

DP Prácticas Docentes en juego

noviembre de 2024 • n.º 02 • ISSN 2796-9177



Publicación de la Cátedra. Práctica III General - Área Pedagógica.
de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM)

Prácticas Docentes en juego,
es una publicación digital de la
Cátedra: Práctica III General
del Área Pedagógica

ISSN 2796-9177



Fotografías de tapa e interiores
Cedida gentilmente por Juan Cruz Melot Santiago
juancruzme95@gmail.com



Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Misiones
Tucumán 1946
3300 Posadas - Misiones - Argentina

Decano
Esp. Cristián Garrido

Vicedecana
Dra. Zulma Cabrera

Secretaria de Extensión y Vinculación Tecnológica
Prof. Nélide González

Directora
Claudia Mariana Santiago

Comité Asesor
Gustavo Bombini
Patricia Bustamante
Sergio Frugoni

Equipo Editorial
Gabriela Albrecht
Luciana Rubio
Micaela Arce

Corrección / Diseño / Maquetación
Ettore Cantoni

Correo Electrónico
revistapracticasdocendocentes@gmail.com

Dirección web de la publicación
www.edicionesfhyics.fhyics.unam.edu.ar

Los contenidos de los artículos de esta revista
son de exclusiva responsabilidad de los autores.



Contenido ///

Prácticas Docentes en juego

Contenido

Prácticas y Formación Docente	06
Escritura, literatura y práctica docente	07
<i>Gustavo Bombini</i>	
La investigación educativa en el desarrollo profesional docente	13
<i>Ana María Zoppi</i>	
La práctica docente, una práctica dialógica	25
<i>Claudia Mariana Santiago</i>	
Conhecimento e formação em saúde na universidade	
Reflexões sobre uma experiência de ensino	33
<i>Sidinei Pithan da Silva / Vânia Lisa Fischer Cossetin</i>	
<i>/ Yoisse Nathaly Velasco Rodríguez / Carlos Alberto Cardoso Dias</i>	
Desafíos de la Educación Ambiental Integral y su inclusión real	
en las prácticas educativas del BOP 53.....	41
<i>Fabián Batista dos Santos / Raúl Demetrio Roznicki</i>	
Las narrativas docentes como dispositivos pedagógicos	
en la clase de literatura	53
<i>Rita Micaela Arce</i>	

Prácticas y Experiencias	69
Las literacidades académicas desde los memes: experiencias desde las voces de las y los estudiantes.....	70
<i>Luciana Rubio</i>	
Experiencias de prácticas socioeducativas en los Centros de Apoyo Pedagógico y Tecnológico (CAPyT). Aproximaciones de los estudiantes de la Práctica III.....	83
<i>Rosana Linares / Ramón Ramírez</i>	
Las tecnobiografías en la observación institucional. Una experiencia de la Práctica Profesional I. Tecnobiografía un concepto en construcción	97
<i>Mónica Werbes / Ramón Ramírez</i>	
Prácticas de enseñanza y gestión de recursos digitales Nuevos desafíos para el rol docente	107
<i>Silvia Graciela Insaurrealde</i>	
Eu leio, você lê, nós lemos... De la Lectura en Clase de Portugués Lengua Extranjera como Práctica Fonética a la Toma de Posicionamiento Crítico de la Realidad .	116
<i>Nicolás Omar Borgmann</i>	
Observatorio de Trayectorias Educativas	130
Pensar las Trayectorias Educativas Iniciales de los Ingresantes Universitarios	131
<i>Cristian Andrés Garrido / Andrea Mariana Dimas</i> / <i>Walter Raúl Oviedo / María Silvia Regunega</i>	



The background of the entire page is a photograph of a high-voltage power line tower. The tower is a lattice structure, centered vertically and horizontally. It is set against a sky that transitions from a pale blue at the top to a warm orange and red at the horizon, suggesting a sunset or sunrise. Several power lines stretch from the top corners towards the tower. The foreground is dark and out of focus, showing silhouettes of trees and distant hills.

Prácticas y Formación Docente ///

Prácticas Docentes en juego

Escritura, literatura y práctica docente

Gustavo Bombini*

Resumen

La propuesta de este escrito es iniciar una reflexión sobre las relaciones entre la formación y la práctica docente, y las prácticas de leer y escribir, en el espacio del aula, espacio en que se negocia una política de las voces. En el panorama de las escrituras cotidianas que pueblan ese espacio, destinadas por lo general a los otros, aquí se rescatan experiencias y relatos sobre esas otras escrituras por las que las y los docentes avanzan en el conocimiento de sus propias prácticas. ¿Qué papel tiene la ficción en estas escrituras de las prácticas? Este ensayo se presenta como un disparador para pensar nuevos vínculos entre escrituras, prácticas y conocimiento, como también la posibilidad de diálogos renovados con otros que leen, como son los estudiantes.

Palabras Clave

escrituras de las prácticas - didáctica- ficción - narrativas docentes

* Profesor y Licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctor en Letras por la misma Universidad y Doctor Honoris Causa por el CELEI (Chile). Entre 1988 y 1989 fue tallerista del proyecto sobre adolescencia en el Plan Nacional de Lectura de la Dirección Nacional del Libro de la Secretaría de Cultura de la Nación, dirigido por Hebe Clementi. Desde 1987 es docente en la Universidad de Buenos Aires, desempeñándose actualmente como Profesor Asociado a cargo e investigador en la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras y en dictado de seminarios sobre temas de políticas de lectura y prácticas socioeducativas. Entre 1994 y 2016 fue profesor Titular e investigador en el Área de Didáctica de la lengua y la literatura en la Universidad Nacional de La Plata. Desde 2002 es Director de la Carrera de Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, desde 2011 del Profesorado Universitario en Letras y Director de la Carrera de Especialización en Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Nacional de San Martín. Contacto: gbombini@gmail.com

Quería pensar con los lectores y lectoras de este artículo en algunas relaciones entre la formación y la práctica docente y las prácticas de leer y escribir. Qué tiene que ver eso que hacemos que es enseñar, transitar las aulas, poner el cuerpo cada día frente a nuestros alumnos, con las prácticas de leer y escribir.

En general relacionamos la práctica docente en el aula con la oralidad: dar clase es hablar, explicar, es desarrollar una determinada retórica frente a nuestro auditorio. A veces gritamos porque no nos escuchan, pedimos silencio (con o sin éxito), las voces se superponen. Vemos en esto ventajas y desventajas y actuamos a veces de modo contradictorio. Somos más democráticos e inclusivos, nos ponemos impacientes e imponemos nuestro discurso. El aula como espacio en el que se negocia una política de las voces.

También usamos el pizarrón, dejamos por escrito con la tecnología nada indeleble de la tiza, las huellas del saber más apreciado: la fórmula matemática, el esquema conceptual, la clasificación de los adjetivos o la sucesión de los primeros gobiernos patrios. Hoy día, podemos apropiarnos y volver perdurables esos pizarrones tomando una foto con nuestro celular. También los y las estudiantes lo hacen y evitan tomar apuntes.

La escritura en el pizarrón también me ayuda a pensar: mientras explico, escribo palabras sobre las que vuelvo. Las ligo con flechas; vuelvo a mirar el pizarrón; me doy cuenta de que soy desprolijo, más de lo que se espera mí, que soy un docente. Eso que quedó escrito no se entiende, es un galimatías.

Del lado de las escrituras más indelebles: escribimos la planificación, firmamos el libro de temas, escribimos para los padres lo que les vamos a dictar a los chicos para autorizar la salida didáctica. Ponemos nuestra firma para notificarnos de tal o cual cuestión. Y elevamos un informe.

En la historia de la enseñanza han existido otras escrituras –que todavía podemos leer– que son las de ciertos maestros innovadores –una palabra complicada–, que desarrollaron «alternativas pedagógicas» –como las conceptualiza Adriana Puiggrós–, que por fin, dejaron ese relato como huella de la práctica en la historia lo que nos permite entender una lógica controvertida, de luchas y polémicas entre posiciones frente al conocimiento, al modo de comunicarlo y al sentido de hacerlo. Gesualdo Sosa en Uruguay, el maestro Iglesias en el Gran Buenos Aires y en México, las hermanas Cosettini en Rosario nos cuentan sobre unos modos posibles de enseñar y en esta acción de narrar realizan la doble operación que los constituye como identidades docentes diferenciadas y que rearmen la trama de las prácticas posibles mostrándonos lo que hay más allá de una supuesta homogeneidad. En la ciudad de Córdoba se registra una experiencia que no pertenece al corpus más conocido de las experiencias en el nivel primario. Se trata del proyecto que entre 1942 y 1947 se

desarrolla en la Escuela Normal Superior, a cargo de un equipo que coordinan Luz Vieira Méndez y Antonio Sobral.

María Luisa Cresta de Leguizamón y Delia Travadelo, entre otros profesores, nos narran en el libro *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro*, publicado en Santa Fe en 1949, unas clases de lengua y literatura, unas experiencias culturales, un modo de plantear las relaciones de los adolescentes con el conocimiento que aún hoy podría leerse de manera productiva.

Los textos clásicos se introducen, entre
tanto, con alguna cautela. –nos dice Delia
Travadelo–. Hoy es una «letra para cantar»
de Lope de Vega, luego un romance anónimo
que en las fiestas dramatiza un grupo de
estudiantes, o una letrilla de Góngora, más
adelante una comedia de Lope o de Calderón,
algún soneto de Garcilaso, alguna Silva de
Francisco de Rioja. Primero se aprecia el
buen humor, el ritmo, lo descriptivo y lo
pictórico; luego se valoran la finura de la
emoción y el sentimiento.

La escritura de maestros y profesores es en estos casos mucho más que anécdota, testimonio o autoalabanza frente a la experiencia exitosa sino puesta en escena y análisis crítico de una práctica que se pensaba como problemática, sobre la cual cualquier dogmatismo era rechazado y cualquier modo de la rutinización y la improductividad era inmediatamente transformado en un problema a resolver.

En algunas experiencias de formación inicial y también de formación docente continua venimos observando el impacto que las prácticas de escritura pueden tener a la hora de redefinirlas en sus géneros y en sus funciones. Otras escrituras sobre las que es posible indagar y dar cuenta de su productividad.

Por ejemplo, en las tareas de formación de profesores en Letras que venimos desarrollando desde hace algunos años con el equipo de la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (con algún antecedente inicial –luego abandonado por los equipos que me reemplazaron tras mi alejamiento– realizado en las Cátedras Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Letras y en Didáctica de la lengua y la literatura I y II, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata) el tema de la escritura se presentó como un problema interesante. Experimentando con formatos de escritura diferentes de la planificación tradicional pudimos advertir que cierta escritura de anticipación atravesada por una lógica más narrativa en su construcción permitía establecer una relación interesante con el conocimiento y con la práctica de enseñanza, liberadas de ciertos autoencorsetamientos. Ligado a la productividad de lo narrativo en educación (el estudio de casos, la mirada del etnógrafo, el diario del profesor) venimos proponiendo desde hace algunos años la escritura de «guiones conjeturales», acaso relatos de anticipación, quizá un género de «didáctica-ficción» del que habría que dar cuenta en otra exposición (Bombini, 2018).

En algunas experiencias de formación continua desarrolladas en el ámbito de la ex Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires parece ratificarse lo dicho por algunos investigadores de los procesos de escritura: porque escribo es que estoy avanzando en mi conocimiento sobre la propia práctica; porque escribo es que estoy avanzando en mi conocimiento sobre la propia tarea de escritura de las prácticas. Se trata de la doble productividad de la escritura desde el punto de vista cognitivo y epistémico. De este modo los capacitadores escriben sobre sus propias experiencias, sobre sus visitas a las escuelas y construyen un nuevo conocimiento sobre la formación continua.

En una experiencia llevada a cabo, en la ciudad de Córdoba en el año 1999, (UEPC en convenio con Flacso), Maite Alvarado y Marina Cortés se propusieron leer y escribir literatura con maestros de 2do. ciclo de la escuela primaria. Dicen las autoras. «Queríamos que los maestros escribieran, ponerlos en situación de taller, hacerlos inventar historias, personajes, narrar experiencias, producir recomendaciones y fundamentar propuestas. Partimos del supuesto de que, para enseñar a leer y escribir, el maestro debe ser él mismo lector y escritor» (Alvarado, 2015). La apuesta es alta: escribir ficción aparece en las representaciones habituales como una práctica reservada a otros sujetos, propia de otros escenarios, destinada a otros fines. Escribir ficción es para adultos talentosos o para niños naturalmente inspirados; se escribe ficción en un taller literario y si lo hace para pasar el tiempo, para gozar con la tarea o para demostrar que al fin y al cabo los que pueden hacerlo son aquellos a los que no hace falta enseñárselos.

Esta visión romantizada de la escritura literaria se ha convertido en un obstáculo que impide ver cómo un cierto cuerpo a cuerpo con la materialidad del lenguaje, un trabajo complejo de toma de decisiones en torno a convenciones retóricas y una apelación a un mundo imaginativo, están proponiendo una rica agenda de saberes y prácticas a enseñar y aprender.

