



HUM

Facultad de Humanidades

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 11
Núm. 1 / 2024

ISSN 2618-1789

Departamento de Ciencias
de la Educación
Catamarca - Argentina

**Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
Argentina**

Revista Alquimia Educativa
ISSN 2618-1789

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA

Rector: Ing. Oscar Arellano

Vice Rectora: Dra. Elina Silvera

Secretaría de Investigación y Postgrado

Secretario: Dr. Raúl Ortega

Facultad de Humanidades

Decana: Dra Lilia Exeni

Vicedecano: Lic. Miguel Ángel Márquez

Secretaría de Postgrado e Investigación

Dra. Marilina Aybar

Directora de Publicaciones

Mgter. Judith Bazán

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación

Prof. Paola J. Ariza

Dirección de la Revista Alquimia Educativa

Dr. Mario Arnoldo Alanis

Comité Editorial

Mgter. Mirtha Evelia Guillamondegui

Dra. María Silvia Serra

Dra. María Alicia del Valle Villagra

Mgter. Patricia Adriana Mercado

Mgter. María del Rosario Badano

Dra. Sofía Picco

Equipo de Gestión Editorial

Lic. Ana Karina Aybar

Prof. María Sol González

Prof. Cintia Cecilia Bulacios

Comité de Referato

Esp. Adriana Encarnación Pérez - UNCA

Prof. Ana María Castiglione - UNSE

Lic. Celia Alejandra Moreno Vázquez – UNCA

Dra. Elvira del Valle Soria - UNCA

Mgter. Eugenia Sosa Bruchmann - UNCA

Dra. Eunice Noemí Rebolledo - UNC

Mgter. Fabiana Saldivia - UNPA

Dra. Ana Griselda Diaz - UNCA
Dr. Ignacio G. Barbeito - UNC
Lic. Ivanna Marcantonelli - UNC
Lic. Laura Caffettaro - UNCA
Lic. Lucia Beltramino - UNC
Mgter. María de los Milagros Pierini - UNPA
Mgter. María Graciela Di Franco - UNLPam
Mgter. Patricia Leonor Farías - UNLPam
Mgter. Patricia Susana Arias - UNPA-UARG
Lic. Pía Galíndez - UNCA
Mgter. Víctor Hugo Sajoza Juric - UNC

Diseño del logo: Ramiro Argañaraz.

Diseño de portada: Tec. Fabio Gastón Herrera

Correo de contacto: revista.alquimia@huma.unca.edu.ar

Dirección Postal: Belgrano 300, CP. 4700, SFVC.

Los artículos publicados han sido evaluados por referato doble ciego.

Las opiniones que se expresan en los artículos son responsabilidad de los autores.

La revista adscribe a la política de acceso abierto y licencia Creative Commons:
Reconocimiento- No comercial- compartirigual 4.0 Internacional.

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	4
 ARTÍCULOS	
Prácticas docentes: Desafíos en la construcción de la autoridad pedagógica. Experiencia de una triada pedagógica (Noelia Anahí Acevedo, Yuliana Soledad Cejas, Ailín Ledesma).....	7
 La articulación pedagógica entre primaria y secundaria en dos escuelas de la Provincia de Catamarca (José Ignacio Elizondo, Marcela Rosa Díaz, Lorena Paola Carrizo, Karina Rita Luna).....	21
 Sistematización de experiencias (prácticas educativas) Experiencia APE. IES Gobernador José Cubas con escuelas de la zona. Concepciones sobre inclusión educativa (Claudia Montes Sobelvio, Ivanna Lorena Juárez, Beatriz Griselda Diaz).....	30
 Configuraciones didácticas y vínculos pedagógicos en tiempos de pandemia. Una mirada Territorial (Gustavo Ramón Acosta, María Josefa Muñoz, Peralta Pedro Roque).....	45
 Entrevista a María Raquel Coscarelli (María Raquel Coscarelli, Sofía Picco).....	61
 La escritura reflexiva en los diarios de aprendizaje como dispositivo clave en la formación docente en las prácticas y residencias del profesorado de Ciencias de Educación (María Natalia Lencina, Marcos Iraul Palomeque, Cristian Rafael Barrios).....	71
 Dispositivos de Acompañamiento Pedagógico a las Escuelas vinculantes al IES Estanislao Maldones: El Proyecto APE (José Ignacio Elizondo, Marcela Rosa Díaz, Karina Rita Luna).....	89
 “Prácticas de enseñanza a través de tecnologías digitales en tiempos de pandemia y pos pandemia” (Gustavo Ramón Acosta, Valeria Soledad Banega, Gabriela Del Valle Gonzáles).....	103
 La clase universitaria con tecnologías digitales (Marina Eliza Díaz, María Natalia Lencina).....	116

PRÓLOGO

En la convocatoria para la presentación de artículos del presente número de la Revista Alquimia Educativa, subrayamos la importancia y el interés político de pensar, reflexionar, organizar y compartir diversas formas de concebir, abordar y comunicar situaciones propias de los encuentros pedagógicos que surgen en el aula, especialmente en el contexto de la clase. También destacamos que consideramos a la clase como el núcleo central de la labor docente, donde se evidencian y se transmiten un conjunto de conocimientos que informan, forman y contribuyen al desarrollo intelectual de los estudiantes. Por lo tanto, este espacio se convierte en un elemento fundamental de interés en toda práctica formativa y en el canal a través del cual se establecen intereses políticos específicos de cada institución formativa.

A raíz de lo anterior, diversos profesionales de distintas áreas han centrado su interés en cómo se estructura y organiza la clase, en los objetivos finales de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en ese espacio, así como en los criterios de planificación, los recursos y las estrategias didácticas, y el programa de actividades. En el aula, y a través de la clase, se pueden reconocer las complejas relaciones que emergen en las prácticas educativas, concebidas como construcciones políticas e históricas, y como expresiones de relaciones de poder, en las que se entrelazan significaciones y sentidos atribuibles a realidades multifacéticas.

En este contexto, en el presente número de nuestra revista, se presentan diversos enfoques y teorías sobre estrategias docentes, donde la relevancia está determinada por la atención a las situaciones-problema analizadas y por las iniciativas diseñadas para abordarlas. Es importante destacar que en estas acciones participaron también los estudiantes, cuyas narrativas enriquecen el análisis, aportando diversidad e incluyendo componentes biográficos que reflejan distintas concepciones sobre la enseñanza, estilos de presentación del saber, y el contexto en el que este se manifiesta. Cada artículo elabora un relato influenciado, en gran medida, por concepciones ideológicas que asignan a la tarea docente propósitos multifacéticos.

En tal sentido lo escrito por las y los autores, en los artículos, constituyen la expresión teórica de prácticas de enseñanza marcadamente diversas y muy disímiles criterios referidos a la acción de enseñar. Ello debe enfatizarse por cuanto ponderamos favorablemente el compromiso docente puesto en evidencia en la reflexión cotidiana de sus prácticas, en los resultados de lo que a través de ellas se desarrolla, sus modos de definirse como enseñante y a la vez autoasignarse el rol de estrategia en procesos formativos.

Complementariamente los artículos incorporados en esta revista le asignan al aula el ser un fértil espacio de relaciones del mismo modo que recae en él un abanico de consideraciones simbólicas, asociadas éstas a conceptos tales como el de escolarización, de construcción colectiva de elementos significantes, también como punto de intersección de intereses diversos, como instancia de reflexión de actividades cotidianas, como instancia de registro de propuestas didácticas y también de maneras diversas de acceso al saber. Por si todo ello fuera insuficiente, el aula y su expresión materializada en la clase da cuenta, además, de intercambios diversos entre sujetos o personas en situación de desigualdad.

En esa misma línea, algunos artículos advierten sobre la necesidad de reflexionar acerca del carácter disciplinante que presentan ciertas propuestas didácticas en el aula. En este sentido, el aula se configura como un escenario donde es posible identificar actores principales, dinámicas de reparto y conflictos de 'baja intensidad', en los que se asignan roles y niveles de importancia equivalentes. Así, el aula es 'ocupada' y redefinida, con límites difusos y alcances difíciles de determinar a corto y mediano plazo. Esta ocupación puede ser silenciosa o vibrante, redefiniendo el orden establecido o fortaleciéndolo, redistribuyendo actividades o legitimando las existentes.

Varios artículos también sugieren que la actividad áulica se organiza en función de la relación específica que cada participante establece con el conocimiento, desde intereses individuales que pueden ser heterogéneos en algunos aspectos y complementarios en otros, con objetivos que a veces se diversifican. Por ello, se requieren criterios analíticos multidimensionales, así como

enfoques históricos y socialmente determinados, que consideren factores culturalmente significativos y otros que respondan a intereses específicos o locales.

En estos casos, tal como afirman algunos artículos de esta edición, los docentes sienten que deben asignar criterios provisionales y temporales a muchos de los factores que configuran sus prácticas, dado que las motivaciones, los trayectos formativos específicos y los recursos de apropiación intelectual resultan diversos y reflejan diferencias culturales significativas. Así, el aula se convierte en un escenario donde confluyen factores e intereses fragmentados, lo que requiere que los recursos didácticos se ajusten a cada contexto, tomando en cuenta las referencias específicas aportadas por cada participante.

Finalmente debemos señalar que a partir del presente número de nuestra revista se incorporará una entrevista a través de la cual se invitará a pensar, a quien se convoque, respecto de los ejes establecidos en la convocatoria y que contribuyen a determinar el núcleo de ideas de los artículos. En esta ocasión se suma a las ideas abordadas lo propuesto por María Raquel Coscarelli, entrevistada por la integrante del Comité Académico de nuestra revista Sofia Picco, quien desde una perspectiva crítica nos invita a pensar y recuperar la importancia de los acuerdos en la educación, en la trascendencia del diálogo, en la necesidad de las prácticas interactivas como recursos necesarios para seguir construyendo sueños y para no dejar atrás utopías y también proyectos colectivos.

Esta diversidad de ideas y visiones abordadas no constituye otra expresión que lo que caracteriza a los espacios formativos públicos, lo que proporciona razones más que suficientes para defender su vigencia y estimular su reconocimiento, cuidando su historia y resaltando su relevancia.

ARTÍCULOS

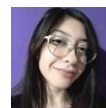
ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 11 Núm. 1 / 2024

Prácticas docentes: Desafíos en la construcción de la autoridad pedagógica. Experiencia de una triada pedagógica.

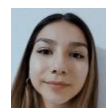
Noelia Anahí Acevedo

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
acevedonoeliaanahi@gmail.com



Yuliana Soledad Cejas

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
yulianacejas67@gmail.com



Ailín Ledesma

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
ailinledesma212@gmail.com



Resumen:

En el presente artículo académico se han estructurado las experiencias de prácticas docentes, a partir del abordaje de incertidumbres sobre la construcción de la autoridad y vínculo pedagógico. Trabajamos juntas como triada pedagógica en la Práctica Docente II y Residencia, residiendo en el Instituto Superior de Educación Física de Catamarca en diferentes cátedras de formación docente. Compartiremos precisiones de nuestras experiencias que reflejan la redefinición de nuestros supuestos y perspectivas que se vieron trastocadas en la realización de clases, relación con conformadores y estudiantes. Dichas experiencias en calidad de practicantes en el Nivel Superior tensionan la autoridad pedagógica, puesto que la institución presenta características particulares a las cuales no estamos familiarizadas, tales como: dinámicas de secundarización; un vínculo muy cercano con los docentes y comunidad educativa; prácticas dentro y fuera del aula comprometidas con la realidad local, sumado a que la carrera profesional contiene disciplinas diferentes a las que estudiamos en la Facultad de Humanidades. Consideramos que en el desarrollo y búsqueda de tal legitimación pedagógica se articulan: el contexto institucional; la mediación pedagógica que se ve afectada por diversos elementos que componen a los sujetos, como su edad, sus biografías escolares y su formación profesional. En el cursado de la cátedra se nos propuso escribir un Diario del Aprendizaje, que nos permitió reflexionar sobre los desafíos que enfrentamos durante la residencia.

Palabras claves: Residencia docente/vínculo pedagógico/autoridad pedagógica.

Teaching practices: Challenges in the construction of pedagogical authority. Experience of a pedagogical triad

In this academic article, the experiences of teaching practices have been structured, based on the construction of authority and pedagogical relationship. We worked together as a pedagogical triad in Teaching Practice II and Residency, teaching at the Higher Institute of Physical Education of Catamarca in different pedagogical disciplines. We will share details of our experiences that reflect the redefinition of our perspectives that were affected in the conduct of classes, relationships with co-teachers and students. These experiences as practitioners at the Higher Level make difficult the pedagogical authority, since the institution presents particular characteristics to which we are not familiar, such as: dynamics of secondary schooling; a very close relationship with teachers and the educational community; practices inside and outside the classroom related to the local reality, added to the fact that the professional career contains different disciplines from those we study in the Faculty of Humanities. We consider that in the development for such pedagogical legitimation are articulated: the institutional context; pedagogical mediation that is affected by diverse elements that make up the subjects, such as their age, their school biographies and their professional training. During the course, we were asked to write a Learning Diary, which allowed us to reflect on the challenges we faced during the residency.

Keywords: Teaching residence/pedagogical link/pedagogical authority.

Introducción:

En el 4to año de la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación, realizamos nuestra residencia y conformamos una tríada pedagógica donde trabajamos juntas en el Instituto Superior de Educación Física de Catamarca, en diferentes cátedras de formación docente. En el cursado de la Práctica Docente II y Residencia se nos propuso escribir un Diario del Aprendizaje, Pozo Flórez (2013, p. 46) define a este como *“un documento que muestra las reflexiones de un estudiante sobre su proceso de formación”*, tal elaboración de narrativas pedagógicas de cada residente junto a la visualización compartida públicamente (por los miembros de la cátedra anteriormente referenciada) posibilitó la reflexión y registro sobre los desafíos, tensiones, vivencias, intereses y problematizaciones desarrolladas durante cada residencia, logrando mirar de manera colectiva, desde diferentes perspectivas las situaciones particulares y alternando posibles maneras de gestionarlas, mediante la revisión, recreación y reconstrucción de tales registros en clases, o recuperando en la anticipación para el desarrollo de planificaciones, reseñas o construcción de hipótesis.

El primer momento de trabajo fue el ingreso institucional con la finalidad de obtener datos, tales como: la historia de la institución, perfil del egresado, particularidades generales del alumnado y la cultura escolar que la caracteriza, entre otros elementos que configuran las prácticas pero no las determinan. Para ello, realizamos entrevistas al cuerpo docente, no docente y directivos, obteniendo información necesaria para el posterior desenvolvimiento, siendo primordial para la contextualización de la enseñanza. Encontramos dinámicas de funcionamiento con características renovadas y repensadas, partiendo desde el formato institucional, ya que el Instituto Superior de Enseñanza, en palabras de la rectora Lic. Mgtr. María Eugenia Carrizo *“está atravesando una transición hacia nuevos paradigmas educativos”*. Los cuales se ven reflejados en los cambios de los diseños curriculares con la redefinición de las asignaturas con abordaje teórico; en el perfil del egresado que apunta sobre todo a la *adecuación de los cambios sociales*; en el ingreso de nuevos formadores con diferentes propuestas y perspectivas, cuya urgencia es la desmitificación sobre la tradicional frase de *“un buen deportista va a ser un buen profesor”*; como así también en la constitución democrática de

un reciente equipo de gestión y centro de estudiantes (Registro de entrevistas realizadas en el ingreso institucional. Mayo 2023). A lo largo del desarrollo del artículo brindaremos más información sobre la conformación del Profesorado, sus matrices tradicionales a lo largo del país y de qué manera se ha desenvuelto la currícula y gestión en Catamarca.

Nuestro rol de practicantes se desarrolló mediante una jerarquía de saberes, comprendiendo este contexto desde diversos autores de las pedagogías críticas, como Freire (1968, p. 33) quien expone que las prácticas docentes tradicionales se desarrollan en un marco donde el conocimiento del educador se posiciona como superior al del educando. Esta asimetría, según Freire, genera una relación de dominación-sumisión, donde el estudiante se convierte en un mero receptor pasivo de información, imposibilitado de desarrollar su propio pensamiento crítico y creativo. Freire critica este enfoque educativo, argumentando que *"no hay saber neutro"* (1970, p. 43). Todo conocimiento está impregnado de valores e intereses, y el saber del educador no es una excepción. Al presentar su conocimiento como único y verdadero, el educador perpetúa las estructuras de poder existentes y limita la capacidad del educando para transformar su realidad. Es decir, que el aula se presenta como un espacio de creación de significados, con intencionalidades y propósitos específicos, trazados por experiencias y creencias influenciadas por el docente. En relación con lo anterior, inevitablemente el vínculo pedagógico es asimétrico, donde nos diferencian el conocimiento, la experiencia, oficios y poder. Ante estos esquemas tradicionales, Freire propone pedagogías que acudan al diálogo y reflexión crítica de la realidad, en pos de brindar herramientas a los estudiantes para comprenderlas, transformarlas y liberarse.

También, el contexto de las prácticas docentes se caracteriza por la intervención de otros sujetos sobre nuestras prácticas siendo observadas-evaluadas por docentes de la cátedra, coformadores y parejas pedagógicas en la toma de decisiones a nivel macro y micro; a ello corresponde la noción de "prácticas complejas" (Feldman. 2001, p. 51), donde las mismas solo son aprendidas en la realización de tales prácticas, ya que todas las experiencias son diversas entre sí.

Souto aporta sobre la residencia, *"el no lugar"* en cuanto al rol de residente, situándolo en un espacio de pasaje (Souto, 2011) entre el rol de ser estudiante y ser docente, sostenido en una línea temporal, transitoria y espacial entramadas con la cultura institucional, como un conjunto de reglas, valores, normas que son significativas al funcionamiento organizacional de la institución, pero ante la mirada del residente son ajenas, nuevas y desconocidas.

En este sentido, compartimos nuestras experiencias, las cuales nos convocaron a realizarnos diversos interrogantes, ubicándonos en situaciones de incertidumbre en diferentes momentos que tienen relación directa con el relato de cada una ligadas a; la falta de acompañamiento por parte de los coformadores quienes no asumieron su rol; la carencia de certeza en cuanto si las clases desarrolladas eran adecuadas a los objetivos de aprendizaje, la carencia de devoluciones de los coformadores. También surgieron preguntas como *¿Realmente se está, como residente, a la altura de la complejidad del desafío?*, *¿En qué momento de todas las transiciones institucionales, se está preparado para sentirse validado ante los estudiantes?* O *¿Qué tiene que pasar para que los estudiantes te validen?*

A su vez, estas incertidumbres son concebidas como inseguridades, que en sí, no fueron materializadas como preguntas explícitas, sino que son propias de vivenciar las primeras prácticas que nos invitan a construir nuestra autoridad pedagógica, y a su vez, en relación al desafío de la construcción de la identidad docente y la vinculación con los estudiantes.

Cada una tuvo experiencias diferentes, que iremos entrelazando mientras abordamos categorías conceptuales, secuenciadas en cuatro tópicos. Empezando por las preguntas iniciales en las que el foco está puesto en el sentido de la autoridad pedagógica, mediación y vínculo pedagógico, y en las inseguridades derivadas de ello. Un segundo tópico en relación a la historia del instituto y tradición de la disciplina, que luego se contextualiza en la cultura institucional como tercer tópico, para luego finalizar con el relato de las experiencias y conclusiones.

Preguntas iniciales: ¿Cómo se construye la autoridad pedagógica siendo residentes? ¿Cómo nos vinculamos con los estudiantes de Nivel Superior siendo residentes en nuestras primeras experiencias docentes?

Abordaremos las inseguridades anteriormente mencionadas, que nos provocaron incertidumbres y diversos interrogantes sobre la construcción de la identidad docente, la autoridad pedagógica y el vínculo pedagógico, donde iniciamos la indagación de la falta de certezas; o el exceso de estas, en el proceso de construcción de hipótesis de trabajo desarrolladas en el diario del aprendizaje, con el fin de profundizar teóricamente en problemáticas o tópicos de interés para llegar a conclusiones desde nuestras experiencias en cada práctica. Tales premisas o incertidumbres subyacen de cada subjetividad, expectativas, temores, dudas que eran planteadas previamente al inicio del proceso de residencia, en este sentido, apelamos a una revisión crítica y teórica de tales interrogantes e incertidumbres a fin de consignar una respuesta, conclusión o explicación en cierta medida, cabe aclarar que durante este proceso de residencia la praxis educativa estuvo acompañada por una constante reflexión crítica, con interrogantes que fluctuaban acordes a cada situación que se presentaba como problematizadora.

Las experiencias como practicantes en el Nivel Superior tensionan la autoridad pedagógica; nuestra experiencia fue un sutil recorrido que se desplaza del ejercicio de una función de dominio mediante el saber, de unos sobre otros, hacia el compromiso de la nueva construcción del encuentro con otros, a través del delicado trabajo de educar en igualdad y asimetría didáctica. Se trata de un trabajo con otros y no sobre otros.

La autoridad pedagógica es un componente fundamental de la enseñanza, ya que determina la forma en que los estudiantes perciben y valoran al docente. Esta autoridad no se basa únicamente en la posición jerárquica del docente, sino que se construye a partir de la legitimidad que este adquiere ante sus alumnos. En ese sentido, Jacques Rancière (2005, p. 12) sostiene: "*creo que es necesario hacer una disociación, desde el punto de vista del maestro, entre el ejercicio de una autoridad y transmisión de un saber*", lo que quiere decir es que la legitimidad del docente no se deriva únicamente de su rol como transmisor de conocimientos, sino que se construye a partir de su capacidad para guiar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Esta distinción entre voluntad e inteligencia del docente es crucial para comprender la naturaleza de la autoridad pedagógica. La voluntad del docente se manifiesta en su compromiso con la enseñanza y en su capacidad para crear un ambiente de aprendizaje fructífero. Un docente con una fuerte voluntad se preocupa por el bienestar de sus estudiantes, se esfuerza por comprender sus necesidades y busca constantemente mejorar sus prácticas pedagógicas. Mientras, que la inteligencia del docente se refleja en su dominio del conocimiento y en su capacidad para transmitirlo. Un docente inteligente no solo posee un amplio conocimiento en su área de especialización, sino que también sabe cómo comunicarlo de manera clara, concisa y atractiva para sus estudiantes. La legitimidad del docente surge de la conjunción de su voluntad e inteligencia. Un docente que demuestra un fuerte compromiso con la enseñanza y un profundo conocimiento de su materia, naturalmente surgirá la confianza y el respeto.

En resumen, la autoridad pedagógica no es una posición de poder inamovible, sino que se construye y se renegocia constantemente en el marco de la relación entre docente y alumno. La legitimidad del docente, que es la base de esta autoridad, se fundamenta en su voluntad para guiar a los estudiantes y en su inteligencia para transmitir conocimientos de manera contextualizada y clara.

En este sentido, María Beatriz Greco sitúa la autoridad pedagógica "*en una trama de encuentros, allí donde al menos dos -en relación asimétrica- entrelazan sus subjetividades en un tiempo y espacio cultural, histórico, social en común, para perpetuarlos y recrearlos.*" (2007, p. 4);

comprendiendo que está ligada a un vínculo pedagógico desigual en términos de saberes y de potestades tales como el rol del docente de enseñar mediante su capital de conocimiento a otro aprendiz.

Consideramos que en la construcción de la autoridad pedagógica se cruzan y articulan: el contexto institucional; la mediación pedagógica que se ve afectada por diversos elementos que componen a los sujetos, como su edad, sus biografías escolares y su formación profesional. En especial, la relación pedagógica pensada en la transición paradigmática que está vivenciando el Instituto Superior de Educación Física, la cual coincide con la antinomia descrita por la autora Abramowski (2011, p. 74) “*el maestro estricto de antes vs el maestro amoroso de ahora*”, las diferencias están en la construcción del vínculo y los afectos (intencionales o no) más allá de los conocimientos. Hoy se trata de acortar las distancias, contar con un conocimiento profundo del alumno, generar vínculos afectivos, lo cual, pareciera presentarse como lo estable (o la búsqueda de estabilidad) en un mundo inestable, sin dejar atrás que necesariamente se trata de una relación asimétrica, que debe equilibrarse desde la formación docente hasta en las prácticas profesionales. Sin embargo, la centralidad en lo afectivo se presenta en un claro contrapuesto al autoritarismo vertical, porque el maestro ya no ocupa un lugar de saber incuestionable, tampoco impone reglas disciplinarias estrictas; por el contrario, “lejos de enviar a sus alumnos al rincón de castigos, ahora los comprenden y tratan de erigir estrategias institucionales de aprendizaje y contención” (Narodowski, 1999, p. 73). Se ha vuelto más eficaz “seducir y convencer” (motivar) y más factible de concretarse, en lugar de imponer.

Las relaciones pedagógicas construidas en los diferentes ámbitos de formación contienen características que las distinguen sobre otras, es decir, en la universidad nos encontrábamos adecuadas a un vínculo distante, en un formato que requiere de competencias individualistas para diferenciarnos, porque no existe la necesidad de que seamos todos iguales. Totalmente distinto al panorama que visualizamos en el Instituto Superior de Educación Física, donde los valores fundamentales son el compañerismo, la solidaridad y la fraternidad, que sin dudas tienen un mensaje implícito propio de la disciplina. Aún así la competencia primaba en la cotidianidad de la carrera, por más de que se regían por la igualdad, en estos paradigmas educativos se tiende a premiar a “*los mejores*”, en busca de la excelencia y el constante perfeccionamiento de la conducta.

Por ello, fue un desafío internalizar en las costumbres escolares muestras de afecto genuinas entre los estudiantes y docentes, ya que lidiamos con la cercanía a la que no estábamos acostumbradas. Sin embargo, logramos adaptarnos, ya que, tal forma de vincularse coincide con los modelos de enseñanza que intentábamos construir y apropiar, es decir, dejando atrás aquellos modelos educativos tradicionalistas, donde el rol del alumno era pasivo, caracterizado por una enseñanza mecanicista; por lo tanto, gestionamos climas lúdicos, dinámicos y colaborativos, donde los estudiantes pudieran opinar, reflexionar y participar en las propuestas pedagógicas que diseñamos para cada clase.

Historia sobre el Instituto de Educación Física y paradigmas de enseñanza.

La primera institución encargada de formar profesores de Educación Física fue el Instituto Nacional Superior de Educación Física, creado en el año 1912 a partir de distintas experiencias previas que se habían desarrollado desde principios de siglo alrededor de la figura del Dr. Enrique Romero Brest. Esta Institución fue radicada en la Capital Federal, y estaba encargada “*no solamente de la formación de maestros sino al mismo tiempo del estudio de las cuestiones y problemas conexos de la enseñanza física, de acuerdo con las orientaciones científicas que informan actualmente esta disciplina*” (Romero Brest, 1916, p. 18). La formación impartida era tanto para varones como para mujeres, donde cada uno de los géneros tenía su propia propuesta formativa. Por otro lado, la corriente que llamaremos militarizada, es representada por el sector perteneciente al ejército y que estuvo presente en las decisiones políticas que involucraron a la educación física nacional.

El Sistema Argentino de Educación Física estuvo constituido por tres características que lo definieron y lo dotaron de sentido: su cientificidad como única apelación a la verdad, su higienismo como única forma de justificación racional y su eclecticismo como elemento distintivo con relación a los otros sistemas de ejercitación física imperantes.

Estos rasgos fueron los aspectos estructurales del sistema para la formación de los sujetos. Se convirtieron en parte de su fortaleza y, también con el tiempo, potenciaron sus debilidades en los métodos y organización de enseñanza. Todas las preocupaciones por educar a los cuerpos en movimiento en la escuela argentina se valieron de la ciencia y el método racional al amparo de un conjunto de discursos médicos siendo el eclecticismo el rasgo distintivo, o si se quiere, la cualidad *propriamente* argentina (Scharagrodsky. 2015, p. 8).

Por la resolución ministerial N° 1749 de fecha 18 de noviembre de 1982 quedó institucionalizada la carrera del Profesorado en Educación Física, en la Capital de la Provincia de Catamarca; su duración es de 4 años, cuenta con 42 materias y 4416 horas cátedras. El espacio asignado para su funcionamiento es el Polideportivo Fray Mamerto Esquiú, debiéndose compartir sus instalaciones con la Dirección Provincial de Deportes, la Secretaría de Deportes y también con estudiantes secundarios de último año que utilizan las instalaciones para ensayar sus presentaciones de buzos.

El Instituto Superior de Educación Física está sustentado en una gestión integral y participativa que implica a la institución acercarse desde múltiples perspectivas: desde lo institucional-administrativo, lo curricular y lo socio comunitario. Provocando una interacción institucional con la comunidad social de Catamarca estableciendo lazos de redes internas y externas, a fines de conformar redes cooperativas de trabajo.

El paradigma de la enseñanza que prevalece está vinculado con la disciplinarización del cuerpo y la conducta, logrando la hegemonía en el grupo de clases, borrando diferencias, con el propósito de fabricar sujetos mediante el autoritarismo, debido a sus orígenes bélicos a lo largo de los años. Focalizado en observar y evaluar lo correcto e incorrecto, recurriendo a procedimientos racionales que den resultados perfectos, nuevamente se presenta la disputa de la igualdad ante condiciones físicas muy diversas de los sujetos. Esa otredad corporal, que siente, piensa y difiere era mucho más que los iguales, es así como la currícula de Educación Física fue adquiriendo una mixtura en la acreditación de ejercicios o fortaleciendo el proceso para lograr un objetivo. Sin embargo, no hay dudas de que los discursos perduran, hay continuidad, rupturas y discontinuidad, hubo invención tanto en la gimnasia que deben realizar los estudiantes, como en los contenidos pedagógicos para enseñar la Educación Física.

Cultura Institucional

El instituto de formación docente en Educación Física tiene una particular cultura institucional que la diferencia del resto de las instituciones de Nivel Superior, ya que está fuertemente marcado en su inicio por un sesgo militarista con concepciones de disciplinamiento del cuerpo por sobre la enseñanza y la importancia de su imagen física, posteriormente traspasados a una caracterización higienista hasta la actualidad, donde están surgiendo nuevas concepciones sobre la didáctica y la enseñanza de la Educación Física referidas al cuidado del cuerpo, creación de prácticas colaborativas que se enfocan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además encontramos determinados ritos escolares atípicos como *el bautismo y apadrinaje*, entrega de insignias a alumnos ingresantes, campamentos y acciones interactivas socio-comunitarias. La distribución del espacio contaba con la presencia de imágenes y símbolos religiosos, banderas e iconos del instituto, publicidades de actividades físicas realizadas por la institución o de las diversas oficinas que funcionaban en la misma institución.

Parfraseando a Pablo D. Vain (2010) mediante estos ritos se tiende a legitimar y subrayar las diferencias entre alumnos, sin reconocer diversidades. Es así que se comprende a la cultura escolar según Deal y Peterson como “*la cultura escolar está compuesta de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permea todo: la manera en que la gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, etc*”. (Deal y Peterson, 2009, p. 287) por lo tanto, conforma a la identidad subjetiva y comunitaria que representa a cada institución educativa. Se le asocia la caracterización de *secundarización* a los Institutos de Enseñanza Superior, siendo abordado por Davini desde el análisis de los planes de estudio donde a pesar de su autonomía en materia política de desarrollo referente al ámbito académico como institucional han sido desplazados por falta de accionar participativo a la construcción de procesos políticos relevantes “manteniéndose en el imaginario de la «*formación para la escuela*», como marca diferenciadora respecto de las universidades” (Davini 1989; Braslavsky y Birgin 1994). Referido desde la institución se materializan en el vínculo pedagógico, el plan de estudios y ritos escolares adquiriendo así una significación singular tanto a sus miembros como a la institución educativa. Sin embargo, tal carácter de secundarización se ve desplazado igualmente en las Universidades Públicas, desde el traspaso de trayectorias educativas del nivel secundario al nivel superior, reluciendo las tensiones a partir de cómo es pensado el sujeto joven como sujeto pedagógico en las instituciones de Nivel Superior.

Nuestra presencia, también daba cuenta de la aparente reducción nombrada anteriormente, la falta de experiencia nos hacía ver para el resto de la institución como estudiantes universitarias van a conocer lo que realmente pasa en las instituciones de Nivel Superior de la provincia. Fuimos acompañadas por el equipo no docente en nuestra estadía, quienes nos brindaron información sobre sus funciones y cuándo debíamos acudir a ellos, generalmente era cuando había una nueva e imprevista ubicación de las aulas, o para solicitar materiales como un proyector o útiles. Nos interiorizaron en las discusiones respecto al cambio que se encontraba afrontando el instituto, su reciente modernización de recopilación de datos en una plataforma propia de la provincia, les facilitaba el trabajo presencial, por lo que ellos solo debían cargarlos a estos sitios. Destacamos el ambiente distendido que prevalecía, más allá de los supuestos que teníamos sobre la institución después de haber leído sobre su historia, nos encontramos con un clima totalmente diferente, donde se podía asistir a dar clases sin códigos estrictos de vestimenta, sin supervisiones incómodas, ni revisiones externas a los docentes adjuntos en las cátedras.

Recuperación del proceso: Las experiencias y su recopilación en Diarios del Aprendizaje

Adentrarnos a este nuevo entorno fue una experiencia compleja y enriquecedora que requirió el despliegue de todo conocimiento, adecuación y redefinición de supuestos para la construcción de nuestras planificaciones de clases. A su vez, nos encontramos diferentes a ellos desde lo académico debido a la especificidad curricular de nuestra profesión, en comparación a la suya, en la cual claramente se postulan otros saberes priorizando lo práctico sobre lo teórico debido a su formación técnica profesional, donde se advierte una relación asimétrica mediada en una tríada por docente-conocimiento-alumno.

Tales tensiones fueron abordadas en nuestras clases de práctica y en la re-construcción de nuestras experiencias, ya que, se trata, en la formación y enseñanza, de ayudar a que las personas, los sujetos, se modifiquen en un sentido vital y social que les permita participar, formar parte de una comunidad, de una sociedad, desarrollar capacidades para formar a otros. La formación y reflexión ayuda a transformar al sujeto, el que, a su vez, transformará la realidad socio-cultural, su entorno, al participar en ella activamente. Así, las prácticas transformadoras modifican a la práctica docente misma. Se realizan en un medio ambiente, en situaciones concretas de la vida, las prácticas se entran en ellas, no existen en el aislamiento ni en la soledad, ni tampoco en la teoría abstracta, necesitan de otros seres vivos y de materiales con los que establecer relaciones, lazos, vínculos, con los que hacer trama. Surgen formando

parte de una urdimbre compleja, ponen en relación habilidades técnicas, por un lado, con modos de hacer compartidos, con significados, con tradiciones, con instituciones, con personas, por otro (Souto, 2021, p. 7).

Nuestras experiencias, reseñas de clases, observaciones, apuntes de clases, entre otros elementos fueron sistematizados en Diarios del Aprendizaje, propuesto por los profesores de cátedra con el sentido que relata Suarez (2007) documenta experiencias pedagógicas, habilita la comunicación y circulación de ideas, conocimientos, saberes que nos interpelan respecto del ejercicio de la docencia y de nuestro lugar como protagonistas centrales de las prácticas pedagógicas y de la historia curricular de las escuelas. Supone, al mismo tiempo, reconocer el carácter cambiante y particular de estas prácticas de acuerdo con los contextos en los que se desarrollan, así como atender a las potencialidades de transcripción y traducción de esas experiencias en otros contextos y situaciones escolares, con el propósito de hacer posible la construcción de una memoria pedagógica de la escuela, de las prácticas escolares y docentes, pero de otro modo y desde otra mirada. Revisitando las prácticas educativas.

De esta manera, también identificamos nuestras diversas formas de actuar en situaciones imprevistas que reflejan nuestra personalidad, los caminos que elegimos transitar. A esta diferencia la llamamos *esencia*, que se trata de la marca creativa que se halla en cada una de nuestras planificaciones, que nos sirvieron para acompañarnos y presentarnos nuevas perspectivas. Podemos dar certeza de que las prácticas de residencia son y serán experiencias de aprendizaje de carácter imprescindibles para la formación profesional de los estudiantes. Cada residente construye significados propios de la experiencia, aunque se vivan situaciones con rasgos similares. Se trata de lo singular en cada uno, de las relaciones con el ambiente próximo y lejano que cada uno establece, de los vínculos que se van construyendo en las situaciones, con las personas con las que se dan los encuentros, de los rasgos propios, idiosincrásicos del residente mismo (Souto. 2021, p. 12).

Las modalidades de enseñanza y vinculación pedagógica conocidos en nuestros espacios de aprendizaje son muy diferentes a los que encontramos en el Instituto Superior de Educación Física. Teniendo en cuenta las cátedras en la que estábamos, los formatos influyeron en las decisiones curriculares que debimos tomar, como así también la actitud que debimos asumir y transmitir, por ejemplo Ailín al residir en “Taller II: Programación de la enseñanza, organizadores escolares y ambientes de la práctica docente”, sus clases debían tener un desarrollo que articule abordajes teóricos y actividades en torno a las prácticas como campo fundamental para la apropiación de las capacidades generales en la formación docente (Resolución N° 337/18. Consejo Federal de Educación). El desafío fue la integración de contenidos previos e invitar a la reflexión de la práctica docente, reiterando que el taller plantea la resignificación de la “Educación Física Escolar”.

Un gran interrogante que se despliega sobre su residencia, según Ailín es: “¿La trayectoria alcanzada en el profesorado de Ciencias de la Educación me permite afrontar cierta construcción metodológica para que la clase salga bien?”, cuya pregunta no solo interpela la capacidad de dominar un saber a enseñar, sino la *seguridad* que poseemos para parecer/verse ante todos lo suficientemente creíbles e invitar a reflexionar.

En palabras de Solé-Blanch (2024, p. 1-17) se trata de un:

Escenario de transformación y cuestionamiento del saber como fuente exclusiva de autoridad en la educación” por ende, “se hace imperativo explorar nuevas formas de legitimidad y construcción de la autoridad pedagógica”, estos interrogantes nos “abre la puerta a una reflexión más profunda sobre el propósito y la dinámica del proceso educativo y la reconstrucción del lazo social en la sociedad contemporánea.

El docente a cargo del taller imponía una metodología y figura que encajaba con los valores tradicionales nombrados al principio, que a su vez coinciden con los paradigmas que la institución intentaba reformar, pero que aún persisten. Esto interfiere en el desarrollo del

estilo de enseñanza que aún estaba descubriendo la residente. Las inseguridades de este tipo son abordadas en el trabajo de investigación de Marta Souto, se trata de ansiedades primitivas, paranoides, frente a una situación imaginariamente amenazante. Los "no lugares" caracterizan la falta de familiaridad que padeció Ailín, que generan soledad, miedo y un pasaje de pruebas que dramatizamos. Es por eso, que el acompañamiento de los pares tiene un papel importante de sostén, tanto de la tríada pedagógica, como profesores de cátedra y coformadores. La desvalorización que puede llegar a suceder, es parte de una disputa de poder, una aceptación de condiciones que la institución y cátedra impone. "Se trata de la angustia primaria de sentirse desprovisto de una asignación dentro de un conjunto coherente de relaciones" (Souto 2013, p. 12-13). Ante la incertidumbre y supervivencia, Andrea Alliaud relata que el aprender haciendo es fundamental para la adquisición de cualquier habilidad. El docente aprenderá a enseñar enseñando o, mejor, inserto en el proceso en el que se produce la enseñanza, ya sea en escenarios reales o en condiciones especialmente creadas en los distintos espacios de la formación. No se trata de puro hacer, es preciso hablar, escribir, pensar, narrar y producir saber a partir de lo hecho o vivido en determinadas circunstancias (Alliaud 2009, p. 10- 20). En este momento, a "distancia" de lo que se hizo o se vivió, se intentará problematizar las evidencias y aprender de todo aquello que acontece por fuera de lo esperado, de la norma, de lo naturalizado. En términos de Gloria Edelstein (2000, p. 4-9) es preciso lograr una "reconstrucción crítica de la experiencia". Entonces, el obstáculo no radica en los practicantes, sino en la percepción que tenemos de la realidad y de nosotros mismos, también comprometerse a emplear herramientas que fomenten la articulación de sugerencias colectivas para mejorar nuestras prácticas.

Por otro lugar, al iniciar el proceso de prácticas docentes el residente se encuentra inmerso en diversos interrogantes e incertidumbres, en nuestros casos, se focaliza en la construcción del vínculo pedagógico y la autoridad pedagógica, la cual se encuentra anteriormente establecida por el docente coformador con los estudiantes, parafraseando a Souto un "núcleo duro de difícil modificación" (2020, p. 4) consolidado a su vez, por las prácticas de enseñanza y de formación, donde gradualmente los residentes se irán *subjetivando* en la socialización con los miembros de la institución educativa y el campo de trabajo, suponiendo además una base gestacional que estaría determinada en grandes o menores medidas por la impronta del docente coformador, incluyendo su rol de guía para el residente influyendo en la toma de decisiones didácticas.

En este sentido, abordamos la experiencia de la residente Yuliana quién tuvo mayores posibilidades de acción en su desenvolvimiento en la cátedra de "Sujetos del Aprendizaje II Secundaria y Ámbitos no Formales", sin embargo la ausencia en el acompañamiento despertó interrogantes como "¿De qué manera sé si las clases planificadas y dictadas son las adecuadas a los objetivos de la cátedra, cuando no fue posible recibir una retroalimentación continua de la coformadora?" o "¿Estoy tomando las decisiones adecuadas para los alumnos?"

De tal modo, la forma de crear la autoridad y vínculo pedagógico fue de manera autónoma e hilada conjuntamente conforme se iban desplegando en aciertos y desaciertos en cada clase, lo cual significó un margen de libertad sobre la toma de decisiones didácticas a emplear desde: las metodologías de enseñanza, uso y manejo de la oralidad en las retroalimentaciones con los estudiantes, entre otras; es decir, se requería un cierto balance entre lo teórico- práctico (el acto de transmisión de contenidos tradicionalmente concebido) y lo vincular (un lado subjetivo que se pregunta por el otro al cual se educa) para que la autoridad y vínculo pedagógico sean contruidos desde la singularidad de cada educando y la diversidad que conforma el alumnado, desde esta perspectiva, se parte de la noción que se tiene sobre el alumno, situado como un sujeto activo que posee sus propios saberes previos, reconociendo sus trayectorias escolares individuales y respetando sus intereses.

A su vez, tales libertades permitieron el desarrollo de su propio estilo de enseñanza, que a pesar de que estuviera sujeta determinados parámetros de evaluación podía prevalecer su esencia, intencionalidades definidas por un tipo de aprendizaje mutuo, donde ella aprendía de

las prácticas docentes, de sus alumnos y viceversa, propiciando propuestas que invitaban a la reflexión y construcción de conocimiento. En este sentido, para Philippe Meirieu el contrato pedagógico establece un trabajo de común acuerdo entre el educador y el educando, posibilitando un vínculo de reciprocidad “No hay más pedagogía que la del contrato: cuando un intercambio permite esbozar una solución que no es una derrota ni una victoria para nadie; cuando se construye una relación de reciprocidad a pesar de la diferencia que separa al educador del educando; cuando se establece un diálogo para encontrar conjuntamente soluciones” (Meirieu, 2005, p. 54).

Por otro parte, también le dejaba incertidumbre sobre si tales decisiones eran empleadas correctamente debido a que se ejercieron en un espacio curricular con determinados objetivos de enseñanza planteados por la docente titular, sin embargo, no se planteaba seguir al pie de la letra tal forma de enseñanza, sino la confirmación, orientación de que las metodologías de enseñanza puestas en acto por ella eran las adecuadas. No obstante, no significó que estuviera sola en dicho proceso de residencia, encontró el acompañamiento en su tríada pedagógica, profesores, en la autorreflexión crítica y en sus saberes, los cuales le brindan la certeza e indicativos de un camino correcto, a partir de aquellas fuentes de retroalimentación es que pudo encontrar el modo de planificar y realizar la puesta en acto de cada clase.

Además, Yuliana recuperó y reconstruyó experiencias biográficas debidamente contextualizadas para los estudiantes, siendo así para Andrea Alliaud “Las situaciones escolares vividas influyen a diario en lo que transmitimos debido al aprendizaje significativo que queda guardado en mí” (2011, p. 51) y como tal aquellas *huellas* terminaron emergiendo de forma esporádica en las prácticas de la residente.

Tanto los estudiantes del Instituto Superior de Educación Física como las residentes afrontaron y vivenciaron de modos diferentes esta travesía; en ella pudieron ver reflejada la subjetividad de la institución y de los estudiantes, evidentemente relacionado a la disciplina Educación Física, los valores adquiridos, los tintes militares en el vínculo de algunos profesores con los alumnos. En cuanto al vínculo pedagógico y autoridad pedagógica, el autor Daniel Korinfeld (2014), muestra los efectos y revela los desafíos al momento de pensar la cuestión de la subjetividad en la vida institucional educativa. El autor trata de dar cuenta acerca de qué significa esta posibilidad y en qué consiste la cuestión del sujeto en el lazo pedagógico, el cual lo visibiliza a través de los siguientes preceptos: la subjetividad del alumno, la mutua afectación del lazo pedagógico, los límites de saber sobre lo subjetivo y la institución como productora de subjetividad, algunos supuestos que se encuentran en el discurso pedagógico tradicional dificultando el abordaje complejo de las relaciones, de la enseñanza y el aprendizaje.

Siguiendo esta cuestión, aportamos la experiencia de la residente Noelia que se pregunta: ¿De qué depende la validación de los alumnos a un residente? ¿Es una cuestión de conocimiento, o solo depende de establecer reglas en vínculos, o de la personalidad individual? ¿Se trata de un posicionamiento personal?. La residente nos aporta su experiencia, ya que transitó por tres grupos de estudiantes diferentes, dos grupos de 1er año, uno perteneciente al Instituto Superior de Educación Física en la cátedra de “Didáctica General”, uno al Profesorado de Ciencias de la Educación en el “Taller de Narrativas Pedagógicas”, y un tercer grupo en 2do año del ISEF en la misma cátedra donde residió su compañera. Su interrogante giró en torno a dos cuestiones; el vínculo pedagógico, con respecto a la confianza y cercanía que estamos dispuestos a conceder a los estudiantes con el propósito de generar un ambiente cómodo y sobre la autoridad pedagógica, ya que en diferentes escenas de las clases se vió cuestionada, puesta en tensión.

La autoridad pedagógica se constituye en un saber ligado a la propia reflexión, sobre el lugar que ocupamos como adultos educadores, un saber ligado a los gestos y actitudes, a lo que otros pueden enseñar y aportar en la construcción de una autoridad democrática (Beatriz Greco, 2007, p. 7). Al prestar mayor grado de atención al vínculo con los estudiantes, condicionó su relación pedagógica. Ella no había tenido la oportunidad de un primer acercamiento antes con un grupo de alumnos, con la responsabilidad de llevar a cabo la tarea docente.

En su primer recorrido en el Instituto Superior de Educación Física, con los alumnos de primer año, le interpelaba más la posible relación que podría forjar con ellos, el vínculo pedagógico; posiblemente se esforzó demasiado y acabó brindando mayor confianza de la hubiera querido mantener, ya que sus gustos personales y chistes acapararon toda la atención, razón por la cual la situación se volvió difícil de sobrellevar no solo con los estudiantes sino también con la coformadora. Tuvo que migrar a una carrera diferente, para dictar otra materia y así poder trabajar en la mejora de sus prácticas de enseñanza, necesitaba un *lugar seguro*, donde pueda expresarse con facilidad, un cambio drástico en cuanto al contenido a dictar, un espacio propicio para la reflexión y búsqueda de la autoridad pedagógica. Quería que los alumnos la validen y sentir que estaba haciendo su mejor esfuerzo, sabía que sus clases no iban a ser perfectas pero si deseaba unas simples felicitaciones. Significaba un crecimiento personal, un aprendizaje sobre los desaciertos cometidos en su primera aparición desde el rol docente.

Último recorrido; vuelta al Instituto Superior de Educación Física, otra cátedra, otros estudiantes. Esta vez había algo distinto en ella, producto de la experiencia, del acompañamiento y del mejor manejo del contenido. Las clases se llevaron a cabo de manera positiva, en la primera comprendió que no toda actividad fructífera con un grupo, significa lo mismo en otro. En palabras de Araujo *“La construcción de la autoridad supone buscar un balance entre hechos y normas sociales, trabajo constante y delicado de creación y ajuste de normas para cimentar una autoridad eficaz y compartida”* (Araujo, 2021, p. 187-192).

Hubo un proceso de reflexión e introspección, en el que la residente descubrió que siempre se trató de limitaciones personales principalmente causadas por las edades cercanas y el problema de raíz, producto de las vacilaciones ante posicionamiento del rol docente, el cual acabó en una puesta en tensión con respecto a la autoridad pedagógica. En su camino se encontró con tres grupos muy heterogéneos, con contextos áulicos muy diferentes, donde su carácter, la manera de dirigirse a ellos fue mutando, no siempre fue la misma, aunque nunca perdió la esencia de realizar chistes o hablar de lo que le gusta vinculándolo con el tema a enseñar.

Finalmente, el recorrido por las experiencias de cada una, demuestran que son totalmente diferentes, sin embargo compartimos el entendimiento por autoridad pedagógica, que efectivamente debía ser cuestionado y construido de otra manera, a su vez generando nuevas formas de vincularnos con los estudiantes. Nos presentamos ante este desafío en nuestra residencia mediante las particularidades de nuestras personalidades e historias.

Cabe destacar, que participamos en el desenvolvimiento de cada una a través de las observaciones de clases documentadas en el Diario del Aprendizaje, como así también en las conversaciones por diversos medios de comunicación; las clases con nuestros profesores se convirtieron en foros donde drenamos absolutamente todas las inquietudes, inclusive las que aún no podíamos formular del todo como una duda. Tal pensamiento reflexivo coincide con lo planteado por Steiman (2018, p. 93), que en este proceso se reconocen dos momentos: *un estado de duda, de vacilación, que da origen a la reflexión y un estado de búsqueda, de indagación*, porque esas fueron las etapas compartidas en triada pedagógica y en un espacio colectivo de reflexión, con un *otro autorizado*. Resultó importante la actitud del equipo de cátedra, habilitando la reflexión con instrumentos como las hipótesis, narrativa, reconstrucción de clases, entre otras actividades que nos permitieron accionar después del reconocimiento de lo que ya pasó, lo que no salió, cómo podría haber sido, entre otros nuevos interrogantes que nos mantenían en constante exploración de mejoras en nuestras prácticas.

Conclusiones

Los interrogantes que presentados sobre la construcción de la autoridad pedagógica mientras cursamos la práctica y residencia, giran en torno a la reflexión consciente de nuestras prácticas docentes, producto de un proceso de reconfiguraciones sobre nuestras expectativas y la

manera en la que debimos ir realizando determinadas adecuaciones, optando por diferentes posicionamientos.

