educación y Discapacidad* para construir concepciones y destrezas que fortalezcan la formación profesional, en los/as futuros/as docentes, con el fin de garantizar las trayectorias escolares del estudiantado del nivel secundario, por medio de la inclusión educativa de personas con diferentes discapacidades y con barreras al aprendizaje y la participación.

A fines del año 2006, al sancionarse la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se establece el derecho a la igualdad de oportunidades y de posibilidades que debe tener toda persona, otorgándole al mismo

un rango específico en el artículo N° 44 del Capítulo VIII. Además, la misma ley instituye que la obligatoriedad escolar debe extenderse a lo largo de una franja constante que va desde los cinco años de edad –preescolar– hasta la finalización de los estudios –nivel secundario–, garantizando de esta manera su alcance universal.

A las leyes, normativas y múltiples trabajos colaborativos concretados en lo que va del siglo XXI entre la modalidad de educación especial y escuelas de diferentes niveles bajo el hospedaje de una clara política inclusiva se suma, en el año 2008, la ratificación realizada por la República Argentina de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad generando así un terreno propicio, y una oportunidad inmejorable hasta hoy, para fortalecer los derechos de las personas con discapacidad y contemplar la accesibilidad total en el marco de la inclusión educativa.

De modo que la propuesta pedagógica implica la concepción actual de la discapacidad, conocer y tratar las Normativas Nacionales, Provinciales e Internacionales actuales, plantear y resolver situaciones problemáticas, conciencia de corresponsabilidad en la concreción de las tareas que involucran la inclusión en las instituciones educativas. Dado que en nuestro instituto coexisten los profesorados de Ciegos y/o Disminuidos visuales, de Sordos e Hipoacúsicos y de Discapacidad Intelectual, resulta productivo generar instancias colaborativas entre estudiantes de estas tres carreras con los/las de Inglés.

Por último, aunque este EDI II atraviesa toda la formación inicial, en donde más se aprovecha esta formación es en las prácticas pedagógicas de residencia docente, precisamente en el Taller de Práctica Docente IV. En este espacio curricular los/as estudiantes ponen en juego la diversidad de aprendizajes construidos a lo largo del espacio.

Recursos expresivos, cuerpo y voz en la formación docente

«La condición humana es corporal... el hombre es indiscernible de su cuerpo que le otorga espesor y sensibilidad de su ser en el mundo» (Le Breton)

La presencia del cuerpo, anterior incluso al surgimiento de la palabra, es pensada desde el centro del acontecimiento pedagógico, expone los modos de ser y estar, junto a los otros cuerpos que habitan el aula. Un cuerpo que, desde el rol docente, construye presencia y habilita la posibilidad del ser visto, provocando una exposición que compromete al/a la otro/a en la totalidad de sus sentidos. Un cuerpo, que es territorio para el encuentro, que se expande a través de su capacidad expresiva y que se hace presente en las resonancias que provoca. La lengua materna, como instrumento natural de pensamiento y comunicación, está anclada en nuestra corporalidad, como parte de ese territorio conocido; pero, ¿qué sucede con la lengua extranjera? ¿cómo se hace cuerpo un idioma nuevo? ¿Qué resonancias tiene en este territorio?

En el año 2020, el Profesorado de Inglés del ISP N° 16 crea el Espacio Curricular Opcional (ECO): Recursos Expresivos en la Formación Docente, que, como experiencia innovadora, sitúa en el centro de la escena la voz y el cuerpo.

Con influencias claras del campo de las Artes Escénicas, específicamente del Teatro, es detenerse a observar cómo la lengua extranjera instala en el cuerpo algo del orden de lo *extracotidiano*, de lo *extraño* o lo *ajeno*, que nos lanza hacia el campo de la ficción/imaginación, donde el *como si...* o el *dale que...*, impregnado del mundo de nuestra infancia, nos habilita a jugar a ser otro/a, que se comunica en esa lengua diferente y que arroja espontáneamente, la representación de un cuerpo/voz sutilmente diferente al cotidiano.

En el cuerpo, la lengua extranjera se apropia de otros sonidos, de otras voces, diferentes formas de articular palabras, gestos, expresiones, movimientos, miradas, otras intencionalidades comunicativas y nuevas funciones expresivas. La lengua nueva irrumpe y entreteje en el cuerpo distintas musicalidades, tonalidades, acentuaciones, trazos, colores, vibraciones entre la palabra que es cuerpo y el cuerpo que es palabra.

Como dice Larrosa, el cuerpo es una *superficie de sensibilidad* que queda marcado por *eso* que pasa, que *le pasa* en la experiencia, «eso que, al pasar, deja sus huellas, sus rastros...».

¿Quién no recuerda haber jugado alguna vez, a ser otro/a que se comunicaba en un idioma extranjero, personajes fantásticos, imaginarios, de otros mundos, que hablaban idiomas inventados, o, apenas conociendo algunas palabras en inglés, imitaban personajes famosos, cantaban reproduciendo los sonidos o jugaban a actuar como si se hablara a la perfección esa otra lengua? ¿Por qué, entonces, no seguir jugando a ponerle cuerpo a las palabras y palabras al cuerpo, en este camino de aprender y enseñar otra lengua, entendiendo al juego como transformación imaginaria del mundo y como llave de entrada eficaz para el aprendizaje? ¿Por qué no explorar, durante la formación docente, los aspectos corporales, como sistema de expresión y de lenguaje, que intervienen permanentemente en toda comunicación humana y que enriquecen el acontecimiento pedagógico?

Se crea así, este E.C.O., como propuesta pedagógica, que, desde el paradigma de la complejidad, concibe al sujeto que aprende desde su dimensión corporal, intelectual, emocional, pensando en todas las posibilidades del aprender y atendiendo a la necesidad de un pensamiento múltiple y diverso.

Desde las disciplinas podemos pensarlo como un cruce entre el Lenguaje Teatral y el estudio de la Lengua Extranjera, pero no hay una búsqueda de resultados artísticos, sino que es, ante todo, una propuesta lúdica, creativa y poética, que amplifica el uso de la lengua extranjera y materna, en el territorio de la comunicación/expresión, ubicando en el centro de la escena al cuerpo/voz y su dimensión simbólica, desde el cual se producen lenguajes y sentidos.

Sabemos, que el aprendizaje de un idioma, tiene que tener una finalidad comunicativa, pero la sola competencia lingüística no es suficiente para que una persona se desenvuelva con verdadera eficacia en este campo. Por eso, es importante considerar todo aquello que forma parte de la comunicación humana, pero que trasciende el uso del lenguaje verbal o escrito. Desarrollar una competencia extralingüística más general; conocer y manejar otros códigos que acompañan el proceso comunicativo; los signos paralingüísticos y la quinésica como componentes de la comunicación no verbal, para mejorar la competencia expresiva corporal y comunicativa.

En este recorrido, intentamos despojarnos de aquello que nos limita en la expresión, buscamos explorar el gesto, el tono, las posturas, las miradas, el movimiento, la energía y otros signos no verbales, que se tejen junto a la palabra. La expresión como aquello que se transmite de un cuerpo a otro, que muestra lo que no puede ser dicho, pero que, sin embargo, comunica.

El gesto en su capacidad narrativa, que complementa y a la vez es independiente de la palabra hablada, y en su capacidad relacional, que implica la presencia de otro/a que interprete. El cuerpo como emisor y receptor de palabras, movimientos, silencios, miradas, quietudes, imágenes y sonidos...

Bucear en estos recursos expresivos, nos permite descubrir bloqueos, resistencias cotidianas e inhibiciones, que nos alejan de un cuerpo abierto, atento a la escucha sensible y disponible para los/as otros/as. Aprender a ser mirado, perder el miedo a la exposición, la vergüenza, el temor al ridículo y a la mirada ajena, implica un gran desafío para la construcción del rol docente.

Trabajar sobre lo sensible, lo creativo y lo perceptivo, sumergirnos en el mundo de lo espontáneo, lo imprevisible, el azar y el humor, a través del juego que propone la técnica de la Improvisación, que nos habilita a dar respuestas creativas, inesperadas y a perder el miedo a equivocarnos.

El E.C.O. es una invitación a pensar qué lugar ocupa el cuerpo en el proceso de enseñanza aprendizaje, qué relación tenemos con nuestra corporalidad y cómo se vincula esto con la profesión específica docente.

Si comprendemos que el cuerpo, es una construcción simbólica de condición cultural, y que desde él se producen lenguajes y sentidos, podemos acercarnos a una creación poética del cuerpo, de un cuerpo capaz de comunicar, interpretar y ser interpretado, ya sea en diálogo con la lengua materna

o extranjera, porque como dijimos en un comienzo, antes de que surja la palabra, siempre estuvo la presencia del cuerpo.

Autores/as: Analía Caputto, Jorgelina Santambrosio y Daniel Gauna.

ISP N° 16 «Dr. Bernardo Houssay», Rosario

Bibliografía

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. BOE N° 96, 21 de abril de 2008.

Fundamentos Espacio Curricular Cátedra Movimiento y Cuerpo /Diseño curricular para La Formación Docente, Profesorado de Educación Primaria e Inicial, 2009, Ministerio de Educación, Prov. Santa Fe.

Galeano, E. (1998). Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Madrid: Siglo XXI.

INADI, (2011).Somos Iguales y diferentes Guía para niñas y niños de prevención de prácticas discriminatorias Primera Edición - Buenos Aires - Argentina.

Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en Educación, Capítulo I, Rosario, Ed. Homo Sapiens.

Le Breton, D. (2008). Antropología del Cuerpo y Modernidad. Buenos Aires, Nueva Visión.

Ley de Educación Nacional N° 26. 206. (2006, 14 de diciembre). 31062, 2007, Febrero 6. Ministerio de Educación de Argentina.

Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2006, 24 de octubre). Boletín Oficial del Estado. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación.

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2006) - Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Morin, E. (2008). La cabeza bien puesta, Buenos Aires, Nueva Visión.

Sklar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina, compilado por Ma. Alfonsina Angelino y Ma. Eugenia Almeida. Facultad de Entre Ríos/ Trabajo social (pp. 180-194).

Autora. Analía Caputto. Doctora y Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Profesora en Educación Especial para Estudiantes con Discapacidad Intelectual (ISP N° 16). Docente de las cátedras: Educación Especial, Formación Profesional y su Didáctica y Diseño y Adecuación del Currículum II del profesorado en Educación Especial para Discapacidad Intelectual, Seminario de Integración y Síntesis en el profesorado de Ciegos y/o Disminuidos Visuales y en Sordos e Hipoacúsicos, EDI II en el profesorado de Inglés y UDI en el profesorado de Geografía. Coordinadora de la carrera en Discapacidad Intelectual.

Jorgelina Santambrosio. Actriz (Tecnatura Superior en Teatro) - Profesora de Artes en Teatro con itinerario en Actuación-Profesora en Arte Escénico (U. N. R.) - Postítulo de Formación Universitaria en Arte Escénica mención Teatro (U.N.R) - Docente Titular: Cátedra Movimiento y Cuerpo II: I.S.P. N° 16 B. Houssay (Rosario), I.S.P. N° 16 Anexo Granadero Baigorria - Escuela Normal Superior N°2 Provincial N°35 (Rosario) Docente Interina Profesorado de Inglés I.S. P. N° 16 B. Houssay, 4to Año Espacio Curricular Opcional (E.C.O)

Daniel Gauna. Profesor, Licenciado y Traductor en Inglés (ISP N° 16, UNL, Cultural Inglesa de Buenos Aires, NYU), Profesor y Licenciado en Letras (UNR), Médico (UNR), Doctorado en Humanidades (UNR). Regente ISP N° 16. Profesor de Literatura en Lengua Inglesa; Lengua Inglesa y Lingüística del Discurso (ISP N° 16, IES N° 28). Profesor adscripto de Literatura Europea I de la Escuela de Letras, UNR. Profesor de Seminario Orientado de la Licenciatura en Letras, UNR. Ex JTP Facultad de Ciencias Médicas, UNR. Publicaciones de artículos en revistas especializadas.

Historizando la formación docente. Entretiempos democráticos y dictatoriales en el Instituto de Educación Superior N° 7, Brigadier General López (1964-1983)

Alejandra García. Instituto de Educación Superior N° 7 Brigadier General Estanislao López -Venado Tuerto.

El recorrido propuesto en el trabajo, muestra el devenir histórico del Instituto Superior de Profesorado, entendiendo por esto, su creación, inserción, desenvolvimiento e impacto en el ámbito educativo, y en la comunidad venadense y regional, desde su origen en 1964, hasta el final de su intervención en 1983, en tiempos de la dictadura.

En relación al transcurrir de la institución, abordar su historia, desde la periodización definida, implicó un importante desafío debido a las variadas aristas referidas. A saber: desandar el camino que había dado lugar a su gestación e investigar las sucesivas fases de crecimiento, asociadas a las distintas gestiones al plantel docente, y a políticas educativas a lo largo de su trayectoria.

Historizar la formación profesional brindada por el Profesorado a partir de las distintas carreras que se dictaron durante esos años y analizar el impacto que tuvieron los tiempos políticos, signados por una sucesión de dictaduras y democracias tuteladas.

En la periodización trabajada, los tiempos institucionales fueron moldeados por la implementación de la Reforma educativa de Astigueta -'68-, -en el marco de la Ley 1420 que seguía vigente-, hasta mayo de 1973 en que fue impugnada, y por el programa de renovación pedagógica que formó parte de la redacción del «Plan trienal para el área de educación», del ministro Taiana, que si bien continuó sin modificaciones ministeriales, hasta el golpe de 1976, fue limitada de hecho por las presiones que imponía la represión paraestatal. Durante el transcurso de la dictadura, aunque no hubo un proyecto educativo sistemático y orgánico, se instauró en el profesorado, un orden represivo y de re-disciplinamiento educativo y cultural, con particularidades de orden espacial, temporal e idiosincrático, que modelaron la relación de docentes, estudiantes y contenidos, en el contexto del aula y la institución.

Realizar este estudio, implicó recuperar acontecimientos históricos de gran trascendencia para nuestra sociedad, provincia y país: la Revolución Argentina, la sociedad movilizada y el terror paraestatal de los años 70, y el modelo represivo instaurado el 24 de marzo de 1976, sin precedentes en nuestra historia. Con respecto a este último, es oportuno desandar en este libro, una imagen cristalizada en nuestra ciudad, que, durante el proceso de Reorganización Nacional, el terrorismo de Estado no había operado en nuestro espacio, basada tanto en el desconocimiento, lo dramático de la experiencia, o en el ocultamiento del pasado. Vinculando ello, a una de las funciones más importantes del historiador, *la de recordador* esta investigación histórica saca a la luz, un pasado olvidado en relación a situaciones de persecución, encarcelamiento, desaparición y cesantía de profesores y estudiantes del Instituto, durante los convulsionados años 70, que no debía permanecer en el olvido.

En el primer capítulo se trabaja el contexto epocal, y el entramado de relaciones políticas y comunitarias que intervinieron en su creación. La organización del staff directivo y docente, así como de las carreras creadas en los primeros años. Un lugar de trascendencia lo tiene el impacto de la Revolución Argentina con su proyecto de reforma, en la gestión, y en la práctica docente y pedagógica de la institución.

El segundo capítulo desarrolla el programa de renovación educativa, que se impulsara con la vuelta de la democracia, desde los gobiernos de Cámpora-Perón. La apertura de nuevas carreras, el ingreso de nuevos docentes, y la politización y sobre-ideologización del campo académico, debido al clima general de época. También su término, con la afectación y ocultamiento de directivos y docentes debido al terror paraestatal y la represión legal, que comienza a dominar el horizonte del Instituto, a partir del año '74.

El tercer capítulo recupera las acciones, que, sobre directivos y cuadros docentes politizados, se dio a partir del golpe de Estado de 1976. También la intervención del instituto y su dinámica. Un lugar central lo tienen las memorias del alumno Norberto 'Titi' Limonte, quien fuera un caso paradigmático del terrorismo de Estado sobre el alumnado en esta casa de estudios.

Por último, el capítulo cuarto da cuenta del impacto de la dictadura, hasta el fin de la intervención del instituto, desde los distintos períodos de la misma. La intrusión desde la dinámica castrense en la bibliografía y contenidos curriculares durante el primero de ellos. El sesgo de una nueva profesionalización docente en relación a una nueva pedagogía y didáctica, así como el achicamiento del profesorado en relación al número de carreras y profesores, en el segundo período. Y finalmente en coincidencia con el periodo de agotamiento de la dictadura, el relajamiento en las prácticas y comportamientos del plantel docente respecto a la autocensura.

Por último, estimo sobre los aportes de este libro, que servirá para el diálogo con la historia de otros institutos de Formación docente, en tanto se trata de una construcción historiográfica, que sin perder nunca su centro –que es la historia institucional del Profesorado de Formación Docente de Venado Tuerto–, juega e inter-locuta permanentemente con el afuera, que es principalmente la historia político-social del país y de la provincia.

Se ofrece el link para visualizar la presentación en vivo. https://www.instagram.com/tv/CUgT0fyA5k-D/?utm_medium=copy_link

Acciones formativas y alternancia educativa; un recorrido por una experiencia institucional

Lic. Griselda Troyano

La escuela se asienta en las tierras que fueron donadas por Alejandro Estrugamou en memoria de su padre Alejandro Fernando.

Una escuela que inicia la aplicación de las herramientas de la alternancia educativa 31 años después de su fundación.

La EESOPÍ N° 2055 *Alejandro F. Estrugamou* es una escuela de gestión privada situada en zona rural de la localidad de Venado Tuerto, al sur de nuestra provincia. La entidad propietaria es la comunidad Salesiana. El destinatario es el hijo del empleado de campo que no cuenta con escuela cerca o, si la tiene, la misma no responde a sus intereses. Los estudiantes cuentan con una beca 100% que permite que se eduquen gratuitamente. El campo donde está emplazada la escuela la sostiene económicamente.

Nuestra institución transitó por muchos cambios. Comenzó ofreciendo formación y capacitación profesional en el año 1885, luego 8^{vo} y 9^{no} año, posteriormente polimodal, más adelante un Bachiller agropecuario con carácter experimental y, desde el 2016, un Bachiller en Agro y Ambiente según resolución ministerial 2630/14. Desde este momento se empiezan a aplicar las herramientas de la alternancia educativa. Esta aplicación se hizo sin la formación adecuada, la misma se realizó en el año 2017 a nivel institucional a través de la entidad FEDIAP^[1].

Las disposiciones ministeriales que incluyen a la escuela bajo el sistema de alternancia son: la N°469/12 y la N°58/2013 pero desde sus inicios está inscrita en el Ministerio de Educación como una escuela de alternancia con residencia estudiantil. La alternancia es un sistema contemplado por la Ley de Educación Nacional y en resoluciones del C.F.E. En las normativas citadas en el párrafo anterior, se reconoce que las escuelas de alternancia desarrollan herramientas propias y específicas para llevar a cabo sus ofertas formativas como los planes de búsqueda, visitas de familia, cuaderno de relación con los padres, los encuentros socioprofesionales, el tutorado, el curso técnico, entre otras. En función de ello le otorga una cantidad de horas cátedras exclusivas para desarrollarlas. La segunda resolución establece «las pautas de organización curricular específicas para las instituciones que dictan la pedagogía de la alternancia»; reconociendo contenidos propios de esta metodología.

La alternancia educativa, en tanto propuesta educadora específica, requiere de saberes y dominios concretos, de la asunción de un posicionamiento gnoseológico, epistemológico, antropológico, ético político, didáctico y también sociológico.

Como la alternancia nunca ha sido incluida en los currículum de formación docente, los profesores de las escuelas de alternancia deben, en varias oportunidades, procurar el dominio de la propuesta educadora, en servicio. Esto ocurre en las zonas de nuestro país donde no se cuenta con un profesorado

^[1] Federación de Institutos Agrotécnicos Privados de la República Argentina.

que específicamente forme para este sistema. La intención de este escrito es, por un lado, reconocer las implicancias de la formación en alternancia específica atravesada por la EESOPÍ N° 2055 *Alejandro F. Estrugamou*, estableciendo aquellas acciones que más han permitido modificar prácticas y modos de gestión. Por el otro, advertir la potencialidad del trabajo en equipo para desarrollar cada vez mejor las herramientas de la alternancia educativa, y que esto permita una propuesta educativa coherente con el perfil del egresado del Bachiller en Agro y Ambiente.

En posición de aprendientes: la formación del docente de una escuela de alternancia.

Hablar sobre formación docente conlleva un posicionamiento sobre el aprender y sobre el enseñar, es decir sobre los modos en que se lleva a cabo la tarea docente. El docente además de conocimientos disciplinares específicos y pedagógico-didácticos, debe aprender mientras desarrolla su actividad. Enseñar y aprender, aprender y enseñar se transforman en una dialéctica constante, modo particular de ejercer el oficio. Oficio, en tanto posibilidad de obrar con otros y sobre otros, de intervenir, de formar y transformar.

No obstante todo nuevo aprendizaje se inscribe dentro de una biografía, es decir, dentro de una trayectoria de conocimientos que, en el caso del docente, además de sus aprendizajes de vida, toma como referente lo aprendido como estudiante desde el inicio de su escolaridad, su formación de grado y el desarrollo profesional que va adquiriendo.

Pero aprender implica dar lugar a lo nuevo. En palabras de Graciela Frigerio, asilar la novedad. En esta escuela, la Alternancia educativa es una novedad, es un modo particular de concebir la educación, el vínculo con el conocimiento y los modos de transmisión. Llevar a la práctica sus herramientas implica desandar un modo históricamente construido de enseñar y aprender, tanto individual como colectivo. Porque, como se mencionó anteriormente, la escuela ministerialmente se reconoció como escuela de alternancia, pero en sus prácticas preservó los modos tradicionales de educar. Asumir aquello que normativamente se encuentra especificado conlleva un camino, no sin resistencias; de apertura, de posibilidad, de pasaje.

Siguiendo el modo de decir de la Dra. Frigerio^[2], hay que hacer lugar a la extranjería. Nos es extranjero el modo de pensar la relación estudiante –conocimiento–, la función docente desde esta propuesta educadora, nos son extranjeras sus herramientas, la organización institucional que conlleva, el posicionamiento docente, la relación con el entorno, especialmente con las familias. Asumir esta extranjería es el primer paso para reconocer que no se trata de seguir haciendo lo mismo con cambios de denominación. Es importante reconocer que debemos habilitar un *entre*. Momento que conjuga lo pasado con el futuro para hacer real aquello que decimos ser. Transitar una tensión entre lo instituido y lo instituyente, entre lo que siempre fue y lo que tiene que ser.

En este punto el concepto de habitus de Pierre Bourdieu resulta oportuno. El habitus para este autor es la estructura de pensamiento estructurada y estructurante de la realidad. Perrenoud retoma este concepto y lo llama *esquemas prácticos*. Éstos controlarán constantemente nuestras acciones. Para Perrenoud^[4] el habitus se expresa en los siguientes mecanismos pedagógicos:

«Por un lado en los *gestos del oficio*, es decir rutinas que, sin escapar completamente a la conciencia del sujeto, no exigen más que la movilización explícita de saberes y reglas; Por otro lado, la parte menos consciente del hábitus, que interviene en la microrregulación de toda acción intencional y racional, de toda conducción de proyecto; por último en la gestión de la urgencia, la improvisación es reflejada por los esquemas de percepción, de decisión y de acción que movilizan débilmente el pensamiento racional y los saberes explícitos del actor.

Estos desarrollos implican que el conocimiento de los docentes no reconoce como fuente única la teoría pedagógica, ni se expresa necesariamente con los términos y en los marcos de racionalidad

^[2] FRIGERIO, Graciela (2003). Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

^[3] PERRENOUD, Philippe (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. México.

característicos de esta; significa también que no todo el conocimiento que se pone en juego en el accionar docente resulta comunicable en proposiciones discretas».

De algún modo con los conceptos vertidos es posible dar cuenta de la complejidad que implica el cambio de posicionamientos y de las prácticas pedagógicas.

La actitud reflexiva y el habitus correspondiente no se construyen espontáneamente. Si se desea que sea parte esencial del oficio de enseñante debemos desarrollar esa actitud reflexiva. Y no se trata de hacerlo esporádicamente, sino de modo sistemático y recurrente. Implica instalar una capacidad para analizar, pensar, revisar y transformar cuando es necesario, lo que se viene haciendo.

El mismo Perrenoud, en la obra citada, menciona que el trabajo docente es siempre en contexto, es institucional. Ante situaciones complejas e inciertas, cuando ya los profesores comprenden que no pueden superar por sí solos los desafíos que la tarea les presenta, el trabajo colectivo se vuelve no sólo un recurso sino una necesidad para «recuperar la seguridad, para no considerar a los fracasos como resultantes únicamente de su responsabilidad personal y para renovar su motivación al abordar experiencias pedagógicas». Desde esta perspectiva para favorecer la enseñanza, hay que «socializar los problemas de oficio», tratando de asumir colectivamente la responsabilidad por la producción que ya no será de cada individuo, sino de todos los que trabajan juntos. En este sentido, mejorar lo que se hace, y mejorar las maneras de hacerlo se une a formas colectivas e institucionalizadas de ejercer el oficio de enseñar.

Esta posición que se presenta debe considerarse dentro de las actuales condiciones del trabajo docente. Por este motivo no resulta fácil la posibilidad de pensar y constituir un trabajo colectivo. Los condicionamientos que generan las regulaciones del trabajo docente, especialmente en la educación secundaria, son reales. La lógica de trabajo individual, en la mayoría de los casos, por disciplinas de conocimiento tradicionalmente constituyó el ser docente. Éste es otro obstáculo, otro habitus a deconstruir. Ya que deberán buscarse en los intersticios institucionales los modos que posibiliten tiempo y espacio real para pensar, planificar y acordar entre pares.

En términos concretos y, en función de la realidad institucional actual de la escuela que se analiza, la formación en alternancia tal como se expresa en este escrito, es decir, como experiencia que atraviesa la subjetividad, se organiza de modo sistemático. En el mes de febrero se acuerdan los temas de los planes de búsqueda de todo el año, distribuidos en distintos espacios curriculares. Un eje organizador es el que da sentido a los mismos. En algunos años los temas agrícolas-ganaderos desde una mirada técnica son centrales, pero en otros, los aspectos sociológicos, psicológicos, económicos, políticos, históricos, etc tienen más protagonismo. Siempre a la luz del cuidado medio ambiental y la sustentabilidad, posicionamiento claro en el Diseño Curricular de la modalidad Agro y Ambiente.

Esta responsabilidad compartida permite un mayor compromiso con la tarea, entender mejor la complejidad de la metodología y desarrollar el espíritu de generosidad y empatía entre pares que complementan su trabajo entendiendo la riqueza de los aprendizajes integrados. Muchos temas seguramente conllevarán debates desde distintas posiciones, desde los recorridos de formación de cada profesor-monitor que, con la posibilidad de articular, emergen y pueden ser repensados.

Teniendo en cuenta la carga horaria de los docentes se constituye un equipo de monitores que, reuniéndose una vez por quincena, preferentemente los martes después del período familiar, en las primeras horas, acuerdan las articulaciones curriculares, analizan las dificultades y determinan las líneas de acción, actividades o intervenciones pertinentes para el grupo de estudiantes (visitas de familia, encuentros socioprofesionales, curso técnico, entre otros).

La comunicación institucional también debe estar muy bien organizada. El medio que mejor funciona en la institución es el grupo de whatsapp. Este recurso comunicacional es rápido y muy accesible, permite que todos se informen y puedan hacer aportes, sugerencias o valoraciones en poco tiempo. De todos modos, es fundamental que la comunicación formal también se sostenga. Las circulares y las actas de las reuniones deben registrar el proceso de construcción de sentidos. En este aspecto es

necesario comprender que las instituciones permanecen aunque las personas discontinúen sus actividades en ellas. Quien se suma a la tarea tiene que poder comprender lo que se ha venido haciendo y darle continuidad o efectuar sobre esa base, los cambios pertinentes.

Por bimestre es conveniente fijar una reunión general, a modo de plenaria, para analizar y acordar las mejoras de las herramientas de la alternancia. Los profesores con pocas horas en la escuela también tienen que sentirse parte, trabajar en concordancia con el desarrollo acordado por el equipo más estable de monitores y poder aportar desde su mirada y posicionamiento. Siempre que sea posible, es fundamental que puedan realizar visitas de familia, presenciar la construcción de los planes de búsqueda, las puestas en común o los encuentros socioprofesionales.

Bibliografía.

- Diseño Curricular. Educación Secundaria Orientada Provincia de Santa Fe. 2014. Resolución 2630.
 Disposición 469/12. Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe.
 Disposición 58/13. Ministerio de Educación provincia de Santa Fe.
 Bosco, Teresio. Don Bosco. Historia de un cura. CCS Editorial.1997.
 Fundación Marzano. El Plan de Estudio. Herramienta de base de la pedagogía de la Alternancia. Documento de trabajo para los Equipos de Monitores.
 Frigerio, Graciela (2003), Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
 Gimonet, Jean Claude. Perfil y funciones de los monitores. Disertación realizada en el ámbito del primer Seminario Internacional *Pedagogía de la Alternancia: Alternancia y desarrollo*. Salvador. Brasil 1999.
 Bregy, Juan Carlos (Comp.). La organización y la gestión del trabajo pedagógico en la alternancia. Fundación Marzano.
 Bregy, Juan Carlos (Comp.). Una primera aproximación a la Alternancia Educativa. Documento de análisis para el monitor en formación. Fundación Marzano.
 Larrosa, Jorge (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Fondo de cultura económica. México.
 Quiroga, Ana (1987). Enfoques y perspectivas en Psicología Social. Desarrollo a partir del pensamiento de Enrique Pichón Rivière. Ediciones cinco. Buenos Aires.
 Mc Laren, Peter (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Editorial Paidós. Barcelona.
 Perrenoud, Philippe (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. México.
 Oroño, Darío y otros. Formación de Equipos de Gestión y Conducción Escolar. Inspectoría Nuestra Señora del Rosario. Rosario 2004.

Profesora en Ciencias de la Educación, Lic en Gestión educativa. Profesora del IES N° 7 de Venado Tuerto. Directora de la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada Particular Incorporada N° 2055 *Alejandro F. Estrugamou*.

Construyendo una comunidad de aprendizaje para mejorar nuestras futuras propuestas áulicas

Prof. Schapira, Claudio Hernán. I.S.P. N° 16 «Bernardo Houssay»

Coautoras. Bazzana, Florencia, Calzetta, Liza, Cerrano, Pamela, Heiss, Mayda, Luraschi, Fiorella, Natile, Mariana, Ojeda, Pamela, Peralta, Luisina, Prado, Silvia, Zamarguilea, Camila.

Realizaré un breve recorrido de lo transitado este año 2021, donde fue surgiendo la necesidad construir una comunidad de aprendizaje desde la cátedra de *Ciencias Sociales y su didáctica* y para ello, hemos desarrollado propuestas que, poco a poco, fueron superando los límites que la virtualidad nos impone, como el uso de las cámaras, la participación en clase para consultar y/o el intercambio fluido y permanente. Creo importante destacar que el presente escrito fue compartido con las alumnas para consensuar ideas y que al final del mismo encontrarán un anexo con link de acceso a dispositivos virtuales utilizados y a la primera hipótesis (aún en proceso de construcción) de secuencia didáctica elaborada por un grupo de alumnas.

Al inicio de la primera clase nos presentamos, contamos algo de nuestras historias y experiencias

personales, las expectativas que tenían sobre la materia, la carrera y su futuro docente. Destacamos la importancia de las experiencias personales, de la historicidad de cada uno para llegar a esta instancia donde se están terminando de formar como docentes. Las cámaras estaban apagadas, algunas intervenían por iniciativa propia, otras por mis preguntas (con intención de que se animaran a romper el hielo).

Las clases siguientes fueron más expositivas por mi parte, a través del uso de Genial.ly como dispositivo que le diera un poco más de color y dinamismo al desarrollo de la clase. En esas instancias compartía la pantalla e iba y venía para preguntarles que opinaban acerca de lo que planteaban las autoras. Algunas alumnas comenzaron a prender sus cámaras y a activar sus micrófonos cada vez con mayor asiduidad.

Así transcurrimos la primera de las tres unidades planificadas en el Plan de la cátedra, llegó el momento de comenzar a encontrar esas *evidencias* de aprendizaje de las que nos habla Camilloni (2010) al momento de pensar a la evaluación; así que el planteo del primer trabajo práctico fue a través de un desafío al grupo que consistía en realizar la exposición a través del uso de un dispositivo digital:

1. Elaboración de un dispositivo para exponer (puede ser power point, prezi, genially u otro que prefieran).
2. La exposición consiste en desarrollar una clase, basada en la lectura, comprensión y análisis de los textos (incluidos videos) trabajados en la cátedra, para explicar como mínimo, qué es ciencia, qué son las ciencias sociales, qué implicancias tiene dar ciencias sociales en el nivel inicial, temas y categorías principales (digo mínimamente porque si hay algo más que quieran exponer acerca de alguno de los autores, pueden agregarlo).
3. Agrupamiento: 2 o 3 personas (registrar los nombres de los integrantes).
4. Evaluación: -Pertinencia del dispositivo utilizado.
5. Exposición propiamente dicha (explicación, uso de vocabulario específico, citas de autores, etc.).
6. Respuestas a interrogantes que se les planteen.

