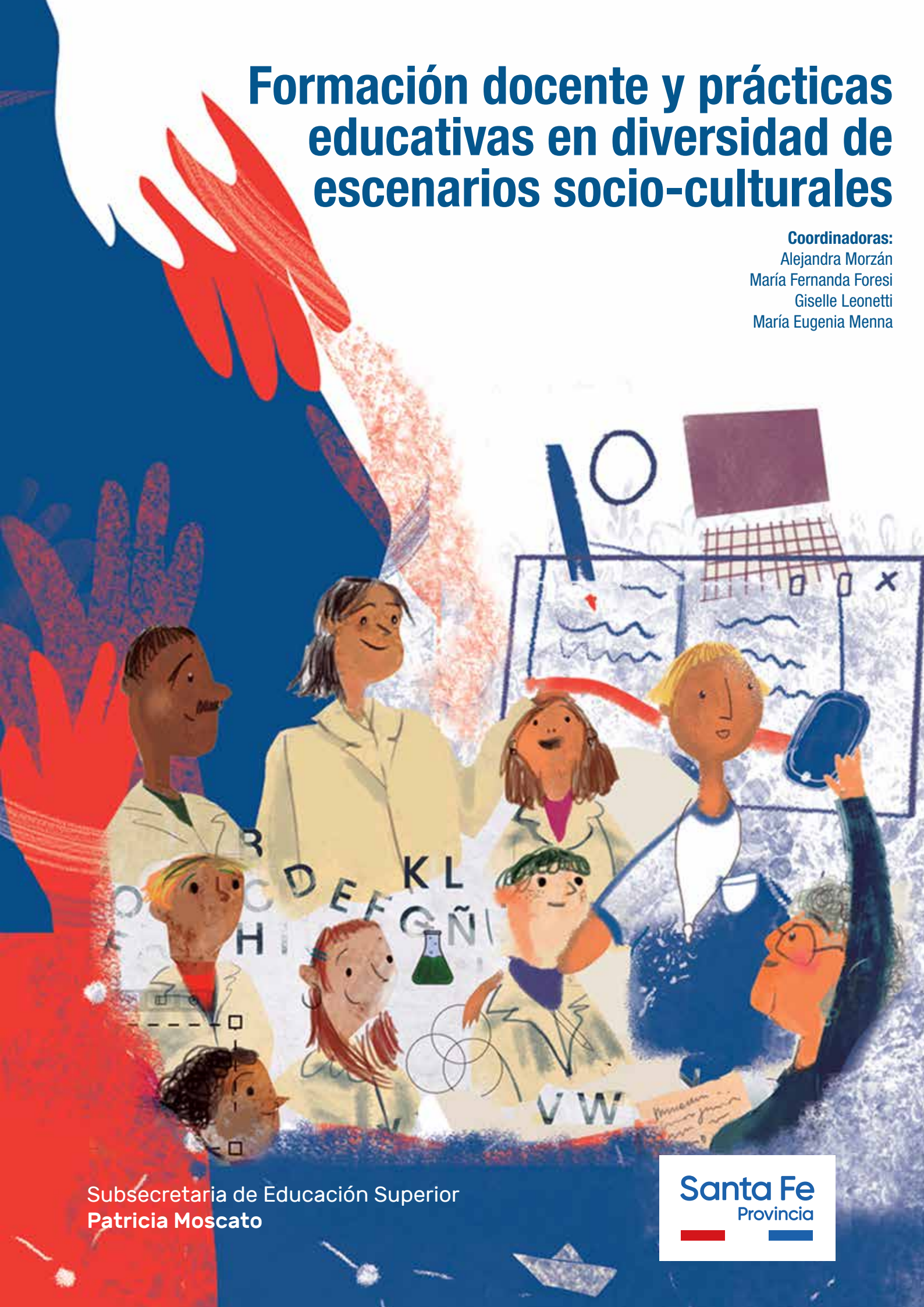


Formación docente y prácticas educativas en diversidad de escenarios socio-culturales

Coordinadoras:
Alejandra Morzán
María Fernanda Foresi
Giselle Leonetti
María Eugenia Menna



Subsecretaría de Educación Superior
Patricia Moscato

Santa Fe
Provincia



Autoridades

Gobernador de la Provincia de Santa Fe
Omar Perotti

Ministro de Educación
Víctor Hugo Debloc

Secretaria de Educación
Rosa Ana Cencha

Secretaria de Gestión Territorial Educativa
Rosario Guadalupe Cristiani

Secretario Administrativo
Leonardo Di Paolo

Subsecretaria de Desarrollo Curricular y
Formación Docente
Patricia Claudia Petean

Subsecretaria de Educación Inicial
Rosa Ana Cencha

Subsecretario de
Educación Primaria Adultos
Ubaldo Aníbal López

Subsecretario de Educación Secundaria
Gregorio Estanilao Vietto

Subsecretaria de Educación Superior
Patricia Carolina Moscato

Directora Provincial de Educación Especial
Analía Silvana Bella

Directora Provincial de Equidad y Derecho
Vanina Flesia

Directora Provincial de Educación Rural
Carolina Attias

Director Provincial de Educación Física
Alfredo Guillermo Giansily

Director Provincial de Educación Privada
Rodolfo Camilo Fabucci

Directora Provincial de Educación
Intercultural Bilingüe

Alejandra Mariela Cian

Directora Provincial de Educación
Hospitalaria y Domiciliaria

Raquel Susana Tibaldo

Directora Provincial de Educación en
Contexto de Privación de la Libertad
Matías Solmi

Directora Provincial de Educación
Permanente de Jóvenes y Adultos

Lucia Nora Salinas

Directora Provincial de Educación de
Tecnología

Romina Idelman

Dirección Provincial de Educación Técnica
Fernando Hadad

Directora Provincial de Bienestar Docente
Anabela Corina Fierro

Director Provincial de Investigación y
Evaluación Educativa
Francisco Ceferino Corgnali

Diseño editorial y diagramación
Silvina Espindola

Diseño de portada e ilustraciones
Yuyis Morbidoni

Formación docente y prácticas educativas en diversidad de escenarios
socio-culturales / Alejandra Morzán ... [et al.] ; prólogo de Patricia Moscato. -
1ª ed revisada. - Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de
Santa Fe, 2023.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-8909-52-3

1. Formación Docente. I. Morzán, Alejandra. II. Moscato, Patricia, prolog.
CDD 371.104



Al colectivo del campo de la práctica de los Institutos de Formación docente de los Institutos de Formación Docente Santafesinos:

La presente publicación constituye una valiosa producción pedagógica que el Observatorio de Prácticas de Santa Fe coordinó bajo la modalidad de escrituración colectiva. Para esto, se convocó a formadores de los Institutos a participar de un taller con el objetivo de escriturar, sistematizar y construir conocimiento situado en torno a las prácticas docentes en la diversidad de escenarios socioculturales Santafesinos.

Tal como dicen sus autores se trata de una producción en clave colaborativa desde la intención de comunicar y socializar saberes situados y revisitados mediante experiencias testimoniales. Una producción de docentes para docentes y como tal abona a la producción de saber legítimo y propio del colectivo docente sobre la práctica y las prácticas. De esta manera se instala en una zona de vacancia a nivel teórico y para dar respuesta a ello, sistematiza y construye un *entre* partiendo del conocimiento producido en territorio.

Estamos convencidos que los docentes son intelectuales transformativos de sus prácticas. Esta publicación da cuenta de ello. En este sentido, desde la Subsecretaría de Educación Superior, a través del Observatorio de Prácticas, se habilitó un espacio para abonar a la construcción del conocimiento situado sobre un área de vacancia que potenciará la formación docente inicial toda.

Mi sincero reconocimiento al Observatorio de Prácticas por la coordinación de la experiencia y la producción académica, y por supuesto, a los autores, formadores de nuestros queridos Institutos de Formación Docente Santafesinos.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Patricia Moscato', with a large, stylized flourish above the name.

MG. PATRICIA MOSCATO
Subsecretaría de Educación Superior

Índice

Introducción	5
Manos a la obra...	9
Acerca de la experiencia de escribir entre pares	
Capítulo 1	11
Acerca del campo de la Educación No Formal y la acción educativa en escenarios diversos: de clasificaciones a relaciones	
Capítulo 2	27
Tensiones y nuevos desafíos que atraviesan lo escolar y lo no escolar en el marco de la formación docente	
Capítulo 3	39
Las Prácticas Socio Comunitarias y Culturales en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales	
Capítulo 4	53
Una aproximación a pensar las narrativas de prácticas durante la formación, en escenarios socio-culturales diversos	
Cierre	67
Autores	69

Introducción

El texto que aquí ofrecemos, es una producción realizada por docentes para docentes. Fue producto de una construcción colectiva entre pares. Para comprender las razones que nos movieron a su concreción, partimos del reconocimiento acerca de la emergencia de un nuevo modo de concebir las prácticas en contextos de formación, puesto de manifiesto en la enunciación de *prácticas educativas* a partir de la identificación de cómo el gesto educativo está presente en diversidad de formatos y escenarios.

Este reconocimiento nos condujo a recuperar algunos aspectos vinculados a la historicidad de este campo de la formación, a fin de ponderar, desde allí, la relevancia que cobra esta novedad. Vinculado a ello, hicimos consciente el reconocimiento de una vacancia en lo relativo a producciones teóricas específicas que aborden esta temática desde la formación docente. Advertencia que nos movilizó a plantearnos la posibilidad de asumir un rol protagónico como respuesta posible. Desde el Observatorio, con el convencimiento de que los docentes son autores de sus prácticas y que, en la medida en que generamos condiciones para el intercambio, la reflexión y el análisis entre pares, estas se potencian, consideramos que convocarnos a una escritura colectiva podría convertirse en una extraordinaria oportunidad para producir conocimiento situado sobre ellas.

En este marco, y como una manera de adentrarnos en la temática, los invitamos, en primer lugar, a hacer memoria sobre la forma en que fue concebida y propuesta la práctica docente en contextos de formación.

De las prácticas de la enseñanza a las prácticas docentes y educativas: breve referencia histórica acerca de las prácticas en contextos de formación

Como sabemos, las prácticas docentes se centraron durante largo tiempo en lo que hoy llamamos *prácticas de la enseñanza* (Edelstein, 1999) o *prácticas pedagógicas* (Achilli, 2006). Históricamente se plantearon hacia el final de la carrera configurando un momento de fuerte significación. Una instancia en la cual estudiantes avanzados debían demostrar ante un equipo de profesores que lo observaba, y en una determinada situación de clase, el éxito (su pericia pedagógica en franca demostración de su manejo de las artes y habilidades del oficio docente) de lo planificado, poniendo en evidencia que manejaba las artimañas propias del oficio de enseñar, y, por tanto, ameritaba recibir el título de maestro/a o profesor/a.

Con posterioridad, y desde esta valiosa experiencia que daba cuenta de que enseñar era –y es– realmente *cosa seria* –que no es solo *dar clase*, que requiere de una enorme tarea previa de diseño, planificación, previsión, análisis, reflexión– la propuesta de formación en las prácticas fue transformándose y haciendo lugar a nuevas configuraciones.

Además de revisiones de enfoques (como las críticas al normalismo, a la enseñanza tradicional, al tecnicismo) se vio necesario ampliar la mirada hacia otros aspectos y dimensiones que maestras/os y profesoras/es ponen en juego durante su trabajo docente en las escuelas. Comenzamos a hablar de *prácticas docentes* instituyéndose, así, un nuevo objeto –pensable– que aloja en ellas a las *prácticas de la enseñanza*.

Esta transformación aconteció mientras en la formación docente se estructuraba el campo de las prácticas como trayecto, a partir de los primeros años de la carrera, constituyéndose, de a poco, en un campo con cierta especificidad, caracterizado por una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas.

Asumir las prácticas como trayecto constituyó un desafío en términos de construcción de dispositivos de formación que posibiliten la revisión crítica de los modelos internalizados acríticamente en las especificidades de los niveles, modalidades y disciplinas para los que forma, como también en las particularidades institucionales, regionales y provinciales.

En esta dirección, fue necesario revisar también el tipo de vínculo con los y las docentes y con las escuelas para comenzar a modificar aquéllas acciones de carácter aplicacionistas, desde las cuales se escindía una determinada manera de entender la teoría y las prácticas (ubicando la teoría en los institutos y el hacer en las escuelas). Instancias de encuentros e intercambios comenzaron a producir, a través de apuestas reflexivas y dialógicas, otros modos de trabajo interinstitucional.

Trasformaciones acompañadas y alentadas con orientaciones específicas desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), que ofrecen claves para pensar y andar este particular territorio de la formación, en clave reflexiva, colaborativa y situada. La idea de *trayecto vertebrador*, el fortalecimiento de las prácticas como uno de los campos de la formación, el trabajo interinstitucional con las escuelas asociadas, la concepción de los docentes como co-formadores y la apuesta al Taller como opción privilegiada, fueron consolidándose, con infinidad de posibles diseños en cada institución y en cada jurisdicción.

El trabajo conjunto e interinstitucional, entre varios actores permitió visibilizar otras posibilidades. Mientras se identificaba la necesidad de integrar a las prácticas experiencias que vinculen con las diferentes modalidades del sistema, también emergió con fuerza la riqueza formativa que producía cuando desde algunos talleres se producían acercamientos y, en ocasiones, también la participación de practicantes a propuestas educativas de carácter comunitario.

En algunas especialidades se diagramaron acciones específicas en relación con estos contextos educativos ya no escolares, pero que sí requerían de la presencia de docentes, así como se comenzaba a plantear también, por otra parte, la necesidad de pensar en articulaciones entre esos ámbitos y el escolar.

Esta ampliación de la mirada, llevó a situar las prácticas escolares institucionales en el amplio contexto social en el que acontecen, a reconocer otras prácticas, otros actores, otras instituciones como educativas.

Los vínculos, la comunicación y los intercambios con los docentes co-formadores de las escuelas se abrió a otras y otros educadores que llevan adelante tareas en instituciones como Bibliotecas Populares, Comisiones Vecinales, Museos, Asociaciones Sindicales, entre tantas otras.

Emergen, de esta manera, nuevas *prácticas educativas* en vinculación con experiencias sociales barriales o culturales de diversa índole. Diferentes campos disciplinares conflu-

yen en el análisis, y es así que profesores de diversas materias, del campo especializado, tanto pedagógico como de las prácticas, se dieron cita en torno a la elaboración y puesta en marcha de proyectos comunes.

Las fundacionales llamadas *prácticas de enseñanza*, resignificadas luego como *prácticas docentes*, instituyeron un concepto más abarcador y complejo que las incluye: *las prácticas educativas*.

En el Diseño Curricular actual del Profesorado en Ciencias de la Educación, aprobado en el 2022, es nombrada específicamente de esta manera en el trayecto formativo de este campo.

De este viraje dan cuenta además los diseños curriculares vigentes de los Profesorados para el Nivel Secundario en las diferentes especialidades. Ellos incluyeron un taller integrador que, en primero y segundo año, parten de reconocer estas prácticas educativas en escenarios diversos y proponen realizar abordajes para construir una mirada que revierte sobre lo escolar de manera enriquecida.

Algo similar acontecía en los diseños curriculares del Nivel Inicial y Primario, cuando propusieron aquel Itinerario por el Mundo de la Cultura y los Talleres de Producción Pedagógica, como así también ciertas orientaciones en lo relativo a los Seminarios de Problemáticas Contemporáneas.

Por otra parte: ya no desde los diseños, pero sí en lo relativo al desarrollo curricular, algunos profesorados contemplaron específicamente la puesta en marcha de prácticas en contextos no escolares. Así aconteció –y continúa– en el Profesorado de Educación Física, en los que se instituyeron prácticas en Educación No-Formal. O en el caso de los profesorados de Idioma y de Nivel Inicial, en que los respectivos desempeños laborales daban cuenta de la necesidad de incluir desempeños en contextos no escolares.

La emergencia de un nuevo abordaje y el reconocimiento de una vacancia.

En vinculación con lo expuesto hasta aquí, desde el Observatorio constatamos en diferentes instancias de socialización e intercambios, esta incursión en prácticas no necesariamente escolares. Pudimos ver la riqueza de proyectos y acciones institucionales de carácter socio-comunitario que, en articulación con otras instituciones y en el marco de las prácticas, los institutos vienen desarrollando a lo largo y ancho del territorio provincial. Ello puso de manifiesto la necesidad de contar con herramientas teóricas apropiadas que permitan analizar estas experiencias tanto en sus respectivos contextos, diferentes al escolar, como asimismo, en sus efectos formativos, derivados de poner en relación las mismas con aquellas que se desarrollan en las instituciones del sistema educativo formal, particularmente toda vez que asumimos la *inclusión* como mandato político y ético para hacer realidad el derecho a la educación. Desde esta posición, otro nuevo escenario emergió movilizándonos a nuevas búsquedas. Sigue resonando en nosotros los aprendizajes experimentados ante aquel gran interrogante acerca de cómo sostener el *vínculo pedagógico* cuando en el marco de la pandemia se produjo la suspensión de la presencialidad en las escuelas, situación que motorizó la construcción de nuevas apuestas

educativas en general, y en clave de formación: específicamente, en la práctica docente.

Ante el reconocimiento de esta vacancia en términos de producciones que realicen abordajes específicamente desde la formación docente sobre este tipo de prácticas educativas que trascienden lo escolar e interrogan los formatos escolares, desde el Observatorio decidimos convocar a profesores del campo de la práctica con interés en la temática, que deseen y tengan posibilidad de formar parte de esta tarea colectiva, a integrar un Taller con la finalidad de indagar y escribir sobre esta cuestión.

Manos a la obra...

Acerca de la experiencia de escribir entre pares

«La tragedia de toda escritura (y también de toda lectura) es la tensión entre su inacabamiento y la necesidad de un punto final (...) es también la tragedia del conocimiento y del aprendizaje (...) Tragedia que se sitúa en medio de lo decible y lo indecible, entre el fragmento y la totalidad, entre lo que puede ser clasificable y delimitable y aquello que es importante de delimitar». (Morin, 2003, p. 45)

La escritura de esta publicación fue una experiencia absolutamente inédita, construida de un modo singular que fue tomando forma a la par de su realización. La temática del escrito surgió de la escucha atenta de las demandas en el territorio, de la recorrida por los institutos formadores y del diálogo con los distintos profesores para desentrañar qué es lo que se necesitaba como trama escritural para sostener muchos de los proyectos que se estaban llevando a cabo en otros escenarios.

Iniciamos la propuesta con una idea y un esquema elaborado por el equipo coordinador del Observatorio de Práctica de Santa Fe. A posteriori convocamos a formadores de los distintos institutos de la provincia para participar de un taller de producción escritural, que tenía un encuadre y una tarea. Partimos del reconocimiento de cierta vacancia y, por tanto, de la necesidad de ofrecer desde las políticas públicas educativas santafesinas, oportunidades de formación a partir del reconocimiento de un protagonismo por parte de sus actores para pensar y producir sobre este tema de manera colectiva. Desafío que se asumió desde y para la igualdad de posibilidades, entendiendo a los Institutos Superiores como garantes del derecho a la educación desde una gestión institucional que entrama. Por ello, invitamos a profesores formadores de los que conocíamos algunas experiencias y además abrimos la convocatoria a todos los interesados en la temática.

Luego de un encuentro general durante el cual presentamos el sentido y fundamentación de la convocatoria y los aspectos metodológicos, nos organizamos para trabajar en comisiones en las que se inscribieron cada uno de los interesados. Las mismas abordaron los distintos tópicos y capítulos que componen este libro. El proceso de escritura demandó varias semanas en las cuales realizamos distintos encuentros virtuales para organizar un escrito común.

Comenzamos por lecturas sobre el tema y diálogos mediados por textos de especialistas que rescataban los conceptos principales. Cada comisión siguió un itinerario diferente para su proceso de escritura. En algunos casos con esquemas, mapas, preguntas, listados de categorías teóricas o conversaciones en pequeños grupos.

La revisión textual constante supuso valorar lo realizado en cada momento y detectar los aspectos que requerían una modificación. Esa tarea de identificar problemas y de saber

solucionarlos no fue fácil, la ayuda del grupo fue esencial. Los encuentros sincrónicos virtuales habilitaron un espacio importante de intercambios, de discusión y vueltas reflexivas sobre las categorías y referencias experienciales. Otros medios, como correos electrónicos y mensajes de WhatsApp también contribuyeron a la necesaria comunicación para avanzar en la tarea.

El escrito implicó conjugar saberes y *meter manos*, todos juntos, en una escritura colectiva construyendo un texto absolutamente singular, que dio autonomía a los autores a partir de consensos colectivos. El proceso nos despertó, en un principio, muchas ansiedades pero también nos dejó muchas coincidencias profundas entre todos los que estábamos implicados en la propuesta.

La escritura resulta siempre un acontecimiento subjetivo, amarrado a la imponderabilidad de la red de relaciones transferenciales que lo representa, pero en este caso la escritura fue un acontecimiento intersubjetivo plagado de sobresaltos que rebasaron lo propio y la cotidianidad.

La trama del texto convivió con narrativas y experiencias que le daban sentido y nos provocaban reflexiones. Las voces de los participantes –que llegaban en videos o audios– nos permitieron construir hipótesis y fundamentaciones teóricas. No se escribía solamente para otros, sino con Otros, lo que implicaba la escucha atenta y el respeto profundo.

Salimos de esta experiencia con deseos de más, con la idea de que a pesar de los tiempos acotados nos dimos un momento para reflexionar y compartir los saberes que venimos construyendo en el territorio, siempre juntos, a la par.

Bibliografía

Achilli, E. (2006). *La práctica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Editorial Paidós.

Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.

Morzán, A. (2021). *De prácticas y mamushkas. El campo de las prácticas durante la formación inicial: Contornos comunes, diseños creativos y ampliaciones que incluyen*. En proceso de edición.

Perrenoud, Ph. (2001). «La formación de los docentes en el siglo XXI». En *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago, Chile, XIV, N° 3, pp. 503-523.

Capítulo 1

Acerca del campo de la Educación No Formal y la acción educativa en escenarios diversos: de clasificaciones a relaciones.

Daniela Bertone; Mónica Melgarejo; Zaira Aristein; Mónica Ureta; Juan Matías Lobos; Alejandro Ordinas; Gisela López González; María Mercedes Pasquini; Rubén Longhi; Roxana Verna; Diego Francisco; Natalia Vallejos; Diego Gauna y Adriana Panicci.

1. Introducción

En los bordes laterales de los ojos, habitan todas las cosas que decidimos no mirar
y que nos hablan a raudales.
Abrir los ojos es, en cierto modo, pedirle perdón a todo aquello
que alguna vez hemos ignorado.

Carlos Skliar

Mi casa está en las fronteras,
y las fronteras se mueven, como las banderas.