Como residentes buscamos la validación de los estudiantes, necesitamos que no nos vean como un compañero, sino, tal vez, como una figura parecida al docente, o paralela pero distinta; en resumen, queremos conquistar la disputa de ser *autorizadas* sobre y en la práctica docente, pese a que todavía no contamos con un título profesional, se trata de algo que va más allá, pensamos en una actitud, carácter, personalidad o más bien lo que nombramos *esencia*. La mayor parte de ese respeto/validación recae en el manejo competente de los temas, contenidos y saberes que se tratan en las clases. Parafraseando a Jorge Steiman (2018), el dominio del contenido se nos aparece como una *figura desafiante* y esa dimensión cobra mayor volumen aún si lo que se percibe es que el saber, define la posición en el aula, ya que es a través de las prácticas que damos cuenta del conocimiento.

Ser residente es una entidad difícil de construir, una posición delicada, porque requiere como condición ganar un lugar sintiendo que no es ese su lugar, es asumir un protagonismo que antes no habíamos tenido: el de enseñar.

Este proceso de aprendizaje realizado durante la residencia docente fue sumamente enriquecedor en todos los aspectos que aluden a nuestra formación profesional. En definitiva hemos encontrado sentidos del “que hacer docente” que no figuran en los textos bibliográficos, aspectos tales como establecer el vínculo pedagógico siendo residentes, asumiendo otro lugar en relación al espacio áulico, el posicionamiento y compromiso ético con los estudiantes con respecto al abordaje del contenido a enseñar, el resolver problemas o situaciones que no estaban previstas en la planificación, cómo dividirse en la puesta en acto para estar presentes en todos los lugares posibles, cómo gestionar la clase, las retroalimentaciones a los alumnos; entre otras características que solo se aprenden en la práctica, en el mero accionar, y a su vez todas aquellas suposiciones que se generan en la planificación (sentidos emocionales como también teóricos) son materializados.

Sin embargo, en la materialización de estas ideas surgieron nuevos desafíos, nos encontramos en una dicotomía entre la teoría y la práctica docente, ya que, en la praxis se desenvuelven diversas problemáticas que a veces son impredecibles. Cada residencia fue caracterizada y efectuada desde la particularidad del contexto áulico, tales como la autoridad y los vínculos pedagógicos han atravesado diferentes estadios.

Coincidimos en que el aprendizaje debe ser en conjunto, porque en algunos casos notamos la empatía de ellos hacia nosotras. Porque ambos nos encontramos en un proceso de aprendizaje simultáneo y colaborativo, cuyo proceso requiere de la flexibilización y contextualización de nuestra práctica. La cual comprendemos desde las conceptualizaciones de Elena Achilli (1986, p. 7), que concibe a la práctica docente como un trabajo sociohistóricamente situado, con implicancias de sentido personal y social y con referencia tanto a la tarea de enseñar como a aquellas que aparecían invisibilizadas; administrar, controlar, organizar, documentar, etc. (...) También compartimos la definición de Edelstein (2002) y Steiman. (2018, p. 23):

La práctica docente es un tipo de práctica que no se circunscribe a las prácticas de enseñanza, aunque, por cierto, las incluye, y como tal, es un tipo de práctica que no permite generalizaciones fáciles ni simplificaciones rápidas ya que se desarrolla en escenarios marcados por la complejidad que implica lo singular surcado por el contexto.

En ese sentido, la contextualización la diseñamos a partir de la asistencia a clases previas para observar y participar en las propuestas didácticas que ofrecían los profesores a cargo de las asignaturas que seleccionamos para residir. También, de esta manera caracterizamos a los docentes y estudiantes para que en las planificaciones no estemos tan alejadas de su estilo, aunque las libertades en las construcciones de clases fueron limitadas; sin embargo la disputa del quehacer nos llevaba a debates entre lo nuevo y lo tradicional (lo válido y lo no valioso de

aprender/enseñar), quiere decir que vivenciamos procesos de reformas y transformaciones situadas en una misma clase, en diferentes periodos. Que a su vez, conllevaba un contrato con los coformadores, donde se enfrentaban sus esquemas, metodologías y formas de enseñanza tradicionales contra nuestra formación, supuestos y perspectivas cargadas de diversas expectativas. Los consensos requieren una comunicación clara, un debate metodológico que esté a la altura de las decisiones, como así también retroalimentaciones pertinentes.

En cuanto a los estudiantes, nos comprometimos a conocerlos para referirnos a ellos en los intercambios de clases, utilizando herramientas como encuestas sobre sus intereses, invitándolos a participar, aprendiéndonos sus nombres, su grupo de trabajo, su distribución en el aula, etc. ; nos parece que nuestra residencia también fue fructífera para ellos, ya que en su proceso de formación presenciaron estos intercambios en cátedras, lo cual amplía sus horizontes de actuación, es decir, que queda comprobado que no hay una sola forma de ejercer la autoridad. Lo cual se vio reflejado en sus predisposiciones para resolver las actividades propuestas, cada vez que participaron en nuestras clases, en las preguntas que nos realizaban al final de la clase, cada encuentro se iban interesados en saber cuál sería la nueva propuesta de las practicantes, o como ellos nos reconocían: "*las chicas*".

Esta es nuestra experiencia, la de una tríada pedagógica que se encontró con diferentes escenarios, que resolvieron según lo que les pareció más propicio, luego de charlas interminables, suposiciones, expectativas, falsos escenarios. Las respuestas no aparecieron por arte de magia, o a partir de la lectura con instrucciones para crear una clase perfecta, ¿Lo hay? Hay que vivenciar la experiencia de asumir el rol de residentes, se puede disfrutar el proceso o padecerlo, pero efectivamente se aprende; se trata de una reflexión permanente y consciente sobre nuestras prácticas docentes. Nosotras construimos nuestro relato, pero cada uno debe vivir su propia experiencia.

Bibliografía

Andrea Alliaud (2009). Cuadernos del IICE N° 1 | ISSN 2618-5377- El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras.

Anijovich, Rebeca (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad. 18 ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Araujo, K. (2021). ¿Cómo estudiar la autoridad? USACH. Recuperado de: <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/2076/3272>

Davini, María (s.f). El curriculum de formación del magisterio en la Argentina. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/23925>

Edelstein, Gloria (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila.

Elías, M. E. (Mayo-agosto, 2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. Revista Electrónica Educare, 19(2), 285-301.

Greco, María Beatriz. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Editorial Homo Sapiens.

Greco, M. B. (2011). Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación. En R. Maliandi (Comp.), Actas de las III Jornadas Nacionales de Ética y I Jornadas Interdisciplinarias UCES: sobre la Autoridad: perspectivas interdisciplinarias y

prácticas sociales (pp. 85-90). FUCES. Recuperado de: <https://catalogo.uces.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=96cf7ec862b3c4887ef23db00eac5832>

Lozano, A. B., & Castro, V. A. (2014). Rascovan, S., Levy, D. y Korinfeld, D. Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época Editorial Paidós (2014). Praxis Educativa (Arg)

Scharagrodsky, Pablo Ariel (2015). El Sistema Argentino de Educación Física: entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. Revista brasileira de Ciências do esporte, 37 (2), 158-164. En Memoria Académica. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13789/pr.13789.pdf

Solé-Blanch, J. (2024). Autoridad, vínculo y saber en educación. Transmitir un testimonio de deseo. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, e31537. Recuperado de: <https://doi.org/10.14201/teri.31537>

Souto, Marta. (2021). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. Praxis Educativa, 25(1), 1-16. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5552>

Souto, Marta; Manrique, María Soledad; Martínez, Sandra (2013). La residencia un “no lugar” para el residente- VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado – Mar del Plata, 2013. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/328346494_La_residencia_Un_no_lugar_para_el_residente

Suasnábar, J., & Salvi, C. (2011). Abramowski, Ana. Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Editorial Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Argentina. 2010, p. 176.

Steiman, Jorge (2018). Las prácticas de enseñanza- en análisis desde una didáctica reflexiva- Miño y Dávila editores

ACERCA DE LAS AUTORAS

Noelia Anahí Acevedo: Estudiante avanzada en el Profesorado de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Participó en calidad de expositora en las XII Jornadas de Investigación en Educación en el año 2023, presentando en coautoría, un artículo titulado "Prácticas docentes: Desarrollo de esencias".

Yuliana Soledad Cejas: Estudiante avanzada del Profesorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Humanidades. Ayudante Alumno en la cátedra de Pedagogía del Profesorado en Ciencias de la Educación.

Ailín Ledesma: Estudiante avanzada del Profesorado de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades, UNCA. Participante del Programa “La Facultad de Humanidades en la Cárcel” como tutora de las cátedras Pedagogía y Teoría Curricular en el Servicio Penitenciario N° 1 de varones de Catamarca. Miembro del consejo estudiantil del Departamento de Ciencias de la Educación UNCA (periodo 2021-2023).

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 11 Núm. 1 / 2024

La articulación pedagógica entre primaria y secundaria en dos escuelas de la Provincia de Catamarca

Esp. José Ignacio Elizondo
IES Estanislao Maldones, Catamarca
elizondojoseignacio@gmail.com



Esp. Marcela Rosa Díaz
IES Estanislao Maldones, Catamarca
marcelarosadiaz31@gmail.com



Prof. Lorena Paola Carrizo
IES Estanislao Maldones, Catamarca
lorenapcarrizo@gmail.com



Lic. Karina Rita Luna
IES Estanislao Maldones, Catamarca
karinaritaluna@gmail.com



1. Resumen

La situación de pandemia y el consecuente estado de postpandemia hizo que las escuelas debieran repensar las prácticas de enseñanza, focalizar en los procesos de aprendizaje y cuidar las trayectorias de las/los estudiantes. Este trabajo tiene como objetivo describir los procesos de articulación pedagógica en el paso de nivel primario al nivel secundario. En consecuencia, nos preguntamos ¿qué lugar ocupa el currículum en las acciones orientadas a sostener y fortalecer las trayectorias educativas con el objetivo de garantizar el derecho a la educación en la transición entre el nivel primario y el nivel secundario? y ¿cuáles fueron las decisiones curriculares a nivel institucional y que estrategias se desarrollaron para la implementación durante esta etapa? Para tal fin, seleccionamos dos escuelas del interior provincial, a decir: la Escuela Primaria N° 484 y Escuela Secundaria N° 54, ambas emplazadas en la localidad de Villa Las Pirquitas, en el departamento Fray Mamerto Esquiú, en la provincia de Catamarca. Nuestro objetivo es contribuir con ambas instituciones en el fortalecimiento de las trayectorias para la continuidad y progresión de los proyectos didácticos de articulación de sexto grado de nivel primario y el primer año del nivel secundario. Metodológicamente llevamos a cabo un abordaje

de corte cualitativo y de tipo descriptivo y explicativo; mientras que la recolección de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes del último año del nivel primario y el primero del nivel secundario.

Palabras clave : Políticas educativas - políticas curriculares - articulación – transición – trayectorias.

1. Abstract

The pandemic situation and the consequent post-pandemic state meant that schools had to rethink teaching practices, focus on learning processes and care for students' trajectories. The aim for this paper is to describe the processes of pedagogical articulation in the transition from primary to secondary level. Consequently, we asked ourselves what place does the curriculum occupy in the actions aimed at supporting and reinforcing educational trajectories with the objective of ensuring the right to education in the transition from primary to secondary education, and what were the curricular decisions at the institutional level and what strategies were developed for implementation during this stage? For this purpose, we selected two schools in the interior of the province: Elementary/Primary School N° 484 and Secondary School N° 54, both located in the town of Villa Las Piriquitas, in the department of Fray Mamerto Esquiú, in the province of Catamarca. Our objective is to contribute to both institutions in the strengthening of the trajectories for the continuity and progression of the didactic projects of articulation of the sixth grade of primary education and the first year of secondary education. Methodologically, we carried out a qualitative, descriptive and explanatory approach. The information was collected through semi-structured interviews with managers and teachers from the last year of primary school and the first year of secondary school.

Key words: Educational policies - curricular policies - articulation - transition - trajectories.

2. Introducción

Lo que hicimos, lo que hacemos

El paso de las/los estudiantes de un nivel educativo a otro, dentro del sistema obligatorio, implica no sólo un cambio y adaptación a nuevos hábitos sino, también, formas de transitar la escuela, modos de vinculación y el enfrentamiento y abordaje a otros saberes.

La articulación pedagógica entre niveles tiene como objetivo garantizar la continuidad y la calidad de las trayectorias de las/los jóvenes que cursan el nivel primario e ingresan al nivel medio. Aquella debe permitir que las/los estudiantes transiten de un nivel a otro de forma fluida y sin dificultades, y que puedan desarrollar las capacidades necesarias para su éxito académico y desarrollo personal y ciudadano.

Quienes habitamos la escuela secundaria, desde nuestros diferentes roles y funciones, sabemos que llevar adelante procesos de articulación es un desafío siempre perfeccionable. Sin embargo, no resulta simple o menos complejo, más aún cuando no son políticas totalmente institucionalizadas o que se realizan con distintos grados de frecuencia e intensidad.

En este trabajo, enmarcado en el proyecto de investigación denominado "Políticas curriculares: aportes a la articulación pedagógica entre el nivel primario y el nivel secundario (2022-2024) en Escuelas Primarias y Secundarias de la Provincia de Catamarca", nos proponemos dar cuenta sobre cómo los mecanismos de articulación, en el paso de un nivel al otro, requieren acuerdos curriculares reales que favorezcan la continuidad de las trayectorias escolares de las/los alumnas/os.

Para contextualizar esta propuesta, nos situamos en dos establecimientos, uno de nivel primario y uno de nivel secundario; estos se emplazan en la localidad de Villa “Las Pirquitas”, en el departamento Fray Mamerto Esquiú, en la Provincia de Catamarca. Ambas instituciones revisten la particularidad de compartir el edificio escolar y convivir, en una determinada franja horaria, ambos niveles.

El eje central está focalizado en dar cuenta porqué los procesos de articulación mantienen estrecha vinculación con el currículum; entendiendo que para que este se realice, debe haber una intención didáctica manifiesta. Y no sólo eso, debe atender, asimismo, a los requerimientos culturales, educativos y sociales que las/los educando traen consigo.

Es menester aclarar que, si bien el eje está focalizado en la dimensión curricular, resulta indisoluble de la didáctica, ya que sin superponerse ambos campos se complementan.

Llevar adelante prácticas de articulación, implica considerar que la Ley de Educación Nacional N° 26.206, no sólo establece la gratuidad del sistema educativo para todos los niños, las niñas y las/los adolescentes, sino que constituye al nivel secundario como un nivel obligatorio.

A partir de lo anterior, en concordancia con lo sostenido por Nalufe Claudio, Rojas Estévez y Ríos Leonardos (2019) consideramos a la articulación pedagógica como “un proceso de articulación sistemático y conjunto entre los diferentes niveles y entre la vida familiar e institucional.” (p. 02), sobre todo entre los niveles primario y secundario se ha constituido como un tema central, y no menos controvertido, desde hace más de una década ya.

Es así que Serra y Portugal (2004, como se citó en Silva, 2013) consideran que articular - entre niveles - es hallar “puntos de unión entre niveles de enseñanza, esto es, los mecanismos encontrados por los docentes de forma que promueva la transición entre niveles de enseñanza diferentes.” (p.52) En otros términos, articular pedagógicamente es entablar estrategias y generar prácticas que posibiliten y generen un *continuum* entre lo que las/los estudiantes adquirieron en un nivel y lo que se espera que aprehendan en el próximo siguiente.

3. Dimensiones / categorías teóricas

3.1. Articulación pedagógica y currículum: algunas tensiones presentes

Resultaría una posición negacionista, cuando no poco acertada, sostener que los procesos de articulación pedagógica se producen de manera lineal y sin dificultades. Al contrario, son instancias – año a año – que ponen sobre la mesa nuestras intenciones, como docentes, sobre lo que esperamos que nuestros estudiantes adquieran.

Tal como lo expresamos anteriormente, consideramos a la articulación pedagógica como un *continuum*; es decir, como una práctica progresiva y perfeccionable, que se desarrolla en instancias y donde intervienen diferentes participantes según sean los requerimientos de las/los estudiantes.

Como sabemos, el currículum no sólo es un conjunto de saberes socialmente válidos y legítimos para un periodo temporal y un grupo social determinado; sino, como lo sostiene Alicia de Alba (1998) en su obra *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, “el currículum es la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que conforman una determinada propuesta político - educativa.” (p. 02).

En el mismo sentido de De Alba, consideramos que un rasgo particular del currículum es lo cultural; ya que, al arribar a la escuela secundaria, las/los estudiantes lo hacen con un repertorio sumamente amplio y propio, que en los más de los casos se contraponen a lo esperado por el mismo nivel y por la cultura institucional.

Es decir, nos enfrentamos a una tensión entre lo curricularmente establecido, lo prescriptivo, y lo emergente pero no reconocido, lo nulo. En otros términos, articular no sólo implica un proceso de acuerdos entre lo que se establece como necesario que las/los alumnos tengan aprehendido, sino dar relevancia y significar aquello que es propio de su cultura y saberes y que pueden tener tratamiento en las distintas asignaturas escolares.

En este punto, resulta válido hacer presente las palabras de Garzón Rayo y Gómez Álvarez (2010) quienes entienden a la articulación curricular como

un currículum contextualizado y en diálogo con la cultura institucional, a partir del reconocimiento del contexto político, social y cultural que atraviesa la enseñanza institucionalizada; y de otro lado, un currículum que se gestiona mediante la articulación de acciones que dan vida a las intenciones de una institución educativa. A este último se hace referencia al hablar de articulación curricular, sin perder de vista que por haber diversas perspectivas para enfocar la articulación curricular es un imperativo pedagógico abordarla como gestión académica, circulante cotidiano del proceso formativo de los individuos. (p. 94)

En relación con lo anterior, enfatizamos en la idea de que “la articulación curricular es un imperativo pedagógico” (op. cit.) ya que debe tener sujetos responsables encargados de planificar, diseñar y llevar adelante acciones que estén orientadas a generar vinculaciones, de diversas índoles, entre los niveles educativos; en nuestro caso: entre el nivel primario y el nivel secundario.

3.2. Acuerdos y desacuerdos en los procesos de articulación de un nivel al otro

Los niveles primario y secundario, en la educación obligatoria de nuestro país, y en particular las instituciones de nuestra provincia, dónde se llevaron a cabo prácticas de investigación y extensión, simulan tener continuidades curriculares y didácticas; sin embargo, en la práctica real, se suceden circunstancias de acuerdos y desacuerdos que los procesos y trayectorias escolares deben analizar y reflexionar.

Para poder arribar a aquellas circunstancias, analizamos - principalmente - dos aspectos de la dimensión curricular a nivel institucional: (1) la propuesta de planificación educativa institucional (en adelante PEI) y (2) la planificación de las instancias de articulación entre niveles.

En vinculación con (1) resulta llamativo que en sendas instituciones donde se desarrolló este proyecto, en la voz de sus respectivos directivos, reconocen que sus PEI contemplan la articulación como una acción que favorece las continuidades de las trayectorias escolares; a la vez, en este marco, se diseñan y (2) planifican propuestas de articulación, pero sólo de manera verbal, sus responsables explicitan “acordar actividades” pero no elaboran acuerdos de forma escrita.

Frente a lo anterior, podemos esbozar que los procesos de pasaje de un nivel al otro se arraigan con cierto grado de naturalización y se vuelven cotidianos, lo cual supone la no necesidad de fijar de modo formal qué, cómo, cuándo, dónde, con quién(es) y para qué/quienes hacerlo.

A partir de la intervención en las escuelas mencionadas, identificamos lo siguiente:

3.2.1. Acuerdos

El ejercicio y la construcción de un currículum prescripto es lo que guía las prácticas de enseñar y aprender en todos los niveles del sistema educativo obligatorio. A la vez, las escuelas como instituciones formadoras tienen la obligación de brindar contenidos de calidad, que se complejicen a medida que las/los estudiantes avanzan en su escolaridad.

En *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*, Antonio Bolívar (2008) sostiene, en relación al currículum, que este “es una previsión y organización de propósitos, contenidos, metodología y posibles aprendizajes de los alumnos” (p. 142). Con esto, queremos expresar que ambos niveles, y sus respectivos responsables, conocen la importancia de programar la enseñanza con el fin de alcanzar determinados aprendizajes.

En los procesos de articulación entre niveles, la noción curricular cobra un alto grado de significado. Por un lado, se espera que al finalizar la escuela primaria se tenga una amplia serie de saberes apropiados, sobre todo en áreas primordiales como lengua y literatura, matemática

o idioma; y, por el otro, que ese cúmulo de conocimientos puedan retomarse para iniciar otros procesos de profundización y ampliación de los repertorios de las/los estudiantes.

En la propuesta de Bolívar esto representaría al currículum como una construcción planificada, ya que sin esta no se podría articular realmente.

3.2.2. Desacuerdos

Sin embargo, los procesos de articulación, en las instituciones mencionadas, se ven obstruidos o no se llevan ampliamente a cabo ya que se evidencia una notable diferencia en los enfoques pedagógicos sostenidos entre los niveles primario y secundario, siendo esto un punto dificultoso para lograr un verdadero proceso de articulación.

Por otro lado, la falta de coordinación entre los niveles se constituye como un obstáculo en la comunicación y la colaboración entre los docentes de ambos niveles. En este sentido, la escuela primaria sólo cuenta con una división de sexto grado, con un número total de nueve estudiantes y un maestro para todas las áreas. Es este quien debe acompañar y generar los procesos de articulación con las/los docentes del nivel secundario, uno por cada asignatura.

Los impedimentos de tiempos, espacios y acuerdos comunes hacen que no se materialice una propuesta concreta de articulación; se toman como referencia “temas” que los diseños curriculares jurisdiccionales estiman para el primer año de la escuela secundaria, pero no se retoman o consideran aquellos abordados en el sexto grado de la escuela primaria.

Esta no producción de acuerdos deviene en lo que podríamos denominar desfasajes curriculares; porque si bien la organización curricular responde a una cuestión de planificación, la ausencia de esta nos indica que se generan prácticas alejadas de lo prescripto. En relación con lo anterior, Bolívar (2008) nos presenta el concepto del currículum como el “conjunto de experiencias vividas” (p. 142) expresando que estas son “las diversas experiencias educativas que tienen lugar en contextos escolares, aquello que ocurre en un contexto educativo formal” (op. Cit.)

En otros términos, con esto queremos manifestar que por el sólo hecho de compartir edificio escolar, prácticas culturales institucionales y estar en contacto con otros actores dentro de la dinámica escolar, no hay una necesidad de pensar a la articulación como tal, sino que se la estima como un *continuum* llano y sin variaciones o particularidades presentes, dando por naturalizados los procesos de integración en el nivel secundario.

3.3. La importancia de un plan de articulación pedagógica interinstitucional

La importancia de elaborar un plan de articulación pedagógica entre la escuela primaria y de nivel secundario es esencial para asegurar la trayectoria educativa de las/los estudiantes. Estos deben percibir avances en sus aprendizajes, lo cual los ubica de forma consciente en el nivel siguiente.

Generar un plan de articulación pedagógica ayuda a definir qué tipo de contenidos retomar para poder avanzar, cuáles son las metodologías más eficaces y cómo programar la continuidad curricular.

Es de suma importancia tener presente que la transición de la educación primaria a la secundaria puede ser un momento crítico en la vida de una/un estudiante. Involucrarlas/los en el proceso de planificación, de manera consciente y desarrollar juntos un plan de articulación pedagógica puede ayudar a los estudiantes a adaptarse más fácilmente a las demandas educativas, personales y sociales del nivel secundario.

Ahora bien, resulta indispensable que esta planificación no sólo esté pedagógica y reflexivamente diseñada, sino que tenga un impacto positivo en el rendimiento de las/los estudiantes; cuando las/los docentes de ambos niveles intervienen en la planificación curricular y la identificación de capacidades, las/los estudiantes tienen una base sólida para la continuidad de sus trayectorias.

Asimismo, no debemos olvidar que la elaboración de acuerdos entre las y los docentes de ambos niveles posibilitará dar respuestas, de manera sólida, a las demandas generadas por el grupo. Por lo cual, es indispensable conocer cuáles son las fortalezas contenidas en el nivel primario, sus modos de desempeño y el progreso alcanzado y comunicarlo a las/los docentes del nivel secundario.

De acuerdo con lo anterior, el grupo docente receptor podría adaptar y complejizar sus enfoques pedagógicos, propiciando abordajes temáticos más profundos y extensivos.

Para poder generar estos procesos de complejización, ambos niveles educativos deben optimizar los recursos educativos. Entre estos, estimar los aportes de cada grupo de docentes, su formación y conocimiento en estrategias didácticas que acompañen a las decisiones de índole curricular.

En este punto, hacemos presentes las palabras de Manuel Fernández Cruz (2004) cuando en su texto *El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización*, afirma que el desarrollo curricular requiere la reorientación - contextualizada, flexible, dinámica - de los supuestos básicos que animan el currículum - de carácter pedagógico, psicológico, epistemológico y social - en prácticas de enseñanza que, siendo coherentes con los objetivos generales que persigue el Sistema Educativo [...], se concreten de manera reflexiva en las mejores propuestas de acción posibles en cada momento y en cada contexto. (p. 03)

Desde esta lógica, la cuestión curricular está vinculada en este punto con la praxis del quehacer docente, donde los aspectos socioculturales puedan hacerse presentes en las intenciones de planificación; a la vez, atienda a los requerimientos que el mismo sistema educativo solicita, en el marco de la planificación de la enseñanza.

Por último, atendiendo a la diversidad de requerimientos que constituyen a las prácticas de articulación en el pasaje de un nivel a otro, la planificación curricular no solo está orientada a criterios y definiciones uniformes, sino que reconoce la flexibilidad para adaptarse a las necesidades individuales de cada grupo de estudiantes. Esto habilita a las/los docentes a adecuar el currículum para atender a diversos grupos de estudiante y sus propias demandas.

4. Escenario / Territorio de intervención

4.1. Dos escuelas, un mismo espacio

Tal como expusimos en la introducción de este trabajo, se toma como referencia para la reflexión en el análisis de la problemática, a dos escuelas - una primaria y una secundaria - ubicadas geográficamente en la localidad de Villa "Las Pirquitas", en el Departamento Fray Mamerto Esquiú, en la provincia de Catamarca.

La escuela primaria n° 484 es una institución de tercera categoría (por el número de estudiantes y divisiones); está considerada como "rural aglomerada" por su lejanía al radio urbano; en la actualidad reviste el carácter de jornada completa con extensión horaria. En el año 2023 contaban con una división única y el número de matrícula era de 7 alumnos; por lo que el acompañamiento pedagógico es más personalizado. A pesar de la baja matrícula, se evidencia un caso particular de alto ausentismo y falta de acompañamiento de los padres.

La escuela secundaria n° 54, al igual que el nivel primario, es de tercera categoría; cuenta con seis divisiones, una por cada año de estudio, y con la orientación - en el ciclo superior - en Humanidades y Ciencias Sociales.

Una característica fundamental es conocer que ambas instituciones comparten el mismo edificio escolar; el nivel primario desde la mañana hasta las 17:00 hs. y el nivel secundario desde las 14:00 hs.

5. Análisis del proceso

Mirar la escuela desde adentro

Al ingresar a sendas instituciones educativas, en el marco del proyecto denominado “Implementación de las políticas educativas sobre la articulación pedagógica entre el nivel primario y el nivel secundario (2022-2024)” llevado a cabo por docentes de diferentes carreras de formación docente del Instituto de Educación Superior “Estanislao Maldones”, nos encontramos con diferentes perspectivas sobre lo que los responsables institucionales estiman por articulación.

Lograr desentrañar los sentidos que aquí compartimos implicó una serie de entrevistas de carácter semi estructuradas, en las que indagamos sobre aspectos correspondientes a las dimensiones pedagógico-didáctica e institucional /organizacional.

En cuanto a la primera dimensión, en la que se contemplan aspectos de diseño y desarrollo curricular, como así también el cuidado de las trayectorias de las/los estudiantes. En las instituciones referenciadas, la planificación del proceso de articulación se realiza de manera asistemática, prevaleciendo acuerdos de actividades de enseñanza y de aprendizaje que no están contempladas de manera formal en ningún documento institucional. Esto se evidencia al consultarle, en el caso de la directora del establecimiento del nivel primario, si están contempladas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela, por lo que en su respuesta solo se diagrama la articulación según agenda escolar del Ministerio de Educación. En esta se establecen fechas de encuentros interinstitucionales con docentes del nivel primario (6to grado) y profesores de primer año de la escuela secundaria.

Además, resulta necesario dar cuenta que estas actividades tienen una focalización en los procesos de sociabilización y ambientación, con un significativo carácter propedéutico; y en menor grado e intensidad, en aspectos disciplinares correspondiente las asignaturas del nivel al que ingresan las/los estudiantes.

En otros términos, se brinda mayor importancia a la dimensión socio-comunitaria de la institución, estimando que los lazos que se establecen en esta, pueden generar un aspecto de contención y acompañamiento para fortalecer las trayectorias a las que se le da continuidad; más queda al descubierto, en tanto que la asistematicidad que referimos anteriormente, orienta a este tipo de ejercicio organizacional.

En tanto, la segunda dimensión, nos permite reflexionar sobre una forma de organización institucional que reconoce la vida cotidiana de la escuela; es lo oculto, lo no dicho, que funciona como un saber tácito.

Son reiterados los discursos, en las entrevistas realizadas a los directivos de ambas instituciones y docentes de 6to grado y 1er año de la escuela secundaria que describen una escena institucional que narra algunos instituidos significativos y que ponen al descubierto modos de ser de la institución. Estos revelan aspectos de la cultura institucional a la que podemos inscribir como “de tipo familiar”; entendiendo a este último término “como aquello que no nos es totalmente desconocido. La ilusión de un vínculo seguro, en el que la aceptación y el cariño de los otros son puntos de certeza incuestionables” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1993, p. 40).

Por otro lado, el aspecto social deja en evidencia una óptima comunicación entre ambas instituciones educativas; ya que estas comparten las instalaciones edilicias. Por lo cual, en consecuencia, la dimensión socio-comunitaria se estructura, entonces, sobre una dinámica del hacer, legitimando prácticas que se naturalizan a través de actividades de los diferentes actores, promoviendo la toma de decisiones y proponiendo actividades entre establecimientos, y que quedan supeditadas a los actos de voluntad de los involucrados.

Por otro lado, resulta insoslayable considerar que los cuerpos docentes de ambas instituciones estiman necesario promover un proceso de coordinación y comunicación efectiva, que favorezca una colaboración constante entre los responsables de cada nivel, lo que les permitirá

compartir información sobre los estudiantes, sus necesidades y logros, y coordinar estrategias de enseñanza y evaluación.

Asimismo, estos acuerdos propiciarán articulaciones metodológicas para la enseñanza en ambos niveles, asegurando que los estudiantes estén preparados para las demandas educativas y sociales del nivel secundario, como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y trabajo en equipo.

Consecuentemente, esta propuesta podría considerar procesos de orientación y apoyo a las/los estudiantes durante la transición, como talleres de preparación para el nivel secundario, tutorías o actividades de integración entre los niveles.

Para finalizar, algunas aproximaciones que surgen en este proceso de reflexión nos dan cuenta de que la articulación pedagógica entre la escuela primaria y secundaria presenta desafíos relacionados con el desfasaje curricular, las diferencias en las expectativas de aprendizaje, los cambios en la organización y dinámica escolar, la adaptación a nuevas metodologías de enseñanza y la necesidad de una comunicación efectiva entre docentes.

Estos desafíos deben ser abordados mediante una planificación curricular adecuada y una coordinación constante entre los niveles, lo cual favorecería coordinar las expectativas de aprendizaje, implementar propuestas de cambio en la organización y dinámica escolar y gestionar un mejor proceso de comunicación entre los cuerpos docentes de cada una de las escuelas.

Es así que consideramos que la elaboración de un plan de articulación pedagógica interinstitucional puede ayudar a abordar este proceso y garantizar una educación de calidad para las/los estudiantes asegurando así una continuidad curricular y evitando desfasajes.

En conclusión, la comunicación efectiva y la colaboración constante entre el cuerpo docente de ambas instituciones emergen como elementos esenciales para mejorar la articulación. Esta colaboración no solo permitirá compartir información sobre los estudiantes, sino también coordinar estrategias de enseñanza y evaluación que preparen adecuadamente a los alumnos para las demandas del nivel secundario.

El éxito de la articulación pedagógica entre niveles dependerá en gran medida de la sistematización de las prácticas, la colaboración entre docentes y la implementación de medidas de apoyo adecuadas y contextualizadas.

6. Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Aljibe.
- Campopiano, R.; Urrutia, J. P.; Emetz, C.; Schurmann, S.; Álvarez, M.E. (2017). *La gestión escolar y sus principales dimensiones*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- De Alba, A. (1995). *Currículo. Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Fernández Cruz, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8,1 (2004). Universidad de Granada. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42114>
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. (1993). *Las instituciones educativas: Cara y ceca, elementos para su comprensión*. Serie FLACSO. Acción . Troquel Educación.
- Garzón Rayo, O., & Gómez Álvarez, J. P. (2010). Diálogos entre la articulación curricular y la formación investigativa. *Revista Guillermo de Ockham*, 8(2), 85-99. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105316833007>

Nalufe Claudio, A., Rojas Estévez, J. A., & Ríos Leonardo, I. (2019). Articulación pedagógica para el tránsito de los niños de preescolar al primer grado en la republica de Angola. VARONA, (69), 1-9. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360671311025>

Silva, A. M. M. (2013). Prácticas de la Articulación Curricular en la transición de Nivel – Preescolar -1º Ciclo de la Enseñanza Básica – en uno agrupamiento de escuelas. Trabajo de Maestría. Leiria, Portugal.

ACERCA DEL AUTOR Y LAS AUTORAS

José Ignacio Elizondo: Profesor en Letras por la Universidad Nacional de Catamarca; se desempeña como docente en distintos Institutos de Educación Superior de la Provincia. Además, es miembro del equipo técnico-pedagógico de la Secretaria de Gestión Educativa, dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia. En la actualidad, cursa el Doctorado en Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Ha publicado diferentes artículos en el ámbito provincial y nacional.

Marcela Rosa Díaz: Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Filosofía – Universidad Nacional de Catamarca. Es docente en los niveles secundario y superior de la provincia de Catamarca. Ha publicado diferentes artículos en ámbito nacional. Docente en la Materia Teorías de la Administración y Gestión Educativa en la Licenciatura en Gestión: Educativa dictado por el Departamento de Educación a Distancia- Universidad Nacional de Catamarca. Docente de la Diplomatura Superior Internacional en Instrucción Policial dictado por la Universidad Abierta interamericana. (UAI)

Lorena Paola Carrizo: Profesora en Filosofía y Ciencias de la educación por la Universidad Nacional de Catamarca; se desempeña como docente en distintas instituciones de educación secundaria y en Instituciones de educación superior de la provincia. En la actualidad cursa la licenciatura en psicología en la Fundación Barceló/Sede Buenos Aires.

Karina Rita Luna: profesora en Física y Licenciada en Física – Egresada de la Universidad Nacional de Catamarca. Diplomada Superior Universitaria DISEÑO, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS. Universidad Católica de Córdoba. Becaria del Programa de Becas para Docentes, directivos y Supervisores. Ministerio de Educación de la Nación y Deportes – COMISIÓN FULBRIGHT 2016. Universidad de Destino UCLA, Estado de California, EEUU. Completando el curso: Focus on innovation, Leadership and Equity. Coordinadora del Dpto. de Investigación y Proyectos Educativos del Instituto de Educación Superior Estanislao Maldones. Participa activamente en Investigaciones Educativas que se desarrollan en el marco de las convocatorias realizadas por la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Catamarca. Realiza acciones de capacitación destinadas a docentes de diferentes niveles educativos. Coordinadora de numerosas, jornadas, congresos, seminarios destinado a la divulgación científica y tecnológica.

ALQUIMIA EDUCATIVA

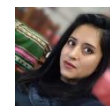
Volumen 11 Núm. 1 / 2024

Sistematización de experiencias (prácticas educativas) Experiencia APE¹. IES Gobernador José Cubas con escuelas de la zona. Concepciones sobre inclusión educativa

Prof. Claudia Montes Sobelvio
IES Gobernador José Cubas, Catamarca
profmontesclaudia@gmail.com



Prof. Ivanna Lorena Juárez
IES Gobernador José Cubas, Catamarca
ivannalor@gmail.com



Prof. Beatriz Griselda Diaz
IES Gobernador José Cubas, Catamarca
Sheguediaz@gmail.com



1. Resumen

El objeto de este artículo es analizar la experiencia de acompañamiento pedagógico, realizado por el IES Gobernador José Cubas, durante el año 2023, a seis escuelas de su radio de influencia -territorio-, tanto de Nivel Primario como de Nivel Secundario. Dicho acompañamiento se aborda desde cuatro ejes teóricos encadenados, que surgen del diagnóstico situacional realizado previamente, estos ejes son: Nuevas nociones de enseñanza y de aprendizaje, los nuevos sujetos educativos; aulas heterogéneas, enseñar para la diversidad; evaluación formativa, criterios e instrumentos de evaluación; educación y evaluación inclusiva, adecuaciones curriculares. Es precisamente sobre este último eje que se realiza el recorte de análisis teórico, y vivencial. Dicho ejercicio se efectúa desde las nociones teóricas de trayectorias de formación, inclusión y accesibilidad educativa, tecnologías educativas y subjetividades docentes. El cuestionamiento que guía todo el proceso, está centrado en las tensiones y resistencias -por parte de los/as docentes implicados/as en esta experiencia- sobre la necesidad del trabajo en el aula considerando la diversidad y la heterogeneidad como parte integrante de ella.

Palabras claves: Acompañamiento. Diversidad. Educación. Inclusión. Vínculo

¹ Apoyo Pedagógico a las Escuelas

Summary

The purpose of this article is to analyze the experience of pedagogical support, carried out by the IES Governor José Cubas, during the year 2023, to six schools in its radius of influence - territory-, both at the Primary and Secondary Levels. This support is approached from four linked theoretical axes, which arise from the situational diagnosis previously carried out, these axes are: New notions of teaching and learning, new educational subjects. Heterogeneous classrooms, teaching for diversity. Formative evaluation, evaluation criteria and instruments and inclusive education and evaluation. Curricular adaptations. It is precisely on this last axis that the theoretical and experiential analysis is carried out. This exercise is carried out from the theoretical notions of training trajectories, educational inclusion and accessibility, educational technologies and teaching subjectivities. The questioning that guides the entire process is focused on the tensions and resistances on the part of the teachers involved in this experience - on the need to work in the classroom considering diversity and heterogeneity as an integral part of it.

2. Introducción

La experiencia de acompañamiento pedagógico a las escuelas, que se va a sistematizar en este artículo, se enmarca en la Ley de Educación Nacional N°26.206 – art.75-, donde se establecen cuatro funciones básicas para el sistema formador: formación inicial, formación continua, investigación y apoyo pedagógico a escuelas.

Dentro de estas cuatro funciones; la de apoyo pedagógico a las escuelas, posibilita tomar dimensión de lo dinámico de la relación entre el mundo de la formación y el del trabajo, lo que implica ser capaz de comprender escenarios situados y cambiantes preparándose para ellos. La realidad es que la organización de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) no cuenta con los recursos para desarrollar esta función, por lo que el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP)² promueve el desarrollo de una línea orientada a la instalación de la función, a través del acompañamiento financiero y la asistencia técnica a proyectos institucionales de apoyo a escuelas, denominado APE. Es así que, el apoyo pedagógico, promueve procesos de trabajo concretos compartidos entre los ISFD y las escuela para entablar una reflexión y acción permanente sobre las prácticas de enseñanza, fortaleciendo de esta manera el rol de docentes en ejercicio y generando nuevas experiencias formativas, en futuras y futuros docentes, en el marco de su formación inicial.

Desde su creación, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) ha tomado como uno de sus principales objetivos avanzar en la institucionalización de las funciones desde una perspectiva integral y articuladora. APE, enmarcado en la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 140/2011, fue significativo para fortalecer la tarea docente en escenarios post pandémicos que demandaban una renovación en las prácticas de enseñanza, cuyo motivo generó el compromiso jurisdiccional de trabajar con los ISFD en atención a las escuelas para las que están formando a los profesionales. Ya que es en estas en las que, a futuro, se desplegarán sus prácticas.

La jurisdicción promueve los PNFP asumiendo el compromiso de “planificar, dar seguimiento y evaluar” a los mismos, para establecer líneas de acción direccionadas a lo que la escuela concretamente demanda y que se relaciona con lo social, en el marco de las resoluciones del CFE N° 30/07, 140/11, 167/12 y 182/12. De esta manera, la Dirección de Educación Superior se encarga de definir, planificar y organizar las líneas de acción propias de APE, atendiendo a

² Iniciativa nacional aprobado por el Consejo Federal de Educación que tiene como propósito la formación gratuita, universal y en ejercicio, de todos/as los/as docentes de Argentina, en respuesta a políticas educativas que buscan mejorar las condiciones de la docencia.

la elaboración de un marco de trabajo en conjunto con las Direcciones de Nivel y Modalidades, buscando articular las políticas educativas; diseñar dispositivos de acompañamiento, seguimiento y evaluación; promover el trabajo interinstitucional de los ISFD con las escuelas que integren proyectos de innovación y mejora; planificar implementación de acciones y extender el alcance del proyecto en base a un análisis territorial -de escuelas- del radio de influencia, teniendo en cuenta la información obtenida previamente de registros estadísticos que sirven de indicadores a considerar para abordar diversas problemáticas desde un punto de partida concreto sujeto a la manifestación de imprevisibles situaciones.

Para esta experiencia, se toma a las instituciones educativas como espacios de trabajo donde deben surgir y resolverse la mayor parte de los problemas de la enseñanza, ya que es en las escuelas donde se detectan situaciones reales y significativas sobre las que se debe reflexionar y generar nuevo conocimiento. Por lo que es muy importante la identificación de las necesidades y demandas de acuerdo a lo que aportan los equipos directivos, los/as docentes tanto de las escuelas como de los institutos y los/as alumnos avanzados de los profesorados.

Entender la vinculación entre las Instituciones Formadoras y las escuelas implica incorporar la idea de territorio educativo, desde un punto de vista de instalación geográfica y de contexto socio/político/cultural. “La escuela, vista como “ventana de la sociedad” donde se establecen, se obturan o se posibilitan determinadas relaciones sociales (en este caso, educativas) y se sitúan y visibilizan las relaciones, los lazos sociales, los conflictos, los malestares, las pugnas, las desigualdades y la fragmentación, las movilidades, las negociaciones, las exclusiones o las expulsiones y discriminaciones a determinados sujetos (DGCYE PBA, 2007, p. 6)

Cada Instituto de Educación Superior, y en particular en este caso, el IES Gobernador José Cubas, que es el eje del proceso de acompañamiento realizado a las escuelas de “su territorio”, está emplazado en un entorno donde las escuelas de todos los niveles educativos, las asociaciones barriales, los clubes, las organizaciones sociales y políticas conforman un complejo mapa de interrelaciones socioculturales que atraviesan a las familias y como tal a los/as alumnos (pasados, presentes y futuros). Comprender el mapa es una gran tarea, de mucho valor pedagógico, porque toda la comunidad educa, enseña, instruye con sus propios códigos, valora y jerarquiza, en acuerdo o no con lo instituido desde el aula. Con lo que se hace evidente la necesidad de salir del conocido modelo endogámico y autorreferente propio de los Institutos, promoviendo nuevas formas de encuentro con las escuelas y no sólo con las que requiere para la práctica de sus alumnos, sino con todas las que influyen como comunidad de aprendizaje. Esta experiencia le permite al IES pensar en ofertas de apoyo de formación permanente y de mejora hacia el interior del colectivo institucional, resignificando la articulación entre niveles y recuperando el lugar del Nivel Superior como privilegiado para aportar acompañamiento y escucha de lo que la escuela y sus docentes tienen que decir.

En el marco de las previas consideraciones tanto teóricas, organizativas y políticas, la jurisdicción pone en marcha la línea de acompañamiento pedagógico a las escuelas (APE), para ser definidas, planificadas y ejecutadas de acuerdo al contexto concreto de cada ISFD en el transcurso del ciclo lectivo 2023. Es así, como el IES selecciona un equipo de trabajo integrado por cuatro docentes de la institución, todos con formación de base en Filosofía y Ciencias de la Educación, particularmente con experiencia en práctica docente y reconocida trayectoria académica en el medio. El equipo realiza tareas de diagnóstico situacional en el territorio y, de acuerdo a lo recabado en este ejercicio, se determinan las instituciones y los ejes de trabajo que se ejecutarán durante todo el acompañamiento.

Un aspecto importante a resaltar, es la incorporación de alumnos/as de práctica docente de primer año de los profesorados de Geografía y Tecnología, quienes asisten a los encuentros, relevan datos edilicios, de Planta Orgánica Funcional (POF), de gestión, de cultura institucional

y participan en la organización y logística de los talleres, generando una vivencia formativa que amplía sus horizontes como futuros/as docentes.

El IES Gobernador José Cubas, se encuentra ubicado en la localidad de San Isidro, departamento Valle Viejo de la Provincia de Catamarca, por lo que las escuelas destinatarias se encuentran ubicadas en su radio de influencia, tanto por asistir a ella los/as estudiantes de práctica docente, como por provenir de ellas los/as alumnos/as de los diversos profesorados, así como porque muchos de los/as docentes que enseñan en estas escuelas son egresados/as del IES:

- Escuela primaria N° 201, ubicada en la localidad de Sumalao -Departamento Valle Viejo-
- Escuela primaria N° 264, ubicada en la localidad de San Antonio - Departamento Fray Mamerto Esquiú-
- Escuela secundaria N° 8 “Gdor. José Cubas”, ubicada en la localidad de San Isidro - Departamento Valle Viejo-
- Escuela secundaria N° 70, ubicada en la localidad de El Bañado - Departamento Valle Viejo-
- Escuela secundaria N° 83, ubicada en la localidad de Pozo el Mistol - Departamento Valle Viejo-
- Escuela secundaria N° 69, ubicada en la localidad de Santa Rosa - Departamento Valle Viejo

El análisis de la información recolectada a través del diagnóstico realizado permitió conocer las diversas realidades institucionales que manifestaban escaso conocimiento, nociones erróneas y demanda de herramientas didácticas concretas; sobre lo que posteriormente constituirían los ejes de trabajo de los diferentes encuentros. Los/as docentes de las escuelas del radio de influencia, a través de la apertura de los espacios áulicos a la inserción de los/as practicantes, develaban temores, incógnitas, prejuicios, entre otras; ejerciendo influencia como coformadores de los procesos de intervención didáctica. Era necesaria la presencia del IES en respuesta de lo que se presentaba, por lo que se vio como urgente generar instancias de aprendizaje compartido y de “escucha”, puesto que sólo así se podría desentramar aquello que aparecía como debilidad en la formación de los/as futuros/as profesionales e incluso de los/as docentes en ejercicio a cargo de la práctica. A consecuencia, es que se formula el proyecto denominado “Aulas heterogéneas, evaluación formativa e inclusión educativa. Herramientas reales para aulas actuales”, integrado por los siguientes ejes de abordaje pedagógico y didáctico:

- Nuevas nociones de enseñanza y de aprendizaje, los nuevos sujetos educativos.
- Aulas heterogéneas, enseñar para la diversidad
- Evaluación formativa, criterios e instrumentos de evaluación
- Educación y evaluación inclusiva. Adecuaciones curriculares

Aun cuando se ha realizado un serio estudio previo de situación y de reconocimiento institucional, el abordaje in situ implicó -al equipo- repensar muchas de las estrategias y del desarrollo de contenido para lograr entablar una comunicación articulada y significativa, que pudiera superar las diferentes barreras, (que en algún momento, en algunas instituciones en particular, pusieron en riesgo el desarrollo del acompañamiento) que se fueron presentando, tanto desde la gestión directiva, como desde la misma formación docente o resistencia/predisposición a nuevos abordajes conceptuales. Es así que mucho de lo programado se flexibiliza a medida que el equipo se adentra en la realidad institucional más íntima y entabla un diálogo de igual a igual; en este sentido, algunas temáticas generan más debate, resistencia y confrontación que otras, llegando incluso a presentarse situaciones de

violencia simbólica o verbal hacia el equipo, cuando lo que se plantea atenta contra ciertas “seguridades” instaladas en la dinámica institucional.

La presente sistematización de experiencia ha de ahondar en el análisis del impacto y recepción de un eje en particular, ya que las tensiones que se generaron en torno a la educación inclusiva y al trabajo de acompañamiento en función de la misma, fueron altamente promotoras de resignificaciones teóricas y didácticas hacia el interior del equipo, con los/as docentes de práctica del IES, como con los/as docentes de Educación Primaria y Secundaria que participaron del acompañamiento.

3. Preguntas iniciales

a- ¿Por qué, años después de la promulgación de la Nueva Ley de Educación Nacional, la incorporación de la educación inclusiva sigue siendo un tema que genera serias diferencias ideológicas y pedagógicas en los docentes, particularmente de nivel secundario?

b- Cuando en las prácticas cotidianas, en la escuela y en el aula, hay estudiantes con discapacidad: ¿Qué vemos? ¿un o una estudiante?, ¿una discapacidad?, ¿un problema para desarrollar nuestra tarea?

c- ¿APE resultó un proyecto de Apoyo Pedagógico a las Escuelas? ¿En qué influyó y cómo impactó? ¿Qué factores valiosos se pueden rescatar como una experiencia de retroalimentación productiva?

4. Nociones teóricas

En una etapa inicial de inserción al campo de trabajo, como expresan Nicastro y Greco “la preocupación que nos interroga casi obstinadamente es la de reconocer qué o quiénes están allí, las tramas que se configuran, los fenómenos que a partir de esas tramas se despliegan, propios de la institución del sujeto y del colectivo” (Nicastro y Greco, 2012, p. 25)

El punto de partida del análisis teórico sobre el impacto que produjo el acompañamiento pedagógico a seis escuelas de Valle Viejo y Fray Mamerto Esquiú, realizado por el IES Gobernador José cubas, es el reconocimiento y la validación de las diferencias entre las personas -en este caso, particularmente, de los/as docentes pertenecientes a las escuelas acompañadas pedagógicamente-, diversidad de intereses, de recorridos formativos, de supuestos básicos subyacentes y de voluntad de cambio y actualización. Estas diferencias de manera inalienable afectan las formas de gestión de la clase, particularmente cuando en ella se encuentran alumnos/as con discapacidad o, simplemente, cuando se percibe la diversidad desde posicionamientos que obstaculizan la práctica. Por ello se promueve un espacio para pensar y hacer efectivas alternativas de trabajo escolar desde el reconocimiento de la diversidad, las aulas inclusivas, la heterogeneidad; todas nociones hartamente escuchadas por los/as docentes, tanto en la oralidad cotidiana como en el análisis de los Diseños Curriculares, en los proyectos institucionales, en los debates académicos, en las investigaciones e incluso en espacios de divulgación popular, como son los diarios. Sin embargo, por ejemplo, no hay un equivalente entre lo escuchado o trabajado en jornadas institucionales con lo que acontece efectivamente en las prácticas áulicas.