Despegarse de esa visión romantizada, y en definitiva poco productiva, supone reconocer en estas experiencias de escritura un plus que podríamos llamar de interpelación al sujeto, por la que los maestros son convocados a establecer una nueva relación con el lenguaje y con las prácticas culturales. Plus posible también en el desarrollo de experiencias de lectura realizadas en distintos ámbitos de capacitación y de promoción de lectura en la que maestros y profesores leen textos literarios: Borges, Silvina Ocampo, Juan José Hernández, Rodolfo Walsh y Haroldo Conti. No hay aquí ninguna urgencia por el aula, la lectura produce una demora, una dilación frente al vértigo de la cotidianidad, de las necesidades perentorias de la práctica.

Sin embargo, el seguimiento en el tiempo de las tareas de estos docentes lectores y lectoras, han demostrado que esta nueva posición, la de lector, se convierte en una condición productiva para otras escenas de aula: en el horizonte de la experiencia cultural del docente parece que ahora hay más lugar para que los modos de leer, los recorridos de lectura de los otros, la diversidad de interpretaciones que suscitan los textos en los niños puedan ser escuchadas, puedan devenir significativas y ser parte de la construcción de la tarea pedagógica.

La literatura que aparece en la discusión curricular de los '90 como la práctica discursiva relegada, desterrada por efecto de los embates triunfalistas de la lingüística y de la entrada de los géneros más ligados a las esferas de uso de la vida cotidiana, se presenta en el escenario de la formación y la capacitación como un acicate, un estímulo, un aliciente y parece que la relación que los maestros y profesores establecen con la literatura construye un vínculo nuevo con el conocimiento, unos modos posibles de apropiación de ciertos objetos culturales y unos diálogos renovados con otros que leen, como son los estudiantes.

La lectura de literatura produce unas transformaciones difíciles de conceptualizar desde el punto de vista técnico-pedagógico y en los escenarios de la formación docente. Mucho hay para indagar desde los estudios sobre la lectura o desde la didáctica de la literatura y la formación.

Referencias

Alvarado, Maite (2015) *Leer y escribir, Apuntes de una capacitación*. (con prólogos de Alejandra Birgin y Marina Cortés). Buenos Aires. El hacedor.

Bombini, Gustavo (2018) *Miscelánea*. Buenos Aires. Noveduc.



La investigación educativa en el desarrollo profesional docente

Ana María Zoppi*

Resumen

El artículo presenta las concepciones político-epistemológicas en que se sostiene el trabajo colaborativo de la Red de Investigación Educativa (Redine) de la Provincia de Misiones (Argentina).

Así se explicita, en primer lugar, el carácter principal asignado a los educadores como protagonistas en simultaneidad de las prácticas de enseñanza y de investigación educativa.

Luego se conceptualiza la praxis en tanto articulación dialéctica entre pensamiento y acción como la base de sustentación para la producción de conocimientos pedagógicos.

Finalmente, se formulan algunos supuestos epistemológicos y principios de acción que se promueven y utilizan en el trabajo colectivo hasta ahora desarrollado.

Palabras Clave:

investigación educativa - praxis educativa - desarrollo profesional docente

* Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional de Cuyo, Magister en Antropología Social por la Universidad Nacional de Misiones y Doctora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Categoría I en el Sistema Nacional de Incentivos a los Docentes Investigadores. Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Jujuy y de la Universidad Nacional de Misiones.

Integra los comités académicos del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional del Nordeste; del Doctorado en Ciencias Sociales (UNJu); de la Especialización en Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Santiago del Estero y de la Especialización en Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Misiones. Contacto: zoppianamaria8@gmail.com / zoppi@fceqyn.unam.edu.ar.

Introducción

Abordo este capítulo asumiendo la responsabilidad personal de su elaboración, pero enunciando las ideas propuestas desde una voz colectiva.

El «nosotros» de las formulaciones, tiene que ver con el reconocimiento de que éstas se fueron construyendo desde mi participación en muchos espacios diferentes de trabajo colaborativo, en los que fui desplegando fecundas prácticas de enseñanza e investigación, a lo largo de mi biografía de desarrollo profesional docente. Por eso hablo de «nosotros»: de lo que hemos vivido, sentido, construido y disfrutado. Por problemas de espacio, no me referiré aquí a esas situaciones concretas de acciones educativas pensadas y desarrolladas. Sí, en cambio, todo lo que digo es el resultado de los aprendizajes alcanzados.

Acerca del contenido de este trabajo, propongo un recorrido para identificar, en primer lugar, quiénes creemos ser y desde dónde hablamos, para continuar señalando las líneas de horizonte que justifican nuestro posicionamiento y, finalmente, realizar un inventario de orden arbitrario, con algunos de los supuestos y principios de acción que nos han orientado y nos siguen orientando en el camino.

1- ¿Quiénes Somos? ¿Desde Dónde Hablamos?

Los Sujetos de la Enseñanza y de la Investigación Educativa

Para analizar la relación entre investigación educativa y desarrollo profesional docente, considero ineludible comenzar por la identificación de quiénes somos y desde qué lugar de participación social pretendemos plantear nuestras reflexiones y aportes.

Nos será fácil reconocer, seguramente, nuestra condición de maestros o profesores y, por ende, la educación formal como el ámbito de nuestra práctica profesional cotidiana.

A quienes hemos sido formados y nos desempeñamos como tales en la República Argentina, nos resuenan con claridad las voces de una perspectiva sociocultural que, históricamente, se nos ha impuesto y se ha configurado en nosotros como una matriz ideológica que orienta y justifica nuestras acciones y nuestros pensamientos.

En ese contexto, el conocimiento valorizado acerca de la educación se nos presenta como un saber especializado, fuertemente academicista, desarrollado por expertos que analizan nuestras aulas sin estar incluidos en ellas, poseedores de un exhaustivo discurso teórico, a partir del cual derivan recomendaciones técnicas que deberíamos

incorporar en nuestras prácticas de enseñanza. Ellos son, en todo caso, los que conocen la bibliografía más actualizada y, desde ese corpus, pueden mirar la educación con una evidente inclinación a evidenciar sus fallas o su probable incompletud.

Como contraparte, los docentes nos hemos ido acostumbrando a reconocer como natural ese orden, en el cual terminamos siendo consumidores de sugerencias y recursos elaborados «por otros». Aún en nuestras universidades hay quienes investigan lo educativo en otros o «sobre otros», con mucha más seguridad, autoridad y solvencia que las que se destinan para asumir la posibilidad de mirar y pensar las propias prácticas.

Propongo, entonces, que uno de nuestros desafíos hoy es modificar esta situación que nos conduce a la pasividad, a la idealización de cosas que no siempre comprendemos por la superficialidad o por la modalidad hermética con que son presentadas. Pero, sobre todo y no ingenuamente, nos lleva a la desvalorización de nuestra capacidad de pensar y resolver situaciones desde saberes propios, que se nos validaron durante nuestros cursos de formación profesional.

A todo esto, se suma, en el contexto cultural más amplio, la vigencia dominante de una perspectiva técnica, instrumental, estratégica, preocupada sobre todo por la homogeneización y la medición de rendimientos.

Cabe, entonces, considerar desde esta base, preguntas tales como: ¿Qué investigación educativa será la que aporte a nuestros procesos de desarrollo profesional? ¿Realizada desde dónde? ¿Por quiénes? ¿Con qué intereses de conocimiento?

Consideramos, en consecuencia, que la investigación educativa que, a nuestro juicio, nos orienta en la construcción de conocimientos respecto a nuestras propias prácticas como educadores:

a) No es la que se agota en la pretensión de «explicar».

A grandes rasgos, esta intención corresponde legítimamente a lo que muchos autores, (siguiendo la línea de los «intereses constitutivos de saberes» de Habermas) llaman ciencia empírico-analítica, preocupada por obtener y seguir teorías legaliformes del comportamiento social bajo el supuesto de que los enunciados que valen científicamente son los que, entre otros supuestos, resultan independientes de los fines y valores de los individuos.

b) Tampoco es la que se limita a la búsqueda de la «comprensión».

Esta nueva concepción de raíz hermenéutica o interpretativa, nacida en la segunda posguerra, comenzó a dar lugar a todo aquello que el positivismo y el racionalismo habían desestimado: la historia y las ideologías implícitas en el

conocimiento, los valores y los significados sociales en la constitución de las prácticas y, sobre todo, junto a eso, los sujetos, reconocidos en su capacidad cultural de producir saberes acerca de lo social, desde los anclajes de sus propios mundos de la vida.

Aquí debemos reconocer que este auspicioso florecimiento de un modo alternativo de conocimiento es el que dio lugar a la emergencia y desarrollo de las ciencias sociales.

Aun así, en el caso de los saberes requeridos también por una nueva pedagogía, advertimos con Carr y Kemmis, en su *Teoría Crítica de la Enseñanza* (1986) que, en relación con las acciones profesionales de los docentes, este nuevo paradigma ofrece riquísimos aportes para la desnaturalización reflexiva, pero no alcanza a aportar elementos que permitan superar el problema de la disociación teoría práctica en los modos de desempeño.

- c) Al fin, para nosotros, la investigación educativa que necesitamos y propiciamos es la que, a través de la investigación-acción, (que supone y realiza los postulados del «interés emancipatorio» en términos de Habermas) busca intencionalmente y se involucra en la mejora de las prácticas educativas.

Fundamentando esta idea, podemos destacar que, a diferencia de la perspectiva comprensiva o interpretativa, que asume serias restricciones epistemológicas en la preocupación de «no contaminar» la escena de la investigación, la educación se impone en sí misma como una actividad cuyo carácter intencional y utópico es innegable y constitutivo.

La educación «existe» en las prácticas de los educadores. Es y tiene sentido en su propio contexto de producción. Esas acciones de trabajo pedagógico deberían ser, entonces, nuestros objetos de reflexión y de producción de conocimientos «en», «desde» y «para» la educación, respetando, incluso, sus condiciones de inmediatez. Somos los sujetos docentes, actores-autores, los que hoy no nos conformamos (porque no nos sirve hacerlo) con «ser mirados por otros» y queremos reconocer nuestra capacidad para mirarnos y pensarnos a nosotros mismos en las prácticas de enseñanza que, conscientemente, realizamos.

Antes de terminar estas consideraciones acerca de quiénes somos, quiero volver a compartir aquí un texto elaborado por un colega de Jujuy, el profesor José Alberto Ramos, presentado en ocasión de un panel que compartimos.

Frente a la pregunta «¿Quién investiga?» responde:

Hablar de quien investiga es afirmar que todos lo pueden hacer. O, mejor dicho, que cualquiera lo puede hacer. Pero como dice un estudioso del psicoa-

nálisis, no cualquiera es cualquiera. ¿Quién investiga? El que tiene deseo por conocer, el que experimenta curiosidad. Quien puede observar y analizar la realidad sin prejuizar de antemano. Quien desea que algo cambie y, desde su lugar, promueve ese cambio. Quien rompe los sentidos comunes de la rutina de la vida cotidiana. Quien genera conocimientos relacionando la heterogéneo y lo diverso. Quien corre el riesgo de involucrarse con lo investigado y, sin embargo, lo hace. Quien puede escuchar al otro y no lo subestima. Quien comparte un colectivo trabajo en equipo, respetando individualidades. Quien, desde la tolerancia por las diferencias, aprende del otro. Quien retoma todo lo hasta aquí construido y lo perfecciona, pero no lo desestima. Quien se recupera y recupera el ser humano como sujeto protagonista. Quien se considera parte de un conjunto social y puede producir nuevos sentidos con otros sujetos. Quien concibe al hombre como capaz de construir la historia a pesar de los límites y condiciones de nuestra época. Investiga quien es capaz de desafiar las formas estáticas y rígidas de analizar y explicar los fenómenos humanos. Quien es capaz de arribar a conclusiones provisorias y no se rigidiza en posicionamientos inexorables. En definitiva, investiga quien tiene deseos de que solidariamente se construya algo nuevo. Quien tiene deseos, pulsiones de vida, quien ama la vida, En definitiva, cualquiera. Pero ya se dijo al principio: no cualquiera es cualquiera.

2- ¿Qué buscamos? ¿Cuál es nuestro horizonte?

La Praxis como desafío

Admitir que buscamos poner en valor y en acción la dimensión intelectual de nuestro trabajo es, no nos caben dudas, involucrarnos en el camino de nuestro desarrollo profesional como docentes. En este caso, a través de la incorporación de la investigación a nuestro trabajo en y desde las aulas.

Afirmamos con esto que la enseñanza y la investigación pueden constituirse, si así lo deseamos, en las dos caras inescindibles de una misma moneda. A este fin unas cuantas cosas deberían ser, por nosotros, modificadas.

En primer lugar, deberíamos dejar de jugar la carrera por «quien llega antes y con más» que nos impone la lógica acumulativa, competitiva y meritocrática dominante, para buscar, en cambio, la identificación de algunos valores educativos hacia los cuales deseamos, conscientemente, orientar nuestras acciones.