Jorge Drexler

Hoy hablamos de prácticas educativas en escenarios diversos. Somos conscientes de que eso que llamamos educación acontece en una enorme multiplicidad enorme de ámbitos. Como docentes, este reconocimiento, tal y como se pone de manifiesto en la actualidad, nos interpela. Somos conscientes, en esta dirección, desde las escuelas y los institutos, por un lado, de la necesidad de emprender acciones conjuntas con otras organizaciones y actores educativos. Quizás el término *colaborativo* sea uno de los que más está presente en la definición de muchos proyectos institucionales hoy. Por otro lado, observamos que todas estas formas y ámbitos, incluido el escolar, se ven afectados y desafiados por las transformaciones que produjo –y continúa produciendo– el desarrollo y acceso a las nuevas tecnologías, junto a la creación de los entornos virtuales. Todo esto nos conmociona.

Si nos situamos en perspectiva histórica, la visualización, y legitimación discursiva de prácticas educativas que acontecen fuera de la escuela, se produjo en un tiempo y contexto en particular.

Proponemos recuperar estos orígenes con la finalidad de reconocer en ello cuestiones de relevancia que nos ayuden a pensar cómo se resignifican en nuestro tiempo y advertir cuáles son entonces los desafíos que se nos presentan en la actualidad a quienes estamos comprometidos con la formación docente.

Nos orientaron en estas búsquedas y construcción escritural las siguientes preguntas:

¿Cuándo y por qué razones se produjo aquel giro que descentra la mirada de lo escolar, para reconocer y legitimar como educativas otras prácticas que acontecen por fuera de este ámbito?

¿Qué rasgos fueron adjudicados como característicos a la *Educación No Formal*? ¿En qué espacios fue cobrando relevancia? ¿En torno a qué temáticas se fue desarrollando?

¿Qué aportes teóricos nutrieron el campo?

¿Qué contribuciones realiza a la formación docente abordar estas cuestiones? ¿Qué emerge como significativo si en lugar de clasificaciones entre formal y no formal, pensamos en términos dinámicos y relacionales?

Estas son algunas de las preguntas que nos efectuamos y pretendemos abordar en esta producción colaborativa entre formadores interesados y comprometidos con esta temática. Vamos a ellas con la intencionalidad de ofrecer un texto base para la formación docente que contribuya a un acercamiento reflexivo, particularmente, cuando se llevan adelante experiencias de prácticas en estos ámbitos.

2. Breve referencia histórica sobre la construcción del campo de la Educación No-formal.

La denominación *Educación No Formal* surge a fines de la década del 60', en un contexto en que las instituciones educativas son cuestionadas por su reducida capacidad de cambio ante las novedades que presentaba una sociedad en transformación, mientras al mismo tiempo, se teorizaba desde una perspectiva diferente, acerca de la función de las escuelas en términos de reproducción de las desigualdades sociales existentes a través de las denominadas teorías crítico-reproductivistas.

En este escenario, en 1967 tuvo lugar en Williamsburg, Virginia, en Estados Unidos, una Conferencia Internacional sobre la crisis mundial de la educación. En esa ocasión, P. Coombs –Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO– planteó «la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares» (Trilla, 1996).

La UNESCO realizó diversas cumbres lideradas por Coombs para afrontar la crisis y proponer soluciones. Así surge *Learning to Be* (The Faure Report, UNESCO 1972), donde se planteó de alguna manera el camino para lo que se nombraba como *la educación del futuro*. Sin embargo, no fue hasta 1973 cuando Philip H. Coombs, Prosser y Ahmed establecieron las definiciones de educación formal, informal y no formal.

Hasta entonces, a nivel mundial, la reflexión en torno a la educación, se había desarrollado a través de los sistemas educativos formales. Sin embargo, comenzaba a visualizarse que «la sola expansión del aparato escolar no serviría como único recurso para atender las expectativas sociales de formación y aprendizaje» (Trilla, 1993, p.15).

En 1972 la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, convocada por

UNESCO y presidida por Edgar Faure, había realizado un planteamiento sobre los problemas centrales que signaban el debate educativo en esos tiempos. En dicho informe se reformuló el concepto de alfabetización, se amplió y profundizó su base conceptual, estableciendo que:

La lucha contra el analfabetismo, cuyo objeto esencial no es permitir que el analfabeto descifre palabras en un manual, sino que se integre mejor al medio ambiente, que tome un mayor contacto con la realidad, que afirme mejor su dignidad personal, que tenga acceso a las fuentes de un saber que le sea útil, que adquiera habilidades y técnicas que le ayuden a vivir mejor. (Faure, 1978)

Estos planteamientos condujeron a la institucionalización de la *Educación Permanente*:

Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. El concepto de *educación permanente* se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todos... Dicho de otro modo: la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes. Proponemos la educación permanente como idea rectora de las políticas educativas en los años futuros. Y esto tanto para los países desarrollados como para los países en vías de desarrollo. (Faure, 1978)

Estos conceptos se retoman luego en la Declaración Mundial sobre *Educación para todos*, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990: una educación para todos, a lo largo de toda la vida.

Posteriormente una nueva Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación promovida por UNESCO y presidida por Jacques Delors, en 1996 reitera la importancia de la educación: *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*.

El Foro Consultivo Internacional sobre Educación Para Todos, en Dakar, Senegal, en el año 2000, ve con preocupación los escasos avances en relación a las metas de Jomtien y reitera que se requiere una *visión ampliada* de la educación, que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso (Art. 2.1. Declaración de Jomtien EPT).

En lo que se refiere a nuestro territorio latinoamericano, observamos que la Educación No Formal se fue configurando entre las décadas del 60 y 70 no ajena a esta mirada que instituía la afirmación de una crisis por la que estarían atravesando las instituciones educativas formales, configurándose y presentándose, a través de diferentes proyectos y programas, como una alternativa a la educación formal y orientándose hacia la población de jóvenes que habían quedado relegados de los sistemas formales. Los programas buscaban capacitar a los jóvenes para que logren insertarse en el medio ambiente del trabajo o mercado laboral (Camors, 2006). Estas cuestiones se habían sistematizado y debatido en el marco de los objetivos y actividades promovidas por CREFAL¹ desde mediados del siglo XX, a través de los conceptos de *educación fundamental* y de *educación de adultos*.

¹El Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe: Organismo internacional especializado en el desarrollo de modelos y propuestas para el aprendizaje a lo largo de la vida y la educación fundamental.

De esta manera y durante ese período, se desarrollaron programas y proyectos con la denominación de *Educación No Formal*, como una alternativa a las dificultades de financiamiento de la expansión cuantitativa y cualitativa que demandaba la educación formal.

Lo relevado hasta aquí pone, en principio, de manifiesto, la necesidad de volver sobre estas miradas que, por un lado, han puesto el acento en el reconocimiento de una 'crisis' de las instituciones educativas, en lugar de una crítica al desarrollo del sistema capitalista que instaura esta representación. Por otro lado, la importancia crucial de abordar esta temática en clave de derecho y, por tanto, responsabilidad del Estado en ofrecer alternativas de educación a quienes no transitaron la educación formal, o lo hicieron con fuertes limitaciones.

De este modo, las acciones desarrolladas en el campo de la Educación No Formal, tuvieron como principal destinatarios inicialmente adolescentes y jóvenes excluidos de la educación formal, generándose alternativas de capacitación para la inserción laboral, independientemente de la reinserción en la educación formal. Las propuestas que fueron construyéndose en esta dirección desencadenaron, y nos plantean todavía hoy, problemáticas vinculadas a esta escisión entre escolar y no escolar. En el marco mismo de lo No Formal, sigue siendo un desafío, en la actualidad, la resolución de tensiones entre capacitación laboral específica y cultural, así como también la elaboración de alternativas de transformación mientras se resuelve la necesidad de responder a demandas urgentes.

Más allá de alguna de estas cuestiones, que sesgaron la perspectiva sobre la que se fue desarrollando la Educación No Formal, no cabe duda de su contribución a recrear acciones educativas, consolidar nuevas propuestas, como caminos alternativos en sus medios y articulados en sus intencionalidades y contenidos.

Lo crucial fue y continúa siendo garantizar el derecho a la educación para todos, durante toda la vida; garantizar la posibilidad de aprendizajes significativos en términos de inscripción social y filiación, en la acción y relación educativas.

3. Educación Formal y No Formal: conceptualizaciones

Hecha esta sucinta referencia histórica acerca de los orígenes y proceso de institucionalización de la Educación No Formal, nos permitimos ahora, en primer lugar, recuperar aportes iniciales en términos de distinciones conceptuales para resignificarlos desde una mirada relacional.

Hay coincidencia en afirmar, tal como expresa Sirvent (2006) recuperando la labor fundacional de Coombs en el marco de la UNESCO, que la *Educación Formal* refiere a un sistema que se encuentra institucionalizado, con tiempos cronológicos estructurados y graduados, en el que el niño ingresa en los primeros años de la escuela y transita por sus diferentes niveles, finalizando el mismo en los últimos años de la universidad ya como una persona adulta. *La Educación No Formal*, en cambio, es entendida como "toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada por fuera del marco del sistema formal" (Sirvent, 2006, p. 3). Tiene como destinatarios a diferentes grupos poblacionales y etarios, buscando lograr facilitar el acceso a diferentes aprendizajes, más allá del sistema formal de educación. Está conformada por un «conjunto de procesos, medios e institu-

ciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción» que «no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado» (Trilla 1993, p. 30). En contraposición, se consignó como Educación Informal a aquellas acciones que se presentan sin una estructura sistematizada, ni organizada, orientada a la adquisición de diferentes habilidades que permiten a las personas desenvolverse a través de diferentes experiencias que surgen producto de su relación con el medio ambiente en que se encuentran inmersos.

Siguiendo el criterio de Trilla (1992), se puede decir que la Educación No Formal se fue desarrollando como un proceso educativo voluntario, intencionado, planificado pero flexible, caracterizado por la diversidad de métodos, ámbitos y contenidos. Todo ello marcaría diferencias con la Educación Formal, que está atravesada por fuertes componentes estructurales de cierta homogeneidad, derivados de los procesos de constitución de los sistemas educativos nacionales, con sus ventajas y desventajas.²

La Educación No Formal, de este modo, presenta una intencionalidad educativa, una sistematización, una organización metódica y, dada su enorme amplitud y diversidad, se vinculó a rasgos de carácter flexible, participativo, permeable a requerimientos del contexto y adaptado a las necesidades e intereses de los destinatarios.

4. De las distinciones a las relaciones.

Hoy observamos que la educación y, por ende, *las prácticas que reconocemos como educativas en diversidad de ámbitos socio-culturales*, se producen, efectivamente, en escenarios diferentes y situados que emergen en vinculación con necesidades, intereses y problemas de la población, en relación también con múltiples e incontables ofertas que se producen y tienen, inclusive, fuerte presencia mediática. Admitir esto, desafía a pensar de qué manera estas propuestas educativas pueden lograr una real democratización de la educación, la cultura y la convivencia social.

La identificación de estos tres ámbitos: no formal, formal e informal, permitió situar el accionar educativo en diferentes contextos de la vida de cada persona. La educación se asume como Retomando lo que aquí nos interesa puntualizar, y de alguna manera poniendo en relación estas conceptualizaciones con aquel tiempo inicial de configuración del campo, queda claro que apelar a estas distinciones en su momento fue importante con la finalidad de visibilizar estas prácticas e institucionalizar un nuevo campo.

En la actualidad, somos partícipes del desarrollo de una perspectiva más amplia y crítica que nos invita ya a pensarlas en relación con lo escolar. Este cambio de posicionamiento habilita otros análisis y abre una mirada problematizadora sobre estos campos en sí mismos y sus relaciones. En el Capítulo N° 2 se abordan en su especificidad estas cuestiones.

A continuación, consideramos importante hacer mención a algunas producciones teóricas que, desde la Pedagogía Social y la Educación Popular, se convierten en relevantes para pensar e intervenir en educación en este sentido amplio.

² Amerita, en este sentido, que hagamos presente la categoría de *obligatoriedad*, como rasgo estructurante de los sistemas educativos, frente a la *de libre elección*, adjudicada a la educación no formal, con valores negativos o positivos a ambas según la perspectiva desde la cual se analice. Lo cierto es que si profundizamos en el análisis, emergen una serie de problematizaciones en torno a estas distinciones y se abren nuevos interrogantes.

5. La Educación Popular y la Pedagogía Social: referencias teóricas que nutren el campo de la Educación pensada en clave social

«La búsqueda de propuestas educativas que alteren la lógica tradicional del sistema, que interpelen el discurso educativo hegemónico (y las prácticas), y promuevan el derecho a la educación, surgen como una necesidad insoslayable en la construcción de ámbitos –colectivos y organizados– de inclusión socioeducativa».

Marcelo Krichesky (2011)

La construcción del campo de la Educación No Formal, a partir de la década del '70 durante el siglo pasado, permitió visibilizar otras prácticas educativas, en un escenario en el que las desigualdades sociales se profundizaban y la acción escolar se mostraba insuficiente para dar respuesta. Hoy, aunque de diferentes maneras, estas cuestiones siguen vigentes y desde las instituciones formales del sistema, en nuestro caso, desde la formación docente, percibimos la necesidad de comprometernos en este análisis y en nuevas búsquedas, en un contexto en el que se reconoce la construcción de alternativas, a cargo del Estado, la sociedad civil y el Mercado, con lógicas diferenciadas, que resulta crucial considerar.

Para avanzar en esta dirección, y recuperando el contexto que diera origen a la Educación No Formal, consideramos importante detenernos por un momento en algunos aportes cruciales que fueron construyéndose desde dos enfoques teóricos y enclaves territoriales diferentes y que hoy pueden ayudarnos a nutrir nuestras reflexiones y prácticas. Nos referimos al campo de la Educación Popular y la Pedagogía Social. Con orígenes diversos, la primera en Europa del siglo XVIII, fuertemente resignificada en las últimas décadas, y la segunda en Latinoamérica, durante el siglo XX (década del '70 aproximadamente). Ambas perspectivas nutrieron y nutren considerablemente el campo de la educación no formal, teniendo, sus categorías, enorme vigencia para pensar la educación en nuestro tiempo.

a. Aportes de la Pedagogía Social

Para iniciar nuestro recorrido, mencionaremos tres cuestiones que relevamos como importantes: por un lado, una sistematización sobre los orígenes de la Pedagogía Social efectuada por Krichesky, por otro, una serie de explicitaciones y advertencias que realizan Segundo Moyano y Violeta Núñez sobre algunos términos y modos de conceptualizar a la Pedagogía Social.

Krichesky (2011), en primer lugar, nos remonta a los gérmenes del campo de la Pedagogía Social advirtiendo que es fruto de una construcción histórica, por lo que es posible reconstruir su origen a través de tres perspectivas:

1. La Pedagogía Social «interviene por *fuera del sistema educativo* en contextos o medios educativos no formales, o como ciencia práctica social y educativa no formal» (Trilla, 2000; Feroso, 1994; Ruiz, 2003). De manera que se ubica en los márgenes del sistema educativo y alejada de los espacios «legitimados para la enseñanza/aprendizaje como la escuela, buscando sus manifestaciones dentro de la sociedad misma» (Krichesky, 2011, p. 60).
2. En sus orígenes, se construye desde una mirada «hegemónica en los países centrales» y vinculada con el pensamiento «funcionalista, moralizador e higienista» (Krichesky, 2011, p.

60). Esta perspectiva considera a la Educación Social como la encargada de reinsertar en la sociedad industrial a aquellos grupos vulnerados o excluidos. Cabe destacar que el foco estaba puesto especialmente en la infancia y juventud, grupos que habitaban espacios sociales denominados como conflictivos y que, por consiguiente, no favorecen al desarrollo de una buena calidad de vida.

3. A partir de la década de 1990, la Pedagogía Social, desde un enfoque multidisciplinario, produce un giro epistémico desde el cual se advierte la importancia de centrar la mirada en los saberes y contenidos que median en la relación como aquello que define la tarea educativa. Desde ese momento se asume la Educación Social en relación con «la redistribución social de las herencias culturales a través de la incorporación de múltiples lenguajes expresivos, corporales y tecnológicos» (Krichesky, 2011, p. 61). Además, «de este modo enriquecen el modo tradicional oral y escrito de transmisión, traspaso, recreación y circulación del capital simbólico con el fin de paliar o transformar los efectos segregativos de los sujetos» (Krichesky, 2011, p. 61).

Por su parte, Moyano (2007) señala que existen conceptualizaciones de la Pedagogía Social cuyo rasgo inicial es el de definirse en relación a un carácter marcadamente extra-escolar. Esto es: la Pedagogía se ocuparía de lo escolar y la Pedagogía Social de aquello que acontece fuera de los límites de esta institución. Mientras que otro de los aspectos que configura la conceptualización de la Pedagogía Social estaría dado por los sectores de la población, en general, vinculado a quienes manifiestan determinadas necesidades o en quienes se reconocen deficiencias para el ejercicio pleno de los derechos.

No es motivo aquí de poner en discusión las diferentes conceptualizaciones, pero sí hacer presente que se trata de un campo discursivo en el que se reconocen tensiones y disputas, asociadas a posicionamientos epistémicos y sociales. Lo cierto, es que la Pedagogía Social está permitiendo incorporar nuevos discursos en torno a problemáticas actuales de la Educación, que requieren trascender miradas que escinden lo escolar de lo no escolar.

Continuando estas reflexiones que nos permitimos compartir en este apartado, en la actualidad, la labor de transmisión cultural que fue encomendada a la institución escolar en la modernidad, se ve ampliada, y complejizada, ante nuevas demandas emergentes. Para cumplir con estos requerimientos necesitamos que la escuela trabaje en red con distintas instituciones sociales. Estas articulaciones se vuelven necesarias para asumir «la responsabilidad pública», lo cual supone considerar:

Nuevas modalidades que hoy requieren tanto la socialización de las infancias y adolescencias como las nuevas modalidades de la construcción de la socialidad y la subjetividad de cada sujeto, ya que no es posible hoy que las regulaciones vengan exclusivamente de las instituciones de la modernidad. (Núñez, 2005, p. 55)

En este contexto, es importante advertir que las prácticas de educación social, según los posicionamiento desde las cuales se llevan adelante, suelen cumplir distintas funciones. Como nos plantea Violeta Nuñez, hay acciones, por un lado, que reproducen prácticas educativas a la medida de la pobreza; consecuentemente segregando a determinados sectores sociales así como otra, avanzan en nuevas configuraciones que amplían y democratizan el acceso al conocimiento socialmente significativo. En relación con aquel primer tipo de acciones, las que, en rigor, no alcanzan el status de educativas, la autora nos invita a analizar aquellas que se conciben en términos de

prevención. En la misma dirección, Segundo Moyano (2007) realiza aportes sustantivos cuando insiste en que resulta fundamental partir del reconocimiento de que es la presencia del trabajo con los contenidos culturales lo que define la relación triangular propia del vínculo pedagógico. En actividades de prevención, o también en aquellas de *contención*, observamos precisamente que no logra construirse tal vínculo, no instituyéndose por tanto esto que llamamos educación. El gesto educativo se define por procesos de transmisión y apropiación de legados culturales, gesto muy diferente a la provisión de recursos llevada adelante desde concepciones asistencialistas.

A partir de lo expuesto, insistimos en que es necesario poner bajo la lupa y revisar el término *prevención* –lo mismo sucede con la categoría de *contención* tan presente, en referencias actuales sobre *la función de la escuela y los docentes*– para observar de qué manera resulta funcional a lógicas hegemónicas presentes en discursos *legitimados científicamente*. Frente a ello, afirmamos que se trata de *educar*, no de *prevenir*, ni de *contener*.

Desde el positivismo, la lógica que instala la acción de *prevención* responde a una causalidad, es decir, hay una causa y un efecto que producen ciertas conductas no deseadas y las cuales deben ser prevenidas en pos del orden social. Por tanto, se crean diversos dispositivos y discursos que cumplen la función de prevención, como la construcción de diversas instituciones de contención. El nudo está, en la lectura, por un lado reduccionista, porque se centra en el sujeto y no en lo propio del vínculo pedagógico, que significa interrogar y habilitar posibilidades de transmisión y apropiación de bienes culturales. Y por otro lado, también una mirada sesgada de la realidad dado que cae en eufemismos causales que seguirán condenando a sujetos a destinos cerrados y prescriptivos. De este modo, el sujeto, en rigor, deja de ser tal, para ser meramente un objeto de análisis al cual se lo enuncia bajo conceptos legitimados sin crear nuevas formas de relación y presentación de mundos posibles a partir de lo real viviente y palpable.

En otras palabras, esa causalidad se hace presente en las instituciones comunes operando oficialmente en la constitución de estereotipos que recaen sobre las infancias, adolescencias y por qué no, de la vejez, clausurando toda posibilidad de que lo propiamente educativo acontezca. Por tanto, el desafío empieza en mirar lo que acontece en la cotidianidad y las relaciones que emergen allí como punto de partida para habilitar otras miradas y nuevos modos de construir y ofrecer contenidos a enseñar emprendiendo prácticas educativas situadas con y para sujetos históricos.

A modo de cierre, y haciendo un racconto de lo transitado hasta aquí, podemos expresar que la historicidad de la Pedagogía Social y los diversos aportes teóricos-epistemológicos que la nutrieron, nos ayudan a comprender su devenir y a reconocer, por consiguiente, que la educación requiere ser pensada desde un paradigma diferente para hacer lugar a una mejor comprensión de los procesos de transformación. Para hacerlo, recuperar corrientes de pensamiento que han hegemonizado el discurso resulta relevante dado que ellas fueron brindando lógicas de entendimiento sobre lo real y lo verdadero e instalaron determinados modos de habitar y entender el mundo. Sin embargo, y en línea con las revisiones y actualizaciones que en el mismo campo de la Pedagogía Social fueron teniendo lugar, es igualmente importante avanzar en la búsqueda y construcción de otros saberes y haceres que nos permitan dar respuestas a

los desafíos actuales y no solo ni tanto, distinguiendo, lo escolar y lo no escolar.

b. Aportes de la Educación Popular

Ya en territorio latinoamericano, en el campo de la educación popular, se destacan las experiencias desarrolladas en los círculos de cultura creados por Paulo Freire a mediados de la década del 60. Si bien esto es un dato objetivo, coincidimos con Puiggrós (2005) que corremos el riesgo de caer en una miopía intelectual si solamente reducimos al intelectual brasileño los aportes que esta corriente hiciera al campo de las experiencias educativas más amplias.

En su libro, que recupera el pensamiento de Simón Rodríguez, advierte que «El significativo educación popular habita conflictivamente los discursos sociales, culturales y educativos» y puede ser pensado como un campo de sentidos en disputa que aporta experiencias pedagógicas desde un lugar tensionante a las experiencias educativas instaladas en los sistemas educativos tradicionales.