Recuerden:

- Si necesitan aclarar algo estoy a su disposición, podemos hacer un reunión de consulta.
- Todas las integrantes del grupo deberán subir el dispositivo de manera individual para poder asignar calificación.
- Establecer relaciones entre autores enriquece el trabajo y las prepara para el parcial.
- En caso de no aprobar, se acordará fecha y modalidad de recuperatorio.

Las experiencias fueron altamente gratificantes para todos, a medida que iban desarrollando sus clases las alumnas pudieron poner en sus palabras las ideas de las autoras de manera clara y pertinente.

En cuanto a la evaluación, se planteó que, una vez finalizada la exposición, cada integrante del grupo debía realizar una autoevaluación de lo realizado; posteriormente cada uno de los que cumplimos el rol de oyentes tuvimos un momento para realizarle las devoluciones que creíamos necesarias y preguntarles lo que nos presentaba dudas. Fue así como poco a poco fuimos empezando a ver más cámaras prendidas, escuchando más voces y enriqueciendo lo que se realizaba a través de la crítica constructiva y el reconocimiento de lo realizado.

He registrado frases como:

«El enfoque que realizaron es distinto al que hicimos nosotras en nuestra exposición, rescataron otras ideas que pasamos por alto».

«Me encantó el cierre que hicieron con una pregunta para que respondamos entre todos y armaron un debate muy divertido».

«Para mi gusto le faltó más color al Power que hizo, pero tomó más la parte histórica acerca de la en-

señanza de Ciencias Sociales y lo hizo de manera tan clara que me encantó, aparte hasta ahora nadie lo había hecho».

«La virtualidad nos atravesó con todo, pero le ponemos onda y buscamos lo positivo».

«Este grupo que acaba de exponer demostraron que son más que un grupo, son un gran equipo de trabajo».

Podría poner muchas más citas (que no son textuales dada la inmediatez de la clase), que están basadas en las notas que llegué a tomar de sus devoluciones pero me voy a permitir quedarme con esta última porque fue la que dio el puntapié inicial de cómo íbamos a seguir, les propuse entonces el segundo desafío, comenzar a constituirnos en un equipo de trabajo donde mi rol fuera menor y el de ellas fuera creciendo, recuerdo que les dije que en la segunda unidad quería que jugaran conmigo a esta hermosa profesión de ser docentes, así que, la segunda unidad se trató de trabajar con los textos y una guía de preguntas orientadoras (de ninguna manera rígidas) para comentar luego en el encuentro virtual semanal. Así fue como, cada clase se trató de eso que acabo de mencionar, un “encuentro” de personas con un mismo objetivo, conversar con los autores, entre nosotros y compartir acuerdos y desacuerdos.

Así llegamos al día de hoy, que nos encuentra en el proceso de construcción de propuestas didácticas que, como nos dice Harf (1996), son procesos mentales que orientan la acción en una dirección determinada, idea que complementa Pitluk (2006) pensándolas como un camino tentativo a recorrer, una instancia organizada y pensada para ser modificada y adecuada a los diferentes contextos sociales y educativos.

Dimos el primer paso de ese camino del que nos hablan las autoras, ya que la última clase se trató de la exposición de una posible secuencia didáctica sobre la que fuimos viendo que algunas aristas quedaban poco claras, notamos la ausencia de objetivos, que estaban pensados, pero no escritos en la planificación. Otro tema que abordamos fue la evaluación, tan controvertido y del que tanto nos cuesta hablar y poner en práctica de manera que no sea una instancia especial, sino de cada momento pensado y de cómo plasmarla en indicadores de evaluación. Sabemos que tenemos muchos pasos que dar todavía y nuevos desafíos por plantear y recorrer.

Así fue como, cerramos esa última clase, arribando a la conclusión de que nos constituimos en una comunidad de aprendizaje, donde cada uno está para *escuchar* al otro, para *aportar* lo que sabe, lo que puede, lo que le parece que suma a la propuesta didáctica elaborada por algunas alumnas, y que, producto del debate y la puesta en tensión, todos nos sentimos parte y nos apropiamos, en ese sentimiento de que cuando trabajamos en equipo, trabajamos mejor, sabiendo que siempre hablamos de algo perfectible y mejorable... pero junto con el otro es más lindo, divertido y enriquecedor.

Bibliografía:

Camilloní, Alicia. (2010). *La validez de la enseñanza y la evaluación ¿Todo a todos?* En: Anijovich Rebeca (Comp) La evaluación significativa. Paidós. Buenos Aires.

Harf, R. (1996). Poniendo la planificación sobre el tapete. Documento. Buenos Aires: Secretaría de Educación.

Pitluk, L. (2006). La Planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades Didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Anexo:

Dispositivo de la Clase N°4 en <https://view.genial.ly/60991cf030796a0d86913e89/presentation-clase-no4-ciencias-sociales-y-su-didactica>

Dispositivos elaborados por las alumnas para el Trabajo Práctico N°1:

<https://view.genial.ly/609f3cc3e3ba010cf472c0f5/interactive-content-ciencias-sociales>

<https://docs.google.com/presentation/d/1jHlOTIFzedhTVSMoVed3JhLHXbphVYSY/edit#slide=id.p1>

https://docs.google.com/presentation/d/10pTwwqEf5T0c2PORHbJN6_o2wPbF4Pi6c/edit#slide=id.p1

https://docs.google.com/presentation/d/1y3dppupnE2lPmbzyuQho5bArTfR_L3M6/edit#slide=id.p1

Primer borrador de una propuesta didáctica en <https://docs.google.com/document/d/1FbLz8bWPILGPylaUYRjgMDW4WRUnl-9Mf/edit>

Narrativas de formación en contexto de pandemia

Prof. Adriana G. Muzzin. Profesor Alcides D. Musín.

Instituto Superior de Profesorado N° 63 «Natalia Quessús» – Las Toscas.

ISPI N° 63: Ubicación y características.

El Instituto Superior de Profesorado N° 63 «Natalia Quessús» es una institución de educación superior pública ubicada en la ciudad de Las Toscas, en el norte de la provincia de Santa Fe, distante a unos 430 km. de la capital provincial. Su oferta académica comprende 2 carreras de formación docente (Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura) y 2 tecnicaturas (Tecnicatura Superior en Desarrollo de Software y Tecnicatura Superior en Mantenimiento Industrial). El Instituto abarca un amplio radio de alcance y recibe estudiantes de distintas localidades y zonas aledañas, incluso provenientes de otra provincia (Chaco).

Dentro del Profesorado de Educación Primaria, carrera en la cual se enmarca nuestra experiencia, en el 4° año se encuentra el Taller de Práctica IV y los Ateneos de Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Matemática y Formación Ética y Ciudadana. Los ateneos son un espacio de análisis, reflexión y de socialización de saberes en relación a las prácticas docentes, son dispositivos de formación que admiten la relación con otras disciplinas y proporcionan al/a la futuro/a docente las herramientas necesarias para desenvolverse en el aula. El equipo docente del Taller de Práctica y de los Ateneos funciona coordinadamente, consensuando y definiendo dispositivos, estrategias y recursos para el trabajo con las y los estudiantes residentes, aunando encuentros con las/los mismas/os en un día establecido (los días lunes), propiciando la participación activa y unidad de criterios al interior del equipo de trabajo.

Experiencias durante la pandemia

Debido a la pandemia COVID-19, la cual nos interpeló desde diferentes ámbitos y prácticas, durante el año 2020 y el primer semestre del 2021 nos vimos obligados a repensar y re-significar nuestra práctica educativa diaria.

Ante la imposibilidad del encuentro físico cara a cara en el aula, los escenarios mutaron en un sinfín de opciones posibles: el hogar, la plaza, la casa de un familiar, el SUM de la localidad, entre otros. La enseñanza y el aprendizaje en la virtualidad fue, y aún lo es, un gran desafío por la desigualdad de condiciones de muchos estudiantes frente al uso de las tecnologías y la posibilidad de tener los medios digitales: celular, computadora, internet, etc.

Como lo menciona Terigi (2021). Nunca pasó esto en esta escala en todo el planeta y durante tanto tiempo. Estamos aprendiendo, estamos armando repertorios, estamos inventando el hacer y, ojalá, podamos convertir el hacer, transformar el hacer, en un saber disponible para –insisto en la imagen porque me gusta– cuando pase el temblor.

En no pocas oportunidades escuchamos que es importante utilizar las TICs, de su necesidad e importancia de incorporarlas al proceso de enseñanza, pero nunca imaginamos que las necesitaríamos y utilizaríamos tanto como en este momento histórico, y en pleno siglo XXI. La virtualidad nos hizo reflexionar sobre la enseñanza-aprendizaje, sobre las estrategias, las actividades, las explicaciones, el conocimiento de las TICs y el uso de las mismas. En el contexto de pandemia, el horario frente a la computadora se extendió más de lo previsto, entre 8 y 12 horas por día, sin mencionar el tiempo que estuvimos pendientes del celular.

Participar de encuentros virtuales con colegas del Instituto para decidir acciones conjuntas en cuanto a la forma de seguir con las clases, introducir ajustes en la planificación (pensada y diseñada exclusivamente para la presencialidad), en los propósitos formativos, en seleccionar contenidos prioritarios, estrategias y recursos; todo ello nos obligó a buscar, aprender y ejercitarnos en el uso de diversas apli-

caciones: editor de PDF, búsqueda de videos educativos, simuladores, Zoom, Google Meet, Webex, etc. Tuvimos que recurrir al Google Drive como *bitácora* donde se alojó material bibliográfico digitalizado para poner al alcance de nuestras/os estudiantes, seleccionando autores, capítulos, artículos y hasta páginas que les permitieran, y nos permitieran, la continuidad de la tarea pedagógica.

El celular se convirtió en *el instrumento* y dispositivo indispensable, cuyo uso fue desde la creación de grupos de WhatsApp con las y los estudiantes para consultas y comunicaciones hasta la explicación mediante audios, recursos y videos tutoriales. Si bien se dispuso y acordaron días y horarios para realizar consultas, la realidad nos sobrepasó, pues el contexto nos atravesó de distinta manera, particularmente a muchas/os de nuestras/os estudiantes que residen en zonas rurales, donde concretamente el acceso a internet se dificulta (cuando no es imposible conectarse).

En este sentido, el *gran* reto fue poder conectarse y mantener las clases on-line el tiempo estipulado, debido a la interrupción constante de la señal de internet y a las diferentes realidades que, como ya mencionáramos, presentan las y los estudiantes. A través de la virtualidad pudimos estar conectados, visualizarnos a través de una pantalla, presentar una clase y compartir las mismas mediante Meet o Zoom. Los y las estudiantes realizaban intervenciones, secuencias didácticas, análisis de bibliografía, clases de ensayo, participación en diferentes conversatorios sobre la educación primaria.

En esta etapa del ASPO observamos la existencia de tres grupos principales de estudiantes: quienes pudieron mantener el contacto con el Instituto y seguir las actividades propuestas, quienes por diversos motivos, se desconectaron durante el período de pandemia, y un grupo intermedio, que mantuvo algún tipo de contacto, pero esporádico y discontinuo. Los dos grupos que se mencionan al final lograron retomar sus prácticas de residencia en el 2021.

En palabras de la estudiante Cintia Pedrozo «en tiempos de pandemia se debe hacer frente a las diversas realidades de los estudiantes, existen dudas, miedos, mucha curiosidad, ansiedad y estrés. En la pandemia que nos ha atravesado he aprendido, durante el año 2020 y mitad del año 2021, a hacer de la tecnología una herramienta de extensión de mí misma y eso es también importante, pero sobre todo pensar la mejor manera de poder transmitir la enseñanza».

¡Al fin la vuelta a la presencialidad!

La vuelta a la presencialidad fue crucial y se notó la diferencia, en palabras de nuestras/os estudiantes. El gran día tan esperado llegó: respetando siempre el protocolo y las normas de bioseguridad, el regreso a la institución después de un año y medio implicó muchas emociones encontradas, sentimientos a flor de piel, la alegría de ver a las y los colegas, a los y las estudiantes, asistentes escolares y poder compartir una sonrisa detrás del barbijo. Si bien en lo que a nuestra tarea atañe había cierta incertidumbre sobre la etapa de residencia con los y las estudiantes del Taller de Práctica IV, especialmente sobre el trabajo en red con las escuelas asociadas para la designación de estudiantes residentes en las mismas, el trabajo en burbujas, la adaptación de nuevas formas de trabajo, horarios, modalidades, etc., la felicidad de volver al aula no reconocía antecedentes. En las narrativas de nuestras/os estudiantes, la presencialidad se torna fundamental, ya que permite las preguntas y respuestas en forma inmediata, la orientación del docente sin que se corte la comunicación, las correcciones de trabajos sobre papel o en computadora, el uso de la tiza y el pizarrón; en definitiva, es la interacción cara a cara en el encuentro presencial, con sus ventajas y posibilidades de retroalimentación concretas y reales en el vínculo estudiante y docente los que le asignan nuevos sentidos a la tarea de formarse, de desarrollarse como profesional (Day, 2005).

Entre las actividades desarrolladas en la presencialidad con las y los estudiantes se propusieron la realización de secuencias didácticas relacionando las diferentes áreas, a partir de una problemática regional seleccionada previamente; el análisis de autores, la reflexión desde y en la teoría y la práctica, junto a la importancia de resignificar las didácticas específicas y la realización de intervenciones docentes en las escuelas asociadas.

La articulación constante entre la teoría y la práctica, el vínculo con la docente co-formadora y los sujetos de la educación primaria, la preparación de las clases, la selección de las estrategias, los re-

cursos, y las actividades; es esa interacción y co-construcción con el/la otro/a la que hace posible el lazo, el vínculo con un otro significativo, lo cual permite afianzar la formación.

En palabras de Arias Gago, Baelo Álvarez y Cañón Rodríguez (2018) «las experiencias relacionadas con las particularidades que el maestro vive en el aula, que se vinculan directamente con sus actividades cotidianas son las que mayor valor formativo tienen en esta etapa» (p. 164).

Recuperando las experiencias de estudiantes residentes

«La vuelta a la presencialidad y la oportunidad de asistir a las escuelas, participando de la vida escolar (talleres, actos, vivencias, etcétera) es una situación muy esperada en este último año de mi carrera, el estar en las aulas con los alumnos y alumnas es muy enriquecedor en esta etapa. La docencia involucra no solo la transmisión permanente y actualizada de conocimientos, sino el forjar, modelar y transformar lo humano cultivando en los niños y las niñas principios, valores, buenas costumbres, idoneidad, ilusión, motivación, creatividad e innovación. Es necesario validar y enaltecer la labor docente con todos los elementos constitutivos y de posicionamiento que requiere una profesión de tan alto valor social». Cintia Pedrozo, estudiante del 4° año del Profesorado de Educación Primaria.

Elegir el ISP N°63 «Natalia Quessús» para cursar mis estudios terciarios, fue sin lugar a dudas una decisión acertada, ya que considero que me ha aportado innumerables experiencias muy relevantes para mi formación docente. A lo largo de todo el cursado he contado con profesores que me han marcado el camino en todo momento, dispuestos siempre a estimularme, guiarme y brindarme sugerencias para mejorar mi desempeño como estudiante, lo que tuvo mucha injerencia en mis ansias de mejorar y perfeccionarme, aún en circunstancias tan difíciles como las actuales. Matías Ramirez, estudiante del 4° año del Profesorado de Educación Primaria.

«Mi trayectoria me enseñó que para ser un buen docente es necesario nunca dejar de aprender. La perspectiva fue cambiando en los últimos años, ya que ser docente es mucho más que transmitir conocimientos. Ser docente es un proceso en el cual se construye, con la mirada puesta siempre en el/la otro/a». Agustina Hulet, estudiante del 4° año del Profesorado de Educación Primaria.

Bibliografía

Arias Gago, A. R.; Baelo Álvarez, R. y Cañón Rodríguez, R. (2018). Identidad profesional de los maestros de Primaria. En I. Cantón Mayo y M. Tardif (Coords.), Identidad profesional docente (pp. 159-168). Narcea.

Day, C. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Narcea.

Terigi, F. (5 de noviembre de 2021). Cuando pase el temblor: la mirada de Terigi para pensar el currículum en pandemia. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. <https://isep-cba.edu.ar/web/2021/06/28/cuando-pase-el-temblor-la-mirada-de-terigi-para-pensar-el-curriculum-en-pandemia/>

Lectura: un viaje compartido

Prof. María Cristina Pepe.

ISP N° 8 «Almirante Brown». ISP N° 12 «Gastón Gori»

«Sin la fuerza cohesiva de la memoria, la experiencia se escindiría en tantos fragmentos como instantes hay en la vida, y sin el viaje en el tiempo que nos permite hacer la memoria, no tendríamos conciencia de nuestra historia personal ni manera de recordar las alegrías que son los luminosos mojonos de la vida. Somos quienes somos por obra de lo que aprendemos y de lo que recordamos» (Kandel, 2007:28).

En este artículo nos proponemos reflexionar y a la vez contar la experiencia que nos llevó a trabajar (y a seguir, hoy, haciéndolo) en Talleres de lectura (que, en el caso del Nivel Superior, estuvieron asociados a la escritura).

Durante mucho tiempo, y sobre todo, en la escuela secundaria, como tantos colegas, trabajamos por separado lo que no se debe separar: Gramática, Normativa, Producción escrita, Lectura.

Siempre dimos importancia a la lectura y a la escritura por encima de otros aspectos a los que atendíamos, pero no, quizás, como prioritarios. Sin embargo algo no terminaba de conjugarse en las clases y en nuestro interior.

Cuando se dio el auge de los *Talleres* en la década del 80 entrevistamos otras posibilidades de trabajo con la oralidad, la escritura y la lectura; una mayor libertad de acción y mucha reflexión sobre lo que se hacía. Esto logró, en parte, que nuestras búsquedas y expectativas se vieran mejor encauzadas. Se notaba una mayor inserción de los alumnos en el quehacer áulico y un notable entusiasmo, dado que todas las actividades tenían un sentido más claro para ellos.

Fuimos encontrando bibliografía que confirmaba y ampliaba algunas intuiciones que habíamos tenido y que nos ayudaba a trabajar con mayor profundidad estos aspectos. A la vez, empezamos a constatar que en lo personal, lectura y escritura habían sido fundantes.

Por razones familiares y escolares el sedimento en estas cuestiones tuvo una gran fuerza y un marco afectivo fundamental.

Lectura y escritura ayudaron –en mi caso– a descubrir mi mundo personal, el que me circundaba y otros mundos posibles.

Siempre actuaron como compuerta que se abre y que remite a otras compuertas sin entrever nunca una que haya creído era la definitiva.

Leer y escribir, al atravesar la escuela primaria, la secundaria, la Facultad de Letras constituyeron un desafío que me impulsaba hacia adelante en forma plena. Y esos actos fueron fundantes y, a la vez, disparadores.

Ya, en el trabajo docente, pude constatar que la escuela, el *sistema educativo* los daba por acabados en diferentes tramos. Los clausuraba, o, por lo menos, dejaba instalado en los estudiantes la idea de clausura.

Cada vez, y con mayor claridad y firmeza pudimos sustentar en las instituciones en las que trabajábamos la postura de que lectura y escritura atraviesan a la persona y a la institución toda a la que pertenece.

Estos aspectos vertebran la educación y posicionan ante el mundo.

No siempre se entendía este planteo, de ahí arrancaban y arrancan aún hoy cantidad de falencias que se describen de esta manera: «los chicos no leen... no comprenden... no saben escribir».

¿Por qué? nos preguntábamos y nos preguntamos. Dónde quedó la responsabilidad docente en relación con la no clausura de estas cuestiones claves, la institucional, la de los Ministerios de Educación.

Los haceres de los que uno se enamora dan sus frutos. Y ser un lector apasionado lleva a que otros se apasionen. No se puede dar lo que no se tiene.

En los Talleres –marcadamente– esto fue posible.

El primer paso en este tipo de trabajo es la selección de textos significativos. La selección demanda mucho conocimiento de obras literarias o que rocen la literatura y estar convencido de por qué ofrecerlas (como se ofrece un regalo a alguien muy querido). Cuándo hacerlo, el tener en cuenta a quiénes están dirigidas y, fundamentalmente, quererlos mucho uno mismo por lo que dicen, por cómo lo dicen, por lo que sugieren; porque abren ventanas a otros textos.

La selección conlleva tiempo, análisis de distintas cuestiones (intereses del grupo, desafíos, riesgos...).

Una vez elegido el texto, es necesaria la contextualización del mismo –trabajo previo a un encuentro– ya que esto se volcará en el acto de lectura compartida. Jugará en ese acto el contexto de producción de la obra en relación con el contexto de los lectores (lo cual, sin duda, enriquece la lectura).

De ahí la importancia de la escucha de unos y otros. Escuchar y escucharse. Papel fundamental y delicado de quien coordina para no apurar tiempos, contestaciones, para reencauzar la actividad si fuera necesario.

La forma de trabajo con alumnos de Profesorados de Nivel Primario, Inicial y de Bibliotecología y que sigo haciendo en el Taller de lectura para jóvenes y adultos de El Retablo desde hace 23 años es una lectura en voz alta, el grupo la sigue con sus textos, previo pedido de que marquen con lápiz lo que les interesa, desconcierta, problematiza; dirijan preguntas al texto, y utilicen los márgenes libremente.

La primera pregunta después de la lectura es qué sucedió en el interior de cada uno al leer. Éste es el tipo de lectura estética, que centra la atención en las vivencias, los sentimientos que afloran durante el acto de lectura. Punto en el que comienza el diálogo con lo leído, pero no desde una perspectiva técnica, no desde lo que se extrae y luego se retiene del texto (postura eferente que se puede complementar con la anterior, pero que tiene una mirada muy distinta ante la lectura).

Empieza entonces la *apropiación del texto*. Éste no queda afuera del lector, no se lee «para otro»...«para cumplimentar una materia».

Se va internalizando el texto, siempre aceptando que puede gustar o no, que el lector puede sentir muchas veces reparos o rechazo en un principio y que, con el trabajo conjunto, logra revisar –a veces– esta situación y cambiar de perspectiva.

Al releer (tarea fundamental), se van intercambiando miradas, y el texto crece. Cada lector aporta lo suyo, ya que nadie llega con la mochila vacía, todos traen algo de su experiencia, de su cultura a ese texto y muchas preguntas que se resuelven justamente al compartirlo o quedan, a veces, para investigarlas.

Se va construyendo de esa manera el sentido (o posibles sentidos) de la escritura propuesta por un autor. Se efectúa una transacción entre Autor/ Texto/ Lector y de allí surge la interpretación, un paso cualitativo más allá de la comprensión. Este enfoque es el *transaccional* que se viene estudiando desde hace décadas. No sabemos si la escuela lo está utilizando y cómo.

Por todo esto, no cabe ya hablar de *mensaje* ni de *qué quiso decir el autor*, sino que el texto se abre porque lo abrimos, nos incluimos en la construcción del sentido, se amplía en forma notable y los lectores con él. Se vuelve significativo, el acto de leer ya no es un mero ejercicio. Estamos implicados y nos comprometemos afectivamente con esa escritura.

Por qué siempre acudimos a la Literatura en los Talleres o al iniciar a alguien en el camino lector. Porque apelamos a Barthes cuando dice: «...la literatura posee todas las características secundarias de la ciencia... no hay una sola materia científica que, en un momento dado, no haya sido tratada por la Literatura universal: el mundo de la obra literaria es un mundo total en el que todo el saber (social, psicológico, histórico) ocupa un lugar, de manera que la Literatura presenta ante nuestro ojos la misma gran unidad cosmogónica de que gozaron los griegos antiguos y que nos está negando el estado parcelario de las ciencias hoy...».

La Literatura ofrece un filtro afectivo clave para el lector, lanza a mundos imaginarios, el lenguaje se vuelve libre, connotativo, cada palabra tiene su peso y lo no dicho también. Hace viajar hacia adentro y hacia afuera de uno mismo y siempre –de un viaje– se vuelve enriquecido. Un buen texto literario reenvía a otros textos y así se teje una red de textos, de relaciones en la que todos los que participan en el Taller aportan. Se agranda el universo lector en cada encuentro en el que decimos que se enciende

un fueguito: el de la Literatura y la lectura compartida.

El taller que coordino actualmente está conformado por docentes que se han jubilado (en música, letras, inglés), contadoras, abogada, licenciada en biodanza, médicas... es decir, es un pequeño mundo que reúne a personas de distintas extracciones profesionales o no (no es necesario portar ningún título), no se requiere ningún saber específico, sólo el deseo de leer compartiendo miradas, ideologías que se respetan y se escuchan. De ahí la riqueza. Algo similar pasa en las aulas: los estudiantes provienen de distintas culturas y formaciones familiares y sociales, y ahí está el punto: encontrarse en una tarea que resulta apasionante: leer.

Entre lean y leamos hay una gran diferencia, porque la lectura es un viaje compartido.

María Cristina Pepe

Profesora en Letras.

Ex docente de los Institutos N° 8 *Almirante Brown* y N° 12 *Gastón Gori*.

Coordinadora del Taller de Lectura para jóvenes y adultos de *El Retablo*.

Tiritera de *El Retablo de las Maravillas*

Bibliografía

- Smith, F. (1994). De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Buenos Aires, Aique.
- Barthes, R. (1987). El susurro del lenguaje. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, R. (1980). S/Z. Madrid, Siglo XXI
- Chartier, M. y Hebrard, J. (1994). Discursos sobre la lectura (1880-1980). Barcelona, Gedisa.
- Rosenblatt, L., Flower, L. y Hayes, J. (1996). Textos en contexto. Buenos Aires, Lectura y vida.
- Petit, M. (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. Méjico, Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2006). Lecturas. Méjico, Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007). Dime. Méjico, Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007). El ambiente de la lectura. Méjico, Fondo de Cultura Económica.
- Joliber, J. y Gloton, R. (1978). El poder de leer. Barcelona, Gedisa.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1990). Aprender a leer. Méjico, Grijalbo.
- Soriano, M. (1995). La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas. Buenos Aires, Colihue.

La otra pandemia, la de color morado

Prof María de las Mercedes Costa. Colegio Superior N° 42 «Dr. Agustín Luis Rossi» de la localidad de Vera.

La pandemia llegó y nos obligó al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) desde principios de marzo de 2020 y fueron muchos meses entre el aislamiento y el distanciamiento (DISPO). Muchas cosas fueron diferentes, pero otras no tanto. Otras no sólo continuaron sino que se profundizaron: el porcentaje de femicidios aumentó en la Argentina y tenemos cifras muy altas que no sólo tienen que ver con los decesos sino con las consecuencias por la forma de tramitar los duelos de los hijos e hijas y el entorno de familiares y amigos. Es por eso que se la ha denominado *la otra pandemia*.

#AisladasPeroNoOlvidadas (Tarullo, Frezzotti, & Masciulli, 2020) es el título de una investigación que estuvo a cargo de tres mujeres que nos invitan a pensar desde la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Lomas de Zamora sobre la violencia de género durante el ASPO.

Allí dan cuenta de cómo las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales intentaron acompañar con acciones concretas a las mujeres que sufrieron violencia durante la convivencia obligatoria con sus agresores.

«La emergencia sanitaria tuvo un impacto altamente negativo en la seguridad de las mujeres, produciendo un incremento de los casos de violencia de género en general y de femicidios en particular. No

obstante, esta situación también ocasionó una importante reducción de denuncias sobre violencia de género ya que, en un escenario de aislamiento social, las víctimas cuentan con menores posibilidades de pedir ayuda» (Tarullo, Frezzotti, & Masciulli, 2020, pág. 87).

En esas circunstancias especiales se apeló a una variedad de herramientas y combinaciones de aquellas prácticas que ya se realizaban y, se sumaron otras nuevas utilizando tecnologías digitales con la finalidad de ampliar las posibilidades de intervención y continuar en la tarea de prevención que estuvo en mano de organismos oficiales como ONG en un intento por aunar esfuerzos.

Este estudio enfatiza la importancia del acceso a las tecnologías digitales porque agiliza los procesos administrativos, que de por sí suelen ser burocráticos. Esto conecta con aquello que solemos decir: la pandemia nos ha exigido cambios y algunos perdurarán en el tiempo, quedarán instalados en las prácticas sociales porque pudimos evidenciar su utilidad. Es el caso de los canales digitales que permiten vehiculizar denuncias, pedir ayuda y crear redes de contención. Es por esto que se vuelve indispensable el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y dominar su uso en un país donde tenemos distribución inequitativa de recursos.

Contar con las destrezas necesarias para aprovechar su potencial es muchas veces decisivo y eso se adquiere con microprácticas en el día a día, por ejemplo como compartir un video en redes social pidiendo ayuda, utilizar un hashtag para identificar o etiquetar un mensaje, vincularse a grupos de contención y ayuda a través de Instagram, Facebook y/o Tik Tok, generar un sistema de mensajes que funcionen como un pedido de auxilio rápido o complementar acciones que paralelamente se puedan desarrollar en otros formatos como campañas de prevención, activismo y gestos de sororidad.

En las estructuras sociales se conforman agrupamientos de personas que se identifican y a la vez se diferencian de otro grupo social. Esto nos puede remitir a pensar en agrupaciones feministas, por ejemplo. Y cuando hablamos de feminismo y de violencia una investigadora argentina muy presente, activa y que moviliza es la antropóloga Rita Segato, que siempre nos invita a continuar reflexionando, a debatir. Haremos referencia a algunos conceptos sobre los que ella viene trabajando desde hace varios años.

Somos testigos del recrudecimiento de la violencia de género en todos los países y especialmente en América Latina.

A la hora de desentrañar las razones descarta en primer lugar la hipótesis de que el fenómeno tiene que ver con una *reacción* o *venganza* de los hombres ante los avances del movimiento feminista y las posiciones conquistadas por las mujeres en el mundo laboral o político.

«Este no es mi modelo de comprensión. Primero, porque las mujeres seguimos ganando menos que los hombres por tareas iguales. En las relaciones conyugales sí sería posible aceptar que el avance de la posición de una mujer con relación a su cónyuge o compañero puede causar una reacción violenta. Pero fuera de esa relación, decir que alguien sale a la calle, captura a una mujer, la viola y la mata, como está pasando en Argentina de una forma muy frecuente, no se puede pensar como que es una venganza de los hombres por el avance de las mujeres debido al feminismo. Creo que es impensable esa hipótesis aplicada a los casos de feminicidios y violaciones de personas desconocidas» (Demirdjian, 2019).

Profundiza el concepto diciendo que podría ser posible que la masculinidad esté siendo vulnerada «por la precarización del trabajo característica del presente». Sabemos que lo económico nos atraviesa y que el hombre podría ver en la violencia «la última posibilidad para restaurarse en esa posición de dominación territorial y de dominación sobre los cuerpos».

Por otra parte afirma que es necesario que la Justicia sea *pedagógica* y coincide en que debe castigar a los violadores y a los feminicidas para «enunciar al mundo lo que es inaceptable». Pero a la vez resalta que la cárcel no es la forma de sosegar la escalada de violencia contra las mujeres, sino que esto se logrará mediante la transformación de la sociedad y afirma:

Yo no creo en la política del enemigo, porque creo que tiene una estructura fascista. La característica de los fascismos es la construcción de un enemigo para producir el mancomunamiento. El feminismo no puede mancomunarse mediante la construcción de un enemigo que serían los varones. Nuestro enemigo principal es el orden patriarcal... El feminismo no puede y no debe construir a los hombres como sus enemigos *naturales*. El enemigo es el orden patriarcal, que a veces está encarnado por mujeres. (Demirdjian, 2019)

Claramente hay mujeres con prácticas patriarcales, también lesbianas, mujeres trans y toda persona que habite esta cultura. Pero si todavía no logramos que se les crea a las víctimas de abuso, difundir ciertas ideas solo afianza las posturas más patriarcales en este tema, y que por estadística esas posturas son detentadas por hombres.

A todo esto se suma los mensajes que circulan por los medios masivos y lo que la sociedad consume sin reparar en analizar los mensajes.