¿Qué queremos, en nuestra futura sociedad deseada? ¿Más solidaridad? ¿Más compromiso social? ¿Más responsabilidad? ¿Más respeto por los demás?, ¿Menos autoritarismo? ¿Menos discriminación? ¿Menos violencia? ¿Más autoestima? ¿Más

trabajo colaborativo? ¿Más argumentación? ¿Más tolerancia? ¿Más involucramiento en la acción? ¿Más democracia? ¿Más participación real?

Si bien todos estos valores cobran sentido en su integralidad, la sociedad contemporánea nos ha acostumbrado a darlos por hechos. En consecuencia, a no trabajarlos con la profesionalidad que deberíamos poner en juego. En ese sentido, debemos reconocerlo, nuestras propuestas curriculares cotidianas siguen más impregnadas de academicismo que de humanismo.

A partir de allí, debemos animarnos a mirar, con la mayor criticidad posible, la propia práctica, a partir de preguntas tales como: ¿Estoy trabajando, realmente, para conseguir esto que creo o «declaro» buscar? Más allá de decir lo que debería hacerse y de sancionar si no se hace, ¿estoy educando en ese sentido? ¿Estoy haciendo lo suficiente para generar otra conciencia y otras conductas en los estudiantes? ¿Ellos advierten en nuestras acciones lo que decimos intentar?

En fin, estas preguntas que pueden parecer simples son las que interpelan nuestro trabajo docente, no sólo desde el lugar de las técnicas y sus resultados, sino desde las dimensiones ética y política de nuestro trabajo profesional. Nosotros también, y muy especialmente, estamos en la sociedad para «construir» derechos. Pero, ¿lo hacemos efectivamente, tanto como lo damos por sabido?

Como respuestas, probablemente advertiremos insatisfacciones, pues podemos llegar a darnos cuenta de nuestras insuficiencias. Pero, frustrantes o gratificantes, terminaremos por reconocer que el lugar de nuestra presencia social son nuestras prácticas docentes.

Así, deberíamos empezar por problematizar la propia práctica, valorarla y entender que lo que hacemos en el aula es lo propiamente educativo y lo que tiene repercusiones sociales. Entonces, reconocer la práctica como acción pedagógica específica de nuestro campo profesional.

Estas son las inquietudes de investigación que, desde la pedagogía, deberíamos formularnos. Estas son las preguntas de la sospecha, las preguntas de la duda, las preguntas de la ciencia, las preguntas esclarecedoras y, finalmente, emancipadoras.

Nuestras preguntas desde una pedagogía crítica deberían ser: ¿Qué estoy haciendo en esta práctica educativa? ¿Qué estoy transmitiendo como mensajes implícitos? ¿Qué podría lograr si la transformo en acción pedagógica intencional, en aras de algún valor o intención ética conscientemente asumida? Esas, me parece, son las preguntas.

Acercarnos a esto sólo será posible si asumimos que, siempre, estamos trabajando para algún futuro. Ahora bien, nos preguntamos, realmente, ¿para qué futuro? Di-

remos, seguramente que queremos un mundo mejor, pero ¿en qué sentido? ¿Ese mundo se nos impondrá sin que nosotros hagamos nada para orientarlo?

Esas preguntas deberían ser formuladas desde la acción, desde el contexto en que estamos profesionalmente trabajando. No se pueden hacer en nombre de otros, por otros, poniéndonos en la cabeza de otros. Hay que apropiarse y hacernos responsables de los sentidos de cada acción.

Aquí volveremos al tema del desarrollo docente para formularnos otra reflexión ¿Es posible hacer esto solos? ¿Vale y alcanza solamente la autorreflexión de cada profesor? Es ya un lugar común, dentro de la perspectiva que estamos propiciando, decir que el trabajo docente debería ser colectivo, participativo, colaborativo. Recordemos las palabras de nuestro maestro Paulo Freire: Los hombres nos educamos en comunión, mediatizados por el mundo.

El sujeto que reconocerá, analizará, pensará, construirá y reconstruirá su práctica educativa es el sujeto involucrado y comprometido en ella, es quien se asuma como actor y, también, como autor. Pero, dijimos, no el docente individual, atomizado, solitario en un mundo limitado, El nuevo actor social que quisiéramos engendrar y dar a luz es el del «colectivo docente», entendiendo por tal el trabajo colaborativo y reflexivo de «comunidades críticas» en las que sea posible, más allá de la cantidad y rasgos cualitativos de las personas participantes, el «entrecruzamiento» de miradas, lecturas, reflexiones, relaciones, consideraciones, argumentaciones. Alcanzaremos, entonces, la posibilidad de investigar con otros, para recién concretar la expectativa de desarrollar una mirada crítica y constructiva sobre «nos-otros».

Podríamos también pensar dónde están esos otros con los que educamos y nos educamos. Lo habitual es decir que serán nuestros estudiantes, nuestros colegas, las familias, nuestras comunidades escolares. Pero aquí también cabe la necesidad de abrir nuestros horizontes al cuestionarnos:

¿Alcanzan las actuales instituciones, ya constituidas para promover el aislamiento, la competitividad, el control y la desvalorización de las iniciativas locales para promover el desarrollo de una acción docente emancipadora?

Los cauces actuales de las dinámicas sociales parecen indicarnos, en cambio, que se están desarrollando otras formas de articulación que parecen fecundas: los grupos, las redes, las asociaciones que permitan ocupar otras posiciones más horizontales y realizar otros intercambios.

El asunto, entonces, es pensar en las estrategias de socialización profesional alternativas que podríamos desarrollar en las escuelas y más allá de las escuelas. Aquí también se nos plantea el desafío de superar la instalada concepción bancaria de las «capacitaciones» para pensar nuevas modalidades de aprendizaje menos dependientes.

Esas nuevas prácticas de innovación curricular que pensemos y desarrollemos en nuestros proyectos de enseñanza deben ser conocidas, discutidas y validadas en nuestra comunidad de pares para avanzar en su ciclo de producción de conocimientos científicos dentro de nuestro campo pedagógico.

Para nosotros, así será importante empezar por el espacio en que se puedan producir innovaciones y, allí, generar circulación. Vemos en la experiencia que a los docentes nos resulta convincente ver acciones similares en manos de algún colega. Producir intercambios de experiencias de enseñanza es muy potente como referencia para re-pensar lo que hace cada grupo. Lamentablemente, por alguna razón los trabajos docentes no son, en general, comunicados ni publicados en ningún ámbito de legitimación o validación. Parece que fueran entretenimientos que no contienen saber.

Cabría pensar en consecuencia, en la conveniencia de generar más encuentros de intercambio horizontal entre los docentes en aras del buscado desarrollo profesional.

En este horizonte de desafío que estamos desplegando, ya es necesario aclarar que todo esto que hoy nos involucra es lo que llamamos o podemos considerar, como *investigación de la praxis educativa*.

Entendiendo la praxis como la articulación más cabal del pensamiento y la acción. Así, la praxis es la capacidad de «pensar haciendo» y, simultánea y dialécticamente, «hacer pensando» para generar tanto acción consciente y fundamentada como pensamiento «vivido» y contrastado en las vivencias.

Al acercarnos a esta cuestión comparto con Martínez Pineda y Guachetá Gutiérrez (2020) que:

El concepto de praxis, tremendamente complejo, permite a quienes nos desenvolvemos en el campo educativo profundizar en dos relevantes procesos: en primer lugar, la praxis supone la superación de la conciencia ordinaria, ingenua y vinculada al sentido común, por lo tanto, la praxis remite directamente a las preocupaciones por desarrollar procesos de concientización que permitan a los sujetos incrementar los niveles de comprensión de la realidad a ser transformada. En segundo lugar, la praxis, como bien sintetizó Karl Marx en la *Tesis sobre Feuerbach*, no puede restringirse a procesos de interpretación o comprensión de la realidad histórica, sino que requiere necesariamente de procesos de transformación concreta y material de la historia y del mundo, es decir, la praxis implica una estrecha e inseparable relación entre interpretación y transformación de la realidad». (p. 14)

Advertimos, entonces que, articuladas por el eje central de los valores, ya comentado, se erigen dos líneas de trabajo simultáneo igualmente desafiantes, que conducen

al desarrollo, por un lado, del pensamiento crítico y, por otro, de la acción transformadora. Ambos ineludibles e indisociables en esta perspectiva emancipatoria.

El pensamiento crítico, por su parte, no es cualquier cosa: no se trata de ser simples «criticones», ni de contentarse con decir que «reflexionamos», ni de ocupar, frente a otros, posiciones radicales de negacionismo u oposición permanente. No se trata de pertrecharnos en una supuesta condición de intelectuales y, desde allí, hacer un collage con las ideas de autores en boga que trabajan el tema.

Sí se trata de «mirar más allá» para contextualizar y comprender nuestros propios posicionamientos. Se trata de desarrollar un proceso de autoconocimiento colectivo que nos permita reconocer la «zona oscura» en la que arraigan nuestras ideas y supuestos de sentido común. Se trata de hacer uso de categorías conceptuales que nos lleven a entender el lugar diferencial de los sujetos en el orden social establecido. Que nos permitan advertir el sentido de las relaciones sociales que se entablen. Se trata de identificar los condicionamientos ideológicos con los que habitualmente operamos para develarlos y desentrañar las trampas a las que nos conducen.

A su vez, la acción transformadora tampoco es una simple aplicación de nuevas técnicas. Es, en cambio, una nueva práctica autogenerada, participativa, colaborativa, organizada, a través de la cual busquemos, conscientemente, orientarnos para construir una dimensión diferente de subjetividad, acorde con la representación utópica de una sociedad soñada. Es la elaboración y desarrollo deseante de nuevos proyectos que, a escala local, empiecen a abrir otras dimensiones para pensar y hacer un mundo alternativo. Es la irrupción y concreción de los «inéditos viables» de los que Freire nos hablaba.

Tanto desde el pensamiento crítico como desde la acción transformadora (en el sentido en que aquí los hemos definido) se trata de asumir otras concepciones del poder: como capacidad y no sólo como dispositivo de dominación, como ámbito de derecho propio y no sólo de arbitraria imposición. Se trata de asumir el poder para valorar nuestra participación profesional y, desde allí, «empoderar» a los sujetos para que se abran procesos de transformación. Se trata de emanciparnos, en términos de Freire, de liberarnos del opresor que se ha instalado en nuestras subjetividades. Se trata de que los valores que declaramos se expliciten en prácticas reales orientadas intencionalmente a su consecución.

3- A modo de síntesis: ¿Cuáles son los supuestos

epistemológicos y principios de acción

que nos acompañan en el camino de estas realizaciones?

Advertidos como estamos del carácter absolutamente innovador y emergente de esta perspectiva en el campo de las ciencias contemporáneas nos hacemos cargo del desafío de involucrarnos en su desarrollo. Tomando los máximos recaudos que nos impone la honesta inquietud por mantener la máxima vigilancia epistemológica desde la base de las mismas prácticas de innovación e investigación educativas.

Accedemos en este contexto a la formulación de otra idea sustantiva desde lo metodológico: la práctica de producción de conocimientos y acciones que mejor expresa el interés emancipatorio es la que se asienta en lo que hoy estamos denominando «investigación-acción participativa».

Acudiré, para intentar una respuesta en este asunto al trabajo de Zoppi (1995), en donde realiza un estado del arte, en el que consta un relevamiento y recorte de ideas fundamentales de los autores hasta entonces conocidos, ordenadas según sean supuestos epistemológicos, científicos o metodológicos de la investigación-acción educativa.

Sobre esa base sostengo hoy las siguientes ideas:

1. La finalidad de la actividad científica en educación implica su reconocimiento como ciencia de acción práctica, que se valida en su mismo desarrollo crítico.
2. La naturaleza de ese objeto de conocimiento implica su reconocimiento como fenómeno de producción intersubjetiva.
3. La teoría educacional está implícita en los mismos hechos educativos. No hay disociación, sino tensión dialéctica entre la teoría y la práctica.
4. La práctica educativa es un fenómeno institucional y, como tal, tiene una ineludible dimensión política.
5. La práctica educativa, como objeto de conocimiento, no puede escindirse de los sujetos que la construyen y desarrollan desde sus propios sistemas interpretativos: éstos pasan a desarrollar un rol protagónico en la producción colectiva y dinámica de nuevos saberes y haceres críticos.