Esta posición, de no reconocimiento de la diversidad escolar como parte de la labor docente, entra en contradicción con el discurso que toma auge en las últimas décadas del siglo XX con la clara pretensión de superar la mirada homogeneizadora y proponer enfoques y estrategias más inclusivas que contemplen al mismo tiempo las diferencias que existen entre las personas, los derechos de la ciudadanía y las obligaciones de los Estados.

En el año 1990 en el marco de la Conferencia Mundial de Educación en Jomtien (Tailandia), se definió la necesidad de reestructurar la escuela (instructiva y transmisora), convirtiéndola en modelo de promoción y desarrollo en, desde y para la diversidad, aplicando estrategias de evaluación que no se conviertan en barreras y que faciliten la inclusión.

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 sancionada el año 2006, artículo 11 inciso e, establece “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”.

La Ley de Educación de la Provincia de Catamarca N° 5381, artículo 11, establece que el estado provincial debe garantizar la “Inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridades a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”.

La Ley N° 27.306, vigente en Argentina desde el 2.016, establece que los/as niños/as con Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) deben recibir modificaciones en estrategias de enseñanza y en evaluación, garantizando la educación desde un abordaje integral.

La Resolución CFE N° 311/16, establece que El Sistema Educativo debe asegurar el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran, a partir de un trabajo corresponsable entre los niveles y las modalidades. Con el avance de las concepciones sobre las problemáticas socioculturales, educativas, entre otras, comienzan a replantearse las nociones de integración e inclusión.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como una estrategia dinámica que responde a la diversidad de los/as estudiantes y concibe las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Es un principio que contribuye a mejorar las condiciones del contexto para acoger a todos. La integración escolar, por otro lado, será una estrategia educativa que supone la previa existencia de una separación o segregación, esto es, que señala una relación directa con el “ser admitido” para estar en los mismos espacios que el resto y gozar de los servicios. La inclusión no borra las metas perseguidas por la integración, sino que busca constituirse como superadora implicando reorganizar el sistema educativo en función del progreso de los aprendizajes de cada uno de los/as alumnos/as.

Consecuentemente con lo planteado en párrafos anteriores, la gran pregunta está en saber si la escuela garantiza (cuando lo hace) accesibilidad, integración o inclusión a los/as alumnos/as que no responden a los estándares modernos, denominados “normalidad”.

Una definición corriente de accesibilidad, la ubica como la posibilidad de acceder a alguna cosa, sin consideraciones sobre las capacidades de quienes acceden a ella, estar disponible para todos sin diferencia. Ahora bien, en educación, hablar de accesibilidad - en sentido pleno- implica pensar en el urbanismo, los servicios de transporte, la comunicación, la edificación de la institución escolar; no sólo en la doble vertiente integración/ inclusión.

Si nos remitimos a la etimología de la palabra *integrar*, la ubicamos como de origen latino - *integer*- que sería, intacto, entero. De esta manera es simple pensar cómo la integración como modelo educativo plantea explícitas limitaciones al pretender que todos los/as alumnos/as “encajen” en el sistema educativo general.

Norberto Boggio, en su libro *¿La inclusión o accesibilidad educativa para todos? Plantea que:*

El proceso de integración educativa ha tenido como preocupación central reconvertir la educación especial para apoyar la educación de los niños integrados a la escuela común. Trasladando en muchos casos el modelo individualizado y rehabilitador propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular. Desde esta perspectiva, se hacían ajustes y adaptaciones sólo para los alumnos etiquetados como especiales y no para otros alumnos de la escuela. (UNICEF, UNESCO, Hinini, 2021: s/ f- citado por Boggio, 2023, p. 16).

Es esta la forma en que se entiende y aplica la idea de integración, en gran medida, en las escuelas a las que se realizó el acompañamiento APE. Por lo que al tratar como temática *educación inclusiva* se generó no sólo malestar o rechazo en muchos/as docentes, sino también (en quienes sí se muestran predispuestos) sensaciones de incapacidad, impotencia y carencias

didácticas; para abordar la enseñanza disciplinar con esta nueva concepción. Y, es allí, donde se centra el trabajo del equipo, buscando posicionar la mirada desde el enfoque de educación inclusiva. tratando de acompañar a quienes tienen la voluntad de modificar sus prácticas para convertirlas en aquellas propias de aulas abiertas, con eje en la diversidad de trayectorias, estilos y ritmos de aprendizaje. Al respecto Rebeca Anijoch afirma:

El aula heterogénea es un espacio en el que “todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contraponen a la función que le cabe a cada sujeto como integrante de una sociedad. Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque socio-humanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad (Anijovich, 2004, p. 18)

Es para este tipo de aula, que se acompaña a los/as docentes en el camino a modificar la forma de gestionar la clase, camino que se ha comprobado no es sencillo, pero sí posible. Continuando con la idea de determinar el origen etimológico de las palabras, *inclusión* deriva del latín *-inclusio-* que significa acción o efecto de poner algo dentro. Por lo cual, una escuela inclusiva, necesariamente reconoce la diversidad como valor, teniendo todo un lugar dentro de ella, sin distinción. Siguiendo con Norberto Boggio, diremos que,

El enfoque de educación inclusiva implica modificar sustancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva todos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades, y no solo los que presentan necesidades educativas especiales. (UNICEF, UNESCO, Hineni, 2021: s/ f- citado por Boggio, 2023. p. 17)

Para abordar este desafío, se planteó en un comienzo trabajar con los/as docentes sobre las nuevas concepciones de enseñanza y aprendizaje, los nuevos sujetos educativos, el enfoque de aulas heterogéneas, la corriente de evaluación formativa y recién volver sobre la inclusión y la diversidad con herramientas concretas para trabajar en sus aulas; y como se desarrollará en el apartado de recuperación del proceso, no fue un camino fácil y los resultados no fueron tan alentadores como se pretendía, ya que la fuerza de los supuestos básicos que subyacen en los/as docentes, así como las dinámicas institucionales entre lo instituido y lo instituyente en base al rol y responsabilidad docente, no facilitaron el proceso.

Trabajando con los/as docentes en cada encuentro, se fue haciendo más palpable el peso de las representaciones que tenían sobre la diversidad y la inclusión, así como la propia responsabilidad en considerarlas al dictar cada clase. Es muy significativo el impacto que tiene la subjetividad en todas las decisiones que se toman, desde la supuesta racionalidad pedagógica. En este marco, es necesario definir

...subjetividad como un término polisémico de fuerte construcción histórica, que contiene una serie de elementos simbólicos, sociales, culturales e históricos, resignificados desde una experiencia particular de cada quien, y como un sistema arraigado en el cuerpo, móvil y susceptible de cambio. (Muñoz, 1996, p 19).

Esta posibilidad latente de cambio, que anida en la subjetividad, según la definición que da Muñoz, no es tan simple de lograr, si se consideran a las lógicas escolares como el lugar donde anidan- atrapadas- en dispositivos de poder todas las subjetividades. Por ello, diferentes

estudios indican que, entre los factores más significativos identificados como barreras para la inclusión, está la formación docente, la resistencia al cambio, las dificultades de lograr consenso; cada uno de estos elementos implica una barrera (creencias y actitudes de los diferentes actores implicados). En estos mismos estudios, se hace hincapié en la importancia de un cambio significativo en la forma de enseñanza para lograr inclusión real y de manera implícita en la capacitación docente, en la actualización constante. La clave está entonces, en la formación combinada con la innovación.

Luego de analizar las nociones previamente tratadas, ocurre una confluencia con el pensamiento de David Perkins, sobre la inminencia de tomar decisiones pedagógicas que promuevan una escuela inteligente, que amplíe el espectro de sus objetivos de fundación, que se adecue a los nuevos contextos, los nuevos sujetos, el nuevo mundo que habitarán nuestros/as alumnos/as y para el que no se los está preparando al posicionarse desde el conservadurismo que ha mantenido incólume a la escuela por siglos.

En palabras de Perkins, las escuelas inteligentes se mantienen atentas al progreso en el campo de la enseñanza y del aprendizaje, promoviendo tres aspectos centrales: estar informadas, los directores, los/as docentes y los/as alumnos/as saben mucho sobre el pensamiento y el aprendizaje humanos y sobre el funcionamiento óptimo de la estructura y la cooperación escolar; ser dinámicas, no necesita sólo información sino un espíritu enérgico. (las medidas que se toman tienen por objeto generar energía positiva en la estructura escolar, en la dirección y en el trato dispensado a maestros/as y alumnos/as) y ser *reflexivas*, es un lugar de reflexión en la doble connotación del término: atención y cuidado. En primer lugar, quienes la integran son sensibles a las necesidades del otro/a y lo tratan con deferencia y respeto.

Las escuelas han logrado, por cierto, cosas inimaginables en el pasado, pero hoy nuestros sueños son más ambiciosos. Queremos escuelas que brinden conocimientos y comprensión a un gran número de personas con distintas capacidades e intereses y provenientes de medios culturales y familiares diferentes, lo cual implica todo un desafío. Y estamos dispuestos a aceptarlo. No obstante, se suele decir. No sabemos lo suficiente. No sabemos cómo funciona el aprendizaje, ni lo que piensan los maestros de su oficio, ni manejar la diversidad cultural, ni mejorar el rendimiento de la escuela pública. en una palabra, no sabemos lo suficiente. (Perkins, 1997, p. 16)

Es altamente penoso reconocer lo lejos que se encuentra el sistema educativo en muchos aspectos de esta escuela y estos conocimientos que Perkins viene promoviendo desde la década del 90 y como eso es palpable en las situaciones reales de abordajes innovadores para el aula.

5. Recuperación del proceso

Durante el lapso de seis meses, se realizó el encuentro y acompañamiento a docentes de las seis escuelas seleccionadas por el IES Gobernador José Cubas, pertenecientes a los departamentos de Valle Viejo y Fray Mamerto Esquiú, tiempo en el que se generó un espacio donde pensar y hacer efectivas prácticas alternativas de trabajo escolar, desde el reconocimiento de la diversidad y las aulas inclusivas.

Parte del desafío que abordó APE, estuvo en la planificación, diseño e implementación de nuevas estrategias y metodologías ligadas al ámbito de las nuevas tecnologías y los recursos de tecnología educativa. Junto a cada eje teórico, se incorporaron pequeños retos tecnológicos - para los/as docentes- aplicados a aspectos operativos, como la asistencia con lectura de QR, la evaluación de cada encuentro con la elaboración de muros colaborativos en la plataforma digital Padlet, las nubes de palabras, utilizando la aplicación mentimeter, entre otros.

...la era digital plantea centros y periferias, traducidas en brechas digitales y formas de exclusión e inclusión que, a su vez, son responsables de repercusiones éticas, sociales y hasta educativas. El acceso a dispositivos y contenidos digitales es una nueva forma de segregación social, a la que debe aumentarse la brecha de uso que refiere a la imposibilidad de algunos grupos sociales de usar eficientemente las tecnologías y movilizarse en los entornos mediáticos. Ambas brechas tienen su relación estrecha con las diferencias socioeconómicas que a su vez distingue entre inforricos e infopobres (Cobo, 2019, p. 135).

En el efectivo encuentro con los/as docentes -tanto de primaria como de secundaria-, se pudo constatar lo fuerte de la brecha digital, lo lejos que se encuentran de la fluida aplicación en las aulas o para el trabajo de planificación y estudio previo al dictado de clases. En algún punto, estas escuelas propias de la periferia de la provincia responden a la realidad de los/as “infopobres” y esto tiene claras implicancias pedagógicas.

Los primeros acercamientos a las instituciones educativas se realizaron aplicando encuestas por medio de formularios de Google, lo cual nos permitió recopilar información sobre: horarios disponibles, conocimientos previos sobre las temáticas, sensaciones, intereses y expectativas sobre la implementación del proyecto. Finalmente se recopiló información necesaria mediante las reuniones y entrevistas con los equipos de gestión y conducción de los establecimientos educativos. A modo general, los principales elementos recabados en las encuestas, entrevistas y reuniones preliminares se relacionan con la sensación de apertura, predisposición y valorización sobre el acompañamiento del equipo de APE. Con respecto a las concepciones de los/as docentes sobre aulas heterogéneas y educación inclusiva, podemos inferir una amplia necesidad de profundizar conocimientos teóricos y metodológicos. Encontrando aquí un interesante reto: superar el saber convencional sobre la discapacidad, separando la concepción médica/individual y las acciones que estas conllevan, para hacer de la discapacidad un concepto de análisis y problematización teórica. A partir de esta deconstrucción, se inicia el análisis de la discapacidad y sus implicancias en la educación.

En el primer encuentro, se presentaron los ejes generales de la propuesta, el abordaje de los nuevos sujetos de la educación, las aulas heterogéneas y la educación inclusiva.

El primer trabajo de inmersión bibliográfica estuvo basado en los textos de David Perkins, quien propone la teoría cero y la teoría uno. Sobre lo que se observa, que la mayoría de los/as docentes no lo conocía (en un 95%, aproximadamente), no habían escuchado hablar de él ni de sus teorías. Por lo que realmente en este primer encuentro se considera que hubo un gran aporte teórico. En ese encuentro también se trabajaron las nuevas concepciones del aprendizaje, los nuevos ambientes, lo que significa el aprendizaje conectado, la autorregulación del aprendizaje y se incorporó una variante representada por la pedagogía del cuidado “Cuidar para cuidarse”. Se presentó el libro de Mónica Coronado, también desconocida para los/as docentes, que plantea la importancia de la empatía, la contracultura de la crueldad que impera en las instituciones en general y en las educativas en particular, en pensarnos con otros, con una mirada en la comunidad. En este primer encuentro asistieron 93 docentes de las 6 escuelas.

Otro acápite importante y decisivo en el pensar-hacer de nuestra propuesta metodológica para el trabajo en taller fue la utilización de recursos y plataformas digitales, que durante este primer encuentro significó un tiempo extra de enseñanza en el dominio de las mismas, pero en futuros encuentros se fue desarrollando con más pericia y afabilidad.

El segundo encuentro denominado aulas heterogéneas, tenía como objetivo predisponer a los/as docentes hacia una mirada puesta en la diversidad, una mirada superadora de la integración por la inclusión. Para este encuentro, el marco teórico central fue la propuesta de Rebeca Anijovich y el enfoque de aulas heterogéneas.

Adentrándonos de forma más detallada en el proceso, cada inicio de actividad contaba con una presentación de la temática y una dinámica que facilitara los procesos de confianza y

reconocimiento entre todos los participantes. Se diseñaron espacios de trabajo grupal que permitieran a los/as docentes compartir sus experiencias en la práctica y resolver algunas consignas de manera colaborativa. Como actividad final del taller se propuso la intervención de los/as docentes en la plataforma *mentimeter* para la elaboración interactiva de una nube de palabras que posibilite resaltar los aspectos más interesantes del trabajo en el taller.

En el tercer encuentro, el foco se puso en la evaluación formativa, en los criterios e instrumentos de evaluación. En una primera instancia se realizó un abordaje teórico-reflexivo sobre evaluación formativa. Las temáticas se centraron en el modo de elaborar criterios de valoración, lista de cotejo, rúbricas, como también instrumentos de retroalimentación como los protocolos SER, escalera, entre otros.

El cuarto encuentro denominado: “Educación y evaluación inclusiva. Adecuaciones curriculares”, fue particular y significativo. Esta significatividad surge como producto de la presencia de algunas resistencias y tensiones que enmarcan las prácticas cotidianas. Se encuentran docentes que plantean la necesidad de ser capacitados/as sobre educación inclusiva, docentes que aseveran no es un tema que le compete al docente de escuela común y docentes que manifiestan que trabajan bien con y desde la inclusión. Teniendo en cuenta este contexto, el taller pretende sensibilizar con actividades y dinámicas grupales, para comprender y analizar las tensiones que implican los conceptos de inclusión y exclusión, lo cual resulta crucial para generar otro posicionamiento, otro mirar y otra escucha del nuestro quehacer cotidiano en las escuelas.

Esta temática puso a la luz las carencias de la formación inicial del profesorado, los vacíos de capacitaciones promovidas por el estado provincial, las debilidades de la gestión escolar que no es “hacer que las cosas sucedan”, como hubiera planteado Bernardo Blejmar.

El quinto y último encuentro fue un ateneo de exposición y discusión de todo lo abordado en el proyecto durante los talleres. Se realizó reconstrucción crítica, un análisis y evaluación de lo trabajado en cada taller. Se compartieron fotos de los/as asistentes desempeñándose en diferentes momentos y se habló sobre cómo este recorrido conlleva hacia un cambio de mirada sobre lo que es una educación inclusiva.

De los encuentros, en respuesta a los interrogantes planteados, se obtuvo como resultado, que si bien en las políticas internas a la educación propias de los ISFD se contempla, tal como señala la Ley de Educación Superior N° 24.521 “Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales” y “Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias”; según lo expresado por los/as docentes de las diversas instituciones, aún siguen formando para la enseñanza en aulas homogéneas. El motivo en el que se basan se ilustra en cada intervención de los/as estudiantes que asisten a practicar en sus espacios. Los/as docentes solicitan que se tenga en cuenta lo que expresan para que en los ISFD se trabaje en la educación inclusiva en las carreras de formación docente.

Lo cierto es que este tipo de vínculo entre los ISFD y las escuelas de la zona promueve un espacio de atención que luego impacta en la institución y en las aulas, ya que es un proceso de coevaluación que, en ambas partes, además, genera una autoevaluación. La retroalimentación se vuelve fluida y permite repensar las acciones que se desarrollan a favor de los/as estudiantes que se encuentran en formación, reflexionando en torno a la calidad educativa y a su futuro profesional, según el desarrollo de sus capacidades y el perfil del egresado destinado a trabajar en aulas heterogéneas.

Los encuentros programados de APE tenían como cierre un cuestionario de evaluación o padlet del mismo, los/as docentes volcaban en él sus expectativas, sus temores y molestias, sus críticas al desarrollo de los temas o a las actividades, sus sensaciones respecto a sus prácticas de enseñanza diarias, sus prejuicios, entre otros. Lo que se obtuvo de cada encuentro representó más que un insumo, representó una información valiosa que facilitó la reorganización del trabajo.

El ISFD tuvo acceso a los datos obtenidos y proyectó políticas de calidad y mejora en la institución en general y en las aulas en particular para responder a la demanda de las instituciones. Por ejemplo, actualmente, el ISFD se encuentra modificando los Unidad de Definición Institucional (UDI) o Proyecto de Definición Institucional (PDI) para aggiornando a los requerimientos que fueron surgiendo y que son propios de la práctica docente, de las diferentes carreras paulatinamente y programando capacitaciones a desarrollar durante el presente año destinadas a los/as docentes de la casa, haciendo hincapié en aquellos que se encuentran a cargo de las didácticas, prácticas docentes y residencias.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece, como ya fue expresado, la necesidad de incluir a todos/as los/as alumnos/as al sistema educativo promoviendo la equidad y evitando la discriminación. La misma Ley fue sancionada en el 2006, por lo que la educación ha tenido dieciocho años para poder trabajar en ello. Sin embargo, en los encuentros mencionados se ha detectado la resistencia que los/as docentes y los/as trabajadores/as presentan al respecto. El motivo que genera tal resistencia se encuentra atravesada por diferentes percepciones, que mucho tienen que ver con la carencia en la formación académica profesional respecto a la diversidad y a las aulas heterogéneas, con encontrarse en desconocimiento ante una realidad que dice “superarlos/as” y que no saben resolver, con situaciones concretas difíciles de sobrellevar al no contar con estrategias metodológicas y procedimentales ni con recursos didácticos-tecnológicos, entre otros.

Pese a que concretamente se habían programado dos encuentros que planteaban la importancia de trabajar desde el enfoque de la diversidad y el correlato de aulas heterogéneas; todos los encuentros demandaban hablar de “inclusión”, específicamente se solicitaba que se brinden herramientas concretas para trabajar en las aulas.

En los diversos conversatorios realizados durante el proceso, los/as docentes manifestaban desconocer el cambio de paradigma, seguían hablando de “integración” sin comprender la diferencia de la misma respecto a “inclusión”, sin notar que la segunda corresponde a un enfoque superador debido a que no sólo les permite a los/as estudiantes el acceso al sistema, sino que les brinda oportunidades de participación en equidad.

Respecto a la discapacidad se sigue advirtiendo la presencia de un enfoque “rehabilitador-médico” y poco se conoce del enfoque “social”. Muy pocos conocen el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que es un modelo basado en los resultados de la práctica y la investigación educativa, las teorías del aprendizaje, las tecnologías y los avances en neurociencia, unificados en una mirada y un enfoque inclusivo de la enseñanza con planteos para su aplicación en la práctica. El Diseño se organiza en torno a tres grupos de redes neuronales- y los diversos estilos de aprendizaje; hablar de la enseñanza y evaluación diversificada fue para muchos una novedad desafiante.

Lo que claramente podía reconocerse en los/as docentes a través de sus discursos eran los prejuicios que habían desarrollado en torno a las políticas inclusivas, era habitual escucharles decir: “no nos entregan el diagnóstico del alumno, por lo que no sabemos qué tiene y no podemos trabajar con él”, “es el niño con..., no recuerdo el nombre”, “no me prepararon ni me formaron para esto”, “no soy maestro especial”, “no deberían obligarnos a trabajar de una manera que desconocemos porque hacemos un mal al alumno”, “el alumno andaría mejor en una escuela que acoja a personas como él”; algunos comentarios, como el último mencionado, sonaban devastadores.

Ante estos comentarios se interpeló: “¿Si tuvieran los diagnósticos en mano habrían logrado interpretarlos? ¿habrían reconocido la situación y sabido cómo trabajar al respecto?, ¿Por qué el/a niño/a con... no es llamado/a por su nombre? ¿Hay cierta segregación?, ¿Se nos ha capacitado para todo cuando realizamos el recorrido de formación profesional o hemos tenido que realizar actualizaciones académicas y cursos que desarrollen nuestros conocimientos y capacidades?, ¿Los/as maestros/as especiales son neurólogos/as y los psicólogos/as son psicomotricistas? ¿Todos podemos estar perfeccionados para todo?, ¿Hacemos mal al estudiante cuando le negamos la posibilidad de sentirse igual a los/as demás o cuando ni

siquiera le brindamos las mismas oportunidades que al resto? ¿Podemos cerrarles las puertas a la educación inclusiva y a la inserción social por pensar en que le hago un mal? ¿Acaso no es contradictorio?, ¿Qué significa que el/la alumno/a “ande” mejor en una escuela en donde asisten personas como él/la? ¿No es tarea de nosotros/as crear las oportunidades para garantizar su acceso y permanencia? ¿No depende de nosotros/as generar un buen clima y hacer sentir a nuestros/as estudiantes que son protagonistas de una historia? ¿No les parece que si hiciéramos eso nuestra escuela sí sería mejor?”. Estas preguntas fueron fuente de sensibilización para los/as profesionales y comenzaron a involucrarse distinto con las actividades que se presentaban. Reconocieron ante lo consultado que veían a una persona con discapacidad, no a la persona que se llama de una determinada manera; veían a una persona que “no puede hacer tal cosa”, no a una persona que es capaz de hacer otras.

Ante lo expuesto, lo más reconfortante ha sido el logro de generar un espacio y un tiempo de encuentro como lugar seguro, donde se pudo compartir experiencias, dudas, carencias, enojos, esperanzas y expectativas de aportar al cambio educativo. Donde desde el IES se recibieron cuestionamientos a la formación de los nuevos/as docentes y donde el IES pudo nutrirse de los verdaderos temas que requieren atención en la formación, así como pudo devolver a la comunidad educativa algo de lo recibido; todo esto en un cálido ambiente de interacción y aprendizaje.

Romper la rutina y atreverse a la construcción creativa para la enseñanza, es un riesgo. La docente que expresa su frustración en un foro de colegas lo hace pidiendo ayuda y soporte para volver a intentarlo. Hace público el hecho como primer paso para el análisis (Maggio, 2012, p. 58).

Finalmente, durante el proceso de ejecución del proyecto, es posible advertir la importancia que tuvo el desarrollo de redes, basadas en las propias instituciones y en la articulación de los distintos niveles en la consecución de los objetivos planteados por el proyecto, que buscaban una proyección en el tiempo del trabajo desarrollado. En este sentido, los/as docentes resaltan de forma positiva el impacto y la importancia del acompañamiento pedagógico, como espacios que facilitaron la reflexión colaborativa de prácticas escolares que permitan superar barreras y dar lugar a una educación verdaderamente inclusiva.

6. Conclusiones

Identificar las necesidades y demandas de los actores institucionales de las escuelas asociadas al ISFD no consistía para APE en capacitar o preparar “charlas” que intenten responder a prejuicios sobre aquello en que se fallaba. APE brindaba la posibilidad de adentrarse al territorio para *desentramar* aquello que realmente se encontraba oculto o latente obstaculizando las diferentes prácticas de educación y, en respuesta a ese “desentramar”, propiciar con diversas maneras de “acompañar” lo que se desprende de algo tan simple como la “escucha”. La escucha de aquello que no se manifiesta con facilidad hacia lo externo, que es indiferente a uno de los principales propósitos que el ISFD instituye y que se asume como “atender a las necesidades de las escuelas asociadas y a las demandas de los/as docentes co-formadores”.

Sin retroalimentación no es fácil edificar una relación sincera, la escuela y el ISFD deben aprender a trabajar en función de la calidad educativa atendiendo al valor social, pero para lograrlo es importante conocer aquello que impide un progreso y a ese conocimiento sólo lo brinda la transparencia de una buena comunicación.

A través de APE, se logró establecer vínculos significativos con las escuelas del radio de influencia, no meros encuentros como los que se producían cuando se llevaba a los/as practicantes o se asistía a alguna reunión formal. Los talleres y conversatorios eran de mutuo interés, pero un interés que trascendía lo visible, era un interés que generaba un clima de

responsabilidad, cuidado y “preservación del otro”. Los encuentros que se programaron tuvieron la finalidad de responder a esos interrogantes que surgían. Cada vez que un/a docente se acercaba a relatar su historia, su experiencia era transcrita y se buscaba una respuesta a tal pedido. Imperaba la conciencia de que el equipo provenía de un Instituto de Formación Superior y que, como tal, debía atender a las necesidades de aquellas escuelas. Sin embargo, la sorpresa aconteció cuando integrantes del grupo APE lograron percibir que esas experiencias afectaban su práctica, que era inmediata la atención a lo que la enseñanza exigía en los verdaderos contextos actuales y que aquello debía ser trasladado al ISFD.

Lo que comenzó como una invitación a “acompañar o apoyar escuelas” se convirtió en un desafío que posibilitaba autoanalizar la propia práctica y producir trabajos de articulación que permitan extender el acontecer de la escuela a lo más interno de las paredes de nuestro ISFD, entendiendo que formamos docentes que han de continuar en ella.

A través de cada encuentro se percibía mayor la carga de intereses en torno a la actualización de las prácticas. Específicamente, en el encuentro de educación inclusiva, se replantearon nociones que parecían haber sido dejadas de lado, principalmente, que se encuentran claramente expuestas en la Ley Nacional de Educación N° 26.206. Lo cierto es que se manifestó desconocimiento por parte de los/as profesionales que se encontraban presentes en cómo trabajar en torno a la misma, y, el desconocimiento genera resistencia, quizás por encontrarse asociado al temor a aquello que no se conoce o que no se puede controlar. Sin embargo, en el ámbito de la docencia, no todo se puede controlar.

Llevar el enfoque de la diversidad a los encuentros permitió repensar la posición docente/estudiante en las clases, logró generar apertura hacia aquello que no se concebía como posible y/o viable, llevó “tranquilidad” al quitar la frustración de no saber cómo actuar, incentivó el deseo por descubrir la resignificación de las prácticas a través de las diferentes estrategias didácticas y recursos tecnológicos innovadores que se presentaron, entre otras cosas.

Valorando en números la experiencia, se puede decir que fue altamente positiva. La misma se expresa así:

Escuelas: 6 seis

Encuentros: 5 cinco

Inscriptos/as: 118 docentes

Asistentes: 97 docentes, cuyo número se mantuvo hasta finalizar los encuentros.

El equipo de APE obtuvo un gran aprendizaje: comprendió que para poder trabajar en red es necesario conocer la institución y el contexto, que no se puede programar sin saber con quién se va a trabajar, que la sociedad para la que estamos formando profesionales crece a pasos agigantados y debemos pensar en formar lo que demandará a futuro -no seguir estacionados en la educación de ayer-, que esas experiencias de diálogo y de escucha facilitan advertir errores que acontecen en el ISFD y que a través de ese reconocimiento se puede programar nuevas líneas de acción que sean superadoras.

La retroalimentación fue generosa, parecía de fuente inagotable. Los prejuicios fueron tensionados y confrontados de inmediato cuando se pronunciaron palabras que exigían empatía. La posición de uno en la situación del otro, el compartir un espacio y un tiempo en una comunidad en la que constantemente se producen encuentros, fue sustancial en la conformación de nuevas subjetividades.

De esta forma, la revisión realizada en esta sistematización, permite comprender la importancia del vínculo y la articulación entre las necesidades de las escuelas de la zona de influencia y las propuestas de acompañamiento y mejora de los ISFD, para que efectivamente se encaminen en torno al desarrollo de proyectos de fortalecimiento y apoyo pedagógico.

Al respecto, autores anteriormente citados, como Boogio, Anijovich y Muñoz; abonan el concepto de “vínculo” desde perspectivas complementarias. Mientras Boogio destaca el valor de establecer un vínculo colaborativo entre las escuelas y la comunidad para lograr una educación más inclusiva y contextualizada, Anijovich, por su parte, plantea la construcción colectiva del conocimiento en el espacio escolar destacando la importancia de propiciar un

lugar de diálogo y reflexión. Finalmente, Muñoz resalta la necesidad de establecer un vínculo empático y respetuoso entre los actores educativos, considerando la diversidad de experiencias y saberes presentes en la comunidad escolar. De manera conjunta, estos autores abordan la temática del vínculo entre escuelas desde una perspectiva colaborativa, participativa y centrada en la construcción colectiva del conocimiento con la mirada en lograr una educación más inclusiva, reflexiva y humana.

Este proceso de acompañamiento, puede verse reflejado en una frase que lo sintetiza:

El conocimiento no es nunca un proceso abstracto -y mucho menos un producto-. Es algo que ocurre en el espacio "entre": entre un sujeto y otros sujetos, entre el sujeto y sí mismo, y en la interacción del sujeto y el mundo. (Najmanovich, 2008, p. 94).

7. Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Boggino, N. (2023). ¿Inclusión o accesibilidad educativa para todos? Pensar una escuela que no excluya, análisis de casos. Rosario: Homo Sapiens.

Cobo, C. (2019). Acepto las condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales. Madrid: Fundación Santillana.

Instituto Nacional de Formación Docente (2015). La organización de la función de apoyo pedagógico a escuelas. Documento de trabajo. Recuperado de https://cedoc.infod.edu.ar/wpcontent/uploads/2020/01/LA_ORGANIZACION_DE_LA_FUNCION_APOYO_PEDAGOGICO_A_ESCUELAS.pdf

Ministerio de Educación de la Argentina. INFOD (2022.) La función de apoyo pedagógico a escuelas. Marco general.

Ministerio de Educación de la Argentina. INFOD (2023). Bases para la convocatoria de Apoyo Pedagógico a Escuelas Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra escuela".

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Muñoz, G. (1996). "El sujeto de la educación". *Nómadas*. 5, pp. 19

Najmanovich, D. (2008). La organización en redes de redes y de Organizaciones. FISEC-Estrategias - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Número 11. ISSN 1669-4015. URL del Documento: <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=999>

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens.

Perkins, D. (1997). La Escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa.

ACERCA DE LAS AUTORAS

Claudia Montes Sobelvio: Diplomatura Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares. FLACSO. 2010. Diplomatura Universitaria en Formación Ética y Ciudadana. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca. Departamento de filosofía. 2021. Diplomatura Universitaria en Gestión Educativa. Universidad Nacional de Catamarca. Facultad de Humanidades - Departamento de Educación a Distancia. 2023. Especialización Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares. FLACSO. 2012. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. 2014. Actualización Académica para la formación en Gestión Educativa. 2019. Cursando doctorado en Educación. EIE – UNSE- Inicia en 2021. Aprobados 9 seminarios.

Ivanna Lorena Juárez: 15 años de antigüedad en la docencia, ejerce como docente en Nivel Medio y Superior, siendo Jefe de Grado en el I.E.S. Gobernador José Cubas. Ejerció diferentes funciones como coordinación de carreras, capacitaciones docentes, tallerista y evaluadora. Se ha especializado, y continúa cursando postítulos, en torno a la educación inclusiva.

Beatriz Griselda Diaz: docente en filosofía y Cs. de la educación y psicopedagoga, ejerce su profesión en nivel medio y en nivel superior. Es oriunda de Londres, Belén, Catamarca. Es una educadora apasionada nacida el 08 de junio de 1976. Es especialista en práctica docente y en evaluación formativa. Además de su trabajo en el aula, ha sido una defensora de la inclusión en la educación. Ha participado en proyectos para apoyar a estudiantes con discapacidad y ha trabajado para crear entornos de aprendizaje inclusivos que celebren la diversidad y la igualdad de oportunidades para todos.

ALQUIMIA EDUCATIVA

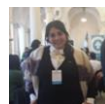
Volumen 11 Núm. 1 / 2024

Configuraciones didácticas y vínculos pedagógicos en tiempos de pandemia. Una mirada Territorial

Dr. Gustavo Ramón Acosta
IES Santa Rosa, Catamarca
gacosta80@gmail.com



Lic. María Josefa Muñoz
IES Santa Rosa, Catamarca
mariadelajm@gmail.com



Lic. Peralta Pedro Roque
IES Santa Rosa, Catamarca
peraltagramajopedro@gmail.com



Resumen:

A partir de esta investigación sobre el territorio donde se encuentra inserto el Instituto de Estudios Superiores Santa Rosa (en adelante IES), se indagaron algunos procesos que acontecieron a partir del advenimiento del COVID-19.

Por medio del diseño descriptivo y explicativo nos interesa identificar y analizar discursos políticos-educativos que se manifestaron en las pretensiones de reconstrucción-transformación-virtualización del vínculo pedagógico y las trayectorias formativas, en el período comprendido entre el año 2020 hasta junio 2021.

Esta investigación presta especial atención a la dimensión socioeconómica y territorial donde se encuentra instalado el IES, refiriendo las posibilidades y restricciones que tuvo la comunidad educativa del mismo.

Asimismo, atiende de un modo crítico, a los dispositivos políticos-pedagógicos que se desplegaron en la provincia de Catamarca y que permitieron la continuidad educativa. Finalmente describe y reflexiona sobre las transformaciones de las configuraciones didácticas. En el marco de estas categorías teórico-metodológicas, se inscribió el trabajo investigativo en diferentes etapas, que fueron concretadas en el ciclo lectivo 2023.

Palabras clave: Territorio, virtualización, Vínculo pedagógico, configuraciones didácticas

Abstract:

Based on this research on the territory where the IES is located, we intend to investigate some processes that occurred with the advent of COVID-19. Through the descriptive and explanatory design, we are interested in identifying and analyzing political-educational discourses that were manifested in the intentions of reconstruction-transformation-virtualization of the pedagogical link and the training trajectories, in the period from 2020 to June 2021. But this research pays special attention to the socioeconomic and territorial dimension where the IES is located, referring to the possibilities and restrictions that its educational community had. Likewise, it critically addresses the political-pedagogical devices that were deployed in the province of Catamarca and that allowed educational continuity. And finally it describes and reflects on the transformations of didactic configurations. Within the framework of these theoretical-methodological categories, the proposed work is included in different stages, to be carried out in this 2023 school year.

Introducción:

Con la investigación realizada sobre el territorio, donde se encuentra inserto el IES, se indagaron los procesos que acontecieron con el advenimiento del COVID-19. Por medio de estrategias descriptivas y explicativas se identificó desde los discursos políticos-educativos que se manifestaron en las pretensiones de reconstrucción-transformación-virtualización del vínculo pedagógico y las trayectorias formativas, IES Santa Rosa (estudiantes del último año del cuarto año del profesorado de Música, Física y del tercer año de la Tecnicatura en Alimentos) del Departamento homónimo en la Provincia de Catamarca, período comprendido entre el año 2020, y hasta junio 2021.

Esta investigación presta especial atención a la dimensión socioeconómica y territorial donde se encuentra instalado el IES, describiendo las posibilidades y restricciones que tuvo el mismo. Asimismo, atiende de un modo crítico, a los dispositivos políticos-pedagógicos que se desplegaron en la provincia de Catamarca y que permitieron la continuidad educativa. Finalmente describe y reflexiona sobre las transformaciones de las configuraciones didácticas. En este sentido, desde lo metodológico se utilizó el estudio de caso, que fue en el marco de un diseño descriptivo-explicativo. Donde se busca una descripción y explicación del fenómeno con una metodología que permitió indagar el sentido asignado por los actores. Lo descriptivo favoreció una caracterización socioeconómica del territorio como constructo histórico-social. Y desde lo explicativo se indagó en un fenómeno de consecuencias a priori heterogéneas. Siendo la población en estudio, los docentes, alumnos y unidades domésticas de estos últimos. Las conclusiones nos llevan a sostener los espacios pedagógicos como espacios re-situados frente a una demanda restrictiva, urgencia sanitaria, social y epidemiológica, lo cual conlleva a que los escenarios laborales se reconfiguran en otra realidad con códigos totalmente distintos. Muchos de ellos eran desconocidos tanto para los docentes como para los alumnos, por el hecho de digitalizar aquello que se construía y resignifican en lo presencial. También se evidenció, con mayor magnitud, las desigualdades en conocimientos, tecnologías, disponibilidad y limitaciones de los servicios de comunicación. Como así también en las disposiciones de los tiempos, los cuales implican frustraciones, abandonos, desencuentros e incomprensiones. A lo que fue necesario abrir las ventanas cognoscitivas a la postura crítica para poner en acto la práctica educativa y su problematización como profesionales de la educación, en las reconfiguraciones subjetivas de docentes y alumnos, que permitan proyectarse como docentes para sostener un nuevo vínculo pedagógico.

Planteo del Problema:

Se indagó la reconstrucción, transformación, virtualización del vínculo pedagógico (como discurso político-educativo) que tuvo correlatos distintivos en las trayectorias formativas, debido a la característica territorial del departamento Santa Rosa, donde se encuentra situado el Instituto de Formación.

En las dinámicas socioproductivas del Departamento antes mencionado, confluyen emprendimientos de tabaco, aromáticas, soja, ganadería de cría y actividad láctea; a partir de ellas los sujetos construyen sus estrategias de vida y reproducción, y transforman el territorio. Ahora bien, es importante señalar que los actores sociales incluyen (algunos de ellos) dentro de sus estrategias de vida, el trabajo en la administración pública bajo distintas modalidades de contratación empleo permanente, precarización de los diferentes Programas de Emergencia Laboral que surgieron como posibilidades coyunturales de mitigación o amortiguación ante los efectos de las políticas liberales encarnadas por los diferentes gobiernos. Convirtiéndose en posibilidades de ingreso transitorio, la práctica laboral arraigada y endémica en el territorio. A lo mencionado se le agrega que, Santa Rosa es fronterizo con Santiago del Estero y Tucumán donde confluyen sujetos de distintas provincias y del interior departamental. Otras situaciones tales como: deficiencias del transporte, infraestructura sanitaria, eléctrica, telefónica y digital son obstáculos a vencer épicamente, por docentes y alumnos.

En la pandemia, hubo cambios súbitos. La comunidad educativa poseía experiencias disímiles en relación a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante TICs). Quienes en pocos meses tuvieron que aprender a usar recursos tecnológicos, hacerse de otras capacidades, y esto generó un escenario de incertidumbres, desigualdades y abandonos.

Se evidenciaron las desigualdades en conocimientos, tecnologías, disponibilidades y limitaciones de los servicios de comunicación, teniendo en cuenta que el objetivo final fue la continuidad de lo pedagógico.

Resoluciones ministeriales, sistemas de comunicación y decisión de los equipos de gestión, condiciones de accesibilidad y permanencia de los docentes y estudiantes, a los que podemos denominar dispositivos, fue preciso identificarlos y analizarlos a fin de describir los avatares de la educación en el periodo reciente a nivel áulico, institucional y gubernamental.

¿Cuáles fueron los procesos que tuvieron lugar? Si tomamos los discursos que circularon por canales formales e informales es posible identificar 4 posiciones: a)- aseguraba que no estaban dadas las condiciones para la continuidad pedagógica, b)- promovía una reconstrucción didáctica, c)- sostenía que era el momento de una transformación educativa; y d)- la de un fatalismo tecnológico. ¿Qué implicancias poseen cada uno de estos discursos? Es menester reconstruirlos, describirlos, someterlos a examen para vislumbrar que las teorías pedagógicas y políticas son deudoras y qué perspectivas prometen.

Indudablemente, se produjeron cambios en los procesos de "[...] subjetivación, como proceso que si bien tiene presente las consecuencias cambiantes de la subjetividad o identidad como consecuencia de transformaciones sociales y culturales más amplias, no se reduce a ellas [...] los modos en cómo los seres humanos dan significado a la experiencia de su propia historia, es decir, los dispositivos que producen significado en esta dialéctica de la demarcación y diferenciación, dispositivos que producen experiencias, y no son producidos por ellas". (Acosta, G. 2017, p. 96).

Asimismo, trajeron consigo nuevas conductas y otros modos de vinculación y mediación. Estos cambios en el mundo exterior, repercutieron en la subjetividad del individuo, en la institución educativa, en el trabajo, acompañado con impotencia, inseguridad, intolerancia, frustración, siendo estos detonantes emocionales los que hicieron manifiesto los quiebres, hiatos y rupturas en las esferas educativas.

Entonces, ¿cómo el impacto de la pandemia COVID 19 y los procesos generados por esta, han modificado diferencialmente los vínculos pedagógicos³ en las trayectorias formativas⁴, según las condiciones particulares de los espacios socioterritoriales en donde se encuentra enclavado el IES?, y ¿de qué manera dialogan hoy, las categorías institucionalizadas como el vínculo pedagógico, las construcciones de conocimientos entre otros que acaecen en el despliegue de enseñanza y aprendizaje en la construcción de subjetividad en los espacios sociotécnicos? En tanto, ¿cuáles son las configuraciones didácticas⁵ que permitieron la reconstrucción de los vínculos pedagógicos en la virtualización? y ¿cómo los docentes trabajaron la reconstrucción, la transformación y virtualización de ese vínculo, teniendo presente las "[...] las estrategias de vida, que son estrategias de supervivencia o sobrevivencia, y estrategias de reproducción social, pudiéndose diferenciar, analíticamente, dos dimensiones de las estrategias de vida; la primera dimensión está asociada a lo cotidiano, y la otra a lo económico. Las prácticas referidas a la reposición generacional, a la socialización de los niños, al mantenimiento cotidiano de la unidad doméstica y a la transformación del ingreso doméstico en el consumo están contenidas en la transformación cotidiana de la sobrevivencia. La estrategia económica involucra el conjunto de prácticas destinadas a la obtención de ingresos para asegurar la reproducción material de la unidad doméstica. El plano de la reproducción no se circunscribe sólo a la unidad doméstica, sino que se extiende fuera de sus límites incorporándose y apoyándose en relaciones de solidaridad.

De este modo la estrategia de sobrevivencia en su sentido más amplio involucra redes familiares, vecinales y de paisanaje, que son comprensibles dentro de la producción social de los espacios de vida articulaciones e intercambios hacia dentro y fuera de los territorios" (Acosta, G., 2017, p. 173)

de los alumnos, en un escenario de restricciones políticas, socioeconómicas, educativas y sanitarias.

Perspectivas Teóricas:

La investigación es pensada como emergente de múltiples, variadas experiencias académicas y de trabajo docente en el territorio de la provincia de Catamarca, prácticas que invitaron a repensar y resignificar en esta pandemia, en lo que nos aconteció en las prácticas educativas y cómo estas se vieron interpeladas por la incertidumbre de conocer y generar conocimiento válido, al mismo tiempo de visibilizarse quiebres y condicionantes que marcaron nuestras subjetividades, descubriendo de esta forma las sujeciones de la historicidad del propio discurso.

Así, con los atavíos de nuestras prácticas educativas, esculpidas por el Proyecto de la Modernidad (Acosta; 2017) y sujetadas a espacios socioterritoriales (Acosta; 2017), donde la

³El vínculo pedagógico se produce cuando existen procesos complejos de identificación entre maestras, maestros y estudiantes, en esta compleja, productiva e inextricable relación señalada por Freire (1967, 1970), educando-educador, educador-educando, en la cual el conocimiento tiene un lugar importante y el saber se constituye como el espacio emocional, psíquico y social a partir del cual se produce el vínculo, se posibilita el conocimiento y la construcción misma de seres humanos. Retomado por De Alba Alicia La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. Revista Argentina de la Investigación Educativa vol. I • nro. 1 • junio de 2021 • pp. 13-29

⁴Se entenderá como el recorrido que realiza el alumno por grados, ciclos, niveles a lo largo de su historia escolar. Recorrido que incluye el registro de obstáculos en las biografías personales de los alumnos, sus decisiones acerca de interrupciones y desvíos en dichos recorridos (Kaplan y Fainsod 2001)

⁵"La configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento E." Litwin 1997 (p.121).

Son las que se convierten en categorías de análisis ya que por medio de ellas se pueden analizar aspectos tales como: acciones, actividades didácticas, conocimientos previos, planeación de la clase, procedimientos para el desarrollo de la clase, recursos, relaciones entre asignaturas y profesión, relaciones entre asignatura y plan de estudios, manejo del error, pregunta como herramienta didáctica; aspectos que emplea el docente en el proceso de construcción de conocimientos.

dinámica del Capital reconstruye y resignifica los espacios habitados en función de los requerimientos productivos de los centros de poder económico y político tanto nacionales como extranjeros.

Precisamente, el territorio en donde se encuentra instalado el IES expresa múltiples marcas de inclusiones, desigualdades y exclusiones. De esta manera el espacio socio-territorial se convirtió en foco durante la pandemia, con zoom en la lectura sobre las narrativas, relaciones pedagógicas y sociales del IES en vinculación con la comunidad en la que se inscribe.

La escuela y centros de formación no son ajenos a esta situación, por el contrario, son necesarios como Aparatos Ideológicos del Estado, en la comprensión legítima sobre los acontecimientos de la pandemia, en cuanto a la igualdad y la construcción de la ciudadanía.

Resulta imposible reflexionar y razonar sobre los diferentes modos en que el estudiante se posiciona frente al acto de aprender descontextualizado del vínculo educativo, ya que “es el lazo educativo, que el sujeto establece con la institución, con sus representantes y con el saber lo que posibilita el cursado exitoso” (Gutiérrez; 2012)

Es imprescindible que las instituciones educativas generen ese lazo, brindándole las posibilidades a cada alumno y así promover la emergencia del sujeto. Así lo sostiene (Fazio; 2013) “Para que un sujeto en contextos de enseñanza y aprendizaje aprenda, es necesario que el Otro esté allí, que lo aloje” Esto sin dudas, deviene en una pregunta antropológica en relación a la construcción o la categoría de la otredad, que depende siempre también del o de los encuentros concretos de los que nace y de las configuraciones culturales e históricas. Alteridad significa en términos de (Boivin et al., 2004) Los posicionamientos subjetivos tanto del docente como del estudiante -reconocimiento mutuo como sujetos deseantes y pensantes, perfila los modos singulares en que se establece el vínculo educativo en la educación superior. Es necesario repensar en aquellas categorías teóricas que conforman el campo educativo, como objeto de estudio y como instancias de reinvencción en las prácticas de la enseñanza y en las gestiones de las clases. Una mirada reconstructiva analítica sobre los procesos de estudio y los debates contemporáneos de la didáctica en contextos situados, como el que se atraviesa en pandemia o entornos virtuales. Con el propósito, siguiendo a (Maggio; 2012), de aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología para la construcción de propuestas educativas, que permitan abordar los escenarios culturales de la contemporaneidad y acercarnos a las finalidades educativas. La emergencia de este contexto nos invita a pensar una agenda que reivindique el estudio de los procesos vinculares y afectivos; en una didáctica que sostenga la enseñanza y el aprendizaje, y nos interpela el rol docente. Entonces, será necesario una comprensión y reconstrucción de las prácticas de enseñanza, que lleve a reconfigurar, por un lado, el concepto de currículum (De Alba; 2020) en donde se expresa “[...] la urgencia de una nueva y radical operación pedagógica capaz de construir vínculos y articular demandas [...] hacia la construcción de otra era de la humanidad”. El currículum tendrá que asumir de manera estructural contenidos, metodologías, perspectivas y prácticas didácticas, los cuales, si bien son planificados por los docentes, son puestos en práctica en sus unidades domésticas (Acosta; 2017).

Y por el otro lado, a pensar en nuevas configuraciones de la didáctica: en la visión instrumental de la didáctica se consolidó por objeto generar normativas para la tarea docente, siendo representativa en el transcurso de varias décadas.

Aún en pandemia se continuó considerando que es una buena práctica de la enseñanza organizar o planear la clase recurriendo a las dimensiones de análisis de la agenda clásica del campo educativo tradicional. Desde los nuevos espacios sociotécnicos se propone otra forma de organización escolar y de interrelaciones entre sujetos en la construcción de conocimiento. Es decir, pensar y repensar nuevas maneras de enseñar para construir una agenda de la didáctica y la búsqueda de nuevas dimensiones de análisis denominadas configuraciones didácticas. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje,

la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico.

Supone pensar en otras dimensiones que subyacen al paradigma digital, en palabras de Barrico, primero hubo una revolución mental y luego una revolución digital. Esto lleva a que el gestionar la clase sea construir nuevas líneas de trabajo que promuevan otra visión de la didáctica en las aulas.

Es importante reconocer y valorar al *Otro*, como sujeto histórico, capaz de construir conocimiento y legitimar su voz. Para ello, es necesario reinventar la clase (Maggio;2020) construyendo propuestas de enseñanza que estén sujetas al presente y edifiquen el vínculo pedagógico desde un compromiso profesional, social y ético.