Una serie de Netflix que mucha gente vio y comentó fue *La casa de papel*, que inclusive fue agregando temporadas y estamos en los albores de la cuarta entrega. Seguramente muchos recordarán el personaje de Nairobi que fue protagonizado por Alba Flores. Ella, en un momento memorable, que ha sido ampliamente difundido, dice mirando a cámara «¡¡¡Empieza el matriarcado!!!».^[1]

Esto nos invita a preguntarnos ¿qué opera en los espectadores para que esos segundos de una ficción sean inolvidables? ¿Esto insta a reforzar que hay dos bandos enfrentados? ¿Reflexionamos y conversamos luego de ser parte de una maratón de series? ¿O acaso seguimos por la vida *en piloto automático* justificando que es un tiempo de relax en medio de esta vida líquida y globalizada donde quedamos entrampados en una economía que deshumaniza, que pretende hacernos correr y trabajar priorizando lo material y el status social por sobre lo emocional y humanizante?

Consideramos que la pandemia fue un tiempo de desaceleración, un tiempo de mucha reflexión, de encontrarnos con nosotros mismos y quizás allí, en ese punto, por la crisis económica que atravesamos se agudizaron el agobio, la intolerancia, las diferencias.

Desde el Colegio Superior N° 42 «Dr. Agustín Luis Rossi» intentamos transitarla como una oportunidad más de aprendizaje. Trabajamos desde hace diez años en el proyecto institucional *Decile no a la violencia de género*.

Encontramos en las expresiones artísticas herramientas valiosas para canalizar todo aquello que va más allá de las palabras. Podríamos animarnos a decir que es parte de un *protocolo emocional* institucionalizado por sostener prácticas, a veces muy artesanales, desde hace mucho tiempo anterior a la pandemia y, porque estamos convencidos que la dimensión afectiva es fundamental cuando intentamos educar, educarnos.

Paulo Freire nos ha legado mucho y creemos que no debemos olvidar que la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor.

Es por eso que entendemos que muchos contenidos pueden ser abordados de manera creativa y amorosa para que constituyan experiencias valiosas y significativas.

Específicamente en el tema violencia de género hemos apelado al arte efímero como esculturas con materiales reciclados que se puedan transitar o body painting donde el propio cuerpo es asumido como soporte; graffitis, videos, fotografía, expresión corporal, poesía, narrativas y cuentos, música, muralismo, pintura sensorial inclusiva que permite que invidentes y disminuidos visuales puedan sentir, disfrutar, leer y experimentar a través del tacto y el olfato y cine debate entre otras.

La educación es un derecho y las escuelas, sobre todo las públicas, tenemos la obligación de ser

^[1] <https://www.youtube.com/watch?v=iZ3j2bdHTeA>

garantes de esos derechos y, a la vez, ser inclusivos, equitativos ejerciendo nuestra tarea con amorosidad.

Parafraseando a la Dra. Carina Kaplan sostenemos que la escuela deja huellas en quienes la hacemos y habitamos, lo importante es que no deje cicatrices.

Ella nos invita a tender puentes afectivos a través de la palabra y los gestos, como un signo de cuidado en el marco de la pandemia, tomando como punto de partida las condiciones materiales y simbólicas de los y las estudiantes como «reto para transformar destinos».^[2]

En esa tarea estamos...

Bibliografía

Demirdjian, S. (17 de julio de 2019). Rita Segato: «La violencia de género es la primera escuela de todas las otras formas de violencia». La Diaria. Obtenido de <https://ladiaria.com.uy/feminismos/articulo/2019/7/rita-segato-la-violencia-de-genero-es-la-primera-escuela-de-todas-las-otras-formas-de-violencia/>

Tarullo, R., Frezzotti, Y., & Masciulli, C. (2020). #AisladasPeroNoOlvidadas: Redes digitales de lucha contra la otra pandemia. (F. d. Zamora, Ed.) Hologramática(33), 65-93. Obtenido de www.hologramatica.com.ar

La evaluación como construcción colectiva ¿Evaluamos enseñando? o ¿Evaluamos para calificar?

Prof. Ma. Soledad Martínez. ISPI N° 9133 «Ntra. Sra. Del Clavario» Gálvez.

Los que llevamos varios años en el campo de la educación somos testigo de lo que se ha investigado y escrito sobre evaluación, como así también de lo que hemos debatido al respecto. Es un tema recurrente, a partir del que nos planteamos múltiples interrogantes: ¿Qué vamos a evaluar? ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿Cuáles son los instrumentos más adecuados? ¿Qué grado de participación les asignamos en el proceso de evaluación a los alumnos y alumnas? ¿cómo recoger en una calificación final todo el proceso de aprendizaje y que sea valorado como *justo*?

Para poder organizarnos y construir acuerdos entre todos los actores institucionales implicados en el proceso de evaluación de los alumnos y alumnas residentes empezamos por el final, es decir, preguntarnos cuál es el punto de llegada. Y en este sentido, entendemos que es la transformación del alumno a partir de avances y retrocesos de su proceso de aprendizaje. El foco está puesto entonces tanto en los avances, estímulos, fortalezas, como experiencias particulares y compartidas; como así también en los retrocesos como desafíos a superar.

Considero de esta manera que la evaluación es una construcción colectiva del que participan tanto los alumnos con la autorregulación y reflexión metacognitiva de sus aprendizajes, como los docentes del Taller IV, los profesores de Ateneo y Coformadores que en esta trama buscamos información y/o evidencias para evaluar, como plantea Camilloni:

«La información necesaria es entonces la que se refiere a los progresos que está realizando el alumno en relación con lo que el profesor ha propuesto como metas, las calidades diferentes en las que se puede presentar el desempeño indicador del aprendizaje en construcción, los avances o retrocesos que se producen en el aprendizaje. Este tipo de información requiere de gran fortaleza en las definiciones por parte de los profesores que están trabajando en un mismo programa de formación y un acuerdo entre ellos en torno a la definición de criterios muy claros respecto de cuál es el significado de lo que denominan *un buen trabajo* o *un mal trabajo*, la determinación respecto de las características detalladas de los distintos niveles y calidades del desempeño, la elección de los límites entre los

^[2] <https://www.facebook.com/search/top?q=carina%20kaplan>

diversos grados de calidad del trabajo, así como la determinación acerca de cuáles de éstos serán o no aceptables. Definiciones y conceptos que resultarán útiles en la medida en que reviertan sobre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje y logren mejorarlos». (Camilloni, 2004, pp. 6-12).

Al inicio del primer encuentro del ciclo lectivo, encuentro- reencuentro, porque ya venimos transitando juntos y juntas la trayectoria educativa en otras áreas del conocimiento, nos presentamos en un nuevo escenario, que es del último tramo de la carrera, el Taller IV. En las primeras clases, generalmente, llegan con la mochila cargada de preguntas e incertidumbres acerca de la práctica de residencia que se trata de canalizar y objetivar a través de la bibliografía trabajada en los Talleres anteriores, se recuperan las experiencias a través de los registros realizados y diarios del profesor construidos. Se presentan además los profesores del Ateneo a quienes en nuestro Instituto se les asigna un rol destacado no solo como andamiaje en la construcción de estrategias didácticas específicas, sino también como observadores activos de la práctica de las alumnas y los alumnos residentes. Al igual que los coformadores/as completan una planilla de seguimiento que se les entrega desde el Taller de Práctica (abarcando las etapas preactiva – interactiva y pos activa de la planificación pedagógica). Las narrativas que se construyen en ese proceso de observación son parte de las evidencias o información que se consideran para evaluar.

Luego se realizan encuentros, que estos años fueron virtuales, en el que los y las docentes realizan sus apreciaciones de los alumnos y alumnas residentes. Relatan cómo fue el vínculo que construyeron con ellos y con el conocimiento, cuál fue su implicancia en la construcción de estrategias didácticas en lo que respecta a la preparación científica del tema como la selección de recursos, actividades y estrategias. De la misma manera se recuperan los testimonios de los y las coformadoras/es quienes además de realizar una narrativa comparten sus miradas y apreciaciones con las docentes de Práctica.

En estos dos últimos años de pandemia y, en palabras de Terigi: «por la migración forzada a nuevos territorios» como es el virtual, aprovechamos la plataforma diseñada desde el InFoD y los instrumentos que brinda la misma para presentar la organización de la cátedra con sus metas y objetivos en diferentes tramos organizados por *clases*. Las mismas contemplan actividades como lectura y reflexión de diferentes imágenes en relación a la pandemia y las prácticas, como así también material audiovisual como puertas de entrada para interpelar el objeto de estudio que nos convoca, la práctica docente. Recuperando, a su vez, autores/as trabajados en los Talleres anteriores o que se presentan en el momento. Se plantean además la elaboración de ensayos con autores determinados con la intención de ir entrenándolos en la reflexión teórica de su propio proceso de aprendizaje rumbo a la construcción del trabajo metacognitivo final, articulando la teoría con la práctica. Cuando el tiempo es aliado, vamos construyendo un portafolio virtual que luego compartimos entre todos. Este recurso nos parece muy potente para la regulación interactiva y coactiva del proceso de aprendizaje. Parafraseando a Anijovich, en el campo de la evaluación formativa, el portafolio permite valorar los procesos y no los productos. En él se incluyen los trabajos que los alumnos y alumnas van realizando en todo su recorrido. Los mismos son socializados con las docentes para dar cuenta de las fortalezas y debilidades. La intención es que puedan ser conscientes de los cambios que se van dando en sus propios procesos a partir de la reflexión que realizan de los mismos. El portafolio incluye desde ensayos para dar cuenta de los procesos analíticos de integración y organización de datos y conceptos relevados a partir de variedad de fuentes bibliográfica, diarios de clase en el que van registrando el flujo de sus experiencias en relación con lo aprendido y registros de observación. Este último lo construyen desde el rol de observador/a participante en el que narran descripciones de las clases desde una mirada objetiva como así también, las impresiones subjetivas.

En el portafolio, se incorporan, además, otras propuestas que van surgiendo año a año. En este tiempo de excepcionalidad, en el que comenzamos con la cursada híbrida surgieron propuestas que incluimos como parte del proceso de la evaluación formativa, porque nacieron a partir de problemáticas planteadas por los y las residentes. Así es que, durante el primer cuatrimestre en el que aún no estaban definidas las fechas de práctica, generamos propuestas orientadas a *ejercitar* la escritura de estrategias didácticas en la que se abordaran las efemérides de manera interdisciplinar siguiendo con el enfoque integral del Taller. Las preguntas que orientaron esta decisión fueron: ¿Cómo trabajar

las efemérides de manera significativa sin que *interrumpan* en la organización lógica de la materia? (Generalmente Ciencias Sociales o Formación Ética) ¿Cómo deconstruir la mirada tradicional sobre las mismas para que vuelvan a tener significado tanto para docentes y alumnos? ¿Cuáles pueden ser las diferentes puertas de entrada? ¿Qué propuesta de trabajo para abordarlas puede aportar a mitigar el desinterés y desorientación que se plantea al respecto? En definitiva, ¿qué tenemos que ver nosotros y la realidad que nos toca vivir con aquellos acontecimientos que las efemérides recrean? (Zelmanovich, 1998)

Durante la fase preactiva este desafío implicó recuperar recursos, estrategias y bibliografía de las Didácticas específicas de años anteriores, para trabajar interdisciplinariamente los saberes desde nuevas perspectivas. Se plantearon así secuencias didácticas articuladas desde diferentes ejes, como los desafíos de la democracia en la actualidad, la reconstrucción de la historia desde una perspectiva de género y DDHH hasta la globalización y cambio climático. A partir del testimonio de los alumnos y alumnas residentes, que surge de la reflexión interactiva, puedo decir que este trabajo cumplió con el objetivo de interpelarlos/as para promover el cambio necesario para que haya aprendizaje:

K: «Te hace investigar cosas impensables... o prestarle atención a cosas que usamos frecuentemente (billetes) y saber cuál es realmente su importancia. ¡Nos sacamos un millón de inquietudes que fueron surgiendo que no teníamos ni idea como eran, ni que existían!»

J: «También creo que fue interesante trabajarlo, porque no solo lo abordamos desde Ciencias Sociales, sino también desde otras áreas o campos del conocimiento como, Lengua, ESI...»

A: «Logramos establecer lazos entre los distintos tiempos históricos acompañados de la simultaneidad para comprender la actualidad y el ¿Por qué? de los sucesos».

Ez: «Fue un lindo trabajo, está bueno pensar o buscar relaciones en la historia, todo pasa o paso por algo, y nunca lo pudimos pensar o ver de esa manera. Es otra mirada, otro pensamiento y verlo así podemos decir que es otra historia con diferentes conceptos o apreciaciones».

Er: «Al trabajo lo denominaría *Desafío* porque tuvimos que relacionar temas, fechas, áreas, buscar información, poner muchas cosas en juego».

Todos los trabajos que se proponen no pierden de vista el enfoque integral, interdisciplinar del Taller y el amplio repertorio de instrumentos de evaluación formativa que nos permiten otro tipo de diálogo con los alumnos en la comprensión de sus aprendizajes como así también con los docentes implicados en ese proceso. Por otro lado, se plantea una mirada sistémica y no unívoca de la evaluación al considerar no solo la práctica propiamente dicha sino también otros desempeños y producciones sobre los que ellos vuelven permanentemente objetivándolos con la teoría. Es decir, que los alumnos y las alumnas pueden revisar sus modos de aprender, de analizar sus prácticas a la luz de la teoría, de manejarse con los contenidos escolares y, a su vez, las docentes hacemos lo mismo con nuestras prácticas de enseñanza y los instrumentos de evaluación seleccionados al analizar la coherencia (imprescindible) entre estas y los criterios de evaluación planteados. Condición *sine qua non* para que la misma tenga validez, confiabilidad y sea de utilidad.

En definitiva, que permita que los alumnos y las alumnas reflexionen y que permita a los y las docentes valorar las evidencias que surgen de los procesos constructivos que los involucran, la enseñanza y el aprendizaje.

Autora: Ma. Soledad Martínez. Profesora de Educación Primaria. Profesora de EGB 3 y Polimodal en Historia. Diplomada en enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia.

Bibliografía

Anijovich, R. (2021) Capítulo 6: «Un instrumento integrador: Los portafolios». En: Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos. CABA. 2021. Aique.

Permite que los estudiantes realicen una colección de trabajos, que den cuenta de determinado criterio establecido con

anterioridad, como puede ser sus avances en el planteo reflexivo de las consignas en relación a los criterios anteriormente establecidos y las dificultades que se presentan al respecto.

Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. Montevideo, Quehacer Educativo, año XIV, N° 68, pp. 6-12.

Terigi, F. (2020) «Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido» en: Pensar la Educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Inés Dussel, Patricia Ferrante, Darío Pulfer (comp). UniPe 2020

Zelmanovich. P. (1998) Efemérides, entre el mito y la historia, Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, pp. 13-32

Recorriendo la ciudad con mirada de niño

Observar el ambiente desde una mirada integral

Prof. Andrea Carina Guadagnini. Prof. Rocío Paola Rivolta.

Instituto de Educación Superior N° 7 «Brigadier General Estanislao López»-Venado Tuerto.

«Viajaron al Sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: – ¡Ayúdame a mirar!» (Eduardo Galeano, El libro de los abrazos).

Tal vez buena parte de la tarea docente consista en *ayudar a mirar*.

Como podemos leer en los Cuadernos para el aula que acompañan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) del nivel inicial, los niños llegan al jardín con muchos y diversos saberes y experiencias construidos en su interacción con el ambiente social y natural. Desde pequeños exploran de manera espontánea el funcionamiento de los objetos, participan en conversaciones y actividades con adultos y otros niños, tienen acceso a información aportada por los medios de comunicación e Internet [...] Los saberes y experiencias de los niños se expresan y ponen en juego en cada una de las actividades planteadas, a lo largo de todo el itinerario de enseñanza. En el inicio de las propuestas didácticas se incluyen actividades que promueven el involucramiento de los niños, desde sus propios conocimientos. Por lo general, se trata de situaciones que tienen sentido para ellos porque algo conocen, y a su vez implican algún tipo de desafío (Ministerio de Educación de la Nación, 2015)

El desafío para la formación docente es correr la mirada desde la pedagogía de lo obvio y de la descripción basada en categorías adultas, para instalar la necesidad de «observar el ambiente con ojos de niño».

Nos propusimos vivenciar las experiencias por las que atraviesan los mismos, para pensar en itinerarios que permitan construir marcos interpretativos globales de la realidad. Como contexto de trabajo tomamos a la ciudad de Venado Tuerto, aunque cualquier pueblo, paraje, lugar, podría resultar terreno fértil para que las vivencias y las experiencias se sucedan.

Llevamos a cabo diferentes situaciones problemáticas y secuencias de actividades integradas con contenidos articulados que nos permitieron *observar el ambiente*: el lugar cercano y propio como espacio de pertenencia, nuestras responsabilidades, sus cuidados, los derechos. Explorar, buscar y descubrir la naturaleza que nos rodea, sus aromas, las historias, las permanencias y los cambios. Lugares culturales e históricos que compartimos, los latidos de sus calles, las palabras que nos envuelven y entrelazan. La escucha activa que recibe, aloja, acompaña, permitiendo la expresión de sentimientos y emociones. La observación permanente que ofrece seguridad, confianza, libertad, respeto. Las diferencias como necesarias y constitutivas de las subjetividades. Nuevos interrogantes que nos quitan la tranquilidad y nos invitan a aprender.

Mediante formas organizativas, fuimos haciendo, pensando y tomando decisiones. Como primera instancia las estudiantes intervinieron y vivenciaron cada propuesta dentro de su formación académica, teniendo la oportunidad de pasar por el cuerpo y las emociones cada una de ellas. En un segundo momento se proyectó la transposición didáctica al nivel inicial.

Caminando fuimos construyendo nuestro propio territorio. «¿Qué es el territorio? El territorio no es sólo un espacio geográfico ni la jurisdicción correspondiente a un nivel de gobierno sino que es la forma en que el espacio geográfico es habitado, socializado y humanizado». (Claval, 1999).

El territorio es el resultado de una red de relaciones entre los sujetos individuales y colectivos entre sí, y entre éstos y el ambiente o espacio biofísico en el que se localizan temporal y geográficamente; una configuración compleja que surge de múltiples interacciones e interferencias de factores también resultado de esas relaciones. Sin embargo, a la vez que resultado, el territorio es soporte material y simbólico de la vida humana. En el contexto de estas relaciones entre sujetos y medio biofísico, el territorio es el resultado de una singular forma de apropiación, transformación y valoración material y simbólica de ese hábitat o espacio geográfico determinado (García, 1976, en García, 2006).

Posicionadas en la idea de evaluación como oportunidad, asumimos la responsabilidad de elaborar juicios de valor, que nos permitieron ir tomando decisiones a medida que el proyecto se iba desarrollando.

Mediante una evaluación significativa, fuimos generando los espacios para que las estudiantes pudieran reflexionar sobre los procesos de aprendizajes, implementar estrategias para superar dificultades, identificar sus fortalezas. La retroalimentación y la co evaluación nos permitieron ir formando a nuestras alumnas al mismo tiempo que iban adquiriendo aprendizajes.

Durante el recorrido, fueron las estudiantes quienes se comprometieron, propusieron y elaboraron un plan de acción, acompañadas y orientadas por el equipo formador.

Como propósito final de dicho dispositivo se pensó en la socialización del mismo, teniendo como destinatarios a los equipos directivos y docentes co formadoras de las instituciones asociadas, directivos de nuestro instituto, personal encargado de diferentes áreas de la municipalidad: educación, espacio público, museo y cultura.

Tal socialización fue diseñada en dos experiencias, pensando en brindar una presencial (para aquellas personas que residen en la ciudad) y la otra desde un dispositivo virtual que nos permitiera compartirlo con quienes viven en los pueblos cercanos. El formato presencial, el cual se traduce en estas imágenes (constituyendo el dispositivo virtual) constó de un recorrido vivencial pasando por diversos puntos, llevando a cabo una propuesta específica en cada uno de ellos: trasplantamos un plantín, entregamos semillas, escuchamos la marcha de *San Lorenzo*, leímos cartas y compartimos vivencias, recuerdos...

Como parte de una evaluación continua, mediante este proyecto, dimos un primer paso que nos permitió fortalecer la articulación intrainstitucional entre el espacio de Taller de Práctica IV y Ateneos. Finalizar dicho proceso nos permitió parar, pensar, escuchar, reflexionar, mirar, para proyectar la apertura a nuevas posibilidades, siendo conscientes de que aún nos queda mucho camino por recorrer.

«Todavía creo que nuestro mejor diálogo ha sido el de las miradas. Las palabras, consciente o inconscientemente, a menudo mienten, pero los ojos nunca dejan de ser veraces. Si alguna vez he pretendido mentir a alguien con la mirada, los párpados se me caen, bajan espontáneamente su cortina protectora, y ahí se quedan hasta que yo y mis ojos recuperamos la obligación de la verdad. Con las palabras todo es más complejo, pero aún así, si las palabras tratan de engañar, los ojos suelen desmentir a la boca».

Mario Benedetti.

Reseña de autoras:

Prof. Andrea Carina Guadagnini. Prof. en Educación Inicial, Prof. con Actualización y Especialización

en Nivel Inicial. Coordinó Talleres pertenecientes a Líneas de Formación del Min. de Educ. de Santa Fe. Actualmente se desempeña como Docente de Nivel Inicial, Profesora y Jefa de la Carrera Profesorado de Educación Inicial (IES 7) Correo electrónico: carinaguadagnini@gmail.com

Prof. Rocío Paola Rivolta. Prof. de Educación Inicial, Lic. en Educación Inicial (USAL). Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal, Especialización docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial (INFOD). Actualmente se desempeña como Docente de Nivel Inicial, Profesora en la Carrera Profesorado de Educación Inicial (IES 7) Correo electrónico: rociorivolta1@gmail.com

Bibliografía

López Néstor (2009) De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina. 1a ed. - Buenos Aires: Inst. Internac. de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco.

Anijovich, R. y González, C. (2001). Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique.

Anijovich R. Cappelletti G. (2019) La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Cruzando miradas

La formación docente desde un enfoque integral

**Prof. Andrea Carina Guadagnini. Prof. Rocío Paola Rivolta.
IES N° 7 «Brigadier General Estanislao López» - Venado Tuerto.**

Resumen:

El proyecto *Cruzando Miradas* tiene su origen en 2018, como iniciativa de poder poner en diálogo marcos teóricos referenciales con dispositivos lúdicos, tomando como eje central el juego.

Comenzamos a pensar en un espacio dentro del IES N° 7, intentando dar respuesta a una fragmentación de espacios curriculares, propiciando una mirada integral, desde un principio de globalización y articulación.

Esta propuesta permitió a las estudiantes recorrer el camino de la conceptualización y acción, viviendo cada escenario de juego, volver sobre la teoría, para resignificar los saberes desde la experiencia.

Al año siguiente, el proyecto se redimensiona, mostrando un mayor impacto hacia la comunidad, integrando distintos lenguajes expresivos.

En 2020, ante la suspensión de la presencialidad, el proyecto se rediseña en un nuevo formato: la virtualidad. Desarrollamos una serie de conversatorios transmitidos por un canal de YouTube, promoviendo el *oficio* como un acontecimiento abierto de pura preparación. La tecnología, las emociones, el arte, la literatura y los distintos lenguajes se encontraron en este cruce de miradas.

Potenciar esto nos permite garantizar el derecho e inclusión a una Educación Integral de calidad, reflexionando acerca de la formación docente. Consideramos que el ensamble con estos nuevos modos, nos permitirá seguir tendiendo redes de intercambio con impacto pedagógico.

Documento:

El proyecto *Cruzando Miradas* tiene su origen en 2018, como iniciativa de poder poner en diálogo marcos teóricos referenciales con dispositivos lúdicos, tomando como eje central el juego.

En la búsqueda de nuevos modos de pensar propuestas educativas, nos encontramos con una experiencia del INFDC de la ciudad de Bariloche, en relación a los encuentros entre familias e infancias:

La guagua.

Leer ese relato nos motivó a pensar en un espacio dentro del IES N° 7, en el cual nos desempeñamos, intentando dar respuesta a una fragmentación de espacios curriculares, propiciando una mirada integral, desde un principio de globalización y articulación como uno de los pilares de nuestro nivel.

Esta propuesta permitió a las estudiantes recorrer el camino de la conceptualización y acción, venciendo cada escenario de juego. Los procesos reflexivos posibilitaron volver sobre la teoría, para resignificar los saberes desde la experiencia, con la oportunidad que esta brinda, poder pasarla por el cuerpo y las emociones, transformándonos.

Al año siguiente, el proyecto se redimensiona, mostrando un mayor impacto hacia la comunidad, contando con la participación de niños/as, familias, instituciones educativas, estudiantes en formación, integrando distintos lenguajes expresivos asesorados por profesores especialistas. En simultáneo las estudiantes pudieron ir desarrollando planificaciones colaborativas desde un enfoque integral.

En 2020, ante la suspensión de la presencialidad, nos encontramos tomando nuevas decisiones. Vimos la necesidad de recrear la escuela y las prácticas educativas, generando espacios de reflexión, intercambio y búsqueda compartida, permitiéndonos escuchar y abrir nuevos interrogantes.

El proyecto se rediseña en un nuevo formato: la virtualidad. Nos propusimos generar encuentros portados por diversas voces interdisciplinarias; de nuestra comunidad educativa, regionales, hasta superar otros límites provinciales, habilitados por las redes de la tecnología y la generosidad del saber compartido. Desarrollamos una serie de conversatorios transmitidos por un canal de YouTube, dirigidos a profesionales de la educación, profesores, estudiantes, escuelas asociadas, docentes, promoviendo el *oficio* como un acontecimiento abierto de pura preparación. «Una preparación que no disocie el pensamiento de la acción, pero que tampoco deje afuera el sentimiento; que nos convoque a saber y poder hacerlo; que nos acompañe, que nos conduzca, que nos enseñe a enseñar». (Sennett, 2009).

Buscando, descubriendo, abriéndonos interrogantes, nos cruzamos con diferentes miradas y lenguajes en relación a la educación inicial y las infancias, que nos invitaron a entrelazar los hilos en la construcción de una mirada con oficio.

«El oficio como repertorio de gestos, de maneras, de formas de hacer que revelan la singularidad del sujeto que lo ejerce, que lo vive, que lo encarna. (...) El oficio como lo que se hace, como lo que se sabe, pero también como lo que se piensa». (Larrosa 2019) El mismo, requiere de ese tejido y quizás también de deshacer, deshilar, destejer, desentrañar, para volver a entrelazar los hilos...

De esta manera convocamos a tejer encuentros, como lazos que unen a los sujetos, con sus proyectos y sueños.

La tecnología, las emociones, el arte, la literatura y los distintos lenguajes se encontraron en este cruce de miradas que siempre se renueva y nos convoca en la esperanza de continuar entramando juntos. Así, las voces de especialistas son voces que nutren desde otro lugar a nuestras estudiantes.

Estos encuentros pretendieron ofrecer espacios de diálogo y reflexión dentro de la formación inicial y las prácticas docentes, contemplando un posicionamiento en la Educación integral, posibilitando una aproximación desde campos específicos y sus intervenciones profesionales identificadas dentro de este contexto.

El primer conversatorio «El encuentro de la vocación y la construcción del oficio» nos invitaron a descubrir cuál es el mundo que nos interesa, lo que nos apasiona y nos desafía a aprender, interpretar, hacer, pensar, en un encuentro con el conocimiento para introducirnos en un mundo específico. En el segundo encuentro «Narrativas docentes en tiempos de pandemia», participaron docentes, directivos y Co-Formadores, que han llevado a cabo experiencias en sus lugares de trabajo y lo plasmaron por escrito en relatos pedagógicos, integrados por saberes formalizados, métodos, técnicas y formas

de hacer las cosas que resultaron valiosas y significativas para las estudiantes en formación. Dichos relatos fueron retomados, analizados, sistematizados dentro de los espacios formales, favoreciendo la producción de conocimiento. El tercer momento «Afectividad y educación emocional», nos interpeló desde los sentimientos, emociones y la motivación, en este tiempo difícil, para reconocerlos y accionar sobre los mismos dentro de las propuestas, asumiéndonos como sujetos sociales y constructores de subjetividad. El cuarto conversatorio «La tecnología como aliada ineludible en el hacer docente» abrió la mirada hacia la virtualidad, que nos enfrenta con un conjunto de desafíos, entre ellos, conocer sus ventajas y posibilidades, pero también sus límites. No reemplaza a la presencialidad atávica de la educación institucionalizada, sin embargo, se ha constituido en una colaboradora de valor inestimable a la hora de plantear la enseñanza en el actual contexto.

Para finalizar, el arte, como medio de expresión fundamental de las infancias, se hizo presente mediante *Pequeños universos*, reflexionando sobre el criterio estético y sus componentes: ambientación, títeres, escenografía, musicalización e iluminación. Realizando un paralelo entre el artesano y el maestro reflexionamos sobre cómo pensar desde las aulas los distintos espacios, ambientes y relaciones que garanticen los procesos creativos. La enseñanza está ligada al oficio y en su interior habita la obra.

Estos encuentros se propusieron pensarnos juntos, cuestionarnos, reconocernos, aceptarnos para desandar y escuchar otros relatos, que nos permitan encontrar otros caminos posibles.

Poder potenciar lo antedicho, garantiza el derecho e inclusión a una Educación Integral de calidad, y nos posibilita reflexionar acerca de la formación docente, rompiendo con las fragmentaciones disciplinarias para construir una mirada con oficio.

Unidas por la pasión de enseñar y aprender, impulsadas por la emoción de generar nuevas tramas, y conociendo el potencial que posee nuestro nivel, consideramos que el ensamble con estos nuevos modos, nos permitirá seguir tendiendo redes de intercambio con impacto pedagógico, como manos artesanas que se unen en este oficio de educar.

Andando y abriendo caminos nos pensamos juntos, cuestionamos, reconocemos y aceptamos para continuar entramando. Escuchando otros saberes, nos asumimos profesionales intentando elegir las mejores maneras de mostrar el mundo.

Creemos firmemente que nuestro mejor diálogo ha sido el de las miradas y la formación docente, tiene que ver con educar la mirada... hacia las infancias, los pares, las familias, el mundo y al saber. Para Skliar también constituye el como mirarse a uno mismo... a esos efectos *ópticos* del acto de educar.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2017), *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (2019), *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Larrosa, J. (2020), *El profesor artesano*. Buenos Aires: Noveduc.
- Singer, L. (2019), *Espacios, territorios y entornos de aprendizaje. Múltiples lenguajes para las infancias. Instalaciones y dispositivos lúdicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2019), *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Soto, C. A., Violante R. (Ed.). (2020), *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Bahía Blanca: praxis grupo editor.

Acerca de las autoras:

1Prof. en Educación Inicial, Prof. con Actualización y Especialización en Nivel Inicial. Coordinó Talleres pertenecientes a Líneas de Formación del Min. de Educ. de Santa Fe. Actualmente se desempeña como Docente de Nivel Inicial, Profesora y Jefa de la Carrera Profesorado de Educación Inicial (IES 7) Correo electrónico: carinaguadagnini@gmail.com

2Prof. de Educación Inicial, Lic. en Educación Inicial (USAL). Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal, Especialización docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial (INFOD). Actualmente se desempeña como Docente de Nivel Inicial, Profesora en la Carrera Profesorado de Educación Inicial (IES 7) Correo electrónico: rociorivolta1@gmail.com

La investigación en la formación docente

Proyectos-Ante proyectos de investigación

Prof. Rebuffo Noelia. Prof. Squadrone Noel.

Estudiantes: Juan Pablo Leone, Joaquín Cilleros, Costa Carla, Leva Camila, Barzola Cintia, Travieso Constantino. Paletta Rosana, Viglianco Julie, Baigorria Evelyn, Schenfeld Gretel.

ISP N° 19 Rufino. Santa Fe.

La investigación es un área de creciente importancia para el desarrollo profesional docente, por lo que su inclusión en la formación inicial resulta estratégica con vistas a introducir a los/las futuros/as docentes en las lógicas particulares de la producción de conocimientos del campo de la educación y de su disciplina y las relaciones de ambos campos con los procesos de transmisión.

Así, las tareas de preguntarse sistemáticamente sobre las prácticas del campo disciplinar y educativo, el extrañamiento de lo conocido, la configuración y formulación de problemáticas y el reconocimiento del modo en que los distintos paradigmas elaboran maneras particulares de responder científicamente a estas cuestiones, resultan cruciales dentro de las unidades curriculares: Metodología de la Investigación, Prácticas de Investigación y Proyectos de Extensión, cuyo eje central es posicionar al estudiante en un proceso reflexivo, otorgando centralidad a los procesos de producción, acumulación y circulación del conocimiento académico-científico.