Siguiendo a Zoppi, (2012) y como consecuencia de asumir nuestro posicionamiento en el interés emancipatorio de conocimiento y de aceptar que, para nosotros, es

la investigación-acción la modalidad de trabajo que nos puede conducir a la producción de saberes pedagógicos no disociados de nuestras prácticas, podemos decir aquí que las condiciones que deberíamos crear son las necesarias para:

1. Adoptar y tomar como punto de partida de nuestras investigaciones las mismas acciones educativas que desarrollamos.
2. Advertir, en ellas, nuestras propias insatisfacciones al analizar su eventual distancia con los valores y principios pedagógicos que creemos necesarios. Para ello, deberíamos definir antes, en el proceso, algunos valores educativos en orden a los cuales orientar tanto la reflexión como la acción.
3. Delimitar, en ese proceso, un ámbito de problematización y acción, construido como tal por sus mismos actores.
4. Esos proyectos de investigación-acción educativa deberían generar saberes sobre los supuestos ideológicos (teóricos y de sentido común) que condicionan la práctica problematizada y reconceptualizada a partir de la búsqueda sistemática de antecedentes y referencias sobre el tema.
5. Desde esa profundización de nuestra conciencia crítica. Podríamos imaginar con otros (colegas, estudiantes, padres) cursos de trabajo alternativos, comprometidos con nuestras concepciones éticas, científicas y políticas.
6. Animarnos a desarrollar esas nuevas prácticas dando cuenta de nuestra capacidad intelectual para producir innovaciones consecuentes con esas concepciones en los ámbitos específicos en los que trabajamos.
7. Mantener la necesaria y permanente vigilancia epistemológica para reconocer nuestras contradicciones y obturaciones ideológicas.
8. Registrar los procesos para analizarlos a la luz de ese distanciamiento. Dar cuenta de manera sistemática del proceso de trabajo pedagógico seguido en el desarrollo de la espiral auto-reflexiva de conocimiento y de acción.
9. Comunicar y discutir entre pares nuestras experiencias para incrementar la objetivación de estas.
10. Revisar sus alcances y logros, buscando distinguir razones y vías que orienten el perfeccionamiento continuo.
11. Aprovechar esas secuencias de reflexión en y desde la acción para trabajar nuestro propio desarrollo profesional junto a la mejora curricular permanente.

12. Por fin, contribuir con todo esto a la construcción y validación del campo de conocimientos que nos pertenece y del que no deseamos emigrar, el de la pedagogía como ciencia crítica de la educación.

Referencias Bibliográficas.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986) *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.

Habermas, J. (1968) *Conocimiento e interés*. Taurus.

Martínez Pineda, M y Guachetá, G. (2020) *Educación para la emancipación*. Clacso.

Zoppi, A. (1995) «Supuestos epistemológicos, científicos y metodológicos de la investigación-acción educativa». En *Revista Cuadernos*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, 5, pp 253-259.

Zoppi, A. (2012) «Lo metodológico en la investigación educativa». En *La Investigación Acción en la Autoformación permanente de profesores*. pp 391-405. EdiUNJu.



La práctica docente, una práctica dialógica⁽¹⁾

Claudia Mariana Santiago*

Resumen

Este artículo espera dar cuenta sobre cómo las narrativas de las prácticas, «el guion conjetural», las observaciones y registros inciden en la configuración de estas. De cómo ellas logran construir saberes situados y de algún modo poner en discusión las prácticas reproductivas.

El artículo rescata una experiencia áulica que posibilita conocer un proceso de enseñanza donde los practicantes proponen recuperar saberes socioculturales extraescolares y tejerlos con saberes escolares y disciplinares a partir de lo cual se produce un saber nuevo.

Palabras Clave

práctica docente - guion conjetural - práctica dialógica

* Prof. y Lic. en Letras FHyCS-UNaM. Magister en Docencia Universitaria Fac. Ing.-UNaM. Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Prof. Asociada Exclusiva. Práctica Profesional III/Área Pedagógica. Directora. Diplomatura en LIJ/CeMILLIJ. Coordinadora General del CeMILLIJ de la FHyCS-UNaM

(1) Santiago, Claudia: este artículo posee fragmentos de la tesis de Maestría en Docencia Universitaria UNaM. Misiones 2005 - *El Espacio Escolar entre Fronteras Discursivas. Un estudio de caso en un aula taller de video en una escuela urbana de la ciudad de Posadas.*

Cuando llega la hora de poner el cuerpo, de construir la escena en el aula; cuando llega el momento de estar cara a cara con esos otros para quienes habrá que seleccionar contenidos, organizar una secuencia, elegir textos, diseñar actividades y llevarlas a la práctica, Gustavo Bombini⁽²⁾ nos propone escribir el *guion conjetural* del que dice:

que es ese relato de anticipación, una suerte de género de didáctica ficción, que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción.

Nos propone repensar la relación del saber a la hora de planificarlas y practicarlas, nos sugiere ensayar otros formatos de escritura diferentes al de la planificación tradicional, y nos advierte acerca de la importancia que tiene la escritura como espacio de anticipación y análisis de las prácticas.

No se trata sólo de poner en tensión el modo de escribirlas, se trata de que en esa manera de narrar la acción anticipada y pensada genera la oportunidad de planificar modos de acción en un proceso de reflexión, una actividad de distanciamiento de los propios pensamientos del que llevará adelante la clase. Con respecto a esto último Bruner dice: «...la metacognición requiere una rutina maestra que conozca cómo y cuándo interrumpir el procesamiento en marcha para corregir el procedimiento de procesamiento⁽³⁾».

El guion conjetural como organizador de nuestra experiencia por venir requiere diseñar ese andamiaje destinado a sujetos específicos, en contextos particulares teniendo en claro intenciones y consecuencias, narrar nuestra clase hace inteligible nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros.

Esta manera de proponer la entrada al territorio de la práctica educativa pone en cuestión la supuesta linealidad no conflictiva con la que se pretende asociar el proceso de enseñar, es aquí donde los *guiones conjeturales* muestran en su proceso de construcción la complejidad de la práctica.

Despleguemos el concepto de *conjetura* para poder abordar su importancia; el filósofo Ch. Peirce⁽⁴⁾ consideró que la abducción, proceso por el cual se forma una

(2) Bombini, Gustavo. *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Edit. El hacedor 2017. Buenos Aires. pag 78.

(3) Bruner, J. *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Edit. Alianza Psicología. 1995.

(4) Thomas Sebeok y Jean Sebeok. *Sherlock Holmes y Charles Pierce El método de la investigación*. Edit. Paidós Comunicación España 1994.

hipótesis explicativa, una conjetura a la que se llega a través de observaciones e indicios permite construir inferencias, y son estas el punto de partida para comenzar a diseñar los guiones conjeturales.

Inferir posibilita imaginar, proyectar a partir de datos concretos o posibles, así esa anticipación está basada en lecturas y observaciones del territorio y sus actores, esta tarea etnográfica es fundamental para su desarrollo.

El aula como espacio conjetural

Entonces guionar en términos de Bombini implica *conjeturar, imaginar, crear*, consiste esencialmente en el modo en que el sujeto/practicante/docente puede recuperar de su trayectoria educativa los saberes y las experiencias socioculturales disponibles para combinarlos o asociarlos de otros modos posibles. Para que esto suceda diseñamos un aula dialógica y ponemos a disposición una serie de dispositivos de acompañamiento: talleres, conversatorios, tutorías permanentes: en estos espacios no se espera que los practicantes vengan con sus narrativas resueltas sino con sus propuestas, con bosquejos a partir de los cuales conversamos y revisamos esas hipótesis de enseñanza de la disciplina en el campo escolar, para sujetos en intuiciones particulares.

La conjetura de la clase se transforma en un campo vivo de idas y vueltas donde se ponen en tensión las representaciones y cristalizaciones sobre la enseñanza de la disciplina y donde es posible, que se genere un campo creativo al considerar la multiplicidad y diversidad de experiencias socioeducativas recuperadas desde la valorización de la memoria social, de la palabra propia.

Es decir, la creatividad y la imaginación que permitan nuevas formas de enseñar o aprender no sucede porque lo propongamos imperativamente sino porque generemos las condiciones para ello, vemos un recorte de uno de los primeros guiones de (M. B). Práctica III (2023).

En base a los comentarios de las alumnas, cuando de suministro el pizarrón voy a ir esquematizando todo el repaso mientras explico. Así iremos armando un esquema colaborativamente que luego pediré que copien en la carpeta. También, preguntaré si hay dudas o algo no quedó del todo claro y haré preguntas para verificar que todos los puntos del esquema se entendieron.

2do MOMENTO: 15 min

Una vez finalizado el repaso, avanzaré sobre el tema de la noticia donde nos centraremos en los parámetros, explicaré qué son estos y lo definiremos en las carpetas. Les hablaré también sobre la escritura de las noticias, recurriendo a las ideas del repaso, debe ser objetiva, verosímil, novedosa, narrar hechos noticiosos de la actualidad, y que los parámetros llamativos survan en relación con el estilo de escritura para atraer la atención del lector. También, puntualizaré en la coherencia y cohesión que deben tener todos los textos, que la concordancia es la coincidencia obligada de género, número y persona entre distintos elementos variables de una oración. Resaltaré la importancia de todo esto ya que para que un texto sea comprensible debe cumplir con estos requisitos, y ayudan a que los lectores comprendan lo que queremos explicar en la redacción o lo que queremos decir. Además, el empleo correcto de los verbos y su relación con el sujeto permite comprender mejor un texto y evita confusiones.

Para ejemplificar lo hablado, les preguntaré sobre la consigna de la clase pasada sobre titulares y charlaremos sobre eso. Resulta beneficioso para el avance y hacia dónde quiero dirigir la clase, preguntarle a las que socializan un titular: ¿Qué historia o hecho pensaste que puede narrar ese titular? ¿se te ocurre un hecho distinto que puedas contar al original? De esta manera busco hacerlas pensar y que surjan ideas.



Práctica Tres
17 sept 2023



Camila Mechakalo
12 sept 2023

esto pueden comentarlo pero, si la intención fuera enseñarlo, implicaría diseñar alguna actividad en el que tuvieran que manipular esos contenidos (ya sea sobre los pasados de la narración o la concordancia de género y número o los conectores más usados en la secuencia narrativa)

Si, es a modo de comentario y aclaración para la escritura

Observaremos un recorte del noveno guion donde proponen un trabajo práctico que requiere realizar un *Bullet Journal*⁽⁵⁾ literario, una propuesta realizada a partir de haber observado a los estudiantes, de tener en cuenta los indicios significativos del grupo, todo ello posibilitó una propuesta didáctica creativa y con probabilidades de muy buen resultado:

SEGUNDO MOMENTO (40min o más)

Luego del recreo les presentaré la propuesta de la actividad final, la combinaré con la proyección ejemplo del journal y explicación del género por medio de un power. Les dejaré también la invitación y la recomendación de tomar este género para sus hábitos de lectura o para lo que ellas se les ocurra ya que este es muy flexible y apela mucho explorar la creatividad de cada uno.

Consigna: la proyectaré o dejaré escrita en el pizarrón (con la aclaración de que se irá realizando en clases)

Trabajo práctico final: BULLET JOURNAL LITERARIO

Hacer un bullet journal literario sobre la novela "Octubre, un crimen" de N. Huidobro, tomando como suministro los diarios. Es de libre elección el tipo de contenido elegir (entre 2 o 3) y el diseño creativo, es individual.

Podes elegir entre las siguientes ideas temáticas:

- Propuesta de final alternativo
- Sinopsis (crea una nueva)
- Collage de pistas y resolución del misterio
- Convertirlo en una noticia: escribir una noticia sobre la historia del crimen.
- Collage de hipótesis
- Descripción de algún personaje
- Memes literarios
- Toma algún aspecto que les haya gustado de la historia, por ejemplo:
 - historia de la moda,
 - referencias y/o frases que les hayan llamado la atención,
 - pasajes de sus propios diarios con los que quieran realizar el journal, etcétera.
 - u otro ítem que desees.

El diseño de tu bullet lo elegis vos, decoralo como quieras dándole prioridad y protagonismo a los espacios de escritura.

Tomá fotos o pequeños videos o boomerangs sobre el proceso de confección de tu bullet journal.



Práctica Tres
5 oct 2023



Camila Mechakalo
5 oct 2023

Es un detalle nomás y está supuesto...pero creo que estaría bien que aparezca en algún parte de la consigna que todas las propuestas o el Bullet Journal es sobre la novela Octubre, un crimen no?

Claro profe, se me pasó por alto

Ya en el informe final, en un proceso de recuperación reflexiva de lo experimentado los practicantes logran objetivar y explicar por qué lograron una propuesta creativa, no convencional para sus estudiantes. (M. B.) Práctica III (2023)

En consecuencia, como punto significativo seleccioné la clase N.º 9 de mis prácticas en la escuela secundaria (EPET N.º 2), ya que esta me permitió

(5) El método *Bullet Journal* o «Bujo» es un sistema analógico de organización personal en plena era digital

concretar un largo proceso de observación e implementar a partir de ello una estrategia que capte el interés de las alumnas. Esto me llevó a la presentación del género nuevo, para la integración de contenidos. Este nuevo género se trata del *Bullet Journal*, este al ser muy flexible y adaptable a los fines que se requieren, me permitía –no solo trabajar e introducir un género nuevo en el aula–, sino que reflejar con ello que las alumnas y sus opiniones y comentarios eran escuchados y tomados en cuenta. En este caso, en un aula solo de alumnas, observé el gusto por la confección y el trabajo didáctico y creativo, guiándome también por la orientación de la institución fue crucial para abordar este género y transformarlo y adaptarlo a un recurso que me sirva en el aula. Entonces –para mí–, es clave y un desafío destacar la importancia de integrar la observación continua, como parte esencial del proceso educativo.