Puiggrós reconoce, sin embargo, en Freire al intelectual que, en un contexto histórico de duros cuestionamientos y críticas a la escuela tradicional de la mano de las corrientes denominadas reproductivistas y de desescolarización, pudo sostener un planteo «que constituyó una ruptura epistemológica con la representación del sujeto pedagógico que sostiene el sistema moderno» (Puiggrós, 2005, p.17) pero lejos de plantear el todo y la nada como lo hacían las corrientes anteriores en cuanto a la transmisión del capital cultural hegemónico y de clase, Freire cimentó su idea fundamental en pensar a aquellos que la escuela concibe como tabula rasa, con un saber desde donde comenzar a dialogar con esa cultura hegemónica sobre la que la escuela se apoya para educar. En este sentido podemos rescatar este pasaje que plantea la autora:

Debe anotarse que Freire nunca atacó a la escuela, sino que dirigió su crítica a la relación pedagógica entre educadores y educandos de una manera más general, es decir, con categorías aplicables no solamente a los docentes y a los alumnos escolares, sino a todos los sujetos sociales vinculados mediante la educación. (Puiggrós, 2005, 17)

Puiggrós (2005) sostiene que la finalidad del pueblo y de las clases que lo componen (trabajadores, campesinos, negros, indios) es apropiarse de la cultura industrial hegemónica, no para que surja la cultura popular, sino para que se dé un proceso sincrético entre ellas: un diálogo cultural.

El aporte de Paulo Freire resulta de gran relevancia en tanto nos permite insertar el debate de la educación popular en el horizonte del pensamiento latinoamericano. Desde una posición crítica, nos convoca a problematizar la enseñanza en pos de lograr un abandono procesual de la lectura ingenua del mundo, de ruptura del sentido común, de concientización a través de un accionar reflexivo transformador. Nos habla acerca de las vinculaciones de la lectura de la palabra con la lectura del mundo, y de los efectos liberadores de la alfabetización, toda vez que es asumida de esta manera.

Freire recurre a la reconstrucción de su pasado, revive lo vivido y privilegia una lógica narrativa a través de sus experiencias. Estas narraciones evidencian la comprensión de ellas en un devenir histórico atravesado en el marco de luchas populares, de este modo politiza su comprensión e intervención en el mundo. Valoramos entre sus

aportes: la búsqueda de coherencia entre sus intenciones, acciones y teorizaciones; la capacidad de curiosidad como inquietud indagadora y sensibilidad para interpelar hechos cotidianos y hacerlos educativos; el embate contra un lenguaje tecnocrático y academicista que lo aleja de la *racionalidad instrumental*; la autoría de las narraciones que da cuenta de una conversación con otras y otros que le posibilitaron pensar y hacer.

Paulo Freire construye una propuesta metodológica de alfabetización que articula aspectos centrales como el diálogo, la pregunta, el partir de la experiencia cultural, la politicidad y el carácter liberador de la enseñanza, expandiéndose en una lógica de indagación de las prácticas educativas actuales, invitando a una relectura de las mismas y exigiendo cuáles son hoy los nuevos desafíos y apuestas.

Estas textualidades nos muestran la potencia de las articulaciones entre la educación no formal, escuela y formación docente para resignificarlas hoy, en tiempos de cambios, incertidumbres, tiempos de oportunidades.

Desafiadas y desafiados por estos aportes nutricios, nos preguntamos:

¿Qué interrogantes se nos abren hoy, particularmente en los escenarios escolares, si pensamos en cómo poner en diálogo los saberes que trae consigo el sujeto y aquellos que se pretenden transmitir? ¿Cómo abrir las fronteras de la educación más allá de la escuela? ¿Tiene sentido la experiencia escolar tal como está planteada hoy? ¿De qué manera podemos ayudarnos a avanzar en la apertura de lo escolar hacia un campo educativo más amplio, con más actores y modalidades de transmisión cultural?

¿Somos conscientes de que todo esto enriquecería de forma significativa la enseñanza? ¿De qué modo generar condiciones de posibilidad para pensar y hacer escuela desde una pedagogía del diálogo, la pregunta y la problematización? ¿Qué campos de conocimientos se entraman desde una lectura plural como plataforma múltiple y diversa capaz de darle a los sujetos protagonismo en los procesos de apropiación?

¿Qué aportes nos hace la inclusión de múltiples lenguajes expresivos en ese laborioso trabajo de transmisión y apropiación de bienes culturales, que definen de algún modo el enseñar y aprender? Finalmente, y, por sobre todas las cosas: ¿Cómo potenciar acciones que reafirmen el derecho a una educación pública, igualitaria y de calidad en manos del Estado?

6. Identificación de diversidad de experiencias en el amplio campo de la educación: un aporte a la realización de sondeos cartográficos locales y regionales.

Tal como venimos desarrollando, el panorama que se nos ofrece al reconocer que la acción educativa, como tal, se lleva adelante en escenarios diversos, es extremadamente amplio y heterogéneo.

Aunque se torna compleja la tarea, consideramos importante, particularmente desde la formación docente, al momento de abordar el campo de las prácticas, identificar las extensas y plurales propuestas existentes.

En este sentido, recuperamos una práctica que se ha instituido en el marco de la formación, consistente en efectuar relevamientos que permitan identificar instituciones, agentes y acciones que en las inmediaciones de los institutos o en los ámbitos de vida de los grupos de estudiantes, se pueden reconocer como educativas.

Resulta significativo en estas indagaciones reconocer la diversidad de actores que las protagonizan, ya sea como responsables o destinatarios de las mismas; los distintos ámbitos en los que se llevan a cabo y las múltiples temáticas en torno a las cuales se generan. Además, y tal como menciona Trilla (1993):

La diversidad no es menor en cuanto a los métodos y procedimientos. Hay sistemas individualizados, grupales y otros de cierta masividad. Algunos presenciales y otros a distancia, a veces implican el uso de sofisticadas tecnologías y en otras ocasiones se recurre a instrumentos de lo más artesanales y rudimentarios. Hay actividades minuciosamente programadas y otras en las que sólo se precisan cuestiones organizativas o se parte de una genérica definición de finalidades. (p. 31).

A ello podemos sumar, hoy en día, la multiplicación de alternativas que emergen si incluimos el enorme abanico de posibilidades que se ofrecen de modo virtual, y las transformaciones que estos nuevos entornos producen a nivel subjetivo y en los modos de enseñar y aprender en cualquier circunstancia.

Nos pareció importante, ante ello, ofrecer a continuación un cuadro que incluye algunas de las categorías posibles a considerar, al momento de indagar e identificar la diversidad de prácticas educativas reconocibles a nivel territorial. Consideramos que puede constituirse en un insumo valioso al momento de proponer al grupo de estudiantes en formación la tarea de realizar y poner a pensar cartografías locales o regionales. Propuesta valiosa que se incluye en las prácticas formativas, no sólo porque permite visualizar la riqueza presente en la propia ciudad sino, además, establecer posibles conexiones con la especificidad de la enseñanza escolar en el área o nivel para el cual se está formando, de manera tal de avanzar en la consideración de trabajos de carácter inter-institucional que desde las escuelas e institutos se pueden desarrollar.

Agentes	Sujetos/ Destinatarios	Propósitos/ finalidad Temática	Ámbito/contexto en el que se lleva adelante	Modalidades
<p>Personas: Docentes, profesionales, idóneos, educadores populares, monitores, comunicadores, entre otros.</p> <p>Grupos no institucionalizados que ofrecen capacitación o formación en diversidad de temáticas.</p> <p>Instituciones educativas que pertenecen al sistema formal y otras que llevan adelante funciones sociales y culturales múltiples y diversas.</p> <p>Organizaciones gubernamentales y no gubernamentales del mundo del trabajo, las finanzas, los servicios.</p>	<p>Niñeces, adolescentes, jóvenes, adultos, adultos mayores.</p> <p>Grupos variados en su conformación</p> <p>Intergeneracional.</p> <p>Familias.</p> <p>Grupos comunitarios.</p> <p>Sectores específicos acorde a temáticas y finalidad.</p> <p>Grupos en riesgos (jóvenes y adultos privados de la libertad –domiciliaria– hospitalaria, personas con discapacidad, personas con consumo problemáticos adicciones).</p>	<p>Alfabetización.</p> <p>Capacitación laboral en Oficinas, Formación pre-profesional.</p> <p>Tiempo libre.</p> <p>Propuestas lúdicas, deportivas, artísticas (Música, artes visuales, fotografía, cine, comunicación, diseño, danza, literatura, teatro, títeres, artesanías, entre otras).</p> <p>Interculturalidad.</p> <p>Derechos humanos.</p> <p>Educación Ambiental.</p> <p>ESI.</p> <p>Perspectiva de género.</p> <p>Apoyo a escuelas.</p> <p>Promoción cultural</p> <p>Formación política, socio-comunitaria y sindical.</p> <p>Tecnología.</p> <p>Investigación.</p> <p>Idiomas.</p> <p>Comunicación.</p> <p>Salud Actualización y profundización disciplinares en temáticas puntuales de lo más diversas.</p>	<p>En ámbitos institucionalizados como:</p> <p>Caeba, CCI, Centros de Día, CAF, CAJ, Centros de Capacitación Laboral, Centros de Salud, Comedores, Comunitarios, Hospitales, Cárceles, Centros de Jubilados, Geriátricos, Psiquiátricos, Centros Culturales, artísticos, museos, bibliotecas, teatros, vecinales barriales, centros comunitarios, clubes sociales y deportivos, estatales y privados, radios comunitarias, academias, iglesias, escuelas, institutos, universidades.</p> <p>Espacios públicos como:</p> <p>Plazas, Calles, Paseos, Cementerios, Parques, Playas, Reservas Naturales otros</p> <p>Entornos virtuales con propuestas de formación online, de carácter sincrónico y asincrónico.</p>	<p>Talleres, charlas, conferencias, conversatorios, cursos, seminarios, visitas guiadas, entrevistas, paneles, simposios, ateneos, congresos, jornadas, presentaciones artísticas, ferias, olimpiadas, estudiantinas, muestras, exposiciones, concursos, competencias, actividades en el marco de fiestas populares, actos patrios, campamentos educativos, efemérides entre otras.</p>

Invitamos a leer este cuadro asumiendo el desafío que implica, desde la formación, pensar la educación en clave de derecho: esto es, garantizar este derecho –que articula con el ejercicio de los demás– para todos, durante toda la vida; más aún, garantizar «la posibilidad de alcanzar aprendizajes, aprovechando las múltiples situaciones de la vida cotidiana y social que son susceptibles de ser transformadas en situaciones educativas» (Mialaret, 1985, p. 1). Conscientes de que el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación nos ponen ante nuevos retos.

«Enseñar a desenvolverse y navegar en este collage de espacios y tiempos» (Escolano, 2000, p. 43) nos convoca a revisar nuestra mirada sobre la escuela, al tiempo que pone a prueba los rasgos estructurantes de la escuela moderna, con efectos transformadores, tema que aquí sólo enunciarnos, pero que se aborda con especificidad en el Capítulo 2 de esta producción. A la luz de los avances vertiginosos que genera el avance tecnológico, particularmente en el campo de la información, la producción de conocimientos y la comunicación, surgirán nuevos y complejos desafíos; tiempos y espacios de aprendizaje con otros ritmos y texturas, con otros formatos que necesitamos reinventar.

7. Reflexiones

Como colectivo docente de formadores, recuperamos la interpelación que nos produjo el conjunto de ideas que surgieron de las actividades, lecturas y conversaciones compartidas a propósito de la participación en esta producción escritural, de las indagaciones bibliográficas realizadas, y también de diversas posturas que advertimos como huellas, en distintas épocas históricas y, que hoy, nos invitan a pensar y repensar las prácticas educativas en escenarios diversos.

Asumimos estas ideas como hallazgos, ideas poderosas que contribuyen a interrogarnos toda vez que nos posicionamos en el particular lugar de intersección que se instituye si ponemos en relación la formación docente, las prácticas educativas en sentido amplio y las escuelas.

Gracias a los intercambios establecidos a propósito de la tarea reflexiva en la que se inscribieron estas escrituras, identificamos categorías y propuestas enriquecedoras que ofrecen la Pedagogía Social y la Educación Popular para pensar otra educación posible de las infancias, adolescencias y juventudes y las del ser humano a lo largo de toda su vida. Las experiencias y producciones teóricas reconocibles en estos campos, nos aportan una mirada renovada acerca de lo educativo, con propuestas que implican e interpelean toda vez que concebimos a los sujetos como portadores de derechos.

Aunque desde construcciones diferentes, nos muestran un conjunto de experiencias y conocimientos que hoy recuperamos desde esta intersección a la que hicimos referencia en el párrafo anterior, en tanto nutren de sentido *social, crítico y emancipatorio lo educativo en nuestras prácticas* para desde allí, *trascender las matrices y formatos escolares, resignificándolos*.

Los escenarios variados y diversos en los que tienen lugar experiencias vinculadas a la pedagogía social y la educación popular posibilitan replantear esa idea del dispositivo escolar único construido en la modernidad, como también la lógica del pensamiento binario (estar dentro o fuera de la escuela).

El carácter dinámico y flexible que se reconocen en algunas experiencias de enseñanza en los diversos y múltiples escenarios interpelan las formas de hacer escuela.

La educación social, como *prácticas que posibilitan nuevos repartos, democratizar el acceso a la cultura*, es una idea que nos resulta potente para comprender cómo en cada momento histórico, las formas de abordaje, los paradigmas desde los cuales se hace lectura del mundo, han construido modos de intervención.

Nos preguntamos, en tanto profesionales: ¿Cómo y desde dónde posicionarnos al realizar nuestras lecturas como docentes sobre este amplio campo de la educación? ¿Qué cuestiones emergen como prioritarias para la formación docente? ¿Dónde reside lo educativo de nuestras prácticas y de aquellas que propiciamos con nuestros estudiantes? Preguntas que invitan a pensar en la educación como la oportunidad a crear y recrear los vínculos sociales.

Las elaboraciones de la Pedagogía Social nos permiten acercarnos a la *educación, en su complejidad*, y asumirla como una práctica redistributiva, un reparto justo y generoso que devuelve al *sujeto el papel protagónico* en su configuración subjetiva, en sus procesos de adquisición, apropiación, transformación y uso de los saberes y conocimientos. Un espacio que ofrece nuevas oportunidades, para dar lugar y restituir la dimensión del sujeto. Estas ideas van al encuentro de la obra y aportes que nos realiza Freire cuando otorga *valor a los saberes* que han adquirido los educandos en su medio cultural, rompiendo con ello, con la concepción vigente de tabula rasa.

La idea de *filiación* resulta valiosa para interpelar esta intersección entre la formación y prácticas en diversos escenarios, como gesto de recuperar lo propio del acto educativo.

En coincidencia con lo planteado por Jorge Camors (2008) al realizar un recorrido sobre diferentes definiciones de la educación, todas ellas nos invitan a ver este *fenómeno* como algo netamente *humano* caracterizado por una intencionalidad de ejercer una acción sobre otros *a través de un proceso de transmisión y apropiación* de diferentes saberes que son esenciales para la vida y la sociedad.

La educación es un *bien público*, allí se tramitan los bagajes culturales a la ciudadanía, entonces se trata de avanzar, tanto desde la definición de políticas públicas como desde el accionar colectivo, en un proceso que permita trabajar en torno a la apertura de lo escolar y sus articulaciones con la comunidad educativa, hacia un campo con más actores y modalidades de transmisión que enriquezcan la enseñanza y la habiliten para que sea una experiencia atravesada por el derecho y la participación. Desafío y apuesta a la vez, para quienes, desde la formación docente, como sujetos de desarrollo curricular, construimos con nuestras prácticas puentes de reconocimiento, producción y resignificación de experiencias educativas, más allá de la diversidad de escenarios y las nominaciones que podamos darle a las mismas, prácticas que colocan lo educativo, quizás, en clave de un nuevo proyecto humanitario.

Referencias bibliográficas

Camors, J. (2008). Educación no formal: concepción que sustenta la política del MEC. En Aporte a las prácticas de Educación no Formal desde la Investigación Educativa. autores varios, Montevideo, 2009 Comp. MIALARET, G. (1985) / Introducción a las Ciencias de la Educación.- Ginebra: UNESCO pp.1

Escolano, B. (2000). Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos. Biblioteca nueva, S.L., Madrid 2000. pp. 7-48

Faure, E. (1978). Aprender a ser. Madrid. Alianza/UNESCO.

Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Ed. La Aurora.

Krichesky, M. (Comp.) (2011). *Pedagogía social y Educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Cuaderno de Trabajo N° 2. La Plata. UNIPE.

Moyano, S. M. (2007). *Retos de la Educación Social. Aportaciones de la Pedagogía Social a las Infancias y las Adolescencias, acogidas en Centros Residenciales de Acción Educativa*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2926/01.SMM_PRIMERA_PARTE.pdf?sequenc

Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Ed. Convenio Andrés Bello.

Trilla, J. (1998) *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Editorial Ariel S. A. Barcelona.

UNESCO-UNEVOC. (2006). *Educación No Formal. Fundamentos para una política educativa*. Montevideo. Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación.

Capítulo 2

Tensiones y nuevos desafíos que atraviesan lo escolar y lo no escolar en el marco de la formación docente

Mónica Spontón; Natalia Cereijo; Paula Ordóñez; Laura Mendoza; María José Torresi; Marilina Nardelli; Daniela Muchut; Miriam G. Ruiz; María Victoria Blanche y Luciana Carazay

1. Acerca de las prácticas educativas en escenarios socio-comunitarios y culturales.

«Es necesario movernos en los márgenes, dentro y fuera de las instituciones, con el fin de desbordarlas, con el fin de desarrollar prácticas monstruosas, [...] en las que el conocimiento devenga un proceso situado de producción, que modifique la realidad social en el nivel de lo concreto, no formalmente sino en su funcionamiento diario».

(Gual y Salvini, 2010)

Actualmente resulta imprescindible para un futuro maestro o profesor abreviar en la función formativa del territorio para transitar y construir experiencias pedagógicas descentradas de la lógica escolar que nutran su práctica. Nos adentramos en este capítulo que intentará desentrañar el vínculo entre escuela y prácticas pedagógicas en escenarios socio-comunitarios y culturales en la formación docente considerando de modo especial cuáles son los aprendizajes que se despliegan.

En general, cuando hablamos de educación nos remitimos automáticamente a la escuela. Basta recorrer concepciones de pensadores reconocidos sobre la educación para descubrir, como expresa Fernández Enguita (2018), que se refieren a:

la educación formal, legítima, socialmente aceptada y reconocida, institucionalizada... Ninguno de estos pensadores o líderes sociales negaría la importancia de otras vías de educación, pero no están hablando de eso, pues lo que todos y cada uno de ellos hacen es dirigirse a la sociedad sobre aquella parte de la educación que ésta regula, es decir, para hablarle de la escuela. (pág. 11)

La Educación No Formal parece nombrar a los *espacios no escolares*. En palabras de Diker (2010) designaría «todos aquellos ámbitos y actividades educativas que se despliegan fuera de las escuelas, su delimitación sobre la base de fronteras espaciales, institucionales o normativas, muestra rápidamente su límite». Como ya hemos explicitado, nos corremos de nombrar a estas experiencias por la negativa. Primero, porque consideramos que no son contrarias ni opuestas a la escuela y segundo, porque el término resulta limitante para con la riqueza y diversidad que estas prácticas tienen en la actualidad.

Encontramos cada vez más formas educativas que en su diversidad alteran los componentes básicos del formato escolar incluso dentro de las propias escuelas. Existen proyectos o programas promovidos desde las mismas políticas educativas estatales que tienden a formalizarse, y en el sistema escolar, se proponen acciones educativas no formalizadas. Dicho de otro modo, encontramos espacios no escolares dentro de las escuelas y formas escolares de transmisión del saber fuera de ellas. Algunos ejemplos podrían ser Club de Niños Pintores, Talleres de Idioma a cargo de Asociaciones Cooperadoras de las Escuelas, experiencia de apoyo escolar en barrios, los programas educativos de la provincia para el receso de verano, entre otros.

Optamos por denominar a estos escenarios educativos como *prácticas educativas en escenarios socio-comunitarios y culturales*. Su definición se apoya en las distinciones de propósitos, destinatarios y formatos, así como también la función social que dichos espacios cumplen para distintos sectores frente a la masificación de los sistemas escolares. Siguiendo a Frigerio (2002) son justamente la extraterritorialidad y la extemporaneidad de la educación las que mueven a pensar la especificidad educativa de los territorios más allá de los formatos que hoy conocemos.

Las prácticas a las que nos referimos son instancias de formación llevadas a cabo en territorio, realizadas en coordinación con colectivos y organismos sociales comunitarios, públicos y privados con fines sociales, externos al ámbito escolar, que se orientan a coordinar acciones en los procesos de reflexión crítica, identificación de problemas, diagnósticos y resolución de problemáticas. Consisten en propuestas que apuestan a experiencias educativas con un estrecho vínculo con la comunidad, conjugándose en procesos de enseñanza de práctica situada que articulan las discusiones propias del campo teórico con las problemáticas sociales y políticas del contexto de intervención.

Sostenemos que existe una falsa oposición al presentar los territorios no escolares como *democráticos, alternativos emergentes y/o complementarios* frente a los escolares definidos como *rígidos, autoritarios, formales*. Querer cobrar a la escuela las promesas incumplidas pagándolas con la presencia de otro tipo de experiencias pedagógicas resulta perjudicial. Marcar las diferencias entre estos lugares tal vez permita tejer redes que concilien algunos aspectos en un intercambio enriquecedor, más que en la construcción de más brechas o distancias entre ambos.

Así, el hecho de que estos ámbitos tengan condiciones diferentes a las que rigen en la institución escolar no significa, como advierte Diker (2007), que sean independientes de estas. Quizá la complementariedad fue el argumento para obturar una lectura de las relaciones más íntimas entre los ámbitos formativos con la institución escolar. Relaciones más profundas que tienen que ver con las relaciones de dependencia donde se muestra que aquello que se rechaza y de lo que se busca diferenciarse no solo funciona como sostén, soporte y fuente, sino también es referencia fundadora, sitio lógico que estructura a estas organizaciones toda vez que su mirada y la imagen que tienen de sí le están sometidas.

Por lo antedicho nos posicionamos en romper con la concepción de que institución escolar es sinónimo de forma escolar. Los modos de organización de la transmisión del saber y de socialización de los sujetos que plantea la escuela la ha desbordado alcanzando una extensión y efectos sociales más amplios. La impronta escolar se reproduce en

diversos espacios de aprendizaje como academias, institutos de idioma, talleres de arte, cursos autoasistidos o virtuales sobre diferentes temáticas, entre otros. Existen por lo tanto espacios no escolares dentro de las escuelas y formas escolares de transmisión del saber fuera de ellas.

Si el formato escolar se caracteriza por la obligatoriedad (más allá del interés y la motivación), la masividad, el agrupamiento por edad, la acreditación, la sistematicidad, organización y simultaneidad, ¿qué es lo que caracteriza a las prácticas en otros escenarios? Pensamos en que crear lazos con la comunidad, vincularse con una porción de la realidad, generar lecturas situadas de acontecimientos, promover transformaciones, gestar proyectos colectivos, disfrutar el placer de querer estar ahí, aprender junto a otros, sensibilidad y experiencia ética y estética. En este sentido, Vincent y otros (1994) hablan de forma escolar refiriéndose a un concepto que excede el término de escuela. Por lo tanto, el término institución escolar no puede confundirse con *forma escolar*.