La puesta en valor de marcos conceptuales y prácticas vinculadas con la investigación educativa y de la propia disciplina, así como la promoción de conocimientos teóricos sostenido empíricamente, favorecerá la ruptura con las visiones espontaneístas del mundo social, en el camino hacia la adquisición de construcciones conceptuales de mayor complejidad, aún sin perder de vista que el horizonte de estas cátedras es aportar a la formación integral de un/una docente, y no de un/una especialista ni un/una licenciado/a en su disciplina.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE MATEMÁTICA

TERCER AÑO

PRE-PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN:

Los/as estudiantes de tercer año del Profesorado de Educación Secundaria de Matemática en la cátedra Metodología de la Investigación diseñaron pre-proyectos de investigación, los mismos responden a problemáticas extraídas en territorio, es decir, a partir de observaciones/prácticas en escuelas secundarias de la localidad de Rufino, se pensó, repensó y reflexionó a partir variadas preguntas que problematizaron la realidad educativa. Los/as estudiantes se involucraron en procesos reflexivos sobre las diferencias entre generar conocimientos y producir mejoras, indagando las posibilidades y límites de la aplicabilidad inmediata de nuevos conocimientos en los contextos de intervención profesional.

Pre-proyecto de Juan Pablo Leone

Título: «¿Aburrido, difícil, inutilidad = Matemáticas?»

Tema: El desinterés y la desmotivación de los/as estudiantes por la matemática.

Planteo del problema: ¿Por qué los/as estudiantes del nivel secundario manifiestan desinterés por las matemáticas?

Hipótesis: El desinterés por las matemáticas se debe a que los/as docentes no generan clases significativas, contextualizadas ni motivadoras, que permita al estudiantado comprender la utilidad del contenido matemático.

Pre-proyecto de Joaquín Cilleros

Tema: Obstáculos en la resolución de situaciones matemáticas.

Planteo del problema: ¿Cuáles son las dificultades que se observan en las y los alumnas/os de 1º año, a la hora de resolver situaciones matemáticas?

Pre-proyecto de Costa Carla

Tema: «La enseñanza de la estadística en las instituciones educativas del nivel secundario».

Planteo del problema: ¿Por qué se dejan de lado los contenidos estadísticos en la selección de contenidos prioritarios en los años de enseñanza media?

¿Por qué los contenidos estadísticos forman parte del currículum nulo y no tienen el lugar correspondiente?

Hipótesis: Los y las profesores/as de las instituciones educativas del nivel secundario de la ciudad de Rufino, no abordan los contenidos estadísticos dentro de los años correspondientes porque no consideran que sea un contenido educativo prioritario, además se conjetura que no cuentan con la preparación y/o capacitación pertinente para enseñar dichos contenidos

Profesora: Rebuffo Noelia

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE BIOLOGIA

CUARTO AÑO

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN:

Desde las cátedras Prácticas de Investigación (Taller) y Proyecto de Extensión (Seminario) surge la idea de articular un trabajo en conjunto, ambas unidades curriculares aportan lo esencial para llevar a la práctica la construcción de Proyectos de Investigación de Extensión hacia la comunidad de la Ciudad de Rufino.

Primeramente se planteó la necesidad de crear las condiciones propicias para que los/as alumnos/as participantes construyan aprendizajes significativos que les permitan el desarrollo de competencias transponibles a los abordajes de la terapia ocupacional, partiendo de una relación directa con los problemas nutricionales que afectan a la comunidad.

Los propósitos de este proyecto es incentivar y sensibilizar a los/as futuros/as docentes del Profesorado de Educación Secundaria de Biología en la construcción de proyectos de investigación centrados en la extensión hacia la sociedad, a partir de problemáticas que respondan a las necesidades y demandas que urge actualmente en la ciudad; además se cree fundamental que los/as estudiantes a partir del trabajo colectivo y cooperativo partan hacia y desde una perspectiva crítica constructiva y un compromiso fuerte con su medio social.

Este espacio propuesto por ambas profesoras se centra en producciones que requiere el aprendizaje de un saber hacer construido en forma social y colaborativa. En este proceso los/as estudiantes van aprendiendo mientras producen y van resolviendo situaciones que encuentran en el transcurso de su tarea.

Los proyectos de extensión es una de sus expresiones estratégicas, ya que revela la profunda convicción de una forma de acercar el Instituto de Formación a la comunidad, a la gente, atendiendo sus problemáticas y proponiendo acciones superadoras. Se conjuga y articula la extensión con la docencia e investigación, y da apertura a un espacio común donde, junto con los sectores sociales e institucionales involucrados, nos ponemos de acuerdo en las líneas de intervención y de trabajo.

La extensión integrada a la docencia –en procesos de enseñanza y aprendizaje– y, a su vez, a la investigación no sólo refleja la apropiación social del conocimiento adquirido por el Instituto y por el

resultado de las investigaciones, sino también la búsqueda de nuevos conocimientos socialmente acordados.

Así, se procura el abordaje de manera conceptual y práctica a las diferentes fases de un diseño y desarrollo de investigación a partir del reconocimiento, la construcción y la puesta en práctica de algunas de las tareas inherentes a la producción de conocimientos, que involucre un acercamiento experiencial a la toma de decisiones metodológicas y por ende a las herramientas y técnicas de la metodología de la investigación. El contacto con la construcción de conocimientos académicos demanda el acercamiento efectivo a las tareas inherentes al quehacer de la investigación

Partir de la convicción de que el Instituto de Formación se involucra con los problemas sociales, que dialoga con la comunidad, que se compromete, es un Instituto Superior que se enriquece permanentemente. Por ello, convocamos a seguir fortaleciendo estos procesos de consolidación de la extensión como herramienta para la transformación social.

Proyecto de Extensión: Leva Camila, Barzola Cintia, Travieso Constantino

Tema: Uso de las bolsas de plástico en Rufino, Santa fe

Planteo de problema: Ante una ordenanza municipal vigente sobre la prohibición del uso de bolsas de plástico. ¿Por qué en la ciudad de Rufino se siguen entregando en comercios?

Hipótesis: Las bolsas de plástico se siguen entregando porque el ciudadano de Rufino, Santa Fe no toma conciencia del impacto ambiental que produce su uso.

Proyecto de Extensión: Paletta Rosana, Viglianco Julie, Baigorria Evelyn, Schenfeld Gretel.

Título: «Semillas para el futuro»

Tema: «Limpiadores ecológicos»

Planteo de problema: ¿Los/as ciudadanos/as de Rufino, Santa Fe no utilizan productos de limpieza ecológicos debido a la desinformación?

Hipótesis: La desinformación es un factor determinante por el cual la mayoría de los y las habitantes de la ciudad de Rufino, Santa Fe no utilizan productos de limpieza ecológicos.

Profesoras: Noelia Rebuffo, Squadrone Noel.

Referencias:

Achili, E. (2000). Investigación y formación docente. Rosario: Laborde.

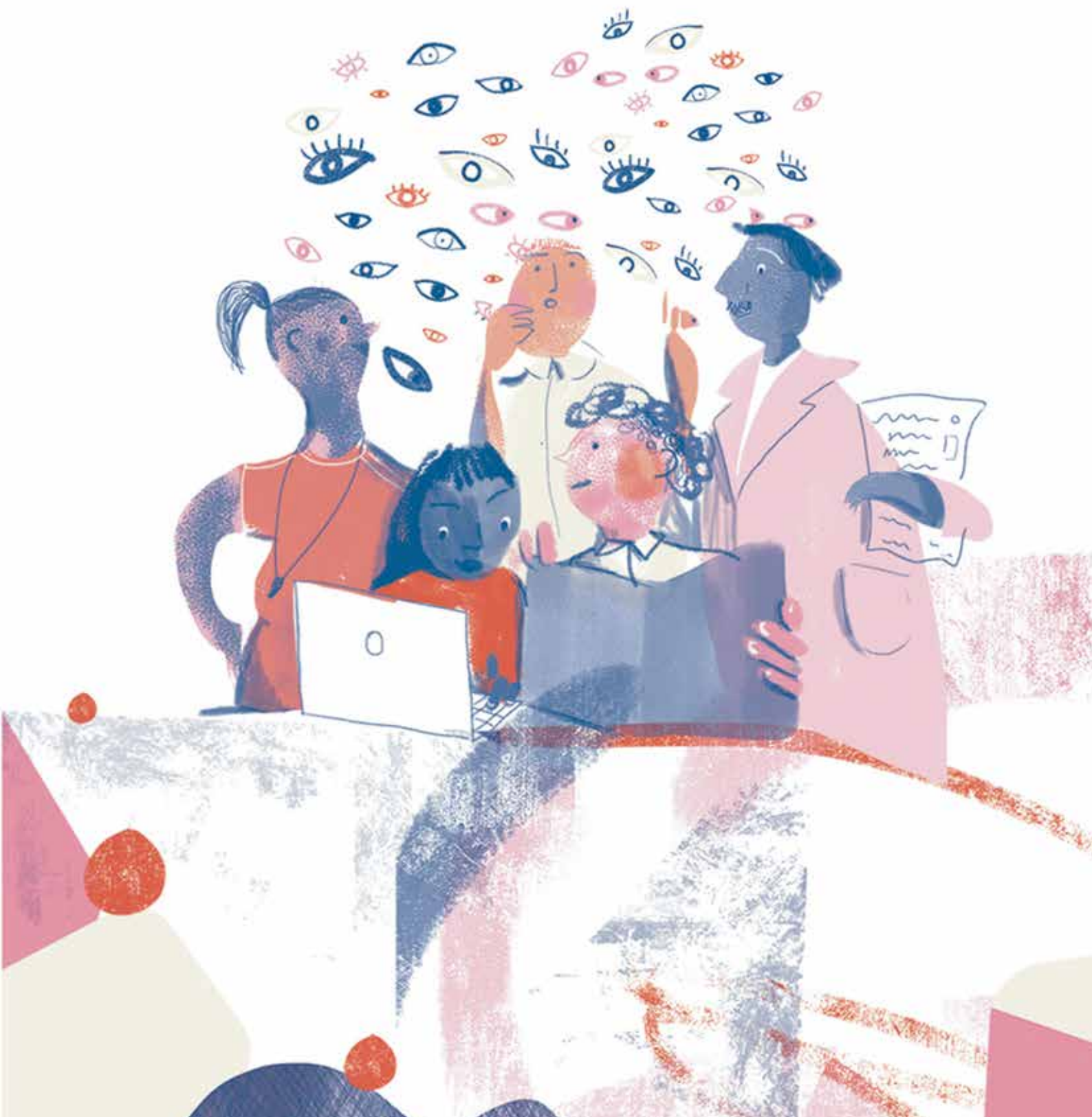
Yuni, J. A., Urbano, C. A. (2014). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Brujas. Córdoba

Ruiz, H. M. (2012) Metodología de la Investigación. Cengage Learning: México. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/14T84NVV22JnXnFcrYm3rFKDggjSnltlu/view?usp=drive_web&authuser=1

Los Proyectos de Intervención Comunitaria y el Proyecto Educativo Institucional (2001) Ministerio de Educación. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1qQP4QAXR2JvFA7IcuX-0S4XX4100mR-FC/view?usp=drive_web&authuser=1

Nacuzzi, L. Principios básicos del entrenamiento en la investigación. Cap. II El tema y el problema. Recuperado de: <http://periplosfronteras.com.ar/libros/Nacuzzi%20-%20Principios%20basicos.pdf>

Bitácoras narrativas de experiencias de prácticas docentes en el nivel superior



Cuidar la experiencia de aprender, reinventando las prácticas del enseñar

Profesoras: Ma. Fernanda Allena, Ma. Renée Candia, Claudia Cervantes, Analía Citerio y Diana Urcola. Escuela Normal Superior N° 2 «Juan María Gutiérrez» - Provincial N° 35 de Rosario.

La residencia en contexto de pandemia en Educación Maternal, de las estudiantes del Taller de Práctica IV de la Escuela Normal N° 2 «Juan M. Gutiérrez» - Provincial N° 35 de Rosario.

La situación de excepcionalidad que vivimos durante el año 2020 y que este año continúa (APSO y DISPO), nos ha llevado a revisar y repensar las prácticas en el marco de Taller IV del Profesorado de Educación Inicial, desde el convencimiento que el campo de la práctica es el propicio para la construcción de un conocimiento situado.

Iniciamos un proceso de retrabajo y de reinención, que no fue sencillo y que por momentos nos dejó perplejas. Nos movilizaba la idea de pensar en cómo dar lugar a que la experiencia acontezca en este escenario inédito y cambiante. Para ello recuperamos las propuestas de enseñanza que resultaron significativas del año 2020 tomándolas como punto de partida y comenzamos un ciclo lectivo con renovadas expectativas, en un contexto que exigió que los actores institucionales transitemos las prácticas en una dinámica en permanente reinención.

Entendemos a la residencia docente como un espacio de construcción reflexiva y metacognitiva en el cual hay una lectura de la práctica y un interjuego con la misma que nos convoca a tomar decisiones para favorecer la enseñanza *en contexto*. Consideramos que éste es uno de esos momentos relevantes, en el que las prácticas asumen nuevas formas, cambian, se resignifican, se reinventan. Por ello es necesario apelar al continuo movimiento reflexivo que posibilite que las estudiantes reconozcan la realidad como una oportunidad única para aprender y enseñar y la piensen como problemática, animándolas a ser protagonistas de esta coyuntura inédita.

El campo de la formación en la práctica docente, es un espacio de producción, de conocimiento pedagógico que actúa como eje vertebrador de los otros campos de la formación docente, y se presenta de manera compleja en donde se ponen en juego relaciones intersubjetivas, interinstitucionales, atravesadas por desafíos que aparecen en un escenario cambiante y en constante revisión.

Comprendemos a la práctica «como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales, como dispositivo de fundamental importancia que articula teoría y práctica para la socialización de las construcciones que de este se generen» (Art. 4 Reglamento de Práctica Docente Marco - Decreto N° 4200/15). Nos distanciamos de una visión aplicacionista, tecnocrática y normativista, ligada a la simple aplicación de la teoría a la práctica que desconoce las condiciones del contexto y la dimensión subjetiva que la atraviesa.

Transitando el 2021 con nuevos desafíos.

El ciclo lectivo 2021, se presentó como un nuevo desafío que nos interpeló a pensar desde los siguientes interrogantes: ¿cómo llevar adelante la residencia de las estudiantes en este contexto de retorno a la presencialidad con alternancia? ¿Qué nuevas experiencias formativas podremos pensar/proponer para acompañar sus trayectorias?

Iniciamos el cursado en la formación docente manteniendo, como en el año anterior, la modalidad a distancia como consecuencia de la pandemia del Coronavirus SARS-CoV-2. Junto con los demás actores educativos transitamos el movimiento que se generó en las instituciones en la búsqueda de su reinención, explorando novedosos modos de habitar esta *nueva realidad* o *nueva normalidad*.

En palabras de Dussel (2020) ingresamos a un tiempo excepcional donde los institutos de formación docente se trasladaron no sólo a los hogares de las estudiantes sino también a sus trabajos, cambian-

do la lógica cotidiana, y con ella, las reglas de juego provocando un borramiento de fronteras entre lo doméstico y lo público (Redondo, 2020). En este marco no habitual comenzamos a construir presencia de diferentes maneras e intentamos acompañar a nuestras estudiantes de distintos modos, en tiempos alterados y dinámicos, donde cada semana se generaban cambios en el formato (bimodales o de alternancia).

Desde el profesorado de Educación Inicial generamos instancias de enseñanza y de aprendizaje, ejerciendo cuidados amplios y profundos para vincularnos humanamente con las estudiantes y docentes co-formadoras, en pos de construir comunidad.

Si cuidar es construir urdimbres y tramas nos preguntamos ¿Qué nuevas experiencias se pueden tejer este año? ¿Qué transformar y qué mantener del año anterior? ¿Cómo imaginamos la bienvenida para que comience el ritual de enseñar y aprender? ¿Cómo lo concretamos y sostenemos? ¿Cuántas y cuáles tramas institucionales e interinstitucionales (re) continuaremos tejiendo? ¿Qué condiciones físicas/simbólicas urgen y son impostergables?

«Cuidar la experiencia de aprender de nuestras estudiantes» nos llevó a dar continuidad a la participación en diversos *espacios* de práctica: Jardines Maternales; Jardines de Infantes y también vincularnos con la realidad de otras formas organizativas para la atención educativa de niños y niñas entre los 45 días y los 3 años.

Así fue como nos contactamos con la institución asociada «Jardín maternal y de infantes La Bruja Maruja» para diseñar una serie de acciones que acerquen a las estudiantes a su proyecto educativo. Cabe aclarar que desde el verano 2021 estas instituciones estaban autorizadas a la presencialidad con una reducción de la matrícula dadas las condiciones sanitarias del momento. Ello nos animó a pensar en una posible inserción de las residentes, pero no era factible hacerlo con la presencialidad de las mismas por las dimensiones de las salas (relación mts cuadrados - cantidad de personas) y por la contaminación que se generaría en las burbujas. De todos modos pensamos en aprovechar, de alguna manera, la asistencia de los pequeños al jardín y darle un giro a la experiencia de la práctica para poder *hacer presencia* de otra manera.

La primera forma de acercarnos al conocimiento del jardín fue a través de la observación y análisis de todo lo publicado en redes sociales del mismo, lo cual daba cuenta de las dimensiones pedagógicas y socio comunitarias de la tarea desplegada. Estas observaciones no sólo permitieron acercar a las estudiantes al jardín maternal, sino que también fueron el puntapié para la formulación de preguntas significativas que posibilitaron comenzar a contextualizar los haceres propios del primer ciclo de la Educación Inicial.

Con el aval de la directora de la institución, y atendiendo a los protocolos vigentes, pudimos concretar el ingreso al jardín de una de las profesoras del equipo de Taller de Práctica IV, quien filmó y transmitió *en vivo* una jornada. Mientras tanto, y en simultáneo, el grupo de estudiantes junto al resto de las profesoras participamos de un encuentro de google meet.

En esta transmisión *en vivo*, la lente de la cámara capturó fragmentos de lo que acontecía en el ambiente del jardín: sonidos, bullicio, clima, relaciones, vínculos, miradas, gestos, palabras... . A través de ella observamos las instalaciones, el mobiliario, los materiales didácticos, los escenarios lúdicos con diversas propuestas de enseñanza, el ingreso de niños y niñas y la despedida de sus padres/madres, los juegos en el patio, las propuestas cotidianas. Este recorrido fue acompañado por el relato intermitente de las directoras, quienes aportaron datos e información a la explicación de la profesora que llevaba adelante la transmisión en vivo en el meet, posibilitando así comprender y rearmar el todo desde estos fragmentos. Se vivenció el jardín en movimiento como si realmente estuviésemos allí, provocando una experiencia que nos atravesó por completo. Su grabación fue usada como insumo durante el desarrollo de las clases en el taller para analizar la institución, contextualizarla y, a partir de ello, diseñar propuestas de enseñanza situadas.

Complementamos este vivo con un encuentro virtual entre el personal del jardín (equipo directivo y

maestras), las estudiantes y profesoras donde los intercambios realizados posibilitaron profundizar en la realidad pedagógica del mismo. Se abordaron cuestiones tales como la modalidad de trabajo, las formas organizativas de acuerdo al contexto, los modos de vinculación con las familias, las estrategias que fueron implementando para poder sostener el vínculo afectivo y pedagógico con los/las niños y niñas en los momentos de no presencialidad o de alternancia.

La información recolectada en las redes sociales de «La Bruja Maruja», además de las entrevistas y lo que pudieron ver del jardín en movimiento en el meet en vivo, se complementó con los diagnósticos de cada grupo de niños y niñas a los que tuvimos acceso, lo cual sirvió como insumo para el análisis y luego el diseño de propuestas didácticas. Pensar en una institución educativa desde su singularidad, en un grupo particular y sus características, las animó y desafió a las estudiantes para que la experiencia de planificar la enseñanza, cobrara otro sentido.

Entendemos que la posibilidad de transitar experiencias en ámbitos de educación formal y no formal, potencian la producción de trabajos colaborativos y el diseño y desarrollo de proyectos que contemplan el abordaje de las problemáticas actuales.

Con el propósito de enriquecer las experiencias formativas de nuestras estudiantes decidimos continuar sosteniendo el proyecto interinstitucional en red que se viene concretando desde el 2014 en los «Espacios de juego para niños y niñas entre 0-3 años y sus cuidadoras para la promoción del desarrollo infantil», como parte de un trabajo articulado con el Área de Salud, Cultura y de Desarrollo Social (Municipalidad de Rosario), donde las estudiantes han realizado intervenciones a partir de la creación de distintos escenarios lúdicos con niños y niñas en los Centros de Convivencia Barrial y con los pequeños/as y sus familias en el Centro de Salud *Eva Duarte*. Si bien el contexto se presenta complejo debido a los vaivenes de la pandemia, continuamos intentando el acercamiento de nuestras estudiantes a estos espacios de desarrollo, tal como lo hemos llevado a cabo en años anteriores. La participación en los mismos se enmarca en una pedagogía del aprendizaje-servicio, que no sólo atiende las necesidades de una comunidad, sino que contribuye a la construcción de nuevas formas de producción de conocimiento.

En el convencimiento que los espacios de práctica en 2020 y 2021 se nutrieron de los saberes construidos en años anteriores transitamos, asimismo, nuevas experiencias institucionales y con las escuelas asociadas que permitieron la reconstrucción de conocimientos situados. Creemos que es necesario superar las discusiones superficiales entre virtualidad/presencialidad y buscar nuevos modos de enseñar. Parfraseando a Gujarrubia (2020) intentamos construir un aula genuina - ni pétrea, ni arcaica, ni mediática, ni estigmatizadora, ni mercantilista, ni improvisada. Asumimos con compromiso el desafío de generar condiciones de posibilidad en un contexto que aparecía inicialmente como limitante, y reinventamos las prácticas del enseñar para cuidar así, la experiencia de aprender.

Bibliografía

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En: Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera / Inés Dussel ... [et al.]; compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante ; Darío Pulfer. - 1a ed. (pp.337-348). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. Disponible en: <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>

Gujarrubia, P. (2020). Pedagogías pandémicas, entre la ternura y el cuidado. Disponible en: <https://formacionib.org/noticias/?Pedagogias-pandemicas-entre-la-ternura-y-el-cuidado>

Ley Nacional N°26206, 2006.

Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe. Reglamento de Práctica Docente Marco - Decreto N° 4200/15. Art 4.

Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe. Subsecretaría de Educación Superior. Documento orientador 2021 del Observatorio de Práctica de Santa Fe. El campo de la práctica en el ciclo 2021: oportunidades renovadas y nuevos desafíos. Anexo Circular 03/21.

Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe. Subsecretaría de Educación Superior. Documento del Observatorio de Prácticas de Santa Fe. Orientaciones sobre el cursado y evaluación del Trayecto de la Práctica en los IFD santafesinos para el ciclo lectivo 2020.

Redondo, P. (2020). Educar a la primera infancia en tiempos de excepción. En: Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. / Inés Dussel ... [et al.]; compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante ; Darío Pulfer. - 1a ed. (pp.137-147). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. Disponible en: <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>

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

Video: <https://youtu.be/nTp2lpY7ktk>

Explorando formatos virtuales en la residencia del Profesorado de Inglés

Equipos de tutores académicos en encuentros introductorios al nivel Secundario

Prof. Edita Saluzzo. ISP N° 28 «Olga Cossettini».

En el contexto atravesado por la Pandemia, la Resolución 0112/21 reconoció el gran desafío para la escuela que debió «transformar sus formatos habituales» para funcionar priorizando el cuidado y para garantizar el vínculo pedagógico. En Anexo la resolución planteó la necesidad de «articular lazos para enseñar y aprender» y convocó a buscar nuevas propuestas capaces de «trascender los formatos conocidos para entenderlos como construcciones sociales que bien pueden modificarse en función de nuevas demandas».

En septiembre del 2021 a partir del diálogo entre IES 28 y la escuela asociada Normal N° 1 surgió un proyecto colaborativo entre Dpto de Idiomas de la escuela asociada y taller de docencia del profesorado de Inglés, buscando generar materiales didácticos para el trabajo en la distancia, y a su vez ofrecer una experiencia formativa a estudiantes residentes y alumnos ingresantes al nivel secundario desde la perspectiva plurilingüe e intercultural vigente en NAP para Lenguas extranjeras.

Esta experiencia de tutorías colaborativas en entorno virtual buscó ampliar la formación en la residencia del Profesorado de Inglés, explorando la dimensión académica de las prácticas tutoriales para que los futuros docentes comprendan lo que se espera que aporten a los equipos institucionales en proyectos de tutorías.

Los alumnos provenientes de escuelas primarias que se inscribieron para el ingreso al nivel secundario accedieron al material didáctico en aulas virtuales y recibieron acompañamiento en encuentros sincrónicos en plataforma MEET dos veces por semana durante el mes de octubre.

Para el acuerdo sobre enfoques didácticos se tomaron elementos de la Didáctica integrada de las Lenguas tomados de MAREP (Marco de referencia para los enfoques plurales). La didáctica integrada de las lenguas propone establecer relaciones entre un número limitado de lenguas, aquellas cuyo aprendizaje se pretende en una etapa escolar tanto si se quieren lograr los mismos saberes para todas las lenguas enseñadas, como si se formula la adquisición de *competencias parciales* para alguna de ellas). El objetivo es apoyarse en la primera lengua (o en la lengua de escolarización) para facilitar el acceso a una primera lengua extranjera, luego, apoyarse sobre estas dos para facilitar el acceso a una segunda lengua extranjera (ayudas que pueden manifestarse también a la inversa)

Esta experiencia propició el trabajo colaborativo (entre practicantes, entre coordinación de Dpto Idiomas y docentes y practicantes, con otros actores institucionales), permitió diseñar intervenciones de apoyo y andamiaje para pequeños grupos de estudiantes, fomentó el aprendizaje autónomo y la organización del estudio en el entorno virtual.

Testimonios de estudiantes:

Me pareció una experiencia interesante. La mayoría de las veces estamos expuestas/os a otros contextos y/o formas de enseñar. En mi caso, nunca había enseñado desde el lugar de un tutor, pero me llevo algo nuevo para mi futuro como profesora. Me gustó cómo los estudiantes en esa situación (ingresando a una institución nueva y con distintos niveles de inglés) reaccionaron a nuestras clases;

creo que hubiera sido distinto acompañarlos desde una posición de profesora que no usa nunca el lenguaje materno. (Lucía Jazmín Camiletti – 41635285)

Personalmente, tuve una muy buena experiencia con las tutorías. Me sentí muy cómoda tanto con los chicos como también dando las clases. El hecho de poder trabajar junto con algunas de mis compañeras me ayudó mucho, ya que pudimos ayudarnos en caso de que surja algún inconveniente. Estas prácticas en particular (virtuales) fueron una experiencia muy enriquecedora ya que me permitieron desarrollar habilidades que pude aplicar en mis propias clases virtuales. Esto es muy importante, ya que de ahora en más, es probable que esta modalidad forme parte de la enseñanza. Agradezco mucho haber tenido la posibilidad de participar de estas tutorías. (Melina Andreu,40555348)

Por mi parte me encantó realizar esa experiencia. Cuando se piensa en las prácticas pensamos en dar clases y en inglés. Siento que las tutorías nos brindaron una oportunidad nueva, en un contexto distinto, para también enseñar, y sacarnos ese miedo o *rechazo* al español. Pudimos contribuir además en el armado de un cuadernillo, e ir desarrollando los contenidos básicos para que los estudiantes aprendan inglés. (Josefina Aquilanti,DNI: 41947783)

La experiencia de tutorías fue algo sin dudas diferente a lo que estamos acostumbrados a hacer en las prácticas docentes. Sin embargo, siento que sin dudas nos dió una perspectiva distinta, y nos impuso diversos desafíos al trabajar con grupos de alumnos tan diversos, desde aquellos con menor nivel a otros con más nivel en lengua extranjera. Fue, indudablemente, un acercamiento a las realidades que normalmente encontramos en las escuelas de gestión pública. (María Agustina Parto,DNI 41.404.476)

Siento que mi práctica de residencia en Normal 1 me formó profesionalmente en tanto que logré entender una nueva postura no como docente sino como acompañante de material de estudio. En un principio me resultó más difícil, ya que no sabía cómo debía actuar, pero a medida que lo fuimos realizando con mis compañeras, sentí que pude lograr mis expectativas en este proceso. El haber estado con una compañera también me ayudó a ver qué cosas se me podían pasar de alto y nos fuimos acompañando y pudimos empezar a formar algo parecido a un vínculo profesional, que será de mucha ayuda en mi carrera ya que la colaboración entre profesionales hace también a un gran profesional. También pasé por momentos en que hubo incertidumbre, sobre todo en tanto a cómo organizar y planear lo que se daría cada día, pero siento que pude poner en juego mi forma de organización y nos pudimos complementar con mis compañeras también. Hubo que ceder, cambiar esquemas, organizarse pero a fin de cuentas creo que fue una experiencia formadora y satisfactoria. Gracias por la oportunidad. (Ailén Zacchino).

La experiencia de tutorías en Normal 1 me hizo salir del formato de una clase convencional, por lo tanto, me aportó una nueva forma de poner en práctica la profesión (que no había experimentado anteriormente). Me sentí muy cómoda. Las clases fueron muy amenas y llevaderas. La mayoría de los alumnos participaron activamente durante los encuentros, lo que demostró que iban siguiendo el ritmo y contenido de los mismos. (Gismondi, Clarisa Ayelen, DNI 41.657.110)

Esta experiencia fue para mí desafiante y demandante, pero aún así positiva y enriquecedora. Para empezar, el contexto online fue una barrera para el acercamiento mutuo entre los alumnos y mis compañeras y yo. Los chicos tenían las cámaras apagadas, por lo que la única manera de identificarlos era leyendo sus nombres y escuchando sus aportes o preguntas. Por esta razón, se hizo muy difícil hacer un seguimiento personal de cada uno. Por otra parte, al principio nuestra tarea como *asistentes* no estaba muy clara: sabíamos que no se trataban de clases comunes, pero a la vez no entendíamos cual era nuestro rol. Fue cuestión de pasar el primer encuentro y seguir el consejo de la profesora y las compañeras para seguir las demás clases de acuerdo a los objetivos. Finalmente pudimos sentirnos más cómodas y seguras de lo que estábamos haciendo. Pero a pesar de las dificultades, estos encuentros me sirvieron para aprender a adaptarme a las circunstancias, tanto en el formato online como a las necesidades de los alumnos, ya que con este curso muchos empezaron a contactarse con el Inglés por primera vez, o tenían un mínimo acercamiento previo. Esto requirió paciencia porque había que ir lento y chequeando constantemente si los chicos nos estaban siguiendo. La gran mayoría daba a entender que estaban entendiendo, y muchos mostraron interés y ganas de aprender. Por

eso, los alumnos aportaron a que la experiencia fuese más sencilla y llevadera. (Belén Paula Gómez-40.115.004)

Mi experiencia dictando las tutorías en el NORMAL 1 fue muy enriquecedora. Si bien no tuvimos la posibilidad de hacerlo de forma presencial creo que pudimos aprovechar el tiempo al máximo con los estudiantes. Mis compañeras y yo trabajamos de forma organizada y los chicos se adaptaron muy bien a nosotras y a las actividades propuestas. Fueron 3 encuentros fructíferos y cada uno de ellos representó todo un desafío a la hora de traspasar la pantalla y conectar con los alumnos utilizando ambos idiomas. Por supuesto que ésta experiencia suma mucho a mi formación personal como futura docente de Inglés ya que es la primera vez que asisto a una tutoría con éstas características. Gracias a éste taller tuve la oportunidad de tener una nueva mirada sobre la educación actual de mi ciudad. (ANTONELA DE LORENZI, DNI: 34.557.105)

Autora: Edita Saluzzo, docente en el Taller de docencia IV del Profesorado de Inglés

Institución: IES 28 «Olga Cossettini»

Referencia de la imagen:

<http://4.bp.blogspot.com/-oAdLmiWCUa8/Vo15JOvOr5I/AAAAAAAAEVw/XWAcULiZo00/s1600/tutoria.png>

Bibliografía

Candelier, M. (Coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-J., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. y Schröder-Suara, A. (2012). Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources. Estrasburgo: Consejo de Europa. (Primera versión de 2008).

Disponible http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/MAREP_Cast_vers5def_08.pdf

García Sanz, E. 2016, «La didáctica de terceras lenguas: una introducción orientada a la enseñanza de ELE», marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm.23,2016.Disponible <https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92153186007/html/index.html>

Resolución 0112/21

RUIZ PÉREZ, T. 2008. El Tratamiento Integrado de las Lenguas. Construir una programación conjunta. En: El Tratamiento Integrado de las Lenguas. Número monográfico de la revista Textos de didáctica y la literatura, 47, pp. 46-58. Disponible http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/fic/cco/cco04/fase_4/tildelateoriaalapractica.pdf

¿Cómo construir un futuro docente desde un presente estudiante?

Prof. Hevel Hansen. Prof Adriana Ferrandis. Estudiante Justina Morini. ISP N°28 «Olga Cossettini».

Quienes transitamos el nivel superior y la formación docente, nos encontramos, desde el inicio, escindidos. Somos estudiantes pensando como profesores, imaginando situaciones futuras, demasiado borrosas e intimidantes, aún hipotéticas y lejanas. Nos imaginamos en unos zapatos que todavía nos quedan grandes e intentamos caminar y proyectar una profesión. En esas turbulentas fantasías somos estudiantes y profesores a la vez, estamos al frente de un aula pero también sentados en bancos prestándonos atención.