En este tramo del relato el practicante destaca la importancia de la observación «minuciosa» que le permite desarrollar una propuesta activa y participativa en el aula:

Esta aplicación de estrategias de enseñanza basadas en una observación minuciosa, no solo se revela esta como una herramienta valiosa para guiar la presentación de un nuevo género, sino también como el hilo conductor que transformaba el *Bullet Journal* en una experiencia educativa, significativa y personalizada para cada alumna; para lo cual tomé la dimensión adaptativa de este género y propuse en el aula un trabajo práctico para cerrar nuestras prácticas: confeccionar un *Bullet Journal* literario, donde las alumnas puedan expresar toda su creatividad y a la vez integrar todo lo aprendido en nuestro recorrido juntos (...).

La potencialidad residía en la posibilidad de plasmar todo el contenido aprendido y observado en una herramienta tangible. Y el desafío o dificultad residía en que este fuera un reflejo tanto de los gustos y habilidades de las alumnas, pero a su vez que este trabajo fuera un testimonio visual de su proceso de aprendizaje. Es aquí que tuve en cuenta identificar la Zonas de Desarrollo Próximo⁽⁶⁾ de las estudiantes y proporcionar tareas desafiantes pero alcanzables con apoyo.

Es así, que las dificultades se asomaban en la complejidad de lograr que en el trabajo no solo se refleje el contenido, sino que también generará un interés genuino en las alumnas. ¿Cómo convertir o adaptar el género del *Bullet Journal* en algo más que un mero collage visual?

(6) Zona de desarrollo próximo: es la zona que se encuentra entre lo que puede hacer por sí solo el límite superior de lo que puede hacer con ayuda adecuada. Lo que esto significa en la práctica: participar con los estudiantes en las actividades que deben realizar, observando lo que ya pueden hacer por su cuenta, para entonces ofrecerles la ayuda y la orientación necesarias para que puedan identificar la naturaleza de sus problemas encontrar soluciones que le permitan finalizar la actividad de una manera satisfactoria. p 173. G.Wells. sobre Vigotsky.

A medida que los practicantes recuperan el proceso vivido durante las decisiones que tomaron sobre los modos y el contenido, sobre qué enseñar, van descubriendo el sentido, el significado que toma la actividad en el aula para sus estudiantes. Trabajamos en cada tutoría la importancia de la consigna, no como un corsé al que hay que ceñirse, sino como lo señala Cecilia Bixio (2003) quien coincide en que la consigna es una herramienta pedagógica que puede transformar el aula en un espacio de aprendizaje dinámico y significativo siempre y cuando los alumnos sean sujetos activos en la resolución y producción de la resolución de estas.

Veamos otro fragmento del informe reflexivo:

La respuesta estaba en la confección de una consigna que diera cuenta y requiera integrar varios puntos importantes previamente trabajados en el aula, por lo cual este fue un trabajo y propuesta planeada desde el primer día en el aula, junto con sus actividades. ¿Por qué y cómo logramos esto? Cada clase les proponíamos una consigna que sea un paso a resolver y que les permita al final estar entrenadas y conocer todas las estrategias que debían implementar para confeccionar este trabajo. Además, esto nos permitía crear oportunidades para que las estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje, y en base a esta reflexión y conciencia se vuelvan aprendices más autónomos. (...)

No obstante, la dificultad estaba en evitar que este proceso se convirtiera en un ejercicio estético superficial, desvinculado de la comprensión profunda del género y sus conexiones con las observaciones previas. Por ello, fue fundamental el diseño de las actividades y presentar la información de manera que los estudiantes puedan relacionarla con sus experiencias previas y conocimientos.

La reflexión final sugiere que, al abrazar esta integración, se desbloqueaba el potencial de convertir la enseñanza en un viaje interactivo y auténtico, donde la observación continuaba siendo el faro que guiaba mi camino, centrándome en el papel activo del docente en el andamiaje y la facilitación del aprendizaje significativo. (...)

A modo de reflexión final

Narrativizar e imaginarnos la práctica de enseñanza para luego revisarlas a la luz de los registros y autorregistros, lo que posibilita habilitar el espacio del aula como el de producción de conocimientos sobre la enseñanza.

Son los practicantes desde sus apropias palabras, sus decisiones y sus procesos de metareflexión en un espacio y tiempo posible, donde irán definiendo su identidad de profesor, es a través de la escritura en primera persona, en la escuela enseñando lo que nos interesa y nos apasiona donde se alcanza.

Material Bibliográfico Consultado

Bixio, B. (2003) «Hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura». En: *Lulú Coquette*. Año 1 N.º 2.

Bombini, G. y Labeur, P. (2017) *Leer y escribir en las zonas de pasajes. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires. Editorial Biblos.

Bruner, Jerome (1995) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Edit. Alianza.

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995) «Relatos de experiencia e investigación narrativa», en: Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes, Barcelona.

Edelstein, G. (1995) *Imagen e imaginación a la docencia*. Kapeluz. Buenos Aires. Argentina.

----- (2011) «Enseñanzas y prácticas reflexivas». En: *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.

Edwards, V. (1997) «Las formas del conocimiento en el aula». En: *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México. Coord: Elsie Rokwell.

Egan, Kieran (1999) *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Amorrortu editores SA. Buenos Aires.

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Guber, R. (2011) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. 1era. edición. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

Rockwell, E. (1995) *La Escuela Cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.

Santiago, C. (2005) *Espacio Escolar. Entre Fronteras Discursivas*. (Tesis Maestría Docencia Universitaria. UNaM. Oberá-Misiones.

Steiman, Jorge (2018) «Las prácticas de enseñanza», en *Análisis desde una Didáctica reflexiva*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

Vigotsky, L. (1997) *La imaginación y el arte en la infancia*. Edit. Fontamara, México.

Wells, G. (2001) *Indagación Dialógica*. Edit. Paidós, Barcelona.



Conhecimento e formação em saúde na universidade

Reflexões sobre uma experiência de ensino

Sidinei Pithan da Silva* / Vânia Lisa Fischer Cossetin**
Yoisse Nathaly Velasco Rodríguez*** / Carlos Alberto Cardoso Dias****

Resumo

O presente texto reflete sobre o problema do conhecimento e da formação em saúde no contexto universitário à luz de uma experiência de ensino com estudantes do curso de Medicina da Unijuí, particularmente na unidade de ensino-aprendizagem Ética, cultura e cidadania. O objetivo consiste em descrever o percurso construído a fim de compartilhar uma ideia possível de formação do estudante de medicina pelo estudo e discussão das grandes questões que atravessam a problemática humana no que se refere às relações entre ética, cidadania e saúde, nos contextos brasileiro, latino-americano e global. O cenário permite-nos pensar em uma pedagogia dialógica, comunicativa, complexa e intercomplementar, cenário em que a dimensão da pesquisa em sala de aula permite tanto aprofundar conceitos caros à tradição filosófico-humanista quanto criar as capacidades críticas, éticas, estéticas, políticas e epistemológicas indispensáveis à convivência democrática e cidadã.

Palavras-chave

conhecimento – formação – medicina - universidade

* Doutor em Educação (UFPR), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí. Contacto: sidinei.pithan@unijui.edu.br

** Doutora e mestre em Filosofia (PUCRS), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí. Contacto: vania.cossetin@unijui.edu.br

*** Médica e Cirurgiã (Unicauc). Mestre em docência universitária (Udenar). Doutoranda em Ciências da Educação - Udenar. Reitora do Curso de Medicina da UCC. Contacto: yoisnat2@gmail.com

**** Especialização em Ginecologia Minimamente Invasiva (Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa, Brasil, 2012). Especialização em Sexualidade Humana (Faculdade Tuiuti, Brasil, 1991). Especialização em Tocoginecologia (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, 1977). Graduação em Medicina (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, 1975).

Introdução

Os novos tempos configuram-se como formas desafiadoras para todos que atuam na formação universitária. De forma particular, este texto expressa um modo de pensar a formação, tendo em vista uma experiência de ensino com estudantes da área da saúde. O cenário desenha-se desafiador porque se trata de permitir um lugar para as humanidades (Filosofia, Artes, Ciências Humanas e Sociais) no contexto da formação de profissionais de saúde, criando uma cultura de diálogo com o mundo e com os demais componentes curriculares relacionados à saúde clínica e coletiva, favorecendo o alargamento e o aprofundamento de seus horizontes formativos. O componente curricular ao qual nos referimos denomina-se *Ética, cultura e cidadania*, e compõe o Eixo de Formação Geral e Desenvolvimento Pessoal do Curso de Medicina da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), lecionado no terceiro semestre do percurso formativo.

O projeto pedagógico do curso de Medicina da Unijuí orienta-se pela ideia de educação integral. Significa que ele assume o compromisso de uma formação que visa à superação da fragmentação do conhecimento e que desafie o estudante à resolução de problemas complexos próprios da dinâmica da sociedade contemporânea. Em termos gerais, o seu objetivo central encontra-se numa «[...] formação teórica sólida e o desenvolvimento de competências, habilidades, valores e atitudes operativas necessárias à prática profissional competente, ética, humanizada, socialmente comprometida com a comunidade e com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), responsável e promotor da saúde integral do ser humano» (Unijuí, 2017). Nestes termos, é um curso alinhado com os pressupostos básicos da própria medicina, a saber: atenção à saúde universal, integral, equitativa e de qualidade.

Em um primeiro momento, a ementa propõe que o componente promova uma reflexão teórico-crítica da ética, da moral e da cidadania no mundo contemporâneo. A mesma destaca a necessidade de pensar as origens, a relação e as diferenças entre ética, moral e deontologia, marcando também o lugar dos valores, dos costumes, dos hábitos e da necessidade de se pensar tais conceitos no conjunto dos desafios da formação e atuação médica, bem como dos direitos e dos deveres dos cidadãos. Neste contexto, a noção de cuidado torna-se um elemento norteador da cidadania, posto que as noções de respeito à alteridade, de público e de privado assumem caráter altamente relevantes, bem como seu vínculo com as políticas públicas.

O componente ressalta, ainda, a relação da cidadania em sua ligação com a convivência social e a inclusão social, apontando para a complexa associação entre indivíduo, coletividade e subjetividade. Em um segundo momento, a ementa torna visível a necessidade de problematizar diferentes flagelos sociais (tais como a fome, o desemprego, a violência, dentre outros), inserindo o acadêmico numa visão ampla sobre a pauta democrática e os diferentes movimentos e possibilidades de intervenções sociais. Busca, com isso, contribuir para o desenvolvimento de uma percepção críti-

ca acerca da exclusão social das populações indígenas e afrodescendentes no Brasil, promovendo, assim, o desenvolvimento da consciência acerca da responsabilidade de cada um e do/a médico/a, em especial no combate à erradicação da pobreza, redução das desigualdades sociais e a todas as formas de preconceito e discriminação.

Com este pano de fundo objetivamos descrever e refletir acerca de um enfoque pedagógico possível para desenvolver esta abordagem (formação médica em perspectiva complexa, investigativa e crítica) na universidade. De modo particular, buscamos compartilhar o percurso que utilizamos para permitir o desenvolvimento deste módulo de ensino, com vistas à ampliação da formação humana, profissional e cidadã do estudante de medicina.

Ética, moral e cidadania no mundo contemporâneo:

desafios no campo filosófico e formativo

Aliar a formação humana mais ampliada ao lado do alto grau de precisão e acerto exigido do futuro médico em sua atuação clínica, torna-se um grande desafio para todos os docentes que trabalham em cursos de Medicina e que têm a formação humanizadora como um de seus eixos centrais. Por vezes, uma formação nesta perspectiva tende a ser recebida, muitas vezes, como que ocupando um lugar secundário. Por óbvio, esta não é a posição assumida aqui.

Entendemos que a formação humana é o primeiro desafio que se põe em quaisquer contextos formativos e ao longo da vida de todo sujeito. Inicia-se com o seu nascimento e somente se concluirá com a sua morte. Além disso, é o tipo de formação que não dispõe de um estágio ao término do qual o sujeito pode ser titulado ou certificado, como se lhe fosse possível atingir determinado ápice ou grau de formação que o dispense de quaisquer outros investimentos formativos subsequentes. Isso significa afirmar que, ao longo de nossa existência, não há um único momento ou estágio no qual poderíamos concluir e demonstrar que, em ali estando, teríamos atingido a plenitude de nossa humanidade.