La labilidad de las fronteras de la escuela y la extensión del territorio cultural con potencial educativo son auspiciosos en la medida en que, en condiciones óptimas, permitiría eliminar los rasgos más tradicionales y rígidos de las instituciones y convocar a una mirada más colectiva de las infancias y juventudes. En todo caso, son universos con lógicas diferentes, y no se trata de desinstitucionalizar y a la vez instituir otra cosa ya que la trama es más compleja. Ni tampoco sostener que en la escuela está la verdad y en otras prácticas, ficciones.

Núñez (1999) destaca la importancia de la tarea educadora como la búsqueda y la apertura de lugares de valor social que posibiliten nuevas y múltiples articulaciones sociales de los sujetos. Para la autora las diversas prácticas sociales y educativas, en el campo de las infancias y de las adolescencias, han de coordinarse en red con la escuela. El nudo es que tales prácticas apuntan a la filiación simbólica de los sujetos, y pueden crear y/o sostener posibilidades de acceso a la escuela y a lo social en un sentido más amplio. La misma autora sostiene que toda educación sea escolar o social pone en juego los tesoros de la humanidad en una distribución y filiación simbólica de todos y cada uno de los sujetos de la educación.

En otras palabras, se propone una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también fomente la inclusión social y la diversidad, y que permita a los estudiantes desarrollar su potencial como actores sociales en su comunidad transitando distintos escenarios educativos. Ese punto nos anima a proyectar variadas experiencias formativas en la formación docente que los y las prepara para desempeñar la tarea en los distintos niveles del sistema educativo.

En la actualidad existen muchos escenarios educativos potentes que permiten acceder al conocimiento y desbordan las formas clásicas –incluyendo a los medios tecnológicos, que sin dudas contribuyen a esta expansión–. El tránsito en territorio de propuestas con sentido pedagógico transforma al sujeto y a la vez, transforman las prácticas docentes, se constituyen en prácticas que transforman el mundo y transforman la escuela.

2. En torno a la noción de experiencia como brújula para pensar las prácticas

Cuando pensamos en experiencias y transformaciones recuperamos el aporte de Larro-

sa (2006) para referirnos a la *experiencia*. Este autor, hace más de una década, brindó una conceptualización que tuvo una fuerte presencia en el discurso docente. Definió la experiencia como *eso que me pasa*. No lo que pasa, sino *eso que me pasa*. Y a partir de allí explica los *principios de la experiencia*: exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepitibilidad y pluralidad; pasaje y pasión: incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida. Estos principios fueron y son válidos para explicar lo que la experiencia transforma en el sujeto pero resulta insuficiente y poco claro en los contextos actuales.

Así es que, al ver cómo en estos tiempos, ese sentido original del concepto de apropiación, se fue desdibujando, utilizándose de forma individualista y mercantilista, por lo que el propio Larrosa necesitó aclarar su postura al respecto.

Tal vez por eso lo que puede verse en mi trabajo reciente (y en este diccionario) es un cierto desplazamiento pedagógico de la idea de experiencia (como transformación del sujeto) a la idea de ejercicio (como atención al mundo). Porque lo que se está desvaneciendo en las instituciones contemporáneas de educación no es el sujeto (ese nunca ha sido tan fuerte, tan protagonista, tan halagado), ni la transformación del sujeto (el sujeto flexible, adaptable, maleable, transformable y, desde luego, creativo e innovador, está implícito en las lógicas del aprender a aprender y del aprendizaje continuo y permanente), sino que es el mundo y, sobre todo, el mundo común, el mundo compartido. (Larrosa, 2018, p. 183)

Podríamos pensar entonces las prácticas educativas en escenarios socio comunitarios y culturales como ese mundo común, compartido, al que se refiere Larrosa, que genera verdaderas *experiencias*.

Por otra parte, sumamos el aporte de la categoría de experiencia formativa, que hace referencia a un conjunto de recorridos realizados por cada uno de nosotros en singular y en conjunto con otros. Greco la entiende como una experiencia que se encuentra entre lo que está propuesto y sostenido objetivamente mediante tiempos, espacios, tareas, funciones y lo que acontece efectivamente al sujeto que la protagoniza, lo que lo atraviesa, lo cambia, lo marca y deja huella que en otro momento volverá a activarse.

Así entendida, la experiencia formativa no es aquella actividad que se repite en un tiempo lineal donde nada se interrumpe, se detiene o modifica. Porque no es acumulación de tiempo, sino que implica la necesidad de preguntarse qué sucedió en ese tiempo, quién emergió en ese transcurrir. Coincidiendo con Larrosa, el sujeto –no el individuo– es el territorio de la experiencia, no el tiempo cronológico por sí solo.

Tampoco es una situación con variables fijas, que permiten predecir completamente el resultado o que se pueda manipular en su totalidad, ya que una experiencia formativa es incompatible con la certeza absoluta. Aunque sí es necesario pensar y analizar qué condiciones hacen falta para que haya experiencia.

La experiencia formativa se realiza en el marco de dispositivos pensados y puestos en marcha para provocar transformaciones, movimientos, búsquedas, ensayos, nuevos pensamientos y posiciones. Beatriz Greco (2003) la define desde cuatro rasgos fundamentales:

- Un primer rasgo tiene que ver con que atravesar una experiencia, en ocasiones, se presenta como una interrupción en lo que se venía pensando y hace mirar las mismas cosas de modo diferente. Provoca un desplazamiento, un movimiento en el pensamiento. Conmueve, genera dudas, permite repensar algo que ya se creía sabido o conocer algo nuevo.
- Otro rasgo es que permite *desnaturalizar* y reflexionar sobre mi práctica, interrogarla, tomar distancia de ella y pensar si puede ser de otro modo. Genera lo que Ferry denomina una vuelta sobre sí, analizar qué genera esta práctica en cada uno y en los otros.
- A partir de la experiencia, y de esa reflexión, de ese pensamiento nuevo, se toman decisiones que tienen consecuencias en la práctica. Un tercer rasgo, por tanto, es que la experiencia se traduce en una construcción de posición en mi tarea, una decisión nueva para mí que hacer logra transformaciones en la práctica.
- Un cuarto rasgo de la experiencia es que permite realizar vinculaciones, asociaciones, enlaces. Permite entre otras cuestiones enlazar teoría y prácticas, tiempos, espacios, palabras dichas y escuchadas. Permite establecer vinculaciones entre aspectos que parecían desvinculados, desenlazados, disociados.

Cabe preguntarnos aquí sobre el aporte de este tipo de experiencias a la formación de los futuros docentes. En principio pensamos que la transformación del mundo común es un horizonte en las prácticas educativas socio-comunitarias, ya que los docentes en formación realizan propuestas diversas destinadas a poblaciones o sectores de la comunidad que, tal vez, de otra manera no tendrían acceso.

Sostenemos también que es necesario escuchar a los sujetos que participaron de las experiencias, conocer de su propia voz los aportes a su formación. Por ejemplo, nos dicen los estudiantes: «Fue un gran aporte, porque gracias al arte los chicos logran establecer una confianza, cuentan sus vivencias, y sobre todo sus sueños, pueden ir un poco más allá y descubren que si luchas todo es posible». En este sentido, observa cómo a través de estas otras intervenciones, se modificó la percepción y el compromiso de niños y adolescentes con su formación personal, ya que ellos concurren a los talleres puntualmente y algunos volvieron a la escuela o se anotaron en otros espacios para seguir aprendiendo.

Definitivamente, es válido considerar que los espacios socio-comunitarios son auspiciosos para vivenciar este tipo de experiencias, ya que los actores principales desde la perspectiva de la formación docente, las han transitado como transformadoras, no solamente para sí sino para otros; como plus notan un cambio en sus percepciones de las diferentes realidades que están presentes en la comunidad. Igualmente importante es destacar que la posibilidad de aprender a gestionar los recursos los ayuda a adquirir competencias para construir espacios autogestivos en el futuro.

3. ¿Cuál es el plus de estas prácticas en la formación docente?

En la formación docente, desde hace bastante tiempo estamos orientados hacia el binomio de construcción de lo social y lo subjetivo, como lo expresa Frigerio (2001), y abordarlo desde la complejidad con que se constituye esa construcción nos permite pensar en otros escenarios posibles, que precisamente desborden lo institucionalizado e instituido como educativo. Es por ello que nos interesa, basados en los rasgos constitutivos de los diversos escenarios educativos socioculturales y comunitarios, analizar y explicitar

los aportes que se pueden generar como enriquecimiento a las dimensiones de la práctica docente.

La complejidad de la sociedad actual plantea novedosos desafíos educativos más allá de los límites del aula, es por ello por lo que conocer y participar de manera experiencial en ámbitos educativos diversos, donde se promueva la construcción de una ciudadanía abierta, participativa, plural y democrática, donde se ponga en juego el desarrollo personal pero también el desarrollo colectivo y social, constituyen una herramienta fundamental para las experiencias de prácticas docentes.

Es una certeza que el punto de partida para toda transformación de las prácticas educativas es la formación docente que, habiéndose acercado en su instancia inicial a estos escenarios, logre reconfigurar la escuela y sus prácticas de enseñanza, entendiéndose esta como oportunidad de ampliación en la participación social y de acercamiento a los elementos de la cultura; asumiendo que la experiencia que acontece promueve transformaciones y habilita valoraciones que redefinen el aprender. Esto supone, como dice Nuñez, que se coordine e impulse la participación abriéndose a lugares diversos y alojando lugares diversos.

Considerando que los rasgos socio-culturales de estos escenarios representan modos de vida, valores, tradiciones, creencias, comportamientos colectivos, lenguajes, etc. suponemos que los sujetos involucrados son permeados por esas dimensiones y al mismo tiempo, pueden pensar y generar diferentes prácticas que reflejen esos aprendizajes. El desafío desde la formación docente es guiar a los/as estudiantes hacia una comprensión sobre el sentido del acto educativo, siendo que este no se limita a la experiencia áulica, ni al ámbito escolar en forma exclusiva. Desde la Formación Docente nuestro desafío supone cooperar en ese proceso de reconstrucción/resignificación de las representaciones sociales que los/as estudiantes en formación tienen respecto de la tarea docente.

Entre las experiencias desarrolladas en los diferentes institutos de nuestra provincia encontramos una gran cantidad de espacios socio-comunitarios donde los/as estudiantes realizan prácticas docentes, que evidencian la complejidad del universo educativo, desplegando numerosos formatos de enseñanza y de aprendizaje, entre los cuales podemos mencionar: Bibliotecas Populares, Centros Culturales, Casas de Cultura, Vecinales, Distritos Municipales, Clubes Sociales y Deportivos y otros. Estas experiencias se desarrollan desde diversos espacios curriculares tales como Talleres de Práctica, Itinerarios por el mundo de la Cultura y otros ámbitos.

Como docentes y formadores/as de los mismos nos preguntamos: ¿Qué posibilitan a los/as estudiantes estas experiencias pedagógicas en un ámbito sociocomunitario diverso? ¿Qué saberes profesionales se construyen en esa experiencia? ¿Desde qué perspectiva se piensa la intervención en los ámbitos socio culturales diversos?

Estas propuestas pueden y deben pensarse desde el aporte que realiza esta al espacio donde se interviene y/o bien desde las posibilidades que brinda a esa propuesta formativa de los/as estudiantes, ya que las prácticas educativas en escenarios socioculturales diversos resultan en la filiación a una red de organizaciones educativas y sociales ligadas a garantizar derechos, transmitir bienes culturales, promover prácticas inclusivas, abordar la diversidad, entamar vínculos y contribuir a una mejor vida en sociedad. Al menos es esta la posición que asumimos, dado que, como se explicita en el capítulo anterior, no

siempre las propuestas educativas que se generan en estos ámbitos son concebidas de este modo ni producen estos efectos.

Aseveramos, desde las experiencias recopiladas en nuestra trayectoria docente, que por inscribirse estas en una concepción de la educación y la formación en clave emancipatoria y problematizadora, las mismas contribuyen, entre otras cuestiones, a la construcción de identidades docentes solidarias porque en los procesos de constitución identitaria de un educador se producen confrontaciones, identificaciones, diferencias, se construyen imágenes sobre sí mismos como docentes y sus modos de concebir los diversos aspectos de la vida y el oficio de enseñar. El sentido de estas experiencias es una educación que conmueva, que nos haga cambiar de posición. Pensar es cambiar de pensamiento. (Foucault, 1996, p.55)

Como parte del Taller de Práctica Docente IV, del Profesorado de Artes Visuales, los estudiantes realizan talleres sociocomunitarios autogestionados. Con relación a esta experiencia, Damián nos dice: Hice mis prácticas sociocomunitarias en el Barrio La Cortada. Durante mi formación educativa el trabajo en los talleres comunitarios me ayudó al manejo del grupo, en respetar los momentos y tiempos de las clases en el aula. Aprendí muchas cosas, pero lo que más me marcó fue que cada alumno es un mundo (más los adolescentes), por ende, no podemos buscar los mismos resultados con cada integrante.

Lara rescata de sus prácticas en el Profesorado de Inglés: «Cada persona tiene una historia en particular, gustos diversos, habilidades, preferencias. Todos/as somos únicos, únicas en algún sentido, y esas diferencias que tenemos no nos hacen ni mejores ni peores, solo nos hacen distintos, distintas».

Y Rocío, estudiante de Profesorado de Educación Inicial, que hizo su intervención en un Centro de Día con personas con discapacidad, expresa que «debemos exigir a la escuela, como estudiantes, que nos perfeccionemos en nuestras prácticas de enseñanza. Son barreras, que hay que superar por todos: profesionales de la educación, la comunidad, los padres y los estudiantes. Tenemos que aprender más acerca de la diversidad humana a fin de comprender las diferentes formas en que cada ser humano vive en la sociedad».

De lo expuesto podemos ver que los estudiantes fueron conmovidos al transitar sus prácticas, lograron un cambio de posición, de pensamiento, al considerar la diversidad y el respeto de las singularidades como riqueza humana. Hay un cambio en las creencias pedagógicas que posicionan en una perspectiva inclusiva y de naturaleza compleja, tal y como se presentan los vínculos sociales actuales.

Al salirnos del lugar de considerarlas complementarias a lo escolar y darles una entidad propia, se posibilita la apropiación de otros esquemas de pensamiento y acción. Matías del Profesorado de Arte, acerca de su práctica en el marco del Proyecto de Radio, comenta que le posibilita «cambiar el punto de vista, sobre todo, en algunas actividades, tener en cuenta más al alumno para explicar las cosas que hay que realizar en diferentes actividades, ya sea en ejecuciones corporales, a la hora de cantar. La verdad me llevo un lindo recuerdo».

Melisa, del Profesorado de Música, a propósito de la experiencia del taller socio-comunitario, expresa que «es un tanto más libre –comparado con la práctica de residencia– y que la metodología de taller resulta un espacio que nutre la formación en tanto permite

pensar estrategias novedosas, diferentes».

Las expresiones mencionadas ponen de manifiesto prácticas formativas potentes. Conceptos desarrollados que suponen que para poder intervenir en estos territorios hay que ensayar, ejercitar, probar y fundamentalmente reflexionar en y sobre la acción. Por lo tanto, se trata de rescatar las estrategias de enseñanza que atiendan a la diversidad, a las particularidades de los sujetos de aprendizaje, pensar actividades que movilicen e integren esquemas de pensamiento, fomenten la interculturalidad, propicien la ampliación de perspectivas desde las cuales intervenimos socialmente en el ambiente social y cultural.

Ante las potencialidades que observamos en estas experiencias resulta muy importante no banalizarlas y revisar las representaciones sociales que se montan sobre las mismas, ya que encontramos una variedad de experiencias diferentes, desde jornadas aisladas o propuestas sostenidas en el tiempo, articuladas y sistematizadas, que nos interpelan en su significatividad pedagógica. Tampoco podemos considerar que todas suman o son constructivas, sino que habrá que analizar cuidadosamente cada escenario. Queda claro que no es un tema espacial. Salir de la escuela no garantiza una lógica distinta a la escolar. Estar en la escuela tampoco lo hace en relación a posibilidades de formatos diversos. Tampoco es una cuestión de participación más o menos democrática, más o menos libre o guiada, entre otros aspectos que ya mencionamos.

Ahora bien, ¿por qué proyectar prácticas diversas en escenarios educativos sociocomunitarios y culturales en la formación docente? Tenemos por cierto que permiten un cambio de perspectiva sobre el rol docente y amplían la mirada. Poner a los futuros docentes ante esta posibilidad parte del convencimiento de que multiplicar mundos hace más habitable el mundo escolar «Crear mundos más habitables sería entonces como honrar las maneras de habitar, inventariar lo que los territorios implican y crean como maneras de ser, como maneras de hacer» (Despret, 2022).

Finalmente, porque abordarlas con propósitos bien definidos abre una multiplicidad de intersticios por donde colar aquellos aspectos de la formación integral que se trabajaban desde los bordes o la periferia hacia el interior mismo de las experiencias de prácticas docentes, haciendo más significativos los aprendizajes, y por tanto asegurando mayor calidad e inclusión educativa.

4. Los entornos virtuales como experiencias formativas

Para pensar la educación en los escenarios mediados por la tecnología se suele utilizar el término educación expandida, considerando que la educación sucede, sobre todo, fuera de las instituciones educativas y de los procesos educativos formales. Las experiencias que nos ofrecen los espacios públicos, las comunidades de interés, el ocio, Internet, los medios de comunicación y las posibilidades casi ilimitadas de comunicación vía redes sociales abren un universo de posibilidades educativas que deberían ser reconocidas como tales y consideradas en los diseños curriculares de formación docente.

El concepto no es nuevo y ya ha sido aplicado con anterioridad al ámbito de la creación audiovisual, pero se propone ahora una aproximación a aquellas prácticas que, a pesar

de su diversa procedencia y naturaleza, tienen en común la aspiración de desarrollar, extender y difundir nuevas formas de producción, comunicación y adquisición del conocimiento en y desde el ámbito de la educación.

La incorporación de los nuevos medios exige un marco interpretativo desde el cual podamos abordarlos. Es posible identificar en el discurso pedagógico diferentes perspectivas y, por lo tanto, distintas concepciones y prácticas en torno a la relación entre cultura digital y cultura escolar. Hay antecedentes muy interesantes en medios como la televisión y la radio que incluyeron propuestas educativas con intencionalidad pedagógica fuera del formato escolar. Estas propuestas escapan a las prácticas escolares ritualizadas.

De las lecturas realizadas podríamos afirmar que existen al menos dos grandes líneas. La primera, de actitud vehemente, forma parte de una tendencia tecno-educativa global de carácter desescolarizador, promotora de la adopción curricular de competencias digitales y fortalecida por movimientos privatizadores (González López y Pangrazio, 2021). Quienes adscriben a esta posición celebran la potencialidad de los nuevos recursos tecnológicos para el logro de una enseñanza eficaz, y desplazan muchas veces el debate por los sentidos de la escolaridad. Consolidada y legitimada por diversos discursos, principalmente, esta concepción ha gozado de un lugar importante en el discurso educativo argentino de los últimos años.

La segunda perspectiva, de índole crítica, comprende las implicancias de participar de la cultura digital: por un lado, que cada vez más prácticas y relaciones atraviesen un gradual proceso de digitalización; por otro, y principalmente, que produzcan sutiles transformaciones en nuestras subjetividades y en las formas de relacionarnos. No se trata de una perspectiva que rechaza la virtualidad. Advertir sobre las condiciones materiales y simbólicas requeridas y a la vez propiciadas por la producción y el consumo de herramientas digitales no implica negar otros hechos evidentes: que estas herramientas forman parte la realidad de las personas y tienen un potencial pedagógico que va más allá de los propósitos del mercado con los que fueron creados.

Consideramos que es necesario adoptar una perspectiva crítica sobre la cultura digital y que también adscriba a su imprescindible incorporación al ámbito educativo. Nos proponemos, pues, incluir la cultura digital en la formación docente abrevando de esta última perspectiva de modo abierto y a su vez aprovechar lo que la cultura digital ofrece como instancia formativa. ¿Qué intervención pedagógica puede tener un futuro profesor en un espacio digital?

Es indudable que la cultura digital es parte de nuestro mundo cotidiano; las preguntas, los aportes y los problemas nuevos que suscitan requieren ser transmitidos a las nuevas generaciones, para que puedan habitar la cultura común y transformarla. Apostamos a una pedagogía que se *apropie* de los medios digitales, centrada en el hecho pedagógico y en cómo los vínculos inherentes a él –entre docentes y estudiantes, entre pares y en la relación con los saberes– se dan a través de estos medios.

Ubicarse desde una perspectiva pedagógica vinculando este ámbito de educación expandida con la formación docente demanda un doble abordaje. Por un lado, es menester una concepción que permita comprender el escenario contemporáneo y su influencia sobre los procesos de subjetivación, la participación en la cultura y en el espacio público. Por otro lado, es necesaria una reflexión que considere la especificidad material del

conjunto y de cada uno de estos medios: de los dispositivos tecnológicos, pero también del software, es decir, los programas, las aplicaciones –apps–, las redes sociales, las plataformas.

Esta perspectiva material, cuando está orientada a comprender los modos de ser y hacer que habilitan y promueven los medios, permite llevar a cabo una formación de tipo instrumental crítica y tensionada desde las didácticas específicas sobre estas herramientas, muy necesaria para el trabajo docente en la transpandemia³. Una enseñanza técnica que, al transmitir cómo utilizarlos y al interrogar cómo los hemos utilizado durante el ASPO y el DISPO, permita dejar de concebir a los nuevos medios como mágicas cajas negras e invite a la construcción colectiva de saberes pedagógicos a partir de la experiencia vivenciada, tanto por estudiantes como docentes.

Asimismo, en el marco de la inclusión de la cultura digital en la Educación Superior, resulta clave pensar en las nuevas formas de transitar la formación inicial y permanente, posibilitadas por los medios digitales. Nos interesa el lugar de la cultura digital en la contemporaneidad, su diálogo con la cultura escolar y su relación con las nuevas alfabetizaciones. Nos interesan también las posibilidades que esa cultura digital ofrece en materia de participación ciudadana y construcción de saberes. Existe un amplio consenso respecto al hecho de que la educación virtual favorece que las personas diseñen sus ambientes personales de aprendizaje, pero no existe suficiente investigación sobre los fundamentos teóricos y políticos que justifican el diseño de modelos de educación virtual en otros escenarios menos formalizados.

La UNESCO en su página web⁴ nos muestra cómo las tecnologías digitales han pasado de ser proyectos independientes a redes de herramientas y programas que vinculan a las personas y los objetos en todo el mundo, y ayudan a hacer frente a los desafíos personales y mundiales. Apoya el desarrollo y la utilización de Recursos Educativos Abiertos (REA) que son materiales didácticos, de aprendizaje o investigación de libre acceso para todos.