Así los clásicos dispositivos (Foucault) pedagógicos de regulación se vieron, por un lado, reconfigurados en la virtualidad, mientras que otros fueron relevados; lo que nos lleva a pensar la pedagogía como campo de relación de fuerzas; espacio de producción de tecnologías de creación, de adecuación y distribución de determinados tipos de saber, que prefijan determinadas subjetividades.

Perspectivas Metodológicas:

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

Indagar los procesos de reconstrucción-transformación-virtualización, como discurso político-educativo, en el vínculo pedagógico que acontecieron en las trayectorias formativas de Nivel Superior con el advenimiento del COVID-19, en el IES Santa Rosa (estudiantes del último año del cuarto año del profesorado de Música, Física y del tercer año de la Tecnicatura en Alimentos) del Departamento homónimo en la Provincia de Catamarca, período comprendido entre el año 2020, y hasta junio 2021.

Objetivo específico 1.a.

Caracterizar socioeconómicamente el territorio en los que se haya instalado el IES Santa Rosa refiriendo las posibilidades y restricciones que tuvo el mismo en la reconstrucción del vínculo pedagógico realizado por los docentes en las trayectorias formativas de los alumnos.

Objetivo específico 1.b.

Identificar los dispositivos político-educativos que se desplegaron en la provincia de Catamarca y que permitieron la reconstrucción-transformación-virtualización en el vínculo pedagógico en las trayectorias formativas en el nivel superior.

Objetivo específico 1.c.

Describir la transformación de las configuraciones didácticas que permitieron la reconstrucción y virtualización del vínculo pedagógico.

El estudio de caso fue en el marco de un diseño descriptivo-explicativo, donde se busca una descripción y explicación del fenómeno con una metodología que permitió indagar el sentido asignado por los actores, la transformación de sus estrategias de vida y reproducción, y el vínculo pedagógico en las trayectorias formativas a partir de la pandemia, representaciones, imaginarios, concreciones y posibilidades reales o sentidas.

Lo descriptivo favoreció una caracterización socioeconómica del territorio como constructo histórico-social. Y lo explicativo se indagó en un fenómeno de consecuencias a priori heterogéneas.

La población estudiada fueron docentes, alumnos y unidades domésticas de estos últimos.

Las unidades de observación (UO) fueron docentes, alumnos y sus unidades domésticas de los estudiantes del último año del cuarto año del profesorado de Música, Física y del tercer año de la Tecnicatura en Alimentos.

Es decir, la unidad de análisis (UA) reconstrucción-transformación-virtualización, como discurso político-educativo, en el vínculo pedagógico; está conformada por resoluciones ministeriales, sistemas de comunicación y decisión, condiciones de accesibilidad, prácticas con TICs, discursos orales y escritos (planificaciones), percepciones de los sujetos particulares y colectivos, entendiendo que las UO forman parte de un universo mayor de docentes, estudiantes y sus unidades domésticas.

La investigación se realizó durante el período comprendido entre el año 2020 y junio del 2021. Las técnicas de relevamiento: entrevistas semi-estructuradas y análisis documental.

El trabajo de campo: se articuló con autoridades y docentes para establecer una posición estratégica respecto de informantes (considerados claves) en los IES, y no extraviarse en cuestiones secundarias a la investigación.

El relevamiento de datos: cualitativo con diseño muestral intencional de índole teórico para encontrar categorías de personas y sucesos desde donde explorar los sentidos asignados por los actores a situaciones de vida durante la pandemia, recogiendo información relevante hasta la propia saturación de la información y las diferentes perspectivas planteadas por los entrevistados.

Las entrevistas semi-estructuradas habilitarán la indagación de silencios, aseveraciones y negaciones, durante el transcurso de ellas, viabilizando re-preguntas sobre cuestiones no dichas, silenciadas por marcos interpretativos; por ello, se puso en suspenso la voz de los docentes-investigadores (al momento de las entrevistas) y se dio lugar a las expresiones y significaciones de los entrevistados, para comprender el sentido a través de los cuales los actores hacen explicables y razonables sus experiencias en las modificaciones del vínculo, comprendiendo la calidad de sus proposiciones, discursos, estos que no tuvieron un sentido unívoco, que divergieron a partir de los contextos y los actores con los cuales interactúan en virtud de los intereses en juego.

Análisis documental: orientado a la indagación de información disponible (en provincia, municipios, ministerios e IES), proveniente de censos de población, agropecuarios e información procedente de organismos públicos y privados; y contextualizar los territorios, y sus sujetos.

Asimismo, se realizó el análisis del discurso político-educativo, del Estado, sus funcionarios, y también del docente como funcionario de la práctica educativa.

Categorizando y codificando inductivamente, identificando temas-dimensiones más relevantes en los rastros discursivos, luego codificando deductivamente para recurrir a teorías e intentar aplicar sus componentes centrales en la comprensión y reconstrucción de las estructuras de significación, su campo social y su alcance; para volver al campo cuando sea necesario hasta el informe final.

Aportes Parciales/Conclusiones

Los resultados del proceso investigativo emergen desde un enfoque cualitativo el cual conlleva un tipo de muestreo decisional en virtud de los entrevistados que fueron elegidos, quienes reunieron criterios relevantes para los fines del estudio establecido. A través de las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental, ofrecieron los datos desde las unidades de observación (UO) siendo los estudiantes y docentes del último año de los profesorados de Música, Física y Tecnicatura en Alimentos para la interpretación y los recursos simbólicos para el cuerpo de este documento. Reconstrucción, transformación, virtualización del vínculo pedagógico en el marco del análisis documental:

Se indagó la reconstrucción, transformación, virtualización del vínculo pedagógico (como discurso político-educativo) que tuvo correlatos distintivos en las trayectorias formativas

debido a las características territoriales del Departamento Santa Rosa, enclavado en el instituto Santa Rosa. Esto se vio reflejado en las condiciones materiales de existencia de las unidades de análisis que se trazó para este proyecto de investigación, dichas características se correlacionan a las condiciones socioterritoriales del instituto, si a este se lo comparara con otros IES en la provincia, sus representaciones acerca del desarrollo, las transformaciones y los conflictos entre IES y comunidad, etc., (Acosta, G. y Pereyra, A.; 2009 - Acosta, G.; 2011 - Acosta, G. y Solohaga, R.; 2012; Acosta, G.; 2019).

En este sentido, los relatos de entrevistas a los estudiantes de las carreras mencionadas dan cuenta de las restricciones por las que surcaba el cursado virtual de los alumnos, ellos decían *“no tenía crédito en el teléfono, era imposible estar siempre activo”*, o también aparecían las limitaciones del contexto infraestructural del Departamento Santa Rosa, lo cual era verbalizado en *“el internet de la zona es muy deficiente y me costó mucho la virtualidad”*. Claramente las unidades domésticas de los alumnos coinciden con las características del territorio donde se inserta el IES Santa Rosa. Sin dejar de mencionar que, el territorio en donde se encuentra instalado el IES expresa múltiples marcas de inclusiones, desigualdades y exclusiones. Y suponer reflexionar sobre los diferentes modos en que el estudiante se posiciona frente al acto de aprender descontextualizado del vínculo educativo. El lugar de la práctica educativa es la sujetación de su enunciación, es desde donde se narra, inescindible de los marcos sociales, económicos y políticos que le son propios a los sujetos individuales o colectivos de dicha práctica, desde allí parten sus registros y sus memorias, para comprender la realidad y pensar-ser dentro de ella y desde ella.

Sin embargo, las resoluciones ministeriales analizadas daban cuenta de la necesidad del cuidado desde lo sanitario por encima de las trayectorias de los estudiantes. Por ejemplo, la Resolución Provincial 276/20 que aclara el artículo 1° de la Resolución 234/2020 cuando se menciona el “cierre de los establecimientos educativos provinciales de todas los niveles y modalidades” debe entenderse como la suspensión del dictado de clases presenciales, sin asistencia de estudiantes, manteniéndose abiertos los establecimientos garantizando la concurrencia del personal docente, no docente conforme a las recomendaciones demandas de las autoridades sanitarias.

Se recuerda que el análisis documental y sus alcances fue de manera macro (nación) a micro (institución) ejemplo: desde el Estado Nacional se decretó como necesidad y urgencia, de aquí en adelante DNU N° 260-2020 y sus modificaciones N° 297, 570 y 714. Ministerio de Educación de la Nación Res. CFE N° 104/2020 N° 364, 370 y 371/2020. Decreto Provincial N° 551/2020 y Resolución Provincial N° 234 y 430 respectivamente a lo que se denominó dispositivos, identificados y analizados a fin de describir los avatares de la educación en el periodo reciente a nivel áulico, institucional y gubernamental.

¿Cuáles fueron los procesos que tuvieron lugar? Si tomamos los discursos que circularon por canales formales e informales es posible identificar 4 posiciones: una aseguraba que no estaban dadas las condiciones para la continuidad pedagógica, otra promovía una reconstrucción didáctica, una tercera sostenía que era el momento de una transformación educativa; y finalmente la de un fatalismo tecnológico. ¿Qué implicancias poseen cada uno de estos discursos? Fue menester reconstruirlos, describirlos, someterlos a examen para vislumbrar de qué teorías pedagógicas y políticas son deudoras y qué perspectivas prometen.

Entonces, ¿cómo el impacto de la pandemia COVID 19 y los procesos generados por esta, han modificado diferencialmente los vínculos pedagógicos en las trayectorias formativas, según las condiciones particulares de los espacios socioterritoriales en donde se encuentra enclavado el IES?, y ¿de qué manera dialogan hoy, las categorías institucionalizadas en la construcción de subjetividad en los espacios sociotécnicos? En tanto, ¿Cuáles son las configuraciones didácticas que permitieron la reconstrucción de los vínculos pedagógicos en la virtualización? y ¿Cómo los docentes trabajaron la reconstrucción, la transformación y virtualización de ese vínculo, teniendo presente las estrategias de vida y sobrevivencia de las unidades domésticas de los alumnos, en un escenario de restricciones políticas, socioeconómicas, educativas y sanitarias?

El acto pedagógico y la construcción de subjetividades

Es importante crear ese lazo en la construcción del conocimiento, brindándole las posibilidades a cada alumno y así promover la emergencia del sujeto. Así lo sostiene (Fazio; 2013) “Para que un sujeto en contextos de enseñanza y aprendizaje aprenda, es necesario que el Otro esté allí, que lo aloje”. Para ello, se debe identificar los dispositivos políticos-educativos que se desplegaron en la provincia, donde reside además la segunda palabra clave “vínculo pedagógico”.

Algunos autores sostienen que todo acto pedagógico es una relación que se da en un espacio y en un tiempo compartido conjugándose en un contexto sociocultural un tiempo histórico social y en tiempos históricos personales. Ahora bien, en ese escenario pandémico será necesario pensar en las nuevas categorías de análisis que se desplazan y se articulan y conjugan entre sí ese vínculo pedagógico, que permitan la resignificación identitaria.

Además, implicó un diálogo entre conceptos como identidad personal, proceso individual con base en la experiencia de socialización. La subjetividad, proceso personal y social inacabado (Hoyos-Gutiérrez) Las condiciones de posibilidad para que los sujetos dialoguen con los múltiples espacios, temporalidades y movimientos socioculturales a fin de seguir siendo sujetos en el devenir de sus significaciones. Estos procesos pueden ser de naturaleza cognitiva y emocional, donde esta relación o vínculos con otros favorecen el desarrollo despliegue de rasgos subjetivos que son modificables. Y decimos que son modificables a partir de prácticas contextualizadas en donde se conjugan un rol fundamental los dispositivos culturales. Sin embargo, en esos nuevos marcos digitales y de construcción identitaria subjetiva interpeladas en pandemia, se encontró respuestas de un estudiante nombre de fantasía Juan “*Con los profesores que ya habíamos tenido antes, en el sistema bimodal fue igual el vínculo pedagógico que la pandemia. Pero hubo un caso de un nuevo docente durante la pandemia, no lo conocíamos, no tenía foto de perfil del whatsapp y no enviaba audio, por lo tanto no conocíamos ni su voz*” Nos decía que teníamos un tiempo de 15 minutos para el presente, de lo contrario teníamos inasistencia”

Está claro que, los posicionamientos subjetivos tanto del docente como del estudiante, ese reconocimiento mutuo como sujetos deseantes y pensantes, perfila los modos singulares en que se establece el vínculo educativo en la educación superior. Es necesario repensar en aquellas categorías teóricas que conforman el campo educativo, como objeto de estudio y como instancias de reinención en las prácticas de la enseñanza y en las gestiones de las clases.

Una mirada reconstructiva analítica sobre los procesos de estudio y los debates contemporáneos de la didáctica en contextos situados, como el que se atraviesa en pandemia o entornos virtuales. Con el propósito de aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología para la construcción de propuestas educativas, que permitan abordar los escenarios culturales de la contemporaneidad y acercarnos a las finalidades educativas.

La emergencia de este contexto nos invita a pensar una agenda que reivindique el estudio de los procesos vinculares y afectivos; en una didáctica que sostenga la enseñanza y el aprendizaje, y nos interpela a repensar el rol docente.

La reconstrucción-virtualización del vínculo pedagógico en clave didáctica

Igualmente, fue necesario describir las transformaciones de las configuraciones didácticas que permitieron la reconstrucción, virtualización de vínculo pedagógico y con ello, la tercera palabra clave “las configuraciones didácticas”.

En este sentido la Res. Ministerial provincial N° 430/2020 establece que la educación superior posee marcos regulatorios; por ejemplo: Diseño curricular Jurisdiccional, Reglamento Orgánico Marco, Reglamento Académico Marco, desde aquí en adelante (DCJ, ROM, RAM) se permite organizar y gestionar desde lo administrativo, curricular y pedagógico de los IES.

Hacer adecuaciones curriculares (modificar objetivos y contenidos), o metodologías con la finalidad de que los estudiantes del nivel superior puedan alcanzar las metas educativas en

función de los saberes y los informes pedagógicos presentados por los responsables de los espacios curriculares.

Aquí, en el IES Santa Rosa, se dispuso la organización interna con docentes ad honorem de cada una de las carreras de formación, quienes oficiaron de coordinadores de las mismas. A los fines de acompañar en esos momentos en relación no sólo a los informes que se ofrecían como reportes semanales sino también al acompañamiento en las trayectorias de los estudiantes que se vieron obstaculizadas por sus unidades domésticas.

Lo expresado se sustenta en las voces de las docentes que fueron integrantes de esa red de coordinadores que acompañaban a los estudiantes.

En el anexo I de la mencionada resolución establece la reorganización de la agenda escolar del nivel superior para el ciclo lectivo 2020, mientras que en el anexo II documento orientador y lineamientos generales para la elaboración del reglamento de seguridad sanitaria y pedagógica institucional para la continuidad del desarrollo curricular-académico y el retorno de las clases presenciales en los institutos superiores en Catamarca. Anexo III adecuación del sistema de evaluación y acreditación de las unidades curriculares. Sin embargo, las disposiciones no fueron suficientes para albergar las vicisitudes, incertidumbre que atravesaban los estudiantes.

Algunos fragmentos de los relatos de entrevista refieren: *“Las diversas formas de dictar las clases, eran a través de los PDF nos enviaban material, nos daban tiempo para leer y luego se hacía la puesta en común, en el caso de los instrumentos nos enviaban videos”* Pedro (nombre de fantasía) estudiante del Profesorado de Música.

En la misma entrevista, Pedro, también señala *“siempre fue PDF algunas veces no podíamos descargar y no nos explicaban [...] los docentes pensaban que estábamos en la presencialidad, no fue fácil mantener contacto con ellos”*.

Los relatos de entrevistas dan cuenta, acabadamente, que la reconstrucción del vínculo pedagógico entre docentes y alumnos, para algunos de los primeros fue en muchos casos el desplegar lo habitualmente diagramado en la práctica educativa presencial a la práctica educativa virtual, ya sea por desidia o por carencia de competencias para el desarrollo de una práctica educativa virtual situada.

Desde estos hallazgos, es necesario una comprensión y reconstrucción de las prácticas de enseñanza, que lleve a reconfigurar, por un lado, el concepto de currículum De Alba (2020) propone “[...] la urgencia de una nueva y radical operación pedagógica capaz de construir vínculos y articular demandas [...] hacia la construcción de otra era de la humanidad”. El currículum tendrá que asumir de manera estructural contenidos, metodologías, perspectivas y prácticas didácticas, los cuales, si bien son planificados por los docentes, son puestos en práctica en sus unidades domésticas (Acosta; 2017).

Y por el otro lado, a pensar en nuevas configuraciones de la didáctica: en la visión instrumental de la didáctica se consolidó por objeto generar normativas para la tarea docente, siendo representativa en el transcurso de varias décadas. Aún en pandemia se continuó considerando que es una buena práctica de la enseñanza organizar o planear la clase recurriendo a las dimensiones de análisis de la agenda clásica del campo. Ya lo mencionaba desde las configuraciones didáctica (Edith Litwin, 1997) las nuevas perspectivas de análisis en la agenda de la didáctica: La clase que promueve la reflexión (pensamiento crítico), la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la perspectiva moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva. En la primera se encuentra el despliegue didáctico para el desarrollo del pensamiento crítico, en la segunda las preguntas en términos académicos que realiza el docente, que permita comprender, clarificar conceptos, ideas etc. y la última perspectiva, resuenan acciones como la metacognición, autoevaluación para poner en valor el trabajo realizado. Pero además una cuota de tolerancia para comprender posiciones disímiles, capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse, la búsqueda de consenso en una comunidad de diálogo dentro y fuera de clase (esto implica volver a pensar en los decires del estudiante *Juan cuando mencionaba “sólo teníamos 15 minutos para la asistencia”* en un contexto pandémico de alta vulnerabilidad, tanto

para docentes como para alumnos, y sobre todo, porque no decirlo, para el emergente de esta relación, que es la práctica educativa, especialmente en su cualidad (como calidad). Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico. En este sentido, pensar hoy la didáctica y en perspectiva implica pensar en una práctica de la enseñanza coherente y transformadora e innovadora. Se puede resumir dos dimensiones importantes que atravesaron este trabajo y documento sistematizado, el paradigma digital y el paradigma vincular, emocional. Esto debe estar implícito en toda práctica pedagógica y en la que en tiempo de pandemia en algunas de ellas somos deudores, no solo de la redefinición del vínculo pedagógico sino la posibilidad de la construcción de la otredad en el interior de esas prácticas. Será necesario revisar los vínculos pedagógicos con parámetros humanizantes, esa actitud de humildad, confianza, respeto, tolerancia, comprensión y emancipación. Espacios para el desarrollo de competencias no solo en los estudiantes sino también en los docentes para brindar prácticas más humanizantes y humanizadoras, sin dudas será un nuevo capítulo para repensar una nueva didáctica en las aulas con prácticas pedagógicas que abracen y construyan presencia.

El diálogo como recurso fundante del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una de las principales categorías de análisis y que subyace en toda práctica pedagógica, sin dudas es el diálogo. Es este el que identifica a los educadores, en la cotidianeidad de las aulas, pobladas, afortunadamente, por sujetos diferentes en sus identidades y su vocabulario, en sus expresiones culturales y en sus discursos. ¿O no es en el campo de la praxis donde día a día surgen contradicciones, circulación de saberes, preguntas, discursos? Resuena una vez más la voz del Estudiante Juan “no se conocía la voz del docente, ya que no enviaba audios”

Ante esto, las entrevistas a docentes dan cuenta de los condicionamientos que tiene la práctica educativa en un escenario (Departamento Santa Rosa) con significativos problemas infraestructurales crónicos y que se agudizaron en la pandemia, por ello una de las docentes entrevistadas, a la que llamaremos Marta (nombre de fantasía) nos dice lo siguiente “en muchos casos se tuvo que llamar siempre a los estudiantes para acompañar, dar explicaciones u orientaciones del contenido porque algunos buscaban señal en determinados momentos, y otros nunca encontraban la señal.”

En este sentido, en el saber número ocho de la Pedagogía de la Autonomía de Paulo Freire “enseñar exige disponibilidad para el diálogo”, en la perspectiva democrática es un momento posible de hablar con, no es ni siquiera ensayado. La total desconsideración por la formación integral del ser humano, su reducción a puro adiestramiento, fortalecen la manera autoritaria de hablar desde arriba hacia abajo, a la que le falta, por eso mismo, la intención de su democratización en el hablar con (en articulación con el saber número seis enseñar exige saber escuchar). El diálogo en este sentido, indica el tipo de comunicación para construir la verdad, que nadie posee de manera absoluta.

Promoviendo así un principio de derecho a la igualdad cognitiva al rechazar toda verdad prescriptiva o dicha para otros (en virtud de un poder desigual en las relaciones de fuerza). El diálogo se opone al “anti-diálogo”, propio de la educación bancaria. Por eso la educación dialógica es la que niega los comunicados y genera la comunicación, esta comunicación permite a los hombres emerger de la dominación y la opresión y trabajar por su liberación.

Lo expresado, parecería remontarse a la antigua Grecia, donde Sócrates a través de la Mayéutica, diálogo metódico por el que el interlocutor interpelado descubre las verdades por sí mismo. Es aquí donde se podría establecer una articulación de pensamientos, sobre todo en

los modos de abordar la educación. Y la importancia del diálogo como categoría fundacional en el proceso de enseñanza y aprendizaje y como práctica liberadora para el ideario Freiriano. Trabajar desde lo descrito, supone pensar en determinadas categorías que dialogan desde el ámbito natural en el transcurso de la vida y desde un encuentro presencial y no presencial. Esto supone pensar, que los actores institucionales se posicionaron en relaciones dialécticas que se articulan naturalmente en los procesos de humanización de los mismos. Se entiende a esta relación dialogada del educando-educador, como una concientización de una actitud crítica, más allá de la enseñanza de las palabras, de ahí la importancia de la lectura, no solo del texto sino del mundo. De modo que el lenguaje, la palabra, los dispositivos de comunicación/educación ocupan un lugar central en el pensamiento del último autor mencionado. Dicho de otro modo: la consideración del orden simbólico en la configuración de nuestra subjetividad, de nuestros modos de entender, habitar y apropiarnos del mundo. Un mundo que no es dado, sino que está siendo. Es digno detenerse en estas palabras, donde Freire parecería anticiparse a una realidad que estaría en un constante devenir. La crisis sanitaria por el COVID19 implicó transformaciones en los procesos formativos, en donde la presencialidad se convirtió en virtualidad, siendo estos escenarios digitales, que se reconfiguraron no solo para mantener la visión de la continuidad pedagógica, sino también para re-configurar los modos que el conocimiento se produce y la forma de reconstruir los vínculos pedagógicos en este contexto.

Conclusión

El pensar en los espacios y cómo estos se vieron re-situados frente a una demanda restrictiva y urgencia sanitaria, social y epidemiológica, conllevó no solo a que los escenarios laborales se reconfiguraran en otra realidad alterna con códigos totalmente distintos. En donde para muchos eran desconocidos, por el hecho de digitalizar aquello que se construía y resignifican en lo presencial, sino también se evidenció, con mayor magnitud, las desigualdades en conocimientos, en tecnologías, en disponibilidad y limitaciones de los servicios de comunicación, como así también en la disposición de los tiempos, los cuales llevaban a frustraciones, abandonos, desencuentros, incomprensiones.

Del mismo modo, desde una mirada Filosófica y Antropológica y desde un lenguaje humanista Freire propone ese corrimiento, esa concientización, ruptura del oprimido, de aquel que pensó que la escuela o sus mecanismos no son para él, incluso en ese contexto pandémico. Aquí es donde se sitúa en la Pedagogía de la esperanza para repensar esa pedagogía del oprimido, no sólo como libro sino como práctica pedagógica y cambiar el lenguaje-pensamiento-mundo. Recuperar el diálogo con el otro, reconocer al otro (recuperando las cartas a quien pretende enseñar). Ese otro que se pudo pensar: como próximo desde una Filosofía social o como prójimo desde una ideología religiosa.

Además, el saber de un profesor democrático que aprende a hablar escuchando y calla en ese instante de escucha en un espacio de silencio y no silenciado. Por lo tanto, será necesario bajo el horizonte de ese gran pedagogo y a la luz de la realidad educativa que se pudo analizar:

- Reconstruir el vínculo pedagógico, bajo el ideario del reconocimiento subjetivo mutuo, ya que el mismo no se configura una vez y para siempre. Un reconocimiento del otro como otro, de construcción de alteridad/otredad pensada desde una pedagogía crítica. Donde lo primordial, será “brindar las condiciones para que los estudiantes logren entender cuál es su propio poder, dominen las mejores historias y legados disponibles de la educación, aprendan a pensar de manera crítica y estén deseosos de hacerse responsables de la autoridad.
- Nuevas estrategias de enseñanza: sobre el punto precedente, es necesario un nuevo vínculo pedagógico pensar y pensar-se en estrategias de enseñanza dialógicas. Que recupere saberes, inquietudes y deseos. La reflexión e intercambio, generar espacios de puesta en común, respetar tiempos personales, recursos abiertos con posibilidades de ser intervenidos.

•Deconstrucción de la práctica pedagógica: implicó pensar en una acción intencional, planificada que tiene como objetivo deshacer elementos que constituyen una estructura conceptual, Una indagación crítica sobre la misma y promover una enseñanza de manera diferente.

Entre tanto se debió repensar, de-construir la educación ayer, hoy y en un futuro aún incierto. Fue necesario abrir las ventanas a la postura crítica para poner acto, problematizar-nos no solo en las prácticas profesionales, sino en las reconfiguraciones subjetivas para proyectarse como docentes y sostener un nuevo vínculo pedagógico.

En definitiva, educar es formar, desde este modo de entender la educación, como un proceso dialéctico entre sujetos y realidad, Por eso la formación no es "dar forma" según un modelo; la formación transforma. En ese caso como un acto de humanización, de polifonía de voces donde el acto pedagógico de acompañamiento o guía fue no sólo la de revisar las consignas, evaluar, sino de estar presente, de escuchar, de humanizar las relaciones sociales, de estar a la distancia, pero no distantes. Bien cabe resaltar una de las máximas expresiones educativas Freirianas, la educación es un estar siendo...

Referencias Bibliográficas:

Acosta, G. (2003) Los pequeños productores minifundistas y su inserción en el mercado a partir de un proyecto de desarrollo rural. Universidad Nacional de Santiago del Estero, Facultad de Ciencias Sociales y de la Salud. Inédito. Santiago del Estero

Acosta, G. y Pereyra, A. (2009) "Las representaciones sociales acerca del desarrollo regional en vinculación con las ofertas de educación superior del IES Capayán, una primera aproximación". Dirección de Nivel de Educación Superior. Ministerio de Educación Ciencias y Tecnología de la Provincia de Catamarca.

Acosta, G. (2011) El desarrollo socio territorial y la dimensión política de la educación superior. En Dalla Vía, G. y otros (Comp.) Editorial Sarquís. Catamarca.

Acosta, G. y Solohaga, R. (2012) "La educación superior, gestión, tensiones, conflictos y transformaciones en comunidades del interior". En Memoria VI Congreso de Ciudades y Pueblos del Interior. UNCA-Facultad de Humanidades. ISBN 978-987-661-117-6. Catamarca.

Acosta, G. (2017) El campesinado santiagueño y la disputa por la transformación de sus espacios de vida. Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Humanidades. Tesis Doctoral. Inédito. Catamarca.

Acosta, G. (2019) "La aparición de un nuevo actor social en la educación de Catamarca, en el entramado de las relaciones entre el Estado y las representaciones sindicales en el año 2012". Expositor, Congreso Internacional "Educación y Política en el camino hacia un nuevo humanismo" Res. Minist. 0475/5 (Med) y Res. FFy L-UNT 93-154-2019. Organizado por la Facultad de Filosofía y Letras, UNT, 5, 6 y 7 de Junio. Tucumán.

Aizen, M., Garibaldi, L. y Dondo, M. (abril, 2009) "La expansión de la soja y diversidad de la agricultura Argentina". Buenos Aires: Revista Ecología Austral Volumen 19, Asociación Argentina de Ecología.

Ascelrad, H. (2006) "Las políticas ambientales ante las coacciones de la globalización". En, Alimonda, H. (Comp.) Los tormentos de la materia. Aportes para una ecología política latinoamericana. Buenos Aires: CLACSO.

Bidaseca, K. (2010) *Perturbando el texto colonial. Los estudios coloniales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial SB, Colección Paradigma Indicial.

Berthet, G., Berthet, C., Díaz, A. Martínez, N., Vega, A. (2014). "La escuela del siglo XXI. El dispositivo escolar en tiempos de revolución digital". *Argonautas*, A.o 4, N. 4: 89- 100.

Boivin et al.(2004) *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología social y cultural*. Edición. Bs As.editorial Antropofagia.PDF

Recuperado de:

<http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/07%20BERTHET%20Y%20OTROS.pdf>

Camilloni, A. y otras (1997) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Carrión, J. (2020) *Lo viral*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

De Alba, A. (2020). *Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto*. En: IISUE.Educación y pandemia. Una visión académica. México: UNAM.

De Alba Alicia *La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica*. Revista Argentina de la Investigación Educativa vol. I • nro. 1 • junio de 2021 • pp. 13-29

De Luca, M. T. (2020): "Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. usos y paradojas". Fundación Carolina. Madrid. España. ISSN: 2695-4362. Recuperado en: https://doi.org/10.33960/AC_33.2020.

Di Napoli Pablo (2020) *Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado*. Ciudad Autónoma de Bs As.: Ministerio de Educación de la Nación. 1° Edic. Libro digital PDF.

Domínguez, D. y Sabatino, P. (2006) "Con la soja al cuello: crónica de un país hambriento productor de divisas". En, Alimonda, H. (Comp.) *Los tormentos de la materia. Aportes para una ecología política latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO.

Dussel, I. Ferrante, P y Pulfer, D. (2020) "Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera". Editorial UNIPE Editorial/Editor. Políticas educativas Colección Crisis sanitaria; Educación a distancia; Política educativa; Acceso a la educación; Educación; COVID-19; Temas Libro Tipo de documento. Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND. Recuperado de:

<http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Harvey, D. (2004) "El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión". *Socialist Register El nuevo desafío imperial*. Recuperado de:

<http://socialistregister.com/index.php/srv/issue/view/1167#.UhpAk9I3sX4>

Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001), "Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, X, 18, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Lago Martínez, S., Marotias, A y Amado, S. (2012) *Inclusión digital en la educación pública argentina. El programa conectar igualdad*. REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA, vol. 24, núm. 62, pp. 1-268. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/sheila.amado/10.pdf?view>

García Aretio, L. (2021) "COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento". PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto 9 Artículo Editorial UNED, España. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080> Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331464460001>

Hoyos Gutierrez; J. G. (2015) "Aproximación a una cartografía del dispositivo escolar y la construcción de subjetividades". Trabajo de grado para optar al Título de Especialista en Desarrollo Humano con énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá.

Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2018) Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.

Rama, C. (2020) "La nueva educación híbrida". En Cuadernos de Universidades. – No. 11. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, 2020. ISBN de la colección: 978-607-8066-35-3

Santos, M. (1990) Por una geografía nueva. Madrid: Espasa-Universidad.

Seijo, G., Calamari, M, Fidmay, P y Ozono, M. (2020)" ¿Qué ocurre cuando un programa de gobierno se transforma progresivamente en un monstruo deseable?" Recordando la dimensionalidad múltiple del Programa Conectar Igualdad. TE&ET N°25 | Enero-junio 2020 | ISSN 1850-9959 | Red UNCI-UNLP. Recuperado de: <file:///C:/Users/Ivi/Downloads/1273-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3860-2-10-20200907.pdf>

Souto, M. (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Urbano, C. y Yuni, J. (2016) "Sujeto, Identidad y Desarrollo en el Curso de la Vida". En Psicología del Desarrollo. Enfoques y Perspectivas del Curso Vital. 2º Edición. Ed. Brujas. Argentina, Córdoba.

Urbano, C. (2011) "Re-significación identitaria y devenir en el curso vital". En Yuni, J. (2011). Compilador. La vejez en el curso de la vida- Encuentro grupo Editor. Facultad de Humanidades UNCa. Colección Contextso Humanos. Catamarca.

Vidal, G. (2007) "La expansión de las empresas transnacionales y la profundización del subdesarrollo, la necesidad de construir una alternativa para el desarrollo". En, Vidal G. y Guillén, A. (Coords.) Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización: homenaje a Celso Furtado. Buenos Aires: CLACSO.

ACERCA DEL AUTOR Y LAS AUTORAS

Gustavo Ramón Acosta: Dr. en Ciencias Humanas (UNCA), Magíster en Estudios Sociales para América Latina (UNSE), Magister en Gerencia Social (UNCA), Licenciado en Sociología (UNSE) y Profesor de Grado Universitario en Sociología (UJAMAZA). Desempeño Laboral: Jefe de Investigación en el Instituto de Estudios Superiores Santa Rosa; IES Clara J. Armstrong, ISAC, Catedrático en la EIE-UNSE

María Josefa Muñoz: profesora de Filosofía, Lic. en gestión educativa (EIE-UNSE) Especialista en políticas socioeducativas, diplomada en pedagogía hospitalaria (Fundación Garrahan) en educación rural (UNIPE) actualmente cursando el doctorado en Educación (EIE-UNSE) en anteproyecto de tesis y la Licenciatura en Psicopedagogía (universidad John F. Kennedy) materias de 1 y 2 año. Desempeño laboral: catedrática en el nivel superior, capacitación pedagógica para graduados no docentes (EIE-UNSE)-

Pedro Roque Peralta: Profesor de Enseñanza Primaria. Lic. en Gestión Educativa y Lic. en EGB 1 Y 2 (EIE-UNSE), Diplomado en Pedagogía Hospitalaria (Fundación Garrahan) actualmente estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía (Universidad John F. Kennedy) materias de 1 y 2 año.
Desempeño laboral: catedrática en el nivel superior

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 11 Núm. 1 / 2024

Entrevista a María Raquel Coscarelli

Mgtr. María Raquel Coscarelli
Universidad Nacional de La Plata



Dra. Sofía Picco
Universidad Nacional de La Plata
sofia.picco.s@gmail.com



María Raquel Coscarelli es Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Magíster en Políticas y Administración de la Educación por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Ex profesora titular ordinaria de Teoría y Desarrollo del Currículum de la FaHCE y de Diseño y Planeamiento del Currículum de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, ambas de la UNLP. Si bien ya está jubilada hace algunos años, hasta el mes de julio de 2023 se desempeñó como profesora de posgrado en la UNLP.

Ha sido directora de proyectos de investigación, tesis de grado y de posgrado; evaluadora de proyectos de investigación y de extensión, y de trabajos finales de posgrados; asesora pedagógica y ha ocupado cargos de gestión en ámbitos de educación y salud pública, especialmente, en la ex Escuela de Sanidad y en el Instituto de Hemoterapia de la provincia de Buenos Aires. Ha realizado pasantías profesionales en España y Francia.

Asimismo, ha efectuado diversas publicaciones sobre temas de currículum, formación docente, extensión universitaria y otros referidos a sus ámbitos de intervención profesional.

María Raquel Coscarelli, conocida por sus amigos y colegas como Kelly, fue una de las expositoras en el Panel “El devenir curricular en las carreras de Ciencias de la Educación - FaHCE”, organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la FaHCE-UNLP el miércoles 10 de abril de 2024. A raíz de su intervención, en la que comenzó afirmando la importancia del currículum como un espacio de construcción de utopías, surgió esta entrevista que se propone habilitar la posibilidad de explayar algunas de las ideas, concepciones y propuestas allí vertidas. Su extensa trayectoria en el campo del currículum, la didáctica y la formación docente nos interpela para pensar hoy el currículum como un proyecto de formación

de sujetos y como un espacio de intervención. Estamos convencidas de que sus palabras se convierten en una invitación para pensar y trabajar en la construcción cotidiana de una sociedad más justa, pluralista y democrática para todos.

En lo personal, debo reconocer una inmensa emoción y gratitud por poder realizar esta entrevista a quien ha sido mi maestra en los últimos 25 años.

Entrevistadora Sofia Picco

Para comenzar con esta entrevista, hemos considerado relevante retomar tu intervención en el panel “El devenir curricular en las carreras de Ciencias de la Educación-FaHCE”, más precisamente, tu declaración inicial que decía “el currículum es expresión de una utopía”. Nos resulta relevante si pudieras ampliar esta idea, la diferencia que hiciste entre “utopía” y “utopismo” y, en definitiva, tu posicionamiento teórico, epistemológico y político al respecto porque consideramos que son ideas potentes para reflexionar en el contexto actual de las universidades en la Argentina.

Entrevistada Maria Raquel Coscarelli

Esta idea de utopía liga fundamentalmente con el currículum pensado en términos generales, o sea, el currículum más de carácter normativo e institucional, porque significa ponernos de acuerdo respecto de a dónde queremos llevar la formación de los sujetos de los que se tratare, que tiene que ver, pensando en límites más amplios, con un proyecto político y social. Entonces, ese proyecto liga con una idea de lo que queremos, a dónde queremos llegar, para qué tipo de entorno también. Dicho en un sentido más general, para qué tipo de sociedad estamos formando a las jóvenes generaciones. Siempre el currículum está ligado, seamos conscientes o no, con una forma de entender la realidad.

En mi exposición, me referí a la idea de utopía porque recordaba haberla trabajado, en los años '60 y '70, en la cátedra de Ricardo Nassif⁶. Él escribió un capítulo sumamente interesante que se llama “Dialéctica de la educación”⁷, donde trabaja la concepción de utopía respecto de la formación y la pedagogía. En primer lugar, reconstruye su propio recorrido por diferentes autores de los que toma elementos para hablar de la utopía en la educación. No se refiere específicamente al currículum, sino a la educación y la formación en general.

Por un lado, recupera a Brameld y una idea relativa al prospectivismo que caracteriza a todo acto educativo, que parecería que la época actual ha dejado de lado en función de que la educación es lo que aparece, lo real, lo que tiene unos límites sobre los cuales no hay cuestionamiento. La idea de prospectivismo, desde mi punto de vista, hay que rescatarla porque, si bien en el presente podría interpretarse como “ir un poco contra la corriente”, significa tomar alerta de que estamos formando no solamente para el presente, sino también para el futuro. Yo siempre digo que la formación, el propio

⁶ Ricardo Nassif fue profesor de la cátedra de Pedagogía y también, entre 1958 y 1966, director del Departamento de Ciencias de la Educación en FaHCE-UNLP. Fue un reconocido pedagogo y, a su vez, maestro de una generación importante de pedagogas como María Raquel Coscarelli y Julia Silber. (Se puede ampliar en: https://es.wikipedia.org/wiki/Ricardo_Nassif; Silber, 2007).

⁷ En Nassif (1980).

currículum y cualquier proyecto aúna los tres tiempos: pasado, presente y futuro. Tenemos que conocer lo que ha pasado, el presente y también hacia dónde vamos.

Por otro lado, en el capítulo mencionado, Nassif remite a varios autores, como, por ejemplo, Freire, Mannheim y Furter. Este último autor es quien diferenciaba entre utopía y utopismo. La utopía, en coincidencia con lo que aparece en el diccionario, es la mirada hacia ese lugar a donde queremos llegar, siempre está presente, se asienta sobre posibilidades y a ella tenemos que apostar de alguna manera. Tenemos que saber que estamos educando para algo. En cambio, el utopismo es algo que no tiene visos de realidad.

Me parece que vale la pena volver a Nassif porque planteaba que había que tener esperanzas para avanzar hacia la utopía y había que programar el futuro. No se llega a ese escenario utópico sólo por desearlo, como podría ser en el utopismo. Todos los tiempos han tenido utopías. En términos pedagógicos, la utopía es fundamental en tanto delinea a dónde dirigimos la formación de nuestros sujetos y, en términos más amplios, significa pensar en un tipo de sociedad que, obviamente, para los críticos, tiene que ver con un proyecto justo, de felicidad y de esperanza para todos.

Es difícil el momento actual porque el tecnicismo, en tanto versión educativa del liberalismo individualista en lo político-social, se ha posicionado en la educación y dentro del currículum en particular, y ha apostado a un progreso indefinido a través del desarrollo científico y tecnológico. No sé si se le puede llamar utopía a ese estado de situación. Hoy se está hablando mucho de inteligencia artificial, tecnologías digitales y todo parecería indicar que debemos formar en y para eso. Pero, también son válidas otras preguntas vinculadas a las finalidades, a los sujetos y al tipo de sociedad que deseamos. ¿Podemos proponernos la esperanza de una convivencia democrática para todos? Yo sigo sosteniendo lo que analiza Nassif en términos de la importancia de la filosofía y de tener una idea de hacia dónde se marcha, una idea que no está del todo configurada y que sobre el camino se va a ir modificando, que es lo mismo que pasa en el currículum y en la política. La política significa mirar el futuro, no en el sentido partidario, sino en el sentido de pensar que se puede encausar un proyecto hacia algo mejor para todos y no solamente para un grupo restringido. Esto último, para mí, no es utopía. La utopía es cuando se liga con un proyecto deseable para todos. Le doy un sentido valorativo también.

S.P. Desde nuestra perspectiva, parecería que las decisiones que se vienen tomando en los últimos meses en la Argentina por parte del gobierno nacional, avanzan hacia la construcción de un proyecto en el que intervienen prioritariamente algunos grupos sociales (de la economía concentrada, de intereses extractivistas, de intolerancia y violencia, etc.), pero las grandes mayorías vuelven a quedar afuera, sin voz y sin lugar para participar. Tomando lo que mencionabas previamente, nos animamos a preguntarte cómo considerás que podemos pensar y construir un proyecto mejor para todos en el contexto actual.

M.R.C. El problema es justamente cómo se construye esa sociedad mejor para todos. Es un problema político actual en el mundo, jaqueado por graves conflictos. Eric Sadin plantea que, en Argentina, desde su punto de vista, el exceso de criticidad y de luchas por el sentido han llevado a no dar soluciones a las nuevas generaciones ni a las anteriores, por ejemplo, en cuestiones vinculadas a la desigualdad, la discriminación y la pobreza, entonces la búsqueda se encausa por el lado de la violencia y del individualismo⁸.

⁸ Sadin (2024) a propósito de la visita del filósofo francés a nuestro país invitado por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).

Podríamos establecer algunos vínculos, a modo de crítica, con esta idea que se ha planteado relativa a que la educación adoctrina. ¿Es el adoctrinamiento el camino para alcanzar esa sociedad mejor para todos? Claro que no. Desde mi punto de vista, el error ha sido aceptar la propuesta crítica como mejor, como superadora, como una propuesta cerrada y, a lo mejor, no hemos encontrado la manera, que a mi juicio es didáctica, de llegar a que los diferentes grupos -en la sociedad, en la universidad, etc.- vayan planteando lo que piensan sobre determinadas cuestiones, situaciones o problemáticas, podamos arribar colectivamente a una conclusión y aceptarla, aunque no sea la máxima o última conclusión/síntesis, pero ir aproximándonos por tramos sucesivos.

En relación con esto, en mi maestría, aprendí algo con Oscar Oszlak que siempre recuerdo. Él habla de la gestión política a nivel macro, pero con una perspectiva válida para pensar la gestión del currículum. Plantea que hay dos caminos: uno intelectual y otro interaccionista. El camino intelectual presenta la idea, en general desde el Estado, y se formula el camino que se considera correcto para llegar a alcanzar esa idea. En el caso del currículum, se podría decir “el currículum es así, vayamos en este sentido”. En cambio, la alternativa interaccionista, es un camino más largo, en el que las ideas surgen exclusivamente del grupo y, por tanto, desalienta muchas veces. Entonces, en base a mi experiencia en Hemoterapia, entiendo que estas ideas nos permiten pensar en un camino intermedio para la intervención en el currículum: como coordinador de un proceso de cambio curricular, hay que ir encontrando la manera de que el grupo sea el protagonista, construya sus proyectos y se vayan procesando las distintas instancias en ese camino; a su vez, hay una parte más “intelectiva” respecto de plantear algunas ideas direccionales, como, por ejemplo, el currículum es un proyecto en el que se construye la utopía, los fundamentos teóricos pertinentes, etc. Luego el mismo se debe ir configurando “interactivamente” y en sus rasgos singulares cuál será ese currículum y cuál será el camino para acercarnos a la utopía.

Estamos hablando de la utopía y de cómo no adoctrinar. La acción de un educador y de un diseñador curricular es política. Es un camino que se va construyendo, hay una idea y se la va evaluando según los momentos y los propios sujetos. Todo el tiempo se va construyendo con otros: sujetos, lecturas, investigaciones, etc. Como dice Graciela Frigerio, se trata de una “normatividad de textura abierta” permeable a los sentidos que los sujetos le asignan en su interpretación.

S.P. En distintos escritos de tu autoría y en tus clases, siempre has trabajado de una manera compleja las relaciones entre currículum e institución. Nos gustaría si pudieras desarrollar estas relaciones evidenciando esa trama constitutiva del currículum que ancla siempre en una institución y que construyen mutuamente sentidos.

M.R.C. Para mí, entre el currículum y la institución se presentan una tensión y una contradicción similar a la que hay entre la política y la realidad, porque el currículum se asienta sobre una tensión básica representada, por un lado, por la utopía, aquello a lo que queremos llegar, como dije más arriba, y se liga, por otro lado, con la institución y con la normatividad.

La normatividad clásica intenta de alguna manera homogeneizar porque, por más que se construya de manera colectiva, se genera un parámetro al que todos tenemos que responder. La solución, para mí, desde el currículum, sería que ese parámetro sea amplio, dinámico, permeable y que permita revisiones permanentes. Y ahí viene el rol de la didáctica y de otras instancias institucionales para alimentar ese currículum.

El currículum tiene una dimensión que es normativa, formal e institucional, que está planteada desde los orígenes de la teoría curricular porque nace en Estados Unidos con la necesidad de tener un proyecto para una sociedad de nuevo tipo. En cualquier instancia, toda intención de diseño curricular institucional implica tener una idea

normativa, institucional más o menos homogénea, lo que no quiere decir que la formación excluya opciones electivas. El tema que hay que plantear es el carácter democrático y plural de esa homogeneidad, y si es corregible o no. Entonces, la tensión se presenta entre el currículum y la realidad. Mientras que la normatividad para la perspectiva técnica parecería tener un carácter inapelable, para la perspectiva práctica, con autores como Schwab y Stenhouse, por ejemplo, es indispensable considerar las resignificaciones que los docentes introducen en y desde sus prácticas a esa normatividad.

Desde mi perspectiva, hay una tensión que se establece entre el campo curricular y la institución a la que tiene que representar. Hay una necesidad de una búsqueda de cierta normatividad saludable y necesaria para la convivencia, mientras que la realidad va dictando la afluencia permanente de los cambios en función de los actores, sus historias, sus trayectorias, etc. Se genera una percepción singular que tiene que ver con las historias institucionales, las historias de vida e inclusive con ciertas historias que han dejado sedimentadas determinadas configuraciones en las instituciones, como, por ejemplo, los mitos, las leyendas y toda una cultura que hay que tener en cuenta.

A su vez, generar un proyecto es la base de la política. Coordinar un proyecto político, institucional y curricular, de manera justa y con ideas que surjan del trabajo colectivo, es un proceso arduo, complejo, y que va cambiando a la propia institución. El camino que se transita en el diseño, desarrollo y evaluación curricular va modificando las condiciones de la institución, siempre y cuando sea un proyecto transformador, si no, se puede repetir inextenso el *statu quo*.

En el Panel “El devenir curricular en las carreras de Ciencias de la Educación-FaHCE”, quise dar cuenta de cómo ha cambiado el currículum en nuestra Casa de Estudios, mostrando algunos cortes significativos, y cómo ellos son simientes sobre las que se asienta el diseño curricular vigente. Yo proponía una mirada transversal desde el punto de vista curricular y entonces me remonté hasta los orígenes con Joaquín V. González y Víctor Mercante, específicamente en lo que respecta a la formación de maestros y profesores. A esta primera etapa, la denominé “las simientes institucionales y sus rastros”. La investigación casuística de Víctor Mercante era muy importante y destacada en todo el mundo. La formación de profesores en la Sección Pedagógica entre 1906 y 1914, y en la Facultad de Ciencias de la Educación entre 1914 y 1920, se gestó y desarrolló en el marco de un proyecto fundacional integral para la Universidad Nacional de La Plata.

Luego, dando un salto importante en la historia, me detuve en “la Universidad peronista” entre los años '40 y '50. Me referí a estos años porque me parecía muy interesante algo que podría relacionar con un viejo trabajo francés en el que se hablaba de democracia interna y externa. En el caso del peronismo, se podría decir que se dio un proceso de “democracia externa”, en tanto la universidad y la educación se abrieron para otros, apareció la gratuidad y el otorgamiento de becas que permitieron el ingreso de otros sectores sociales hasta el momento excluidos, aunque no de manera masiva. Por su parte, la “democracia interna” se lesionó porque se prohibieron los centros de estudiantes, había una dirección muy autoritaria, etc. Lo ideal sería lograr, desde este enfoque, que se articule una democracia externa y una interna porque, si no, después se pueden generar distorsiones de los proyectos. Es decir, calidad en todos sus términos de acceso, permanencia, contenidos valiosos y relaciones vinculares democráticas.

A continuación, había identificado “la tradición humanística disciplinar con tendencias técnico-aplicativas” en los años '60 y '70. Este período es del que más sé porque lo puedo verificar en mi propia historia. Tiene a su vez etapas: una primera etapa que yo representaría con la pedagogía general de Ricardo Nassif, más ligada a la filosofía y al avance que entrañaba esa impronta reconstructiva excelente que él planteaba en torno a buscar todas las raíces de la educación en las distintas tendencias, luego

sistematizarlas y así postular el lugar de la pedagogía en todo ese campo. Nassif proponía la legitimidad de un enfoque pedagógico en el que se preservaran los intereses y la especificidad del objeto educación. Desde este posicionamiento, la pedagogía necesita del concurso de todas las ciencias de la educación y de su indispensable enfoque integrador.

A nosotros como estudiantes, en ese momento, nos pareció maravillosa la apertura de su pensamiento respecto de incorporar el enfoque económico, del desarrollo, de lo social, de las ciencias, etc., porque entendimos que tenían una mayor visibilidad en la realidad, a diferencia de los planteos precedentes más vinculados a la filosofía y a los valores. Estos debates formaban parte de un proceso que estaba llevando a cabo el propio Nassif y que compartía con nosotros. Paralelamente, comenzaron a discutirse las teorías de la dependencia en el conjunto de las ciencias sociales y a construirse un posicionamiento crítico al respecto. Entonces, la mirada de la realidad fue seguida por una mirada criticista de la realidad, acompañada por la búsqueda de nuevas utopías, entre otras, como las de Iván Illich, vinculadas a la desescolarización, y otras, de crítica al desarrollismo ligado con posturas científicistas.