Não por acaso, no decurso da história da humanidade, desde os gregos, passando pela modernidade, os filósofos colocaram-se o desafio de pensar a condição e a formação humana. Na modernidade, em particular, assistimos a um fenômeno novo inaugurado pelo pensamento cartesiano e pela necessidade de aprofundamento e hiperespecialização no campo das ciências. Em que pese todos os ganhos daí decorrentes, passamos a ter de lidar com a fragmentação do conhecimento e a dificuldade de recobrar a dimensão de totalidade via diálogo inter e transdisciplinar. Seguimos com este desafio passados mais de 400 anos; desafio este que inclui pensar não apenas os profundos, mas, sobretudo, os irreversíveis impactos desta fragmentação.

Eis o lugar ético a ser assumido pelo curso de Medicina nos termos aqui concebidos, ou seja, pensar a constituição e os efeitos do conhecimento científico em nossa vida, e isso tanto a partir do seu amplo projeto pedagógico quanto do eixo da Formação Geral e Desenvolvimento Pessoal que o compõe, especialmente da unidade de ensino-aprendizagem *Ética, Cultura e Cidadania* pela qual respondemos.

Balizados por um referencial teórico, que inclui pensadores como Hans-Georg Gadamer (2006), Adolfo Sánchez Vázquez (1980), Fernando Savater (2001), Hans Jonas (2013), dentre outros, a primeira questão que se apresenta a nós, professores, no conjunto desta unidade, é como sensibilizar e mobilizar os estudantes mediante a oferta de leitura de textos teóricos e de debates encetados em sala de aula, com vistas a ampliar as suas compreensões acerca da complexidade do mundo que os entorna, nele situando a si mesmos enquanto seres humanos, cidadãos, estudantes e também como futuros médicos. É dentro desta perspectiva, cuja dinâmica vai do universal para o particular, que propomos a travessia formativa no interior desta unidade. Entendemos que é seguindo este movimento, por certo sempre tensionado pelas expectativas futuras acerca de sua própria formação –que é virem a se tonar médicos um dia–, que uma educação pessoal e profissional mais humanizada pode acontecer. Em outras palavras, uma formação em que o estudante consiga identificar, olhar, escutar e se deixar afetar pelas mazelas, sofrimentos e fragilidades alheias e também próprias, que se sinta mais responsável pela construção de um mundo em que caibam todos e no qual todos possam conviver. É sobre este lastro que nos situamos eticamente como professores, e é a partir dele que propomos as atividades de estudo nesta unidade.

Nesse sentido, apesar da sua indiscutível relevância, concebemos que não é o caráter formal e positivo de, por exemplo, um código deontológico, que vai fazer a diferença na formação humana e ética dos estudantes, senão a compreensão daquilo que se encontra na base de qualquer regulação ou normatização. É pela consideração dos condicionantes culturais, econômicos, sociais, emocionais, que estão em jogo nas dinâmicas sociais e na própria cena clínica, que a humanidade do médico se revela, e, por conseguinte, a sua ética. Tem a ver com a capacidade de o estudante e o futuro médico refletirem com autonomia e criticidade sobre o seu fazer, ainda que isso lhe custe colocar em suspensão as próprias convicções.

Trata-se, portanto, de uma formação que visa à busca pelo equilíbrio entre os projetos privados de qualquer pessoa, oriunda de qualquer campo profissional, e os interesses e o bem coletivos. É neste aspecto mais amplo, desenvolvido em um primeiro momento, que desdobramos uma reflexão mais contextual e contingente, abarcando a problemática brasileira e latino-americana como pano de fundo indispensável para pensar o conhecimento e o lugar das humanidades no campo da formação em saúde.

Ética, Cultura e cidadania no Brasil e América Latina: desafios no campo da saúde

Um modo particular de pensarmos as questões contemporâneas no que se refere ao problema da ética é percebermos seus vínculos com o tema da política, da liberdade, da igualdade, da diferença, da solidariedade e da sustentabilidade. No conjunto das aulas, a escolha pedagógica e filosófica assumida para adentrar em tais temas observa o campo simbólico pressuposto pela ementa, principalmente quando vincula as questões da economia com as dinâmicas culturais e políticas do Brasil e da América Latina. A menção a Darcy Ribeiro (1995) como um dos autores centrais do componente curricular, revela a preocupação fundamental, considerado todo o projeto de formação, com a pergunta acerca do papel da universidade e da educação em um continente e país como o nosso.

É uma perspectiva que incorpora, conjuntamente, a leitura de Mario Osorio Marques (2006), Darcy Ribeiro (1995), Milton Santos (2011), Edgar Morin (2001), Amartya Sen e Bernardo Kliksberg (2010), Zygmunt Bauman (2011), dentre outros, sugerindo uma determinada ideia de formação universitária e um conjunto de questões para pensar a ética, a cultura e a cidadania como suas grandes temáticas. Em linhas gerais, trata-se de um modo de pensar a construção do conhecimento à luz de um referencial paradigmático, que nos permita analisar e refletir sobre as tradições de pensamento que constituem nossa modernidade ocidental e que, de forma especial, nos ajudam a repensar o campo da saúde no contexto histórico-social diante dos desafios da contemporaneidade.

O foco da problematização dos diferentes flagelos sociais (fome, desemprego, violência, dentre outros) leva-nos, de imediato, a inserir o acadêmico numa visão ampla sobre democracia e os diferentes movimentos e intervenções sociais. Em uma proposta pedagógica crítica e emancipatória, não nos cabe desenvolver uma pedagogia bancária, conteudística, em que os estudantes recebem passivamente pacotes de conhecimento, mas assumir uma visão dialógica e investigativa, em que uma pedagogia da pergunta e da problematização assume, orienta e organiza o ensino e a formação. No projeto da universidade brasileira, desde o entendimento de Anísio Teixeira (1988), cumpre à universidade ser criativa, crítica e reflexiva, assumindo o compromisso de formar intelectuais capazes de pensarem os problemas do Brasil à luz de sua história.

Se do ponto de vista ético e político o componente curricular busca dialogar com autores que nos permitem analisar a vida social, filosófica, cultural e histórica, ou seja, tendo como horizonte a dimensão do mundo histórico-social, do ponto de vista pedagógico torna-se importante entender como esta visão pode ser desenvolvida a partir da sua relação com a especificidade do problema da saúde coletiva e individual. Além disso, a questão ética e política, de certo modo, embora seja

distinta, dialoga e se presentifica na escolha pedagógica que fazemos, uma vez que tanto a forma quanto o conteúdo da experiência democrática, vivida em sala de aula, importam para a constituição de uma experiência formativa que objetiva ampliar o potencial de cidadania e de capacidade crítica e instituinte dos estudantes. Para tanto, do ponto de vista didático e curricular, concebemos a organização do componente curricular por eixos de trabalho, o que possibilita inserir a pesquisa como princípio formativo e assumir o movimento epistemológico em sentido inter e transdisciplinar (Marques, 2006).

O foco da formação se debruça sobre temas caros ao problema da agenda democrática no Brasil e na América Latina, destacando desafios relevantes no campo da saúde pública no século 21. O interesse orbita em contribuir para o desenvolvimento de uma percepção crítica acerca da exclusão social, especialmente das populações indígenas e afrodescendentes no Brasil, mapeando os índices de morbidade e mortalidade dessas populações, mas também comparando com outros países do continente. Neste intento, as pesquisas e diálogos em sala de aula buscam promover o desenvolvimento da consciência social, ética e política, que, amparadas na mediação conceitual, possam evidenciar a necessidade do compromisso de todos –professores, pesquisadores, estudantes, médicos– na erradicação da pobreza e na redução das desigualdades sociais, bem como no combate a todas as formas de preconceitos e discriminação. Neste ponto específico, a obra de Gastão Campos (2015), *Tratado de Saúde Coletiva*, e de Amartya Sen e Bernardo Kliksberg (2010), *As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado*, permitem um diálogo profundo sobre a realidade brasileira e latino-americana.

A título de exemplo das atividades desenvolvidas, convém registrar o Seminário Temático realizado, em cuja atividade a turma foi organizada em grupos de pesquisa a partir de cada um dos seguintes temas/eixos: 1) A cidadania no Brasil no cenário da globalização e a saúde; 2) Corpo, cultura e saúde no mundo globalizado; 3) Ética, ciência e técnica: conhecimento, complexidade e saúde; 4) Ética, saúde e relações de trabalho no Brasil e no Mundo; 5) Justiça social, direitos humanos e democracia: desafios para o campo da saúde no século XXI; lembrando que todas as temáticas foram escolhidas como forma de ampliar a significação dos conteúdos e favorecer a construção de capacidades de pesquisa, criação e criticidade dos educandos. É importante destacar, também, que o componente curricular como um todo trabalha por problematizações, as quais avançam em cada aula mediante leitura e tematização dialogada, culminando, então, com o seminário. Todas as aulas envolvem contextualização, problematização, pesquisa, socialização, síntese conceitual e avaliação, ou seja, partimos de uma visão sincrética sobre o tema, e por aproximações conceituais e dialéticas buscamos visões mais integradoras e complexas.

Considerações finais

A reflexão sobre nossa experiência de ensino no curso de medicina da Unijuí-RS, permitiu-nos explicitar uma forma de compreender a tarefa formativa da universidade e, nela, o lugar para a reflexão filosófica, pedagógica e histórico-social. Criar as condições para que os estudantes aprendam a distinguir e religar o que está separado e/ou fragmentado, constitui uma das tarefas de uma pedagogia crítica, criativa e complexa. O estudo acerca da condição humana, em sua complexidade, bem como dos desafios histórico-sociais da atualidade, possibilitam situar o componente curricular no contexto da formação em saúde.

Os desafios acerca do entendimento sobre a potencialidade das sociedades democráticas e republicanas e sua renovação histórica, permite-nos entender os novos desafios que se colocam para o campo democrático no sentido de enfrentar as polícrises (econômica, social, política, cultural, epistemológica, ética e estética) do mundo em que vivemos. A renovação do humanismo e a construção de uma nova antropologia, conjuntamente com uma nova forma de pensar, em que a hermenêutica, a teoria crítica e os enfoques da complexidade dialoguem, possibilitam-nos entender a pertinência das ciências humanas e sociais para o campo da saúde coletiva e da democracia.

O destaque para as questões éticas, sociais, políticas e culturais como formas de enfrentarmos os desafios da saúde coletiva, consentiu-nos projetar novas sensibilidades e capacidades aos estudantes. O entendimento de que vivemos no continente mais desigual do mundo e de que as mulheres mais pobres, negras e indígenas, de baixa escolaridade, são as quem mais adoecem e falecem precocemente, lança um alerta e muitos desafios para as sociedades democráticas, especialmente para acadêmicos do campo da saúde, na intenção de comprometerem-se com a melhoria das condições de vida, de educação e de saúde das populações historicamente excluídas. Esta, como assinalam Amartya Sen e Bernardo Kliksberg (2010), é a condição para uma ética do desenvolvimento.

Em suma, enfrentar as desigualdades, combater todas as formas de preconceito e de discriminação, constituem pautas que se somam à criação de uma sociedade justa e sustentável, permitindo aos estudantes que reconheçam as conquistas históricas acerca da Justiça e dos Direitos Humanos no Brasil e América Latina, e compreendam a complexidade do mundo e a dinâmica do processo de globalização e seus efeitos. Sem isso, possivelmente não conseguirão questionar as irrationalidades operantes e que estão a colocar em risco a democracia e, não por acaso, a saúde pública.

Referências

- Bauman, Zygmunt** (2011) *Vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna*. Zahar. Rio de Janeiro.
- Campos, Gastão Wagner de Souza et al.** (2015) *Tratado de saúde coletiva*. Hucitec. São Paulo.
- Carvalho, José Murilo de** (2013) *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro.
- Gadamer, Hans-Georg.** (2006) *O caráter oculto da saúde*. Tradução Antônio Luz Costa. Editora Vozes. Rio de Janeiro.
- Jonas, Hans** (2013) *Técnica, medicina e ética: sobre a prática do princípio responsabilidade*. Tradução Grupo de Trabalho Hans Jonas da Anpof. Paulus. São Paulo. (Coleção Ethos).
- Marques, Mario Osorio** (2006) *Pedagogia: a ciência do educador*. Editora Unijuí; Inep. Ijuí; Brasília.
- Morin, Edgar** (2001) *Ciência com consciência*. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro.
- Ribeiro, Darcy** (1995) *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. Companhia das Letras. São Paulo.
- Santos, Milton** (2011) *O espaço da cidadania e outras reflexões*. Fundação Ulysses Guimarães. Porto Alegre.
- Savater, Fernando** (2001) *As perguntas da vida*. Tradução Mônica Stahel. Martins Fontes. São Paulo.
- Sen, Amartya; Kliksberg, Bernardo** (2010) *As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado*. Companhia das Letras. São Paulo.
- Teixeira, Anísio** (1988) *Educação e universidade*. Editora UFRJ. Rio de Janeiro.
- Unijuí** (2017) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. *Projeto do Curso de Medicina*. Ijuí.
- Vázquez, Adolfo Sánchez** (1980) *Ética*. Tradução João Dell-Anna. 4. ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro.