Se asoma un mundo difuso que comienza a representarse asociado siempre a la tecnología y a las innovaciones que marcarán el futuro. Las propuestas de aprendizaje abierto por fuera de la escuela se refieren a una modalidad de enseñanza abierta que combina medios no digitales con tecnologías digitales. En su página web la UNESCO expresa que:

El objetivo es proporcionar programas escolares que permitan acceder a los cursos curriculares, las tutorías humanas, el entrenamiento y el bienestar mediante múltiples espacios de aprendizaje físicos y a distancia, incluidos los hogares y los lugares seguros alternativos, como los centros de aprendizaje comunitarios, las bibliotecas o los refugios temporales de crisis. El propósito fundamental es garantizar que el acceso alternativo a la educación pueda *activarse* o estar disponible de inmediato, para que el derecho a aprender no se vea interrumpido durante los cierres de escuelas precipitados por situaciones de crisis o emergencias.

³ El concepto transpandemia significa *más allá, del otro lado, a través de la pandemia*. Se utiliza para expresar el tiempo histórico actual afectado por los efectos de la pandemia por COVID 19 en todas las áreas de la actividad humana.

⁴ <https://www.unesco.org/es/digital-education>

Con el advenimiento del metaverso⁵ y las realidades múltiples, virtuales o aumentadas nos vienen a la mente, distintas representaciones, imágenes y conceptos. Estas experiencias podrían pensarse hoy integradas a los procesos de enseñanza, en un momento donde también irrumpen conceptos muy interesantes acerca de pensar en otras dimensiones donde una persona humana con identidad virtual puede también transitar y vincularse en entornos del metaverso, mundos que transitan en dimensiones paralelas con los mismos seres humanos, solo que en forma de avatares. Sin salir de casa y con lentes de realidad virtual, podemos interactuar con otra gente y, también, estudiar.

Estas cuestiones plantean una transformación de la educación, con un método de aprendizaje inmersivo y experimental, que no podemos desconocer pero que aún estamos lejos de comprender acabadamente. Desde una reflexión crítica necesitamos abordar los modos en que la cultura digital se hace presente en la actualidad. Analizar los modos de hacer, circular y consumir cultura, y todo aquello que es el objeto mismo de la transmisión escolar. Lo digital interpela las formas de sentir y de relacionarse con los otros y de experimentar el mundo. Por todo ello, no solo proponemos incluir la cultura digital en la formación docente desde una perspectiva crítica, que se centre en el acto pedagógico y tenga en cuenta la especificidad de los nuevos lenguajes, sino que apueste a la ampliación de derechos.

Es indudable que para eso es necesario discutir acerca de la vacancia en formación digital en los diseños curriculares de muchas carreras. También, por supuesto, la producción de condiciones materiales para que la incorporación de la virtualidad sea un derecho para todas y todos. Empezando por algo simple, tener conectividad.

Para mayor conocimiento sobre los participantes de las experiencias mencionadas, aquí están sus voces: <https://view.genial.ly/64e5710265b5ff001945b163/presentation-diversidadescenarios2023>

Referencias

- Díaz R. (2012). Educación expandida: ¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar? Gestión creativo cultural Zemos.
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B.F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela en: Perfiles Educativos. Vol. XL, Número especial, pp. 142-178. IISUEUNAM.
- Fernandez Enguita, M. (2018). Más escuelas y menos aulas. La innovación en la perspectiva de un cambio de época. Morata
- Freire, P. (2006). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI
- Frigerio G. y Diker, G. (2010). Educar saberes alterados. CLACSO.
- Frigerio, G. (2002). Extraterritorialidad, en Nuñez, V. (coord) La educación en tiempos de incertidumbre. Las apuestas de la pedagogía social. Gedisa
- González López, A. y Pangrazio, L. (2021). «El currículum argentino de Educación digital: un análisis de la dimensión 'crítica' de las competencias digitales». Praxis educativa, Vol. 25, N° 1 enero-abril 2021 E-ISSN 2313-934X (pp. 1-23).
- Greco, B. (2013). La enseñanza como experiencia en INFD Ministerio de Educación de la Nación Documento elaborado para el Ciclo de Formación de Directivos.
- Larrosa J, (2018). P de Profesor; comentarios de Karen Rechia. 1º Ed. Ciudad Autónoma de Bs. As. Centro de publicaciones Educativas y Material didáctico.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Universidad de Barcelona. ALOMA.
- Núñez, V. (2005). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. (Conferencia). Universidad de Barcelona.
- Pangrazio, L. (2021). El currículum argentino de Educación digital: un análisis de la dimensión 'crítica' de las competencias digitales. Praxis educativa, Vol. 25, No 1 enero-abril 2021 – E - ISSN 2313-934X. (pp. 1-23).

⁵ El metaverso es un mundo virtual que existe de forma paralela al mundo físico.

Capítulo 3

Las Prácticas Socio-comunitarias y Culturales en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales

Marina Faes; Ivana Pace; Patricia Trucconi; María Daniela Lombardelli; María del Luján Simunovich; María Florencia Befumo; Mónica Ogresta y Silvia Braidot

«Se entiende el currículum como una política pública con responsabilidad en la construcción de lo común, como condición necesaria para la construcción de una convivencia plural, democrática y diversa; currículum que supone una síntesis de componentes diversos a la que se arriba mediante procesos participativos. La justicia curricular es un principio central de esta construcción, que constituye el resultado de que lo que se decida y se haga en la formación sea respetuoso con todos los colectivos sociales al tiempo que contemple una perspectiva ética y solidaria. La justicia curricular va de la mano con la necesidad de desmontar una arquitectura de la exclusión y de la desigualdad».

Diseño Curricular Jurisdiccional Profesorado de Educación Superior
en Ciencias de la Educación - Noviembre, 2022

En este capítulo nos centraremos en indagar la presencia de las prácticas socio-educativas en los Diseños Curriculares de la Formación Docente en la provincia de Santa Fe. Consideramos que su inclusión enriquece de manera significativa la formación porque vincula a otros posibles desempeños laborales y propicia una ampliación de la mirada sobre los sujetos y el contexto, habilitando otros modos de pensar la enseñanza y de situarse como educadores.

En los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) para la formación de los/as futuros/as docentes, las propuestas que contemplan otros escenarios se ponen de manifiesto en diferentes grados según el momento histórico en el que hayan sido elaborados. Contamos con una gran variedad de diseños, algunos datan del año 2001, otros del 2003, 2009, 2015 y 2016 hasta el más reciente: el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación, que comenzó a instrumentarse a principios del año 2023.

Para iniciar el análisis de los DCJ desde la perspectiva de la práctica en contextos socio-comunitario y culturales, nos planteamos los siguientes interrogantes:

¿Cómo se pone de manifiesto esta transformación en los diseños curriculares?

¿De qué manera emergen concreciones en diversos contextos en el campo de la práctica de la formación inicial?

¿Qué cuestiones justifican la inclusión de estas prácticas durante la formación?

¿Qué referentes teóricos, categorías, conceptualizaciones aportan a su reflexividad?

¿Qué aspectos normativos son necesarios tener en cuenta para llevar adelante este tipo

de prácticas a nivel institucional?

Veremos el caso de los profesorados para Educación Inicial, Primaria, Secundaria, Artes Visuales, Especial y Superior en Ciencias de la Educación como ejemplos del tratamiento de las prácticas socio-comunitarias y culturales en la formación docente santafesina.

1. Diseños Curriculares de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria⁶

Estos diseños curriculares, aprobados en el año 2009 y publicados en el marco de las Resoluciones Ministeriales N° 528/09 y 529/09, se constituyen en el currículum oficial para la formación de dichos profesorados en la Provincia de Santa Fe.

De la lectura de los mismos, advertimos que la propuesta de las prácticas educativas, respecto a la educación en diversos contextos, se entiende como la posibilidad de diseñar dispositivos en un amplio y rico espacio plural. Se propone desarrollarlas en otros escenarios socio-comunitarios durante el cursado de los Talleres de Prácticas I y II, planteando que es posible trabajar en proyectos con otras instituciones de la comunidad donde se localiza el Instituto de Formación Docente.

Por otro lado, destacamos la idea de la formación docente como *praxis* y como *experiencia* expresada de la siguiente manera:

Diseña la formación trascendiendo las fronteras de lo escolar, propiciando la participación de los estudiantes en ámbitos culturales, científicos, del arte, la investigación. Propone prácticas plurales, experiencias diversas en espacios comunitarios y sociales como forma de comprender la realidad e intervenirla. (p. 9)

Desde el análisis de la estructura curricular, podemos decir que se conforman en diseños organizados en tres campos: el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación en la Práctica Profesional y el Campo de la Formación Específica, y por dos ejes transversales: el «Itinerario por el Mundo de la Cultura» y el taller de «Producción Pedagógica». El Campo de la Formación en la Práctica Profesional está integrado tanto por las actividades a concretarse en las instituciones asociadas (escolares y socio-comunitarias) como en los Talleres a desarrollarse en el Instituto de Formación Docente.

En el marco del Diseño, se expresa que:

La propuesta curricular se sustenta en una acción transformadora que hace hincapié, fundamentalmente, en la unidad de forma y contenido a la hora de educar. Pone el acento en la acción permanente que hacen de la ética y la estética una deriva inseparable en el encuentro cotidiano entre las personas, en las instituciones y con el medio.

Se parte entonces de concebir al conocimiento como construcción social permanente y compleja entre docentes, alumnos, estudiantes, autoridades, sociedad y ambiente. (p. 4)

Ante lo expuesto, desde esta mirada que incluye la pluralidad, se tienen en cuenta la

⁶ <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1iXdJi2udMpoHT2S5Jbr5rymLzi5EbJ9H>

diversidad de contextos, para así, no solo enriquecer y fortalecer los saberes de las y los estudiantes, sino también para tender puentes entre diferentes actores que trabajan en este intentar habitar los espacios desde otra perspectiva incluyendo propuestas en las diferentes cátedras a lo largo de la carrera.

1.1. ¿Cuáles son los ejes temáticos vinculados a la dimensión socio-comunitaria de las prácticas que vertebran las propuestas en los Talleres del Trayecto de la Práctica?

En este rastreo, nos encontramos que en el *Taller de Práctica I* se explicitan las prácticas como construcciones sociales: acercamiento a la multiplicidad de contextos en los que se lleva a cabo el trabajo docente. En el *Taller de Práctica II* surgen contenidos como: Múltiples sujetos y prácticas. El ámbito de las prácticas educativas más allá de la escuela: el barrio, sus instituciones, bibliotecas, centros culturales, clubes, centros comunitarios, otros, como espacios educativos.

Identificación de acciones y proyectos socio-comunitarios, en los cuales se articulan diversidad de organismos, entre estos, la escuela. La educación popular: principios y fundamentos desde una perspectiva histórica, situación actual.

El *Taller de Práctica III* sugiere un trabajo con las prácticas de la enseñanza enmarcadas en lo institucional y socio-político. Análisis del contexto y de las instituciones. Y en el caso del *Taller de Práctica IV* se indica desarrollar los fundamentos y los equipos de profesores de práctica organizará el proyecto integral de prácticas, garantizando que se realicen experiencias en diversos contextos y, de ser posible, con sujetos de diversas edades.

1.2. Otros espacios curriculares en los que se aborda esta dimensión de las prácticas

Problemáticas contemporáneas de la Educación Primaria I: Este espacio posibilita seguir buscando tanto conceptos como también alternativas de sensibilización en el que se vivan *experiencias*, entendidas como acciones de formación que posibiliten pensar la futura inserción laboral en diversidad de contextos socio-culturales y con diversidad de sujetos.

Sujetos de la Educación Primaria: Sujetos, aprendizaje y contexto de práctica. En este espacio, se analizan los procesos educativos que realizan diferentes grupos sociales en contextos y condiciones diversas.

Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II: Plantea como necesarios trabajos prácticos que impliquen la articulación de los contenidos con experiencias socio-culturales del medio.

Itinerarios por el Mundo de la Cultura: Los itinerarios por el Mundo de la Cultura se establecen como un trayecto a lo largo de la carrera, para enriquecer la formación personal del estudiante, el que debe acreditar al menos dos espacios diferentes electivos por año, que pueden ser cursados en otras instituciones públicas o privadas: museos, bibliotecas, centros culturales, municipalidades y comunas entre otras, con las cuales el Instituto

Formador establecerá los respectivos convenios. A modo de ejemplo, pueden citarse: actividades literarias, musicales, teatrales, plásticas, cine y fotografía, distintos tipos de danzas, actividades deportivas, murga y acrobacia.



2. Diseños Curriculares de los Profesorados de la Educación Secundaria

Las discusiones sobre los cambios de paradigmas y estilos de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria están instaladas en el sistema y hacia el interior de las instituciones educativas que discuten transformaciones en sus prácticas pedagógicas.

En este sentido, los Diseños Curriculares provinciales más próximos epocalmente a la Ley de Educación Nacional N° 26.206, apuntan a aspectos innegociables como la *inclusión*, la *calidad educativa*, y por sobre todo, la *escuela como institución social*.

Esto último, posiciona a la escuela como centro de las relaciones con el resto de las instituciones pero también, como receptora de lo extraescolar que, sin embargo, se instala dentro de las aulas, obligando en muchas ocasiones a responsabilizarse por lo irruptivo

y actuar en consecuencia. Es ahí donde los muros se desdibujan y aparecen otros escenarios para dar respuesta a lo educativo.

Los DCJ –Diseños Curriculares Jurisdiccionales– para los Profesorados de Nivel Secundario datan en su mayoría del año 2015, en adelante. Hacen referencia a la Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 93/09 que da las «Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria». Entre las mencionadas se cita:

- Proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas. Se ofrecerán propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad.
- Resignificar el vínculo de la escuela con el contexto, entendiendo al mismo como ámbito educativo. El escenario extraescolar y sus dinámicas sociales y culturales posibilitan miradas diferentes, alternativas y necesarias en la propuesta escolar. Habilitan otras situaciones para pensar y aprender, otras prácticas de enseñanza, posibilitan la participación de otros actores que enseñan desde su experiencia y práctica laboral. Le otorgan legitimidad y relevancia social al trabajo educativo. (CFE N° 93/09, p. 4)

Con respecto a los escenarios alternos, en cuanto a la Organización Institucional sugiere, entre otras, que: «Las iniciativas institucionales promoverán distintos modos de apropiación de los saberes que den lugar a: nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo de los profesores, del uso de los recursos y los ambientes de aprendizaje».

Los Diseños para los Profesorados del Nivel Secundario apuntan, en sus propuestas del Campo de la Práctica, hacia el acercamiento a escenarios sociocomunitarios y culturales, en el marco de la observación de actividades o prácticas pedagógicas en dichos espacios.

En el caso del Diseño Curricular del *Profesorado de Educación Secundaria en Economía* (2015)⁷, por ejemplo, se citan como otros escenarios:

Prácticas educativas como prácticas sociales situadas: La práctica educativa en el entramado histórico-social y sus cambiantes relaciones con la escuela. La acción educativa de la comunidad y las organizaciones sociales: centros barriales, comedores, colonias, museos, bibliotecas populares, ONG, medios masivos de comunicación, entre otros. Propuestas educativas con jóvenes y adultos. Los procesos de transmisión cultural y la dimensión del enseñar. Las trayectorias educativas: complejidad, heterogeneidad y singularidad. Economía y las prácticas educativas en espacios socioculturales de la comunidad.

No especifica concretamente el desarrollo de prácticas situadas.

Por su parte, el Diseño Curricular para el *Profesorado de Artes Visuales con Orientación en Producción* (2016)⁸ contempla entre sus considerandos que «que las demandas del campo cultural exigen asimismo perfiles profesionales actualizados para la asunción del

⁷ <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1XdJi2udMpoHT2S5Jbr5rymLzi5EbJ9H>

⁸ <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1XdJi2udMpoHT2S5Jbr5rymLzi5EbJ9H>

rol docente en espacios no formales de aprendizaje». Esto posiciona al futuro docente en espacios de acción por fuera de la institución escolar.

Este diseño curricular, refuerza la importancia de las expresiones artísticas en el entorno escolar como propuestas transformadoras, sobre todo en el encuadre de la Educación Secundaria Obligatoria, en tanto que sus alcances orientan las prioridades políticas y pedagógicas asignadas al nivel: «La obligatoriedad del nivel secundario, que inaugura la Ley de Educación Nacional, nos posiciona ante nuevas posibilidades y desafíos que el sistema formador de docentes debe asumir y repensar».

Concibe a la escuela como:

La institución que la sociedad ha definido como responsable de la transmisión formal de la cultura. Cultura que, en definitiva, es el modo de habitar el mundo; un complejo entramado del sentido de vivir, con el que cada grupo humano manifiesta su propia forma de ser y estar. La responsabilidad ético-política de la educación se torna en un imperativo de la formación docente. Formación que es acción y de la cual el sujeto puede hacerse cargo pasionalmente y con razones, teniendo a la justicia como marco y objetivo. (DJ Profesorado de Artes Visuales, 2016)

Este posicionamiento del diseño promueve la reformulación de la organización al interior de las instituciones formadoras de maestros/as y el vínculo con las escuelas o espacios educativos asociados, de tal modo de que se hagan posibles nuevas transformaciones, porque de nada vale una norma que formule conceptos transformadores si no se crean espacios y tiempos para que cada uno de los protagonistas pueda experimentar todas las dimensiones del hacer educativo.

Por lo hasta aquí expuesto, y en línea con los análisis efectuados en el Capítulo 2, son apropiadas las palabras de Najmanovich (2008), cuando expresa «Es preciso un cambio en el tratamiento global del conocimiento. Este cambio no implica meramente la invención de nuevos modelos y conceptos; implica una profunda transformación de los valores y de las actitudes, de la estética cognitiva, de las emociones y de los modos relacionales».

Del análisis de los DCJ se desprende que se espera de los/as futuro/as egresado/as que sean profesores/as capaces de trabajar enmarcados en la educación obligatoria, a través de la enseñanza de una disciplina o área del saber, creativos en el diseño y desarrollo de la enseñanza y la elaboración de variadas y particulares trayectorias de aprendizaje, y que conformen redes de trabajo entre colegas de la propia institución, de otras instituciones educativas y con distintas organizaciones y asociaciones de la comunidad, incurriendo en las nuevas formas de lo colectivo y sosteniendo en la práctica cotidiana «el arte de vivir con otros».

Por otro lado, también se espera que, desde el Campo de la Formación Profesional se pueda:

Vincular al estudiante a variados contextos de enseñanza: sistema educativo provincial en todos sus niveles: inicial, primaria y secundaria como así también variados contextos socio-comunitarios: vecinales, distritos municipales, organismos comunitarios no gubernamentales, clubes, bibliotecas, hospitales o ámbitos de recuperación física o emocio-

nal, etc. Vincular al estudiante con diferentes sujetos del aprendizaje: sujetos en sistema escolar, sujetos en situación de calle, sujetos con capacidades diferentes. En cuanto a los docentes que acompañan las prácticas de los estudiantes, no se limita solo a los pertenecientes a la institución formadora (docentes de Taller de Práctica, Didácticas específicas o Especialistas en el Lenguaje) también es relevante la orientación proveniente de docentes (a los que llamaremos co-formadores) que reciben la práctica de los estudiantes en el sistema escolar o el socio-comunitario, por lo que se tenderá a realizar convenios con escuelas o instituciones que se convertirán en instituciones Asociadas a la Institución Formadora. (DJ Profesorado de Artes Visuales, 2016)

Las características del campo disciplinar de la *Educación Artística*, tanto como la *Educación Física*⁹ y otros, permiten la exploración de las prácticas en entornos no escolares, invitando a los formadores docentes a pensar propuestas de interacción que legitimen estos entornos alternativos como vinculantes y legítimos del quehacer docente.

Cabe aclarar que en algunas especialidades como en el Profesorado de Educación Física y en los Profesorados de Lenguas Extranjeras, cuyos planes no han sido aún actualizados, las prácticas en contextos diversos no están incluidas en sus *diseños curriculares*, pero sí se hacen presentes en el nivel de *desarrollo curricular*, por la especificidad de algunos ámbitos no escolares de desempeño profesional. Esta particular situación destaca la importancia de contar con trabajo de producción y análisis, como el que hemos desarrollado y estamos presentando, como aportes para pensar y problematizar las prácticas socio-comunitarias en contextos de formación.

3. Diseño Curricular del Profesorado de la Educación Especial en Discapacitados intelectuales - Modalidad Especial (LEN N° 26.206)

En los Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Especial en Discapacitados Intelectuales (2003)¹⁰, redactados previamente a la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, advertimos que se hace referencia al conocimiento y pensamiento de los profesores en relación al contexto de la educación como práctica social, a los complejos procesos y sucesos que se dan en el medio social, cultural, político y económico, a la vinculación entre el sistema escolar y el sistema social, es decir que pone el foco en cuestiones cognitivas y reflexivas, más que en cuestiones vinculadas con el campo de las prácticas.

Avanzando en la lectura del diseño, notamos que, cuando se refiere al Trayecto de la Práctica, indica que se desarrolla específicamente en los ámbitos del aula, de la institución y su vínculo con el contexto. Es decir, refuerza esta categoría conceptual del *contexto* y lo plantea como *construcción* que implica la aproximación sistemática a la realidad socioeducativa. En estos diseños es significativa la mención que se hacen a los distintos ámbitos donde se realizan las acciones docentes: aulas, patios, laboratorios, es decir, siempre giran en torno a los espacios escolares.

Sin dudas, sería necesario, en este diseño, pensar la inclusión de prácticas socio-comunitarias y culturales que ampliarían notablemente la visión del futuro docente.

⁹ <https://docs.google.com/document/d/1sNpk38bhOe3bWAexmp1w1CmaDQPSiZyZ/edit?rtfpof=true>

¹⁰ https://docs.google.com/document/d/19ZrrN7V_21HCaYC5KAWXyCi7qbXdETH/edit?rtfpof=true

4. Diseño Curricular del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación¹¹

Al ser un diseño curricular recientemente modificado, consideramos importante centrarnos en el itinerario formativo previsto en los talleres del Trayecto de la Práctica, dado que en ellos se puede visualizar de manera muy clara la inclusión de una mirada que integra el reconocimiento de otros escenarios como educativos.

El Taller de Prácticas Educativas I: Aproximación a los distintos escenarios del Campo Educativo

El Taller se vincula con el conjunto del trayecto de la práctica, anticipando cuestiones que serán recuperadas en espacios posteriores, especialmente en los talleres del segundo y tercer año en los que se retoman mediante experiencias de inserción las prácticas en diversos escenarios socioeducativos (Taller de Prácticas Educativas II) y en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo (Taller de Prácticas Educativas III).

Asimismo, se reconoce la diversificación de los roles, espacios y escenarios de acción laboral del/la egresado/a en Ciencias de la Educación, que ya no se dan solo dentro de la educación formal sino también dentro de escenarios socioeducativos no escolares (diversas instituciones estatales, organizaciones barriales, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, etc).