Desde el comienzo, el nivel superior y la formación docente ponen ante nosotros un decisivo desafío: desdoblarse el yo. La estudiante presente conversa con la docente futura. Le ruega que no se olvide de lo que experimentó, que sea empático, reflexivo, que recupere su biografía escolar en el momento que pise un aula con los zapatos de docente, cuando ya sean de su talle. El otro responde que se comprometerá a recordar cuánto vivió y cuánto estudió sobre el arte de preguntar, de escuchar, sobre la

importancia de interrogar la propia práctica y materia para no caer en los sinsentidos y en la ridiculez. Promete escribirse a cada paso, constituir su personalidad docente en el lenguaje para objetivar su práctica y conciliar con la teoría, promete unir esos dos campos divorciados que tanto se adoran y necesitan.

El desgarramiento del yo no tiene como propósito saldarse, cocerse y cicatrizar. Más bien es una herida que debe permanecer abierta, porque simboliza una preocupación esencial: cómo conectar con los estudiantes. Navegamos por internet, creamos collages, grabamos videos, corregimos con memes, estamos insertos en la cultura digital que (asumimos) caracterizará a las próximas generaciones de estudiantes. Pero nada de eso importa cuando pensamos que cada cabeza que llega al aula lo hace con experiencias profundamente personales, distintivas, inigualables. Nada de eso importa porque las adolescencias pudieron y podrán ser caracterizadas de forma global, pero cada estudiante fue, es y será un sujeto.

Este video es una conversación, un diálogo en el que se constituye, sin resolverse, la dicotomía que escinde al estudiante de nivel superior, formándose para ser docente. El formato de video-ensayo contribuye a objetivar esta problemática. Se trata de una forma novedosa de construir un texto, planificada y nacida de la tradicional, que propone conciliar lo analógico con lo digital, lo presencial con lo virtual, el presente con el futuro.

Bibliografía

Alliaud, A. (2011) La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber. Universidad de San Martín. Recuperado de http://envios.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/catedra_Latapi/docs/Andrea%20Alliaud.pdf última consulta 19/11/21

Araujo Orlando Zuleta. La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje.

Bombini, Gustavo (2006) Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Cap 2 y 3. Libros del Zorzal.

Borges, Jorge Luis (1960) El Hacedor. Cuento Borges y yo. Recuperado de <https://literaturaargentina1unrn.files.wordpress.com/2012/04/borges-jorge-luis-obras-completas.pdf> última consulta 19/11/21

Serres, Michel (2012) Pulgarcita. Recuperado de: <https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Serres%202013%20-%20Pulgarcita.pdf> última consulta 19/11/21.

Entrevista a Serres: <https://youtu.be/4-LHiGq8QLI>

Fragmento de la película La sonrisa de la MonaLisa. <https://youtu.be/yYxCZpbKsAs?list=PLIEybuP1QI2SIJ1w8X000IBGA-4C4HqaRg>

Relatos de nuestro compartir durante el 2020

Experiencias de las Prácticas Docentes de 2do año del Instituto Superior del Profesorado N° 5932 «Carlos Guastavino».

Giuliana Frisani (Adscripta), Jimena Nicolau (Docente Generalista) e Irene Sferco (Docente Especialista).

En el segundo cuatrimestre del cursado de Práctica II, viendo el desalentador panorama de la posibilidad de un regreso presencial, y, buscando reconducir las expectativas docentes y del alumnado, decidimos, acercar lo más posible al formato de Taller el espacio virtual de los encuentros Meet. «El Taller debe ser el espacio catalizador de un proceso en donde práctica-teoría-práctica deviene en un nuevo nivel de conocimiento y praxis transformadora, que transforma al sujeto y a la realidad, núcleo de un verdadero y profundo proceso educativo. Proceso capaz de provocar rupturas y transformaciones» (Serra, 1988)

La fisonomía de las reuniones Meet; tienen como características, muy malas condiciones para trabajar lo específico en un trabajo musical y un diálogo auditivo instrumental, pero cuentan, visualmente con rectángulos democratizadores de las presencias participantes e intervenciones discursivas.

Pensamos, entonces, una convocatoria para romper un poco el hielo de la quietud de los rectángulos visuales, y, habitar esos posibles espacios de enunciación con propuestas ideadas para otros contextos. Para ello estructuramos algunos ejemplos y dispositivos orientadores. Bajo el lema *Salimos al ruedo* comenzamos una ronda de trabajo sobre presentación de ideas y actividades para llevar en un futuro a contextos escolares.

El inicio de esta propuesta fue muy disfrutada por todas y todos, desestructuró el espacio y permitió intercambiar y aprender cosas nuevas.

De todas estas experiencias, podemos decir, que habilitamos un trabajo de reflexión, planeamiento de ideas y actividades posibles para diferentes contextos normativos institucionales; realizando y reforzando prácticas narrativas en un formato de planificación que tenga continuidad con el confeccionado para la realización de prácticas escolares en el futuro.

Otra de las propuestas, que se propuso desde una cátedra, fue la construcción de una revista virtual. Surgió como idea en el primer cuatrimestre, en principio, con el objetivo de mostrar en un collage las imágenes elegidas por los alumnos para primer trabajo práctico, luego de esto, y teniendo en cuenta que podíamos utilizar esta herramienta para ayudar a los alumnos y alumnas a repasar cada clase; observar detenidamente los trabajos de los compañeros y ordenarse entre tanta información, la revista tomó forma definida y llegó para quedarse durante todo el año. Se actualizaba cada 15 días y se hacía un resumen clase a clase, detallando y destacando lo principal de los textos abordados, las fechas relevantes y las actividades realizadas y a realizar.

Pueden verlas a través de estos links:

Cuatrimestre 1: <https://www.flipsnack.com/PracticaDocentelI2020/revista-pr-ctica-docente-ii-prim-er-cuatrimestre.html>

Cuatrimestre 2: <https://www.flipsnack.com/PracticaDocentelI2020/revista-2do-cuatrimestre.html>

Desde todas las cátedras, ante la imposibilidad de realizar observaciones en instituciones educativas y entrevistas a diferentes actores institucionales, se invitó a participar de las clases bajo la modalidad de *Conversatorio* a Equipos Directivos de Escuelas Primarias y Secundarias.

Para algunos grupos la primera de las experiencias fue con una Escuela Primaria de Villa Gobernador Gálvez, de la que participó todo el Equipo Directivo. Y de la segunda, participó la Directora de una Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada de nuestra ciudad. Ambas experiencias posibilitaron el acercamiento a las diferentes realidades educativas; la participación por parte de los estudiantes fue masiva al interior de las comisiones.

Consideramos que fue una forma de trabajo que propició el encuentro, el intercambio, y la reflexión de lo que se venía trabajando de manera teórica. Por este motivo este año redoblamos la apuesta y nos propusimos invitar a más de una Escuela por Nivel Educativo para poder ampliar la mirada y diversificar las realidades con las que los estudiantes, futuros docentes, puedan encontrarse.

Hacia el final del año, no pudimos dejar de incurrir en la necesidad, para cerrar el ciclo de trabajo, de la evaluación sintetizada en una calificación con nota. Hubo grupos que reaccionaron con aceptación hacia una estructura, que más allá de las diferencias de cursado en el año 2020, eran parte de la norma; hubo grupos donde estos criterios de calificación numérica fueron más discutidos. De todos modos el debate sobre la evaluación fue abierto en todas las cátedras y nutre sin duda una posibilidad de ir pensando a futuro formatos de evaluación más integrales, que excedan la numeración final otorgada.

Celebramos que pudimos en un año tan inhóspito, dar lo mejor posible cuenta de las finalidades formativas de la cátedra de practicar diferentes modos de habitar los aprendizajes, posibilitando nuevos espacios de derecho a la educación.

Bibliografía

- Campus del Instituto Superior del Profesorado Nro 5932 «Carlos Guastavino» – Plataforma Virtual. - [En línea]. URL <https://ispm-sfe.infod.edu.ar/sitio/>
- Dussel, Inés (2021) «La clase en pantuflas» Subido el 23 de abril de 2020 - [En línea]. URL <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Frigerio, G. y otros (1992) «las Instituciones educativas. Cara y ceca». Ed. Troquel Bs. As.
- Serra, JM (1988) «El taller como metodología del proceso educativo. Aportes para su conceptualización y su utilización» - Mimeo - Acción Educativa Santa Fe.
- Wöhning, E. (2005) «Práctica, Formación y Subjetividad Pedagógica. Una Reflexión Pedagógica». Facultad de Ciencias Humanas. UNSL.

Actos escolares como clínicas de historia 1

Encuadre teórico de una experiencia en la formación docente santafesina. (Primera parte)

Prof. Mag. José Hugo Goicoechea. ISP N° 5003 Eduardo Lafferriere Villa Constitución.

El presente contexto de educación remota y virtual pone en evidencia, entre tantas otras problemáticas pedagógicas, como se dispone y potencia el formato tradicional de los actos escolares y con él la tendencial organización de la currícula escolar. Su actual traducción virtual corroboró empíricamente su formalizado formato positivista. La urgente adecuación ¿legitimó su lógica?^[1]

Así, se hace imperioso volver a preguntarnos ¿Cuál es el sentido de los actos escolares en la educación primaria y secundaria? ¿Cómo respondemos a las nuevas demandas para el nivel terciario? ¿Por qué, a pesar de pretendidas innovaciones, los actos y efemérides escolares siguen siendo tradicionales y positivistas? ¿Cómo frente al institucionalizado perfil oficial de los actos escolares concebimos la práctica docente en Ciencias Sociales e Historia, y cómo estas se reconfiguran en los nuevos escenarios?

Actos escolares y proyecto curricular van de la mano, ambos de inspiración academicista, objetivista, desdeñan replantear su trasfondo ideológico, político. Una creciente derechización cultural de época se reconoce en la actual banalización de su valor, subestimando a la par las potenciales condiciones de intervención y transformación de los aprendizajes. ¿Qué posicionamiento pedagógico fusiona de manera estratégica, el poder incluir y articular la realidad socio-política de los argentinos con la investigación académica histórica, –con todas sus complejas lecturas y contradicciones– en la posibilidad de producir nuevos abordajes y significaciones, como así también nuevos recursos y estrategias pedagógicas que junto a los intereses y condiciones de posibilidad de los niños y jóvenes estudiantes generen un auténtico y comprensivo aprendizaje de la realidad social? Nuestra propuesta, sostenida sobre experiencias concretas, es pensar los actos escolares no como *actos patrios* sino como *clínicas de historia*.

La condición epistémica-política de los mitos nacionales y su incidencia en la organización de los actos escolares.

Detengámonos en analizar el papel de los actos patrios y efemérides escolares. Inmediatamente se hace evidente su lógica epistémica, hegemonizada por la exposición de *mitos nacionales*, ficciones orientadoras que representan las más altas aspiraciones del espíritu humano. A modo de un gran capi-

[1] En este sentido, les compartiremos algunos presupuestos y experiencias innovadoras a la hora de poder pensar los actos escolares como *clínicas* de estudios históricos y sociales, nacidas de su tratamiento crítico en las cátedras de Ciencias Sociales y su Didáctica 1 del nivel primario y los talleres de práctica docente 1 y 2 en la carrera de Historia del Ispel N°3 de Villa Constitución. Iniciaremos este encuadre desde los presentes presupuestos teóricos e iremos compartiendo, en sucesivas partes, el desarrollo de nuestras concretas experiencias y proyectos pedagógicos culturales /Filoartesofía/ (Profes Ríos Fernando; Goicoechea, José Hugo). Pondremos en centralidad al arte, ya que nos plantea una profunda reformulación epistemológica de los contenidos, condición para transformar las prácticas docentes y escolares, aún en contexto de virtualidad. ¿Por qué el arte propicia la generación de un espacio transversalizador de contenidos históricos sociales, que acompañe el trayecto formativo del niño, del joven y a la vez genere una concreta intervención cultural y ciudadana? ¿Cómo a través de replantearnos sus contenidos y sus formas través del arte, pensamos en el potencial proyecto curricular anual transversal en Ciencias Sociales para todos los ciclos de la escuela Primaria? ¿Cómo el aprendizaje se reconoce en un producto artístico, cultural concreto?

tal simbólico y cognitivo de la Nación, dichos mitos condensan la historia de las ideas, las experiencias sociales e institucionales, la memoria histórica y las creencias de la sociedad. Cual *mitos de la tribu*, citando a Bacon, los *ídolos de la caverna* (propios de la educación) los *ídolos del fórum* (nacidos de las ilusiones del lenguaje), los *ídolos del teatro* (nacidos de las tradiciones) son constituyentes nucleares de la cultura y juntos forman los *ídolos nacionales*. Construcciones valorativas de una conciencia o imaginario colectivo, se erigen entronizadas para siempre sin ser interpeladas por nuestra mirada crítica. Verdades en sí mismas esperan de nuestra formación la misión emancipadora de analizarlas criteriosamente, identificando las condiciones históricas de su producción, origen y sentido último. La escuela como el *teatro*, el *fórum* y la *caverna* nos replantea ¿Cuánto y cómo obedecemos a dichos ídolos de la tribu?

La Historia científica como escolar y los proyectos políticos van de la mano. Los procesos y contextos históricos consolidan el desarrollo de la producción historiográfica y su transposición educativa didáctica en el proyecto de gestión escolar y curricular. Ambos procesos, en líneas generales, van juntos y determinan la construcción ideológica y cultural de nuestra *identidad*. Los ídolos nacionales son ídolos escolares.

Por un lado importa atender que la narratividad escolar tradicional resulta de un *adecuado recorte* generalizador de toda una variada y compleja producción científica. Así los actos patrios, consagrados como protocolos *oficiales*, naturalizan su valoración institucional impidiendo o en todo caso desfavoreciendo las condiciones de posibilidad críticas de su análisis. El combo normativo escolar, en consonancia con el complemento editorial que nunca falta, ofrece todos sus completos componentes listos y cerrados para armar y consumir. El reduccionismo positivista de la academia nacional de la historia (la tribu) se amplificó en el reduccionismo editorial y escolarizante de las efemérides. Por otro lado, la pretendida adecuación didáctica a las condiciones psicocognitivas de los niñxs en cada ciclo y nivel escolar, privilegia las condiciones de aprendizaje evolutivas de los sujetos; otro reduccionismo epistemológico. Transposiciones didácticas que *deforman* el complejo proceso, simplificándolo: una «economía de las prácticas sociales» (Bourdieu, Pierre 2001).

El contexto y la trayectoria histórica de lo político es determinante en esta construcción. La parcialidad encubierta o manifiesta del discurso oficial indica la decidida identificación a un modelo, un sistema de creencias. Una historia hecha a esta medida, refuerza sólo el sentido festivo y conmemorativo de aquellos hechos *dignos de mención*, legitimando un particular *deber ser nacional*. El paradigma reduccionista se reconoce así, en su causalidad serial, crono-lineal de *hechos* más que procesos y fenómenos simultáneos en el tiempo y el espacio. Los conceptos de *pueblo*, *nación* entendidos como *objetivos*, se presentan como modelos por afuera y ajenos a los múltiples sujetos históricos concretos; condición que anecdotiza la complejidad histórica en sólo hechos y biografías heroicas, iconos emblemáticos, ejemplares. Recorta cierta información y la ofrece sin los múltiples contextos históricos. Condición moralizadora que pre construye un imaginario social-cultural compartido garantizando un mínimo de cohesión y pertenencia simbólica. Así las efemérides siempre dan cuenta del imaginario social común, *argentino*, formatean, estandarizan y excluyen el rosario diverso de historias e identidades concretas.

Por ello se nos hace imperioso pensar paralelamente los actos escolares y efemérides alternativas, desvelando el «patriotismo mesiánico» «patriarcal» «unitario» y el «nacionalismo banal» que las constituye; reconociendo las formas en que se sustancian en prácticas, tanto institucionales como didácticas.

Una identidad, en suma, indicadora de las reglas a que cada grupo, estrato o clase deberá ajustar su comportamiento, ejercer su capacidad de juicio; una identidad que designe la modalidad de las acciones, el uso de las cosas, la solemnidad de las ceremonias, el modo y oportunidad de los rituales. La dominación que se pretende instaurar deberá operar no como coerción externa, sino desde la misma interioridad de las personas a manera de automatismo que indica y autoriza y prohíbe (...) «Una identidad mayor unificante de las diversas sociedades regionales. Prevalecerán las aspiraciones más generales por sobre las locales, prefigurando el futuro. Los juicios de los padres fundadores –tajantes juicios de valor con aplastante carga psicológica– deberían ser el sustento de una identidad cohe-

sionante capaz de subordinar las diferencias, minorar los conflictos, devenir un ámbito de encuentro donde los riesgos de la dispersión y el caos pudieran diluirse» (Pomer León, 2000)

Por otro lado, Josep Fontana (1982), al referirse al contexto de producción científica de los historiadores, afirma que «Toda visión global de la historia constituye una verdadera genealogía del presente. Consciente o inconsciente, el historiador, justifica de alguna manera un proyecto social en el que se inscribe su tarea. La descripción presente del pasado, sirve para justificarla y racionalizarla, y con ella, los elementos de desigualdad y explotación, son legitimados por la racionalización del orden establecido, asentada en una visión histórica *adecuada*. De esa evolución del pasado al presente, se obtiene una proyección hacia el futuro: un proyecto social que se expresa en una propuesta política» (Fontana, 1982)

¿Qué identidades quedan afuera? ¿Qué proyecto socio-político se traduce en sus protocolos oficiales y en la lógica curricular en general? ¿Qué proyecto de sociedad definimos y legitimamos a la vez los docentes a través de la selección de contenidos y recursos? ¿Qué presupuestos formativos académicos tamizamos? ¿Qué otras visiones, proyectos y encuadres quedan afuera? ¿Se barren por debajo de la alfombra de toda neutralidad objetivista, valorativa oficializada?

Los actos escolares y la matriz histórica de los modelos de país.

Actualmente son significativos los fenómenos de un pasado y espacio cercano que dejaron huellas profundas en nuestro imaginario social. Sin embargo, no son comprendidos y asimilados a la hora de evaluar su inclusión en nuestras efemérides escolares. Menos aún, reflexionar sobre su incidencia en nuestra forma de ver, pensar, hacer. ¿Qué acontecimientos marcan nuestra *forma de ser*, nuestras diferencias sociales, económicas, ideológicas y culturales, nuestra tendencia social a pensar de una determinada manera y no de otra (*habitus social*)? La elección de un determinado modelo didáctico y/o la reproducción del protocolo escolar, ¿explica la tendencia reproductivista de nuestro *habitus profesional*?^[2]

Nuestra historia reciente ha dejado su huella. El golpe cívico militar de 1976, puntapié inicial de la «doctrina de la seguridad nacional», reforzó el enunciado objetivista de la verdadera *historia oficial* que con un particular lenguaje nacionalista, –sin pueblo– discriminaba maniqueamente los *buenos* de los *malos* y con ello, asomaba una vocación subterránea de destrucción y de violencia. «El imaginario vehiculado se propone obtener poderosos efectos prácticos, anunciados en nombre del supremo valor llamado *civilización* pero, ¿cómo civilizar sino en enérgico enfrentamiento con el opuesto irreductible? La civilización tendrá su sombra negra: se llamará barbarie. Como categoría como ideología de la barbarie será un invento de la *civilización* (...) Las finalidades de la acción política pedirán que la *civilización* –adoptada como doctrina del Estado y la nación– se autogenera y se duplique en su antagonismo. Para crearse y adquiera carnadura la *civilización* desencadenará un enfrentamiento: no podrá prescindir de él (Pomer, 2000) Palabras enfrentadas que cobran definida significación: «Argentina Potencia», «Somos derechos y Humanos» y «Argentinos a vencer», inundaron un imaginario simbólico justificando el terrorismo de estado.

«Escribir la historia es una manera de hacer historia, pero solo con palabras» (Pomer, 2000) ¡Vaya cuánta evidencia de su poder florecen –casi siempre encubiertas–, en las estructuras discursivas de glosas, leyendas y contenidos en los actos escolares! ¿Cuál es el poder de las palabras en el proceso de construcción del imaginario histórico escolar?

«Las ideas de quienes se pretenden padres fundadores cargan certezas fuertes, imágenes de perfiles netos. Urge escribir la historia que rebautice a hombres y acaeceres, otorga vida a símbolos del bien y del mal, nombre lo innominado y si necesario olvide de nombrar. El proyecto de Estado y de nación precisa de fundamentos materiales e imaginarios. Debe darse un sentido» (...) La tarea de es-

^[2] Para comprender y analizar nuestras prácticas sociales, Pierre Bourdieu presenta las herramientas necesarias las cuales denominó categorías, campo, capital, interés, estrategias, habitus, clase social. Ello nos facilita la posibilidad de analizar nuestras prácticas educativas y sus consecuencias. Según Bourdieu la intersubjetividad da lugar a la objetividad. Es relevante poder comprender esta dinámica para lograr nuestro autosocioanálisis que nos dará como resultado la metacognición tan importante para la praxis, la eficacia, las competencias y el futuro educativo y social. No hay habitus sin campo, y viceversa. HABITUS: sistema de disposiciones durables y transferibles, pero no inmutables, principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones. La historia hecha cuerpo.

pigar en el pasado y recrearlo será selectiva, celebratoria y funeraria: cavará tumbas signadas por la ignominia, marginará, erigirá mausoleos celebratorios, mitificará personas, aconteceres, creará una tradición (...) El esquema evolucionista que conviene a la ideología del progreso hará del presente, esa entraña de un futuro que debe ser diseñado - el anunciador obligadamente optimista. (...) «la escritura de la historia elaborará los rasgos de lo ejemplar y las señales de lo reprobado» (Pomer, 2000)

El proyecto socio político está presente y la visión maniquea siempre latente. La escritura de la historia, las efemérides y sus dispositivos expositivos serán esa construcción, espacio de mediación/cohesión, que contribuirá a formar un complejo de representaciones, de categorías ordenadoras y un «sistema de disposiciones durables, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, esto es, un principio que genera las prácticas y las representaciones» (Bourdieu, Pierre 1983)

¿Y qué decir de las consecuencias de este proceso histórico? La década perdida de los 80 y los efectos del neoliberalismo de los 90 completan esta herencia epocal de amnesia reflexiva. El supuesto *fin de la historia* daría por terminado todo intento de comprender y transformar la realidad social. ¿Cuál es el sentido de la enseñanza de la historia y de las conmemoraciones patrias frente al triunfo del capitalismo liberal, contexto de relativismo, globalización y desesperanza? Desde entonces, ¿sólo podemos aceptarla? «El fin de la historia, el tiempo se jubila, el mundo deja de girar. El Mañana es otro nombre de hoy» (Galeano, Eduardo 1992)

Hoy ¿Cómo sobrevive la historia en las fauces del neoliberalismo globalizador? ¿Qué importancia tiene la comprensión de nuestra realidad social en su intrínseca complejidad a la hora de incluir, seleccionar y planificar ejes y/o contenidos en nuestros planes curriculares, y a la vez materializar resultados posibles en recreaciones didácticas concretas de real incidencia local, regional, latinoamericana? «En la joven constelación histórica Argentina parecen existir una especie de agujeros negros, baches e inflexiones de máxima inercia, o puntos de fuga; decisiones colectivas, consensos oscuros o inconscientes acuerdos para barrer de la memoria pública ciertos hechos trascendentales de nuestra historia. Fenómenos de un hondo traumatismo se diluyen con transfusiones ideológicas, gatopardismo, terrorismo de estado, guerras y complicidades civiles, planificaciones asesinas y mucho más, parecen descansar amontonadas bajo la gran alfombra de la ficción nacional» (Casas, Fabián 1996)

En la actual fase del desarrollo capitalista se consume un tipo permanente de *estado de excepción* y las crisis se naturalizan como forma de vida. Lo que antes exigía un golpe militar clásico, ahora se desplaza y se condensa en el poder de un conglomerado de corporaciones, grupos financieros y conexiones internacionales, que a través de nuevas representaciones del discurso capitalista, alteran el aparato psíquico de los sujetos; la estrategia discursiva consiste en lograr que la subjetividad se entregue al rendimiento, regida por una feroz competencia individual. El *empresario de sí mismo*, figura despojada de los deberes éticos del deseo, desarticula toda subjetividad a la comunidad, al cuerpo identitario del colectivo social. El mito nacional se reemplaza por mitos individuales de consumo, de supervivencia. El *presente y nada más* confirma una extraordinaria aceleración del tiempo y una *vida precaria*. No hace falta prohibir nada en tiempos que exigen gozar en lugar de pensar. «El sujeto bajo esta lógica concibe la propia existencia por fuera de toda vinculación histórica, y como consecuencia se despolitiza» (...) «Una subjetividad que se orienta por la sustitución de la vida política en favor de las coacciones de la supervivencia» (Alemán, Jorge 2021) Una política, una historia, una educación ciudadana sin *puntos de anclaje*, compensada por la prolífera actividad de los poderes mediáticos y las redes sociales se manifiestan en un sucesivo juego de imputaciones; las fake news que se desdicen y se contraponen son un severo obstáculo para las operaciones políticas, para los proyectos colectivos a mediano y largo plazo.

El criterio de verdad se trastoca y se manipula intencionalmente; giros y pendularizaciones ideológicas, tanto de intelectuales, funcionarios, partidos políticos, gobiernos de turno, gravitan de un lado y del otro, sobre la galería de grietas sagradas, festejos y conmemoraciones patrias. Al no disponer de un *punto de anclaje*, la experiencia de la verdad queda suspendida hacia una deriva sin límites, donde la relación con los legados históricos queda cancelada.

Jorge Alemán, sin embargo, nos alienta a idear proyectos. Dicha lógica amenazante pueda que sea clave para insistir en la posibilidad de la emancipación. «Es que cuando el miedo deviene en angustia, se abre entonces el espacio de las resoluciones anticipadas y tal vez de las decisiones que nos despierten. El pasaje del miedo a la autenticidad de la angustia pueda encontrar la traducción política que oriente hacia la verdad de la emancipación» (Alemán, Jorge 2021) Tomar distancia frente a la confusión nos permite identificar posturas, intereses creados, valoraciones, modelos de país.

Hoy más que nunca, se hace imprescindible analizar el presente *conformismo* de esta nueva ola neoliberal, enfrentar esta amnesia social-histórica que cambia los significados de los conceptos como nunca se ha visto. Resulta central poner el acento epistémico ético y político en los tradicionales actos escolares y, con ello, gestar condiciones para nuevas propuestas teóricas prácticas de su transformación: de actos escolares patrios en *clínicas de Historia*. Los invitamos a seguir nuestras publicaciones, propuestas y resultados.

Bibliografía

- Casas, Fabián y Chacón, Pablo. (1996) La Patria Amnésica: Los Agujeros Negros. Buenos Aires, Argentina: Revista Pagina /30. Año 5 N° 70 /Mayo.
- Galeano, Eduardo. (1992) Ser como Ellos. Montevideo, Uruguay: Editorial Cartágos.
- Pomer, León (2000) La construcción del Imaginario histórico argentino. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Fontana, Josep (1982) Historia. Análisis del pasado y proyecto social. Barcelona, España: Grupo Editorial Crítica.
- Gutiérrez, Alicia. (2005) Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu. Córdoba, Argentina. Ferreyra editor.
- Morin, Edgar. (1992) El Método. Las ideas. Madrid, España: Editorial Catedra.
- Najmanovich, Denise. (2016) El Mito de la objetividad. La construcción colectiva de la experiencia 1. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Alemán, Jorge. (2021) Ideología. Nosotras en la época. La época en nosotros. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Página. Pag/12

Actos escolares como clínicas de historia 2

Encuadre teórico de una experiencia en la formación docente santafesina. (Segunda parte)

Prof. José Hugo Goicoechea – Instituto Superior de Profesorado N° 5003 Eduardo Lafferriere Villa Constitución

La Independencia como revolución epistémica:

Los actos patrios con sus contenidos ¿nos *contienen*? «Revolución de Mayo de 1810», «Independencia del 9 de Julio de 1816» ¿cobran vida? ¿Qué nos remiten los actos escolares? ¿A un acto o a una experiencia?

Nuestra propuesta es pensarlos como *clínicas* –ámbitos que *operan* acontecimientos y realidades problemáticas-, una suerte de terapia intensiva, gabinete de instrumentales quirúrgicos predispuestos a resolver en equipo dichas problemáticas.

Atravesados por la idea de que el «pasado se hace presente», la clínica se piensa y ejecuta como un espacio escolar transversal, donde la acción pedagógica, como *arqueológica*, martilla los diferentes saberes, discursos, tramas curriculares, formatos institucionales, planificaciones, criterios de selección de contenidos y sus fundamentos. Críticos de la lógica que hegemoniza los protocolos conmemorativos, junto a la normativa oficial de único formato y calendario escolar, la clínica histórica los cuestiona. En el intento de re-significar su estructura de sentido, ponemos en crisis la tradición, lo

consagrado oficialmente y con ello, establecer un nuevo *piso*, un nuevo arraigo por dónde mirarnos. Si de *revolución e independencia* hablamos, pretendemos que nuestras acciones se correspondan con sus presupuestos revolucionarios e independentistas.

En una entrevista el antropólogo argentino Guillermo Magrassi define la independencia por su contrario: la dependencia. «Depender es conocer mucho del otro y nada de mí mismo. Y de lo que conozco de mí mismo es lo que dice el otro que soy» (Magrassi, 1985) Así, no solo el pasado se hace presente, sino que lo social se hace cuerpo; los conceptos y definiciones se internalizan en nuestras prácticas cotidianas. Toman cuerpo y cobran vida.

Para este antropólogo, nos mirarnos en espejos deformados y solo vemos nuestra identidad distorsionada. ¿Qué historia refleja a los argentinos? ¿En cristales rotos, como extranjeros? En ese mirarnos, ¿dónde ponemos el acento? ¿Nos reconocernos sólo por nuestros defectos o por triunfalistas ficciones? ¿Qué efectos provocan estos espejos rotos? ¿Qué realidad tangible representa nuestra independencia a la hora de dar solución a nuestra crisis? ¿O es un mero enunciado producto de un auto convencido deseo incumplido? ¿Somos independentes? ¿De qué independencia hablamos cuando la conmemoramos? ¿Qué tipo de historia da cuenta de ella y cómo la reconocemos y representamos hoy? ¿Cómo se traduce en nuestras acciones humanas a la hora de preguntarnos *quienes somos*, el *que queremos* y el *hacia dónde vamos*? O ¿somos reproductores acríticos de mitos nacionales?

En consonancia con la dependencia y nuestra perspectiva, Edgar Morin nos da una punta de análisis al definir que «Todo conocimiento, –incluido el conocimiento histórico / científico–, está enraizado, está inscripto en, y es dependiente de, un contexto cultural, social e histórico particular. Pero el problema consiste en saber cuáles son esas inscripciones, enraizamientos, dependencias, y preguntarse si puede haber, y en qué condiciones, una cierta autonomización y una relativa emancipación del conocimiento y de la idea» (Morin, 2000) ¿Cómo advertimos las *servidumbres socioculturales* detrás de los conceptos? Oportuno marco conceptual para revivir 1810 y 1816 al calor de nuestra perspectivas y demandas socio culturales y preguntarnos si generamos espacios de automatización y emancipación.

¿Qué mandato político contienen Mayo de 1810 y Julio de 1816? ¿Qué pasó con su inconclusa proyección dentro de su proceso histórico? ¿Qué concepción de independencia predomina en el imaginario social escolar? ¿No estaremos auto sacralizando nuestra realidad con solo mitos? ¿De qué manera la problemática *independencia* hace referencia a nuestro propio posicionamiento como sujetos cognoscentes e históricos?

«Al determinismo organizador de los paradigmas y los modelos explicativos, se asocia el determinismo de los sistemas de *convicción* y de *creencia*, que cuando reinan en una sociedad, imponen a todos y cada uno, la fuerza imperativa de lo sagrado, la fuerza normalizadora del dogma, la fuerza prohibitiva del tabú. Las doctrinas e ideologías dominantes disponen también de la fuerza *imperativa / coercitiva* que aporta la evidencia a los convencidos y el temor inhibitor al resto» (Huaylupo, J. 2008). ¿Nos podremos liberar?