Desafíos de la Educación Ambiental Integral y su inclusión real en las prácticas educativas del BOP 53

Fabián Batista Dos Santos* / Raúl Demetrio Roznicki**

Resumen

Este artículo propone una aproximación teórico-analítica y reflexiva sobre el proceso de implementación de la Educación Ambiental Integral (EAI) en el nivel medio de la orientación Agro y Ambiente del Bachillerato Orientado Provincial (BOP) N.º 53⁽¹⁾. Inicia relacionando los enfoques y modelos de currículum con la Educación Ambiental, continúa con un acercamiento al Diseño Curricular Jurisdiccional con el fin de identificar, de manera general, las estrategias didácticas que propone el documento para el trabajo de la Educación Ambiental y finaliza problematizando las prácticas educativas y situaciones de enseñanza, que tensionan perspectivas que provienen de la Educación Ambiental tradicional con aquellas propias de la actual Educación Ambiental Integral.

Palabras Clave

currículum - educación ambiental integral - prácticas docentes

* Ciencias Agrarias-Educación Ambiental. Maestrando en Educación (UNQ). Licenciado en Trabajo Social, Profesor Universitario en Ciencias Agrarias. Docente Ayudante de Primera dedicación Simple Cátedra de Introducción a la Biología y Botánica Agrícola del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias. FCF-UNaM. Contacto: fabian.batista@fcf.unam.edu.ar

** Ciencias de la Educación. Magíster en Políticas Sociales, Especialista en Docencia Universitaria, Licenciado en Enseñanza de la Biología, Profesor de Biología. Docente adjunto en las cátedras de Práctica Profesional Docente III y Residencia Pedagógica del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias. FCF - UNaM. Contacto: raul.roznicki@fcf.unam.edu.ar

(1) Parte de las informaciones que se exponen en este documento han sido obtenidas del trabajo de investigación llevado adelante en el Trabajo Final de Maestría en Educación (UNQ) bajo el nombre de «La Educación Ambiental y sus Estrategias de Enseñanza en el BOP 53 durante el ciclo lectivo 2023».

A modo de introducción

Los docentes desde su rol de «gestores del currículum» tienen un papel clave y protagónico al momento de implementar el diseño curricular en las escuelas. Son muchas las posibilidades de acción, pero también variadas las limitaciones que se pueden dar. Las propuestas educativas están fuertemente condicionadas por las propias concepciones y «formateos» de los educadores, que en términos de Alliaud (2004) son marcas impresas en cada sujeto durante su paso por las diferentes instituciones educativas, las que de alguna manera podrían repercutir en la tarea docente, sumándose a otros factores que influyen en el proceso de enseñanza, como las condiciones del entorno en el cual se lleva a cabo, los lineamientos y las políticas educativas institucionales y sobre todo la actualización docente. Como lo señalaba Gimeno Sacristán (1988) «el currículum moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos. La influencia es recíproca» (p.196), por lo tanto, las prácticas educativas que observamos son un reflejo del «moldeado» de cada docente, desde su formación.

La inclusión de temáticas ambientales en el currículum no es una cuestión reciente, sí lo es, si consideramos las actuales configuraciones que circulan sobre los enfoques, perspectivas y paradigmas para trabajar en las escuelas. El recorrido de la Educación Ambiental posee una marcada trayectoria donde se produjeron diferentes tensiones, avances y retrocesos hasta llegar a lo que hoy se conoce como *conflictividad ambiental*, siendo éste un dispositivo teórico, pragmático y metodológico que promueve hacia adentro del sistema educativo, esfuerzos varios para instaurar, legitimar y sostener una Educación Ambiental Integral (EAI) a fin de dar cuenta de los complejos escenarios actuales que demanda dicho abordaje.

En este sentido, los escenarios rurales conformados desde la diversidad y la heterogeneidad de situaciones; las que, en perspectiva sociohistórica, configuran los modos de pensar y de hacer de los sujetos que allí conviven; se constituyen en una oportunidad para abordar en el ámbito educativo la mencionada conflictividad ambiental. Estos modos de pensar y hacer definen prácticas socioculturales que configuran las formas de interacción humano-naturaleza, que culminan, o no, en procesos más o menos amigables con el entorno natural donde se desarrolla la vida.

En esta línea, pensar la Educación Ambiental desde el enfoque de la integralidad contemplado en la orientación «Agro y Ambiente» de la enseñanza secundaria, como así también en los marcos que proponen las nuevas perspectivas, considerando los escenarios actuales y conflictivos del ambiente y la actividad agropecuaria, dispone al docente a repensarse en la praxis diaria, es decir, bajo los nuevos enfoques imperantes en torno a lo educativo, considerando interrogantes como: ¿Bajo qué propuestas y condiciones se podrían alcanzar los propósitos de la EAI?, ¿qué contenidos dispuestos en la Institución permiten lograrlo?, ¿qué adecuaciones, cambios y transformaciones son necesarias para el planteo de la EAI?

Este análisis se realizó tomando como referencia al Bachillerato Orientado Provincial N.º 53, ubicado en la localidad de San Vicente, sobre Ruta Provincial N.º 221 km 30. Esta Institución se emplaza en un entorno rural, donde la principal actividad de la población cercana es la explotación agropecuaria, por lo que, la *educación agraria* se torna central en la promoción de los principios ambientales y sus relaciones para con la agricultura. Por tanto, se considera que contemplarla, permitirá el anclaje esperado entre el diseño curricular, las tradiciones que allí se vierten, las nuevas perspectivas que lo interpelan y las dinámicas propias de la enseñanza que contemplan o buscan contemplar tales tensiones en los procesos que en el BOP N.º 53 se desarrollan.

Acerca de los enfoques y modelos de currículum y la EA

Si se propone profundizar en las funciones sociales del currículum (De Alba, 1991), habrá que pensar no solo el documento en sí, sino y también lo que efectivamente enseñan las escuelas (Dussel, 2012) en términos de Zoppi (2008) es revisarlo desde *los enfoques* que lo orientan a partir de intencionalidades socio-políticas explícitas e implícitas, desde *los enclaves situacionales* en los que se desarrolla bajo los dispositivos de moldeamiento de las subjetividades e identidades, desde *los diseños* no solo con sus contenidos sino y también con sus estrategias y formatos de construcción, y, desde *sus prácticas* que consideran el quehacer pedagógico en los espacios y escenarios educativos.

Para este escrito no se pretende una exhaustiva profundización de tales acepciones, sino y más superficialmente, describir los modos en que este abordaje del currículum posibilita, en lo que refiere a la Educación Ambiental (EA), aproximaciones teóricas para reflexionar respecto a la construcción, legitimación e institucionalización de la noción de integralidad en la currícula normada.

Como se dijo, develar las posibilidades y limitaciones de la EA como constructo sociocultural sobre el ideal de sujeto y sociedad, necesariamente evoca un acercamiento a *los enfoques* (Zoppi, 2008), que circulan sobre el currículum como instrumento para la modelación social. Hablar de enfoques e ideales que se expresan en el diseño curricular, es aludir a las dimensiones generales y específicas que imprimen las particularidades ideológicas, políticas y culturales sobre el currículum en sí (De Alba, 1991). Puede hablarse de múltiples enfoques, si se recorren las vastas construcciones históricas sobre currículum y sobre la EA, pero para este artículo, se toma como referente lo planteado por Gvirtz y Palamidessi (2006) sobre los modos de regulación del currículum. Se plantean dos grandes frentes, el de la tradición centralista y el modelo descentralizado acerca de la regulación del currículum y la práctica docente.

De manera breve, podría afirmarse al respecto, que el DCJ (Diseño Curricular Jurisdiccional) de Agro y Ambiente y su aplicación en las instituciones educativas se nutre de ambas acepciones, ya que existen ciertas arbitrariedades que se escriben desde la perspectiva de «especialistas» en el tema y otras decisiones que recaen sobre el docente, como mediador del currículum (Gimeno Sacristán, 1988). De este modo, no se permite al docente ser un creador en la enseñanza, sino que debe mediar entre reproducir y producir prácticas a partir de lo que se establece como válido para la enseñanza. En el BOP 53 se promueve un enfoque integral en lo que refiere a la EA, aunque de manera implícita se prima la memorización de conceptos, y la fragmentación disciplinar, en lugar de potenciar el abordaje holístico e interdisciplinaria que se espera desde la mirada integral sobre la EA.

Cuando la noción de lo integral tensiona los cimientos no solo del currículum, sino de aquellas cuestiones vinculadas a la formación y el quehacer docente, así como las existentes desde lo institucional, se produce una profunda discusión sobre el diseño mismo, sobre lo implícito y lo explícito de las prácticas de enseñanza (Zoppi, 2008) y se establecen así, mecanismos de negociación e imposición en la puesta en escena de una propuesta curricular (De Alba, 1991). Se sostiene que tensionan porque hacen evidente las tradiciones que aún se mantienen ocultas en los aspectos mencionados, y que de allí devienen prácticas con ideales de sociedad y sujeto bien diferenciadas respecto a las que se proponen en la actualidad.

Paulo Freire (1972) señalaba que «toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo» (citado en Grundy, 1991, p.19), por lo tanto, en términos de Habermas, podría interpretarse que dichas prácticas poseen un interés. Para este autor existen «tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores» (Grundy, 1991, p.26) que a su vez constituyen los tres tipos de ciencia (empírico analista, histórico-hermenéutica y crítica) a través de las cuales se producen los conocimientos de la sociedad. Buscando una relación entre las prácticas educativas, los intereses cognitivos y los tipos de ciencia, se reconoce en cada uno de ellos tres concepciones muy diferentes sobre el currículum, entendiéndolo como *producto* (interés técnico), *práctica* (interés práctico) y *praxis* (interés emancipador).

Zoppi (2008) acerca de tales configuraciones sobre el currículo y las significaciones que devienen de las mismas, diferencia distintos enfoques que existieron y coexisten actualmente explícita o implícitamente. Los mismos, a decir de De Alba (1991) sobre la función social del currículum, se acercan a intereses hegemónicos sobre qué enseñar y cómo hacerlo, en contraposición a intereses de quienes tienden a oponerse a tales concepciones y resistirse ante tal dominación.

Desde un enfoque «normalizador» (Zoppi, 2008) la necesidad de disciplina y control conductual aún forman parte del ideario «necesario» e «imprescindible» para la formación de los sujetos, afirmándose que no es posible ejercer la enseñanza sin el debido control y disciplinamiento de éstos. Al decir de la autora, la educación se

mueve en un campo ideológicamente autonomizado y acotado, a fin de prevenir las infiltraciones de interferencias extrañas, siendo éstas, las discusiones políticas y la concientización.

El efecto normalizador hoy en la enseñanza de la EA prevalece entre otros aspectos, desde los mencionados recientemente hasta las propias discusiones políticas, en el sentido de considerarlas como herramientas de transformación social, así como las nuevas perspectivas que instalan la sensibilización como horizonte, son parte del modelo descentralizador de regulación del currículum y las prácticas docentes, que describen Gvirtz y Palamidessi (2006). Desde esta óptica, asignan o depositan cierta responsabilidad de la implementación de la EA desde su perspectiva integral, a la institución y especialmente a cada profesional docente. Quizás, estas decisiones se ven movilizadas, entre abstenerse a la rigurosidad normada de qué contenidos enseñar y entre qué discusiones generar, proponer o encaminar, para no salirse de esa labor cuidadosamente dosificada de la enseñanza y desviarse de los cauces que les son fijados (Zoppi, 2008) en el documento enciclopédico denominado currículum.

Desde el enfoque tecnocrático, puede decirse que cobra fuerza en los escenarios actuales, la proliferación de cursos de «perfeccionamiento» y producción de materiales para este fin, generando vastas ofertas e implícitamente, una suerte de competencia por la «participación» y acreditación más que por la búsqueda del saber y el conocimiento genuino sobre las temáticas en cuestión. No se propone juzgar aquí, las ofertas de formación que se han generado en y para el colectivo docente, oportunidades para acceder a la tan anhelada actualización permanente. Más bien, se busca traer a discusión, el constante «deber ser» de la educación como implantación discursiva (Zoppi, 2008), que ha construido para el sistema las más diversas estrategias y herramientas de producción y reproducción cultural en el currículum, mediante la negociación e imposición que se generan constantemente entre los grupos en pugna (De Alba, 1991). Y que, incursionan las discusiones en todos los niveles del sistema educativo acerca del currículum prescripto y el currículum real (Dussel, 2012), entendiéndose que el currículum:

Es una prescripción sobre los contenidos de la enseñanza, ordenada y secuenciada en un plan de estudios, generalizado para numerosas escuelas a través de políticas oficiales. Pero estas políticas son socialmente interesadas, de manera que el currículum no es neutro desde el punto de vista social ni sirve a intereses puramente académicos, sino que responde a intereses específicos de dominación. (Terigi, 1999, p.19)

En tanto el currículum real, refiere a los acontecimientos institucionales del suceder educativo, es decir, todo lo que sucede en la escuela (Dussel, 2012) y que, en ese ejercicio, se ponen en evidencia las necesidades reales acerca de las carencias o ausencias de formación para el abordaje de las nuevas demandas sociales e institucionales, podría decirse entonces que existe una correlación entre las concepciones de

currículum que poseen los docentes y sus propias prácticas educativas. Este modo de pensar el currículum refleja y trae hacia el campo educativo las discusiones y negociaciones que se dan en el campo político, o bien, donde se toman las decisiones sobre la política educativa. Resulta relevante recuperar las ideas de Grundy cuando expresa que «el currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural. (...) es un modo de organizar las prácticas educativas» (citado en Gimeno Sacristán, 1991, p.14), lo cual nos lleva a pensar que el currículum es dinámico y se encuentra en constante construcción y reconstrucción.