Estas cuestiones fueron, en aquel momento, muy importantes porque permitieron incorporar en el currículum todas estas disciplinas aplicadas a la educación en el marco de las disputas entre pedagogía y ciencias de la educación, tensión que se resolvió a favor de las últimas, desechando una mirada integradora propia. En el contexto de la FaHCE-UNLP, por ejemplo, en 1959 se aprobó el plan de estudios de profesorado en Ciencias de la Educación, con el que yo me formé, que reemplazaba al anterior de profesorado en Pedagogía.

Me parece que, para los intereses que nos convocan, puede ser interesante profundizar en el sentido de las didácticas que yo cursé. Las didácticas eran muy generalistas, pero abstractas, muy ligadas a la normatividad más que a la mirada del aula. Supuestamente esos principios más generales nacieron desde el aula, pero ya estaban condensados en la didáctica de Larroyo, de Nérci y de los avances que fueron para nosotros Stocker y Mattos. A mí me parece que la didáctica general siempre ha estado más ligada a la normatividad. También, cursé didácticas de los niveles del sistema educativo, pero, si bien en el mundo había algunos desarrollos, en nuestro país todavía eran campos muy incipientes.

Además, con respecto al currículum, recuerdo que se veía muy poco todavía; con Celia Garritano, por ejemplo, una profesora vinculada a Nassif, tuvimos acceso a las unidades de trabajo y al Plan Dalton, a algunos proyectos más concretos. A finales de los años '60 y principios de los '70, recién se comenzaba a mencionar el currículum en las didácticas de autores nacionales como Combetta y Sarubbi. Se veía algo de currículum en materias como Sociología o Política de la Educación, pero siempre desde un plano más institucional.

En el plan de estudios con el que yo cursé, las didácticas de los niveles medio y superior estaban agrupadas en un solo espacio curricular. Más adelante en el tiempo, a partir del plan de estudios que se aprobó en 1986, se crearon dos asignaturas: Didáctica Media y Observación y Didáctica Superior y Observación. En la década del '80, con el retorno de la democracia, además de la apertura teórica y académica que significó, hay que considerar el rol de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. En la década del '90, me hice cargo por concurso de la cátedra Didáctica Superior y Observación y, posteriormente, el equipo docente de este espacio se responsabilizó por el dictado de Teoría y Desarrollo del Currículum en el plan de estudios del año 2002, aún vigente.

Retomando los grandes momentos que había marcado para el Panel, considero que entre los años '60 y '75 se puede identificar: la transición entre la filosofía y la pedagogía de corte filosófico, la pedagogía sistemática de Nassif, los aportes de las

disciplinas socioeconómicas de mayor entidad real, la criticidad reproductivista y, después, dentro de esta corriente emergió la criticidad propositiva. Tal vez aquí se podría pensar cómo la criticidad propositiva vino a poner de relevancia la idea de la utopía. En la criticidad reproductivista, se planteaba una utopía desgajada de la educación, la utopía pasaba por otro lugar, por la lucha armada, la lucha política extra-educativa, pero aquí la utopía no tenía posibilidades de construcción en la educación.

Sobre todo, en nuestro país es importante mencionar, como período que ha marcado el devenir curricular, a “la última dictadura cívico-militar y al autoritarismo” asociado que caló fuerte en las instituciones. Luego, “el florecimiento democrático” en los años '80 y, seguidamente, “la ampliación disciplinar y los sesgos eficientistas” de los años '90 en un contexto de políticas neoliberales, aunque con características propias en nuestro país a diferencia de otros lugares del mundo.

Desde mi punto de vista, en los años '90 no se había producido un cuestionamiento del Estado tan importante como el actual. En educación, por ejemplo, me parece interesante, sin dejar de cuestionar el marco político de esa época, rescatar el trabajo de Cecilia Braslavsky. Esta pedagoga realizó un rescate al campo pedagógico y les dio entidad a categorías como mundo contemporáneo, currículum, al vínculo entre la Universidad y los Institutos Superiores de Formación Docente, etc. En esos años, aparecía el currículum como un tema importante, un creciente debate curricular, se producía una ampliación del campo, especialmente con los desarrollos de Alicia de Alba y Ángel Díaz Barriga desde México que tuvieron gran impacto aquí, y una diversificación de las prácticas profesionales. Se amplía también la estructura de la participación, incluyendo en el debate curricular a otros sujetos que aportaban nuevas visiones y experiencias para enriquecer el currículum.

Fui tratando de pensar estos períodos como tendencias en relación con el sentido asociado al “devenir curricular” como proceso de evaluación permanente y aglutinante de sentidos, esfuerzos y sujetos en el marco del Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Me parecía que era importante atravesar todos los periodos históricos con una mirada curricular porque, de alguna manera, el análisis de un currículum implica también analizar su pasado, como dije al principio. La plasmación de un nuevo diseño curricular es el resultado de un complejo proceso de relaciones y tensiones en el que confluyen distintos sujetos. Aun cuando una propuesta curricular resulte hegemónica, otros proyectos continúan accionando desde el currículum real. Esta es la tensión entre el currículum formal y el currículum real, a la que refería previamente, con anclaje institucional.

También, es un ejemplo de cómo la institución cambia sus condiciones de producción, porque la resultante es un determinado currículum, pero todo ese proceso de disputas impacta sobre la concepción institucional, sobre el sentido de las asignaturas, sobre los contenidos que se enseñan. Y estos procesos del currículum real, que van conformando su territorialidad, sin aparente cabida en el currículum formal, pueden plasmarse en un nuevo currículum institucional en otro momento de la historia. En otras palabras, es la propia tensión institucional entre lo instituido y lo instituyente. Para mí, hay que estudiar muy bien, en los enfoques históricos y en los actuales, esos flujos que aparecen y que nosotros los llamamos *protocurrículum*.

S.P. Teniendo en cuenta tu experiencia como asesora en temas de currículum y tu participación en diferentes instancias de diseño curricular, nos gustaría conocer cuáles podrían ser para vos las áreas prioritarias a las que debería atender un currículum en la actualidad, específicamente un currículum destinado a la formación docente.

M.R.C. En primer lugar, considero que hay que recuperar las áreas vigentes en cualquier plan de estudios, desde las que se viene trabajando, generando experiencia y

construyendo saberes en todos estos años y que las sucesivas evaluaciones han confirmado positivamente.

En segundo lugar, las prácticas profesionales deberían tener un lugar destacado, pueden ser un eje o un espacio de organización curricular. Se pueden tomar varias categorías teóricas, por ejemplo, Alicia de Alba recupera un trabajo precedente de Roberto Follari, en el que el autor alude a las prácticas profesionales emergentes, tradicionales, más consolidadas y residuales. En trabajos recientes, esta autora, desde una concepción semiótica aporta la idea de contornos sociales en los que fluyen distintos significantes anticipatorios del futuro, pero también rémoras del pasado.

Actualmente, también considero que hay que darle lugar, con fundamentos sólidos y críticos, a las áreas conformadas por las tecnologías digitales y la inteligencia artificial, las problemáticas ecológicas, la justicia social y los temas de la diversidad (de género, cultural, territorial, etc.).

Con respecto a esta última cuestión, siempre hay una tensión en el campo del currículum, porque siempre hay una tendencia a la homogeneidad y es una tendencia que la ratifican las pruebas de evaluación. Entonces, la diversidad pareciera que puede quedar relegada, aun estando presente y mencionada a propósito en el currículum. Ha habido en la enseñanza superior muchas opciones que intentaron dar una respuesta curricular a esta problemática, entre ellas, por ejemplo, la generación de universidades multiculturales independientes de las universidades habituales. Personalmente, no estoy de acuerdo con esta separación. Otra opción ha sido plantear un currículum general, común, permitiendo que cada región incorpore los aspectos específicos de sus culturas, pero esto también pueden conducir a propuestas tan diferenciadas que se pierdan los contenidos y nociones comunes, como la idea de nación. Otras alternativas han propuesto dejar la atención de la diversidad librada al trabajo del docente en el aula, aunque también es una alternativa que demanda ciertos cuidados para que la diversidad no quede como una cuestión de resolución individual, de beneficencia o de folcloritos o “cosas curiosas”, como decía Isabel Hernández, sino para que se visibilicen realmente los sujetos y las voces silenciadas desde una perspectiva histórico-crítica. En síntesis, la diversidad está acosada desde miradas vinculadas a la curiosidad hasta otras que la dejan obnubilada por las pruebas de evaluación que conducen a que el docente enseñe para evaluar.

Repasando, estos ejes que, para mí, podrían ser las prácticas profesionales, lo tecnológico, la ecología y la diversidad, estarían atravesando a todo el currículum y serían ejes que no se podrían encasillar en una sola materia. Esto demandaría una dinámica específica de trabajo curricular e institucional. Se podrían establecer núcleos curriculares compartidos por diferentes docentes, donde haya un mayor vínculo entre las distintas disciplinas y estas cuestiones sean discutidas en torno a cómo se trabaja a lo largo de toda la carrera. Puede suceder que estos temas estén ya tratados en algunas asignaturas, pero es también importante articularlos a las prácticas de enseñanza de todos los espacios, de manera explícita, y en el marco de discusiones colectivas.

Desde el punto de vista del desarrollo curricular y de un proceso de evaluación permanente, se podrían sistematizar las distintas propuestas de trabajo que se han ido gestando en términos de currículum real y ver qué articulaciones y modificaciones se pueden hacer para abordar estos y otros ejes que se definan en el marco de la institución.

Además, quiero destacar lo que plantea Ángel Díaz Barriga en cuanto a las dos líneas que se disputan el currículum en el presente. Para este autor, se evidencian dos grandes lineamientos polares con sus atributos y, obviamente, sus mestizajes: por un lado, la perspectiva tecnicista, con rasgos como la estandarización, la evaluación y el financiamiento asociado, y, por otro lado, un desarrollo crítico, basado en la investigación y, como no podría ser otra manera, en la proyección social. También, en

base a este autor, es importante considerar la posibilidad de nutrir al currículum con investigación acerca del mercado de trabajo, de los docentes, de los alumnos, de los contenidos, etc.

S.P. ¿Cuál sería tu opinión respecto de la posibilidad de diseñar un currículum por problemas o áreas que desdibujen los espacios curriculares actuales, algunos de ellos, tal vez la mayoría, más definidos en términos disciplinares?

M.R.C. Desde mi perspectiva, ahí tenemos otro límite que es el de la institución macro porque, desde el punto de vista de la CONEAU o de los organismos ministeriales que después evalúan y acreditan una determinada carrera, el currículum tiene que tener un cierto diseño. No obstante, no está vedada la discusión.

Es interesante analizar la experiencia del plan modular de México, por ejemplo. Era una propuesta más audaz de plantear el currículum por grandes problemas y los distintos espacios curriculares debían confluír en su abordaje. De esta manera, se desdibujaban las disciplinas. Si bien hubo muchos inconvenientes en su puesta en marcha, la idea de tomar grandes problemas sociales como ejes de trabajo fue relevante.

Yo creo que tienen que coexistir ambas formulaciones: las cuestiones disciplinares con una muy buena articulación. También, podría ser posible pensar en la existencia de espacios curriculares como seminarios, más dinámicos, dictados por un grupo de docentes, formados en distintos campos, que se dediquen al estudio de cuestiones de actualidad.

S.P. En relación con estas cuestiones, convendría introducir otro aspecto sobre el que nos gustaría conocer tu opinión y que se refiere a las relaciones entre didáctica y currículum.

M.R.C. Hay campos constituidos en las ciencias de la educación que no se pueden desconocer, como puede suceder con la pedagogía o la didáctica, por mencionar las que más conocemos por nuestra especialización. Hay otros campos, como le puede suceder al currículum, que está diluido en los abordajes de administración de la educación, política de la educación, historia de la educación, sociología de la educación, etc. ¿Esto implica la dilución del campo o hay un núcleo que es propio del campo curricular? Para mí, el currículum tiene problemas similares a la pedagogía, en tanto tiene un núcleo propio y también amalgama otras perspectivas disciplinares.

El currículum, a su vez, tiene una dimensión normativa e instrumental que es importante, que involucra la traducción en la práctica de estas concepciones, como mencioné previamente, y tiene la importante afluencia de la didáctica. La didáctica, pensada también en sentido amplio, formal y no formal, está brindando al currículum noticias de manera permanente de la realidad, que tiene su marco en el currículum prescripto y, además, tiene su posibilidad de disputarle a esa formalidad lo que la realidad indica. En el diálogo entre el currículum y la didáctica hay una vía de recepción de la realidad por parte del primero, por el anclaje en la enseñanza que tiene la segunda. El currículum tiene diversas manifestaciones, como puede ser un libro de texto escolar, una prueba evaluativa, una clase, todas son realizaciones del currículum, pero, a su vez, éstas son “ventanas” desde las cuales mejorar lo que está planteado.

Estas consideraciones son válidas, desde mi punto de vista, para pensar el currículum como propuesta de formación en el marco de una institución y como campo disciplinar porque, en cualquier caso, la realidad tiene que ser una permanente retroalimentación de lo que está en la norma.

Las discusiones epistemológicas actuales no plantean esos campos disciplinares tan cercenados, límites claros entre didáctica y currículum en cuanto a lo que nos convoca en este momento, sino que hay un solapamiento de campos, hay zonas difusas

e híbridas. Me parece que no se habla de “patrimonio disciplinar”, sino más bien de enfoques y de zonas comunes, que son las zonas más ricas, además. Hoy no sólo crece el conocimiento por la vía de la ultra-especialización, sino que el conocimiento crece de la interdisciplina y del vínculo con la práctica.

S.P. Llegadas a este punto, consideramos que hemos podido conversar con vos cuestiones sumamente interesantes con respecto al currículum. Aparecen en tu presentación puntos claros que nos ofrecen la posibilidad de seguir pensando y construyendo diariamente prácticas de enseñanza que den concreción al derecho a la educación superior pública, gratuita y de calidad.

Nos despedimos con las esperanzas renovadas con respecto a que nuestro trabajo cotidiano como docentes en las aulas contribuye a la cimentación de un horizonte utópico que contiene una sociedad más justa, pluralista y democrática para todos.

Muchísimas gracias.

Referencias bibliográficas

Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Cincel.

Sadin, E. (2024). Los Milei van a florecer en todo el mundo. Entrevista en el Diario Página 12 el 10 de abril de 2024.

<https://www.pagina12.com.ar/727963-eric-sadin-los-milei-van-a-floreecer-en-todo-el-mundo>

Silber, J. M. (2007). *Pedagogía y humanismo en el pensamiento de Ricardo Nassif*. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1).

https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/11950/Documento_completo.pdf?sequence=1

ACERCA DE LA ENTREVISTADORA

Sofía Picco: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Ciencias Sociales y doctora en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Profesora adjunta a cargo de Didáctica en la FaHCE-UNLP. Investigadora adjunta en CONICET (con designación pendiente). Integra proyectos de investigación vinculados con temáticas del campo de la didáctica general, el currículum y la formación docente radicados en el IdIHCS, FaHCE, UNLP-CONICET y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHC-UNL). Integrante del Grupo Didáctica de las Ciencias (GDC, IFLYSIB, UNLP-CONICET). Asimismo, ha efectuado diversas publicaciones sobre temas de didáctica, currículum y formación docente. Integrante del Comité Académico de la Revista Alquimia Educativa (Dpto Ciencias de la Educación - Facultad de Humanidades - UNCA)

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 11 Núm. 1 / 2024

La escritura reflexiva en los diarios de aprendizaje como dispositivo clave en la formación docente en las prácticas y residencias del profesorado de Ciencias de Educación

Dra. Maria Natalia Lencina
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
marialencina77@gmail.com



Marcos Iraul Palomeque
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
palomequemarcosirl@gmail.com



Cristian Rafael Barrios
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
rafael2020barrios@gmail.com



Resumen:

El presente artículo sistematiza la experiencia de la Cátedra de Práctica Docente II y Residencia del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, focalizándose en el trabajo con diarios de aprendizaje como dispositivo de escritura reflexiva. En los procesos formativos de prácticas docentes y residencias, la utilización de formatos narrativos y diarios se ha incorporado a partir del giro narrativo y la inclusión de perspectivas sociocríticas en el campo de la educación. Además, se ha potenciado la presencia de actividades de escritura como opciones metodológicas para fortalecer los procesos reflexivos en los trayectos de formación docente. A partir de una reconstrucción analítica, se presentan las diferentes instancias de trabajo desarrolladas durante el año 2023, las perspectivas teóricas y algunas de las producciones de los estudiantes, con el fin de responder a las preguntas de investigación formuladas por el equipo docente: ¿Cómo desarrollar procesos reflexivos orientados a formar profesionales críticos en la práctica y residencia? ¿Qué dispositivos se pueden emplear para gestar la experiencia reflexiva? A partir de la recuperación de las voces de los estudiantes y la lectura de los trabajos presentados en el coloquio final, consideramos que la escritura y los procesos de acompañamiento son un eje clave para que el dispositivo pedagógico de formación genere y posibilite la reflexión como una dinámica instalada en la experiencia de formación en las prácticas preprofesionales.

Palabras claves: Práctica Docente - Reflexión - Dispositivo - Escritura

Reflective writing in learning diaries as a key device in teacher training in teacher internships and residencies

Abstract:

This article systematizes the experience of the Chair of Teaching Practice II and Teacher Residency in Educational Sciences of the Faculty of Humanities of the National University of Catamarca, focusing on the work with learning diaries as a reflective writing device. In the training processes of teaching practices and residencies, the use of narrative and diary formats has been incorporated based on the narrative turn and the inclusion of socio-critical perspectives in the field of education. In addition, the presence of writing activities has been promoted as methodological options to strengthen reflective processes in teacher training paths. Based on an analytical reconstruction, the different work instances developed during the year 2023, the theoretical perspectives and some are presented. of the students' productions, in order to answer the research questions formulated by the teaching team: How to develop reflective processes aimed at training critical professionals in practice and residency? What devices can be used to create the reflective experience? From the recovery of the students' voices and the reading of the works presented in the final colloquium, we consider that writing and the accompanying processes are a key axis for the pedagogical training device to generate and enable reflection as a dynamics installed in the training experience in pre-professional practices.

Keywords: Teaching Practice - Reflection - Device - Writing

Una presentación necesaria

Cómo cátedra de práctica y residencia partimos del supuesto que sostiene, considerando las perspectivas críticas de la Didáctica y del Currículum, que los/las residentes no son “meros” ejecutores de clases”. Por ello, es necesario redefinir la experiencia de la Residencia Docente para no reproducir una concepción “aplicacionista”, de tipo hipotético-deductivo donde la práctica se comprende “como el lugar de aplicación de la teoría, de lo particular frente a lo universal de los enunciados, el lugar donde la técnica, en nuestro caso de enseñanza, es llevada al acto, sin importar mucho la situación y sus características ni las características y condiciones de los alumnos” (Souto, 2009:34). Nuestro trabajo en la cátedra de Práctica Docente 2 y Residencia del profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca intenta dar cuenta de los cambios de paradigmas de pensamiento en las Ciencias Sociales y Humanas: un giro hacia la narrativa (Mc Ewnan Hunter y Egan Kieran, 2005), la redefinición del campo de las prácticas (Davini 2015 y Sanjurjo, 2020) residencia como dispositivo de formación (Souto 2011 y 2017) haciendo foco en la mirada reflexiva sobre la práctica y lo que sucede en la clase. Los residentes son docentes en formación que necesitan experimentar procesos reflexivos, tomar decisiones para pensar y concretar sus clases, diseñar, desarrollar, evaluar situaciones de aprendizaje (respetuosas de las características de los/as estudiantes, según las necesidades y particularidades de la institución de residencia) y los aspectos epistemológicos y didácticos implicados en los contenidos a enseñar.

En este artículo proponemos sistematizar una de las actividades de aprendizaje del año 2023 realizada en los diarios de aprendizaje. **La consigna propuesta a los residentes consistió en el planteamiento de situaciones problemáticas que devengan en construcciones de hipótesis de trabajo para sus intervenciones didácticas.** Retomando a Steiman (2018) les propusimos a los estudiantes elaborar preguntas “desde la mirada del que investiga, del que enseña, del que aprende.” (p. 12) y con el propósito de “Recuperar, para abordar reflexivamente, las trayectorias educativas de los/as estudiantes, para problematizar supuestos, creencias y saberes construidos en las biografías escolares en relación de resignificación con los aportes del campo de las Ciencias de la Educación” (Programa de la

cátedra, 2023). Las hipótesis de trabajo las escribimos antes de ingresar a las instituciones de residencia, y de ser necesario podrían ser reescritas, para luego presentarlas y debatirlas durante el coloquio final, a partir de los indicios recuperados en este proceso de sus prácticas de enseñanza.

Esta actividad se fundamenta en dos posicionamientos:

1) En las cátedras de Prácticas y Residencia Docente una categoría clave y eje de abordaje es “la enseñanza”, y para nosotros es fundamental “enseñar a enseñar enseñando” (Salit, 2017⁹ y 2020) Retomando el trabajo de Edwards (1997) asumimos que el contenido en su existencia material se transmite en una forma determinada, y por ello, la forma que asume aporta y configura sentidos y significados, reconfigurando la propuesta de trabajo. Por ello, **forma-contenido son indisolubles**. Es así que al enseñar enseñamos: experimentamos clases, actividades, evaluaciones; por tanto prácticas de enseñanza y de aprendizaje (Steiman, 2018) o sea prácticas docentes.

2) Una **consigna de escritura delimita y organiza una forma de reelaboración de los saberes**, retomando a Carlino (2005) señalamos que escribir requiere de articular lo que sabemos en relación a una demanda (la consigna) que ordena y dispone procesos de aprendizaje que no ocurren en su ausencia, por ejemplo la reelaboración de ideas o categorías, “... aprender los contenidos de una materia es una tarea doble: apropiarse de un subsistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características ya que una *disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual* (Bogel y Hjortshoj, 1984 en Carlino, 2005: 25)

En las primeras semanas del mes Mayo de 2023 inició el Seminario 1 ¿Son posibles las prácticas reflexivas? En el guión de clase del 12 del mes de Abril les propusimos a los estudiantes “¿Ustedes qué preguntas se hacen? Desde su lugar de aprendices o el que redefinen en este trayecto formativo”; mientras que nosotros, como equipo de cátedra nos preguntamos **¿Cómo desarrollar procesos reflexivos orientados a formar profesionales críticos en la práctica y residencia? ¿Qué dispositivos se pueden emplear para gestar la experiencia reflexiva?** Son esas preguntas las que retomamos ahora, en esta reconstrucción crítica de la experiencia (Jara Holliday, 2011)

La hipótesis de trabajo en la cátedra de Práctica docente II y residencia

Proponemos la reconstrucción de la experiencia atendiendo al señalamiento de Jara Holliday (2011) cuando precisa que la finalidad de la sistematización es, no solo ordenar y recuperar los datos o informaciones, sino lograr aprendizajes críticos. La importancia de recuperar una propuesta de trabajo en una cátedra se justifica ya que toda experiencia es un proceso histórico y social, de carácter complejo, donde las acciones y los sujetos están enmarcados en las situaciones, las intenciones y los marcos de referencias que enmarcan este proceso vital singular son el foco de nuestro análisis. Para ello, abordaremos el programa de cátedra como documento que explicita nuestros compromisos y posicionamientos epistemológicos y didácticos con el diseño de una propuesta didáctica para la formación docente en una unidad

⁹Salit Celia (2017) en su conferencia “El desafío de transmitir una experiencia de formación en el Espacio de Residencia” señala que las prácticas y la residencia son instancias formativas en las cuales irremediamente *enseñamos a enseñar* y eso sucede al mismo tiempo que *enseñamos enseñando*. Debido a ello sucede que, cuando se enseña acerca de la enseñanza, esta se tematiza, se convierte junto a los saberes vinculados a ella, en tema, en contenido. En el mismo acto de la transmisión, al poner en juego determinadas opciones metodológicas y no otras, se van desplegando ciertas “maneras de enseñar”, y se van mostrando “esas maneras es decir”, se van visibilizando formas y significaciones que de lo contrario quedarían veladas, opacadas y no habilitaría la posibilidad de transparentar las opciones asumidas al enseñar en procesos de formación.” Agosto de 2017 Jornadas de Ciencias de la Educación Catamarca UNCA

curricular, los guiones de clases que son nuestras planificaciones particulares de las clases y los diarios de aprendizaje de los estudiantes que cursaron en el año 2023.

La consigna de formular hipótesis para las clases de residencia docente surgió en relación a tres aspectos claves de nuestra propuesta de trabajo de la cátedra son:

1) La importancia de atender a la relación forma-contenido, siguiendo a Camilloni (en Anijovich y otros 2009) que señala la importancia de atender, en la formación inicial, la concreción de experiencias de enseñanzas coherentes, es decir que se enseña a reflexionar reflexionando. En conexión con el trabajo Alliaud (2003), Jackson (2009) y Davini, (2015) que señalan la importancia decisiva que tienen experiencias escolares previas en la configuración de un fondo de saberes y sentidos sobre las prácticas de enseñanza y su impacto en los saberes del oficio docente. Cuestión considerada en el Programa de Cátedra en el Eje articulador 1: “Las biografías escolares, las prácticas docentes, las prácticas pedagógicas. Escrituras, memorias y saberes” y en el Taller de Narrativas Pedagógicas. Trabajar con preguntas problematizadoras respecto a supuestos y creencias resulta una vía de abordaje al fondo de saberes construidos en trayecto previo al profesorado para desarticular y rearticular sentidos y significados con relación al oficio docente.

2) Para formar docentes reflexivos (Steiman, 2018) es necesario un dispositivo (Souto, 2017) que posibilite la reflexión como actividad central del aprendizaje del oficio (Perrenoud) por ello el Seminario 1 “Son posibles las prácticas reflexivas”. Siguiendo la propuesta de Steiman (2018) les propusimos a los estudiantes: “¿Qué preguntas se hacen desde su posición como aprendices o desde la que redefinen en este trayecto formativo?” Y nosotros, que siempre hacemos los mismos recorridos que les proponemos a los estudiantes de la cátedra, nos preguntamos: ¿Son posibles las prácticas reflexivas? Ante esta pregunta nuestra hipótesis de trabajo es: la escritura posibilita la reflexión de la propia práctica convirtiéndose en un dispositivo para el trayecto formativo de la residencia. La escritura se convierte en el eje articulador de todo el proceso, posibilitando prácticas reflexivas. Esta tarea de escritura luego se recuperó en el coloquio final.

3) Esta propuesta de trabajo requiere otras modalidades de acompañamiento y evaluación. Por lo que ampliamos la propuesta de evaluación final de la cátedra. Atendiendo al cambio de paradigma en el campo de formación de las prácticas, en términos de evaluación se reemplazó la clase modelo (o también llamada clase final) por otras evaluaciones que se adecuan a los enfoques de reconstrucción narrativa de la experiencia o portafolio de las clases. La finalidad didáctica es utilizar una modalidad que “refleje el proceso formativo realizado y fomente la reflexión *sobre la acción*” (Schon en Steiman, 2018) una vez sucedidas las instancias de prácticas y residencia. En nuestra cátedra utilizamos el diario de aprendizaje y las reconstrucciones de clases (reseñas de clase, ver Anexo) durante el cursado y en el momento de coloquio la producción de tres textos: a) una narrativa pedagógica, b) la hipótesis de trabajo y c) el informe de visitas formativas (otras prácticas docentes). Cada uno de estos textos representa un tipo textual diferente y hace visible diferentes aprendizajes logrados por los residentes.

Los estudiantes del profesorado de Ciencias de la Educación realizan su residencia en los Institutos de Educación Superior del San Fernando del Valle de Catamarca: Instituto de Educación Física (ISEF) donde se forma a los profesores de Educación Física (de gestión pública), Instituto de Artes y Comunicación (ISAC) donde se forma los profesores de lenguajes artísticos y carreras de tecnicatura en relación a la comunicación y cultura (de gestión pública) y San Pio X donde ubica la oferta de los profesorados en Ciencias de la Educación, Filosofía e Inglés (de gestión privada). Además para conocer otros desempeños profesionales realizamos visitas formativas a la Dirección de Programas Educativos Especiales dependiente de la Secretaría de Planeamiento Educativo y a la Dirección de Educación Superior dependiente de la Secretaría de Gestión Educativa en el Ministerio de Educación de la Provincia y a la Dirección de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades UNCA donde se dictan las carreras de Licenciatura en Educación Especial y en Gestión Educativa.

Anclajes teóricos del encuadre de la cátedra

Entendemos el proceso formativo en las prácticas preprofesionales desde la definición de Ferry (1997), formar es “[...] la dinámica de un desarrollo personal” en tanto que “[...] formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va más allá, más lejos [...]” (Ídem: 99) para su concreción es necesario espacios y tiempos de formación que faciliten la reflexión a través de mediadores y en el entramado de sujetos, saberes y prácticas. Otro elemento fundamental es *cómo la experiencia vivida y reflexionada puede ser oportunidad de aprendizaje*. Aquí hay un núcleo clave de problematización de las prácticas en la formación docente y profesionales en general. Estas son una vivencia del sujeto en su acercamiento al campo de desempeño profesional. La cuestión es: ¿Qué es una experiencia y cómo se puede aprender de ella?

Como enseñantes sabemos que podemos estar desarrollando nuestro programa, siguiendo nuestros planes, realizando las actividades previstas; nuestros estudiantes pueden estar llevando a cabo todo lo que esperábamos, y aún así no haber vivido nada, ni interesante, ni relevante en todo ellos. Podemos estar ocupados en el desarrollo de programas y actividades para la enseñanza, tratando de conducirnos según un plan y en el fondo, lo que se está dirimiendo en el mundo de los significados y sentidos de lo que ocurre en el aula, en nuestro alumnado y en nosotros mismo, está en otro lugar, en otra cosa. Lo fundamental de la enseñanza transcurre por terrenos sutiles y misteriosos. Lo que se capta, lo que llega, lo que queda, lo que nutre, lo que marca, lo que de verdad se aprende y desde dónde se hace (desde qué lugar de colocación personal, en qué cualidades de las relaciones, desde qué sucesos que captan y atrapan a unos sí y otros no), en el fondo, sí lo sabemos, solo es retrospectivamente, y como mucho, solo veremos la punta del iceberg. No estamos, pues, sólo ante la posible contradicción de pretender algo que es imprevisible e inesperado como es la experiencia. Estamos ante el hecho más general de que la relación educativa *es impredecible, incorregible, incontrolable, rebelde, desobediente* (Ellsworth, 2005:18): no sabemos nunca lo que nadie va a aprender. Podemos ejercer control sobre la obtención de las respuestas que queremos oír; pero no sabremos lo que de verdad alguien aprenderá. (Contreras Domingo, 2010: 242)

Camilloni (en Anijovich y otros, 2009) señala que la formación docente requiere “modalidades de enseñanza eficaces” (p. 13) que posibiliten estrategias de enseñanza coherentes con las modalidades y requerimientos que tendrán en su futuro desempeño.

Es lo que ocurre cuando en el desempeño profesional se requiere tanto una comprensión profunda del significado de las acciones como una construcción apropiada para tareas profesionales no sólo prescriptas sino, fundamentalmente, configurativas. En ellas, es indispensable perfeccionar la capacidad de identificar situaciones complejas, contando con el tiempo para pensar y hallar soluciones, ya que nunca es suficiente respetar rutinas preestablecidas” (Camiolloni en Anijovich y otros, 2009: 14).

Por ello nuestra propuesta teórico-metodológica se configura a partir de dos categorías *trayecto y dispositivo*:

*Un trayecto es “un proceso vivencial que se continua en el tiempo en el sentido de un encadenamiento de experiencias variadas, (...) un recorrido compromete a la totalidad de la persona y posee, generalmente, un carácter diferenciado o individualizador.” (Camilloni en Anijovich y otros 2009: 17)

*Un dispositivo pedagógico que garantiza “una acción pedagógica”, en el sentido foucaultiano de articulador estratégico de elementos heterogéneos (decisiones didácticas, condiciones de trabajo, evaluación, etc.) que permiten articular y desarticular regímenes de poder, saber y subjetividad. Una manera particular de organizar la experiencia formativa con el fin posibilitar situaciones experimentales a través de las cuales se apropien de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción.

Para dar cuenta del proceso de aprendizaje realizado proponemos la elaboración de un diario de aprendizaje “un documento que muestra las reflexiones de un estudiante sobre su proceso de formación” (Del Pozo Flórez, 2013: 46) para documentar la experiencia y poder volver a ella cuando sea necesario reflexionar en tanto “volver sobre la acción” y aprender de lo sucedido.

La reflexión como eje estratégico del dispositivo pedagógico

Reconocemos que el trabajo reflexivo es el eje articulador del dispositivo, ya que la realización de la práctica en sí misma no implica formación, no basta la sola inmersión en las clases y una supuesta “aplicación de la teoría” como el enfoque técnico y las perspectivas aplicacionista definen a los procesos de aprendizaje en las prácticas preprofesionales. Y para ello, necesitamos disponer, en el trabajo didáctico de la cátedra, actividades y consignas que posibiliten un proceso reflexivo que le otorgue sentido al aprendizaje a partir de la experiencia de las prácticas. Como lo propone Souto (2011): formar para la práctica, no es formar desde la teoría y la normativa. Es principalmente acompañar a los estudiantes en el proceso de residencia, una situación difícil y llena de incertidumbres, que da lugar a sus primeras experiencias en el campo profesional, logrando confianza, analizando y repensando las mismas.

La reflexión sobre la propia práctica se contrapone a la racionalidad técnica (Steiman, 2018: p. 91) como ordenador de la relación teoría y práctica, que no puede explicar los procesos de toma de decisión que se ponen en juego en situaciones prácticas docentes y de enseñanza que se caracterizan por plantear zonas de incertidumbre, de singularidad y situaciones complejas que “escapan a los cánones de la racionalidad técnica” (Schön, 1992 en Sanjurjo, 2020) “La práctica reflexiva constituye una relación con el mundo, activa, crítica y autónoma, por lo tanto, se trata de una cuestión de actitud más que de estricta competencia metodológica” (Perrenoud, 2010, p 62 en Steiman 2018: p. 104). Por ello, el análisis de la propia práctica es posible en los procesos de reflexión sobre la acción descritos por Schön. En este sentido precisamos: que 1) las prácticas no son un ámbito de aplicación de la teoría y un práctico (en este caso un residente) no es aquel que se vuelve experto en aplicación de unos saberes como lo supone y evalúa una clase modelo, 2) lo que nos interesa formar es un docente como investigador de su propia práctica y en este sentido, las cátedras de prácticas y residencia docente son ámbito de construcción del conocimiento profesional, que no puede desarrollarse “por mera inserción y aplicación sino realzando la reflexión como parte de suma importancia” de su formación (Sanjurjo, 2020: 19)

Steiman (2018, 97-107) en su propuesta de una didáctica reflexiva nos propone retrotraernos a los aportes de los precursores del planteo de la reflexión en las prácticas de enseñanza y la formación de un profesional. A partir de Dewey entendemos a la reflexión o “acción reflexiva” como aquella consideración activa persistente y cuidadosa de todo aquello que sostiene la acción rutinaria (impulsos, tradición y autoridad). Dewey reconocemos que implica un “modo de ser” que a su vez realza la necesidad de una mentalidad abierta, responsabilidad y entusiasmo. Schön, es clave en tanto comprende que la reflexión, realizada con relación a las acciones y decisiones, puede tener dos momentos: La reflexión sobre lo que ha sucedido y se ha decidido tanto como la reflexión sobre lo que está sucediendo y se está decidiendo. En este sentido, los procesos reflexivos no se circunscriben a momentos determinados y pautados, rígidos de la “clase” sino que se constituye como proceso transversal, siendo retrospectiva y prospectiva. Asimismo la práctica reflexiva según Perrenoud (en Steiman, 2018) se construye e interioriza mediante la práctica pero se establece cuando la reflexión se convierte en un componente duradero del habitus (en sentido de Bourdieu citado por Steiman, 2018). Es

importante señalar que no nos interesa una reflexión rutinaria o asumida como requerimiento de evaluación sino desarrollar capacidades inherentes a ella, para que esta sea una acción profesional metódica y regular. En tanto que todo proceso reflexivo conlleva reconstrucción de la experiencia vivida, la “reflexión y experiencia constituyen una totalidad inseparable” (Steiman, 2018) y es mediante un análisis de la propia práctica no tan solo es posible develar los supuestos implícitos que la subyacen sino también. en virtud de ello, reorientarla.

La escritura como dispositivo de reflexión en el proceso de formación

Desde el año 2023 trabajamos la propuesta del programa de cátedra como un conjunto de hipótesis didácticas que proponemos a los estudiantes para el cursado, enfocados en las intencionalidades formativas de la experiencia de aprendizaje que diseñamos y desarrollamos para ese año académico. La propuesta de trabajo del programa en torno a “hipótesis” supone una alteración de las formas curriculares y metodológicas que caracterizan la enseñanza universitaria (Maggio, 2018) lo que nos permite, a partir de unos propósitos de enseñanza, hacer un recorrido teórico-metodológico con actividades, en este caso la escritura reflexiva para la recuperación y luego resignificación de saberes utilizando el diario de aprendizaje. Para el trabajo en la cátedra, el diario de aprendizaje es una producción de cada residente y el reflejo de su creatividad cuando se trata de contar la experiencia de realizar sus primeras prácticas preprofesionales. Sirve como memoria para la narrativa final que se presenta en el coloquio al final del curso. Zabalza señala que escribir sobre lo que uno está haciendo es procedimiento para hacerse conscientes de los patrones de trabajo "es una forma de descentramiento reflexivo que nos permite ver en perspectiva nuestro modo particular de actuar" (Zabalza, 2004: 10). Souto (2011) invita a pensar, analizar e interpretar, con rigurosidad y mediante metodologías diversas que den lugar a la formulación de preguntas, planteamiento de zonas de incertidumbre, que permiten develar problemas a resolver, mediante la invención y la creación, dejando de lado la aplicación técnica. En este sentido desde el espacio de la cátedra nos proponemos promover experiencias, situaciones, estrategias y dispositivos que ayuden a los estudiantes a interpelar los supuestos y creencias, que operan en ellos y orientan su forma de hacer y pensar preguntándonos si son posibles las prácticas reflexivas y en qué condiciones ello es posible o responde a tal posibilidad. Se trata de comprender la práctica en su especificidad y características distintivas, donde el aprendizaje sólo es posible si supone un proceso de reflexión en la propia práctica que implica intercambios, acciones, repercusiones teóricas y metodológicas. Es un momento de confrontación de los esquemas teóricos y supuestos con la realidad del aula que confirma o no planteamientos previos para corregirlos o sostenerlos en la misma acción (Pérez Gómez en Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1995). La realización de la práctica en sí misma no es solamente el aprendizaje del oficio de enseñar sino que requiere un proceso reflexivo para transformarse en formación. Esto se vuelve fundamental, no alcanza con que el alumno practique, ello no genera por sí solo conocimientos; sino que son las reflexiones, los análisis que se realizan en torno a la práctica las que van a dar un sentido formativo a la misma. Ello hace que la propuesta de trabajo de residencia docente no haga foco en la cantidad de clases sino en los procesos reflexivos que se habilitan a partir de ellas; para lo cual el diario es el espacio de su primera formulación y luego la narrativa pedagógica.

Para el momento final del proceso de residencia elegimos la narrativa como texto de reconstrucción de la experiencia. La narrativa estructura la experiencia humana (Bruner, 2002), con la misma naturalidad que comprendemos podemos construir relatos que “sirven/se usan” para dar sentido a la acción humana y para construir “el yo”. El relato tiene la potencia de imponer su matriz como “forma de la experiencia”, dando significado (dimensión de lo subjetivo) y no denotando aquello que construyen en su trama narrativa.

Connelly y Clandinin (1995) señalan que la narrativa se utiliza en la investigación educativa para abordar la experiencia (en este caso su residencia docente) porque “... los seres humanos

somos organismo contadores de historia, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (p. 12). Docentes, estudiantes, residentes y coformadores contamos historias y somos personajes de esas historias propias y de los demás. La narrativa entonces: 1) trata de la experiencia humana, 2) es la estructura fundamental de la experiencia y 3) tiene una cualidad holística (Connelly y Clandinin, 1995) es una herramienta clave para estudiar y producir saberes pedagógicos situados y con impronta de los sujetos productores de esos saberes. Por estas razones elegimos la narrativa en este procesos formativos, los residentes puedan reflexionar (re-flexionar: volver a) sobre su propia experiencia y construir saberes significativos de sus acciones/intervenciones y decisiones/supuestos en su trayecto como residentes. La escritura, y en este caso el relato pedagógico, requiere y posibilita la construcción subjetivo y social de un conocerse que se reconoce y que posibilita el lugar del otro, de lo diferente que opera como espejo que devuelve la mirada.

Escribimos cuando pensamos las clases (planificación argumentada), observamos a otros y nos observan (registros) y registramos los que nos pasa con clases y en las clases (reseña de clases), es un proceso dialéctico de miradas y palabras, que permiten en el espacio intersubjetivo de la práctica y reflexión entamar sujeto, saber y hacer, desarrollo y construcción interno y externo del aprendizaje de un oficio de modo reflexivo. A su vez escritura y observación constituyen las tareas de formador en el proceso de acompañamiento, registrando las clases, las preocupaciones, las producciones y los dichos de los estudiantes se inicia el acompañamiento, porque posibilita acceder al sujeto en tanto autor/actor de una historia y con proyección de su futura práctica. Luego desde los registros iniciamos el espacio intersubjetivo del saber para el hacer de la práctica, vamos a las instituciones, observamos, preparamos clases y damos clases, y analizamos las clases dadas, reconstruimos las decisiones y las sopesamos con lo ocurrido ajustamos, precisamos, volvemos dar clases, eso es acompañar y en ese proceso se juega la evaluación formativa.

La escritura como herramienta clave para el proceso de reflexión atraviesa todos los procesos y se articula con la observación. Ambas constituyen el eje transversal y articulador del dispositivo y posibilitan la reflexión sobre la propia práctica. Esta tarea de registros es fundamental para el proceso formativo, donde aportan la experiencia y los saberes de los docentes formadores y coformadores. En las devoluciones a los practicantes, se señalan puntos clave, análisis reflexivos y referencias teóricas para su formación y la del grupo en su totalidad.

Los procesos de evaluación y acompañamiento

La evaluación en las prácticas y residencias docentes tiene múltiples implicancias que se entrecruzan en el proceso y el cierre de esta instancia de la trayectoria formativa de un estudiante del profesorado. Este proceso se caracteriza por estar atravesado por la mirada propia y la de los otros, de aquellos que han formado parte de los aprendizajes: docentes de la cátedra, docente de la escuela de residencia, pareja pedagógica y alumnos. Como toda evaluación, pone en juego lo personal y lo institucional, tensiona el vínculo pedagógico de formador y estudiante y las relaciones interinstitucionales. Implica definiciones para la trayectoria escolar y decisiones didácticas para la cátedra, entre otras cuestiones (Lencina y Romero, 2019)

La evaluación que proponemos es formativa, ya que el estudiante es el centro y eje, en tanto partícipe activo y destinatario de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes (Anijovich, 2010). Por ello, procuramos que las instancias y propuestas de evaluación estimulen y promuevan en los estudiantes procesos metacognitivos y reflexivos respecto de sus propias prácticas y de las experiencias de trabajo didáctico. Desde la cátedra, asumimos una postura activa de monitoreo y comprensión de sus aprendizajes, estrategias, obstáculos, avances y logros.

En nuestra experiencia de trabajo en la cátedra, hemos definido los siguientes posicionamientos para la evaluación de los aprendizajes:

- La evaluación aborda los aprendizajes de los estudiantes y nos permite recuperar información valiosa para revisar y mejorar la propuesta de trabajo didáctico.
- La evaluación en estas instancias de prácticas docentes sirve al estudiante para conocer qué aprendizajes ha alcanzado y qué necesita seguir trabajando, a la vez que permite la reflexión en interacción colectiva con el grupo de trabajo sobre lo sucedido y los efectos de sus acciones para el proceso de aprendizaje que propone a sus alumnos. Ello permite a la vez, que el profesor de práctica pueda identificar cuestiones que precisan ser trabajadas en profundidad por cada pareja pedagógica y otras que pueden ser abordadas por todo el grupo de residentes.
- En esta instancia se recupera la voz del docente coformador que señala y puntualiza cuestiones que observa y necesita que se consideren en las clases que dará el estudiante. También la voz de la pareja pedagógica, que es quien acompaña al residente durante todas las etapas de preparación, desarrollo y evaluación de las clases.
- La evaluación necesita de la escucha atenta y del registro que haga visible el proceso de toma de decisiones del estudiante practicante, que implica la revisión del proceso de anticipación, intervención y reflexión de la enseñanza recuperando los supuestos y razones.

La cátedra de Práctica docente II y residencia es de régimen promocional y tiene a la escritura como articuladora transversal. Para acceder al coloquio final los residentes deben presentar su diario de aprendizaje, un documento que muestra las reflexiones de un estudiante sobre su proceso de formación (Del Pozo Flórez, 2013: 46). Además del diario, se solicita otros tres escritos o producciones:

1. Narrativa Personal: este escrito ofrece una perspectiva situada y personal acerca de los primeros desempeños docentes, enfatizando momentos críticos, instancias de vacilación, situaciones tensas que ponen en jaque los saberes previos, interpelaciones etc.

2. Desarrollo de la hipótesis de trabajo: este segundo escrito consiste en la construcción argumental de la hipótesis de trabajo que cada estudiante propuso para su proceso de aprendizaje en el espacio curricular. Se les solicitó que en no más de dos páginas se pueda reconstruir la “hipótesis de trabajo”, dando cuenta de la versión reformulada (si fuera el caso) de los argumentos o la contextualización de esa formulación o reformulación, retomando sus intervenciones preprofesionales y los marcos teóricos con los que dialogan, para concluir con una reflexión final.

3. Informe de las visitas formativas: este tercer escrito se refiere a las visitas formativas realizadas en 2023 a Programas Educativos Especiales y la Dirección de Educación Superior (Ministerio de Educación de la Provincia) y al Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades. Estas visitas tienen la intención que los estudiantes conozcan otros desempeños posibles como egresados de la carrera. Estas instancias de observación, registro y participación en algunas actividades realizadas en el plazo de 2 o 3 semanas se hacen en colaboración con la cátedra de Asesoramiento Técnico Educativo del 4to año de la carrera del profesorado de Ciencias de la Educación.

Recuperamos la propuesta de trabajo como fue presentada a los estudiantes en el guión de clase del 4 de octubre:

“Para acceder al coloquio final todos deben tener completo su **diario de aprendizaje** hasta el día 18 de octubre con las siguientes entradas:

- Biografía escolar: del Eje articulador 1: *Las biografías escolares, las prácticas docentes, las prácticas pedagógicas. Escrituras, memorias y saberes.* Qué abordamos en las primeras clases de nuestra cátedra, en relación al propósito. Recuperar, para abordar reflexivamente, las trayectorias educativas de los/as

estudiantes, problematizar supuestos, creencias y saberes construidos en las biografías escolares, teniendo en cuenta los aportes del campo de las Ciencias de la Educación

- Residencia Docente que está organizado en dos apartados 2.1) Ingreso institucional ¿Qué significó para cada uno “revistar” una institución escolar para sus residencia docente? 2.2) Residencia: observaciones de clase. Anticipaciones de la enseñanza (Planificaciones argumentadas de sus clases) Intervención (carpeta de clases: registros de conformadores, docentes de la cátedra y pareja pedagógica) y Reflexión (Reseñas de clases) . En estas escrituras han abordado: la clase (tiempos, espacios, sujetos, agrupamientos, recursos) La anticipación e intervención de la enseñanza. Propuestas metodológicas: diseños, desarrollo y evaluación. Construcción metodológica. Este momento de trabajo está vinculado al Eje articulador 2: *Los contenidos de la enseñanza y las decisiones para su transmisión en los procesos formativos y el Segundo Seminario Intensivo: Repensar la clase, alternativas metodológicas*, proceso preparatorio para la Residencia Docente. Con la finalidad de lograr los propósitos: * Propiciar el desarrollo de competencias que posibiliten la toma de decisiones y la intervención para el ejercicio autónomo de la profesión y * Posibilitar prácticas de enseñanza bimodales en el Nivel de Educación Superior según las posibilidades institucionales que se habilitaran para las Residencias Docentes.

- Otras prácticas de desempeño profesional: relato y descripción, indagaciones realizadas en terreno y reflexiones. Este momento de trabajo del 2do cuatrimestre es importante porque visibiliza y les permite reconocer otros ámbitos de desempeño profesional, sostenemos que estas otras oportunidades servirán como disparadores para sus reflexiones en torno a las decisiones y posibilidades de prácticas de enseñanza y las prácticas docentes en general. Pretendemos con ello: *Propiciar el desarrollo de competencias que posibiliten la toma de decisiones y la intervención para el ejercicio autónomo de la profesión y * Generar un dispositivo didáctico para la reflexión de la propia práctica y desarrollo de la auto y coevaluación de los aprendizajes logrados en estas instancias formativas.

- Hipótesis de trabajo: 1ra formulaciones y revisiones (si fuera el caso), indicios que permiten construir argumentaciones, referencias teóricas que explican las hipótesis. En relación a la propuesta realizada en el Primer Seminario intensivo 1 *¿Son posibles las prácticas reflexivas?* donde abordamos retoma el desafío propuesto por Steiman (2018) recorriendo autores claves (Dewey, Schön, Perrenoud y en Argentina los trabajos de Edelstein, Coria y Sanjurjo) se plantea “los componentes necesarios de una práctica reflexiva” (p. 90) que estuvo planificado en relación al propósito: generar un dispositivo didáctico para la reflexión de la propia práctica y desarrollo de la auto y coevaluación de los aprendizajes logrados en estas instancias formativas. (Guión de clase 4 de octubre de 2023)

Para coloquio final se deberá presentar tres producciones escritas que luego serán compartidas y debatidas en grupo de residente:

I. Narrativa reconstrucción escrita de la experiencia de la residencia docente en los Institutos de Educación Superior.

Consigna de trabajo: Identifica, en tu proceso de residencia docente, un momento crítico (en sentido de incidente crítico) donde tus saberes y experiencias de aprendizaje de la formación inicial (recorrido de 1ro a 4to año en la carrera del profesorado de Ciencias de la Educación), para abordarlo en una reconstrucción narrativa. En el momento de la anticipación ¿cómo pensaron (proyectaron/planearon/anticiparon) esa intervención? ¿Qué saberes de la carrera o experiencia de aprendizaje como estudiante del profesorado sirvieron para abordarlo? ¿Recurrieron a otros saberes para resolverlo?. En el momento de la intervención ¿Qué experiencias, modos de trabajo o planteos teóricos de cursado le ayudaron a resolverlo en el “vivo” de la enseñanza? Si el incidente crítico sucedido en este momento de la práctica de la enseñanza ¿a qué apelaron para resolverlo? (saberes, experiencias previas de la formación en el profesorado o en sus biografías escolares, otros saberes o experiencias personales, etc.) ¿cómo se gestionó el tiempo, el espacio y los sujetos? ¿Qué particularidades tuvo la “clase”? En el momento de la reflexión, en sus reseñas de clases ¿qué consignaron de esta situación? ¿Pudieron escribirla, dando lugar al proceso de análisis y reflexión que requiere ese momento de “poner en suspenso” para reconstruir lo sucedido?