Se prevé que los/as estudiantes tomen contacto con un conjunto amplio de experiencias educativas, con el propósito de contribuir a los procesos formativos desde la reconstrucción crítica de sus propias experiencias formativas en diversos escenarios, más allá de lo específicamente escolar, y en articulación con los múltiples lenguajes artísticos y las nuevas tecnologías.

El Taller de Prácticas Educativas II: Experiencias de inserción en otros escenarios socio-educativos y culturales.

Como se advierte en el título, en este espacio curricular se indica explícitamente la presencia de las prácticas educativas en otros escenarios socioeducativos y culturales.

Se propone profundizar lo abordado en el Taller correspondiente al primer año, retomando su primer eje de contenidos, profundizando y orientando la inserción en diversos escenarios socioeducativos. Este trayecto se despliega en directa articulación con la Unidad Curricular del segundo año del CFE Políticas, Proyectos y Experiencias Socioeducativas, con la que comparte el proceso de inserción y análisis de experiencias socioeducativas.

4.1. Más allá de la «educación no formal»

Con esta expresión, intentamos poner de manifiesto el trabajo en el Taller de Práctica II cuando se indica que:

Se trabaja desde una concepción amplia de educación, que excede lo escolar, dando

¹¹ <https://isp2-sfe.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2023/05/Diseno-curricular-Ciencias-de-la-Educacion-Educacion-Superior.pdf>

cuenta de las múltiples apropiaciones que realizamos los seres humanos a lo largo de nuestras vidas, contemplando el abordaje de la singularidad y complejidad de las prácticas educativas, como prácticas sociales situadas. Al respecto es pertinente especificar que esta concepción amplia de educación se plantea superar los límites del concepto de educación no formal, considerado poco fértil para describir, interpretar e intervenir sobre este ámbito. La caracterización por la negativa (educación *no* formal) facilita una suerte de desvalorización de las acciones en relación con la educación formal y obtura la caracterización de sus rasgos específicos así como la identificación de los desafíos pedagógicos que se desprenden de los mismos: por tal motivo, pensar «más allá de lo escolar» nos permite construir una trama teórico-empírica que sostiene una perspectiva conceptual renovada acerca del fenómeno educativo. (DCJ Prof. de Educación Superior en Ciencias de la Educación, 2022, p. 66)

En otro párrafo se refuerza y amplía la idea:

El Taller de Prácticas Educativas II se propone, por un lado, poner en tensión la relación entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela. Por otro lado, se plantea la reflexión acerca del vínculo entre escuela y comunidad, que amplía el horizonte de la escuela en el escenario social. (DCJ Prof. de Educación Superior en Ciencias de la Educación, 2022, p. 66)

Este Taller de Prácticas, se caracteriza por ser una cátedra compartida entre dos docentes científicas de la educación que comparten la responsabilidad de la planificación y desarrollo de todas las actividades de la UC. En este espacio se asumen las prácticas educativas en sentido amplio y más allá de lo escolar, afianzando el conocimiento de otros escenarios socioeducativos, para lo cual se sugiere el trabajo con herramientas metodológicas de aproximación al campo tales como la observación, la entrevista, el registro y documentación de la vida cotidiana. Para la implementación del trabajo de campo se prevé la concreción de acuerdos con instituciones asociadas que designarán en cada caso interlocutores y expertos que oficien de co-formadores.

El Taller de Prácticas Educativas III: Experiencias de inserción en el sistema educativo

En tercer año se prevé profundizar la aproximación a las prácticas del campo educativo desarrolladas en el Taller correspondiente al primer año a través de experiencias de inserción en escenarios escolares (diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, con énfasis en la educación inicial y primaria). Esta Unidad Curricular establece una estrecha articulación con Orientación educativa en tanto se orienta hacia el estudio de roles y funciones profesionales de asesoramiento en la enseñanza y la gestión institucional.

Taller de Prácticas Educativas IV: Intervención en la educación secundaria

Este espacio curricular se propone atender a la formación a través de la práctica educativa en uno de los niveles de destino del futuro/a profesor/a en Ciencias de la Educación: la educación secundaria, incluyendo propuesta no solo vinculadas a la enseñanza sino a otros desempeños laborales específicos.

El taller tiene como objetivo que los y las futuros/as docentes lleven a cabo una experiencia de inserción en una escuela asociada asumiendo actividades que suponen vin-

culación con la práctica docente de nivel en el ámbito áulico, institucional, pedagógico, administrativo y socio-comunitario

Taller de Prácticas Educativas V: Intervención en la educación superior Este taller se centra y focaliza en las prácticas docentes.

Como puede verse, las propuestas formativas en el campo de las prácticas en los primeros años comienzan con una mirada amplia para luego hacer foco, en los últimos años en las prácticas docentes en el Nivel Secundario y en el Nivel Superior. Consideramos que sería propicio pensar en una mayor convivencia, integración y continuidad de las prácticas socio-comunitarias y culturales.

Finalmente, es importante hacer referencia a la inclusión de transversales en la formación, habida cuenta de que su abordaje, en general, requiere de instancias que trasciendan lo escolar.

4.2. Contenidos Transversales y Prácticas Educativas en diversos escenarios en el Profesorado en Ciencias de la Educación

Las perspectivas que integran, nutren y permean todo el DCJ son las de Derechos Humanos, Género e Interculturalidad. Estas perspectivas enmarcan todos los campos de la formación. Además, se mencionan como ejes la siguientes: Educación Sexual Integral, Alfabetización Académica y Digital y Educación Ambiental Integral que se expresan de la siguiente manera:

La *perspectiva de los derechos humanos* se ha consolidado en los últimos decenios como parte sustantiva de la cultura democrática en nuestra región, constituyéndose en la base de programas político-educativos, la misma se encuentra respaldada, por otra parte, en instrumentos jurídicos internacionales y nacionales.

La *perspectiva de género* constituye una lente crítica para visibilizar y analizar las relaciones sociales desde una mirada histórica y cultural que posibilite identificar prejuicios y estereotipos en relación con lo considerado como lo masculino y lo femenino.

La *ESI* requiere que cada espacio curricular incluya contenidos significativos desde la perspectiva de género y diversidad, y a la vez, implica una crítica epistemológica al androcentrismo de las ciencias, crítica no siempre presente en los respectivos campos disciplinares.

La *perspectiva intercultural* supone el reconocimiento de las múltiples inscripciones culturales de los sujetos que involucran identificaciones vinculadas al género, las generaciones, la nacionalidad, la clase, lo étnico.

Sostener un enfoque intercultural que considere el diálogo, visibilizando y cuestionando sus asimetrías, implica aceptar que el desconcierto inicial que provoca el intercambio entre diversidades no es un obstáculo sino el motor para construir una progresiva comprensión y conocimiento mutuo.

La *Ley de Educación Ambiental Integral* propone su implementación como una política

pública nacional, estableciendo el derecho a su acceso en todo el territorio nacional, con las particularidades y adecuaciones en cada jurisdicción, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo

Se reconoce la centralidad de la cuestión ambiental, la complejidad del ambiente y el valor estratégico y ético de la Educación Ambiental Integral en un contexto de aceleración de los procesos de degradación y deterioro del ambiente, siendo un tema central para las jóvenes generaciones que las moviliza en la búsqueda de proyectos sociales más justos, igualitarios y sostenibles promoviendo la integración de saberes a través del desarrollo de prácticas educativas, la aproximación crítica a los problemas sociales emergentes y una implicación activa frente a ellos, en el marco de su formación como sujetos políticos capaces de comprometerse en la construcción de una sociedad más justa.

La alfabetización académica justifica su transversalidad en función de la especificidad disciplinar, la producción, la transmisión y la circulación de saberes que se organizan en función de las lógicas discursivas y de los modos de decir propios de cada campo disciplinar.

Concluimos que el diseño curricular Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación, aprobado en la provincia de Santa Fe por la Resolución Ministerial N° 2462/22, contempla las prácticas profesionales enmarcadas en la perspectiva de prácticas pedagógicas (Achilli, 2006). La denominación de *prácticas educativas* en los sucesivos talleres de este trayecto pone de manifiesto que se tiene una mirada en consonancia con las conceptualizaciones y perspectivas teóricas sobre las prácticas que hemos desarrollado en los capítulos previos.

Esto también queda de manifiesto en algunos de los párrafos del diseño como los siguientes:

- marcos de referencia teórico-prácticos para el análisis, reflexión y producción de conocimientos acerca de las prácticas educativas en diferentes niveles, contextos y modalidades;
- conocimiento de las características de la diversidad de sujetos y los procesos de aprendizaje, desde la perspectiva de diversas teorías que integren el desarrollo del pensamiento y el lenguaje en sus múltiples formas de representación;
- identidad como experto/a de la educación, con capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios, sostener su formación continua, diseñar y contextualizar sus prácticas con autonomía, producir reflexiones fundamentadas acerca de las mismas;
- capacidad para analizar críticamente, intervenir y evaluar situaciones educativas en distintos escenarios; (DCJ, 2022)

En relación con las incumbencias profesionales destacamos para este análisis, el siguiente párrafo que hace referencia a un profesional capaz de:

Ejercer la docencia y realizar tareas de planeamiento y asesoramiento pedagógico en diferentes escenarios socioeducativos y diseñar, implementar y evaluar propuestas de enseñanza en diferentes contextos y escenarios; emergiendo las prácticas educativas en diversos espacios y tiempos. (DCJ, 2022, p. 13).

El diseño curricular plantea trabajar desde:

Una concepción amplia de educación, que exceda lo escolar, dando cuenta de las múltiples apropiaciones que realizamos los seres humanos a lo largo de nuestras vidas, contemplando el abordaje de la singularidad y complejidad de las prácticas educativas, como prácticas sociales situadas. Al respecto es pertinente especificar que esta concepción amplia de educación plantea superar los límites del concepto de educación no formal, considerado poco fértil para describir, interpretar e intervenir sobre este ámbito. La caracterización por la negativa (educación *no* formal) facilita una suerte de desvalorización de las acciones en relación con la educación formal y obtura la caracterización de sus rasgos específicos así como la identificación de los desafíos pedagógicos que se desprenden de los mismos: por tal motivo pensar *más allá de lo escolar* nos permite construir una trama teórico-empírica que sostiene una perspectiva conceptual renovada acerca del fenómeno educativo. (DCJ, 2022)

La implementación de este diseño en la provincia, nos desafía a pensar lo educativo en diferentes escenarios, asumiendo otros roles profesionales, que trascienden el aula como único y exclusivo espacio de aprendizajes y la escuela como única institución que se encarga de la educación.

5. Consideraciones sobre la lectura de los diseños santafesinos

Luego de la lectura y del análisis de los diseños curriculares jurisdiccionales antes mencionados, podemos afirmar que la formación docente inicial tiene que habilitar espacios donde se puedan vivenciar experiencias que enriquezcan y enciendan el debate sobre lo educativo; no sólo en contextos escolares sino también en contextos socio-comunitarios como se proponen en los Diseños Curriculares de los Profesorados de Educación Superior en Ciencias de la Educación, Educación Primaria e Inicial y en los Profesorados de Secundaria que fueron renovados. En términos de Alliaud (2021), «la formación consiste en salir constantemente de uno mismo, trascenderse a sí mismo, ir más allá del entorno propio por medio del estudio y la práctica».

Aprender es descubrir y acceder a mundos que hasta entonces desconocías en el sentido de que algo externo pasa a formar parte de nuestro universo en un sentido compartido. Aprender es nacer a otra cosa, es ver cómo se tambalean las propias creencias, las propias certezas. (Meirieu, 2006, p. 26)

Es aquí donde pensamos que las prácticas educativas en las bibliotecas populares, en las áreas de educación de los museos y en otros espacios socio-comunitarios contribuyen a ampliar las miradas y aprender sobre la educación en otros contextos en la formación docente inicial.

Entendemos que este es el gran desafío para la docencia de los Talleres de Práctica pero no solamente en los primeros años del Trayecto de la Práctica como se plantea en los diseños, sino sostenido a lo largo de todo su recorrido.

Consideramos oportuno proponer que se considere de ahora en más en los diseños curriculares el trabajo de Prácticas Educativas en diversidad de escenarios extendida a los Talleres de Práctica III y IV, con el fin de fortalecer las acciones enriquecedoras que se desarrollan desde el inicio de la carrera; habilitando la posibilidad de exponerse a nuevos desafíos de interacción plena y retroalimentación con otros espacios territoriales.

6. Marco Normativo: Reglamento de Práctica Docente (Decreto N° 4200/2015)¹²

Nos ocupa en este apartado revisar el encuadre normativo de las prácticas dado en el Decreto N° 4200/15 *Reglamento de Práctica Docente*. En el mismo se pone de manifiesto una concepción amplia de la práctica que integra como constitutiva su dimensión social y que, además, se incluye la referencia a experiencias en diversidad de escenarios socio comunitarios y culturales.

En dicha norma en su Art. N° expresa que:

La formación en la práctica docente deberá concebirse como un Campo de la formación, una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas, entendiéndolas como una práctica social, como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales como de fundamental importancia para el diálogo permanente entre teoría y práctica para la socialización de las construcciones que de éste se generen. (Decreto N° 4200/2015)

En esta dirección, puede observarse que la práctica no se circunscribe a un solo ámbito, el de la educación escolarizada, sino que por el contrario, abre el juego a atender las prácticas pedagógicas como un hecho social en diferentes contextos y con actores heterogéneos.

En su Art. 6 indica que:

Los Talleres de Práctica Docente deberán apuntar a la constitución y desarrollo de capacidades para el trabajo docente en diversos ámbitos escolares y no escolares (bibliotecas, museos, ONG, clubes, vecinales, centros comunitarios, entre otros) del nivel y/o modalidad que correspondiere y que requieran o posibiliten prácticas pedagógicas. (Decreto N° 4200/2015, Art. 6)

De esta manera abre el juego a otros escenarios más allá de la lógica escolar. También al mencionar al profesor co-formador lo referencia en sentido amplio como:

El docente de las escuelas asociadas y/o de las instituciones socio-comunitarias, en adelante el Co-formador, será el que reciba e integra paulatinamente a los/as estudiantes al trabajo docente en el contexto institucional, cumpliendo una tarea fundamental en la formación en terreno de los mismos a partir de acuerdos consensuados con los IES. (Decreto N° 4200/2015, Art. 9)

Como podemos apreciar, la norma recupera lo que va entramando en los propios institutos formadores y amplía su encuadre a las prácticas educativas.

7. Algunas reflexiones finales

Este sintético recorrido por algunos diseños curriculares y normativa provincial da cuenta del cambio paulatino en la concepción del escenario para las prácticas profesionales.

¹²<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1iXdJi2udMpoht2S5Jbr5rymLzi5EbJ9H>

En sus inicios, pensadas como prácticas de enseñanza y prácticas docentes, centradas en la formación de docentes para la enseñanza y aprendizaje en lo áulico, orientadas a prepararse para ser docentes de nivel.

Actualmente la concepción de prácticas educativas abre el horizonte a un sinnúmero de posibilidades formativas en territorio que abonan a la riqueza de experiencias en la formación inicial.

Enseñar es abrir al mundo, en el sentido de que algo ajeno y externo a los sujetos que aprenden los invoca a acercarse, a abrirse a lo extraño, a lo distinto a lo próximo, es decir a lo propio. Corresponde al profesor «sacar al alumno de su mundo» conducirlo hasta donde no habría llegado nunca sin su ayuda. (Steiner y Ladjali, 2005, p. 37)

Referencias

- Achilli, E. (2006). La práctica docente: «Una interpretación desde los saberes del maestro». Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Alliaud, A. (2021). Enseñar hoy. Apuntes para la formación. Paidós.
- Asensio, R. A. (2012). Series Iberoamericanas de Museología. Vol. 2. SIAM.
- Cullen, C. (1992). Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Paidós.
- Meirieu, Ph. (2006). Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Graó.
- Ministerio de Educación de Santa Fe. (2022). Anexo 1. Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación.
- Najmanovich, D. (2008). Estética del pensamiento complejo. En Andamios. Dossier Transdisciplinariedad y pensamiento complejo: encuentros y desencuentros. Vol. 1. N° 2. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632005000300002&script=sci_arttext
- Puiggros, A. (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana. Ed. Convenio Andres Bello. Colección confluencias.
- Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. Cuadernos de Cátedra de Educación Filosofía y Letras de Universidad de Buenos Aires.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). Elogio de la transmisión. Siruela.

Capítulo 4

Una aproximación a pensar las narrativas de prácticas durante la formación, en escenarios socio-culturales diversos

Marisa Gahan; Olga Grismado; Alejandra Jullier; Rut Kurganoff; Jorge Masin; Mei Valeria; Evangelina Toscano y Laura Vignolo

«... Los inventores de fábulas que todo lo creemos, nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra...»

Gabriel García Márquez
(1927, Aracataca, Colombia. 2014, Ciudad de México, México.)
(Discurso en la ceremonia de entrega del Premio Nobel de Literatura, 1982)

1. Las rupturas epistemológicas en el escenario de las prácticas socio-comunitarias

¿Cuáles son las tensiones y los nuevos desafíos que atraviesan las prácticas escolares y socio-comunitarias en la actualidad? ¿Qué potencia la experiencia pedagógica en un ámbito sociocultural diversificado y no escolarizado? ¿Cuáles son los saberes profesionales que se construyen en esa experiencia?

¿Qué aconteció en la escuela y en los institutos de formación docente que llevó a pensar nuevos dispositivos en los que fuera posible devenir otros aprendizajes, otros saberes? ¿Qué tipo de adquisiciones, producciones y metodologías? ¿Qué es aquello que lleva a que el proceso educativo se piense en nuevos escenarios? ¿A partir de qué nuevas/otras condiciones? ¿Cómo intervenir pedagógicamente en un territorio que rebasa lo escolar y es escenario de múltiples aprendizajes?

Pensar en la educación como un acontecimiento humano y un proceso histórico requiere visitar la noción de una sociedad organizada y encargada de la transmisión cultural mediante la escolarización. La educación considerada tradicional, sembró las bases de la relación entre el Estado y la construcción de la ciudadanía que garantiza una identidad, una pertenencia, contribuyó a la alfabetización y a la movilidad social, aún con limitaciones. Sin embargo, recayeron sobre la escuela múltiples críticas. El reconocimiento de su insuficiencia para llevar adelante la tarea educativa fue una de ellas, como constatamos en algunos análisis de Violeta Núñez (2005). En esta dirección, fue emergiendo e institucionalizándose un nuevo ámbito: el de la Educación No Formal al que, como también

analizamos en el primer capítulo de esta producción, la Pedagogía Social y la Educación Popular, han realizado aportes sustantivos. Todo ello contribuyó a la construcción de una mirada más amplia sobre la educación y la enseñanza, con sus derivas en las prácticas docentes en contextos de formación.

Pareciera quedar claro, como sostiene Núñez (2005), que la única institución pública, hasta hoy entronizada por la política social para la educación de las jóvenes generaciones, la escuela, no es suficiente para dar cauce a las múltiples demandas emergentes. Ello no corre de lugar la importancia de esta institución, más bien, como advierte la autora, la convoca a llevar adelante su acción en articulación con otras.

Por su parte, Andrea Alliaud (2021) analiza la enseñanza en la actualidad y manifiesta que la misma se ha complejizado. Los cambios sociales han impactado, y continúan haciéndolo, tanto en los sujetos como en las instituciones. La escuela se enfrenta a nuevos desafíos a los que cada docente responde de manera creativa y artesanal. Esto los posiciona como productores y creadores de enseñanzas, posibilitando nuevas formas de enseñar y aprender.

Entre estos cambios, la transformación digital, con el acceso libre a la comunicación, modela nuevas experiencias subjetivas, con el riesgo de la disolución de “lo común” y la atomización de los sujetos. Esta lógica se contrapone con la escolar que propone el encuentro colectivo. Resulta crucial interrogarnos, al momento de construir nuevas respuestas, desde dónde, para quiénes, con qué sentido/s asumimos nuestras prácticas y las transformamos.

La noción de cambio se interpela desde aquello que se coloca en palabras. En este sentido, Diker (2005) manifiesta que:

«Es preciso analizar qué lugar ocupa la idea misma de cambio en el discurso pedagógico y en el discurso sobre la educación actual y los efectos políticos que se producen desde el interior de esos discursos (...) en su funcionamiento interno, [a partir de] tres registros que reconocen como punto de partida y como punto de llegada a la escuela misma: el cambio como deterioro, el cambio como promesa y el cambio como imposible» (p.127).

La contemporaneidad nos interpela a crear nuevas acciones que se declaren *educativas*, que permitan a los sujetos la adquisición y apropiación de simbolizaciones culturales que le brinden un sentido de pertenencia, de acercamiento, filiación, tejido en una urdimbre que sostiene.

Las crisis pueden pensarse como procesos de larga data, así como también, irrupciones imprevistas. Estas movilizaciones dan lugar a la reinención, a la creación e innovación. Se desmoronan las certezas y la incertidumbre deja en evidencia las disyuntivas entre la novedad y el legado: aferrarse a prácticas del pasado como intento de recorrido por caminos certeros, seguros.

En un contexto social en el que se profundizan brechas, divergencias y especificaciones que hoy hacemos consciente, no pueden asumirse desde una universalidad, desde la homogeneidad o desde un tecnicismo aplicacionista. En pos de un nuevo paradigma, se pretende desplazar espacios, redescubrir actores, pensar en las vinculaciones, las identidades, los procesos simbólicos que acontecen en el día a día, sobre la base de la

valoración del ser humano. Asumimos una perspectiva humanista que resitúa el posicionamiento del saber –culturas locales–, en espacios heterogéneos y diversos en los que los lazos se estrechen y generen deseos de aprender, de conocer, indagar el mundo, los acontecimientos, aquello que transcurre... pero no de modo lejano, extraño, invisible sino atento, concentrado, enfocado, resaltado, en una trama mayor de significaciones y sostén.

¿Cómo rehacer el pensamiento en función de un/unos saberes divergentes, heterogéneos, multipropósito? ¿Cómo dar/recobrar sentidos igualitarios, desde un pensamiento democratizador y con justicia social?

Asumir la escuela desde una pedagogía que coloque en el centro a la particularidad de cada ser humano. El respeto por este y por su cultura, supone deslizar la naturalización de prácticas y sustituir la duda por la incertidumbre del encuentro. Cuestionar y desnaturalizar prácticas educativas establecidas, interrogarnos por los sentidos y significados. Esto supone disponernos a crear espacios de encuentro en el que la incertidumbre sea valorada y considerada como una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento.

2. La educación superior como derecho y la justicia curricular en escenarios sociocomunitarios

Pensar la educación, y las prácticas, desde esta perspectiva, nos invita a visitar algunos conceptos.

Hannah Arendt (1996) concibe la educación como un verbo, una acción que se ejerce hacia otros, cuando expresa: «la educación es la morada de la transmisión de la cultura, que otorga a los *recién llegados* posibilidades de ser, singulares y colectivas, que subjetivizan y forjan comunidad».