Definirnos *independientes* –representación condicionada históricamente desde sus orígenes por el hecho colonial–, resulta una declarada valoración simbólica lejos de corresponderse con la realidad. Una proyección de expectativas valorativas y colectivas conjugan *identidad* y *soberanía* como mandato fundacional de un pueblo. Según Oscar Teran estos «mitos resultan ser verdaderos espejos donde proyectan en escala colosal los propios deseos humanos, casi siempre armonizando objetivos y acciones inhibiendo así las contradicciones y frustraciones. La atemporalidad alberga el riesgo de dibujar un espacio mítico y por ende impermeable a la historia y a la visibilidad de un futuro mejor» (Teran, 1997)

Independencia y revolución, revolución e independencia no se pueden disociar en absoluto. ¿Hasta qué punto el proceso revolucionario concluyó en 1816? Clínicas de historia-problema, que posibiliten las condiciones para la construcción de una utopía no mitificada. ¿Qué nos pasa cuando estos mitos vivificadores mueren sin un sustento racional? Otras pulsiones nacidas del mercado y la puja consumista nos gravitan como un orden monolítico de vida individual de lo social.

Los agujeros negros de la historia escolar y el negacionismo cultural colonial

En los mitos argentinos y en las estructuras curriculares escolares existen una especie de *agujeros negros* que barren de la memoria pública nuestra Historia. Si el supuesto *fin de la historia* pretende terminar con todo intento de comprender y transformar la realidad social, ¿sería viable todo intento histórico de pensar y hacer una revolucionaria independencia? ¿Cuál es nuestro protagonismo en este contexto de desesperanza, de hegemónica dependencia?

Algunos intelectuales argumentan que en el origen de nuestra cultura de corte autoritaria está la respuesta. Ciertas tendencias culturales, como el negacionismo, el desprecio al conocimiento, la deshonestedad social, el individualismo especulativo, provienen de la impronta colonial de nuestra cultura.

En este sentido sobran ejemplos en la historia argentina. Hacia 1800, Manuel Belgrano pidió al rey de España que se enseñaran ciencias en la Escuela Náutica. La petición fue denegada aduciendo que los nativos de las colonias no tenían por qué conocer ciencias. La fórmula sarmientina de *Civilización o Barbarie* sigue orientando nuestras miradas a los modelos norteamericanos y europeos de *progreso*. La rebelión de nuestros caudillos populares a partir de 1817 y su desafío a la ciudad-puerto, no es sino entendido como una insurrección del orden ético-social contra los avances del iluminismo europeo.

Con la llamada *Revolución Libertadora* de 1955 se prohibieron y destruyeron miles de libros editados durante el gobierno peronista. Una *caza de brujas* que alcanzó a izquierdistas y progresistas. Y por supuesto, a partir de 1976, el *terrorismo de estado*, en nombre de la *seguridad nacional* metió en la misma bolsa a líderes demócratas, marxistas revolucionarios, incluyendo a sindicalistas, clérigos y jóvenes obreros militantes. Detrás de todas estas manifestaciones de intolerancia y canibalismo cultural, se repite la ceremonia fundacional del rechazo al conocimiento. La cultura autoritaria del dogmatismo mítico y del genocidio se reproduce.

¿Cómo nos puede ayudar la historia si la que conocemos y enseñamos reproduce sistemáticamente la negación del conocimiento? Este es el resultado del predominio de la retórica positivista de *orden y progreso* fundamentada en la lógica mítica de separación entre *sujeto y objeto, conocimiento y realidad, pensamiento y acción*. «Sociedades desarticuladas reproducen la desarticulación de sus actos y estructuras. Por eso los discursos cobran tanta autonomía como independencia de la realidad» (Touraine, 1998)

Imposible olvidar los golpes de estado cívico militares (1976-1983) que como «salvaguardas del patrimonio nacional» y «reorganizadores de una sociedad enferma» justificaron un genocidio; tendencias regresivas que prevalecen hoy en la vida nacional con formas liberales *seudo democráticas*.

Toda mitificación está en las antípodas de la crítica. Conlleva una fe irracional que sumerge aún más a los individuos en un estado de alienación que los convierte en piezas bien acopladas a los engranajes económicos, sociales y políticos del sistema. ¿Cómo lograr condiciones de posibilidad de autonomización del conocimiento y, por ende, de un aprendizaje emancipado?

Las Clínicas de historia como utopía revolucionaria y emancipadora.

Solamente una práctica pedagógica desmitificada, y por ello con capacidad desmitificadora, puede, frente a los mitos y al sistema que necesita de ellos, defender la *utopía*. Problemática compleja ya que el positivismo o la derecha conservadora, –que no puede sostener ninguna utopía– hacen identificable toda utopía con el mito, juzgando la utopía como resultado de una mitificación, como falsa ilusión carente de fundamento.

Frente a esto decimos que la utopía no es un mito. Es «la crítica de lo existente a lo que debería existir» (Horkheimer, 1992) La utopía es entonces la visión de una forma de vida justa y digna de la sociedad y del individuo.

¿Independencia? Como utopía es lo que *aún no es*, la sociedad sin dominio, sin explotación humana

de unos a otros; de una sociedad organizada conforme a las exigencias de la razón, cuyas condiciones posibiliten la autorrealización de los individuos.

Pues bien, si lo que hacen las mitificaciones es apuntalar y legitimar lo dado, la utopía implica todo lo contrario, el cuestionamiento radical del orden / desorden existente. Y si las mitificaciones se arraigan en las ideologías, el suelo nutricional de la utopía es la teoría crítica de la sociedad.

Es por esto que toda pedagogía emancipadora es una pedagogía de la utopía, ya que el pensamiento utópico es superación del pensamiento mítico. Si la imagen mítica es una visión clausurada de la realidad, la imagen utópica, por el contrario, es una visión abierta. Como visión abierta despliega un horizonte que no constriñe, sino que orienta las acciones y modos de comprensión.

Las clínicas de historia como utopías revolucionarias no mitificadas, son espacios que responden a planteamientos dialécticos, no determinista. Se mantienen fieles al impulso ético de liberación que anima la intención utópica. Su doble dimensión *crítica* y *práctica* entre la imagen del hombre e imagen de la sociedad, generan la tensión presente-futuro, concepción dialéctica de la interrelación individuo-sociedad que se hace presente tanto en la crítica como en la práctica.

La utopía como horizonte es la imagen de plenitud humana que condensa el sentido de la historia como quehacer del hombre y señala lo que debe ser, conforme a su dignidad.

La utopía abre la realidad y desde lo imposible muestra sus posibilidades. La independencia revolucionaria como utópica es siempre incompleta. La utopía como horizonte es el fin al que se intenta llegar. Esto supone el esfuerzo de acortar distancias entre la plenitud señalada y la realidad, transformándola desde las posibilidades que brinda.

Es tarea del análisis crítico detectar esas posibilidades como posibilidades reales en la intersección de condiciones objetivas y condiciones subjetivas en cada coyuntura histórica. Por tanto, la utopía como horizonte, como condición de posibilidad, como ideal intrahistórico, como instancia crítica y como idea regulativa, delinea una utopía no mitificada, baluarte contra las mitificaciones y punto de apoyo para la transformación radical del sistema educativo hacia una sociedad que no necesite de nuevos mitos.

Clínicas y no actos escolares:

Desde esta propuesta teórica práctica propiciamos que los actos escolares dejen de ser el consabido escenario normativo, escolarizante, repertorio prediseñado de paquetes armados, relatos descriptivos de sucesos que suceden sucesivamente, pretendida coincidencia exacta objetiva con lo que pasó, con lo que es, con solo biografías heroicas, sin los pueblos como protagonistas. Una causalidad *objetiva*, y por lo tanto *acabada* de los hechos por un espacio histórico donde se hace historia, donde se generen las condiciones de *investigación* educativa y académica, a través del uso de fuentes, autores y perspectivas distintas.

Un espacio donde nos conmueva el desafío propio de una actitud insatisfecha e incompleta del saber, de develar las medias verdades que hegemonizan y sujetan nuestras visiones y acciones, fortaleciéndonos en una lógica de intervención que, a pesar de la crisis, reorienta el foco de las dificultades del aprendizaje de nuestros jóvenes.

Son nuevos espacios generadores de pequeñas revoluciones culturales, inscriptas en *uno mismo* a partir y junto con los *otros*- apuntando a valorizar el aprendizaje en su proceso de crecimiento constante ¿Quiénes somos los argentinos? ¿Quiénes son los héroes y por qué? ¿Sólo ellos forjaron nuestra identidad nacional? ¿Qué significado del *ser-héroe-hoy* podemos construir?

Investigar así es hacer consciente nuestra subjetividad con relación a la idea de identidad nacional. Un espacio donde la historia está en observación permanente y minuciosa, donde como en la salud está en juego la vida.

El ejercicio revolucionario de independizarnos día a día. Es la historicidad de lo personal, lo individual, que es social, el punto de partida de la propuesta utópica. En definitiva, es poder comprender la Clínica de Historia como un espacio y ejercicio de *poder*.

Recomendamos completar este análisis con la próxima propuesta Los actos escolares como Clínica de Historia «9 de Julio de 1816-2021 - Argentina: Cola de León y Cabeza de Ratón».

Cita de la Imagen de portada:

Carrizo, Cesar. Imagen LA LIBERTAD ES PENSAR.

Bibliografía

- Barbosa Susana (2003) Max Horkheimer o la utopía instrumental, Buenos Aires, Ediciones de la FEPAI.
- Bourdieu, Pierre (2007) El sentido práctico. Buenos Aires. Siglo XXI Ediciones.
- Cortina, Adela (1985) Crítica y utopía: La Escuela de Frankfurt, Madrid. Cincel editor.
- García Hamilton, José (1990) Los orígenes de nuestra cultura autoritaria (e improductiva) Buenos Aires.
- Goicoechea, José Hugo (2000) Los Actos Escolares como Clínicas de Historia. Revista Aula Abierta. Buenos Aires. Editorial La Obra.
- Huaylupo, J. (2008). La relatividad y significación de los datos. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales. Puerto Rico. Cinta Moebio.
- Horkheimer, Max (1992) La sociología de la utopía. Barcelona. Editorial Hacer.
- Morin, Edgar (2000) El Método de las Ideas. Madrid. Ed. Cátedra.
- Tapias, José Antonio Pérez (1988) Mito, ideología y utopía. Posibilidad y necesidad de una utopía no mitificada. Madrid. Gaceta de Antropología- Fundación Dialmet.
- Touraine, Alain (1998) «Las políticas nacional-populares» en Mackinnon, M y Petrone, M. (Compiladores) Populismo y neopopulismo en América Latina. Buenos Aires. Eudeba.

Cápsula N° 1. Artes Visuales Rosario se muestra

Raquel Martínez Meroi. Estudiantes: Alexis Valenzuela, Analía Moyano, Celeste Depiante, Denise Fernández, Emiliano Quintana, Griselda Battiato, Nora Rolandi, Solange Homs, Melisa Carbone. Escuela Provincial de artes visuales N° 3031. «Gral. Manuel Belgrano» – Rosario.

Los proyectos artísticos aquí publicados, acompañados de una breve reseña escrita, son el resultado de indagaciones, de estudiantes de artes visuales, que articulan un discurso personal que recupera saberes estéticos, epistemológicos y comunicacionales, también en proyección hacia la práctica docente.

La puesta en conocimiento y en circulación de proposiciones realizadas en distintos espacios de formación de nuestra provincia busca ampliar nuestras ideas y referencias acerca del arte contemporáneo local, muchas veces, sustentadas aún en la ideología burguesa del arte autónomo, en la originalidad y en el mito del artista genial, varón, blanco, europeo y heterosexual. Nos interesa propiciar indagaciones que vayan más allá de la pregunta tautológica acerca de la definición de lo que el arte es y que busquen potencialidades en los mundos que el arte puede crear.

Profesoras: Cynthia Blaconá y Sabina Florio.

Sabina Florio, Cynthia Blaconá y Marilyn Driussi. Fuera del canon: acciones necesarias: proyectos y experiencias. Rosario: Sabina Diana Florio, 2021. <https://www.cecai-unr.com.ar/publicaciones> [U1]

Carreras: Profesorado Artes Visuales - Tecnicatura Superior en Artes Visuales <https://youtu.be/DHh6bPBM8LE>

Alexis Valenzuela

Chaná: cerámica que habla

2019

Prof. Coord.: Raquel Martínez Meroi

Como ha señalado Ticio Escobar «el arte popular moviliza tareas de construcción histórica, de producción de subjetividad y de afirmación de diferencia. Este momento constituye un referente fundamental de identificación colectiva y, por lo tanto, un factor de cohesión social y contestación política», (Escobar, 2014: 29). Desde esa valoración del arte popular y sus potencialidades para alimentar las invenciones contemporáneas, podemos abordar la propuesta de Alexis Valenzuela. El estudiante, a sabiendas de que el deber de la memoria es cuestionar la historia amenazada, revisita, torna visible la cerámica de la cultura chaná y recupera parte de su lengua.

En esta propuesta, visual y sonora, se entrelazan la búsqueda y trabajo con arcillas locales, recogidas a orillas del Paraná y materializadas en objetos simples y sensibles con un audio de voz que reproduce sonidos de agua del cauce del río y fragmentos de audios del documental Lantéc Chaná donde habla Blas Jaime.

Entre los chanáes son las mujeres, las adá oyén nden (mujer guarda-memoria), las que cumplen con la labor de conservar la historia de la comunidad, así como sus tradiciones y su lengua. Frente al fallecimiento de su abuela, Blas Jaime de 78 años, que declara ser el último hablante de la lengua chaná, asume el compromiso de mantener vivo ese legado.

Lantéc Chaná. 2017. Dir. Marina Zeising. Protagonistas: Blas Jaime, Pedro Viegas Barros.[U2]

Analía Moyano

Cuentas pendientes. Todo cuerpo es político

2019

Prof. Coord.: Cynthia Blaconá

Como ha señalado Andrea Giunta «la violenta penetración de los materiales de la vida misma, heterónomos respecto de la lógica autosuficiente del arte» caracterizan a múltiples zonas de las prácticas artísticas contemporáneas (Giunta, 2014: 10). Una de las problemáticas que atraviesa con persistencia a estas proposiciones es la cuestión del género, instalada en los imaginarios individuales y colectivos, en las calles, en las redes sociales y a través de múltiples vías en la esfera pública. Mujeres y varones, rebelándose al orden patriarcal, a su androcentrismo heteronormativo que invisibiliza memorias, historias, sujetos y prácticas, han manifestado y manifiestan, por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito, portando como insignia distintiva al pañuelo verde.

Entramada en este movimiento, la obra realizada por Analía Moyano, condensa algunas de esas tantas historias borradas u ocluidas, la de su abuela y su aborto clandestino, secreto y ocultado, y también la de un conjunto de mujeres entrevistadas por la artista para dar forma a su propuesta polifónica, multisensorial y polisémica. Un potente Rosario enlaza cuentas de cerámica verde que portan palabras, frases e historias recuperadas y que nos invitan a desarmar y resignificar sus *misterios* y transitar por muchos otros. Autobiográfica e interpeladora, esta obra nos recuerda que *lo personal es político*. Es ley.

Celeste Depiante

Industria del engaño

2019

Prof. Coord.: Cynthia Blaconá – Raquel Martínez Meroi

El proyecto Industria del engaño se propuso hacer visible cómo el mercado y los diversos medios de comunicación de masas modelan la subjetividad de la mujer al reproducir un canon hegemónico de cuerpo estereotipado, heteronormativo y patriarcal. Desde una narrativa estética fuertemente autobiográfica, la estudiante pone en escena una experiencia propia, es decir, ese instante cuando deja de pertenecer al tan aclamado y deseado talle único. Una siniestra máquina transportadora de cuerpos en serie, reproducidos por colada de la muñeca Barbie, que caen al vacío haciéndose añicos, torna visible la fragilidad de los cuerpos sometidos a los cánones de la industria de la publicidad y la belleza, del que es sumamente complejo salir. Cabe destacar que la Barbie, con su fuerte carga simbólica de la estructura corporal que representa, es uno de los objetos de mayor consumo sobre todo entre las niñas. También el número de muñecas de cerámica es relevante, la artista elige realizar quince. Teniendo en cuenta que el 15 en los números es *La niña Bonita*, ese número aquí es un brutal manifiesto corpóreo de los cánones y roles impuestos al deber ser femenino. La obra Industria del engaño, cuestiona y reflexiona sobre las intenciones de la industria estética y cultural, deconstruyendo estereotipos y en ese sentido, poder pensarnos como sujetos diversos y construirnos por fuera del *deber ser*.

Denise Fernández

Parada 25. Retrospectiva de una vida cotidiana en la ciudad

2019

Prof. Coord.: Cynthia Blaconá – Raquel Martínez Meroi

Con un fuerte carácter autobiográfico, la estudiante Denise Fernández nos propone adentrarnos en la intimidad de su espacio doméstico para apelar a nuestra memoria emotiva. La instalación Parada 25. Retrospectiva de una vida cotidiana en la ciudad, exhibida en las habitaciones de su casa, cuestiona los circuitos tradiciones de circulación y exhibición del arte invitando a otros modos de transitar la experiencia estética. Así, los objetos que componen la instalación coexisten con los que habitan el lugar, sugiriendo nuevas narrativas, íntimas y personales, entre lxs espectadores y los ambientes. Federico Baeza manifiesta que «diversas producciones en las artes visuales y performáticas de la última década, se han puesto como objetivo la constitución de estrategias escriturales, en tanto transcripción y, más precisamente, configuración de experiencias extraídas de la vida de todos los días» (Baeza, 2013: 1).

Las narrativas construidas alrededor del lugar de lo cotidiano, como la cocina o el habitar, aparecen frecuentemente en el arte contemporáneo, incluyendo narraciones biográficas, memorias personales, específicos usos de los objetos y prácticas de las *artes del hacer*. En Parada 25. Retrospectiva de una vida cotidiana en la ciudad, el conjunto de objetos construidos en cerámica, como tazas y cucharas, conversan con yuyos, agua caliente, aroma a comida casera y tejidos de la artista que brotan y crecen como manchas de humedad, en múltiples textualidades visuales que transcriben la singularidad de una historia de vida.

Emiliano Quintana

Rituales del subsuelo

2019

Prof. Coord.: Cynthia Blaconá – Marcela Peral – Raquel Martínez Meroi

Adolfo Colombres, recuperando las conceptualizaciones de Gillo Dorfles, sostiene que «mientras el mito se desenvuelve en el espacio de lo imaginario, el rito se verifica en el espacio físico: es acción, y por lo tanto algo pasible de observación» (Acha, Colombres, Escobar, 2004: 215). En este sentido, en la instalación de Emiliano Quintana, mito y rito se entrelazan proponiendo una experiencia vivencial de gran intensidad. En los cruces entre el grabado, la cerámica, la escultura y la música, esta propuesta artística con fuertes reminiscencias al arte indígena precolombino, reconfigura la idea del rito y cuestiona la pretensión de universalidad del arte moderno occidental, con sus premisas claras de autonomía, la separación entre lo bello y lo útil, la creación individual y la originalidad.

Rituales del subsuelo entreteje la idea de lo simbólico-ritual en la cotidianidad, es decir, el encuentro con una escena, con un fragmento de tiempo a través de un rito. En esos actos figurados pero cotidianos albergados en el espacio extraño del subsuelo, el encuentro con los personajes y figuras creadas por el estudiante nos genera extrañamiento, múltiples preguntas, memorias de un pasado que continúa siempre rebelándose. La obra de Quintana recupera la acción ritual con la intención primigenia de comprender el mundo en su totalidad, es decir, en la complejidad de sus múltiples matices.

Griselda Battiato - Nora Rolandi - Solange Homs

Naturaleza binaria

2019

Prof. Coord.: Cynthia Blaconá

En la contemporaneidad, el lenguaje de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), especialmente el lenguaje binario de las computadoras, viene impregnando no sólo los nuevos modos de expresión como el arte interactivo, los videojuegos, el net-art, sino también las prácticas artísticas anteriores. Aunque, como dice Diego Levis, «en la actualidad, las tecnologías informáticas ofrecen posibilidades potencialmente ilimitadas estableciendo una nueva etapa en el desarrollo de la expresión artística en su más amplia acepción» (Levis, 2006: 117), esto no deja de plantear múltiples interrogantes y generar diversas tensiones.

En la instalación Naturaleza binaria, las estudiantes proponen una mirada crítica sobre la irrupción de la tecnología digital sobre la subjetividad y singularidad de los cuerpos. Una figura humana suspendida en una estructura de metal y conformada por ceros y unos materializados en cerámica, –un material en las antípodas de la tecnología digital–, produce disrupciones e intranquilidades para su visualización. Recuperando la idea de los penetrables de Jesús Rafael Soto, esta obra deja ver la figura y sus planos materiales, pero también sus faltantes en los múltiples planos virtuales que se generan y nos desafía a reflexionar sobre el impacto de las nuevas tecnologías en las subjetividades y en el tejido social.

Melisa Carbone

ELIXIR. Sin muerte... el néctar de los dioses

2019

Prof. Coord.: Cynthia Blaconá

Si hay algo que define a la condición humana es la certeza de la muerte. Esta certeza ha sido abordada de múltiples maneras en el campo de las artes, habiendo un género muy practicado en la época barroca, las Vanitas. En las Vanitas los objetos representados son todos símbolos de la fragilidad y la brevedad de la vida. Entre estos objetos simbólicos, el cráneo humano es recurrente, operando como un memento mori, –frase latina que alerta *recuerda que puedes morir*– poniendo en el centro de la escena la fugacidad de la vida. El proyecto de Melisa Carbone se inscribe en esta tradición del arte occidental, nos recuerda que la muerte siempre está presente al igual que la vida, que los polos del tiempo se contraponen a cada instante, que no hay uno sin el otro, la muerte implica la vida, la risa se convierte en llanto, la luz contrae la oscuridad.

El nombre que la estudiante elige para su instalación es ELIXIR, brebaje conocido como una legendaria poción que garantizaba la vida eterna, un líquido de sabor fuerte que generalmente está compuesto de sustancias aromáticas disueltas en alcohol. Antiguamente se creía que tomando esta pócima se tenía la inmortalidad, creencia no muy alejada de una de las aspiraciones más antiguas de la figura canónica del artista ligada a la perpetuación del propio nombre.

Coordinadoras (Libro Fuera del canon: acciones necesarias. Proyectos y experiencias):

Sabina Florio,

Cynthia Blaconá
Marilyn Driussi
Profesoras EPAV3031:
Cynthia Blaconá
Marcela Peral
Raquel Martínez Meroi

Estudiantes EPAV3031:
Alexis Valenzuela
Analía Moyano
Celeste Depiante
Denise Fernández
Emiliano Quintana
Griselda Battiato
Nora Rolandi
Solange Homs
Melisa Carbone

Cápsula N° 2. Artes Visuales Reconquista se manifiesta

**Instituto Superior de Formación Docente N° 5074 «Gral. Manuel Belgrano». – Reconquista.
Profesoras Sabina Florio, Cynthia Blaconá, Ana Inés Corti, María del Carmen Castro Leiva, Mariela Benítez, Marilín Adelaida Driussi.
Estudiantes Andrea Debarbora, Celeste Moschen, Daniel Vera**

Carrera: Profesorado Artes Visuales

<https://youtu.be/BabcbqzGkqo>

Andrea Debarbora.

Designio visible

2020

Prof. Coord.: Mariela Benítez – María del Carmen Castro Leiva

La dimensión autobiográfica marca fuertemente un conjunto muy importante de proposiciones contemporáneas, tal es el caso de la propuesta de Andrea Debarbora, hipoacúsica bilateral desde los cinco años. Apelando a la necesidad de tornar visible su modo de existencia, sus dificultades en la socialización, propone Designio Visible, una obra que busca interpelar al espectador con una instalación que lo invite a reflexionar. En ese sentido, uno de los materiales preponderantes es el acetato, que, con sus transparencias, evoca la idea de invisibilidad de la discapacidad. También la cerámica, el color azul, –símbolo de lucha contra acciones y modos de educación que no contemplan el derecho a la comunicación en lengua de señas y el derecho a la identidad cultural como persona sorda–, y la escritura.

La sordera es una forma de vida, cuyo mayor impacto se da en la comunicación. Es importante saber que éste no es un problema únicamente de la persona hipoacúsica, sino también de la otra persona con quien se comunica. Hay muchos factores que influyen en la buena comunicación de las hipoacúsicas. Así, la disposición en el espacio, los materiales elegidos, los elementos representados, los modos de apreciación implicados invitan a correrse de los lugares comunes, a ponerse en el lugar del otro, a imaginar que una de las capacidades del arte reside en recordarnos que otros modos de vincularnos con nuestros semejantes son posibles.

Celeste Moschen

El Fruto

2019

Prof. Coord.: Mariela Benítez – Ana Inés Corti – Marilín Adelaida Driussi

La modernidad occidental labró una subjetividad androcéntrica y etnocéntrica dominante que supone la existencia de un universal, el hombre, que incluye a la humanidad en su conjunto. Sabemos que ese universal enmascara a un particular, el varón, blanco, heterosexual, europeo como sujeto hacedor de la historia y arroja a la categoría de *otro* a quienes no se encuentran comprendidos en esa caracterización. La propuesta de Celeste Moschen, denominada El fruto aborda esta problemática recuperando la aseveración de Simone de Beauvoir «Él es Sujeto, él es lo Absoluto; ella es lo Otro», (de Beauvoir, 2018: 18).

La instalación cuenta con frascos de mermelada suspendidos dentro de los que coloca representaciones de mujeres desnudas. Cada cuerpo representado tiene distintas frutas pintadas, generando una cadena de asociaciones posibles entre el frasco-envase-cuerpo femenino-cosificación-producto envasado, producto de consumo, fetichismo de las mercancías, necesidades creadas. La instalación juega con dos niveles, el de los frascos colgados y el de los frascos y frutos dispuestos en el suelo, donde se desprenden cables que simbolizan la red de consumo y una alfombra de frutas que obligan al espectador a pisarlas. Finalmente, a un costado, una góndola con frascos de menor tamaño contiene mermeladas para ser consumidas por lxs espectadores, recordándonos que todo consumo es político.

Daniel Vera

2019

Prof. Coord.: Mariela Benítez – Ana Inés Corti – Marilín Adelaida Driussi

Daniel Vera propone una video instalación denominada 2.0 que incorpora las tecnologías contemporáneas de un modo abierto y festivo. Su trabajo parte de animaciones realizadas con Adobe After Effect y consiste en un software que tiene forma de estudio destinado para la creación o aplicación en una composición con formato digital en un computador. Así, en la esfera de las instalaciones interactivas, las obras piden la participación de lxs espectadores no sólo interviniendo en la circulación de imágenes o la construcción de historias sino, principalmente, mediante acciones físicas.

Como sostiene Rodrigo Alonso, «las instalaciones interactivas proponen que los espectadores dialoguen con imágenes, sonidos, palabras, figuras, datos y todo tipo de material estético mediante sus propios movimientos en un espacio diseñado. De esta forma, el público se vuelve artífice de su medio ambiente, recibe una respuesta de su entorno que se corresponde con sus desplazamientos, su comportamiento o su accionar dentro de la instalación», (Alonso, 2006: 4).

El estudiante, plantea una combinación entre las artes visuales y las tecnologías contemporáneas, articulando elementos como proyecciones, luces y una habitación oscura. La obra apela a la multisensorialidad, desde una dimensión lúdica que invita a interactuar y descubrir nuevas sensaciones.

Yamile Cataneo

¿Cuánto estás dispuesto a comprar? Matar

2020

Prof. Coord.: Mariela Benítez – María del Carmen Castro Leiva

Yamile Cataneo propone una instalación denominada ¿Cuánto estás dispuesto a comprar para matar?. Desde esa contundente interrogación y apelando a metáforas visuales y a la utilización del pac-

kaging, nos recuerda que todo consumo es político, que hay un posicionamiento ético que restituir en nuestra mirada y en nuestra existencia vital. En ese sentido, desde la antropología cultural, Rita Segato nos alerta de la existencia de *pedagogías de la crueldad* inscriptas en lo que ella denomina *proyecto de las cosas*, y nos propone impulsar *contra-pedagogías de la crueldad* ligadas al *proyecto de los vínculos*. El proyecto de los vínculos necesariamente requiere reconsiderar nuestra relación con nuestros semejantes y con lo viviente, (Segato, 2018). En sintonía con la proposición de contra-pedagogías Yamile dispone en su trabajo miradas de seres vivos empaquetados, convertidos en mercancía, cosificados y en peligro. Hace alusión al abuso constante que ejercemos las personas sobre el medio ambiente y los animales con nuestros hábitos de consumo. Considerando que a partir de la obra se podría invitar al espectador hacia una mirada más consciente y empática frente a la cruel realidad que padecen las especies.

Coordinadoras (Libro Fuera del canon: acciones necesarias. Proyectos y experiencias): Sabina Florio, Cynthia Blaconá, Marilyn Driussi.

Profesoras ISFD5074: Ana Inés Corti, María del Carmen Castro Leiva, Mariela Benítez

Marilín Adelaida Driussi,

Estudiantes ISFD5074: Andrea Debarbora, Celeste Moschen, Daniel Vera, Yamile Cataneo.

Cápsula: Prácticas artísticas y compromiso ecológico. Propuestas para reimaginar el mundo.

Prof. Lic. Cynthia Blaconá, Dra. Sabina Florio, Prof. Silvia Kuschnir, Prof. Silvina Santochi.

Estudiantes: Natalí Barbero, Joana Martínez y Marisol Zhender.

Escuela Provincial de Artes Visuales N° 3031 «Gral. Manuel Belgrano» – Rosario.

Actualmente nos encontramos ante una emergencia ambiental, una catástrofe global como resultado de una combinación de factores provocada principalmente por el ser humano. El cambio climático y la crisis de los ciclos biológicos del carbono, el agua, el fósforo y el nitrógeno, la acidificación de los océanos, la pérdida creciente y acelerada de la biodiversidad los cambios en los patrones en el uso de la tierra y la contaminación química de la industria, son algunas de las terribles manifestaciones de una situación dramática consecuencia de un capitalismo concentrado internacional que se sustenta en un modelo de acumulación y explotación de lo viviente.

Ante este escenario, resulta imperioso no únicamente reflexionar sobre estas problemáticas, sino accionar colectiva y colaborativamente desde un posicionamiento ético y estético, entendiendo los temas del medio ambiente como culturales, sociales y políticos para generar una conciencia ecológica capaz de ayudarnos a reorientar nuestras formas de vida.

En este sentido, las prácticas artísticas pueden contribuir a la emergencia de un nuevo paradigma que reconstruya los lazos de los seres humanos con la naturaleza, propiciando nuevas miradas creativas sobre los modos de estar en el mundo. El arte, como forma de conocimiento puede proponer diálogos estéticos vitales con el fin de interpretar e intervenir sobre el complejo entramado ambiental en un momento de crisis planetaria y búsquedas de modelos alternativos.

Los proyectos artísticos finales de las estudiantes Natalí Barbero, Marisol Zhender y Joana Martínez, desde distintas propuestas estéticas, formulan proposiciones de actuación que nos interpelan para imaginar otros mundos posibles.

Natalí Barbero, a través de su obra *Tesoros bajo el mar*, nos invita a las profundidades del mar, donde se aprecian fragmentos de corales cerámicos con diversas formas, texturas, relieves y colores vibrantes.

tes con el fin de concientizar a la humanidad a protegerlos. La pesca excesiva, la contaminación y el cambio climático atentan violentamente contra los arrecifes de coral que son uno de los ecosistemas más valiosas y diversos del planeta Tierra.

En el caso de Marisol Zhender, nos encontramos ante una obra que nos exhorta a tomar conciencia sobre la importancia del agua como fuente de vida para todos los seres vivos del planeta. Una gota de vida es una metáfora poética que interviene sensiblemente en nuestros sentidos para transmitir y expresar las problemáticas actuales.

Joana Martínez aborda el ecocidio que se está produciendo sobre nuestro Río Paraná y la zona de humedales, uno de los conflictos más trascendentales y actuales de nuestra región. Vienen las aguas del río torna visible la contaminación de las aguas, sus orillas y su afección sobre la fauna y flora local como entornos naturales de vida. Su trabajo es un grito ético y estético por la aprobación de la LEY DE HUMEDALES para que proteja estos entornos naturales únicos.

Taller: Repreguntarnos sobre evaluación

Instancia Final del Proceso Evaluativo de las Prácticas de Residencia

Prof. Andrea Geminiani. Prof. Betina M. Boladeras.
Instituto Católico de Enseñanza Superior N° 9145 -ICES

Palabras claves:

Portfolio: ...la evaluación de portafolios, es un proceso dinámico con elementos interactuantes que se entrelazan en el proceso total de aprender a enseñar.

Los sistemas de evaluación por medio de portafolios fijan estándares de rigor y excelencia; requieren testimonios de un aprendizaje eficaz; promueven la propia disposición a enseñar, a ser el artífice del propio aprendizaje; convierten a la cooperación en una nueva norma para la enseñanza al crear comunidades comprensivas y de equipos de estudiantes de magisterio que puedan cuestionar en forma crítica su práctica; y ponen de manifiesto y dan a conocer qué cuenta como docencia eficiente en el complejo mundo actual de las escuelas y los alumnos.