II. Hipótesis de trabajo: reconstrucción argumental de la hipótesis de trabajo que cada quien propuso para su aprendizaje en esta cátedra. **Consigna:** En las primeras clases les propusimos que puedan definir una Hipótesis de Trabajo que quieran confrontar con su experiencia de residencia docente. Para el final de este cursado les pedimos que en un texto breve (no más de dos páginas) puedan reconstruir la “Hipótesis de Trabajo”, dando cuenta de la versión reformulada, (si fuera el caso) presentar los argumentos o contextualización de esa formulación propuesta, contrastar con los indicios recuperados en sus intervenciones preprofesionales y los marcos teóricos con los que dialogan para concluir su reflexión final.

III. Otros desempeños docentes: análisis de la experiencia recuperada en las visitas formativas respecto de los desempeños docente en otros ámbitos de trabajo.

Consigna: Una de las referencias que dan cuenta de nuestro abordaje teórico-metodológico de la cátedra es asumir que las Prácticas Docentes incluyen diferentes intervenciones profesionales que, no solo se circunscriben al aula y a la clase en el formato de una institución escolar, sino que abarcan múltiples opciones de desempeño y tareas en los institucional como en lo social. Por ello asumimos como propia la definición y la diferencia de Achilli (1986) de Prácticas Docentes y Práctica Pedagógica. Entonces les propusimos un segundo momento de trabajo en las visitas formativas Para este texto final (no más de dos hojas) de síntesis les pedimos que recuperando sus notas de trabajo (Diario de Aprendizaje) puedan contrastar los desempeños registrados por ustedes y las capacidades propuestas en el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. Consideran que están contempladas todas las capacidades en ese documento o necesitarían/propondrían alguna otra capacidad? Si fuera necesario formular nuevas capacidades ¿Cuáles serían y por qué?.

La presentación del primer borrador de las tres producciones será hasta **el 1 de noviembre**.

Recuerden que estamos a su disposición para todas las consultas que sean necesarias. María, Cristian, Cintia y Marcos” Guión de clase de 4 de octubre de 2023

Como ejemplo presentamos el trabajo de dos de los residentes en sus procesos de definición y redefinición de la hipótesis de trabajo:

Ejemplo 1 AL. Extractos del diario de aprendizaje de AL:

Mayo: Seminario: ¿Son posibles las prácticas reflexivas?

El primer encuentro del seminario fue caótico para mí... Llegué tarde pero mi querida triada pudo actualizar lo que me perdí, comentaron que realizaron un recorrido teórico por autores que son un poco complejos, los vimos en Sociología... Hay un punto que fue desarrollado por la profesora Maria que logré indagar aún más en el capítulo 3 de Steiman, sobre mantener un registro de lo que hago, pienso, reflexiono, otorgando sentido los procesos internos que voy realizando, en relación a mis experiencias. Tengo sentimientos encontrados al respecto.

Agosto Renovación de mi hipótesis de trabajo post prácticas

No me gusta equivocarme pero siento que estuve tan perdida en lo que significa una hipótesis de trabajo. Me di cuenta que hay más aspectos en mi que no contemple hace tiempo, o quizás en el ejercicio de la práctica docente pude entender, para no ser tan extensa, me voy a focalizar en algo así como la presencia docente, en la autoridad, en el momento preciso en el que uno se posiciona al frente de un aula. También remitir a valores personales que hicieron de mi, lo que fue y pasó. Es decir, que mi propósito es el ejercicio de cuestionamiento a la autoridad, los obstáculos, efectos, miradas, acciones que se presentaron a raíz de que ejercí una autoridad muy diferente a la convencional. Animada por la cátedra, porque este ingreso institucional desde el principio estuvo marcado por el “intenten cosas nuevas”, “sean ustedes mismos”, “prueben ahora que es su práctica”.

Hipótesis presentada en el coloquio:

Hipótesis: ¿son posibles las prácticas transformadoras en nuestras residencias?

Cabe destacar que mi práctica y residencia se desarrolló bajo este proceso de transición de paradigmas educativos tanto en la institución, en la cátedra, como en las metodologías y formas de enseñar del coformador.

Este escenario de posibilidades y apertura ante el cambio y revisión de tradiciones, me permitieron a través de diversas discusiones implícitas desarrollar un estilo de enseñanza que coincide con paradigmas actuales, dicho encuadre es a partir de la revisión teórica que realizaré en esta hipótesis. Mi experiencia con el coformador AM en el Instituto, ayudaron a interpelar todas las características que yo creía que estaban preestablecidas por arte de magia, pero en realidad nuestras prácticas se ven influenciadas por nuestras biografías escolares, habitus, creencias, costumbres, trayectorias personales, etc.

Sin embargo, en este caso particular, lo que implican las prácticas transformadoras, quiero hacer hincapié en una parcela del hecho educativo, vinculada con la transmisión de los saberes y su constante ambigüedad con la imposición de dichos saberes. La manera en la que nos presentamos a los otros, tanto superficialmente como la distancia en los vínculos pedagógicos, son los puntos que me parecen principales para caracterizar prácticas innovadoras o actuales.

En ese sentido, actúan nuestras visiones sobre el manejo de una clase, de qué manera me hacen caso y cómo puedo lograr un espacio “controlado de aprendizaje”, es aquí donde tuve diferencias con mis evaluadores y coformador, los cuales comprenden la autoridad pedagógica de maneras un tanto tradicionales. Pude observar cómo la autoridad pedagógica se validaba a través de los gritos, del enojo, la impaciencia, etc. Bajo el lema del respeto, del docente excelente e intachable, “el que sabe más”, ese autoritarismo está muy lejos de todos los procedimientos aprendidos en mi formación y esto me trajo muchos interrogantes luego de las observaciones respecto a: “el docente debe ir bien vestido”, “la voz debe ser imponente”, “no se puede tratar de vos a los estudiantes”, “hay que tener filtros para hablar”.

Para desarrollar esta contraposición, me voy a basar en la autora María Beatriz Greco (2007), donde define a la autoridad pedagógica, según el lugar que el docente le da a los estudiantes, como una autorización que proviene del previo contrato pedagógico y democrático con los estudiantes, entonces, esta autoridad no es solo autodeterminada por los títulos que pueda poseer un profesional, sino más de la identidad construida en la praxis. En este sentido, yo me pregunto si es posible en las prácticas docentes llevar adelante una enseñanza que transforma los esquemas ya establecidos por el titular de la materia, sin dudas se presentan resistencias, tensiones, se genera ese “no lugar” que menciona María Souto (2013), donde ya no es bien recibido el residente, y se generan las malas experiencias o sino, se pueden transformar con un docente que comprende los cambios en las formaciones docentes y por eso tales prácticas.

Ejemplo 2, con otra modalidad de escritura compartimos el trabajo de otro residente EG.
Extracto diario de aprendizaje

Mayo: ¿Son posibles las Prácticas Reflexivas?

¿Cómo se reflexiona? ¿Desde donde se lo hace? Esta clase planteó la pregunta de “¿son posibles las prácticas reflexivas?” en donde toda la clase giró en torno a aquella cuestión. En un principio me resultó obvia la cuestión, estableciendo un rotundo sí para mí mismo, pero luego, a través de la categorización de autores y de las ideas que la profe iba trayendo a colación, la cuestión se volvió mucho más problemática de lo esperado.

Larrosa nos dice que “la experiencia es aquello que nos queda cuando algo nos pasa”

Y ¿qué es aquello que nos queda? ¿cómo algunas personas pueden tener una experiencia totalmente diferente de un suceso que objetivamente fue el mismo para ambas? ¿qué hacemos con esa experiencia?

La escritura es ardua, implica una suerte de rigurosidad para con uno mismo y para quienes leen. Escribir significa poder exteriorizar, poder darle palabras a aquellas experiencias, a aquello que nos ha tocado transitar; implica adentrarse en el mundo de la subjetividad, en el mundo propia, rondando por lugares que de otra manera no podríamos llegar si no existiese una reflexión sobre aquello que nos queda cuando algo nos pasa. Pero ¿qué implica esa reflexión? ¿desde donde reflexiono? Reflexiono desde donde soy

Hipótesis presentada en el coloquio

Noviembre **¿Qué fue?**

Mi hipótesis de trabajo se basa en una idea que desde el primer día vengo trabajando (o pensando), y creo que es algo más de mí. Significó y sigue

significando la mayor parte de lo que quería hacer en el momento de dar clases, se trata sobre otro tipo de acercamiento, sobre otro tipo de enseñanza, y si se puede, en el aprendizaje de mis alumnos. La cuestión me abarca como sujeto, me abarca como persona, es significativo para quien soy y también para quien quiero ser. Es significativo por el encuentro con otros, porque no quiero que sea un encuentro banal, que sea algo superfluo o que ni siquiera pueda tocar una fibra de mis alumnos, ni tampoco poder haber dejado una parte de mi en ellos, en cada clase.

Se trata sobre **¿cómo puedo dejarles a mis alumnos algo más que un solo contenido?** ¿cómo puedo hacer para dejarles algo más que solo un texto, algo más que solo un conocimiento? ¿cómo hago para dejarles una parte mía y a su vez que ellos se conozcan? También por otro lado, y a mi consideración aún más importante, **¿cómo logro una enseñanza liberadora, una enseñanza que tenga reflexión sobre uno mismo?** Me refiero a una enseñanza que los haga conocerse como sujetos o que al menos puedan descubrir partes de ello que se consideraban ocultas. Una enseñanza poderosa, algo que perdure, algo significativo, algo que sea propio, pero al mismo tiempo de todos; algo compartido.

Esta duda me recorrió a través de todo mi cursado, quizá es esa necesidad de dejar algo antes de irme.

Mariana Maggio (2012) nos habla de enriquecer la enseñanza ¿pero cómo puedo hacer para enriquecerla yo? La autora nos habla de que *“si bien la enseñanza es compleja, hay algunos rasgos que distinguen a aquellas que favorece comprensiones profundas y perdurables”*, pero yo, como también lo plantea la autora, no quiero comprensiones profundas de un texto, de la teoría de los estadios de Piaget, de los niveles de acomodación ni que me reciten algún otro texto, yo busco algo más, busco un tipo de comprensión de uno mismo, una comprensión de quienes ellos son, de quienes quieren ser.

Mientras fui realizando mis planificaciones de clases ese fin no se encontraba explícitamente incorporado en los objetivos y propósitos de cada uno de los encuentros, inclusive en la vorágine de querer lograr las clases de una excelente manera, de querer hablar más pausado, de brindarles un buen contenido a mis alumnos, muchas veces esta cuestión se vio un poco corrida del centro de atención. Sin embargo, en el transcurso y desarrollo de las clases pude evidenciar que aunque no exteriorice ese pensamiento, el mismo se encontraba latente en todo mi accionar como docente, siendo así un eje vertebrador más que presente en mis reflexiones, se encontraba presente en mi actuar.

Las instancias de presentación y revisión tuvieron lugar desde el 18 de octubre al 1 de noviembre del mismo año, abarcando la presentación de los diarios y de los primeros borradores de las producciones solicitadas. Cabe resaltar nuevamente que los procesos escriturales de los residentes se llevan a cabo desde las primeras semanas del mes de mayo, hasta incluso momentos previos del ingreso institucional en tanto se constituyen como instancias preparatorias para este.

Reconstruyendo la experiencia de la cátedra en relación a la escritura reflexiva en los diarios de aprendizaje advertimos que los principales inconvenientes para los estudiantes fueron poder dar cuenta de la dinámica entre clase pensada y clase vivida. Luego, en sus lecturas y reescrituras para el coloquio final, poder seleccionar y enfocar en una o dos categorías para trabajar analíticamente su hipótesis, sentían que todo era importante y se les dificultaba precisar y desarrollar una o dos dimensiones. Estas dos cuestiones nos orientaron para acompañar los procesos de reescritura antes del coloquio. También aportaron información de vital importancia en el marco de la hipótesis central de la cátedra (¿son posibles las prácticas reflexivas utilizando el diario de aprendizaje?). Leer los diarios de aprendizaje, en el proceso de reescritura, y trabajar, en tutorías con los estudiantes, nos permitió estar presentes y

regular procesos de aprendizaje fundamentales. Cabe aclarar que estos diarios se alojan en una plataforma colaborativa (driver) por lo que están disponibles para la lectura de cualquier integrante del equipo de cátedra, en todo momento de su elaboración, y ellos nos permite dialogar, sugerir, hacer aportes, leernos, en una ritmo de trabajo asincrónico entre todos los que integramos la cátedra, los docentes y residentes como compañeros entre sí. Para el mes de octubre estábamos concentrados en el trabajo de reescritura y pudimos utilizar de manera flexible el tiempo y organizar tutorías en pequeños grupos hasta días antes del coloquio final. Ese tiempo permitió volver a pensar las clases dadas, y trabajar las dos dificultades advertidas por residentes en sus reseñas. En primer lugar, dar cuenta en el relato de lo sucedido en clase, de las tensiones o resoluciones de las macro decisiones (anticipadas en sus planificaciones argumentales) y micro decisiones (tomadas en la clase dada), en la preocupación de los residentes por su que la clase saliera perfecta, como la habían anticipado; pues aún les resultaba difícil desarticular el supuesto de que la clase debe suceder como ellos la han planificado, una huella persistente del enfoque de aplicacionista en Residencia Docente (Sanjurjo, 2009)

Por ejemplo la Reseña de clases de MC

“En camino al aula vimos que salieron dos alumnos y cuando llegamos al curso solo estaban tres alumnos más y la profe. O sea, que solo eran hasta el momento seis alumnos nada más. Y ahí ya sabía que cualquier cosa que había pensado para la clase de repaso podía tener un golpe de realidad. La profe me contó que acababan de salir del parcial de la otra materia que cursan con ella. Y que los demás alumnos que no estaban, podrían no venir porque estaban realizando en el mismo horario un parcial de otra cátedra. En ese momento dije. M. tranquila ya vemos cómo nos organizamos (A PESAR DE CONTAR EN TU PLANIFICACIÓN CON 15 ALUMNOS). ¿Cómo después de haber observado y entrevistado a las profes Celeste y Griselda no hice más de un plan? En fin, en ese momento esperamos con A. unos minutos más por si llegaban otros estudiantes y también esperábamos a la profe M. Llegó a tiempo la profe, y mientras ella saludaba a mi coformadora, procedí a borrar en la pizarra y a acomodar los materiales que serían los instrumentos de la clase. En un acto de reflejo les pregunte a los estudiantes y a la profe si querían que comience con la clase (cuestión observada por la profe María, ya que es cierto YO decido eso).”

En segundo lugar, la dificultad de los estudiantes fue identificar y analizar al menos una categoría teórica que se encuentra tensionada en sus escritos. Con ello nos damos cuenta, que las circunstancias y sucesos, en el devenir de la clase demandan decisiones situadas, tomadas en el momento mismo de la intervención. Esta cuestión fue abordada en procesos de reescritura que trabajamos en tutorías.

El diario de aprendizajes como uno de los dispositivos narrativos que opera estratégicamente en el marco de los procesos reflexivos de los estudiantes, de forma que estos concurren no de modo accidental o episódica sino como una capacidad desarrollada, donde también se puede dar lugar, como señalan los residentes, a la autoevaluación, el desarrollo de la identidad profesional, relaciones de lo vivido con planteos y marcos teóricos, y el seguimiento del procesual. A partir de lo mencionado, comprendemos que los procesos de acompañamiento y la evaluación, son claves estudiantes puedan encontrar certeza donde era incertidumbre, relajación o distensión donde antes era solo tensión, recuperamos algunas expresiones compartidas en la consulta (vía formulario google) de evaluación de la cátedra:

“Siento que ahora, a pesar de estar muy ansiosa y estresada con el cúmulo de tareas que tengo entre todas las cátedras, el acompañamiento que se nos brinda es reconfortante”

“Es un proceso constante, establece criterios que nos regulan”

“En las planificaciones el equipo de cátedra asesora para la mejor toma de decisiones, recomiendan, brindan nuevas herramientas para la mejora, sin embargo, se trabaja a partir de los conocimientos formados”

“Considero que el equipo de cátedra y la materia en general ponen espacios donde nos asesoran en cuanto a nuestras prácticas. Constantemente recibimos mucha información la cual nos sirve y es necesaria para pensarnos como profesores”

“Mis pensamientos fueron aclarándose, acomodándose a medida del cursado”.

Algunas reflexiones a las que arribamos a modo de conclusión

Cuando sistematizamos la experiencia del trabajo propuesto en diarios de aprendizaje, en el marco del dispositivo pedagógico de nuestra cátedra; especialmente la consigna de escritura, la hipótesis de trabajo a confrontarse con las intervenciones en el proceso de residencia docente. En tal sentido reconocemos que hay prácticas reflexivas cuando intencionalmente promovemos el sentido de las actividades de aprendizaje y de evaluación formativa. Como lo señalan Allud (2019), Davini (2009) y Souto (2009 y 2017) es necesario organizar una propuesta didáctica que ponga en valor los procesos formativos del profesorado para construir un saber docente en tanto conocimiento profesional. Recuperando las perspectivas teóricas trabajadas, advertimos que el trabajo de escritura reflexiva fue el eje articulador del dispositivo. La realización de la práctica en sí misma, no implica formación, es necesario que estén propuestas las instancias de pensar (planificar) y dar clases (intervenir) como la de reflexionar sobre lo aprendido y los saberes construidos, finalidad estratégica de escritura reflexiva en el dispositivo pedagógico que puede otorgar sentido al aprendizaje de la experiencia en la residencia docente. Como lo propone Souto (2011): formar para la práctica, no es aplicar teoría a situaciones de enseñanza sino construir los procesos de comprensión de lo que sucede y aportar saberes situados para esas comprensiones, es acompañar a los estudiantes en el proceso de residencia, con observaciones e indicaciones que sean herramientas para abordar la incertidumbre que sienten ante esta experiencia “de poner en cuerpo a la clase”, que da lugar a sus primeras experiencias en el campo, logrando confianza, analizando y hasta repensando las mismas. En la residencia, todos los saberes de la formación, más los saberes previos de los estudiantes están puestos en acción en cada uno de nuestros estudiantes; cuando intervienen, deciden, actúan o no, lo hacen con sus saberes reconstruidos y resignificados. Luego cuando concluyen la clase y la reconstruimos juntos son esos mismos saberes lo que pueden o no ser las razones y sentidos a partir de las cuales ese estudiante explica y sostiene su hacer. Por ello, la evaluación en las prácticas se enfoca en los desempeños y en las razones de esos desempeños, en las decisiones tomadas en la anticipación y luego en lo sucedido y sus justificaciones.

Desde la cátedra debemos ser el soporte y garante de esa experiencia, incentivando la reflexión y ayudando a la reconstrucción significativa de sus saberes. Esta función de acompañamiento no es de dirección, ni indicación, es la de acompañar, regular, proporcionar desde lo que el estudiante puede hacer, dando lugar a otros modos de intervención, a estrategias distintas y nuevas formas de escuchar. Es el dispositivo pedagógico de formación (Lencina, 2012) quien garantiza “una acción pedagógica”, en el sentido foucaultiano de articulador estratégico de elementos heterogéneos (decisiones didácticas, condiciones de trabajo, evaluación, etc.) que permiten articular y desarticular regímenes de poder, saber y subjetividad. Por ello, llevamos un diario para escribir nuestra experiencia y poder volver a ella cuando sea necesario y a la vez trabajamos con hipótesis como preguntas problematizadoras para hacer evidentes supuestos y creencias y confrontarlos con perspectivas teóricas e indicios recuperados en la experiencia de aprendizaje de cada residente. Souto (2017) nos advierte que:

“Todo pasaje por la escritura comporta un riesgo, una confrontación de sí a su acción, una prueba a poner sus pensamientos en papel y salir de sí, con innegables beneficios cuando el

proceso se realiza. Las relectura, la reflexión que abre lo escrito, permite reapropiarse de las prácticas y volver a pensarlas” (Souto, 2017: 50)

Entonces la hipótesis de trabajo didáctico con la que nos aventuramos en el cursado 2023 supuso una escritura como registro reflexivo de los saberes y experiencias, de las preguntas y cavilaciones, las certezas y los aprendizajes logrados habilita el aprendizaje situado y reflexivo necesario en las prácticas y residencias.

Bibliografía

Anijovich (comp.). (2010). La evaluación significativa. Argentina. Editorial Paidós

Alliaud (2019). El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras. Cuadernos IICE N°1 Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009) Transitar la Formación pedagógica. Buenos Aires. Paidós ediciones

Bruner (2002) La Fábrica de Historias. Derecho, Literatura, vida. Buenos Aires. Fondo de la Cultura Económica.

Connelly y Clandinin (1995), “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona. Laerte.
Davini (2015) La Formación en la práctica docente. Argentina. Editorial Paidós.

Davini M. C. (2009) Acerca de las prácticas docentes y su formación. Ministerio de Educación de la Nación

Jara Holliday 2011. «Orientaciones teórico - prácticas para la sistematización de experiencias». Red Alforja.01-17 https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_IAR_ORI.pdf

Del Pozo Flórez (2013). Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales. Narcea

Edwards (1997) Las formas de conocimiento en el aula. En E. Rockwell La escuela cotidiana (pp. 145-171) México: FCE.

Ferreya., Salgueiro y Tenutto Soldevilla (2020). La planificación argumentada de la enseñanza. En Ferreyra y Tenutto Soldevilla (comp.). (2020). Planificar, enseñar, aprender y evaluar en Educación superior. Nuevos entornos integrados de aprendizajes. De la presencialidad a la virtualidad (pp. 19-33). Noveduc

Maggio (2018). Reinventar la clase en la universidad. Paidós.

Maggio (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.

McEwan y Kieran, comp. (2005) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Amorrortu editores

Sanjurjo coord. (2020) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Steiman (2018) Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva- Buenos Aires. Miño Dávila

Souto (2011) "La residencia: un espacio múltiple de formación", en: Menghini, R y Negrin, M. Prácticas y residencias en la formación de docentes. Bs. As: Jorge Babuino Ediciones.

Souto. (2017) Pliegues de la formación. Sentidos y Herramientas para la formación docente. Rosario. Homo Sapiens Ediciones

Suárez, Ochoa y Dávila (2004). Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Módulo 1 "Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica" y Módulo 2" La documentación narrativa de experiencias escolares". Buenos Aires: MECyT / OEA.

Salit y otros (2020) ¿Jaque virtual a la relación forma-contenido en la enseñanza? en Trayectorias Universitarias, 6(10), Universidad Nacional de La Plata

Zabalza, M. Á. y Beraza, M. Á. Z. (2004). Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional (Vol. 99). Narcea Ediciones.

Inéditos

Lencina (2011) Tesis Doctoral aprobada 2011, Catamarca. "Procesos de Gestión del Conocimiento y Formación Docente. Las concepciones epistemológicas en la construcción del saber específico docente en la Facultad de Humanidades de la UNCa"

Lencina y Romero (2019) "Tensiones y negociaciones en la Evaluación de las Prácticas Docentes" ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano "Prácticas Docentes, problemáticas y desafíos contemporáneos de la universidad y del nivel superior" Facultad de Humanidades y Artes Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe

Salit (2017) "El desafío de transmitir una experiencia de formación en el Espacio de Residencia" conferencia en las XI Jornadas de Ciencias de la Educación Catamarca UNCA.

ACERCA DE LA AUTORA Y LOS AUTORES

María Natalia Lencina: Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNCA). Doctora en Ciencias Humanas mención en Educación (UNCA), Tesis "Procesos de Gestión del Conocimiento y Formación Docente: Las concepciones epistemológicas en la construcción del saber específico docente"). Investigadora categoría 3, Programa de Incentivos SECyT: Prácticas Docentes y Curriculum.

Marcos Iraul Palomeque: Estudiante avanzado en los profesorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Ayudante de Segunda categoría en la cátedra de Práctica Docente II y Residencia del profesorado en Ciencias de la Educación.

Cristian Rafael Barrios: Estudiante avanzado del Profesorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades (UNCA). Integrante del Equipo de Investigación PIDI 2024

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 11 Núm. 1 / 2024

Dispositivos de Acompañamiento Pedagógico a las Escuelas vinculantes al IES Estanislao Maldones: El Proyecto APE

Esp. José Ignacio Elizondo
IES Estanislao Maldones, Catamarca
elizondojosegnacio@gmail.com



Esp. Marcela Rosa Díaz
IES Estanislao Maldones, Catamarca
marcelarosadiaz31@gmail.com



Lic. Karina Rita Luna
IES Estanislao Maldones, Catamarca
karinaritaluna@gmail.com



Resumen

El propósito de este trabajo es analizar una de las funciones del sistema formador de la educación superior del ámbito no universitario: la función de “Apoyo Pedagógico a las escuelas”; a través de un análisis del dispositivo pedagógico implementado en las escuelas vinculantes al Instituto de Educación Superior “Estanislao Maldones”.

Por una iniciativa del Instituto Nacional de Formación Docente, en los Institutos de Educación Superior de todo el país se implementaron los Proyectos de Acompañamiento Pedagógico a Escuelas, convocando a los docentes formadores a presentar propuestas de intervención y acompañamiento pedagógico a sus escuelas asociadas. Estos se desarrollaron durante el año 2023.

Este proyecto tiene como objetivo el fortalecimiento de la tarea docente, especialmente en escenarios post pandémicos; el mejoramiento y renovación de las prácticas de la enseñanza y de los aprendizajes en las escuelas; la formación de las y los docentes en ejercicio y el fortalecimiento de la formación inicial de las y los profesores en formación.

A los fines de este trabajo, analizaremos el proyecto presentado por el Instituto de Educación Superior “Estanislao Maldones”; el equipo estuvo conformado por docentes que se

desempeñan en las diferentes carreras ofrecidas en la institución. Las escuelas seleccionadas para la implementación de este corresponden a los departamentos Capital, Valle Viejo, Fray Mamerto Esquiú y Paclín de la provincia de Catamarca.

A partir de la intervención de Institutos de Formación Docente en su zona de influencia y en las escuelas asociadas, resulta imprescindible considerar que la función de apoyo y acompañamiento pedagógico debe institucionalizarse como política institucional y responder a las demandas de las escuelas asociadas. Este dispositivo significó una respuesta a los requerimientos de los docentes formadores, para fortalecer sus prácticas de enseñanza y pedagógicas, como así también del sistema formador y, por supuesto, miembros de estas comunidades educativas.

Palabras clave: Formación docente- acompañamiento pedagógico -escuelas secundarias

Abstract / Summary

The purpose of this paper is to analyse one of the functions of the non-university higher education training system: the function of "Pedagogical Support to Schools"; through an analysis of the pedagogical device implemented in schools linked to the Institute of Higher Education "Estanislao Maldones".

At the initiative of the Teacher Training Institute (TTI), Higher Education Institutes throughout the country implemented the PSS Project, inviting teacher trainers to present proposals for intervention and pedagogical support to their partner schools. These were developed during the year 2023.

This project aims to strengthen the teaching task, especially in post-pandemic scenarios; the improvement and renewal of teaching and learning practices in schools; the training of practising teachers and the strengthening of the initial training of trainee teachers".

For the purposes of this paper, we will analyse the PSS Project presented by the Higher Education Institute "Estanislao Maldones"; the team was made up of teachers working in the different degree courses offered at the institution. The schools selected for the implementation of this project correspond to the departments of Capital, Valle Viejo, Fray Mamerto Esquiú and Paclín in the province of Catamarca.

Given the intervention of Teacher Training Institutes in their area of influence and in the associated schools, it is essential to consider that the function of pedagogical support and accompaniment should be institutionalised as an institutional policy and respond to the demands of the schools involved. This device meant a response to the requirements of the schools' teachers, to reinforce their teaching and pedagogical practices, in the same sense the training system strengthened its pedagogical practices from a viewpoint situated in the institution and members of these educational communities.

Keywords: Teacher training - pedagogical support - secondary schools

2. Introducción

El propósito de este trabajo es analizar la función de "Acompañamiento Pedagógico a las Escuelas" a través de un análisis del dispositivo pedagógico de apoyo a las escuelas vinculantes a los Institutos de Educación Superior.

Por iniciativa del Instituto de Formación Docente (INFD) y destinada a los Institutos de Educación Superior del país se implementaron los Proyectos APE. Convocando a los docentes formadores a presentar propuestas de intervención y acompañamiento pedagógico a sus escuelas asociadas. Estos fueron desarrollados durante todo el ciclo académico 2023.

En los lineamientos nacionales para la elaboración de estos proyectos, se sostiene que

“El desarrollo de la función de Apoyo Pedagógico a Escuelas (APE), enmarcado en la Ley de Educación Nacional N°26206 y la Res. CFE 140/2011 se propone el fortalecimiento de la tarea docente, especialmente en escenarios post pandémicos; el mejoramiento y renovación de las prácticas de la enseñanza y de los aprendizajes en las escuelas; la formación de las y los docentes en ejercicio y el fortalecimiento de la formación inicial de las y los profesores en formación”. (p. 01)

El dispositivo tuvo como objetivo fortalecer las prácticas de enseñanza de los docentes formadores, la vinculación entre el IES y las escuelas vinculantes; y, por sobre todo, el afianzamiento de las prácticas de enseñanza entre colegas de diferentes niveles: secundario y superior no universitario.

Para nuestro trabajo analizaremos el Proyecto APE presentado por el Instituto de Educación Superior “Estanislao Maldones” conformado por los docentes que se desempeñan en las diferentes carreras de formación docente. Las escuelas seleccionadas para la implementación de este corresponden a los departamentos Capital, Valle Viejo, Fray Mamerto Esquiú y Paclín de la provincia de Catamarca.

A partir de esto nos proponemos realizar una reflexión teórica desde las experiencias presentadas por las/los profesoras/es expresadas en sus propias narrativas pedagógicas; sus concepciones acerca del proceso de apoyo pedagógico a las escuelas y su vinculación con el sistema formador. Finalmente el impacto que significó el Proyecto APE en la formación docente inicial y continua.

Para tal fin, nos resulta imprescindible preguntarnos ¿qué se entiende por función de apoyo pedagógico a las escuelas?, ¿cómo se diseñan estas?, ¿cuál es el objetivo del proyecto APE? y ¿qué impacto tuvo en relación a las prácticas de la enseñanza en la formación docente inicial?. A partir de un trabajo de pensamiento reflexivo las iremos presentando en el desarrollo de este trabajo.

3. El Proyecto de Acompañamiento Pedagógico a Escuelas

3.1. La dimensión normativa

La Función de apoyo pedagógico a las escuelas por parte del sistema formador no universitario constituye una dimensión pedagógica obligatoria e institucionalizada en el Artículo N° 75 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y regulada mediante la Resolución N° 140/2011 del Consejo Federal de Educación.

En esta última, se sostiene, en distintos articulados, que se deberán “(c) generar dispositivos de apoyo pedagógico a escuelas del territorio; (d) desarrollar vinculación activa con las instituciones de formación docente del subsistema jurisdiccional”. (p. 6-7)

En el caso de la provincia de Catamarca, la Dirección Provincial de Educación Superior (DPES) articuló acciones con la Dirección de Educación Secundaria, ambas dependientes del Ministerio

de Educación, con el fin de que los proyectos APE pudieran implementarse en las instituciones educativas seleccionadas. Estas acciones permitieron que los docentes de las escuelas secundarias pudieran tener reuniones institucionales con los docentes formadores para poder desarrollar las propuestas pedagógicas del proyecto.

Para afianzar esta función, el Instituto de Formación Docente y las jurisdicciones de manera coordinada implementaron políticas institucionales de articulación con otras áreas de gobierno y el sistema educativo nacional y provinciales, ONGs, generando y promoviendo dispositivos de trabajo en conjunto.

El INFoD y la propuesta de Apoyo Pedagógico en las Escuelas buscan “impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo”, que se enfoquen en “diseñar políticas de formación continua desde un modelo de desarrollo profesional centrado en la escuela” (La organización de La función de Apoyo Pedagógico a las Escuelas, p.3). En este sentido, el INFoD considera a la formación continua como un espacio que responde a las demandas contextuales de las/los docentes.

Para la consecución de estos logros, cada nivel de la política educativa – Nacional, jurisdiccional e institucional – debe asumir sus responsabilidades, acompañar las gestiones y docentes del sistema formador mediante el cumplimiento de las normativas vigentes. Por tanto, a partir de un trabajo articulado con la dirección de Educación Superior, el INFoD asume la responsabilidad de

Convocar y coordinar reuniones nacionales y regionales así como también coordinar las políticas de formación concertadas en los planes jurisdiccionales, para fortalecer la ampliación de la cobertura de esta función de los institutos.

Realizar el seguimiento de la implementación de los proyectos y evaluación de resultados y avances, de cara a la sistematización de las estrategias de la función de apoyo pedagógico a escuelas, así como también de la consolidación de la gestión de dicha función.

Continuar impulsando la conformación de equipos de referentes técnicos jurisdiccionales, directivos y docentes que favorezcan la construcción colectiva de esta función, definiendo políticas que posibiliten fortalecer la articulación de los institutos formadores con las escuelas. De esta manera, se acompaña a las Direcciones de Educación Superior en la gestión que desarrollan para fomentar esta función en los ISFD de su provincia. (Op. cit. p.7)

Tal como se establece en las Resoluciones del CFE 30/07, 140/11, 167/12 y 188/12, las Direcciones de Educación Superior de todo el territorio nacional son responsables de la definición, planeamiento y organización de la función de apoyo pedagógico a escuelas.

La DES es la encargada de garantizar la cobertura de dicha función, planificando su desarrollo en función del análisis territorial de las necesidades y en el marco de los criterios acordados federalmente. “(ibidem, p.4)

Estos lineamientos establecen que la Dirección de Educación Superior de Catamarca debe acompañar y fortalecer la función de Apoyo Pedagógico a las escuelas; diseñando dispositivos de acompañamiento, seguimiento y evaluación de esta propuesta. A la vez, establecer relaciones interinstitucionales en las organizaciones del nivel superior y las escuelas. Esto beneficia a fortalecer la formación docente y a las escuelas con el apoyo y acompañamiento

pedagógico de los IES provinciales. Aquí, sugiere un trabajo internivel para establecer la demandas y necesidades de cada nivel. Y un consecuente diseño de líneas de acciones tendientes a la resolución de los problemas educativos.

Los Institutos de Formación Docente son los responsables de cumplir con las funciones del marco normativo y federal, los cuales establecen que “la formación inicial y el acompañamiento pedagógico a escuelas se asocia a la formación continua y la investigación educativa en una construcción de cada Dirección de Nivel, en acuerdo con los actores del sistema educativo de cada provincia” (Op. Cit, p.8)

3.1. Marco teórico que sustenta el proyecto APE

Por otro lado, es importante desarrollar dispositivos de apoyo pedagógico para las escuelas de nuestro territorio, tanto por parte del equipo de gestión como del equipo docente. Esto se basa en reconocer a las escuelas como el campo de acción fundamental para la labor docente. Este enfoque promueve una colaboración interinstitucional, conectando la formación inicial con los contextos prácticos del trabajo docente.

En cuanto al dispositivo marco del Proyecto APE, presenta algunos criterios, orientaciones para la institucionalización, desarrollo y sostenimiento de la función pedagógica. Está destinado para los equipos técnicos de las jurisdicciones y equipo de gestión de los Institutos de Educación Superior (IES) y los docentes formadores.

Con sentido crítico se asume que en las instituciones de formación docentes no se cuenta con las condiciones materiales, recursos y financieras para el desarrollo de esta función. Por lo cual

En el marco del Programa de Formación Permanente y reconociendo la experticia propia de los institutos formadores, se promueve el desarrollo de una línea orientada a la instalación de la función, a través del acompañamiento financiero y la asistencia técnica a proyectos institucionales de apoyo a escuelas (INFD, Documento de trabajo Marco General, 2015, p. 3)

En este sentido, se nos propone abandonar algunas nociones o prejuicios para afrontar esta tarea: resignificar la relación entre los institutos y las escuelas reconociéndose como escuelas cofomadoras; allí encontramos un trabajo docente enriquecido intelectualmente y desde la praxis, y mientras que la institución escuela como un espacio que puede brindar conocimientos contextualizados como insumos para la práctica docente formadora. Además, debemos considerar a la escuela como un *terreno educativo*; es decir,

Cada Instituto Superior está emplazado en un entorno donde las escuelas, los jardines, las bibliotecas, las asociaciones barriales, los clubes, las organizaciones sociales y políticas conforman un complejo mapa de interrelaciones socioculturales que atraviesan a las familias y niñas y niños. Comprender el mapa, es una tarea de enorme riqueza pedagógica, porque toda la comunidad educa, enseña, instruye con sus propios códigos, valora y jerarquiza, en acuerdo o no con lo instituido desde el aula (INFD, Documento de trabajo Marco General, 2015, p. 6-7)

En este sentido, nos obliga a repensar nuestras prácticas de la enseñanza en la formación docente, y a su vez en las de los docentes en formación; también en las que se desarrollan en las escuelas, referidas a docentes en ejercicio. Por supuesto, sin olvidarnos que los espacios

socio comunitarios también contribuyen como fuente de conocimiento para la planificación áulica y el desarrollo de mejores prácticas de la enseñanza y pedagógicas.

Desde estas miradas, la retroalimentación resulta insoslayable como acto reflexivo docente, “los espacios destinados a probar, experimentar y conocer los procesos reales de aula permiten a formadoras/es, las/os docentes co-formadores de las escuelas y las/os futuros docentes analizar reflexivamente las situaciones, siempre cambiantes y complejas, del enseñar a diversidad de estudiantes” (INFD; Documento de trabajo Marco General, 2015).

Para ampliar aún más estas afirmaciones María Cristina Davini (2015) nos propone reflexionar sobre el papel de la rutina escolar. Sostiene que el papel de la reflexión y la investigación de las prácticas docentes se realizan alejadas de lo que sucede en las escuelas; es decir, el aprendizaje de las rutinas y de los rituales escolares. Por lo cual es necesario entremalarlas teniendo en cuenta lo que expresan

Schön (1992) y Argyris (1999) han mostrado que aún en estas rutinas hay saber colectivo, en forma de conocimientos prácticos, costumbres y tradiciones, reconocimiento del otro y sostén de las interacciones entre los distintos miembros de la comunidad. Ello favorece la integración al grupo y el respeto por el saber compartido. (Davini, 2015, p. 29).

Además, estima importante valorar el pensamiento en la acción, esta idea está dirigida a los docentes formadores para que trabajen en la formación de las prácticas docente y su formación, en nuestro caso, podemos pensarla desde el acompañamiento pedagógico a las escuelas.

Entendido como la ejercitación metódica del juicio, el desarrollo del pensamiento en la acción docente y en la enseñanza constituye un acto liberador. Desde esta perspectiva, el desarrollo de una pedagogía centrada en la acción reflexiva y con permanente búsqueda de sustentación racional a las decisiones conduce a la verdadera formación profesional docente (Davini, 2015, p. 30)

Por su parte, Bárcena (1991), reconoce que nuestra profesión docente (también como investigadores) requiere de una profesionalización constante, lo que permitirá una mejor eficacia en nuestra tarea diaria y defender el carácter moral de las prácticas pedagógicas. Para lograr esto último debemos asumir una reflexión autorregulada. Esto permitirá una sólida ética profesional. Además, para lograr la profesionalización docente de las prácticas educativas, debemos tener en cuenta

“a) Que la práctica educativa concreta sea, cada vez más, el resultado personal de la aplicación reflexiva y crítica de los resultados de la investigación y teorización pedagógica. b) Que el profesional de la educación —educadores en general— esté dotado de autonomía real en su trabajo, tanto desde el punto de vista puramente epistemológico como desde un ángulo ético. e) Que los profesionales de la educación en su conjunto adquieren el compromiso y la responsabilidad por autorregularse —como miembros de la profesión educativa— mediante una ética profesional adecuada”(Bárcena Orbe;1991,222)

Esto va permitir identificar de manera conjunta (profesores formadores y del nivel secundario) las decisiones pedagógicas que se toman en las escuelas en relación a la organización de las prácticas institucionales y áulicas.

En este sentido, la "Práctica educativa" es, de esta suerte, el tipo de actividad realizada, dentro de lo que institucional y organizativamente entendemos como educación, y cuya magnitud y valor educativo proviene de la aplicación de lo que Peters (1980) ha llamado «principios de procedimiento» (Op. Cit, p. 226).

Entonces, cómo docentes investigadores debemos tener en cuenta la educación como un campo complejo de estudio, es un objeto de conocimiento práctico.

En definitiva, se reconoce el carácter dual de la práctica pedagógica, una dimensión teórica y una dimensión práctica, y se llega a la conclusión que una enriquece a la otra, en un acto de autorreflexión objetiva de los sujetos implicados en el acto educativo, y por supuesto de los/as investigadores que la están estudiando.

El documento rector de los proyectos APE considera que el apoyo pedagógico es un trabajo conjunto entre los IES y las escuelas, con el fin de mejorar las prácticas de la enseñanza no solo desde la formación inicial sino como formación continua. Pero, para que se logre este trabajo colaborativo es necesario que se enmarque desde las políticas educativas de la formación docente alienadas a las políticas destinadas para los niveles del sistema educativo. Esto permitirá que los resultados obtenidos logren la institucionalización en la formación inicial y en las escuelas asociadas.

Por otro lado, la función de apoyo pedagógico debe articularse con la investigación pedagógica situada, el conocimiento pedagógico colectivo y el estudio de situaciones de enseñanza permiten favorecer a cada parte con la adquisición de nuevas formas de enseñar; esto se da en un contexto de experiencias que nos interpelan y transforman. En estos encuentros compartidos, los diálogos sostenidos, reconoce:

- Pensar con colegas;
- Potenciar los propios saberes aprendidos en la formación inicial;
- Reflexionar y compartir aquellos otros saberes adquiridos experiencialmente en el propio puesto de trabajo en el contexto de la escuela;
- Revisar supuestos y modelos de enseñanza que subyacen a las prácticas objetos de análisis, recibir la mirada y observación de pares;
- Hipotetizar razones que buscan identificar y comprender situaciones problemáticas, diseñar nuevas intervenciones en el aula y en la escuela orientadas hacia la mejora, reconceptualizar las prácticas desarrolladas en el marco de una mejora;
- Sistematizar las experiencias de mejora construidas de manera compartida entre colegas de ambas instituciones: ISFD y escuelas;
- Identificar nuevas vacancias o problemas de enseñanza que dan sentido a la dinámica continua de este proceso colaborativo;
- Transferir y difundir a la propia formación docente inicial;
- Los resultados de estas prácticas colaborativas que dan cuenta de mejoras, tendiendo puentes entre las prácticas de indagación y las prácticas educativas, repensar la formación inicial a la luz del contexto de la escuela y sus necesidades,
- Promover la investigación situada;
- El conocimiento pedagógico colectivo y la identidad profesional.

Por último, propone una guía para identificar los problemas que se van a trabajar en los proyectos de apoyo a las escuelas.

El dispositivo pedagógico de apoyo a las escuelas es un requerimiento a las políticas nacionales, jurisdiccionales e institucionales. Así, es necesario que, desde el INFD, en conjunto con las

Direcciones de Educación Superior del país, propicien las condiciones políticas - educativas para la ejecución de los proyectos APE en los IES. Así, por ejemplo, el financiamiento para la compra de insumos, gastos personales que demanden los proyectos, el pago de honorarios a los docentes formadores que deciden incorporarse a los proyectos, reconocimiento a través de certificados a fines a la tarea que van a realizar, y a los docentes de las escuelas secundarias que de manera voluntaria participan del proyecto, entre otros.

Estas requieren de una planificación estratégica situada construida en espacios institucionales de reflexión y análisis. Tal es el caso, en los IES en las jornadas institucionales, reuniones docentes por carreras, interinstitucionales, entre otros medios, donde se manifiestan situaciones problemáticas pedagógicas, por ejemplo, bajas tasas de egreso, extensión de las cursadas, divorcio teoría-práctica, ausentismo, baja matrícula, etc. Y también surgen aquellas problemáticas que demandan las escuelas vinculantes al sistema formador; por ejemplo: sobreedad, problemas de lectocomprensión y trayectorias diversas. También propone revisar estadísticas, evaluaciones nacionales e internacionales, y toda información que ayuda a construir un diagnóstico situacional.

Para el caso de estas últimas, los dispositivos deben estar centrados en la resolución de problemas pedagógicos que demandan las escuelas vinculantes. Allí, es donde se inscribe la tarea docente, las situaciones pedagógicas y de enseñanza.

En tal caso propone instancias:

- Jornadas institucionales (institucionales e interinstitucionales) para diseñar el dispositivo entre los docentes de formación inicial - estudiantes de la formación y docentes de escuelas vinculantes. Para identificar los problemas y demandas.
- Participación activa de los estudiantes del último año en el proyecto. La escuela es el escenario para resolver los problemas pedagógicos e institucionales entre docentes formadores, docentes de la escuela y directivos. Esta experiencia les favorecerá para situarse en el contexto donde se desarrollarán sus prácticas profesionales docentes.

Poner en marcha todas estas normativas por parte de los actores institucionales es una manera de hacer política, en el sentido expresado por Beech y Meo (2016) quienes sostienen que Ball define las políticas como “procesos que son de manera heterogénea, y constante, sujetos a interpretación los cuales se imprimen en la forma creativas en que son puesta en acto (más que implementadas) en las instituciones y a sus actores” (Citado en Beech y Meo, p. 10). Y además que los docentes también hacen política, interpretando de manera crítica y reflexiva las políticas educativas públicas y de los textos de las políticas que buscan construir y modificar prácticas dentro de las escuelas. En esta instancia sería lo que Ball llama “la puesta en práctica de la política” que supone la interpretación y re significación a partir del contexto histórico institucional y social de cada docente.

Ante lo expuesto, desde el Instituto de Educación Superior se construyó y ejecutó el dispositivo pedagógico de acompañamiento a las escuelas secundarias vinculantes. Podríamos afirmar que es la puesta en práctica de la política educativa. Recurrimos al relato pedagógico como instancia de reflexión de las prácticas de acompañamiento e intervención en las escuelas. El informe final se constituyó en una narrativa que recupera las experiencias vividas por docentes del equipo APE, a decir

La narrativa está incorporada en la vida misma de los sujetos y se constituye como una secuencia del discurso que se realiza con el propósito de contarle a alguien lo que ha sucedido. Y si bien, en toda narrativa resulta crucial la competencia comunicativa del narrador que puede atrapar o no a quien escucha, en término del análisis de los relatos, resulta crucial el contexto social en el cual el relato se entrama, los supuestos implícitos que sustentan el relato y las razones por la que el narrador narra así como las condiciones de objetividad - subjetividad de quien escucha. (Steiman, 2004, p. 4)

Es importante explicitar las voces de los docentes formadores porque cuentan su experiencia de acompañamiento e intervención pedagógica permitiéndoles acercarse a la vida cotidiana del nivel para el cual se están formando (problemáticas del campo educativo). Y por el otro lado, acompañamos lo que plantea Achilli (2006) quien sostiene que debido a la rutina a la cual está inmerso el docente formador, es decir,

“las condiciones de trabajo docente, las actividades burocráticas y externas a lo pedagógico, la estructuración jerárquica que caracteriza las relaciones institucionales - en el sentido de transformar al docente en “transmisor “ o “ejecutor” de lo que diseñan o generan otros-, son algunos de los límites que lo diluyen como sujeto” intelectual”(24)

Aclara, lo aleja del trabajo reflexivo y crítico del conocimiento. Por lo tanto, para la autora establece una relación entre investigación y formación docente¹⁰(actividad áulica) porque tienen en común el *conocimiento*. En ambos casos, es un trabajo metódico y reflexivo para la producción de nuevos conocimientos. Pero, mientras que el primero está relacionado a un campo disciplinar, en el segundo “en torno a los criterios de la acción pedagógica con lo que se pondrá en circulación determinado conocimiento” (Achilli;2006,27), aquí se evidencia un proceso de construcción de una problemática pedagógica, esto supone poner en circulación un área de conocimientos a enseñar y aprender.

En el caso, de los docentes formadores, estos nuevos conocimientos que adquirieron durante el desarrollo de los proyectos de intervención, serán re-creados en el aula con la intención de ser resignificados y relacionados entre la teoría y la práctica. Esto es clave en la construcción de estrategias didácticas que posibiliten los aprendizajes significativos.

4. Contexto de intervención

Recuperamos aquí algunos disparadores de reflexión y análisis de la autoevaluación, lo que es posible porque el proyecto APE, como experiencia pedagógica se documenta desde la narrativa pedagógica. Este tipo de documento se constituye en un dispositivo de reflexión de la propia práctica pedagógica. En palabras de Steiman, para analizar la propia práctica es necesario hacer uso del saber especializado recuperando categorías teóricas en tanto sean pertinentes para comprender los núcleos sustantivos de una práctica. Soportes conceptuales, que constituyen a su vez en plataforma para la generación de categorías analíticas que permitan dar cuenta de las particularidades aún no abordadas de una teoría.

Pero además se necesita traer la práctica a la conciencia, reconstruir críticamente la experiencia, hacer presente de algún modo, algo que ya ha acontecido, y que para poder analizarlo se necesita tener a mano sabiendo que aquella práctica de la que se habla ya no es esa, sino, a lo sumo, la reconstrucción posible que se hace de ella. Y es para ello que se requiere

¹⁰ Achilli (2006) la define como proceso en el cual se articulan las prácticas de enseñanza y aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos/enseñantes en el contexto áulico.

disponer del saber metodológico y del uso de herramientas cualitativas, como lo es en este caso la producción escrita (Endelstein, 2000).

Los relatos narrativos son una herramienta y un dispositivo apropiado para traer a las prácticas como objeto de análisis. Según Steiman (2020) para que el relato pueda ser objeto de trabajo es necesario que se sistematice, es decir, que sea algo más que la espontaneidad de la palabra que fluye en la oralidad para, por el contrario, convertirse en algo documentado sobre el cual es posible trabajar sobre su lectura y relectura y desde el que es posible analizar decisiones, supuestos, concepciones teóricas implícitas, conocimientos prácticos apropiados.