Esta transmisión que se produce en el acto de educar, se instituye de diferentes formas en el marco de un proceso que es histórico, político, cultural y mediado por instituciones.

Graciela Frigerio (2017) aborda el concepto expresando:

La transmisión es un hecho de lazo, es constituirse en Otro y dirigirse a otro. Hay en juego algo del orden de una filiación. En la transmisión hay un legado, algo que, en tanto perteneciente a *los viejos*, permite a *los nuevos* inscribirse en una tradición existencial. Esto nos conduce a pensar en la filiación como proceso de inscripción en una cadena generacional. Filiar es incluir, inscribir, anotar, dar lugar, hogar, acogida, nombre, deseos y palabras, a ese nuevo que arriba. (p.60)

En línea con Hassoun (1996), una transmisión lograda es aquella que «ofrece al sujeto un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) re-encontrarlo» (p.224).

Abonando el concepto de educación hasta aquí planteado, reafirmamos que la estamos entendiendo como fenómeno necesario e inherente para toda sociedad humana (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009, p.14) tendiente a la acogida, cuidado y formación del cachorro humano (Antelo, 2021) dejando en clara evidencia la urgencia y la necesidad de repen-

sarla, especialmente, en su dimensión formal, sistemática y escolar.

Nos encontramos con la tarea de reconocer nuevos modos de hacer escuela; una escuela que se constituya en paréntesis en medio del vértigo que impone el mundo, una escuela que conserve la cualidad de ser sitio perfecto para la formación por excelencia (Skliar, 2017, p. 42).

La formación docente se presenta como un aspecto crucial en esta tarea de repensar la educación y construir una escuela acorde a los desafíos actuales.

Parafraseando a Carlos Skliar, entender la educación –y la formación– como conversación que puede sostener el lenguaje ético, como un espacio privilegiado para promover la reflexión ética y la construcción de una convivencia basada en el respeto y la igualdad. Un escenario fundamental para formar ciudadanos críticos, capaces de cuestionar y transformar el orden establecido. No renunciamos a la idea de que la educación puede promover valores como la justicia, la solidaridad y la igualdad, y fomentar, a través de ese arduo trabajo con el conocimiento que caracteriza el acto pedagógico, el desarrollo de múltiples habilidades que permiten a los estudiantes enfrentar los desafíos de la sociedad actual.

Pensar en una educación con justicia social es remitirnos indiscutiblemente al currículo como construcción de quienes participan del vínculo pedagógico. Connell (2009), con respecto a este tema se pregunta ¿Cuáles son los principios del diseño, por así decirlo, de un currículum que conduzca a la justicia social? El autor plantea que la educación puede desarrollar una acción contrahegemónica y servir específicamente a los intereses de los grupos *menos favorecidos* de la sociedad, que incluya y valore las experiencias de las mujeres igual que las de los hombres, de los aborígenes como de los blancos, de los obreros igual que las profesiones liberales.

En la misma línea, los autores Quichimbo Saquichagua, Fausto Fabricio; Mendez Carchi, Nelly Mercedes (2020), rescatan palabras de Dussel, I. (1996), quién establece una diferencia entre diseños curriculares que se encaminan a la descolonización del saber permitiendo mostrar historias locales, memoria oral, contrariamente a los currículos de corte eurocéntrico que imponen una visión universal de la historia, donde América Latina y el África no forman parte de ella.

Percibimos cómo algunas experiencias pueden habilitar algo en esta dirección, como sucede en el siguiente relato, hecho por un docente en relación con una propuesta que lleva adelante con estudiantes en la modalidad de jóvenes y adultos:

La importancia de democratizar el currículo me permite rescatar experiencias de intervención sociocomunitaria, como así también pedagógica en los CAEBA, escuela dentro de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Dichos espacios, con características tan particulares, hacen de ese territorio un lugar potente para construir saberes situados, al poder visibilizar las problemáticas que emergen en la práctica. Esta experiencia la vivencian todos los años desde el Instituto Formador, a través de la inmersión en territorio, estudiantes de 3^{er}. año de Educación Primaria, a partir de un acuerdo intercátedra e interinstitucional.

Diversos barrios vulnerables de la ciudad reciben con respeto a quienes son portadores y portadoras de un guardapolvo. Adultos esperan en la puerta de un salón comunitario su llegada con la esperanza del encuentro.

El diseño curricular de la modalidad tiene sustento teórico en la pedagogía crítica de Paulo Freire y se focaliza en una práctica que no infantiliza al adulto y lo concibe como sujeto de experiencias y saberes.

El educador se nutre de su cosmovisión y conocimientos producto de su *ser en el mundo*, para darle significatividad a los ejes de contenidos expresados en el diseño curricular para construir y construirse en *común-uniión* con el otro.

Escuchemos otro relato:

Desde los espacios curriculares Taller de la Práctica II de la carrera de Educación Primaria y la carrera de Educación Inicial, se ha diseñado una propuesta de formación que da cuenta de los desafíos que la educación atraviesa y tiene como imperativo el reconocimiento del valor que conlleva el trabajo colectivo en red.

Dado que las estudiantes de Taller de la Práctica II, en ambos profesorados, ingresan por primera vez al espacio áulico a través de las observaciones participantes, en los que estarán en contacto directo con los niños y niñas, docentes, directivos y familia, pensamos en habilitar con anterioridad otro escenario y otro intercambio generacional. Planificamos inaugurar encuentros pedagógicos con los adultos mayores, a modo de intercambio y adaptación a un otro que nos interpele y enseñe a dar respuestas en la inmediatez de la convivencia humana, siendo capaz de capitalizar lo que emerge como proceso del aprendizaje en relación al *ser docente*.

Generamos visitas a instituciones geriátricas de la localidad, con la mochila cargada de narrativas para contar, presentaciones creativas que provoquen el asombro y la curiosidad, como así también, darle voz a los adultos mayores para que cuenten sus vivencias. Estos intercambios posibilitan prácticas plurales, multiplicidad de experiencias e intercambios culturales de enriquecimiento mutuo, como sujeto social resignifica nuestro ser y estar en el mundo.

3. La perspectiva de la alfabetización académica y la pedagogía crítica en la dimensión sociocomunitaria

Atrevemos a otorgar nuevos sentidos a la tarea docente, emprendiendo nuevas búsquedas e intentos colectivos, orientados a lograr la recuperación del sentido social, político y de las prácticas de escritura en particular implica que «todo buen escritor es antes que nada un excelente lector».

El concepto de alfabetización académica pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son semejantes en todos los ámbitos. La alfabetización no es una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. El aprendizaje de la lectura y escritura, con la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y los contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien escribe nuevos desafíos y exigen continuar

aprendiendo indefinidamente.

La lectura y la escritura interpela a las prácticas de enseñanza; de manera particular a las prácticas que suceden en contextos sociocomunitarios. Problematizar esta cuestión supone preguntarnos si la secuencia tradicional y algunos aspectos teóricos que tenemos apropiados sirven, efectivamente, para comprender los textos y producir los escritos.

El punto de partida, siguiendo los aportes de Paula Carlino (2017) es que la lectura y la escritura son prácticas. No pueden entenderse como saberes conceptuales y enseñados como cuerpos netamente teóricos. Son prácticas que se usan allí donde se necesita. Suponen un saber práctico por lo que es necesario trabajar la lectura y la escritura situadamente, considerando el contexto donde se necesita leer y escribir como un trabajo interdisciplinario.

El proceso de lectura siempre supone procesos interpretativos. El contenido de lectura y escritura se pone en relación a los saberes que tiene o que no tiene el que lee o escribe, lo que conduce a entender que la comprensión tensiona entre dos variables: el lector/escritor y el texto.

Es así que cuando pensamos en la formación de lectores y escritores, reconocemos cierta diversidad social, cultural y económica, lo que supone pensar en la lectura y la escritura como prácticas que portan un carácter social y cultural. Esto requiere repensar las perspectivas psicolingüística y sociocultural.

Son importantes los procesos cognitivos, son importantes los textos, pero también, interrogarnos qué hacemos con los textos, cómo leemos, cómo escribimos, cómo interactuamos oralmente en torno a las lecturas y las escrituras, por qué hacemos lo que hacemos ya que las prácticas están influenciadas por lo que creemos, por ideas, por ideologías, por lo que nuestras acciones se explican a partir de allí. Esto nos demanda estar alertas a lo que hacemos como profesores a fin de precisar si no estaremos reproduciendo formas tradicionales sin considerar nuevos paradigmas.

De allí que un gran desafío es la perspectiva pedagógica desde donde alfabetizamos. Pensarnos como alfabetizadores, promotores de derechos, desde un rol ético político activo. Ello supone necesariamente pensar el sujeto que aprende y por supuesto el sujeto que enseña. Es necesario problematizar, reflexionar y avanzar en acuerdos acerca de cómo alfabetizar en espacios sociocomunitarios sosteniendo valores de educación popular con carácter abierto, flexible, participativo, práctico y vivencial abonando la construcción de espacios democratizantes que propendan a la construcción colectiva del conocimiento, donde se garanticen las posibilidades efectivas de que las personas enseñen y aprendan en condiciones de igualdad, donde los cambios sociales sucedan en clave de justicia social.

Saber leer y escribir no es sólo un derecho individual sino es un derecho colectivo que sirve para pensar la educación comunitaria y por ende, entender el mundo que habitamos. Esta idea nos invita al compromiso con prácticas coherentes que armonicen las tensiones que se suscitan entre quien enseña, quien aprende, la pedagogía y la didáctica.

Es relevante comprender que todos portan un saber, el cual es necesario conocer y res-

petar al decir de Emilia Ferreiro si pretendemos educar (Chichizola, 2022). La voz de una estudiante así lo expresa:

Yo me acuerdo que en la Casa de la Cultura, la señora que daba el taller de Moldeado, creo que lo que la habilitaba en sus clases era un gran conocimiento de su trabajo obtenido desde una habilidad pareciera innata, un don, cualidad natural, tal vez. Se apreciaba la presencia de mucha práctica. (Gómez, S. 2023 - Itinerarios por el Mundo de la cultura)

La premisa es comprender que aquí se aprende a leer, leyendo y a escribir, escribiendo, con otros y con un educador que interviene al punto de incomodar en cada situación sólo porque persigue que quienes están aprendiendo hagan hábito la pregunta sostenida, la problematización constante, la investigación como estrategia perfecta para la producción de conocimiento.

La relevancia de la cita de Carlino (2017) radica en entender la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas institucionalmente, a lo cual podemos agregar que dichas prácticas conforman esa *paideia* que desarrollan Avendaño y Sarro en su Fundamentos de escritura académica (2023); allí explican que «esta escritura implica una formación y una interrelación entre los saberes disciplinarios y la reflexión metacognitiva de quien escribe en el ámbito profesional» (p. 47), y desde este punto de vista, sostienen que la escritura académica constituye una *praxis*, porque se amplía la idea de práctica: no solo incluye su sentido, sino que con *praxis* se alude a las modificaciones que experimenta la persona que realiza esa práctica (de escritura). El sujeto que escribe en contextos profesionales no sólo practica al producir esa práctica, sino también él mismo se enriquece y modifica en el devenir del proceso de escritura académica.

En este sentido, la escritura académica requiere constantemente de una *paideia*, es decir, de un conocimiento y de un aprendizaje que se desarrolla en el pre, en el durante y en el pos de la escritura. Avendaño y Sarro (2023) afirman que la praxis de escritura profesional significa ese «andar académico: reflexionar, sistematizar, producir, revisar, corregir, interrelacionar, valorar y socializar escritura académica» (p. 48).

Al tener ese valor de *paideia*, requiere de una alfabetización académica, tal como lo explicita Carlino (2017); en otras palabras, este proceso implica una praxis institucionalizada, situada y regulada curricularmente, con una fuerte presencia de lo normativo y, en general, con un enfoque hacia la investigación.

Sin embargo, no debe omitirse que el proceso de escritura académica necesita, dentro del contexto institucional, establecer claros objetivos, y esto significa una planificación idónea y rigurosa desde lo bibliográfico; necesita también un manejo pertinente con el lenguaje y con los actores sociales involucrados en el trabajo: docentes, estudiantes, graduados, directivos, investigadores, lectores idóneos, jurados, etc.

En consonancia con los procesos cognitivos que sostienen la alfabetización académica (como concepto mayor al de escritura académica), es importante señalar cuatro ejes que se interrelacionan e interactúan entre sí en el desarrollo escriturario:

La representación mental de la unidad temática: la configuración que el sujeto pueda hacerse de aquellas ideas, conceptos o contenidos que debe volcar a la escritura, es decir, realizar el proceso de planificación, debe condensar en su mente el tema o asunto por el

cual llevará a cabo su escritura.

Idoneidad y conocimiento del autor: la capacidad de dominio de los saberes y la aptitud hacia el manejo del tema que el sujeto pretenda producir, relacionar o difundir a través de su escritura; asimismo, apunta a lo metodológico y a las prácticas de escritura propiamente dichas (redacción, ortografía, etc.).

Dialogismo bibliográfico: significa el manejo pertinente del material académico, es decir, el uso intertextual de la bibliografía científica; la escritura académica siempre es un espacio de diálogo entre autores y fuentes en general, pero sin perder la rigurosidad bibliográfica.

Objetivos institucionales/profesionales: son los lineamientos o requerimientos que los académicos, docentes o estudiantes reciben a la hora de producir sus textos profesionales; muchas veces, los objetivos exceden a la persona y son impuestos por la institución, cátedra o política educativa en cuestión.

En la formación inicial docente resulta imprescindible fortalecer las habilidades de escritura académica. Para ello, es necesario diseñar estrategias pedagógicas que permitan desarrollar la capacidad de expresión escrita de los estudiantes.

En esta dirección, sabemos que la lectura crítica es una herramienta fundamental para el desarrollo de la escritura académica. A través de la lectura crítica, los estudiantes pueden identificar los elementos clave de un texto, analizar su estructura y contenido, y utilizar esta información para mejorar su propia escritura.

La práctica constante es esencial para el desarrollo de cualquier habilidad, incluyendo la escritura académica. Los estudiantes están atravesados por experiencias de práctica de escritura en diferentes contextos y situaciones, como la elaboración de ensayos, resúmenes, reseñas y otros tipos de textos académicos. Así lo expresaba un docente:

Como docente en la formación docente de nivel superior, he tenido la oportunidad de implementar estas estrategias en mi práctica pedagógica. En mi experiencia, he encontrado que la lectura crítica es una herramienta fundamental para el desarrollo de la escritura académica. Al enseñar a los estudiantes a leer críticamente, les estoy proporcionando las herramientas necesarias para analizar y comprender textos complejos, lo que les permite mejorar su capacidad de expresión escrita.

Además, también he encontrado que la práctica constante es esencial para el desarrollo de la escritura académica. En mis clases, los estudiantes tienen la oportunidad de practicar la escritura en diferentes contextos y situaciones, lo que les permite desarrollar su capacidad de expresión escrita en diferentes géneros y estilos.

Finalmente, también he encontrado que la retroalimentación es un elemento clave en el proceso de aprendizaje de la escritura académica. Al proporcionar retroalimentación constante y constructiva sobre su escritura, estoy ayudándoles a identificar sus fortalezas y debilidades y a mejorar su capacidad de expresión escrita.

En conclusión, la escritura académica, la Pedagogía crítica y el desarrollo de habilidades sociales son temas cruciales en nuestra labor como formadores en el sistema educativo

argentino. Y nos plantean ciertas particularidades cuando se trata de llevar adelante estos procesos en el marco de prácticas sociocomunitarias.

A través de recursos bibliográficos y audiovisuales, así como de la inclusión de las voces, perspectivas y experiencias de los actores involucrados, podemos enriquecer nuestras prácticas pedagógicas y promover una educación más inclusiva y transformadora. Al decir de Ávila (2017) como *diálogo de saberes* entre el conocimiento académico y el de otros actores sociales producidos en sus contextos, y como *diálogo de dignidades*, en un enfoque de derechos humanos que agrega politicidad y fortaleza ética a las conceptualizaciones construidas.

Las memorias de nuestros estudiantes acerca de su formación inicial y sus intervenciones en prácticas sociocomunitarias testimonian la conquista del lugar de la acción y de la efectividad de ese diálogo con otros actores sociales y educativos. Así lo expresa un estudiante cuando hace memoria de su experiencia en un taller de música propuesto en el marco de los Itinerarios por el Mundo de la Cultura:

El taller se caracterizaba por ser dinámico y entretenido. En lo personal, sumé nociones y conocimientos básicos en cuanto a la ejecución de la guitarra como instrumento, técnicas que hasta ese momento eran desconocidas para mí y me generaron cierta curiosidad. Y en cuanto a lo profesional, considero positivo el encuentro con el arte y la cultura en la formación docente, y más aún en ese contexto no formal en el que se desarrollaban esos talleres. (Aguirre, S. 2023)

Pensar la alfabetización académica invita a pensar tal como la define Marcela Kurlat (2021): La alfabetización es un proceso de apropiación de la lengua escrita con la multiplicidad de usos sociales en los que la misma está inmersa. Alfabetización es un espacio y tiempo histórico, geográfico, político y social determinado. Estar alfabetizados como la posibilidad de los sujetos de ser lectores y productores de la lengua. La tarea de reflexionar sobre la alfabetización académica nos invita a avanzar hacia una conceptualización del término, entendiéndolo como un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva propia de la especialidad.

4. El encuentro con el Otro en las prácticas socio-comunitarias.

El encuentro con el otro, con la otra, puede ser ni más ni menos que eso: intercambiar palabras, palabras que son el eco de una experiencia, quizás de la experiencia misma del encuentro.

Una nota distintiva en la participación a los talleres que suponía cumplimentar la propuesta de los Itinerarios por el Mundo de la Cultura es que no estábamos solos; estábamos con otros, otras personas que hacían el Taller por lo que fue muy positivo el compartir otro espacio distinto al aula convencional y conocer otras personas. (Gómez, S. 2023)

Paradójicamente necesitamos palabras para darnos cuenta de su imposibilidad de dar cuenta con ellas, de la experiencia. Necesitamos encontrar la expresión de los límites, de la expresión, al hablar de la experiencia, al intentar expresar el reconocimiento del otro, nuestra experiencia de la alteridad. Así pues, necesitamos palabras para aprender a silenciar toda aquella palabrería que se interpone entre nosotros y lo otro, entre mí y el otro, la otra, lo otro, sí, pero también, entre mí y mí.

Necesitamos palabras para conectarnos de nuevo con nuestra capacidad de relacionarnos de otra manera con el mundo, con los otros, con nosotros mismos. Así lo expresa un estudiante después de su participación en los Itinerarios por el Mundo de la Cultura:

Encuentros en el patio de una casa cualquiera, formando una ronda alrededor del coordinador, compartiendo unos mates de por medio, distrayéndonos con algún comentario o algún suceso ocurrido en el pueblo, sin timbres que condicionaran el tiempo de entrada ni de salida de dicho taller. (Aguirre, S. 2023)

Ámbitos de escucha y de múltiples interacciones, como comenta una profesora, a partir de una experiencia, en cuarto grado, que llevó una maestra, en la que se trabajó puntualmente *El desecho adecuado de las pilas*:

Este proyecto había surgido a partir de la observación de la escasa información que se maneja a nivel comunidad, sobre este foco de contaminación. Se orientaba hacia la creación de una cultura ambiental, en primera instancia, con los alumnos y alumnas de la institución, para luego hacerla extensiva a su familia y a la localidad, poniendo énfasis en la correcta manipulación de pilas que se usan a diario en los hogares. Tenían claro que podían proponer campañas de concientización a través de diferentes medios de comunicación (spot, micros radiales y televisivos, folletos). Y así fue que surgió la idea de compartir un recipiente (botellita) a tres personas con la propuesta de que estas, a la vez, repliquen la entrega a tres personas más, con la intención de que, a través de la *cadena de favores*, el efecto sea multiplicador y llegue a toda la comunidad de Avellaneda, logrando un impacto positivo en la recolección de las pilas, las que dejarán de desecharse a cielo abierto, para darle un tratamiento adecuado en favor de todos y del medio ambiente.

Rescato esta vivencia porque se enlazó el aprendizaje colaborativo, la integración con otros sujetos de varias instituciones y se visibilizó la solidaridad. Además se logró entrever la exploración, el trabajo en equipo, las actividades creativas, el compartir y aprender con otros.

La socialización con los compañeros, futuros docentes y formadores, quienes acompañamos al asumir el desafío, sin retacear esfuerzos, habilitó el construir nuevos conocimientos juntos. Celebro ser parte de este camino con esta frase: «Los grandes logros de cualquier persona generalmente dependen de muchas manos, corazones y mentes».

5. El nivel de reflexividad en las prácticas docentes sociocomunitarias.

Los relatos existen desde la existencia misma de la humanidad y cumplen diferentes funciones conforme a su contexto histórico-social. Dada la necesidad de comunicar, transmitir, analizar, reproducir, reflexionar y elaborar distintas situaciones vivenciadas, como docentes vemos la importancia de escriturar nuestras experiencias y registrar el conocimiento que surge de nuestras prácticas educativas; asumiendo así la mirada que sustenta a las narrativas como modo sistemático de reflexión.

Cuando decimos que la mente va más rápido que las palabras también podríamos decir que la complejidad de la sociedad actual favorece la inmediatez dejando de lado la pausa y la reflexión. El tedio del trabajo docente, la rutina automatizante, el correr de un trabajo a otro nos predispone a estar todo el tiempo en movimiento, sin detenernos a ver, mirar,

pensar, reflexionar. Perdemos la mirada reflexiva, analítica de nuestras prácticas sesgando las posibilidades de generar nuevas estrategias para reorientar la labor docente.

Alliaud (2021), recuperando los aportes de aquella magnífica obra de Richard Sennet, *El Artesano*, nos propone pensar el rol docente como un retorno a la reflexión, lo que supone transitar zonas inciertas y hasta poco cómodas para poder crear y recrear las prácticas docentes como artesanos de la labor educativa.

Para la pedagogía crítica es fundamental promover no solo la adquisición de conocimientos, sino desarrollar el pensamiento crítico como forma de alcanzar la justicia social. Cuando Freire habla de la promoción de mentes creativas, críticas y con valores que permitan generar una sociedad más justa, inclusiva y respetuosa hace mención a lo que hoy podríamos llamar las habilidades del siglo XXI y/o habilidades para el trabajo, tales como la flexibilidad y la cooperación entre otras. Desde esta perspectiva, el concepto de praxis (Freire, 1986), es entendido como el conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

El Diseño curricular de la Provincia de Santa Fe para la Formación Docente nos dice: «El campo de la formación en la práctica profesional apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para el trabajo docente en diversos contextos, tanto escolares como sociocomunitarios, que requieran o posibiliten prácticas pedagógicas». En este sentido:

El ISPI N°4020, San Roque, propuso una experiencia sociocomunitaria tendiente a favorecer el desarrollo de capacidades para el trabajo docente en contextos diversos, donde las prácticas educativas promuevan la formación de docentes que contribuyan a la construcción de una sociedad más humana, justa y solidaria. Personas capaces de estudiar, trabajar y dialogar con distintas creencias, vivencias y contextos. Crear una conciencia crítica vivenciada en experiencias concretas. Formar en valores, como la solidaridad y la empatía.