Autoevaluación: es un proceso en el cual el estudiante reflexiona sobre la calidad de sus trabajos, los analiza y emite un juicio de valor a la luz de los criterios previamente establecidos, con la intención de mejorar sus aprendizajes y convertirse en un aprendiz autónomo.

Diario de formación: es un instrumento metodológico que da cuenta de la mirada del narrador sobre las prácticas que está desarrollando, y favorece la reflexión y toma de conciencia sobre lo que hace, cómo, por qué, y con qué modelos de referencia.

Retroalimentación: Permite detectar fortalezas y debilidades, obtener orientaciones y generar espacios sistemáticos para el intercambio de percepciones, experiencias y saberes, continuidad o rediseñar cursos de acción, desarrollar aprendizajes, más profundos y desempeños más eficaces.

«...los docentes producen conocimiento en la acción, y ensayan la reflexión sobre la acción, la reflexión sobre la reflexión y el conocimiento en la acción»

Anijovich. R., (2009)

En el marco de la Práctica de Residencia de 4° año del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, y en la concreción de las instancias de intercambio con los docentes co-formadores, se organizan encuentros en los cuales nuestro instituto es anfitrión. Profesores de la cátedra, alum-

nos residentes y co-formadores, nos reunimos con el objetivo de propiciar un espacio de aprendizaje compartido, donde todos aprendemos y en consecuencia perfeccionamos nuestro hacer profesional. Permitiendo, de esta forma, el acercamiento al territorio en el cual se desempeñarán los alumnos.

Cada encuentro es planificado según el momento del año. El primer encuentro está pensado para la presentación mutua (tanto de docentes co-formadores como de alumnos), se establecen los temas a desarrollar en las prácticas, así como también los aspectos considerados más relevantes. Desde un abordaje que abarca tanto el campo específico, como lo pedagógico didáctico, y lo normativo.

El segundo encuentro está destinado a la capacitación, ya que se trabaja sobre un tema en particular. A modo de ejemplo se pueden citar algunos de los tópicos desarrollados: *Evaluación, Estrategias Metodológicas, La lectura y la escritura en el aula, Recursos didácticos, Bibliografía, TICS, Literatura y género*, entre otros. Los mismos surgen a partir de nuestra observación, en relación a aquellos aspectos teóricos y prácticos que consideramos que es importante fortalecer. Así como también de las inquietudes de los propios alumnos y docentes coformadores.

En este espacio dialógico, se hace visible la valiosa intervención en el trayecto de práctica de los docentes coformadores, quienes desde la experiencia de su propia trayectoria enriquecen el último tramo de formación de los futuros docentes.

A partir de las enriquecedoras experiencias que vivenciamos cada año, hemos pensado que el último encuentro del año, propicia un espacio de expresión colectiva para la evaluación, donde a partir de la presentación del portfolio (Carpeta de Práctica) y la lectura de algunos de los componentes, los alumnos y las alumnas socialicen su mirada sobre la propia experiencia, y puedan aportar con ello al enriquecimiento de su ser docente.

La muestra de los portfolios, su diseño y organización permiten hacer un recorrido sobre lo trabajado y lo aprendido en el trayecto, surgen explicaciones y valoraciones sobre las temáticas abordadas en los trabajos prácticos, la utilidad de las microclases como antesala de la práctica, lo abordado en las clases abiertas, etc. Y por supuesto reparar en los distintos instrumentos de evaluación aplicados a su práctica, los cambios de rumbo, la toma de decisiones y elecciones en el contexto de la clase, lo logrado en sus alumnos, etc. La lectura voluntaria de algunos fragmentos de su diario de formación, su autoevaluación y conclusión de todo el cursado del taller, permiten que los co formadores y formadores, conozcan sentires, miradas, vivencias que sin duda son interpelantes y permiten planteos y replanteos de los significados de la práctica y por consiguiente la evaluación, autoevaluación y retroalimentación entre quienes formamos parte del recorrido.

Observamos en este último encuentro donde se transparenta la experiencia de la residencia desde múltiples dimensiones como lo son lo conceptual, lo vivencial, lo institucional e interinstitucional y lo emocional, como los profesores co formadores valoran el *detrás de escena*, ese trabajo que se realiza en cada encuentro semanal en el taller, eso que va construyendo el alumno practicante en función de lo que se le exige y lo que él desea hacer de la clase. Por otra parte, los alumnos reciben con agrado las valoraciones que se hacen de su labor, comparten en un diálogo ameno experiencias, valoran las ideas, las producciones y miradas de sus compañeros. Finalmente esta instancia nos permite cerrar el proceso, comprendiendo en lo que después será la calificación final, toda la riqueza posible de la experiencia de la residencia como instancia final de la formación docente e iniciática del ejercicio de la profesión.

Betina M. Boladeras – Prof. Castellano, Literatura e Historia.

Andrea L. Geminiani – Prof. Cs. De la Educación.

Registro fotográfico: Último encuentro 2021, encuentro virtual 2020, tríptico con fotografías de los encuentros 2019.

Referencias:

Lyons, N. (1999). Los portafolios y sus consecuencias: formación de profesionales reflexivos, en Nona Lyons (Comp.) El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente, Buenos Aires: Amorrortu

Anijovich, Rebeca, (2009) «Transitar la formación pedagógica» Dispositivos y estrategias. Edit. Paidós

Anijovich, R., Cappelletti, G., (2017) «La evaluación como oportunidad» Edit. Paidós.

Anijovich, Rebeca (comp.) (2016) «La evaluación significativa». Edit. Paidós

Entramando recorridos personales y profesionales, enlazando saberes y experiencias en la formación docente continua.

Una mirada desde el interior de la Red Nacional del Campo de la Práctica.

Prof. Laura Tataryn. ISP N° 5 «Perito Francisco Moreno» de Cañada de Gómez.

Un sujeto se transforma en docente a través de un trayecto formativo que atraviesa diferentes etapas, producto de una construcción tanto subjetiva como social y es a través de ese entramado de variables que va construyendo su identidad profesional docente. Dicha identidad se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja.

Por lo expuesto, considero oportuno realizar una breve presentación personal contándoles que mi nombre es Laura Tataryn, tengo 44 años y soy oriunda de Las Parejas, provincia de Santa Fe. Cuento con una trayectoria profesional de más dos décadas y la misma se despliega de manera ininterrumpida a través de desempeños en variados contextos socioculturales y en diferentes niveles del sistema educativo, tanto primario, como secundario y superior. Actualmente me desempeño de modo exclusivo en Formación Docente Inicial en Nivel Superior no Universitario, en el Instituto Superior del Profesorado N° 5 *Perito Francisco Moreno* de Cañada de Gómez. Soy docente titular de espacios pertenecientes a los tres campos de la formación, pero mi mayor experiencia se enmarca dentro del Campo de la Formación de la Práctica Profesional. Esta experiencia laboral fue acompañada por una constante formación docente, tanto de grado como de posgrado, que siempre se reflejó en una sostenida actitud reflexiva respecto de la multiplicidad de factores que se articulan en el desarrollo de la práctica profesional docente. Dicho interés, articulado con el actual cursado de la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales, en la Facultad de Humanidades y Artes, fue lo que me posibilitó una vinculación tanto subjetiva como profesional con la Red Nacional del Campo de la Práctica.

Desarrollo

El origen de la Red

El cambio de planes de estudio llevado a cabo en el año 2001 en la provincia de Santa Fe planteó interesantes desafíos para los Institutos de Formación Docente. En estos diseños, apareció una nueva secuencia formativa para los Profesorados, la cual tomaba a los Trayectos de Práctica como espacios con formato de talleres, que acompañaban cada año de cursado. Los mismos se presentaban como cinco espacios curriculares, abiertos a definir y consensuar inter e intra-institucionalmente ya que no venían prescriptos en los diseños. Fue así como entre 2003 y 2007, los profesores de las carreras docentes de cuatro años de duración de los distintos Institutos de la zona sur de la provincia de Santa Fe, convocados por la profesora Liliana Sanjurjo, en ese entonces supervisora de Nivel Superior, deciden constituir una red de profesores de trayectos de la práctica, con el objetivo de construir un espacio

de encuentro que permitiera socializar conocimientos y experiencias. Este trabajo en red se desarrolló por muchos años, pero por diferentes razones se fue diluyendo. El año pasado, la situación derivada de la Pandemia por COVID-19 nos puso a los formadores del campo de la práctica en un nuevo lugar de indefiniciones y es así como la Red volvió a formarse. Por el interés que despertó a colegas de instituciones privadas, a Universitarios y a todos los formadores del país, la red dejó de ser un espacio construido exclusivamente por profesoras y profesores de la provincia de Santa Fe para ampliar sus alcances a todo el país, constituyéndose así en una Red Nacional del Campo de la Práctica.

Sobre lo que distingue a la Red de otras formas de culturas colaborativas.

La docencia debe ser concebida y ejercida como una tarea colaborativa, ya que el docente trabaja en equipo con otros docentes, en el marco de las instituciones educativas. La colaboración se focaliza en la tarea de las personas que están compartiendo un proceso de formación/producción y que para hacerlo se requieren mutuamente. En las culturas colaborativas se produce una circulación de conocimientos e ideas que se andamian en actitudes de apertura, compromiso, apoyo y asistencia mutua, lo que conduce a los docentes a tener confianza y seguridad.

Hargreaves y Fullan (2014) distinguen diferentes formas de colaboración que van desde las más débiles, constituidas por subgrupos separados, competitivos, aislados entre sí, a las más fuertes, donde se produce un trabajo en grupos, con compromiso y responsabilidad compartidas que se orientan hacia un propósito común, basados en el respeto y el cuidado mutuo. Identificamos a la Red como ejemplo de estos niveles más altos de colaboración ya que se basa en el establecimiento de vínculos horizontales entre sus miembros, donde todos los saberes son valorados, tanto los propios como los de los demás. Otro rasgo es que en esta forma de cultura colaborativa se produce una coordinación no-directiva, donde la capacidad de escuchar, dialogar, trabajar junto a otros y con otros, se constituyen en las condiciones de un trabajo compartido que genera un movimiento sistémico que conduce a la construcción de saberes y al desarrollo mutuo de nuevas capacidades. Este tipo de cultura colaborativa se sostiene a través de una responsabilidad colectiva, donde la identidad va más allá de uno mismo, más allá de un solo grupo, sino que se extiende a todos los integrantes de la red, constituyéndose así en una identidad global.

Acerca de los integrantes de la Red y su dinámica de trabajo

Actualmente, conformamos esta red un grupo de profesores de diferentes partes del país que nos hemos reunido por voluntad propia, es decir, nos hemos auto convocado para trabajar junto a otros, a través de una dinámica horizontal y con una coordinación no directiva. La única condición indispensable para poder conformar esta Red es que sus integrantes sean profesores que se desempeñen en el campo de la práctica.

En relación a la dinámica de funcionamiento de la Red, retomo palabras de Wenger (2001), para plantear que funcionamos como una verdadera comunidad de práctica ya que cumplimos con las tres condiciones que la autora plantea: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido. En esta red se desarrolla un compromiso mutuo entre sus integrantes, los cuales participamos en acciones cuyo significado negociamos mutuamente. El compromiso mutuo crea relaciones entre las personas y ellas se caracterizan por una coexistencia, a veces pacífica, concordante, de apoyo mutuo, pero en otras ocasiones, suele haber discrepancias, conflictos y tensiones que siempre se abordan desde el respeto y la negociación ya que partimos de la idea de que las diferencias nos enriquecen. Existe una cohesión suficiente que permite el funcionamiento y el sostenimiento de la red y ello requiere de trabajo para mantener la comunidad. No supone homogeneidad, sino que supone competencia por parte de todos, porque se basa en lo que hacemos y en lo que sabemos y en cómo ello contribuye al conocimiento de los demás.

Se trata de una empresa conjunta porque es el resultado de un proceso colectivo de negociación donde lo que se emprende es definido por los propios miembros durante el proceso, como una respuesta situada, contextualizada que responde a factores históricos, sociales e institucionales. Nos organizamos a través de diferentes comisiones de trabajo que se comprometen a crear y sostener diferentes líneas de acción a lo largo del año.

Lo que ofrece la Red y cómo se vincula con las instituciones.

A lo largo de su existencia, la red ha ido construyendo un repertorio compartido de acciones y propuestas que forman parte de su práctica, las cuáles son revisadas y resignificadas a la luz de lo acontece como desafiante, preocupante, interesante en el campo de la práctica.

Durante el 2021, las diferentes acciones se articularon entre sí a lo largo del año constituyendo una valiosa propuesta de Formación Continua, la cual implica el trabajo conjunto entre los miembros de la red y los institutos en los cuáles se desempeñan como docentes, presentando cada uno de los actores esta instancia de desarrollo profesional a sus Consejos Superiores, académicos o directivos invitando a los mismos a adherir, difundir y acreditar los diferentes eventos que de la Red emanan. Esto potencia la participación de todos los docentes formadores en instancias de intercambio interinstitucionales y posibilita la construcción de conocimiento situado sobre la práctica por parte del colectivo de docentes de la práctica del país.

En el presente año, las diferentes comisiones de trabajo se organizaron en cuatro ejes fundamentales: conversatorios, curso autogestionado, jornada de socialización y publicación de la red. En relación a los conversatorios, se organizaron cinco, los cuáles se articularon con el curso virtual autogestionado en red, donde se conformaron grupos de reflexión en torno a inquietudes centradas en temáticas específicas de la formación docente en los diferentes niveles del sistema educativo, las cuáles emergieron a partir de los conversatorios. Se invitó a los participantes del curso autogestionado a abordar dichas inquietudes, a problematizarlas a través del estudio y el análisis del material bibliográfico aportado por cada uno de los especialistas que participaron de las videoconferencias. Dichas instancias de análisis culminaron con un proceso de escritura y socialización de lo producido en el trabajo colaborativo. También se organizó la Segunda Jornada de Socialización de experiencias en el Campo de la Práctica donde, durante dos días, participaron diferentes docentes de todo el país. Cerramos el año a través de la concreción de la primera publicación de la Red, la cual recopila gran parte de los escritos compartidos en la Primera Jornada de Socialización de experiencias realizada en el año 2020, la cual da cuenta de que la reflexión sobre la práctica y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son fundamentales para la construcción del conocimiento profesional.

Conclusión

Alliaud (2017) plantea a la enseñanza como análoga a la de una artesanía entendiendo a la misma como un impulso humano a hacer las cosas bien, como una habilidad desarrollada en un alto grado, un saber hacer que requiere una cierta preparación. Además, identifica en el artesano/enseñante otros rasgos, tales como el compromiso con lo hace, un hacer donde pensamiento y acción no se separan, donde hay una articulación permanente entre la teoría y la práctica, ese hacer se apoya en un conocimiento y también es productor del mismo. Dicho oficio mejora cuando se lo practica, y más aún cuando se lo realiza colaborativamente, cooperativamente, con otros, junto a otros.

Aprender a enseñar no es fácil y por eso quienes se están formando para saber y poder hacerlo requieren de formadores que les enseñen guiándonos, ayudándonos, aconsejándonos, acompañándonos a lo largo de todo el proceso de formación, pero sobre todo, de formadores que les enseñen con lo que hacen, con lo que muestran, con lo que ofrecen. Los formadores debemos saber del oficio y para ello debemos seguir formándonos, debemos estar movidos por ese deseo de seguir aprendiendo de otros y junto a otros y sin lugar a dudas, la Red Nacional del Campo de la Práctica se constituye en un espacio propicio para lograrlo.

Laura Tataryn. Especialista en Educación Superior y Tic. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora en Psicología y Ciencias de la Educación. Profesora de Nivel Primario,

Bibliografía

- Alliaud, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Editorial Paidós.
 Hargreaves, A y Fullan, M. (2014) . Capital Profesional . Edit. Morata.
 Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós. Barcelona. España.

40 años de acompañamiento para la formación de profesionales: continuidades y rupturas en el devenir del docente formador

Prof. Gricelda Diríe. ISP N°16. «Bernardo Houssay»

Con el nombre de Profesorado en Ciegos y Ambliopes llega la carrera al Instituto N° 16 «Bernardo Houssay», creada a partir de marcos educativos macro y dictámenes de organismos internacionales.

Cabe señalar algunos datos históricos que nos permiten ubicarnos en la evolución de los conceptos referidos a la integración educativa durante el siglo pasado para comprender el presente, poder proyectar un futuro y sostener una escuela abierta, inclusiva, amplia y para todas/dos, todes. En 1974 en el Reino Unido, se le encarga a la filósofa Mary Warnock la redacción de un informe (conocido como *Informe Warnock*, publicado en 1978) donde tenía que evaluar y actualizar la situación educativa de niños y jóvenes con deficiencias. Este informe llevó a una nueva ley de educación en este país, la Educación Act de 1981. Como también la palabra integración comienza a circular en el ámbito escolar, se habla por primera vez de «Necesidades Educativas Especiales», concepto pedagógico que irrumpe en las escuelas y en la enseñanza. Con esta ley, se da impulso a la educación especial, planteando la integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales a las aulas comunes.

Por su parte, en la Argentina también ocurría una serie de eventos, organizados por la comunidad escolar, padres y profesionales bajo la consigna de Integración Educativa, potencian proyectos educativos de integración que se develan a mitad de la década de 1980. Y a comienzos de los noventa, tres hechos puntuales contribuyen a su consolidación y dan un marco legal: la Ley Federal de Educación (1994), la creación del INADI (Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, 1995), que tiene como fin brindar un servicio de asesoramiento integral y gratuito para personas o grupos discriminados o víctimas de xenofobia o racismo, y la Ley de Discapacidad (1997).

La Integración Educativa, como se mencionó en un principio, surge a mediados del siglo XX en Europa con la premisa de cumplir con los derechos humanos referidos a las personas con discapacidad. Por ende, la formulación del principio de normalización abre una etapa de revisión de conceptos aplicados al universo de la discapacidad, pero en su elaboración aún continúa siendo inofensiva para el contexto social, aunque el entorno familiar más próximo ya se ve implicado. Todavía en este abordaje, es la persona con discapacidad la que debe acercarse, adaptarse al medio, aunque comienza a asomarse la necesidad de que también el medio sea el que de alguna manera dé pasos de aproximación. Es así que el principio de integración excede la función escolar que tocará a otros ámbitos (de trabajo), se comenzará a hablar de *integración escolar* y también de *integración laboral*.

La carrera de Ciegos y Disminuidos Visuales o con Discapacidad Visual es la segunda de la provincia de Santa Fe y la única de la Región del Gran Rosario, pasamos del paradigma médico, al paradigma de la integración, donde la Escuela Integradora irrumpe en la escuela tradicional, donde aún se conserva el eje homogeneizador, puede alojar a las/os niñas/os que no responde al perfil del alumno/a esperado, pero sí considera que se lo puede *integrar* teniendo en cuenta sus Necesidades Educativas Especiales. Sin embargo, así y todo, este modelo es superador al perfil segregacionista, de sesgo rehabilitatorio impuesto por el modelo del paradigma médico.

Los docentes formadores, tanto generalistas como especialistas, debían centrarse en la discrepancia entre la propuesta educativa del dispositivo de la escuela tradicional y las/os niñas/os, hacer visible esta divergencia, en construir proyectos integradores, adecuaciones curriculares y horarios flexibles. Desde el profesorado, se insiste en correr la mirada del déficit y centrar la atención de esas necesidades educativas especiales que presenta cada niña/o para posibilitar el aprendizaje.

En estas propuestas, estaba el desafío del docente formador; desde esta nueva perspectiva, las/os estudiantes han de recibir en los institutos de formación los conocimientos disciplinarios que hagan

mención a las dificultades sensoriales, de aprendizaje, conocimiento de las circunstancias que llevaron al retraso escolar, indicaciones para detectar problemas serios o trastornos de personalidad. Se hace necesario brindar una formación específica acerca de la problemática visual, que sin dejar de lado aspectos generales profundice conocimientos referidos a la discapacidad visual, a fin de poder abordarla desde un proceso educativo y de rehabilitación.

Con el transcurrir de los años, mediante el cambio de la Ley Federal de Educación (1994) por la Nueva Ley de Educación (2006), la transformación de contextos, y durante la presidencia de Néstor Kirchner, tomando como eje los derechos humanos y haciendo hincapié en la memoria, la verdad y la justicia, se invita a todas las instituciones a alojar a infancias, jóvenes y adultos para poder acompañarlos e incluirlos en los diferentes propuestas de enseñanza y aprendizaje, para que se sientan partícipes del mismo proceso. Como primera medida en esa Nueva Ley de Educación, se amplía la obligatoriedad de la Educación Secundaria y se habla de la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado. Para que se cumpla esta garantía, se lanza una serie de programas destinados a la actualización de los y las docentes (Ciencias Naturales para todos, Lengua y Escritura, Alfabetización), se reactivan los laboratorios de las escuelas y se otorgan elementos tecnológicos, se les dan a los estudiantes computadoras con el programa Conectar Igualdad.

Los docentes formadores, nuevamente de acuerdo a los cambios sociales, a las leyes internacionales y propias, nos ubicamos en un punto de transición entre el paradigma de la segregación y el paradigma inclusivo. La educación integradora, que fue en un momento punto de llegada, se torna en punto de partida para un nuevo surgimiento, la Inclusión Educativa.

Hace ya un par de años desde el profesorado se acompaña a las trayectorias estudiantiles a través de una articulación horizontal, entre materias afines, favoreciendo el trabajo colaborativo entre profesores, y así, se intenta que desde las actitudes, las/os estudiantes comprendan que la Educación Inclusiva es la capacidad del Sistema Educativo de abordar las amplias diferencias que presentan las/os estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de todas/os en el marco de los servicios comunes y universales.

Como cambia el contexto también cambian los textos, los discursos. Hoy en día, con la incorporación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el paradigma se trata, al decir de Borsani (2020) «acerca de un modelo social de la discapacidad cambiando el eje de la atención las/os niñas/os con discapacidad desde el paradigma médico al contexto social que rodea a la persona confirma de qué manera éste contribuye a la exclusión o a la plena participación».

Por medio de la reconfiguración que los docentes hacen de sus prácticas cotidianas se pretende contribuir al sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes. Se conciben al aula y las prácticas de los equipos de cátedra como comunidades de aprendizaje y por lo tanto espacios privilegiados para que las tareas de intervención involucren a los diversos actores. En lugar de tener una incidencia selectiva solo sobre algunos estudiantes a través de dispositivos de atención focalizados, se alcanza a todos los participantes de las situaciones áulicas. De esta forma se busca superar un enfoque reduccionista centrado solo en los estudiantes, para abordar la cuestión de la permanencia y el egreso educativo.

El marco desde el que se trabaja comprende el proceso educativo en términos de situaciones, concebidas como sistemas de actividad complejos susceptibles de ser reconstruidas y resignificadas con los sujetos participantes. Se busca desde esta perspectiva sociocultural delinear espacios que propicien la construcción de conocimiento y a la vez el uso del saber originado por los propios docentes en sus prácticas. Como se viene señalando, se colabora con los docentes, propiciando la cooperación con las cátedras.

La propuesta general es entablar una colaboración social con los docentes, que dé lugar progresivamente al desarrollo de la reflexión, acción e innovación.

Desde esta perspectiva se sostiene, por un lado, la convicción de la construcción del conocimiento

como actividad sociocultural y, por otro, la preocupación por la inclusión de los estudiantes, superando acciones extraordinarias, para hacer en lo ordinario y cotidiano de la labor áulica espacios de acogimiento y hospitalidad que logren el sostenimiento de los estudiantes en sus trayectorias educativas.

Como siempre desde del Instituto N° 16, se tiene la convicción de que un trabajo colaborativo y colectivo, desde la mirada panorámica, requiere un abordaje complejo de los acontecimientos sociales, nuestro desafío como institución es generar siempre políticas de gestión desde la complejidad y desde la accesibilidad universal que promuevan la transformación de las barreras y posibiliten el acceso educativo universal.

Autora: Gricelda Dirié

Coordinadora de Sección de Ciegos y Disminuidos Visuales

Bibliografía

Alba Pastor, C. (2016): Diseño Universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva. Madrid: Morata.

Boggino, N. (2021): ¿Inclusión o accesibilidad educativa para tod@s? Pensar una escuela que no excluya. Análisis de casos. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Borsani, M.J (2020): Aulas Inclusivas. Teorías en acto. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Blanco Guijarro, R (2008) La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. UNESCO.

Declaración Mundial Sobre Educación para Todos (1990). Tailandia.

Informe INADI (1995). Buenas Prácticas en la Comunicación Pública. Discapacidad. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación Argentina.

Naciones Unidas (2006): Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo.

Ministerio de Cultura de la Nación (1993): Ley Federal de Educación. Buenos Aires.

Ministerio de Cultura de la Nación (2006) : Nueva Ley de Educación Nacional N° 20206.

Souto, M (2017) Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la Formación Docente. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, L y Otras (2012) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Gricelda Dirié. Profesora para la Enseñanza Primaria en Zona Rural y de Frontera (ISFD, Fsa), Profesora en Ciencias de la Educación (UNR), Técnica Superior en Sistemas Institucionales (ISCH). Formación Universitaria en Política y Gestión Institucional en Educación (UNR). Especialista Superior en Investigación Educativa (Instituto del Magisterio N° 14). Actualización Académica en educación en contextos de marginalidad urbana (ISP 16). Diplomatura en Educación, Maestría en Práctica Docente (UNR). Coordinadora del Profesorado de Educación Especial en Ciegos y Disminuidos Visuales, Profesora de Taller IV de Residencias de Ciegos / Taller I de Sordos e Hipoacúsicos (ISP 16), Taller IV de en Profesorado de Primaria y Problemática Educativa y Contemporánea II (Esc. Normal Superior N° 36).

Práctica docente IV: Residencia, el Rol Docente y su Práctica

Prof Carbonetti Daniela, Prof. Gómez Bárbara.

Estudiantes Arrién Sandro, González Delfina, Pieroni Leonardo y Waltrosse Gabriela. Instituto de Educación Superior N° 7.

En el Taller, los futuros docentes llevan a cabo una experiencia de práctica de residencia docente intensiva, asumiendo todas las dimensiones que ello supone, e integrando los conocimientos de los tres campos de formación (Formación General, Formación Específica y Formación en la Práctica Profesional), donde múltiples actores educativos: profesores de diferentes unidades curriculares y de las escuelas asociadas, junto con los estudiantes y sus pares. están presentes, en forma coordinada e integrada a la tarea de enseñar a enseñar.

Se insertan durante un período prolongado en escuelas asociadas, para asumir las actividades que supone la práctica docente en una Institución Educativa del nivel medio. Ya que resulta necesario que los estudiantes tengan diversas experiencias, sin que ello atente contra la profundización procesual de las mismas.

Es muy importante la figura de co formador, con él, se acuerdan criterios; en cuanto a funciones y tareas, como las de conocer el Reglamento Académico Marco y el REPI del IES, cronograma de observaciones y prácticas, tareas y funciones del estudiante, como así también, los criterios de seguimiento y modalidad de registro de evaluación, se brindan espacios para posibilitar a los estudiantes que se relacionen con los proyectos institucionales, con las normas que los rigen y con el contexto educativo.

Se entiende por Residencia, al período de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales

Durante el desarrollo del Taller de Prácticas se han considerado como ejes:

Los contenidos. Se tiene en cuenta el diseño y las propuestas de enseñanza de la Geografía.

La Metodología, desde el espacio curricular se han fijado metas, las cuales son:

Generar condiciones para analizar la normativa que enmarca la Práctica de Residencia, el trabajo docente, pudiendo así poder reflexionar sobre los fundamentos en la que se sustenta.

Facilitar el intercambio entre el saber teórico y práctico que permita diseñar, unidades didácticas, proyectos y secuencias, acorde a las características del grupo de estudiantes, como así también a la realidad institucional en la cual se insertan previa observación y diagnóstico de la Institución educativa y del grupo estudiantil.

Brindar conocimientos y herramientas necesarios para dar lugar a una experiencia de práctica de residencia docente enriquecedora, permitiéndoles describir, interpretar y conocer la realidad educativa, integrando conocimientos de otros espacios curriculares y de esta manera asumir actividades que supone la práctica docente en una Institución educativa del nivel medio. Identificando y trabajando los diferentes FORMATOS PEDAGÓGICOS (Taller, Seminarios, Trabajo de Campo, entre otros) donde el señalamiento del error permite re trabajar sus propias equivocaciones para lograr aprender a aprender.

Evaluación

Evaluación continua. Teniendo en cuenta la utilización de múltiples recursos educativos, así como también la utilización de las Tic.

Participación en los actos educativos, no sólo limitada a la asistencia de los mismos. (Acto Patrio del 25 de Mayo de 1810)

El trabajo en el aula por parte de los docentes-practicantes se basó en:

El abordaje por parte de los docentes-practicantes de los modos de construcción de los recursos que les permitieron a los estudiantes el análisis textual como son: la síntesis y la elaboración de resúmenes, de esquemas de contenido, de mapas conceptuales.

Una estrategia para ello fue leer con los estudiantes, y en dicha lectura ir incorporando las instancias de análisis precedentemente indicadas. Otra estrategia fue la implementación de trabajos prácticos de elaboración basados en un texto y/o artículos periodísticos, trabajados de manera grupal o individual, apuntando a la identificación de ideas principales. Además de la producción compartida con pares que propicia el debate y la confrontación de modos de interpretar contenidos, dichas producciones se vieron enriquecidas con instancias comparativas, por ejemplo; abordando un mismo tema desde diferentes autores, estableciendo puntos de coincidencia (convergencia) y divergencia, incorporando en la comprensión de estos los contextos de producción, con la utilización de apoyaturas visuales e incorporación de las TIC, como por ejemplo: el video colaborativo (Tik Tok) realizado por los estudiantes de 4° año de la asignatura Geografía de la E.E.S.O. N° 368 (San Eduardo), la utilización de My Map y los mapas virtuales del Instituto Geográfico Nacional (IGN)

Además, como estrategias de enseñanza, aparece la instancia evaluativa. En tal sentido, los docentes – practicantes se basaron en la construcción colectiva en el marco áulico de aquellas preguntas que posteriormente constituirán las consignas en las evaluaciones escritas, así como también la utilización de otros formatos evaluativos como:

Productos escritos Narración	Productos presentados Ponencia	Productos tecnológicos Sitio web
Informe Resumen Cuestionario Rúbrica	Debate Presentación de diapositivas	Webquest Aplicaciones de la web 2.0 para hacer: Historia digital Videos (TiK Tok). SmarArt.

Bibliografía

https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Dise_Curricular/Formatos_30-03-10.pdf

https://drive.google.com/file/d/1500W4w0Lpg9KZ16W_fc-twLGVF9pr_27/view?usp=sharing_eri_m&userstoinvite=gabrie-lawaltrosse@gmail.com&ts=613504f7 (Acto Patrio del 25 de Mayo de 1810).

<https://www.youtube.com/watch?v=pLTCX4ZSan Wmsc> (Tik Toc)

<https://mapasescolares.ign.gob.ar/dist/src/mapaInteractivo.html>

<https://www.google.com/intl/es/maps/about/mymaps/>

(Re)inventar(nos) ante un nuevo escenario/contexto

Prof. María Silvia Carrel. Prof María Alejandra Más.

ISP N° 10 «Mateo Booz»

«Que otros se jacten de los docentes que han tenido a mí me enorgullecen los alumnos que me han tocado».

Pablo Pineau

Antes de finalizar el ciclo lectivo 2021 es ineludible realizar una pausa, darnos un tiempo y un espacio de reflexión, y por qué no compartir con otros –socialización– saberes/sentires/preocupaciones en relación con las prácticas docentes; prácticas que en los dos últimos años fueron inéditas y que exigieron ensayar nuevas formas, desplegar múltiples estrategias, reinventarnos...

Como reza la cita que inicia este escrito, en este momento queremos centrar nuestra atención en los estudiantes, quienes tuvieron, al igual que nosotros, adaptarse a una realidad extraordinaria que requirió de ellos poner en juego lo aprendido durante su formación y aprender sobre la marcha, para garantizar a las infancias su derecho a la educación.

En unidades curriculares como el Taller de Práctica IV y Ateneos, luego de compartir las actuaciones y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que surgieron de la lectura y el análisis de la práctica docente y de los contextos específicos en la que esta se desarrolló, tanto en virtualidad, como en presencialidad o bimodalidad, se nos planteó la necesidad de conversar, leer y escribir sobre la experiencia de lo vivido en el transcurso del 2021.

Ante lo expuesto, frente al hecho de *pensar más despacio*, centrar la atención y observar lo realizado, son oportunas las palabras de Jorge Larrosa (2007):

«La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse

a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio».

Por lo dicho, la reflexión sobre la práctica se ha constituido, para los docentes y estudiantes de la formación, en una estrategia privilegiada para analizar la enseñanza desde un enfoque crítico, que nos permite identificar problemáticas y diseñar intervenciones tendientes a la superación de las mismas.