4.1. Las escuelas, las/los docentes y sus voces

En este apartado vamos a recuperar las voces de los involucrados en el proyecto APE, ya que consideramos necesario hacerlas presentes, reconocerlas y conocer, desde sus propios constructos, el alcance de la propuesta en cada institución.

Para esto, identificamos a cada una de las escuelas y sus docentes y las voces que ellos hacen presentes; y su respectivo análisis.

Escuela Técnica Municipal N°1 “Fray Mamerto Esquiú”

En relación con el primer encuentro, los docentes expresaron una valoración muy positiva; resaltaron aspectos como la claridad y la precisión en la explicación que ayudó a reforzar y resignificar los saberes y conceptos empleados en la elaboración de proyectos integrados.

La pertinencia y atractivo de los recursos empleados fue otro aspecto que reconocieron como favorables en las intervenciones; a la vez, destacaron que se explicaron y dieron ejemplos de herramientas de evaluación formativa y de metacognición.

Además, un grupo destacó que el taller sirvió de motivación para pensar e implementar nuevas propuestas de Proyectos Integrados para trabajar con los estudiantes.

En cuanto a las sugerencias realizadas, algunos docentes expresaron que este tipo de talleres deben hacerse más seguido ya que aportaron ideas para otras formas de mirar y desarrollar las prácticas pedagógicas.

El grupo conformado por docentes de matemáticas sugirió orientación específica para esta área, ya que es una vacancia presente, la cual se constituye en una demanda para mejorar las prácticas de enseñar.

En cuanto a las correcciones y retroalimentación realizadas por WhatsApp, los mensajes recibidos por los docentes fueron de agradecimiento por el acompañamiento y sobre todo referido a consultas sobre los días y horarios que estaríamos en la institución:

“Muchas gracias profe!! Es un mimo el que nos da”

“Muchas gracias profe, tendremos en cuenta las sugerencias. Cuando terminemos de realizar los ajustes, le enviaremos nuevamente”

“Profe qué días irá a la escuela así le mostramos los avances”; (entre otros).

En esta escuela emerge la idea que enunciamos más arriba, aquella de que se reflexiona y comparte con otros un corpus de saberes que se adquieren mediante la praxis en conjunto, en un lugar común: su propio espacio de trabajo.

Escuela Secundaria N°52 Banda de Varela

En esta institución educativa, las voces más fuertes y recurrentes comunican una dificultad pedagógica: la no práctica de los procesos de articulación y la necesidad de acompañamiento situado.

Entre los discursos más recurrentes, registramos los siguientes:

“Es difícil articular entre Lengua y Matemáticas”.

“El tiempo que pasamos en la escuela los docentes fuera de las aulas es relativamente escaso”

“Matemáticas siempre aporta en los proyectos integrados el análisis estadístico.”

“¿Qué podemos aportar desde matemáticas a un problema social como la violencia?”

A partir de lo anterior, consideramos la necesidad de generar prácticas de trabajo colaborativo, que estén vinculadas al diseño de prácticas de indagación sobre el contexto escolar, que permitan repensar la formación inicial a la luz del contexto de la escuela y sus necesidades.

Escuela Secundaria N° 77

El proyecto APE no sólo estaba orientado a trabajar con los docentes propios de las áreas disciplinares, sino que habilita la opción a reconocer a otros actores institucionales, tales como los auxiliares docentes, a ser integrantes de estas acciones.

En la Escuela Secundaria N° 77 nos encontramos con algunas dificultades de desarrollo, las cuales podemos agrupar en dos núcleos.

El primer núcleo, la cuestión de ausentismo estudiantil impacta directamente en el ejercicio de enseñar; asimismo, dificulta el avance programático de lo planificado y no permite, de manera concreta, desarrollar propuestas que se puedan implementar y concretar de modo total. Así lo registran las siguientes voces:

“Es imposible mejorar los aprendizajes de los estudiantes porque faltan mucho, por eso lo veo difícil que la propuesta de ustedes me sirva”

“Cuando uno da una clase con un tema nuevo están un grupo de alumnos, la semana siguiente faltan pero vienen otros alumnos, y así no se puede avanzar. Toda la propuesta nueva que uno quiere implementar no es posible”

El segundo núcleo está asociado a la dimensión organizacional-institucional, en particular al ejercicio de los auxiliares docentes a los que se les reconoce que *“son los más interesados en participar de las actividades de APE, y nos brindaron información sobre las problemáticas de los estudiantes y docentes”.*

Debemos comprender que la permanencia constante, la interacción fluida y diaria con las/los estudiantes y el conocimiento global y particular de las trayectorias escolares, hace de aquellos

un perfil muy potente para generar acciones de acompañamiento y capacitación en prácticas pedagógicas.

Por otro lado, a nivel institucional se reconoce un problema en el desarrollo de las trayectorias, se expresa que *“Hay muchos estudiantes desaprobados, espero que las actividades del Proyecto APE, nos ayude a revisar esto”*. Esto deja entrever que el problema está identificado, y se lo reconoce como tal, y que si es necesario la implementación de otras prácticas de acompañamiento pedagógico, por un lado a los docentes y, por otro, a las/los estudiantes.

Vinculado a lo anterior, se registra una expresión muy concreta, la cual sostiene: *“Los docentes faltan mucho”*. Es posible estimar que las prácticas de ausentismo por parte de las/los profesoras/es sea, en este contexto escolar, un favor a trabajar para mejorar los resultados del grupo de estudiantes.

Escuela Secundaria N° 61 Balcozna (Anexo La Merced) y Escuela Agroganadera “Fray Vicente Alcaraz”

En el proyecto de acompañamiento pedagógico, las escuelas participante tienen una visión muy positiva sobre los institutos de formación docente, considerando que este forma a las/los docentes que son los transmisores de saberes y la cultura, así lo evidencian las siguientes palabras:

“El Acompañamiento Pedagógico a las escuelas permitió conocer los procesos de formación que llevan a cabo los docentes de las escuelas involucradas, mediante instancias de diálogo y escucha, a los fines de ayudar en las posibles soluciones de las problemáticas escolares” **Docente del IES**

Por otro lado, es importante que los distintos actores institucionales de la escuela, reconocen como favorable la cercanía de las/los formadores de formadores con las realidades concretas de cada institución. Esto indica que el vínculo no sólo es académico, sino también social y cultural. Así lo registran los distintos discursos que presentamos seguidamente:

“Es la primera vez en que el ISFD llega a la escuela con una propuesta de acompañamiento, que se originan desde nuestras realidades escolares” **Directivo de la escuela**

“Es importante resaltar el apoyo recibido por los colegas del proyecto APE para pensar en equipo los desafíos de nuestra tarea cotidiana” **Docente de la escuela**

“Cuán importante que un ISFD, genere lazos interinstitucionales acudiendo a especialistas para tratar temáticas sociales, instaladas en las instituciones escolares de nuestro medio” **Analia Peralta – especialista en violencia escolar.**

“Participar como observadores en la elaboración de lineamientos de proyectos interdisciplinarios (planificación, adecuación, prueba y readecuación de propuestas a ejecutar) fue provechoso porque como acción formadora que no siempre es vivenciada durante la formación inicial.” **Alumna avanzada del ISFD**

“Estuvo buenísimo trabajar con mis compañeros y entender que las diferencias no es algo malo” **Alumno de 1° año de secundaria**

Luego de la lectura de las narrativas consideramos necesario autoevaluar e indagar como fue el desarrollo del proyecto, para realizar los ajustes que el equipo de docentes junto a los referentes entienda necesarios para próximos proyectos. En este sentido, desde la coordinación del equipo docente a cargo del acompañamiento pedagógico, se acordaron y

diseñaron criterios para el seguimiento de la implementación y la toma de decisiones compartida en relación con la re planificación, que suele ser necesaria a medida que se desarrolla el proyecto o se diseña uno nuevo.

5. Análisis del proceso

APE en clave de dispositivo pedagógico es útil para abordar al grupo, en tanto, este surge del encuentro entre personas, y está atravesado por las coordenadas de tiempo y espacio, siendo lo diacrónico y sincrónico dimensiones de lo grupal y al mismo tiempo determinante en tanto surgen en un contexto social más amplio y en momentos históricos determinados. Los grupos evolucionan en un constante movimiento dialéctico caracterizado por el conflicto y la no linealidad, encontrando en su interior recorridos singulares y habilitando configuraciones particulares. La posibilidad de ser grupo trasciende a cada dispositivo singular.

Como equipo nos convocó re-pensar la escuela secundaria que queremos y qué necesitan nuestros/as estudiantes para lograr prácticas pedagógicas innovadoras para alcanzar aprendizajes significativos; y desde nuestro rol de asesores codiseñar con los docentes un modelo de proyectos integrados y las nuevas formas de pensar la evaluación.

Nuestros logros se traducen en:

- APE A 5 ESCUELAS SECUNDARIAS
- UN ALCANCE DE 200 DOCENTES PARTICIPANTES
- MEJORES PRÁCTICA PEDAGÓGICA QUE IMPACTAN EN UNA POBLACIÓN ESTUDIANTIL DE 600 ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO
- EQUIPO APE : 10 DOCENTES Y 2 COORDINADORES

El documento rector de los proyectos APE considera que el apoyo pedagógico es un trabajo conjunto entre los IES y las escuelas, con el fin de mejorar las prácticas de la enseñanza no solo desde la formación inicial sino como formación continua. Pero, para que se logre este trabajo colaborativo es necesario que se enmarque desde las políticas educativas de la formación docente alineadas a las políticas destinadas para los niveles del sistema educativo. Esto permitirá que los resultados obtenidos logren la institucionalización en la formación inicial y en las escuelas asociadas.

6. Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. L. (2006) Investigación y Formación Docente. Edit. Laborde Editor 5° Edición.
- Barcena, F. (1991) Teoría de la educación y conocimiento práctico, Revista Complutense de Educación, vol. 2 (2)
- Beech, Jason; Meo, Analía Inés. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, pp. 1-19 Arizona State University Arizona, Estados Unidos
- Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. 1a ed. Ministerio de Educación de la Nación, 2015. 60 p. ; 23 x 17 cm. - (Aportes para el desarrollo curricular)

Instituto Nacional de Formación Docente (2015). La organización de la función de apoyo pedagógico a escuelas. Documento de trabajo. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/wpcontent/uploads/2020/01/LA_ORGANIZACION_DE_LA_FUNCION_APOYO_PEDAGOGICO_A_ESCUELAS.pdf

Resolución CFE N° 140 /11 “Lineamientos federales para el planeamiento y la organización institucional del sistema formador”. Ley de Educación Nacional N° 26.206

Steiman, J. (2004). ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Bs. As., Colección Cuadernos de Cátedra. Baudino Ediciones

ACERCA DEL AUTOR Y LAS AUTORAS

José Ignacio Elizondo: Profesor en Letras por la Universidad Nacional de Catamarca; se desempeña como docente en distintos Institutos de Educación Superior de la Provincia. Además, es miembro del equipo técnico-pedagógico de la Secretaría de Gestión Educativa, dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia. En la actualidad, cursa el Doctorado en Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Ha publicado diferentes artículos en el ámbito provincial y nacional.

Marcela Rosa Díaz: Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Catamarca. Es docente en los niveles secundario y superior de la provincia de Catamarca. Ha publicado diferentes artículos en ámbito nacional. Docente en la Materia Teorías de la Administración y Gestión Educativa en la Licenciatura en Gestión Educativa dictado por el Departamento de Educación a Distancia- Universidad Nacional de Catamarca. Docente de la Diplomatura Superior Internacional en Instrucción Policial dictado por la Universidad Abierta interamericana. (UAI)

Karina Rita Luna: Profesora en Física y Licenciada en Física – Egresada de la Universidad Nacional de Catamarca. Diplomada Superior Universitaria en DISEÑO, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS. Universidad Católica de Córdoba. Becaria del Programa de Becas para Docentes, Directivos y Supervisores. Ministerio de Educación de la Nación y Deportes – COMISIÓN FULBRIGTH 2016. Universidad de Destino UCLA, Estado de California, EEUU. Completando el curso: Focus on innovation, Leadership and Equity. Coordinadora del Dpto. de Investigación y Proyectos Educativos del Instituto de Educación Superior Estanislao Maldones. Participa activamente en Investigaciones Educativas que se desarrollan en el marco de las convocatorias realizadas por la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Catamarca. Realiza acciones de capacitación destinadas a docentes de diferentes niveles educativos. Coordinadora de numerosas, jornadas, congresos, seminarios destinado a la divulgación científica y tecnológica.

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 11 Núm. 1 / 2024

“Prácticas de enseñanza a través de tecnologías digitales en tiempos de pandemia y pos pandemia”

Dr. Gustavo Ramón Acosta
IES Santa Rosa, Catamarca
gacosta80@gmail.com



Lic. Valeria Soledad Banega
IES Santa Rosa, Catamarca
valeribanega85@gmail.com



Lic. Gabriela Del Valle Gonzáles
IES Santa Rosa, Catamarca
gabrielagonzalez775@gmail.com



Resumen:

El presente trabajo de investigación pretende mostrar cómo se ha desarrollado la continuidad pedagógica de la educación a través de las tecnologías digitales en tiempo de Pandemia y pospandemia, implicando un desafío para la comunidad educativa del Colegio Dr. Eliseo Fringes (Lavalle, Dpto. Guasayán, Santiago del Estero), de la Escuela Secundaria N°88 (Lavalle, Dpto. Santa Rosa, Catamarca) y del Profesorado de Música del IES Santa Rosa (Lavalle, Dpto. Santa Rosa, Catamarca). Los cuales han migrado, desde el 16 de marzo del año 2020 hasta mediados del año 2021, sus clases presenciales a un nuevo formato de educación remota, ofreciendo encuentros sincrónicos y asegurando la interacción entre docentes y estudiantes, así como también con otras aplicaciones y plataformas educativas.

Con esta finalidad se ha investigado, cuáles fueron las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores en la formación académica de estos estudiantes, durante la crisis del Covid-19 y cuál fue su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en época de pandemia.

La información se obtuvo a través del trabajo de campo, entrevistas semiestructuradas y observación participante. Esto ha reflejado, gracias a las diferentes voces de los testimonios, la heterogeneidad en la práctica pedagógica.

Entre los hallazgos, sobresale la intensificación de la labor de enseñar durante la pandemia, como un enorme desafío para el cual, buscaron un sin fin de estrategias para superar este aislamiento y darles continuidad a las prácticas educativas.

El análisis de la información obtenida, nos permitió concluir, que las aplicaciones y plataformas educativas han proporcionado una gran cantidad de herramientas digitales útiles, tanto en tiempo de pandemia y pospandemia, garantizando la apropiación de estrategias innovadoras,

como el uso crítico de las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs), para llevarlas a cabo a futuro y para lograr así un desempeño eficiente.

Palabras claves: Educación en y pos pandemia- Estrategias de enseñanza- TICs- Prácticas y Trayectorias educativas.

Abstract:

This research aims to demonstrate the development of pedagogical continuity in education through digital technologies during and after the pandemic. It has posed a challenge for the educational community of Dr. Eliseo Fringes School (Lavelle, Guasayan Department, Santiago del Estero), Secondary School No. 88 (Lavelle, Santa Rosa Department, Catamarca), and the Music Teaching College at IES Santa Rosa (Lavelle, Santa Rosa Department, Catamarca). These institutions transitioned from in-person classes to a new remote education format from March 16, 2020, until mid-2021, offering synchronous meetings and ensuring interaction between teachers and students, as well as with other educational applications and platforms.

The research investigates the teaching strategies employed by teachers in the academic training of students during the Covid-19 crisis and their impact on the teaching-learning process during the pandemic. Data was collected through fieldwork, semi-structured interviews, and participant observation, reflecting the diversity in pedagogical practices through various testimonies.

Among the findings, the intensified teaching workload during the pandemic stands out as a significant challenge, prompting educators to seek numerous ways to overcome isolation and maintain educational practices. The analysis of the gathered information led to the conclusion that educational applications and platforms have offered a variety of useful digital tools, ensuring the adoption of innovative strategies and the critical use of Information and Communication Technologies (ICTs) both during and after the pandemic. This aims to enhance performance efficiency in the future.

Introducción:

Teniendo en cuenta la realidad que el mundo vivió, durante el contexto de la pandemia de COVID-19, la escolarización se vio interrumpida por la situación de aislamiento.

En estas condiciones, el sistema educativo debió adaptarse y reinventarse en respuesta a esta nueva normalidad.

Las unidades educativas investigadas tuvieron como reto principal mantener la vitalidad de la educación y promover el desarrollo de aprendizajes significativos. Para ello, contaron con dos aliados clave: sus docentes y la virtualidad, en términos más precisos, los docentes a través de la virtualidad.

Así, la educación de las Instituciones Educativas seleccionadas, han empleado entornos virtuales de aprendizaje, puestos a disposición de entidades gubernamentales y plataformas institucionales, las cuales no prestaban un servicio eficiente y de pronto (ante la acuciante necesidad) alcanzaron una enorme capacidad en la prestación del servicio. Pero, además, otros recursos fueron de gran importancia, principalmente el uso de redes sociales, la construcción y fortalecimiento de comunidades de aprendizaje

Presentándose esta situación, como un gran desafío para la continuidad educativa del Colegio Dr. Eliseo Fringes, de la Escuela secundaria N°88 y del Profesorado de Música del IES Santa Rosa, ubicados en la Localidad de Lavelle, establecimientos que se han tomado como referencia para abordar el presente trabajo de investigación y relevar la información que nos permitió conocer e interpretar la problemática indagada, donde se han desarrollado una serie de estrategias pedagógicas-didácticas, para alcanzar el proceso de aprendizaje y desarrollar

modalidades de enseñanza, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas, considerando un despliegue de recursos metodológicos para diseñar, implementar y readecuar una cursada especial, atendiendo particularmente al uso de la tecnología digital y buscando principalmente que los entornos virtuales de aprendizaje estén basados en la interpretación, solución de problemas, activos, colaborativos y, afectivos.

Los mencionados Centros Educativos se encuentran situados en la Localidad de Lavalle, ubicada a 134 km de la Capital de Catamarca, la cual se divide en dos partes por las vías ferroviarias, límite provincial. Al Este se encuentra el departamento Guasayán perteneciente a la provincia de Santiago del Estero, dónde se localiza el Colegio Dr. Eliseo Fringes, y al Oeste el Departamento Santa Rosa que pertenece a la provincia de Catamarca, dónde se ubican las Instituciones Educativas: Escuela Secundaria N°88 y la sede central del Instituto de Estudios Superiores Santa Rosa.

Ambas localidades están atravesadas por la ruta Nacional N°64, que permite el flujo constante de transportes, posibilitando el desarrollo económico de dos estaciones de servicio y otros comercios.

Se reconoce como principales actividades económicas la administración pública, y en menor escala, actividades agrícolas-ganaderas.

Teniendo en cuenta los hallazgos referidos a la problemática abordada, se puede establecer que, en primer lugar, el Profesorado de Música del IES Santa Rosa, optó por emplear la plataforma digital, "Classroom¹¹". Dicha alternativa no tuvo éxito debido a las características de accesibilidad de los estudiantes y docentes de la localidad de Lavalle, razón por la cual, han priorizado la utilización de la aplicación del WhatsApp¹², como principal espacio de comunicación virtual.

La misma, también, ha sido una herramienta sustancial para ambas Escuelas Secundarias investigadas.

Las TICs, han creado nuevos posicionamientos teóricos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestión que llevó a los actores institucionales, a repensar las prácticas pedagógicas en entornos virtuales, encontrándose en una realidad compleja que requiere de capacidad y flexibilidad, sosteniendo los espacios académicos con cierta formalidad.

De esta manera, se ha trabajado con otras plataformas y aplicaciones didácticas para la enseñanza virtual, las más utilizadas en las unidades educativas mencionadas, fueron: Google Meet¹³, grupo cerrado de Facebook¹⁴, Tik-tok¹⁵, Moodle¹⁶ y Podcast¹⁷, las cuales han producido cambios significativos por las nuevas formas de transferencia y apropiación del conocimiento significativo.

Entre el despliegue digital de diferentes herramientas didácticas, se fue entramando este escenario educativo, humanizando así la virtualidad, mediante un proceso de adaptación a la

¹¹ Aplicación que permite estructurar de manera formal la propuesta de enseñanza desde diferentes disciplinas, ofreciendo materiales en forma ordenada y estable, que habilita una vía comunicacional multidireccional, es decir, docente-estudiantes y entre estudiantes.

¹² WhatsApp es una aplicación de chat para teléfonos móviles de última generación. Sirve para enviar mensajes de texto y multimedia entre sus usuarios.

¹³ Google Meet, es un servicio de reuniones virtuales desarrollado por Google. Funciona en diferentes dispositivos y es bastante amigable. El propósito principal de esta plataforma es comunicar genuinamente a un grupo de personas que se encuentran en diferentes puntos geográficos, a través de videollamadas de alta calidad.

¹⁴ Un Grupo Cerrado de Facebook es un lugar para que los miembros se unan de acuerdo a intereses comunes o conexiones. Los miembros del grupo pueden empezar discusiones, compartir fotos, videos y documentos, planear eventos y agregar a otros miembros al grupo.

¹⁵ Plataforma de video de formato corto, que ofrece edición, efectos y sonidos dentro de la aplicación, para que los usuarios desarrollen memes llenos de imaginación y contenido creativo.

¹⁶ Plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionarles a educadores, administradores y estudiantes, un sistema integrado, único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados

¹⁷ Podcasts son una serie de episodios grabados en audio y transmitidos online.

tecnología del contexto actual, el cual advierte el derecho a la educación pública y gratuita, pensando la práctica de enseñanza, desde estos entornos: la flexibilidad, la organización de las tareas y del tiempo, considerando la realidad y necesidades de los sujetos de aprendizaje, buscando, desde diversas perspectivas, potenciar y desarrollar nuevas capacidades en los estudiantes.

Fue relevante sistematizar y conocer reflexiones pedagógicas y experiencias educativas de docentes, puesto que, ante la crisis pandémica, se han construido y aún construyen estrategias para dar cuenta a las prácticas pedagógicas- didácticas.

Estas estrategias empleadas por los educadores, fueron analizadas en el Nivel Secundario y en el Nivel Superior, en un escenario empírico, durante los meses de abril, mayo, junio, julio, agosto, septiembre, octubre y noviembre del ciclo lectivo 2023.

La propuesta de enseñanza, se construyó a partir de diagnósticos en torno a la disponibilidad de herramientas y conectividad, así como al desarrollo de competencias digitales básicas, considerando las posibilidades de acceso de todo el grupo de estudiantes y pensando siempre en posicionamientos metodológicos que promueven el aprendizaje significativo, trabajando con procesos de análisis, reflexión y construcción, fomentando así el uso activo del conocimiento.

Bajo ese escenario se fundamentó la necesidad de realizar este trabajo investigativo, el cual es fundamental como aporte a la construcción de una práctica de enseñanza eficaz y eficiente, la cual provocó transformaciones constructivas en el alumnado, ya que optar por la virtualidad en educación, ofrece un modelo más flexible de enseñanza y aprendizaje, donde las - consideradas- buenas prácticas docentes, son las facilitadoras de los procesos educativos mediante el uso de las TICs.

La finalidad principal, fue conocer las estrategias de enseñanza utilizadas en la virtualidad y cómo han repercutido en la trayectoria escolar de los estudiantes del Colegio Dr. Eliseo Fringes (Lavalle, Dpto. Guasayán, Santiago del Estero), de la Escuela Secundaria N°88 (Lavalle, Dpto. Santa Rosa, Catamarca) y del Profesorado de Música del IES Santa Rosa (Lavalle, Dpto. Santa Rosa, Catamarca).

Interrogantes que llevaron a iniciar el proceso investigativo.

La crisis originada por la pandemia, COVID-19, ha mostrado que lo vivido en los últimos tiempos, en todo el mundo, fue un hecho impensado y trascendental para todos, en particular para el sector educativo y su rol en diversos aspectos de la vida social.

El 16 de marzo del año 2020 el Ministerio de Educación de la Nación estableció, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación y en coordinación con todos los organismos competentes, la Resolución 108/2020 que consistió en la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario e institutos de educación superior por el tiempo de 14 días. A raíz del aumento de los enfermos por COVID-19, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio continuó y por ende la suspensión de las clases también.

De modo que, la medida original sobre la “continuidad pedagógica” en 14 días de clases virtuales y a distancia, continuó vigente hasta el cierre del ciclo lectivo 2020 y mediados del ciclo lectivo 2021.

En ese sentido, se vio la necesidad de establecer canales de comunicación que faciliten el seguimiento de las actividades de enseñanza, asegurando la continuidad pedagógica.

Esto implicó un gran desafío para las comunidades educativas, específicamente para los Establecimientos Educativos investigados del Nivel Secundario: Escuela Secundaria N°88 y Colegio Dr. Eliseo Fringes, también para el Profesorado de Música del IES Santa Rosa, pertenecientes a la Localidad de Lavalle.

La suspensión de las clases produjo un sensible e importante cambio en la formación académica de los estudiantes. El hogar pasó a ser un escenario principal y esencial en la continuidad de las trayectorias educativas.

Así pues, el uso de las TICs, se convirtió en el medio preponderante para llevar adelante las prácticas de enseñanza y, bajo la cual, se fueron desarrollando distintos tipos de estrategias de vinculación. Esto trajo consigo un despliegue de modalidades de enseñanza, mediante la utilización de una diversidad de formatos, aplicaciones y plataformas, considerando ciertos criterios didácticos y metodológicos para diseñar, implementar y readecuar una cursada excepcional, atendiendo particularmente al uso de la tecnología digital.

La propuesta de enseñanza se construyó a partir de diagnósticos en torno a la disponibilidad de herramientas y conectividad, así como al desarrollo de competencias digitales básicas, considerando las posibilidades de acceso de todo el grupo de estudiantes y pensando siempre en posicionamientos metodológicos que promuevan el aprendizaje significativo, trabajando con procesos de análisis, reflexión y construcción, fomentando así el uso activo de estas herramientas y competencias.

Teniendo en cuenta ello, las siguientes preguntas guiaron la investigación: ¿Cuáles fueron las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores en el nivel secundario y en la formación docente de los estudiantes del Profesorado de Música del IES Santa Rosa, sede Lavalle, durante la crisis del Covid-19 y la pos pandemia?

El acceso al campo como docentes de cátedras de la formación general en el Profesorado de Música, permitió la observación y análisis de las actividades realizadas en la Institución, las habilidades desarrolladas y la apropiación en el dominio de herramientas digitales en tiempos de pandemia.

Así mismo, se reconocían algunas dificultades en las habilidades de lecto-escritura, capacidades que son de suma importancia desarrollar en el proceso de la formación docente.

Perspectivas teóricas

Estrategias de enseñanza

Sin duda, los docentes de las Instituciones investigadas en tiempos de pandemia, necesitaron de diversos recursos para realizar su labor, uno de los principales fue contar con estrategias de enseñanza que les han permitido favorecer el aprendizaje significativo en los alumnos del Nivel Secundario y en la formación docente del Profesorado de Música. Este proceso se desarrolló con el objetivo de preparar a los alumnos para que sean capaces de “aprender a aprender”, (enfoque constructivista).

Las estrategias de enseñanza- aprendizaje son procedimientos o recursos -organizadores del conocimiento- utilizados por el docente, a fin de promover aprendizajes significativos que, a su vez, pueden ser desarrollados a partir de los procesos, contenidos, estrategias cognitivas - habilidades cognitivas-, partiendo de la idea fundamental de que el docente-mediador del aprendizaje-, además de enseñar los contenidos de su especialidad, asume la necesidad de enseñar a aprender. (Soto Medrano, 2006: 48)

Lograr un aprendizaje significativo, quiere decir que aprendan a comprender, partiendo de la idea fundamental de que el docente en lugar de suministrar información, participa en el proceso de construcción de conocimientos.

Fue preciso conocer diversas estrategias para poder elegir la más pertinente de acuerdo al contenido o tema a enseñar, así como a las características del contexto y la accesibilidad a la virtualidad.

Es importante destacar que las estrategias utilizadas se han determinado con una intención específica y alineadas con los propósitos de aprendizaje, también con las competencias a desarrollar, consideradas en las planificaciones de los docentes de las Instituciones de ambos niveles educativos en donde se obtuvieron los datos de la investigación.

Las estrategias de enseñanza fueron dadas por el hecho de que engloban aquellos recursos cognitivos que utilizaron los estudiantes cuando se enfrentaron al aprendizaje, pero además, cuando hacemos referencia a éste concepto, no sólo estamos contemplando la vertiente

cognitiva del aprendizaje. También vamos más allá de los aspectos estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados, tanto con la disposición y motivación del estudiante, como con las actividades de planificación, dirección y control que los educadores pusieron en marcha para sostener el proceso educativo en un nuevo contexto, virtual, desconocido o poco practicado en la zona de Lavalle. Por tanto, aunque referirse a estrategias suele ser sinónimo de "cómo aprender", también es verdad que las razones, intenciones y motivos que guían el aprendizaje constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente comprensivos.

De acuerdo a lo expresado, la especialista Rebeca Anijovich, sostiene que: "es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase, sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan importante que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son imprescindibles" (Anijovich, 2009: 23).

A partir de esta consideración, pudimos afirmar que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en:

- Los contenidos que transmite a los alumnos;
- El trabajo intelectual que estos realizan;
- Los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase;
- El modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros.

Se logró visualizar, además, que las estrategias tienen dos dimensiones (Anijovich, 2009: 24).

1. La dimensión reflexiva, en la que el docente diseña su planificación: Esta dimensión involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso.
2. La dimensión de la acción: involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas.

Estas dos dimensiones se expresan, a su vez, en tres momentos:

1. El momento de la planificación, el cual anticipa la acción.
2. El momento de la acción propiamente dicha o momento interactivo.
3. El momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar.

Como señala el autor Meirieu: "La reflexión estratégica se inicia entonces con un trabajo constante de inventiva metacognitiva para colmar el espacio reinstaurado entre él y el mundo" (Meirieu, 2001: 42).

En este contexto, fue necesario pensar las características de los procesos educativos de los educandos y las características del contexto regional, en el cual se llevó a cabo el proceso pedagógico a fin de resolver las incertidumbres que generó el cambio de modalidad en tiempo de pandemia. Ello llevó a la decisión de acercar los contenidos y actividades, a través de cartillas (material físico), a los domicilios particulares de los alumnos que les fue imposible acceder a la virtualidad. Ello ocurrió con la Escuela Secundaria N°88 y el Colegio Dr. Eliseo Fringes de la Localidad de Lavalle.

Como se refiere el autor antes mencionado, las estrategias de enseñanza, como un proceso reflexivo y dinámico, implican adoptar una concepción espiralada.

Desde esta concepción se asume que el aprendizaje:

- Es un proceso que ocurre en el tiempo, pero esto no significa que sea lineal, sino que tiene avances y retrocesos;
- Es un proceso que ocurre en diferentes contextos;
- Es un proceso en el que el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada giro de la espiral, se modifican la comprensión, la profundidad, el sentido de lo aprendido; es un proceso al que nunca puede considerarse como terminado, sin posibilidades de enriquecimientos futuros, sin la posibilidad de transformaciones posteriores (Meirieu, 2001: 42).

En las Escuelas Secundarias, que fueron unidades de observación, este proceso de enseñanza se reafirmó, en el monitoreo del desarrollo de las actividades de las cartillas en formato físico y virtual, con consignas evaluativas del proceso de aprendizaje, como fueron: las exposiciones orales a través de pequeños videos enviados por WhatsApp o producciones elaboradas en la plataforma Tik-Tok. También los que recibieron las cartillas en formato físico, cada 15 días debían presentar sus producciones escritas.

Sin embargo, en el Profesorado de Música, del IES Santa Rosa, se fue monitoreando el proceso educativo, a través de la plataforma Google Meet, en donde se desarrollaban actividades como: clases-consultas, que permitió la retroalimentación, mediando el contenido. También se llevaron a cabo las exposiciones orales, exámenes parciales y finales.

Se utilizó la plataforma de Google Classroom para la distribución de material bibliográfico y para la presentación de producciones escritas. Mientras que el espacio virtual proporcionado por los grupos cerrados de Facebook, permitieron la sociabilización y reflexión de los alumnos respecto de los contenidos que se trabajaron de manera aislada y a distancia.

Cabe destacar, que la utilización de los Podcasts en el profesorado de Música, fueron una herramienta fundamental en el área específica, ya que permitió desarrollar habilidades indispensables para un docente en formación inicial en el espacio curricular Vocal y Canto, y la habilidad en la ejecución de instrumentos en la materia Instrumento Principal y complementario.

Aplicaciones y Plataformas educativas virtuales

Durante este periodo de cuarentena, las unidades educativas investigadas, encontraron en las aplicaciones y plataformas virtuales un aliado invaluable para continuar con su trabajo de manera efectiva. Al mismo tiempo se debió considerar la aplicación de las mismas como elementos necesarios, en la formación académica, para la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, los cuales han permitido, continuar e incrementar el desempeño formativo.

Los nuevos canales de comunicación, han facilitado a las instituciones locales de ambos niveles, desarrollar actividades de aprendizajes, en entornos virtuales diseñados para ello y de esta manera, dictar las clases a distancia, bajo la modalidad de enseñanza e-learning.

Las aplicaciones y plataformas virtuales/educativas, trajeron consigo un reto, lo que ha permitido que las Escuelas Secundarias y el IES Santa Rosa, cambien sus estrategias ya que su implantación requiere de ciertos requisitos, tales como el soporte técnico, el administrativo, el pedagógico y la distribución de diversos tipos de materiales y en diversos formatos. Todo ello posibilitó que docentes y estudiantes interactúen, tratando de extender, mejorar y hacer eficiente dicha forma de enseñanza, tratando de sostener la calidad del aprendizaje a través de un entorno virtual.

La educación a distancia fue una gran posibilidad de acceso al conocimiento para los estudiantes del Nivel Superior, en el caso particular de los alumnos del Profesorado de Música

del IES Santa Rosa. Es imperioso mencionar que esta carrera tuvo su inicio como oferta educativa en ese momento de crisis pandémica.

Es por ello que en los procesos de enseñanza y aprendizaje, juegan un papel preponderante las aplicaciones y plataformas educativas. Estos sistemas de software, trabajan bajo una arquitectura cliente-servidor, desde las cuales los estudiantes acceden con un usuario y contraseña, y pueden encontrar diversos tipos de herramientas y contenidos como foros, chat, sitios web, wiki, carpetas, actividades, encuestas, etc., las mismas fueron herramientas para la educación, permitiendo gestionar lo que sucedió en el aula de manera colaborativa, también creando documentos, compartiendo información en diferentes formatos (videos, presentaciones, PDF, etc.), agendando reuniones y llevándolas a cabo de manera virtual.

Retorno a la presencialidad

El retorno de la presencialidad en las Escuelas Secundarias de Lavalle y el IES Santa Rosa, fue de manera gradual, atendiendo a todas las disposiciones y requerimientos de los protocolos de salubridad que en ese momento se necesitaba para resguardar la seguridad social en el ámbito de la salud y de lo educativo.

Sin embargo, ese momento fue de gran incertidumbre debido a que la pandemia, continuaba afectando a nuestra región. Es por ello que se decidió interrumpir el dictado de las clases presenciales por el rebrote de la enfermedad COVID-19.

A causa de esta situación, fue de suma necesidad, seguir con los canales de comunicación y la enseñanza-aprendizaje virtual, establecidos en la modalidad a distancia, sosteniendo la continuidad del ciclo lectivo 2020-2021.

La incorporación, nuevamente, de la virtualidad, como herramienta de apoyo a la presencialidad, fue percibida por los sujetos de aprendizaje, como un soporte didáctico, dinámico, moderno, participativo e innovador, que permitió la interacción y la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, favoreció el trabajo colaborativo entre los estudiantes, la motivación y la superación de limitaciones; de allí que se consideró al trabajo virtual como humanizador, a pesar de ser una herramienta virtual y por lo mismo reducir la posibilidad de contacto personal directo entre estudiantes y el docente.

Las aulas virtuales fueron una modalidad formativa que se aplicó en la educación presencial y no presencial, pese a la distancia facilitó la comunicación entre docentes y estudiantes, incorporando muchas herramientas y recursos en la formación con el objetivo de enriquecer el aprendizaje.

Uno de los propósitos fundamentales de la programación de los docentes, en los centros educativos involucrados en esta investigación, fue posibilitar que el estudiante fuera capaz de construir sus propios conocimientos, tomando en cuentas sus experiencias previas y la información que disponía.

En tal caso el acto docente, fue de gran importancia a la hora de implementar metodologías innovadoras y facilitadoras que permitieron al estudiante aprender y convertir la información en aprendizaje.

Ante lo dicho, lo importante fue contar con una enseñanza que ofreció prácticas de intervención, que incluyeron metodologías de aprendizaje con la finalidad de promover el uso de diversas tecnologías de información y comunicación. También se sumaron estrategias y herramientas digitales que permitieron transformar perspectivas que se adaptaron a nuevas realidades y/o contextos a partir de un currículum real.

Por otro lado pensar en una educación bimodal, fue plantear o reflexionar sobre posibles futuros escenarios de la educación, empleando nuevos dispositivos de enseñanza, nuevos modos o formas de mediar con la vertiginosidad de la información, todo ello en la producción

de nuevos conocimientos, pensando en las demandas actuales de una sociedad en constante transformación.

Perspectivas metodológicas

Objetivo General

- Conocer las estrategias didácticas utilizadas por los profesores en el Nivel Secundario provenientes de la Escuela N°88 y del Colegio Dr. Eliseo Fringes (Lavalle), y en la formación docente de los estudiantes del “Profesorado de Música” del IES Santa Rosa (sede Lavalle), durante la pandemia y la pos pandemia.

Objetivos Específicos

- Identificar y analizar las herramientas digitales utilizadas por los profesores del Nivel Secundario y del Nivel Superior en la educación virtual y la vuelta a la presencialidad, en términos de las competencias que deben desarrollar los estudiantes en su formación académica.
- Describir y comprender los significados construidos desde las actividades desarrolladas en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos en el Nivel Secundario y Superior

Para cumplir con los objetivos planteados, se consideró necesario trabajar con el carácter exploratorio-descriptivo, el cual se enmarca en el enfoque cualitativo, lo que implicó el abordaje de un proceso arduo de conocimiento, desde el cual se crea este enfoque investigativo. Desde este punto de vista, la metodología cualitativa ha producido transformaciones significativas, desde los sentidos históricos, políticos y culturales.

Por ello el paradigma en el cual se posicionó esta investigación es el interpretativo, porque más que aportar el carácter causal, buscó comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervinieron en la escena educativa.

Las metodologías utilizadas en este paradigma, hacen hincapié en la fidelidad al asunto investigado, en oposición a la primacía del método de la ciencia objetivista y acordando la complementariedad de perspectivas aportadas por el investigador sobre la experiencia de los participantes y la visión de estos.

Todos estos rasgos incorporados en un enfoque fenomenológico, hermenéutico y dialéctico.

El estudio de campo de esta investigación se llevó a cabo en el Colegio Dr. Eliseo Fringes (Lavalle, Dpto. Guasayán, Sgo. del Estero), la Escuela Secundaria N°88 (Lavalle, Dpto. Santa Rosa, Catamarca) y el Profesorado de Música del IES Santa Rosa (Lavalle, Dpto. Santa Rosa, Catamarca), tomándose ambos niveles educativos, Secundario y Superior.

El análisis de los datos ha sido de carácter inductivo, ya que nos ha ofrecido grandes ventajas en el procedimiento de la descripción y comprensión del complejo escenario analizado.

Las fuentes de información que se utilizaron fueron primarias, lo cual permitió obtener información de primera mano. Para se aplicó la observación directa y la entrevista semiestructurada, de carácter presencial e individual, lo cual posibilitó establecer la comunicación inmediata con los actores de la muestra.

Cabe destacar que las entrevistas realizadas en el Nivel Secundario, fueron a docentes de las siguientes áreas: Lengua y Literatura, Geografía, Historia e Inglés, quienes han aportado datos relevantes para la investigación.

La realización de la misma, tuvo lugar en el mes de mayo, a su vez el proceso de análisis e interpretación de los resultados se llevó a cabo en los primeros días del mes de noviembre del año 2023.

Es importante mencionar que la viabilidad, accesibilidad y disponibilidad para acceder a dichas instituciones, ha sido facilitada por el hecho de que, quienes investigan, se desempeñan como docentes en el Profesorado de Música del IES SANTA ROSA, y a su vez, trabajan con estas Escuelas Secundarias a través de las prácticas profesionalizantes.

También es imperioso destacar que los ingresantes a las diferentes carreras que brinda el IES SANTA ROSA en la sede Lavalle, son egresados de mencionadas Escuelas Secundarias.

Conclusión:

Con el presente trabajo investigativo, se pudo repensar la complejidad de las trayectorias educativas y particularidades de los estudiantes del mismo modo que se puso de manifiesto las originales estrategias implementadas por los docentes a partir de la educación virtual.

“Hay una pandemia que atraviesa de modos muy difíciles nuestras prácticas de enseñanza, estos debates me parecen banalizaciones de una simpleza que no resiste el sentido de lo humano”. (Maggio, 2021).

Las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales en tiempo de pandemia y pos pandemia, dejaron ciertas incertidumbres que nos llevó a reflexionar acerca de cuál fue la significatividad atribuible a la formación de los estudiantes, de los niveles, secundario y superior, en contextos o situaciones como las descriptas.

Ante esta cuestión, fue sumamente importante la implementación de metodologías que no son universales ni estáticas, sino que fueron transformándose.

En los Institutos de Estudios Superiores, es necesario aportar información y datos que permitan ayudar a interpretar modelos teóricos y generar nuevas instancias de conocimientos. Ello permitirá sostener las trayectorias educativas especialmente de estudiantes afectados por cuestiones como las puestas de manifiesto en ocasión de la pandemia.

Dicha situación generó una importante deserción, todo ello debido a que la situación descripta afectó las normales prácticas de enseñanza y aprendizaje.

En tal situación sostener las trayectorias educativas en la formación docente, implicó complementariamente abordar una línea de análisis original a fin de que permita interpretar nuevos procedimientos, nuevas herramientas y nuevos modos de aprender o acceder al conocimiento.

Dichos procesos pedagógicos, presentaron, como se señaló, características poco convencionales, cercenando oportunidades educativas a actores como los de la Localidad de Lavalle y en particular a los de las dos Escuelas del Nivel Secundario que formaron parte de la presente investigación. En ellas se observó el surgimiento de formas diferentes de regulación, planificación y desarrollo de estrategias pedagógicas.

Ante esta cuestión, se sostiene la importancia de implementar metodologías pedagógicas-didácticas, que impliquen la transformación e innovación educativa, considerando el tiempo, espacio y contexto histórico.

En el escenario actual de la globalización, la internacionalización del conocimiento y el auge dinámico de las TICs exigen, cada día más, habilidades para la gestión de la información y el conocimiento. También el sistema educativo en general y sus procesos específicos en particular, requieren de un docente que, con liderazgo e idoneidad, se convierta en un gestor de procesos de enseñanza y de aprendizaje, no para promover a la acumulación de conocimientos, sino más bien disponerlos al manejo adecuado de herramientas que propicien, poco a poco, el aprendizaje autónomo y significativo, para consolidar las competencias cognitivas, actitudinales, aptitudinales y comunicativas en las diferentes áreas del saber.

La educación virtual analizada desde el rol docente es uno de los métodos de enseñanza en la actualidad y utiliza la tecnología para educar de forma remota, eliminando las barreras de la distancia y, porque no, el tiempo.

La organización del dictado de clases de manera virtual fue un gran desafío que expuso a los distintos actores institucionales a afrontar el proceso educativo desde el desconocimiento y la incertidumbre en el manejo de las TICs, con algunos lineamientos generales que debieron ser contextualizados teniendo en cuenta las características específicas de cada región. Situación que se puede vislumbrar a través de las distintas voces recogidas en este trabajo exploratorio. Esta práctica educativa en el espacio virtual ha permitido dar continuidad y superar limitaciones en la infraestructura del IES SANTA ROSA, a través del WhatsApp, como principal medio de comunicación que se adapta a las condiciones de la accesibilidad de los distintos actores institucionales, convirtiéndose en el canal comunicativo que permite aportar información, desarrollar contenidos y enriquecer procedimientos para las estrategias de enseñanza- aprendizaje.

Sin embargo, en un primer momento, estas herramientas digitales, posibilitaron a las instituciones operar de acuerdo a lo solicitado, siguiendo las decisiones del Ministerio de Educación de la Nación, afrontando las primeras semanas de organización a las múltiples consultas de los docentes y estudiantes, para resolver el déficit que presentaba el servicio educativo. Cuestión que no fue fácil sobrellevar, por las múltiples carencias y condiciones que se desconocían, cómo migrar una educación presencial a una educación a distancia de manera virtual, por ejemplo.

Las limitaciones que presentaron las Escuelas Secundarias fueron los recursos y el hábito de construir el aprendizaje en un conjunto de procedimientos en donde no se disponía del conocimiento necesario para ponerla en práctica, sin una supervisión como sucede en la presencialidad.

Según lo manifestado por los docentes, el primer paso fue comunicarse con los padres para conocer las situaciones particulares de cada familia, reconociendo que no todos los estudiantes tenían la posibilidad de trabajar a través de una computadora.

También se pudo establecer que la principal herramienta digital fue la utilización del celular y los que no lograban comunicarse se debió a que tampoco contaban con dicho recurso.

Actualmente se manifiesta una controversia debido a la prohibición de la utilización de los teléfonos celulares en todos los establecimientos educativos de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria de la provincia de Catamarca (Resolución educativa n°621/22).

Esta medida, en primera instancia, se puso en marcha en todas las Escuelas Secundarias, con el propósito de generar mayor atención y disciplina en la clase, reorganizar el espacio y tiempo dentro del aula en el retorno a la presencialidad.

La Escuela Secundaria N°88, no quedó exenta de esta normativa, ante ello los docentes manifestaron que en el presente ciclo lectivo tuvieron que justificar el uso de la herramienta digital, porque ello permitió la continuidad pedagógica dando cuenta de la importancia de su uso en actividades que permiten desarrollar destrezas a estos nuevos ciudadanos virtuales.

No obstante, en el Colegio Dr. Eliseo Fringes, que pertenece a la jurisdicción de la provincia de Santiago del Estero, fomenta la importancia del uso de las herramientas digitales, como complemento pedagógico e innovador de las didácticas contemporáneas, reconociendo el desarrollo necesario de capacidades que permitan satisfacer las demandas del espacio socio territorial.

Los vestigios que quedaron impresos en la formación académica del alumnado, permiten abordar nuevos paradigmas, desde las teorías de la neurociencia inspirándonos a posicionarnos en un rol más empático y meticuloso a la hora de trazar horizontes formativos a fin de desarrollar capacidades en un sujeto que aprende de nuevas maneras.

A su vez, en la formación docente se necesita desarrollar competencias que permitan construir formas de planificar que den respuesta a las demandas culturales de los estudiantes, con sus

nuevas formas de aprender, teniendo en cuenta el desarrollo nuevos criterios cognitivos, pensando en actividades que permitan llevar a cabo acciones formativas eficaces.

Lograr un aprendizaje significativo, quiere decir que aprendan a comprender, partiendo de la idea fundamental de que el docente en lugar de suministrar conocimientos participa en el proceso de construir conocimientos (Díaz & Hernández, 1999: 59).

Desde este punto, podemos sostener la importancia del desarrollo de capacidades en los estudiantes, lo cual surge mediante el uso de estrategias flexibles y adecuadas que se adaptan a determinadas situaciones, permitiendo afrontar el aprendizaje con garantías de éxito.

Referencias bibliográficas:

Acosta, G. y Solohaga, R. (2012) “La educación superior, gestión, tensiones, conflictos y transformaciones en comunidades del interior”. Catamarca: Memoria VI Congreso de Ciudades y Pueblos del Interior. UNCA-Facultad de Humanidades. ISBN 978-987-661-117-6.

Acosta, G. (2017) “El campesinado santiagueño y la disputa por la transformación de sus espacios de vida”. Catamarca: Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Humanidades. Tesis Doctoral. Inédito.

Acosta, G. y Ponce De León, O. (2023) “Docencia, tiza y rebelión: rebelión docente en Catamarca”. Santiago del Estero: Revista Académica de la Escuela para la Innovación Educativa, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Pp. 45-50. Recuperado de: <https://www.eie.unse.edu.ar/cmseie/index.php/revista-educacion-innovacion-y-territorio/>

Alcántara-Santuario, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. Educación y pandemia: una visión académica. Recuperado de: https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/3/3.AlcantaraArmando_2020_UnaPerspectiva.pdf

Anijovich R. y Mora S. (2009) *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique, Grupo Editor.

Birgin, A. (2020). “Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente”. En, Dussel I, Ferrante, P, Pulfer, D (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE

Cabrera, L. (2020) Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. Revista de Sociología de la Educación, Volumen 13, Número 2. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/17125/15389>

Camilloni, M. (Comp.) (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, Cuestiones de Educación.

Cuda, M. (2022). *Neurociencias, Didáctica y Pedagogía. Aportes a la escuela de hoy*. Buenos Aires: Bonum.

Díaz Barriga F. y Hernández Rojas G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Edit. Mc Graw. México.

García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del COVID 19. Recuperado de: <file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-LaDocenciaDesdeElHogarUnaAlternativaNecesariaEnTie-7398376.pdf>

Litwin, E. (1996). "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En, Camilloni, M. (Comp.), *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2021). Educación en Pandemia. Buenos Aires: Paidós, Voces de la educación.

Maggio M. (18 de junio del 2021). "Educación en Pandemia". WEBINAR 4: Ciclo de la escuela en burbujas- Aportes para educar en formatos híbridos. UBP Dirección de Pedagogía. Recuperado de: <https://youtu.be/OuFCgcGHHeM>

Meirieu, P. (2001) "*La opción de educar*". Ética y pedagogía. Ed. Octaedro. Barcelona.

Soto Medrano, B. (2006). Organizadores del conocimiento y su importancia en el aprendizaje. Edit. Maestro innovador, Huancayo- Perú.