La congregación de las Hermanas del Sagrado Corazón tienen un hogar de niñas que viven realidades de mucha violencia y abandono y que, de algún modo pueden llegar a ser nuestras alumnas.

Las alumnas del taller de prácticas preparan una merienda compartida con diversos juegos y canciones en Inglés. Las niñas son tímidas e inseguras. Se escucha: *no sé; no puedo*. La intimidad del lugar, el ámbito descontracturado y la presencia de lo lúdico hace que poco a poco los participantes se puedan encontrar. Se escuchan risas y se observan complicidades. El diálogo abierto, amable, personalizado hace que se destraben distintas situaciones negativas que obturan el normal desarrollo de la actividad. La colaboración y cooperación surgen naturalmente. Como parte del encuentro se escuchan canciones en Inglés y se hacen karaokes. Poco a poco se va despertando el interés por una nueva lengua e incentiva a darles la posibilidad de soñar y pensar que pueden ser partícipes de propuestas diferentes alejadas del espacio aula.

La educación supone un proceso de transformación personal, interpersonal, comunitaria y contextualizada. Implica asumir las ocasiones que brinda la convivencia humana en multiplicidad de contextos, a veces en situaciones conflictivas, para alimentar el mutuo crecimiento. En esta línea es clave la participación de los estudiantes en ámbitos culturales, científicos, del arte, de investigación. Prácticas plurales, experiencias diversas

como forma de comprender la realidad e intervenir, siendo parte de este proceso complejo. De esta manera, se construyen sentidos que problematizan la realidad y la hacen transformable, al trabajar con: infancias, jóvenes, adultos *de* y *en* sus comunidades.

La reflexión sobre las prácticas se presenta como la columna vertebradora en la confrontación de teoría y práctica, a los fines de socializar las nuevas construcciones que los encuentros generan. Si la propuesta es formar docentes reflexivos, que puedan 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, entre otras cuestiones, la revisión crítica de los modelos internalizados acríticamente.

Cuando hablamos de habilidades me pregunto como profesora de Práctica Docente de qué manera enseñamos habilidades que ayuden a nuestros alumnos a ser docentes reflexivos. No desarrollar habilidades en esta dirección, ante situaciones complejas, podría conllevar frustraciones y desaciertos. La experiencia en contextos sociocomunitarios resultó ser altamente positiva como disparador de la reflexión crítica de las residentes.

En la Práctica Docente, es fundamental enseñar de manera explícita las habilidades que ayudarán a nuestros alumnos a convertirse en docentes reflexivos. Estas habilidades incluyen la capacidad de análisis crítico, la reflexión sobre la práctica, la adaptación y flexibilidad, la empatía y la comunicación efectiva. Es importante enseñar a los futuros docentes a analizar críticamente su práctica, es decir, a cuestionar y reflexionar sobre sus propias acciones y decisiones, así como de reconocer las implicaciones éticas y pedagógicas de sus decisiones.

Desde esta implicación, como plantea Freire (2013) resulta crucial detenernos para «comprender hasta los más mínimos detalles de la cotidianeidad», problematizar aspectos de la realidad que mucho tiempo nos han aparecido ocultos o quizás neutrales pero que actúan como supuestos subyacentes en el quehacer educativo cotidiano. Asumir un rol de crítico transformador, comprometido con el contexto, con la práctica misma y con la fuerza que representa las voces de los sujetos in situ, quienes, tomando los aportes de Giroux (1997), no son sujetos pedagógicos aislados sino indefectiblemente «individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños».

Un ejemplo de ello fue la experiencia llevada a cabo en el año 2014 en el Paraje de Isleta Norte, a 11 km de la ciudad de Villa Ocampo:

Allí, un grupo de campesinos y pescadores conforman una organización denominada Obreros del Surco. Para grupos menos favorecidos como estos es un desafío constante elaborar estrategias para ser escuchados y denunciar las injusticias e indiferencia que viven día a día. En este sentido, la radio comunitaria se transformó en una herramienta de empoderamiento y visibilización. Es así, que desde el instituto de formación, específicamente desde el espacio del Taller de Docencia II del Profesorado de Educación Primaria se decidió participar de un Taller de Radio comunitaria llevado adelante por FARCO (Foro Argentino de Radios Comunitarias) junto a personas de la organización, de INCUPO (Instituto de Cultura Popular) y del INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) donde las y los estudiantes escucharon y también realizaron intervenciones al debate

sobre las realidades que viven las comunidades campesinas de nuestro norte. La riqueza del intercambio que se produce desde la sensibilidad al establecer diálogo con la cultura del Otro cuestionando, sugiriendo, aportando a una construcción colectiva es absolutamente un elemento fundamental en esto que, de alguna manera plantea Giroux cuando dice de hacer la pedagogía más política, las aulas más críticas.

La experiencia sociocomunitaria implica reconocer, empíricamente, el ámbito de las prácticas educativas más allá de la escuela, incorporando el barrio, sus instituciones, bibliotecas, centros culturales, clubes, centros comunitarios y otros espacios educativos. De manera que, dentro de ellos puedan realizar una identificación de acciones y proyectos, en los cuales se articulen diversidad de organismos, entre estos, la escuela.

Cerramos este apartado con otra de las voces que hemos escuchado mientras escribíamos y pensábamos de manera conjunta sobre esta temática:

Desde los Talleres de Práctica I y II, la experiencia sociocomunitaria se realizó en una institución asociada de la Educación No Formal (Centro de Día conocido como *C.A.S.A de Paso*) la cual se constituyó en espacio educativo de acompañamiento y de adquisición de aprendizajes diversos. Las actividades que allí se realizaban eran de apoyo escolar, lectura y juegos, especialmente tradicionales –vistos como experiencias que recuperen la noción de infancia y juventud en perspectiva de derecho–; conversaciones con profesionales de la salud (ginecólogos, psicólogos, psicomotricistas, médicos clínicos, etc.) para la promoción y prevención de cuidados sanitarios; trabajos manuales como la construcción de huerta, taller de carpintería, el mantenimiento del propio espacio, entre otros y, actividades artísticas como dibujo y pintura, danzas, teatro, etc. También se les ofrecían merienda.

Esta experiencia implicó una aproximación sistemática a una determinada realidad socioeducativa y a las prácticas docentes mediante la apropiación de diferentes estrategias, así como de diversos procesos de elaboración de conocimientos y de trabajo.

Teniendo presente que el Trayecto de la Práctica lleva implícito la concepción de *construcción* de la identidad docente, se apuntó a que, desde la reflexión, podemos hacer lugar al desarme de procesos que impactan en la constitución subjetiva de estudiantes del Profesorado como la relación con el conocimiento, la autoridad, la vinculación con las normas, el control del cuerpo, las problemáticas de género entre otras, así como las vivencias personales: su cuidado, su destreza, su emoción. También se buscó recuperar y compartir la cultura, fomentar el compromiso social, la esperanza y la creatividad en la tarea de enseñar, y recuperar todas aquellas cuestiones esenciales del juego y del arte para el favorable desarrollo de sus capacidades cognitivas, artísticas, intelectuales, vinculadas, sociales, etc.

En este espacio, intervinieron agentes socializadores que mediaron la relación con niños/as y adolescentes, a partir del apoyo escolar, de la enseñanza de contenidos pedagógicos y también cotidianos, especialmente los referidos a condiciones de cuidado y protección integral del ser humano. Estos saberes se planificaron en conjunto con otros profesionales que colaboraban allí, se programaron mediante cronogramas y se hicieron acordes a las necesidades que debían satisfacer para no relegarse de la trama social, apuntando a desarrollar su calidad como sujetos.

Sostener hoy la importancia de educar, la responsabilidad de educar, conlleva para nosotros hacer el esfuerzo de resignificar, retomar viejos sentidos, cuestionarlos, interrogarlos y conservarlos cuando mantienen vigencia y pertinencia; pero también incluye la responsabilidad de incorporar asignaciones y mandatos nuevos sin complacencias. (Frigerio, 2003, p.17)

Referencias

- Alliaud, A. (2021). Enseñar hoy. Apuntes para la formación. Paidós.
- Avendaño, F. y Sarro, D. L. (2023). Fundamentos de la escritura académica. Homo Sapiens.
- Bachelard, G. (1948) La formación del espíritu científico. Contribución a un Psicoanálisis del conocimiento objetivo. Siglo XXI Editores. 1ª Edic.
- Connell, E. (2009). La justicia curricular. Laboratorio de Políticas Públicas, CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Dewey, J. (1989). Cómo pensamos. Una nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Paidós.
- Diker, G. (2005) Los sentidos del cambio en educación en Frigerio, G. y Diker, G. (2005) Educar ese acto político. Del estante Editorial. 1ª edic.
- Edelstein, G. (2003) Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes en Revista Iberoamericana de Educación, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba.
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). El grito manso. Siglo XXI Editores.
- Freire, P., Faundéz, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Siglo XXI editores,
- Frondizi, R. (1955). Las nuevas ideas pedagógicas y su corrupción. Ministerio de Educación Pública de Argentina.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Paidós.
- Jara Holliday, O. (2018). Aportes de los procesos de Educación Popular a los procesos de cambio social. En Quintar, Estela [et al.]; coordinación general de Anahí Guelman; Mónica Salazar; Fabián Cabaluz. (2018) Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI / 1ª ed. CLACSO. Libro digital. https://d1wgtxts1xzle7.cloudfront.net/58307113/Educacion_popular_cLACSO-libre.pdf?1548982909=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEducacion_popular_cLACSO_.pdf.pdf&Expires=1697755984&Signature=ee-RyUfc-QBXk1EEWzxiOR4hTw8SslqoCNc8MLIoFC8ZV4LWgHUPeXCAMGD8PdSGoJozFG2oxwfKSfe2ODBluFGkworOdetJ-w7poEDqH-FxZkjAdiZ9XePmuKuVuxHmngHCzB8I-TD6StbPF6jqggQhriCZQj4v4qO13qlW7jK03eUPyqZsDKWU-y8a6ULwKAj8hEvkZnVoJn-CyPit4qbEhBvMr74uLU-DdWIFBv94iQs-xoXn1PU6TCXqD5LrKypLRIMRi-94xiw4Zn1mtvxeOzXqxwYwKMM99P0FSEcNb-iebA-Z9Rl6lmtZ-C8Cf4zgWdBicaoPMWkzcicM4Zmwa___&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Martínez, M. (2013). Notas sobre el sentido. En Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013) Des-armando escuelas. Paidós.
- Morin, E. (2020). Una lectura de Festival de Incertidumbres. Educere, Vol. 25, núm. 80, pp. 85-95, 2021. Universidad de los Andes.
- Moyano Mangas, S. (2007) Retos de la educación Social. Aportaciones de la Pedagogía Social a la educación de las infancias y las adolescencias acogidas en Centros Residenciales de Acción Educativa. Univesitat de Barcelona.
- Núñez, V. (2005) Hacia una re-elaboración del sentido de la educación. Una perspectiva desde la Pedagogía Social. (Conferencia) Montevideo.
- Torres Castillo, A. (2018) ¿Dónde está lo crítico de la Educación Popular? En Quintar, Estela [et al.]; coordinación general de Anahí Guelman; Mónica Salazar; Fabián Cabaluz. (2018) Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI / - 1a ed. CLACSO, Argentina.

Cierre

«Escribir me movió el piso... Está bueno volver a leer con cabezas trastocadas».

«A veces, algunas categorías nos entorpecen porque ponen la clasificación por encima de lo esencial».

Hacemos este cierre con algunas de las voces que se hicieron oír al cierre de esta experiencia escritural grupal.

Tiempo de movimientos constantes, brisas pasajeras y complejas realidades, donde el interés subjetivo se convierte en letra colectiva y los instantes perpetuos se potencian en cada gesto educativo. Tiempo de escritura que reivindica la labor docente, revisitando las experiencias comunitarias que legitiman prácticas docentes, moviendo pisos, cambiando el eje, transformando estructuras y trastocando cabezas de aquellos que se atreven a soñar en pleno desafío.

Descifrar los nuevos textos en escenas polifónicas se traduce en historia vivida de nuevos formatos e interpelaciones educativas, allí donde el mundo de la utopía de los tiempos se vislumbra en los contratiempos de sí mismo y de los otros. En ese punto se produce la inauguración de experiencias significativas para pensar, percibir, sentir y hablar entre todos.

La tarea docente se entrama en narrativas e historias constituidas en bitácoras que se potencia en espacios comunes que generan horizontes pedagógicos escriturales, mediados por la palabra, el encuentro, y la posibilidad de ser escuchado y respetado en su letra propia en clave comunitaria.

Durante dos meses, un grupo de profesores de la provincia, con la coordinación del equipo del Observatorio de Prácticas de la provincia, nos pusimos a la tarea de pensar juntos y de escribir, mientras leíamos, pensábamos e intercambiábamos. Sabíamos que el tiempo era mínimo, pero teníamos el convencimiento de la importancia de hacerlo, aún con sus limitaciones.

Ofrecemos estas aproximaciones con el carácter de provisoriedad que las revisten, al tiempo que con la expectativa de que contribuyan a otras reflexividades, miradas y habilitaciones sobre las prácticas en contextos de formación. La provisoriedad a la que aludimos obedece también a las derivas de las significaciones y usos que de este texto realicen sus lectores, quienes, al hacerlo, lo re-escribirán produciendo otras posibles lecturas.

Como expresa Lorence Cornú: «La experiencia en común tiene una dimensión sensible, que constituye la metáfora de una *comunidad porvenir*», jamás cerrada.


Escriben en esta publicación:

<p>Silvia Alejandra Braidot</p>		<p>Profesora de Psicopedagogía- Operadora en psicología social ISP N° 4. Reconquista.</p>
<p>Patricia Adriana Trucconi</p>		<p>Profesora en Ciencias de la Educación (U.N.R.) I.E.S. N° 48. Totoras.</p>
<p>Marina Faes</p>		<p>Lic. En Educación Física y Deportes - ISPI 9229 - Rosario</p>
<p>Jorge Federico Masin</p>		<p>Profesor de Educación Superior en Ciencias de la Educación. ISFD en Artes N° 5074 «Gral. Manuel Belgrano» - Reconquista.</p>





<p>Laura Vignolo</p>		<p>Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación.</p> <p>ISPI 4006 «Santa Catalina de Siena».</p> <p>San Guillermo.</p>
<p>Valeria Lía Mei</p>		<p>Profesora de Nivel Primario</p> <p>Profesora 3^{er} Ciclo EGB y Educación Polimodal Ciencias de la Educación</p> <p>ISP 3 (Villa Constitución)</p> <p>ISP 28 (Rosario)</p>
<p>Gisela López González</p>		<p>Profesora de Educación Física</p> <p>Licenciada en Educación Física</p> <p>I.S.E.F N° 27 «Prof. César S. Vásquez» (Santa Fe, Capital)</p>
<p>Zaira R. E. Aristein</p>		<p>Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación</p> <p>Profesora en la Esc. Prov. de Artes Visuales «Prof. Juan Mantovani» N° 3023 (Santa Fe)</p>

<p>Alejandro Fabián Ordinas</p>		<p>Profesor de Educación Física</p> <p>Profesor de Cine y Artes Audiovisuales</p> <p>Magister en Educación</p> <p>I.S.E.F N° 27 «Prof. César S. Vásquez» (Santa Fe, Capital)</p>
<p>Miriam Guadalupe Ruiz</p>		<p>Profesora de Lengua y Literatura</p> <p>Profesora de Nivel Primario</p> <p>IES N° 15 «Dr. Alcides Greca»</p> <p>(San Javier - Santa Fe)</p>
<p>Ivana Fernanda Pace</p>		<p>Profesora de Educación Primaria.</p> <p>Profesora de Educación Secundaria en Economía.</p> <p>ENS N° 41 - San Jorge, Sta. Fe</p>
<p>Mónica Melgarejo</p>		<p>Profesora en Ciencias de la Educación UNR</p> <p>Profesora del Profesorado del Nivel Inicial y Nivel Primario Escuela Normal Superior N° 1 Pcial N° 34</p> <p>Profesora del Profesorado de Filosofía Escuela Normal Superior N° 2 Pcial N° 35 Rosario Santa Fe</p>



<p>María Victoria Blanche</p>		<p>Profesora en Ciencias de la Educación IES N° 15 «Dr. Alcides Greca» San Javier - Santa Fe</p>
<p>Diego Francisco Sebastian Gauna</p>		<p>Profesor de Educación Física. I.S.E.F N° 27 «Prof. César S. Vásquez» (Santa Fe, Capital)</p>
<p>Maria Mercedes Pasquini</p>		<p>Profesora de Educación Física. I.S.E.F N° 27 «Prof. César S. Vásquez» (Santa Fe, Capital) Especialista en Recreación comunitaria Miembro activo de Abriendo el Juego Colectivo de Recreación Comunitarias Santa Fe</p>
<p>Daniela Paola Bertone</p>		<p>Profesora en Ciencias de la Educación. I.S.P.I. N° 4023 «Los Colonizadores» Santo Domingo y anexo Nelson. I.S.P.I N° 4035 «Brigadier General Estanislao Lopez» Santa Fe E.E.S.O. N° 441 «Dr Victoriano Montes» Santa Fe</p>

<p>Roxana Raquel Verna</p>		<p>Profesora en Educación Inicial y en Ciencias de la Educación.</p> <p>Instituto N° 64 «Ana María Fonseca». Santo Tomé (Santa Fe).</p>
<p>Daniela Alejandra Muchut</p>		<p>Profesora de Educación Primaria y Profesora de Educación Secundaria en Lengua y Literatura.</p> <p>Instituto Superior de Profesorado N° 4 «Ángel Cárcano» - Reconquista Santa Fe.</p>
<p>Adriana Paniccia</p>		<p>Prof. Nivel Inicial. Lic en Gestión de las Organizaciones. Magíster en Didácticas Específicas</p> <p>I.S.P.I N° 9105 Dra Sara Faisal (Santa Fe)</p> <p>I.S.P.I. N° 4023 «Los Colonizadores»</p> <p>Santo Domingo y anexo Nelson.</p>
<p>Paula Andrea Ordóñez</p>		<p>Profesora de Enseñanza Primaria. Profesora en Ciencias de la Educación. Docente en Normal Superior N° 1 - Prov. N° 34 - Rosario Santa Fe</p>

<p>Evangelina Toscano</p>		<p>Profesora en Ciencias de la Educación.</p> <p>Profesora de Nivel Superior del ISP N° 3 de Villa Constitución y ISP N° 21 de Arroyo Seco.</p>
<p>Luciana Carazay</p>		<p>Profesora de Inglés.</p> <p>IES 28 «Olga Cossettini», Rosario.</p>
<p>Ruben José Emilio Longhi</p>		<p>Profesor en Ciencias de la Educación.</p> <p>Profesor de Nivel Superior del ISP N° 8 y Escuela Normal N° 32.</p> <p>Santa Fe.</p>
<p>Olga Ester Grismado</p>		<p>Profesora para la Enseñanza Primaria</p> <p>Profesora en Psicopedagogía</p> <p>ISPI N° 9094 «Gral. Manuel Obligado»</p>

<p>María José Torresi</p>		<p>Profesora en Ciencias de la Educación. ISPI 9003 «Sagrado Corazón de Jesús». Las Rosas</p>
<p>Marilina Alejandra Nardelli</p>		<p>Profesora en Psicopedagogía Psicopedagoga ISFD en Artes N° 5074. Gral. Manuel Belgrano. Reconquista</p>
<p>María Alejandra Jullier</p>		<p>Profesora de Inglés ISPI 4020 San Roque</p>
<p>Marisa Gahn</p>		<p>Profesora en Ciencias de la Educación- ISPI 9094, Villa Ocampo</p>

<p>Mónica Ogresta</p>		<p>Prof. para la Enseñanza Primaria</p> <p>Lic. en Cs. de la Educ.</p> <p>ISPI 9003 - Las Rosas</p>
<p>María del Luján Simunovich</p>		<p>Profesora para la Enseñanza Primaria.</p> <p>ISPI N° 9156 «Nuestra Señora del Perpetuo Socorro». Chañar Ladeado.</p>
<p>Natalia Cereijo</p>		<p>Profesora de Educación Musical</p> <p>Magíster en Didáctica de la Música</p> <p>ISFD en Artes N° 5074. Gral. Manuel Belgrano. Reconquista</p>
<p>Natalia Carlota Vallejos</p>		<p>Profesora de Artes Visuales ISFD en Artes N° 5074</p> <p>Gral. Manuel Belgrano Reconquista</p>

<p>Mónica E. Spontón</p>		<p>Profesora de Educación Primaria.</p> <p>Profesora en Ciencias de la Educación.</p> <p>ISP N° 4 «Ángel Cárcano» Reconquista</p>
<p>Juan Matías Lobos</p>		<p>Lic. en Comunicación Social. UNR.</p> <p>Prof. en Ciencias de la Educación. UNR</p> <p>Magíster en Educación, Lenguajes y Medios. UNSAM</p> <p>IES 28 «Olga Cossettini» - Rosario.</p>
<p>María Daniela Lombardelli</p>		<p>Prof. en Cs. de la Educación y Psicología - INES</p> <p>Lic. en Educación - UNRN</p> <p>Téc. Univ. en Gestión de las Instituciones Educativas - Univ. Villa María</p> <p>Rectora y docente ISPI 9156 «Ntra. Sra. del Perpetuo Socorro» - Chañar Ladeado</p>
<p>Laura Mendoza</p>		<p>Prof. en Ciencias de la educación</p> <p>ISPI N° 4027</p> <p>Romang</p>

Monica Liliana Ureta	 A black and white portrait of a woman with short, dark, wavy hair, smiling slightly. She is wearing a dark, collared shirt.	Profesora de filosofía Profesora de taller de la práctica IV. Esc. Normal N° 32 Magíster en Didácticas Específicas.
-----------------------------	---	--

Listado de autores

Adriana Panicci

Alejandro Ordinas

Daniela Bertone

Daniela Muchut

Diego Francisco Gauna

Evangelina Toscano

Gisela López González

Ivana Pace

Jorge Masin

Juan Matías Lobos

Laura Mendoza,

Laura Vignolo

Luciana Carazay

Maria Alejandra Jullier

María Daniela Lombardelli

María del Luján Simunovich

María Florencia Befumo

María José Torresi

Maria Mercedes Pasquini

María Victoria Blanche

Marilina Nardelli

Marina Faes

Marisa Gahn

Miriam Ruiz

Mónica Melgarejo

Mónica Ogresta

Mónica Spontón

Mónica Ureta.

Natalia Cereijo

Natalia Vallejos

Olga Grismado

Patricia Trucconi

Paula Ordóñez

Roxana Verna

Rubén Longhi

Rut Kurganoff

Silvia Braidot

Valeria Mei

Zaira Aristein

Santa Fe

Provincia



Ministerio de Educación