Como ocurre con otras prácticas sociales, la docencia es una práctica situada, que traspasa lo que acontece en el aula y tiene que ver con compromisos pedagógicos, éticos e ideológicos y es muy compleja. En su análisis se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de la certeza a la incertidumbre, de los perfiles claros a otros borrosos. Las determinantes que hacen compleja la práctica docente impactan mucho en la tarea cotidiana. Eso hace que esté sometida a tensiones o contradicciones que provocan, en muchos casos, un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento.

Como parte de ese ejercicio reflexivo, se propuso a los estudiantes desde el Taller de Práctica IV y Ateneos la elaboración de un trabajo final cuya intención era una invitación a escribir, leer y reflexionar sobre las experiencias pedagógicas realizadas en el marco de la experiencia vivida, la Práctica de Residencia. Una invitación a repensar, potenciar y recrear aquellos aspectos que consideren más relevantes de la experiencia en clave de lectura bibliográfica y las clases desarrolladas durante los encuentros virtuales (los cuales fueron en el primer cuatrimestre del 2021).

Realizar el trabajo solicitado, en clave de lectura bibliográfica en diálogo con la práctica, permitió reconocer que no hay práctica, ni siquiera la espontánea, que no implique ciertos saberes y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, lo deseable y de lo posible.

Afirmamos que nuestros estudiantes, al aceptar la invitación de la escritura de sus propias experiencias, se constituyen en protagonistas centrales de su propia formación. Si eligen, se disponen o dejan que algo les pase con la reflexión y la escritura, no serán los mismos, en términos de su propia formación, sino que en algo podrán verse distintos, transformados, conmovidos.

Para ir concluyendo con este escrito, es posible sostener que las prácticas de enseñanza se vinculan directamente con el trabajo en el aula. Jurjo Torres Santomé (1968; 1990:17,18) se refiere al contexto del aula como aquel espacio donde se producen procesos de enseñanza y aprendizaje que reúnen una serie de características: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad e historia. Esta concepción acerca del espacio áulico, adquiere sentido si consideramos que toda práctica de enseñanza es una actividad intencional, que imprime explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad, expresa entrecruzamiento de cuestiones de distinto orden (epistemológico, psicológico, psicosocial, antropológico, cultural, filosófico, didáctico, estético, ético, político, ideológico), está sostenida sobre procesos interactivos múltiples y gira en torno a un discurso académico. Además, expresa una propuesta singular, ya que es autoría de los docentes, quienes en el trabajo áulico y desarrollo del plan de clases son responsables de los mismos. Dada la complejidad de estas prácticas, su aprehensión y trabajo de inteligibilidad requieren metodologías alternativas y que reclaman una lectura molar, holística y desde una perspectiva multirreferencial donde la alteración, el conflicto, el juego de las contradicciones ocupan posiciones centrales, y donde lo imaginario y lo inconsciente, la fantasía, la vida afectiva, sobre todo el peso de las implicaciones, sean tenidos en consideración y no queden separados, solapados en el conjunto de los datos.

Procurar una aproximación a la realidad de las prácticas de la enseñanza requiere un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, sus determinantes, sus límites y posibilidades. En el aula no se encuentran los problemas claramente definidos, hay que dilucidarlos desde situaciones que se presentan en muchas ocasiones como ambiguas y conflictivas. De ahí la necesidad de una actitud de búsqueda sistemática de las claves que la caracterizan.

En ese sentido, para realizar un análisis y producción de conocimientos a partir de la práctica se ha utilizado el enfoque socioantropológico, sobre todo desde la etnografía, la cual revaloriza entre otras cuestiones el papel de la teoría articulada con el trabajo de campo, establece una relación diferente entre lo micro y lo macro social, reconoce la necesidad de una postura de pluralismo y de flexibilidad en lo metodológico, y una armonización entre lo objetivo y lo subjetivo en las diferentes instancias del proceso de indagación.

El trabajo realizado, las conversaciones sostenidas con nuestros estudiantes, la exposición y defensa de sus producciones permiten seguir afirmando que estamos muy orgullosos de nuestros alumnos y de la tarea realizada.

Bibliografía.

- Achilli, E. (1986): La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro.
- Dussel, I. y Caruso, M. (2000): La invención pedagógica del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires, Santillana.
- Edelstein, G. (2000): El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (iice), Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Edelstein, G., y Coria, A. (1995): Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia, Buenos Aires, Kapelusz.
- Larrosa, J. et al. (1995): Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación, Barcelona, Laertes.
- Larrosa, J (2007). «Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel».

Una banda para vos y para mí. Propuesta académica interdisciplinaria

Prof. Florencia Papa. Prof. Mariel Massari. ISP N° 16 «Dr. Bernardo A. Houssay».

Dada la importancia de la articulación de las cátedras que forman parte del espacio curricular y para la mejor comprensión del trayecto educativo del futuro docente de educación especial orientado en discapacidad visual, se realiza la siguiente propuesta académica.

Tiene como objetivo facilitar el aprendizaje de la matemática y accesibilizar recursos a los niños con discapacidad visual.

La banda numérica es un recurso didáctico valioso para acompañar a las niñas y los niños en su construcción de la serie numérica. En toda aula de nivel inicial o del primer ciclo de primaria siempre aparecen y creemos que, desde el espacio curricular, es necesario construir aulas inclusivas.

Funciona como un diccionario externo, como un listado de números en el cual se presentan los números en forma consecutiva, y al que pueden recurrir los estudiantes todas las veces que lo crean conveniente.

Acerca de este recurso didáctico cabe señalar lo siguiente:

- Los contenidos que se pueden enseñar son:
 - Sistema de numeración decimal.
 - Reconocimiento de los números escritos.
 - Reconocimiento de las funciones del número como memoria de la posición y como memoria de la cantidad.
- Teniendo en cuenta que el número tiene un aspecto cardinal y otro ordinal, aquí se privilegia el aspecto ordinal del número, es decir, el lugar que ocupa un número en la serie numérica. Sin embargo, también cuenta con el aspecto cardinal, ya que cada número contiene elementos indicando la cantidad.

- Algunos de los posibles usos son:

Saber cómo se escribe un número. Por ejemplo, si un estudiante no sabe escribir el número 7, recurre a la banda numérica y, por medio del conteo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, llega a la escritura del número buscado.

Reconocer el antecesor y el sucesor de un número. Por ejemplo: si un estudiante ubica la escritura del número 8, puede darse cuenta que primero está el número 7 y después el número 9.

Reconocer cuál es el mayor o menor de dos números. Por ejemplo: si, ante un juego de cartas, no puede reconocer cuál es el mayor entre el 6 y el 9, recurre a la banda numérica y se da cuenta de que el 9 es mayor porque está más «lejos» de 1 que el 6 o porque la cantidad de elementos que contiene el 6 es menor que la cantidad de elementos que tiene el 9.

- Debe comenzar con el número 1 y no desde el número 0. Esto se debe a que las niñas y los niños acceden a ella a partir del conteo oral, que empieza siempre desde el número 1. Si la banda numérica comenzara desde el número 0, no habría coincidencia entre el conteo oral y el número escrito.
- Es conveniente que llegue hasta el número 31 porque, en general, los números que los niños necesitan escribir están en relación con: «la cantidad de integrantes del grupo» y «la fecha». Esta porción de la serie numérica se corresponde con el dominio de los números frecuentes, no siempre coincidente con los saberes de los niños de la sala.

A partir de este recurso utilizado desde el nivel inicial, deberán construir:

Una banda numérica accesible con los números del 1 al 10 para la sala y otra con formato de libro para que el estudiante con discapacidad visual pueda trabajar con comodidad en su banco.

Deberán contener:

El número escrito en el sistema de numeración decimal en macrotipo, utilizando colores contrastantes.

El número en braille. En vez de dibujos debajo de cada número, indicando la cantidad, algo que pueda ser percibido por los estudiantes. Debe ser con relieve, agradable al tacto y color contrastante.

Video de lo realizado por los estudiantes:

<https://youtu.be/y1fqctQXGq4>

Espacio Curricular: Adaptaciones Curriculares II

Matemática I y su didáctica: Prof. Florencia Papa.

Ábaco I: Prof. Mariel Massari

Estudiantes de Primer año del ciclo lectivo 2021. Profesorado de Educación Especial con orientación en ciegos y/o disminuidos visuales. Instituto Superior Del Profesorado N° 16 «Dr. Bernardo A. Hous-say».

Bibliografía

González, A y Weinstein, E. «La enseñanza de la Matemática en el Jardín de Infantes: a través de Secuencias Didácticas» 1a. ed. 12a. reimp. – Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2016.

Ministerio de Educación de la Nación. «Educación inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión» Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019.

Ministerio de Educación de la Nación. «Educación inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión. Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad visual». 1a. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019.

Socialización de experiencia de trabajo conjunto en Espacios de Definición Institucional (EDI)

Prof. Carina Testa. Prof. Ysabel Tamayo. Prof. Marcelo Allende. Prof. Alejandra Casas. ISP N° 8 «Alte. Guillermo Brown»

Los Espacios de Definición Institucional (EDI), propuestos y aprobados por nuestro Consejo Académico, están previstos en el Diseño Curricular de los profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria. Constituyen una oportunidad para abordar contenidos o problemáticas no prescritas pero que la institución considera relevantes o como un refuerzo para alguno de los espacios incluidos en esos diseños. Son de cursado cuatrimestral y en el tercer año de la carrera figuran en el plan de estudios como EDI I y EDI II.

Las propuestas establecidas son cuatro:

Inclusión e integración. Profesora Alejandra Casas.

Educación y Lenguajes Visuales. Profesora Ysabel Tamayo

El folklore va a la escuela. Profesora Carina Testa

La Ilusión del Movimiento. Profesor Marcelo Allende

Frente a la crisis abierta por la Pandemia lxs docentes de todo el mundo hemos tomado el desafío, creativa y solidariamente, de implementar formas distintas de enseñar y aprender. Tuvimos un enorme reto por delante y esta emergencia sanitaria nos dio la oportunidad de pensar y comenzar a actuar en consecuencia. Como educadores, tuvimos una posibilidad concreta para seguir los procesos formativos durante esta emergencia sanitaria y ganar experiencia en la continua adaptación a los nuevos tiempos que vivimos. Un cambio radical de la actitud humana con respecto al conocimiento, directamente relacionado con el contexto epistemológico global contemporáneo, que manifiesta una transición fundamental respecto al problema del conocimiento, en el cual la cotidianidad como sustento, aparece como la experiencia a relatar.

Este año, en virtud de que nuevamente la modalidad de cursado fue virtual, se acordó entre lxs docentes de los cuatros EDIs realizar un trabajo conjunto denominado EDI 2021, que podría ser cursado por todxs lxs estudiantes de los terceros años de ambos profesorados.

La consigna que guió nuestro trabajo fue la siguiente:

Diseñar y construir piezas audiovisuales, en grupos de dos estudiantes, en donde se aplique conocimiento relacionado a las problemáticas vinculadas a:

Inclusión e integración

El lenguaje visual y sonoro

El folklore como aporte a la construcción de la identidad cultural y la otredad.

Para darnos una rutina de funcionamiento, les propusimos a lxs estudiantes que visiten todos los lunes el aula virtual, ubicada en la plataforma moodle de nuestra institución, en donde iríamos compartiendo *actualizaciones*. Las *actualizaciones* podían incluir materiales de lectura, disparadores en formato de producciones audiovisuales y actividades diversas. De ese modo, iríamos avanzando en la realización de nuestra consigna principal.

Propósitos

Propiciar la conciencia metodológica para la construcción de la lectura crítica trabajando los textos de la bibliografía.

Difundir y poner en valor nuestras raíces populares como aporte a la construcción de la identidad cultural, fomentando la comprensión del otro y el respeto por todas las culturas.

Reconocer las características de diseño de los lenguajes audiovisuales utilizados en la producción de dispositivos educativos.

Promover el desarrollo de capacidades artísticas, partiendo del potencial de capacidades humanas, favoreciendo a que el estudiante pueda acercarse a manifestaciones culturales de todo tipo y tenga contacto con los diferentes lenguajes artísticos.

Desnaturalizar ciertas prácticas educativas, problematizando las condiciones de producción en que se fueron constituyendo. Crear un espacio en el que se pueda analizar críticamente la realidad educativa, construyendo las representaciones sociales acerca de las posibilidades de aprendizaje de los diversos sujetos.

Generar espacios de lectura y debate que permitan pensar la importancia de prácticas pedagógicas que atiendan a la diversidad del aula.

Para cerrar el espacio de los EDIs y previo a la realización de la producción final, se realizó un conversatorio que intentó poner en tensión la inclusión a partir del aporte de diferentes miradas y experiencias. El mismo se denominó Miradas diversas sobre inclusión y participaron de la misma Mónica Levatti ex docente de Educación Especial, Gabriela Bruno actual funcionaria y Victoria Stefano comunicadora social y militante trans con quienes conversamos sobre diferentes aspectos y perspectivas acerca de la Inclusión.

Conversatorio con la participación de Mónica Levatti, Gabriela Bruno y Victoria Stéfano, en el marco del EDI 2021 de los profesorados de Educación Inicial y Primaria del Instituto Superior de Profesorado N° 8 «Almirante Brown» de la ciudad de Santa Fe.

<https://www.youtube.com/watch?v=TVyJSvSyN2g>

La producción final consistió en una propuesta que intentara reunir todo lo trabajado en el año a través de la realización de un recurso audiovisual, definido como una estructura de lenguaje construida con imágenes y sonido, para ser usado como un recurso didáctico en el aula, un acto escolar o como material de concientización que aborde alguno de los temas desarrollados en el espacio de EDI 2021 (importancia de la inclusión y la atención a la diversidad, la danza y la expresión corporal). Este debía estar acompañado de un escrito de al menos tres páginas que fundamente teóricamente lo producido, de cuenta del contexto de uso (como secuencia didáctica para el aula, por ejemplo) y su articulación con otros recursos educativos.

Sistema Registral de IVA compra y ventas. «ContaSimple»

Proyecto Institucional entre las carreras Técnico Superior en Desarrollo de Software y Técnico Superior en Gestión de las Organizaciones

Prof. Mario O. Saluzzo. Instituto de Educación Superior N° 48. «General José de San Martín»

Fundamentación

Las prácticas profesionalizantes constituyen una aproximación progresiva al campo ocupacional hacia el cual se orienta la formación técnico profesional de los estudiantes. Es un acercamiento a las formas de organización del trabajo, a las relaciones entre las personas que intervienen en él, a los procesos científico-tecnológicos, de gestión y socioculturales propios de las prácticas productivas y a las regulaciones particulares de cada actividad profesional.

Pensar las prácticas profesionalizantes es pensar en el mundo del trabajo. Hoy este mundo se encuentra atravesando circunstancias excepcionales donde estudiar y trabajar se valen de entornos virtuales. Las instituciones deben reaccionar utilizando todos los recursos disponibles, tanto tecnológicos como humanos, para pensar espacios posibles de integración y de prácticas profesionalizantes que favorezcan la profundización de capacidades adquiridas en el proceso formativo y la adquisición de nuevas capacidades impulsadas por el contexto de desempeño. La verdadera formación no se logra solamente con la adquisición de conocimientos, sino con el desarrollo de capacidades que posibiliten saber y saber hacer, aplicando lo adquirido en tareas concretas del mundo real incorporando el manejo de dispositivos técnicos. Entendiendo que las prácticas profesionalizantes posibilitan al sujeto insertarse de forma activa en la sociedad y hacerlo de manera productiva, así como desarrollar el espíritu colaborativo y cooperativo en pos de un objetivo común para beneficio de todos. El trabajo digno entendido como proceso productivo colaborativo no persigue el bien individual sino el bien común, y es en ese marco en el que se inscribe este proyecto.

Objetivo general

En estos últimos años las prácticas profesionalizantes en nuestro instituto tomaron distintas modalidades, siendo todas ellas enriquecedoras para los distintos actores, interactuamos colaborativamente con instituciones de nuestra localidad (Municipalidad, Museo, escuelas, empresas, etc.), también generamos vínculos intrainstitucionales con las demás carreras terciarias de nuestro instituto, trabajamos bajo el formato de proyecto didáctico con la carrera docente, capacitando a alumnos y docentes en la utilización de herramientas digitales y finalmente este año, en el proyecto que nos ocupa, cruzándonos y retroalimentándonos entre las carreras técnicas.

Desde ambas cátedras de Práctica Profesionalizantes II nos propusimos llevar a cabo un proyecto colaborativo donde desde la tecnicatura de Gestión de las Organizaciones pudieran compartir y suministrar sus conocimientos adquiridos en toda la carrera para que los estudiantes de la carrera de Desarrollo de Software pudieran diseñar un software de gestión contable, específicamente de registración de compras y ventas y poder generar la posición mensual del Impuesto al Valor Agregado y las bases imponibles para otros tributos. Estos contenidos se encuentran en el diseño del Plan de cátedra de Prácticas Profesionalizantes II de tercer año de T.S.G.O. y resulta enriquecedor el hecho de poder contar con un software diseñado a tal efecto por estudiantes de la misma institución educativa de otra carrera y poder ser utilizado durante las resoluciones de situaciones problemáticas o simulaciones en el ámbito empresarial.

Objetivos específicos

Incentivar el espíritu curioso e investigativo del perfil del técnico, ávido de conocer nuevas herramientas tecnológicas y poder dominarlas.

Desarrollar habilidades de expresión y comunicación mediante situaciones en las cuales los alumnos trabajarán aspectos de desinhibición que serán vitales en sus futuros ambientes laborales.

Impulsar el trabajo en equipo, generando instancias en las cuales sea necesario utilizar aspectos actitudinales vinculados con la colaboración, la responsabilidad, la coordinación de tareas y el uso adecuado del tiempo.

Impulsar proyectos dentro del instituto simulando situaciones en ambientes de trabajo del mundo real, en los cuales los estudiantes se desarrollarán en un futuro cercano.

Fortalecer los vínculos con la comunidad educativa del instituto en el desarrollo de las actividades del proyecto, logrando relaciones con docentes y alumnos de otras carreras, potenciando de esta manera el trabajo colaborativo y horizontal.

Desarrollo del proyecto

Los alumnos de ambas carreras generaron encuentros virtuales monitoreados por los docentes tutores y luego sin su presencia, asumiendo unos el rol de solicitantes del sistema, explicando detalles de los requerimientos del mismo, y los otros el rol de analistas y diseñadores de sistemas, en una primera etapa relevando los pormenores del sistema y luego como diseñadores y desarrolladores del mismo. Resultó un periodo enriquecedor para ambas cátedras, ya que se pusieron en juego los conocimientos adquiridos a lo largo de sus trayectoria formativas, además de trabajar cuestiones actitudinales referidas a la desinhibición comunicacional y al comenzar a asumir roles estrechamente vinculados al papel que van a asumir en breve, siendo prácticamente alumnos egresados. Las dudas y consultas del lado de los alumnos de software fueron evacuadas y desarrolladas por los alumnos de gestión por vía de reuniones virtuales, mails o mensajes telefónicos, de esa manera pudieron refinar los requerimientos y programar el sistema. En reuniones virtuales se fueron mostrando los distintos estados de avance del sistema para lograr la aprobación crítica de los alumnos de gestión de las organizaciones y sugerencias sobre cambios, mejoras o detalles mal interpretados en la etapa de análisis.

En síntesis, el sistema permite registrar comprobantes de compras y de ventas y luego generar los informes necesarios: libros de iva, listado de comprobantes por contribuyente y posición mensual del Impuesto al Valor Agregado y las bases imponible para otros tributos. El mismo está desarrollado con herramientas webs de frontend como html, css y javascript, y en su backend con lenguaje PHP para administrar la información en las bases de datos de MySQL. Fue instalado en forma local en la pc de cada alumno donde cada uno de ellos desarrolló un módulo específico, las tareas a realizar fueron gestionadas y administradas a través del gestor de proyectos Asana en modo licencia educativa, simulando un entorno real de trabajo.

Actualmente los alumnos siguen desarrollando funcionalidades adicionales al sistema que permiten enriquecerlo, como por ejemplo el registro de usuarios y validaciones y cálculos automáticos varios. Destacamos esta particularidad del proyecto como uno de los puntos más destacados del mismo y no presupuestado en su comienzo, los alumnos fueron por fuera del alcance primario del mismo, indagando en tutoriales para lograr mejorarlo en funcionalidades y en presentación visual, no solicitado como primordial en una primera etapa. De esta manera fueron por su propia cuenta ganando en interés y adentrándose en los pormenores del sistema para lograr mejorarlo en muchos de sus detalles. El último de los desafíos por parte de ellos fue subir el sistema a un servidor público en internet para que se pueda acceder desde cualquier ubicación, el mismo se encuentra en la siguiente url: <http://todo-informatica.com.ar/1>

EXPERIENCIA PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES 2021.

UNIDADES CURRICULARES:

PRÁCTICA PROFESIONALIZANTE II – 3° Año – TSDS

PRÁCTICA PROFESIONALIZANTE II – 3° Año – TSGO

La enseñanza y el aprendizaje en la formación docente como tejido compartido.

Prof Sandra Inés Equis. Prof. María Inés Monzón.

Escuela Normal Superior N° 31 «República de México» San Justo – Santa Fe.

Huellas de algunas tramas tejidas en el espacio de *Didáctica General* durante el sendero cursado el año 2021 en la distancia y la presencialidad, en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 *República de México* (San Justo, Santa Fe).

Podemos sentir el aprendizaje y la enseñanza como diversidad de actos en los que somos hacedores de nosotros/as mismos/as en la construcción de «saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos» (Cullen, 2009); por lo que podemos sentir el aprendizaje y la enseñanza, como complejos procesos en los cuales nuestro ser se va transformando al constituirnos como obras de tejidos entre estudiantes y docentes, habitados por sueños de un mundo mejor.

Esta breve narrativa, se trata sobre algunas huellas que han podido tejerse en la complejidad de los entornos de enseñanza y aprendizaje que pudimos construir al transcurrir las particularidades de la pandemia por covid-19, en el devenir del cursado 2021 del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 *República de México*, a partir de la materia Didáctica General. Luis Iglesias (2009) ha expresado «Ser maestro es fundamentalmente ser investigador, ser apasionado por la búsqueda, por encontrar el camino y por hacer el camino. El camino se encuentra caminando». Estas y tantas palabras involucran sentimientos que nos alientan día a día a construir y reconstruir prácticas en la formación docente inicial. Los guiones didácticos dinamizados por el maestro Iglesias, nos han seguido inspirando en la construcción de prácticas en la distancia y en la presencialidad, atendiendo a las complejidades del actual contexto de pandemia, que a su vez involucra diversidad de contextos.

La bienvenida al espacio de Didáctica General al cursado 2021 se realizó a partir de un guion didáctico desde el aula virtual de la materia. En la primera clase, entre otras invitaciones, se propuso cobijar nuestro encuentro *en la distancia* a partir de la canción *Araré el aire* de Salvador Cardenal. La invitación a fin de que los/as estudiantes se presenten y entramen sus voces fue:

Primera propuesta

Respirar profundamente y atravesarse por el gran poder de la música... A disfrutar esta interpretación de ARARÉ EL AIRE, de Salvador Cardenal (músico, poeta, pintor y ecólogo de Nicaragua 1960-2010. Canción original junto a su hermana): https://www.youtube.com/watch?v=bRL_s-GF1Cg . A partir de esta escucha, en los comentarios públicos de esta clase realizar una presentación personal y compartir: Qué expresarían a los cuatro vientos cada uno/a... Araré...

Comenzaré aquí mi presentación y mi *canto*:

Soy Sandra... Amo cada vez más este planeta... Siento cada vez más el dolor de los seres que sufren y me ayuda el amor y la esperanza en el gran poder de la educación... Elijo cantar a los cuatro vientos «Araré el amor por la madre tierra... Sembraré cuidado y protección por los animales, por las plantas, por cada ser humano, por cada ser...».

La fuerza de la música permitió que se vaya generando un entrettejido de *presentaciones*... Entre las mismas se fue dinamizando el espíritu del encuentro inicial a partir de voces como:

Soy Daiana, una joven estudiante con ganas de cantar a los cuatro vientos «Araré gotas de conciencia en mis futuros alumnos, donde juntos podamos demostrarle a la naturaleza que no está sola. Sembraremos gotas de oxígeno en su tierra, para que pueda darnos sus esencias más preciadas e indispensables para el hombre; y sobre todas las cosas, demostrarle a la madre tierra que no todos somos iguales, que podemos implementar empatía en el cuidado de la misma y sobre los animales».

Buenas tardes, soy Juan José y quisiera comentar lo que pienso, lo que se me ocurre, que somos el motor que da energía a la tierra, a la Pachamama, la que nos abraza y nos guía, la que nos dibuja una sonrisa llena de esperanza en nuestros rostros cuando nos muestra su inmensidad.. «Araré a los cuatro vientos porque el sol ilumine el camino de todas las personas de todos los lugares y que la luna y sus estrellas nos abrace al descasar, que la Pacha y sus seres vivos, vivan en armonía...».

Otra de las invitaciones iniciales fue a pensar qué preguntas se harían en torno a la buena enseñanza y apuntarlas en el diario de clase o cuaderno de nutrientes antes de comenzar a *saborear* diversidad de textos. Asimismo, en cada clase, la respiración profunda fue una constante a modo de ritual de inicio en cada propuesta.

Entre varios videos compartidos, uno en especial ha sido clave en el intento de transmitir el sentido desde el cual entramaríamos cada aprendizaje como un tejido compartido, rememorando el espíritu ancestral a partir de la producción audiovisual *Tejido Andino* creada por Mariana Tschudi (2017), inspirada en las enseñanzas de Mario Osorio Olazábal para la muestra de Arte Pachatoopías de la PUCP (Pontificia Universidad Católica del Perú) en el Museo Amano: <https://vimeo.com/214892893>. Así como los sueños de los pueblos ancestrales se plasman en mantos de tejidos donde habita la memoria del cosmos, podemos dar lugar en la formación docente a que los sueños de los/as estudiantes habiten en cada quehacer y producción compartida, por lo que la propuesta siguiente fue invitarlos/as a entretejer la imaginación con la lectura del texto *Enseñanza y Filosofías De Enseñanza* de Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (1998): «Si la enseñanza sería un *tejido en construcción*, cuáles serían los hilos fundamentales que tendrían que estar presentes en la obra...».

Envueltos/as en el espíritu del *Tejido Andino* se propuso la realización de producciones escritas en torno al título «MI PROPIO TEJIDO SOBRE LA BUENA ENSEÑANZA». En cada producción individual realizada pudieron entramarse saberes construidos en medio de la complejidad de la pandemia. De esta manera transitamos senderos didácticos *en la distancia* enlazando diferentes propuestas, hasta que llegó el día de encontrarnos *en la presencialidad*, en principio a partir de dos *burbujas/comisiones* y luego uniendo el grupo total siguiendo el protocolo vigente.

¿Qué invitación envolvió el espíritu del primer encuentro presencial? El convite fue que cada estudiante dibuje una ventana e imagine observar a través de ella sus propios sueños... «¿Qué sueños cumplidos observan? ¿Qué han tejido o están tejiendo en ustedes para cumplir esos sueños en relación a lo aprendido hasta el momento en Didáctica General?». Fue así como el primer día de presencialidad se vivenció el encuentro desde el sentido de compartir anhelos y aprendizajes *tejidos*, sintiendo como la gran fuerza del amor nos ayudaba a sostenernos mutuamente.

Continuaron realizándose diversas invitaciones y producciones en las sucesivas clases, pero una en especial generó una gran implicancia en cada estudiante. Se trató de la propuesta planteada de manera colaborativa en pequeños grupos en torno a la construcción/creación de «NUESTRO PROPIO TEJIDO SOBRE LA BUENA ENSEÑANZA» incorporando tramas desde del texto «Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar» de Lilita Sanjurjo (2013). En la producción creativa debían plasmarse síntesis explicativas y argumentativas con orientaciones sobre cómo implementar en la propia práctica las formas básicas de enseñar. Iniciamos este desafío escuchando *Tejer la voz* de Lucas Alberti, canción que realza la esperanza en que el tejido de la palabra puede endulzar nuestro corazón <https://www.youtube.com/watch?v=aIDPFU-kHHs>.

Luego de escuchar la canción un gran e inesperado regalo llegó a cada corazón allí presente. La misma autora del texto *Volver a pensar la clase* amorosamente compartió un audio especialmente destinado a este grupo de estudiantes. La atmósfera de asombro y respeto envolvió el clima afectivo en el aula al escuchar el mensaje de Lilita Sanjurjo. Al terminar el audio los aplausos resonaron en el aula y la emoción se sentía en la atmósfera respirada honrando el mensaje, ya que sentimos la voz de Lilita como un gran abrazo amparador. Estábamos allí tejiendo aprendizajes junto a esta maestra de ayer, de hoy y de siempre, quien nos estaba ayudando con su aliento en el devenir del quehacer de estudiantes que se encontraban dando sus primeros pasos *en la presencialidad* en este tramo del segundo año, y que habían transitado la totalidad del cursado de primer año *en la distancia* (2020).

¿Qué producciones creativas colaborativas fueron compartidas?

Anabella, Melisa, Celeste, Romina, Camila y Aneley crearon *Cajas de Mamushkas* en las que desplegaron distintas producciones que se encontraban en cada caja. Al abrir cada una fueron expresando sus diferentes pasiones personales enlazadas con la pasión de enseñar. Por su parte Natalia, Daiana y Lara construyeron un gran *Arcoíris*, incorporando en cada color los saberes que consideraban relevantes en instancias fundamentales de la práctica. La calidad estética se articuló con la rigurosidad teórica, logrando una producción sumamente creativa, donde el espíritu ético se puso de relieve. María Eugenia, Jéssica, Yamila y Camila decidieron construir *El Cofre de los Sueños*, el cual contenía diversidad de textos, una carta y piedras en las que se escribieron valores sostenedores de la buena enseñanza.

Andrea y Betiana quisieron que un *Árbol* sea el sostén representativo de las reflexiones construidas, por lo que la socialización fue dinamizándose enlazando el sentido de la tarea de enseñar con la confianza sostenida en el poder de la naturaleza cuando es respetada. Lara, Ximena, Magalí, Dianela y Karen eligieron construir una *Gran caja* contenedora de una propuesta lúdica movilizada el día del encuentro. Las estudiantes nos invitaron a jugar y en la dinámica lúdica participativa releímos y reflexionamos sobre síntesis significativas en torno a cada forma básica de enseñar.

Jackeline, Aixa, Gianela y Juan compartieron un:

Rompecabezas diseñado de manera muy significativa, involucrando saberes que pudieron entretrejerse en la producción misma de manera coherente, con claras y profundas reflexiones, donde también se articuló la creatividad y la rigurosidad teórica. Micaela, Sasha, Belén, Mélani y Estefanía eligieron poner sobre el tapete cada letra de la palabra *ENSEÑAR*, para lo cual fueron sacando letra por letra de una caja de gran tamaño, al tiempo que compartían valiosas explicaciones reflexivas de gran significatividad al desplegar ideas portadoras de sentimientos ligados a cada historia personal.

Cada estudiante se manifestó a su manera, por lo que sentimos este encuentro como una celebración donde pudimos tejernos a nosotros/as mismos/as mediante modos de socialización donde todos/as valoramos el quehacer *creativo, crítico y comprometido* (Siede, 2007) de todos/as. Y así seguimos entrelazando diversidad de clases de manera presencial sosteniendo al mismo tiempo vínculos con el aula virtual.

Al finalizar el cursado los/as estudiantes de Didáctica General fueron invitados/as al *Plenario de Prácticas* organizado por estudiantes residentes desde el espacio de Taller de Práctica IV y Ateneo, como también fueron invitados la totalidad de grupos de estudiantes de todos los años de la carrera, es decir, de primero a cuarto año, ya que este encuentro se realizaría en el enorme patio de la Escuela Normal Superior N° 31 *República de México* de San Justo, teniendo el césped como suelo, los árboles marcando senderos y el cielo como infinito techo.

Las practicantes residentes se autodenominaron como *Tribu del Arte de Enseñar*, dando la bienvenida al espíritu del plenario con un gran arcoíris, ya que a partir de siete colores/grupos pedagógicos, se distribuyeron en distintos sectores del patio a fin de socializar/compartir las prácticas dinamizadas en diferentes escuelas primarias de la Ciudad de San Justo. Docentes coformadores/as, docentes del Profesorado y estudiantes de los cuatro años de la carrera habitamos un entorno de diálogo y canto donde nos seguimos tejiendo mutuamente.

Huellas 2021

Compartimos el enlace al Padlet – Blog que hemos denominado Huellas 2021, donde la Profesora María Inés Monzón, del espacio curricular de Pedagogía, primer año B del Profesorado, ha compartido tres producciones llevadas adelante en el ciclo lectivo 2021 con sus estudiantes.

<https://padlet.com/enormalsup31/ellop30egwes76ib>