Villafuerte, P. (2020). Educación en tiempos de pandemia: COVID-19 y equidad en el aprendizaje. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19/>

ACERCA DEL AUTOR Y LAS AUTORAS

Gustavo Ramón Acosta: Dr. en Ciencias Humanas (UNCA), Magíster en Estudios Sociales para América Latina (UNSE), Magister en Gerencia Social (UNCA), Licenciado en Sociología (UNSE) y Profesor de Grado Universitario en Sociología (UJAMAZA). Desempeño Laboral: Jefe de Investigación en el Instituto de Estudios Superiores Santa Rosa; IES Clara J. Armstrong, ISAC, Catedrático en la EIE-UNSE

Valeria Soledad Banega: Profesora de Psicología, Licenciada en Gestión Educativa. Desempeño laboral: catedrática en el nivel superior, IES Santa Rosa

Gabriela del Valle González: Profesora de Psicología, Profesora de Lengua y Literatura, Profesora de Danzas Folclóricas Argentinas, Licenciada en Gestión Educativa. Desempeño laboral: catedrática en el nivel superior, en el IES Santa Rosa

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 11 Núm. 1 / 2024

La clase universitaria con tecnologías digitales

Dra. Marina Eliza Díaz
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
mediaz@huma.unca.edu.ar



Dra. María Natalia Lencina
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
marialencina77@gmail.com



Resumen

En el año 2020 producto de la pandemia las prácticas de enseñanza de todo el Sistema Educativo se vieron modificadas por la ruptura de la estructuración didáctica de la clase presencial; se construyó un nuevo modo de enseñanza mediado por tecnologías digitales que reconfiguró el rol docente en el ámbito universitario. En ese contexto, mediante el Proyecto de investigación: La construcción de la mediación pedagógica con tecnologías digitales: Un análisis de la acción tutorial de los docentes de la Facultad de Humanidades de la UNCA (Resolución Rectoral 2021-750) desarrollado entre los años 2021-2023, se asumió como objetivo fundamental indagar la construcción de la mediación pedagógica, en carreras de la Facultad de Humanidades de la UNCA, en los años académicos 2020 y 2021. Se considera que el principal desafío de estas nuevas prácticas educativas es el diseño didáctico de un proceso de enseñanza que articula modos de trabajo que surgen bajo coordenadas temporales y espaciales distintas y en las que la mediación tecnológica resulta estructurante de las decisiones pedagógicas y didácticas. En función de la complejidad del objeto de estudio se adoptó un enfoque metodológico cualitativo que posibilite abordar las múltiples dimensiones que lo enmarcan. Para reconstruir lo acontecido entre las técnicas de recolección se seleccionaron la encuesta, la entrevista cualitativa, la observación no participante que permitieron profundizar situaciones y particularidades de las intervenciones didácticas. Con la finalidad de contribuir en la toma de decisiones en el ámbito de la didáctica, la formación docente y la gestión, las conclusiones se organizan en ejes problematizadores en torno a la organización de la clase y los condicionantes contextuales institucionales, identificando aquellas contribuciones que pueden tener continuidad, ya que constituyen aprendizajes y producciones valiosas que redefinen los escenarios para la Educación Superior.
Palabras clave: clase universitaria-digitalización-intervención docente.

Abstract

The university classroom with digital technologies

In the year 2020, as a result of the pandemic, teaching practices throughout the Education System were modified due to the disruption of the didactic structure of in-person classes; a new mode of teaching mediated by digital technologies was constructed, reshaping the role of educators in the university setting. Within this context, through the Research Project: The construction of pedagogical mediation with digital technologies: An analysis of the tutorial action of the teachers at the Faculty of Humanities of UNCA (Resolución Rectoral 2021-750) developed between the years 2021-2023, the fundamental objective was to investigate the construction of pedagogical mediation in careers at the Faculty of Humanities of UNCA during the academic years 2020 and 2021. It is believed that the main challenge of these new educational practices is the didactic design of a teaching process that integrates work methods arising from different temporal and spatial coordinates, in which technological mediation structures pedagogical and didactic decisions. Due to the complexity of the object of study, a qualitative methodological approach was adopted to address the multiple dimensions surrounding it. To reconstruct what occurred, data collection techniques such as surveys, qualitative interviews, and non-participant observation were selected to delve into situations and particularities of didactic interventions. With the aim of contributing to decision-making in the field of didactics, teacher training, and management, the conclusions are organized around problematizing axes related to class organization and institutional contextual constraints, identifying contributions that may continue as valuable learnings and productions that redefine scenarios for Higher Education.

Keywords: university class-digitization teacher intervention.

Introducción

El presente informe de investigación, da cuenta de la problemática abordada en el marco del proyecto de investigación: La construcción de la mediación pedagógica con tecnologías digitales: Un análisis de la acción tutorial de los docentes de la Facultad de Humanidades de la UNCA (Resolución Rectoral 2021-750) desarrollado entre los años 2021-2023, en el que se planteó como objetivo principal indagar la construcción de la mediación pedagógica, en carreras de la Facultad de Humanidades de la UNCA, en los años académicos 2020 y 2021. Con ese propósito, el problema de investigación se centra en analizar la mediación pedagógica en la clase universitaria mediada con tecnologías digitales, los entornos tecnológicos que cobran hegemonía en las decisiones didácticas, las competencias y habilidades que involucra la mediación tecnopedagógica, las normativas que contextualizan las experiencias educativas y los aspectos emocionales que atraviesan dichas prácticas.

Para contextualizar el objeto de investigación se señalan las implicancias que para la esfera educativa tuvo aquel momento sanitario histórico en el que la clase universitaria se desarrolló mediada por tecnologías digitales, en el marco de lo que se denominó enseñanza remota. Asimismo, se aborda principalmente a las mediaciones pedagógicas que son entendidas como un conjunto de acciones que lleva a cabo el docente con el fin de construir situaciones de aprendizaje, articulando elementos tales como los materiales educativos, las actividades y las interacciones. Esto conlleva a construir un marco referencial sobre las particularidades de la clase universitaria con tecnologías digitales, los entornos virtuales, el rol docente virtual y los materiales didácticos digitales. Asimismo, se presentan las decisiones metodológicas que se consideran para su abordaje, entre las que sobresale la opción por una metodología cualitativa y técnicas como la encuesta, entrevista cualitativa y observación no participante. Por último,

se presentan las conclusiones, en las que se exponen los hallazgos organizados en dimensiones: pedagógica didáctica y de condicionamientos contextuales institucionales.

Se asume que esta investigación permitirá generar información empírica acerca de la organización pedagógica e institucional para la toma de decisiones en la implementación de trayectos formativos virtualizados, híbridos, bimodales, entre otros, como también contribuir en el avance de los conocimientos en cuanto a los riesgos y potencialidades pedagógicas de las tecnologías digitales en el ámbito de la enseñanza en el nivel universitario.

Planteo del Problema

La emergencia sanitaria antes mencionada, impuso un distanciamiento social preventivo y obligatorio, que produjo modificaciones sustantivas en las dinámicas sociales, no quedando exenta la esfera educativa en la que hubo un cierre total de las actividades presenciales, por lo que se modificaron los vínculos interpersonales, las formas de producir, comunicar y gestionar el conocimiento y especialmente la modalidad de enseñar y aprender, transformando las lógicas formativas de los sujetos, en los diferentes niveles del sistema educativo, fundamentalmente el Universitario, ámbito en el que más se tardó en concretar el retorno a la presencialidad, “rompiendo de este modo una rutina que llevaba casi más de un siglo y medio” (Puiggrós, 2020:37), al separarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje “la co-presencia de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido” (Dussel, 2020:338). En este contexto situacional en el que la continuidad pedagógica estuvo determinada por la organización de las clases con tecnologías digitales, mediante el Proyecto de investigación: La construcción de la mediación pedagógica con tecnologías digitales: Un análisis de la acción tutorial de los docentes de la Facultad de Humanidades de la UNCA (Resolución Rectoral 2021-750), se indagó la mediación pedagógica construida por el docente universitario. La mediación pedagógica se comprende como un conjunto de acciones que lleva a cabo el docente con el fin de construir situaciones de aprendizaje, articulando elementos tales como los materiales educativos, las actividades y las interacciones (Fainholc, 1999). Desde esta concepción, las preguntas fundamentales que guiaron la investigación fueron: ¿que caracteriza a la mediación pedagógica en la clase universitaria mediada con tecnologías digitales?, ¿qué entornos tecnológicos cobran hegemonía en las decisiones didácticas?, ¿en qué condiciones socio-técnicas se construye la mediación pedagógica?, ¿qué competencias y habilidades involucra para los sujetos que intervienen en la mediación pedagógica digitalizada?, ¿qué normativas regulan, avalan y/o acompañan las decisiones didácticas en ese contexto? ¿Qué atravesamientos emocionales se visibilizan en estas nuevas configuraciones de la clase universitaria? En función de estos interrogantes, el análisis desde una metodología cualitativa estuvo centrado en las siguientes dimensiones y subdimensiones: Dimensión pedagógica-didáctica: Subdimensiones metodológica, tutorial, de materiales didácticos y psico-emocional; Dimensión condicionamientos contextuales institucionales: Subdimensiones estructura tecnológica, formación docente, marcos normativos.

Considerando que, en este contexto la mediación pedagógica se ubica como una problemática neurálgica en la estructuración didáctica de la clase universitaria se podrá lograr una revisión sobre los formatos (sincrónicos, asincrónicos, duales), los entornos tecnológicos (plataformas, redes sociales, etc.), los mediadores (materiales digitalizados, guías didácticas, video-clases, etc.), la gestión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (normativa vigente, adaptación curricular, agrupamientos), las competencias y habilidades docentes para el diseño y organización de las prácticas de enseñanza y las posibilidades socio-técnicas (conectividad, acceso).

Además, a partir de los resultados de la investigación se pretende arribar a una visión global sobre las posibilidades institucionales, y formativas de los sujetos para la inclusión de tecnologías en la enseñanza, que posibiliten y promuevan la contención de los estudiantes en sus trayectorias educativas. Asimismo, atendiendo a que la tarea del docente universitario se

configura en función de marcos normativos que regulan sus intervenciones académicas, se presume que se podría suministrar información sustantiva para la revisión y redefinición de las reglamentaciones en el marco de prácticas flexibles y/o bimodales.

Por último, otro propósito fue brindar información que contribuya en el Sistema de tutorías de la Facultad de Humanidades de la UNCA, que asume el objetivo de acompañar y orientar al estudiante mediante un conjunto organizado y planificado de acciones formativas y orientadoras para que el alumnado amplíe el marco de experiencias y oportunidades de aprendizaje, como también, contribuir con los resultados de la investigación en el Plan de Formación previsto por el Departamento de EAD de la mencionada Unidad Académica.

Perspectivas teóricas

La pandemia puso en evidencia una serie de discusiones en torno a educación especialmente con relación a las prácticas de enseñanza en el Nivel superior. Los avances en el conocimiento y la reorganización de campos interdisciplinarios, la disponibilidad de ambientes altamente tecnológicos y desarrollo de tecnologías 3.0, la complejidad de escenarios actuales para desempeños profesionales implica demandas a los procesos de formación profesional que puedan adaptarse y dar respuesta a escenarios inéditos de desempeño. Estas condiciones plantean diferentes debates en relación a lo curricular como didáctico; por ejemplo, las modalidades de organización de enseñanza típicamente universitaria de separación entre clase teóricas y trabajos prácticos, donde la lógica epistemológica en la aplicación resultaba insuficiente si se propone la formación de profesionales capacitados para la intervención crítica y creativa. También, la relación entre instituciones educativas y ámbitos de desempeño profesional, por ejemplo, los procesos de acreditación de carreras universitarias (CONEAU) exigen un incremento en los porcentajes de horas dedicadas a actividades de prácticas preprofesionales (criterio de intensificación de la práctica). Estos dos ejemplos dan cuenta de diferentes discusiones necesarias y a la vez sostenidas en diferentes planos: espacios académicos disciplinares y profesionales, equipos técnicos y políticos, universidades y eventos académicos.

Si bien desde fines de 2019 y principios de 2020 se hablaba de una enfermedad respiratoria surgida en una ciudad China, Argentina tomó la medida de aislamiento en el mes de marzo. La decisión de ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio) se comunicó a partir del 20 de marzo de 2020 (decreto 297/2020) y sin anticipaciones ni previsiones para los sistemas educativos las clases se trasladaron a la virtualidad remota. Díaz A. G. (2020) precisa que la situación sanitaria significó "... el traslado compulsivo y forzoso de las clases y aulas universitarias a los hogares de estudiantes y docentes mediados por tecnologías digitales generando alteraciones en el orden didáctico y pedagógico". En su investigación identifica que

"en el plano didáctico se replantearon los procesos de selección de los contenidos para decidir aquellos conocimientos mínimos, en término de lo irrenunciable, importante y necesario que un futuro profesional debe aprender y, con esas decisiones, se evidenció la necesidad de reconstruir las formas de transmisión del contenido en estas circunstancias" (Díaz A. G. 2020, p. 51 y 52).

Entonces en la situación de ASPO y DISPO^[1], para la continuidad de los procesos formativos fue necesaria la mediación tecnológica para la mediación pedagógica. Y al utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como soporte del proceso de enseñanza y aprendizaje se generaron otras formas de dialogar y elaborar conocimientos, que permitieron facilitar y reinventar otros modos de interacciones y construcciones de conocimientos. En este escenario abrupto e inesperado se impuso el rediseño, en tiempo real, de actividades y experiencias de formación presenciales para realizarse exclusivamente a través de plataformas digitales (Pardo Kuklinsk & Cobo, 2020), aulas virtuales, y otros recursos como los envíos de cartillas

impresas y uso de medios de comunicación como la radio y la televisión. Con respecto a las prácticas de enseñanza, los docentes debían replantearse el espacio del aula como marco de referencia de la clase, tiempo y espacio implosionan y la densidad vincular y comunicativa de las clases se mediatizan en redes sociales, plataformas digitales, aulas virtuales para garantizar la continuidad de los procesos formativo. Fue necesario definir las propuestas de contenidos significativos para esa particular situación de incertidumbre y crisis sanitaria mundial, posibilitar el acceso al conocimiento como derecho humano y social y como proyecto cultural que garantiza oportunidades a todos en términos de justicia curricular (Connell, 1997; Santome, 2010), sostener una relación pedagógica mediada por tecnologías que encuadre el trabajo académico y contenga a los estudiantes y docentes en una “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1989 en Litwin 1997) en tanto prácticas que son éticamente justificadas y epistemológicamente necesario que se conozca, discuta, comprenda y se comparta.

La experiencia vivenciada en pandemia se define como enseñanza remota de emergencia término acuñado por Hodges, Moore, Barb, Torrey & Bond, en su artículo del 27 de marzo “Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning” en *Educause!* advirtiéndole que la educación a distancia y el aprendizaje en línea “bien planificadas” son diferentes a la respuesta que, ante una situación de crisis sanitaria, esbozan o ensayan los docentes y las instituciones educativas para dar continuidad a la educación. Es en este contexto didáctico que cobra relevancia la mediación pedagógica como un componente sustantivo de la clase, por lo que cabe mencionar que la mediación pedagógica se nutre de la teoría del aprendizaje significativo, de la teoría sociohistórica cultural, en los planteos de la zona de desarrollo próximo y el concepto de andamiaje. Como ya señalamos con anterioridad, la mediación pedagógica comprende al conjunto de acciones, intervenciones, recursos y materiales didácticos como conjunto articulado de componentes que intervienen en el hecho educativo, facilitando el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Fainholc, 1999). Asimismo, se considera como una herramienta de comunicación que permite establecer un diálogo y compromiso con los estudiantes; en esa misma línea Blanco Villalobos (2018) comprenden que la persona mediadora del entorno virtual tiene que ser capaz de propiciar ambientes de aprendizaje, diseñar y orientar los procesos que se den en el entorno virtual, tanto a nivel individual como colectivo.

En esta nueva escena didáctica, los entornos virtuales que facilitaron la continuidad del proceso educativo al permitir la incorporación de diversos recursos, materiales didácticos y estrategias de enseñanza, se definen como espacios educativos que se conforman por diversas herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica, y que presentan una dimensión tecnológica y otra educativa. La primera refiere a su infraestructura, ya que permite el desarrollo de las propuestas educativas; la segunda, por su parte, alude al proceso de enseñanza y de aprendizaje que en ellos se desarrolla, evidenciando que se trata de un espacio humano, social y dinámico (Salinas, 2011). Estos entornos pueden ser diversos, diferenciándose por su dimensión tecnológica que permite numerosas posibilidades educativas, y requieren para su implementación en la enseñanza de la intervención del docente, por lo que hacen replantear su rol y competencias. Entendemos que, la figura del docente es básicamente insustituible, pues es quien organiza las estrategias necesarias para lograr particularizar el saber y es quien dirige la acción formativa a través de diferentes canales sincrónicos y asincrónicos, reales y simulados, presenciales y a distancia para el logro de sus objetivos. El uso de aulas virtuales involucra para los docentes diversos desafíos en la configuración de la clase, que pueden ser comunicacionales, tecnológicos, didácticos y psicosociales (Barbera, 2009). Las particularidades de la virtualización de la enseñanza, que implican un diseño didáctico y un “modelo educativo diferente del construido por la mayor parte de los docentes a través de su propia biografía escolar” (Schwartzman, 2009, p. 423), generan la necesidad de reflexionar sobre la complejidad de las prácticas y los requisitos que enfrentan los educadores. Pagano (2007) agrupa una serie de competencias en diferentes áreas, que deben ser atributos de la función docente en los entornos virtuales: competencias

tecnológicas, competencias didácticas y competencias tutoriales. Con relación a las primeras, éstas involucran el dominio de destrezas básicas y aplicaciones de Internet; las segundas refieren a la capacidad de adaptación a los nuevos formatos de enseñanza, capacidad para diseñar ambientes de autoaprendizaje, capacidad para utilizar múltiples recursos y posibilidades de exploración y operatividad y capacidad para crear materiales. La última categoría de competencias, las tutoriales, comprende habilidades de comunicación, capacidad de adaptación a las condiciones y características de los distintos usuarios y capacidad de constancia y trabajo en las tareas de seguimiento del progreso de cada alumno.

Para Pérez & Imperatore (2005) las competencias que determinan el perfil de los docentes en los entornos virtuales, consisten en que sean capaces de planificar intervenciones y comunicaciones con los estudiantes, utilizar materiales didácticos multimedia, diseñar estrategias y herramientas de evaluación, como también gestionar y administrar los diferentes aspectos de una propuesta virtualizada. Entonces, se puede estimar que los debates y aportes sobre la problemática de la formación docente en los entornos virtuales concluyen en una serie de categorías que involucran competencias necesarias a considerar: formación disciplinar, formación pedagógico-didáctica-comunicacional, formación tecnológico-práctica y formación en investigación.

Se suma a esta categoría, otra cuestión clave en la mediación pedagógica, la organización de los materiales didácticos, que se constituyen en andamio, soporte y mediador en el proceso de construcción de los conocimientos de los estudiantes. Más aún, suponen para los alumnos la fuente más legítima de conocimiento (Soletic, 2003). Su diseño requiere de un cuidadoso proceso de planeación, desarrollo y producción en el que intervienen autores, expertos en contenido, pedagogos, diseñadores gráficos y editores, entre otros expertos. Para García Aretio (2001) una adecuada selección de los materiales didácticos involucra una serie de requisitos fundamentales: deben ser programados y adaptados al contexto socio-institucional, al nivel del curso en cuestión y a las características del grupo. Además, deben ser integrales, abiertos y flexibles, coherentes, eficaces, interactivos, significativos y permitir la autoevaluación. A lo mencionado se destacan otros requisitos de la organización del texto, entre los que se ubican la coherencia y cohesión, la intencionalidad comunicativa, la aceptabilidad, la situacionalidad, la intertextualidad e informatividad, la multisequencialidad, la propiedad, la eficiencia y la eficacia.

Por último, en cuanto a los componentes del núcleo didáctico que se consideraron, los aspectos psico-emocionales cobran relevancia por la situación contextual y la reorganización comunicacional de la clase. Siguiendo a Bisquerra & López Cassá (2020), la emoción es una respuesta interna o externa a partir de un acontecimiento interno o externo, al cual se le otorga una valoración automática de los acontecimientos que vienen a los sentidos, ya sean reales o imaginarios. De esta manera, se activa una respuesta emocional en la que se pueden distinguir tres componentes: el psicofisiológico, el comportamental y el cognitivo, que atravesaron las experiencias educativas analizadas.

Perspectivas metodológicas

Dada la complejidad del objeto de estudio, se propone un abordaje cualitativo o también denominado en las Ciencias de la Educación, un modelo hermenéutico. Este paradigma permite analizar y resignificar la construcción de las prácticas de enseñanza híbridas en el marco de un fenómeno educativo concreto. Este tipo de investigación es multimetódica, naturalista e interpretativa, por lo que, en este contexto, los investigadores indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido e interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan (Vasilachis de Gialdino, 2006).

El planteamiento cualitativo insiste en la relevancia del fenómeno y prioriza la comprensión de la realidad dentro de un contexto dado y desde la visión de un todo unificado (Pérez Serrano, 2003). Justamente, la investigación cualitativa, privilegia la profundidad sobre la extensión e

intenta captar los matices de las experiencias vitales (Vasilachis de Gialdino, 2009). Desde esta perspectiva, la comprensión holística de los fenómenos requiere considerar contextos variados: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales.

Para la recolección de los datos las técnicas utilizadas fueron *la entrevista cualitativa* no estructurada (Yuni & Urbano, 2006), que permitió obtener información directamente de responsables de las dimensiones institucional, organizacional y normativa de la Facultad de Humanidades: Decana, Secretario Académico y Director/as de Departamento. También se consultó a más del 80% de docentes de las diferentes cátedras del Dpto. de Ciencias de la Educación, de la mencionada Unidad Académica, para conocer los modos de trabajo didáctico durante la enseñanza remota, en los dos años académicos, en que no hubo enseñanza presencial. Nos enfocamos en las carreras de grado que siempre tuvieron régimen de presencialidad, y cuyos equipos de cátedra tuvieron que redefinir y sostener procesos de mediación tecnopedagógica para asegurar la continuidad de los procesos formativos. Asimismo, se concretó la *observación indirecta* de los entornos virtuales en los que se desarrollan las clases de algunas de las cátedras de los docentes consultados.

El análisis de los datos se realizó a partir de la propuesta de análisis del contenido de Pérez Serrano (2003) siguiendo la dinámica de reducción: separación, identificación, clasificación de unidades significativas de análisis (USAS) y posterior síntesis y agrupamiento de las categorías obtenidas a partir de las USAS, en un proceso de construcción inductiva y de relación dialéctica entre teoría y práctica. Luego se organizaron las matrices para la obtención de resultados y conclusiones.

En cuanto al criterio de científicidad para validar la información, desde la perspectiva cualitativa se consideró el criterio de credibilidad y se apeló a la triangulación múltiple (Latorre, 1996): a) La triangulación de fuentes, contrastando informaciones sobre determinadas dimensiones de análisis, pero desde distintas fuentes; b) La triangulación de perspectivas, revisando los hallazgos desde distintos puntos de vista, análisis, expertos y c) la triangulación teórica el uso de múltiples perspectivas teóricas en relación con la misma situación o el mismo conjunto de objetos (Vasilachis de Gialdino, 1992). De este modo, se garantizó la revisión constante, para ampliar la comprensión del objeto de estudio.

Conclusiones

Los hallazgos provenientes de las experiencias analizadas se organizan para su comprensión en dimensiones que se interrelacionan en la configuración de la clase universitaria con tecnologías digitales. Serán abordadas la dimensión pedagógica en la que se incluyen aspectos metodológicos, la mediación pedagógica, la acción docente y tutorial, la organización de los materiales didácticos y los aspectos emocionales. Por otra parte, se presenta información sobre las normativas, los desafíos en la formación profesional y la realidad de la estructura tecnológica que definen una dimensión de condicionamientos contextuales institucionales.

En la etapa de enseñanza remota de emergencia los docentes universitarios tuvieron que trasladar y organizar sus clases a formatos virtuales, y con ello los aspectos fundamentales a prestar atención son las mediaciones que se construyen en tanto procesos de guía y acompañamiento al aprendizaje de los estudiantes. Desde los aportes que hacen los especialistas en educación a distancia, se destaca que la mediación pedagógica se da a través de los textos y otros materiales puestos a disposición del estudiante (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 1993), la mediación pedagógica no implica solamente el tratamiento de los contenidos, sino también las formas de expresión de los diferentes temas, aquello que el docente dispone para construir su presencia en el trabajo asincrónico del estudiante. Esta experiencia de clases requirió la asunción del rol de tutor, siendo animador de los procesos de aprendizaje, desarrollando habilidades para promover la realización de actividades que ayuden a la

comprensión de los contenidos abordados, anticipando y aportando respuestas que permitan al estudiante la profundización de los temas.

El traslado de las clases de cada cátedra presencial a la virtualidad, sin previsiones institucionales, planificación didáctica o tiempo para su diseño, fue la respuesta ante la decisión de aislamiento social preventivo dictaminada por las autoridades de forma repentina. La decisión de ASPO se comunicó sin anticipaciones ni previsiones para los sistemas educativos, en el transcurso de una a dos semanas se solicitó desde las autoridades de la Facultad que cada equipo docente dispusiera alguna comunicación con sus estudiantes para, en nuestro caso, iniciar con las clases del ciclo académico 2020. Por ejemplo, en el informe de situación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, abril 2020 se describe que en la mayoría de las cátedras se estableció comunicación por grupos de WhatsApp y grupos de Facebook y se recibieron trabajos y consultas por correo electrónico personal. Con relación al acceso y conectividad, las dificultades son 1) la falta de conectividad en los estudiantes del interior y en algunos barrios del gran San Fernando del Valle (capital, Valle Viejo y F M Esquiú) porque no cuentan con conectividad suficiente para descargar contenidos (3G o 4G), no hay antena de telefonía celular o no cuentan con teléfono fijo y por tanto conexión wifi, 2) el caso de los estudiantes que no tienen conexión a un red de wifi en su casa, solo cuentan con los datos de su celular para la conexión con las cátedras. Estos datos se contrastan con una encuesta realizada a los estudiantes de la carrera desde la Dirección del Dpto., de Ciencias de la Educación (abril, 2020), identificado que el 79% de los consultados se conecta por su celular propio y solo un 69% tiene además una computadora o Tablet (de uso familiar) donde puede también hacer las tareas, un 5% cuenta solo con un celular de un familiar y con ese dispositivo puede acceder y realizar las tareas.

A partir de las consultas realizadas a los docentes, en relación con la construcción de la mediación pedagógica en el paso de la presencialidad a la virtualidad, identifican cambios y actualizaciones en la transposición didáctica, la selección, recorte y adecuación de los contenidos a enseñar, la propuesta de actividades, los modos de evaluar. Recuperando los aportes de Maggio (2020) quien señala que en la pandemia exigió prácticas alternativas que para los protagonistas fueron “creaciones didácticas” de relevancia, contextualizadas y con sentido pedagógico, algunas de estas acciones de cambios en las clases significaron mejoras de las prácticas de enseñanza.

Los docentes respondieron que los cambios que debieron hacer en sus clases, en orden de mayor frecuencia de respuesta, fueron en relación al contenido, luego las actividades y las posibilidades de los estudiantes, la forma o estructura de la clase, las oportunidades y/o posibilidades de uso de recursos virtuales y la comunicación, especialmente la disponibilidad de tiempo de conectividad. Sus expresiones señalan que fue un proceso de incertidumbre, sorpresivo y disruptivo que habilitó espacios de creación individual y colectiva. Los cambios en cuanto al contenido fueron: su organización, el formato de presentación, la selección y la reconstrucción al formato de clase virtual. En cuanto a las actividades, los cambios están relacionados a la modalidad por la necesidad de trabajar de manera asincrónica, el diseño de actividades prácticas, la reformulación para adecuarse a los recursos y plataformas, en tiempo y la conectividad disponible. Con respecto a los estudiantes las preocupaciones han estado puestas en cuanto a la falta de participación (respuestas a los correos, conexión en momentos sincrónicos, etc.), diseñar propuestas de acompañamiento anímico como una cuestión fundamental, los problemas de conectividad que no les permitían continuar con la trayectoria educativa. Se suma a la descripción anterior, que los docentes consultados expresaron que los cambios que tuvieron que resolver en torno a la clase fue en primer lugar, por el traslado del formato presencial a la virtualidad contando con sus saberes y recursos disponibles (en un primer momento tuvo que hacerse sin anticipación, ni resoluciones institucionales), en segundo lugar, el diseño de la clase mediante plataformas o recursos disponibles tanto de los docentes como los estudiantes, por último, la selección de las estrategias y la implementación y el uso de herramientas digitales.

Cuando se analiza cuáles fueron los cambios más significativos para los equipos de cátedras, se señala que la asincronía resulta la cuestión más compleja de resolver para sus clases, no poder compartir el aula como lugar de encuentro en un espacio y en un mismo tiempo. Ello requirió de digitalizar las clases y buscar textos que estuvieran en formato digital para reemplazar los de formato impreso. En cuanto a las actividades se dificultó poder acompañar a los estudiantes, ya que muchos de ellos no tenían posibilidades de conexión continua. En suma, los cambios didácticos fueron en base a la necesidad de adaptarse a la virtualidad y a las dificultades que enfrentaron los docentes, como los estudiantes para acceder a las herramientas tecnológicas y utilizarlas de manera eficiente. Se realizaron cambios significativos en los contenidos y actividades, adaptándose sobre la marcha. Se tuvo en cuenta las particularidades de los estudiantes y se intentó tener cercanía, especialmente con aquellos que tenían dificultades con las herramientas tecnológicas.

En este escenario didáctico, la construcción de la mediación pedagógica en un entorno remoto requirió de la capacitación en herramientas digitales que fortalecieron la continuidad pedagógica durante el 2020, que luego en el 2021 y 2022, pudieron adquirir formatos diferentes con apropiaciones de recursos metodológicos y de estrategias de enseñanza que se mixturaron con la presencialidad. Para ello, el Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades (Dpto EAD- FH) cumplió un rol primordial de asesoramiento y apoyo a los docentes para el diseño y desarrollo de sus propuestas de cátedra. Las acciones de acompañamiento permitieron las capacitaciones y tutorías a docentes y estudiantes, tanto con relación a la gestión del aula virtual de la plataforma e-educativa del Dpto EAD- FH, o bien, con otras plataformas en uso como BigBlueButton y Zoom. Asimismo, se brindaron también capacitaciones relacionadas a recursos y herramientas tecnológicas que pudieran utilizar en las clases sincrónicas y asincrónicas como: power point, videos, WhatsApp, podcasts, entre otros.

Para el año 2021, la Facultad solicitó a los docentes el uso del campus virtual e-educativa del Dpto., de EAD, por lo cual se dio una autocapacitación tecnopedagógica en la que se trabajó a través de tutoriales que permitieron la administración del aula virtual, el uso de las herramientas del aula virtual, las funciones del docente tutor virtual y la evaluación virtual. Estas plataformas de aprendizaje posibilitan la creación de aulas virtuales que integran herramientas para la distribución de información, el intercambio de ideas y experiencias, la interacción social, la aplicación práctica del conocimiento y la evaluación del aprendizaje, entre otras funciones. En esencia, estas aulas virtuales constituyen sistemas donde se llevan a cabo diversas actividades relacionadas con el proceso educativo, facilitando la interacción, la comunicación, la aplicación de conocimientos y la evaluación, tal como lo señalan Barberá y Badía (2004). Sin embargo, se reconoce que el desafío más significativo, se relaciona con los conocimientos tecnológicos para el diseño del entorno y de los materiales didácticos, como también las disparidades de acceso de los estudiantes.

En esta etapa exclusiva de uso de aulas virtuales, los docentes señalan que los desafíos que enfrentaron estuvieron relacionados con los contenidos a enseñar y las metodologías para hacerlo, con relación al tiempo y la selección de lo prioritario que debía ser enseñado. En orden de frecuencia la mayor cantidad de respuestas identifican a los contenidos, luego a las clases por los formatos que debía asumir la mediación tecnológica, el tiempo y la flexibilidad en las entregas de los trabajos, fueron los tópicos más considerados. En cuanto a los contenidos, la cuestión fue qué priorizar o seleccionar, ya que la formación universitaria requiere de abordajes complejos y en profundidad. En cuanto a los estudiantes, los docentes refieren a que los desafíos fueron atender a las situaciones que atravesaban (sin precisar si eran propiamente académicas o del contexto) para continuar en la trayectoria educativa; sus necesidades para abordar el aprendizaje que exigieron la elaboración de metodologías acordes a los procesos formativos, con lo cual, los desafíos en expresiones de los docentes fueron; establecer el contacto pedagógico con los estudiantes, reducir contenidos para adaptarse a la modalidad virtual, construir dispositivos metodológicos pertinentes para la virtualidad, aprender a

utilizar nuevas herramientas tecnológicas, pensar una metodología de trabajo inclusiva para todos los estudiantes, y manejar los tiempos de planificación, diseño y elaboración de materiales adecuados. Una particularidad de los discursos analizados es que el desafío se adjetiva como “gran desafío” mayoritariamente y lo afrontaron construyendo nuevas propuestas de enseñanza, utilizando estratégicamente los beneficios de la virtualidad (usar videos, podcast, cortos educativos, infografías, nubes de palabras etc.).

Por otra parte, por su relevancia se profundizó el análisis de los materiales didácticos, que en la clase presencial al igual que en la virtual desempeñan un papel fundamental, más aún en la clase con tecnologías digitales, ya que el material que se diseña se constituye en andamio, soporte y mediador en el proceso de construcción de los conocimientos de los estudiantes. Estos materiales digitales que, si bien se encuentran codificados en los mismos sistemas simbólicos de los materiales impresos tradicionales, incorporan diversas formas perceptivas, figurativas, textuales y musicales. Así, los materiales informatizados se organizan y se diseñan con una diversidad de elementos que dan lugar a la hipertextualidad, a la organización de un sistema simbólico –atributo clave de los medios y materiales didácticos-, a la circularidad y convergencia de los medios, entre otros aspectos. De este modo, se hace posible que imagen, texto y sonido se fundan en una única producción como nunca antes se había conseguido. En las experiencias que se investigaron, los recursos y los materiales didácticos ocuparon un rol central en el proceso de enseñanza y de aprendizaje como mediadores pedagógicos. Algunos visibilizan como rasgos fundamentales la hipertextualidad y la intencionalidad comunicativa, lo que supondría para los estudiantes el desafío de nuevas habilidades de lectura y escritura, dado que se trata de nuevos géneros discursivos. Estos materiales requerían, por una parte, que los estudiantes tomen decisiones ante un nuevo diseño arquitectónico de los itinerarios particulares de lectura y de dominios tecnológicos. Por otra parte, exigían a los docentes en su rol de contenidistas que posean competencias pedagógicas (modelos de enseñanza y de aprendizaje coherentes con los principios de la enseñanza virtual), competencias comunicativas (competencias en producción de textos, competencias en comunicación audiovisual, competencias en comunicación utilizando las nuevas tecnologías) y competencias tecnológicas (básicas: manejo de procesadores de textos y programas de edición de gráficos, de comunicación y navegadores; medias: edición básica de páginas web, manejo básico de programas editores de simulaciones, edición multimedia básica, conocimiento acerca de plataformas y su operatoria; avanzadas: edición multimedia, configuración de plataformas, etc.).

Se suma a la descripción anterior que, al analizar las decisiones didácticas asumidas por los docentes en los procesos de virtualización de la enseñanza, se advierte que los cambios y los desafíos que los consultados señalan que tuvieron que enfrentar en este proceso de trasladar sus aulas y clases a los entornos virtuales, si bien en la tradición academicista se evidencian la preocupación por los contenidos y por el tiempo de la enseñanza, también hay que destacar que hay un interesante valoración de la posibilidades que emergieron con el uso de las redes los entornos y las plataformas para pensar creativamente metodologías de trabajo, formas de construir el conocimiento que faciliten el acceso de aquellos que tenían menor conectividad y disponibilidad tecnológica, modo de reinventar la tarea docente, entre algunas de las referencias a destacar.

Un análisis valioso que se añadió siguiendo los aportes de Moreno Vásquez & otros (2024) fueron los aspectos emocionales, ya que se constituyeron en emergentes en las encuestas, entrevistas y diálogos que se generaron en el proceso. En este escenario de clases virtuales y situación sanitaria, las prácticas de la enseñanza estaban atravesadas, en diversos aspectos emocionales, por la necesidad de la organización, adaptación y regulación de las emociones ante la sensación de incertidumbre y exigencias de confinamiento domiciliario. Lo afectivo o lo emocional influyen en la tarea docente y de los estudiantes, que se experimentó en diferentes niveles de intensidad ante el requerimiento de adaptarse rápidamente a nuevas maneras de interacción, de planificación, de enfrentar la didáctica cotidiana y sumándole a todo lo

mencionado, el poco o nulo conocimiento del manejo de herramientas digitales para hacer frente a la tarea. La emoción significa un movimiento o impulso que te mueve hacia algo y las respuestas de los docentes de la Facultad de Humanidades indican que sintieron alteraciones en el ánimo propias de enfrentar lo no conocido en su entorno y sentirse frustrados, angustiados, con sensaciones como la soledad, el enojo, el miedo y la tristeza. El componente cognitivo hace referencia a tomar conciencia de la emoción que experimentamos y ponerle nombre en función del dominio del vocabulario. La toma de conciencia de las emociones que experimentamos se ve potenciada con el uso del lenguaje.” (Bizquerra & López-Cassa, 2020, p.12 y 13). Cuando comentan sus experiencias en las clases virtuales, donde la emoción sentida era la soledad y la angustia, las respuestas que advertían eran el cansancio, y las cámaras apagadas que impedían la interacción cara a cara y predisposición a la acción, por lo que la emoción que se imponía era la decepción, en tanto que manifiestan en sus comentarios el no creer haber logrado un impacto positivo en sus estudiantes.

La virtualidad generó la necesidad de promover la organización de las emociones y su regulación, tanto desde los aspectos cognitivos como de percepción. Ante determinadas situaciones, docente y estudiantes necesitaron poner en marcha una serie de aspectos cognitivos y emocionales que provocan diferentes respuestas ante una misma situación. Pues existen numerosos sitios de retroalimentación dentro y entre los sistemas mentales que comprenden la percepción, la motivación, las emociones, la cognición, y la acción y es característica la regulación mutua. La regulación de las emociones básicas o de basamento, en cuanto a la noción de la predisposición motivacional para el desarrollo de otras emociones, se presenta como un proceso complejo y no lineal. En esta investigación llama la atención el aspecto de la regulación que tiene que ver con la llegada de “lo nuevo”. Así, puesto que los componentes de las emociones tienen que ver con subsistemas de evaluación, expectativas, excitación, sentimientos de placer o dolor, retroalimentación autónoma y somática, así como, retroalimentación a partir de gestos, acciones y comunicación con los otros, todo puede ocurrir en configuraciones variadas en diferentes contextos; es decir dependen de sus conexiones interactivas en determinadas circunstancias.

La mayoría de los docentes manifiestan haber sentido incertidumbre ante las nuevas propuestas de enseñanza basadas en la virtualidad debido a que desconocían el manejo de las plataformas digitales, y por lo tanto, el miedo a enfrentarlas. Otro aspecto destacable fue la frustración de realizar clases sincrónicas donde los alumnos no encendían las cámaras y en algunos casos los docentes sintieron que la clase se convertía en un soliloquio donde no sólo no veían al alumno, sino que tampoco interactuaban con los docentes. Muy pocos sintieron alegría de los resultados obtenidos con la experiencia de lo virtual. En general las emociones que más aparecieron fueron la soledad dado que muchos no se sintieron acompañados en la trayectoria de la enseñanza virtual con respecto a la planificación, la evaluación y la retroalimentación.

Por último, exponemos información de los datos que se recuperaron sobre las posibilidades tecnológicas de docentes y estudiantes, los marcos regulatorios y los requerimientos en la formación docente, que se constituyen en condicionantes contextuales e institucionales. En las entrevistas a los responsables institucionales que tuvieron a su cargo la implementación de las medidas que se consensuaron a nivel de la UNCA (Decana, Secretario Académico y Directores de los diferentes Departamentos) se pueden reconstruir el sentido y el rediseño de la mediación pedagógica en un contexto no esperado como el de la pandemia en lo institucional como lo normativo. Las decisiones institucionales tuvieron impacto en ámbitos de actuación diferentes según niveles de aplicación de la normativa que se produjo para los requerimientos de la situación: Universidad - Facultad- Departamentos.

Durante el año académico 2020, las normativas aprobadas en la Facultad de Humanidades fueron variadas y en total sintonía con el objetivo central de continuidad pedagógica. Un ejemplo clave es el "Protocolo para exámenes finales presenciales" (Res CDFH N° 020/20), como así también, el establecimiento de criterios para la acreditación de las materias dictadas

en el primer cuatrimestre (Res FH N° 160/20), de "Práctica Docente I" - "Práctica Docente II y Residencia" (Res CDFH N° 039/20) y de "Práctica Sistematizada I, II, III y IV" Dpto. Trabajo Social (Res CDFH N° 048/20). Para el caso del año académico 2021, el desafío fue tratar que la mediación pedagógica remota de las materias se formalizara y se enriqueciera por medio del uso de la plataforma de la Facultad administrada por el Departamento de Educación a Distancia.

A nivel de universidad, se aprobó y adecuó el "Plan de acción para la continuidad de actividades académicas COVID-19" para el dictado, evaluación parcial y registración de asignaturas aprobado por Resolución del Consejo Superior de la UNCA N° 01/21; el "Protocolo para actividades prácticas y teórico-prácticas" (Res CDFH N° 013/21) y la adhesión a Resolución Rectoral N°364/2021 sobre el retorno a las actividades presenciales, con la autorización de actividades prácticas y exámenes presenciales desde el turno de septiembre 2021 (Res CDFH N° 029/21).

Para cerrar, desde un macroanálisis, la revisión de los dos años de enseñanza remota permite reconocer que las problemáticas y las tensiones fueron: al inicio de la pandemia 2020 la implementación de la virtualización de las cátedras y el segundo en el 2021 la convivencia de las modalidades virtual y presencial. En el año 2020 y con una situación de novedad e incertidumbre, los sentimientos de desconcierto e inseguridad fueron recurrentes, expresiones ante el desconocimiento de cómo organizar y planificar las clases virtuales, como así también, en otros casos, provocó el rechazo y la negación a usar algunas herramientas tecnológicas y plataformas virtuales. Ante ello se desarrollaron modalidades de acompañamiento para los estudiantes con diferentes impactos y resultados en los dos momentos analizados. Los documentos y formularios compartidos de Google, las construcciones colectivas y grupales a través de herramientas como el genially y/o padlet caracterizan de un modo diverso las decisiones didácticas de cada uno de los docentes. Por otro lado, la prevalencia de las clases sincrónicas y la comunicación por WhatsApp son parte de este repertorio de acciones identificadas por los docentes como positivas en el primer tramo o período de la pandemia. Luego en el año 2021, atendiendo a lo aprendido y recuperado por el Depto. de EAD y los equipos docentes, los procesos formativos se alojaron mayoritariamente en el aula virtual de la plataforma de la facultad. En tanto el entorno organizado de aprendizaje ordenó la propuesta de cátedras, concentrados las actividades en los foros, las wikis y el correo interno. Cabe destacar que se continuó usando los grupos de WhatsApp, para la comunicación instantánea.

La continuidad pedagógica de los procesos formativos durante la pandemia y, por tanto, la concreción del derecho a la educación sólo pudo realizarse a través de la mediación tecnológica. Si bien ya existían aulas virtuales reforzando la enseñanza presencial en algunas cátedras e inclusión genuina de tecnologías (Maggio, 2018), en la facultad, la decisión de aislamiento social requirió de una respuesta sui generis para continuidad de las clases. A su vez, la necesidad de trasladarse a plataformas y entornos virtuales permitió a algunos docentes repensar sus propuestas metodológicas aprovechando las potencialidades que les brindaba la virtualidad. Algunas referencias señaladas por los docentes fueron: diseñar y crear nuevos materiales como, grabar videos instruccionales, disminuir la entrega de conceptos, recortar las propuestas planificadas y realizar cambios prácticos en el dictado de clases, a través de diferentes herramientas y aplicaciones tecnológicas, las cuales se fueron adaptando en función de diferentes factores, como la accesibilidad a internet, el tiempo de conexión, la selección de las aplicaciones, las prestaciones de cada aplicación, entre lo más destacado. Posiblemente la preocupación de los equipos de cátedra de la universidad se centró en la selección y priorización de contenidos como una marca de la tradición academicista que configura las prácticas de enseñanza en el nivel Superior (Steiman 2018). En el mismo sentido, Maggio (2020) señala que la inclusión de tecnologías y disposición de campus virtuales en las universidades:

“... no significó una ola de transformación pedagógica y didáctica del nivel... El núcleo duro de las prácticas resistió con una configuración clásica de matriz positiva. La hegemonía de la explicación docente, la secuencia lineal progresiva, el sesgo aplicativo en las propuestas de actividades realizadas por el estudiante y el carácter verificativo de la evaluación son algunos de los rasgos que continúan definiendo la mayor parte de los que sucede, sin importar la modalidad de enseñanza o el entorno tecnológico en el que se despliega la experiencia” (Maggio, 2020: 115)

En tiempos de pandemia, teniendo en cuenta las transformaciones que se realizaron en materia de educación a nivel mundial y local, de una manera forzada, han cambiado los procesos de enseñanza y aprendizaje, marcando un antes y después. La discusión en torno a la inclusión de la tecnología en las prácticas docentes quedó suspendida por la necesidad de su utilización para la continuidad de la enseñanza, por su potencialidad mediadora que posibilitó promover, desencadenar y acompañar el aprendizaje. Y se hace necesaria otra discusión, a nuestro entender, necesaria y valiosa para pensar los procesos formativos y las prácticas de enseñanza, como lo explica García Naranjo (en Imbernon y otros, 2012) para los modelos pedagógicos con fuerte influencia del constructivismo y mediación de las TIC, el cambio es en relación al enfoque centrado en el aprendizaje, que asume el proceso de construcción del conocimiento como un proceso activo de los estudiantes como protagonistas. Ello demanda del docente: a) solvente alfabetización tecnológica para el manejo de la información y producción de mediaciones pedagógicas, b) reflexión epistemológica, teórica y metodológica sobre su incidencia en la educación, c) análisis de la ética en para el uso de las TIC, d) la revisión y comprensión de los sistemas de comunicación e interacción relacionados con las TIC en los entornos educativos.

Referencias Bibliográficas

Barberá E. & Badía, A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. España Machado Libros S.A.

Barberá, E. (2009). “Calidad 2.0”. En Pérez S. & Imperatore A. (2009) (compiladoras) *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje: Perspectivas teóricas-metodológicas*. Universidad Nacional de Quilmes.

Bisquerra Alzina, R & Cassa E. (2020). *Educación Emocional*. El Ateneo. Argentina.

Blanco Villalobos, J. A. (2018). *Pistas para la Mediación Pedagógica en Entornos Virtuales*. Costa Rica. Universidad De La Salle.

Cabrales A. & otros (2020) *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. Argentina. The Learning Factor Proyecto: Reflexión educativa.

Connell, R.W. (1997) *Justicia Curricular*. España Ediciones Morata.

Dussel, Ferrante & Pulfer (2020) *Pensar la Educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. España. UNIPE. Editorial Universitaria.

Díaz, A. G. (2020). *Tiempos de pandemia y enseñanza universitaria: recrear las propuestas metodológicas entre el hogar y las plataformas de medios conectivos*. Revista Innovaciones Educativas / ISSN 2215-4132 / Vol. 22 / No. Especial / Octubre, 2020.

Fainholc, B (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Argentina. Paidós

García Aretio, L. (2001). *La Educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona. Ariel.

- García Naranjo, M. (2012). "Tecnologías de la información y la comunicación para la mediación pedagógica". En Imbernon, F. (coord.) & otros (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. España. Editorial Graó.
- Gutiérrez Pérez, F., & Prieto Castillo M. (1993). *La Mediación Pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Guatemala. Colección Programa EDUSAC.
- Latorre, A. & otros (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. Hurtado Ediciones.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Argentina. Editorial Paidós
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Argentina. Paidós
- Maggio, M. (2020). "Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. Campus Virtuales". 9(2), pp.113-122.
- Moreno Vásquez A. & Díaz M. (Compiladoras) (2024). *La construcción de la mediación pedagógica con tecnologías digitales: Un análisis de la intervención docente en el contexto universitario*. Catamarca. Editorial Científica Universitaria.
- Pagano, C. (2007). "Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico". *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol 4. Número 2.
- Pardo Kuklinski H, & Cobo, C (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona. Outliers School.
- Pérez S. & Imperatore A. (compiladoras) (2005). *Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en entornos virtuales*. Bernal. Editorial UNQ.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid. Narcea.
- Puigrós, A (2020) "Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina", en Dussel, I & otros (2020) *Pensar la Educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIFE. Buenos Aires. Editorial Universitaria.
- Salinas, M. (2011). "Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: Tipos, Modelos de aprendizaje y rol del docente" en *Revista Universidad Católica de Argentina*. Volumen 12. Pp.1-12. Recuperado de: <https://www.studocu.com/es-ar/document/pontificia-universidad-catolica-argentina-santa-maria-de-los-buenos-aires/didactica-y-curriculo-ii/entornos-virtuales-de-aprendizaje-en-la/61477889>
- Santomé, J. T. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. España. Ediciones Morata.
- Schwartzman G. (2009). "El aprendizaje colaborativo en intervenciones educativas en línea: ¿Juntos o amontonados?" En Pérez, S. & Imperatore, A. (comp.) (2009). *Comunicación y*

Educación en entornos virtuales de aprendizaje: Perspectivas teóricas-metodológicas. Bernal. Editorial UNQ.

Steiman, J. (2018) *Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva-* Argentina. Miño Dávila

Soletic, A. (2003). "La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: Problemas y desafíos". En Litwin, E (comp.) (2003). *La educación a distancia.* Bs. As. Amorrortu Editores.

Vasilachis Gialdino, I (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Editorial Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos 1: los problemas teórico-epistemológicos.* Bs. As. Centro Editor.

Yuni, J & Urbano, A. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación.* Argentina. Ed. Brujas. Córdoba.

[1] Argentina de marzo 2020 (decreto 297/2020) a julio 2021 (Prórroga del decreto de necesidad y urgencia n° 287/21), con aislamiento transitorio y limitados luego en zonas de alto contagio que se extendieron hasta diciembre de 2021.

[2] La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea traducida consultada en Cabrales A. y otros (2020) Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión. The Learning Factor Proyecto: Reflexión educativa.

ACERCA DE LAS AUTORAS

Marina Elisa Díaz: Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Docencia Universitaria (UNCA). Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQ). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNCA). Profesora Titular de las cátedras de Educación a Distancia y Gestión Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación. Ex Directora del Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades de la UNCA. Investigadora categoría III, Programa de Incentivos SECyT.

María Natalia Lencina: Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNCA). Doctora en Ciencias Humanas mención en Educación (UNCA), Tesis "Procesos de Gestión del Conocimiento y Formación Docente: Las concepciones epistemológicas en la construcción del saber específico docente"). Investigadora categoría 3, Programa de Incentivos SECyT: Prácticas Docentes y Currículum.