Como campo político, pueden mencionarse las diferentes instancias en las que se entablan discusiones diversas sobre las necesidades y/o demandas actuales. A efectos de ello, y para la instalación de las discusiones acerca de la importancia de la Educación Ambiental, de su curricularización como dispositivo necesario para la formación, y de su legitimación como propuesta integral según la Ley Nacional de Educación Ambiental Integral N.º 27621, que reúne una serie de instrumentos y herramientas en términos de política educativa; se proponen una articulación necesaria y una corresponsabilidad mutua en la sociedad argentina a fin de asumir colectivamente el compromiso para el cuidado y preservación del ambiente, para interpelar las nociones curriculares vigentes, sus tradiciones y propósitos, además de proponer otras alternativas para el abordaje de la misma en las instituciones educativas.

Pensar los enfoques y modelos, desde los cuales se construye el currículum, permite poner en tensión esta interacción educación-sociedad-ambiente, a fin de contar con insumos necesarios para profundizar en las ya mencionadas funciones sociales del currículum (De Alba, 1991), no sólo del documento en sí mismo, sino y también de lo que efectivamente enseñan las instituciones educativas (Dussel, 2012). En este sentido, y en relación con la EA y su implementación en el currículum del BOP 53, interpelar los enfoques y sus intencionalidades sociopolíticas explícitas e implícitas, como dispositivos de moldeamiento de las subjetividades e identidades.

Acerca del Diseño Curricular Jurisdiccional y las estrategias para la EA

La Educación Ambiental como proceso hacia la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa en relación con el ambiente y los bienes que en él se encuentran ha sido sesgada por diversos intereses que pugnan por imponerse a lo largo de la historia. Informes recientes, emitidos por diferentes instituciones y entidades según lo exponen Corbetta y Sessano (2021) ponen de manifiesto la conflictividad ambiental respecto a los ecosistemas y los usos que la humanidad les asigna para satisfacer sus necesidades. Estos autores sostienen que la Educación Ambiental es

una prioridad ante estos escenarios, y si se la asume como un hecho político-pedagógico, es también asumir que posee un posicionamiento, convirtiéndose en «una educación que omite –u oculta– estos efectos devastadores del desarrollo (...) es educar de espaldas a la responsabilidad ética que le compete» (p. 4).

En este sentido, y para ser percibido al currículum como una propuesta político-educativa (De Alba, 1991) debe ser necesaria una estrecha articulación de éste a proyectos políticos-sociales que están de algún modo sostenidos por los diversos grupos que impulsan y sostienen tales transformaciones. Como herramienta de trabajo (Terigi, 1999) para el profesional docente, y como herramienta de la política educativa el currículum, en términos de la Educación Ambiental, debe llevar a las aulas la conflictividad ambiental atendiendo desde su sentido crítico a las demandas actuales y toda su complejidad (Leff, 2007).

Tal complejidad requiere de un abordaje integral que brinde en la acción educativa la multiplicidad de pautas necesarias a repensar para revisar la mencionada y actual conflictividad ambiental a la que aluden Corbetta y Sessano (2021). Como campo transversal, multiparadigmático e interdisciplinar (Rockwell, 1975, como se citó en, Telias, Canciani y Sessano, 2014) la Educación Ambiental en su carácter Integral debería contemplar en su abordaje, entre otros aspectos, los cinco ejes transversales dispuestos en el Documento Marco para la Educación Ambiental Integral (EAI) del Ministerio de Educación de la Nación, a saber: reconocer la complejidad del ambiente, analizar los problemas ambientales, ejercer nuestros derechos, generar un diálogo de saberes y cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida (Ministerio de Educación, 2022, pp. 16-26).

En este sentido la Estrategia Nacional de la Educación Ambiental Integral (ENEAI), pensada desde el Ministerio de Educación y el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable, proponen a la EAI como perspectiva para el trabajo de lo ambiental en el sistema educativo nacional. Recoge en tal perspectiva, los aportes del pensamiento ambiental latinoamericano, las *pedagogías críticas* y los enfoques descolonizadores, a fin de promover una mirada política e histórica sobre lo ambiental y lo educativo (ENEAI, 2022), y así desarraigar en nuestros territorios y culturas los tradicionales tecnicismos de aquellas cuestiones externas, originados desde otros lugares y que condicionaron muchos años el quehacer educativo (Zoppi, 2008).

No obstante, el DCJ de la Orientación Agro y Ambiente y las orientaciones respecto a la EA que allí se encuentran, no se enmarcan bajo las dimensiones de trabajo de la perspectiva integral mencionada, más bien responden a algunas acepciones que diseñaron los «otros» (Zoppi, 2008) respecto a definiciones de la UNESCO, ONU y otras. Por lo tanto, las sugerencias de trabajo y evaluación que allí se detallan, emanan de tales concepciones sobre ambiente y educación. Para el diseño de pro-

cesos educativos que respondan a los actuales marcos de la integralidad dispuestos en el Documento Marco para la EAI, y la ENEAI, pueden ubicarse dos escenarios posibles de la acción docente, en términos de Gimeno Sacristán (1988):

Los papeles posibles y previsibles del profesor ante el desarrollo de un currículum establecido o ante la implantación de la innovación, pueden localizarse teóricamente en una línea continua que va desde el papel pasivo de mero ejecutor hasta el de un profesional crítico que utiliza el conocimiento y su autonomía para proponer soluciones originales ante cada situación educativa. (p. 213)

Proponer soluciones educativas originales frente a cada situación, remite a considerar entre otros aspectos de la enseñanza, las *estrategias didácticas* como dispositivo de actuación para el abordaje integral de la EA. No obstante, y para agregar otros horizontes en la reflexión sobre el diseño curricular y la implementación de la EAI en el mismo, «implica hacer un esfuerzo por repensar el vínculo entre el currículum como propuesta educativa y las demandas legítimas de nuestra sociedad, en el marco de un mundo globalizado en constante cambio y transformación» (Canciani y Telias, 2022).

Acerca de las prácticas y las situaciones de enseñanza de la EAI

Gimeno Sacristán (1988) sostiene que «el profesor es inevitablemente mediador, para bien o para mal, en un sentido o en otro, sólo que se le puede adjudicar políticamente el papel de adaptador, o en mayor medida, el de creador» (p. 214), se apela para este apartado, a la posibilidad de pensar al docente en su papel de creador, como instrumento para problematizar e interpelar al currículum (Da Silva, 1999), siendo éste un dispositivo de construcción de identidades, y en ellas las significaciones ideológicas-explicitas o implícitas-que estructuran la percepción social del medio y la relación e interacción entre éste y la sociedad.

Para pensar la EA en su sentido integral, como se remite en las normativas vigentes y el Documento Marco de EAI, la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral y la Estrategia Jurisdiccional de Educación Ambiental Integral de la provincia de Misiones, remite a poner en tensión justamente las *identidades* a construir así como las significaciones ideológicas que como se dijo, estructuran la percepción social del entorno y configuran un cierto modo de relación entre éste y la comunidad local. Llama la atención la aislada y escasa participación de los centros educativos en la revisión de estas acciones planificadas desde las carteras ministeriales y demás dependencias jerárquicas nacionales, provinciales y municipales del campo educativo y ambiental, siendo que las escuelas son consideradas los principales espacios donde se espera que la EAI sea trabajada.

Construir «una praxis ambiental cargada de imaginación pedagógica, y sobre todo, de convicción política» (Canciani y Telias, 2022, p. 136) hace necesario acercamientos a diferentes frentes y/o procesos de formación pensados en cierto modo para la comunidad educativa. A tal efecto, en su informe de implementación de la Ley de Educación Ambiental Integral N.º 27621 (ciclo 2021-2022) el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable y el Ministerio de Educación de la Nación, sostienen haber realizado diferentes trayectos y formatos de formación, en los que se involucraron (inscribieron) un gran número de actores educativos (docentes, no docentes, directivos, otros), habiendo culminado el proceso un número relativamente bajo del total de inscriptos⁽²⁾.

No obstante, lo que se pretende visibilizar más allá de las ofertas y quienes accedieron a ellas, es el anclaje de la perspectiva integral en las mismas, llevando hacia quienes formaron parte de las propuestas, diferentes horizontes de conocimientos transversalizados por los cinco ejes que se proponen en el Documento Marco de la EAI. Para lograr esa praxis ambiental (Canciani y Telias, 2022), producto de estas instancias de formación complementarias, es necesario considerar *las prácticas y los enclaves situacionales* (Zoppi, 2008) como dispositivos del quehacer educativo para moldear las subjetividades según las condiciones y características de los espacios y escenarios educativos.

Las prácticas educativas relacionadas a la EA que se sugiere en el DCJ de la orientación «Agro y Ambiente», reúnen un conjunto de interacciones y situaciones grupales e individuales, que podrán realizarse dentro de las aulas y fuera de ellas, para el logro de los propósitos de enseñanza que se describen en dicho documento. Si se recorren los diferentes espacios curriculares que lo componen, se intenta que la EA sea abordada en cada una de ellas acorde a nociones específicas del campo disciplinar. En el ciclo orientado, los códigos curriculares en torno a la EA y la agricultura han sido propuestos como metodologías concretas en su modo de precondition de las prácticas educativas (Gimeno Sacristán, 1988).

Esto implica que, los talleres de integración curricular, jornadas, los proyectos escolares de investigación e intervención sociocomunitaria, foros, conferencias, encuentros, las visitas y prácticas educativas en ámbitos laborales, entre otras muchas propuestas de trabajo para el abordaje curricular de la orientación «Agro y Ambiente», suscriben nociones pensadas externamente al ámbito cercano a la institución, sobre cómo enseñar. De este modo, condicionan y/o inciden en las decisiones de los docentes sobre cómo proceder para enseñar EA en los diferentes espacios de la mencionada orientación. A decir de Gimeno Sacristán (1988), el currículum como

(2) Para acceder a más información sobre los trayectos de formación, espacios de diálogos generados, producciones multimedia y otras acciones de las carteras ministeriales, se sugiere recurrir al informe que se encuentra alojado en el [sitio Web](#) del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación.

plan educativo y que, expresado documentalmente, propone no sólo la intervención intelectual en la enseñanza de sus contenidos, sino que «conducirán a una intervención en el proceso mismo de la enseñanza y en aspectos personales, sociales y morales, incidiendo en sus contenidos y en sus formas pedagógicas» (p.137).

Reflexiones finales

La Educación Ambiental Integral (EAI), a diferencia de la Educación Ambiental (EA) tradicional, propone la construcción de *procesos críticos y reflexivos* recuperando aportes del pensamiento ambiental latinoamericano, las pedagogías críticas y los enfoques descolonizadores que procuran instalar otras formas de pensar la práctica educativa según el entorno y sus demandas, promoviendo *la emancipación* de los estudiantes. Trabajar la Educación Ambiental en el BOP 53, con las prácticas y situaciones de enseñanzas posibles que se suscriben en el currículum, abre de cierta manera un abismo que tensiona el acto educativo entre la concepción existente sobre qué y cómo enseñar lo ambiental, y la concepción integral que dispone otros modos de pensar la enseñanza de manera crítica.

La mirada crítica «trata de un proceso que toma tanto la experiencia del alumno como del profesor y, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas» (Grundy, 1991, p. 145), es decir, que vuelve al acto educativo en sí mismo una problemática colectiva, para problematizar justamente la realidad misma donde sucede dicha acción. En este sentido, la implementación, aunque sea parcial de la EAI, interpela la educación en todas sus dimensiones, desde el quehacer docente, los marcos institucionales, los elementos propios de la acción situada de la enseñanza y el rol del estudiante en la situación educativa.

Entonces, construir esta praxis ambiental (Canciani y Telias, 2022), es decir, la acción y la reflexión sobre esa acción (Grundy, 1991) como estrategia para interpelar el currículum (Da Silva, 1999), de los enfoques vertidos sobre su diseño -sus contenidos y sus estrategias- así como su puesta en escena que resulta en el quehacer pedagógico en los espacios y escenarios educativos propiamente dicho (Zoppi, 2008), para la implementación de la EAI en entornos institucionales como los del BOP 53, implica disponerse a la *crisis y el conflicto cognitivo*, a las rupturas necesarias que deban darse en las diferentes dimensiones que componen el sistema educativo, y que encarna en él, las políticas educativas como medios de moldear la sociedad a merced de ideales hegemónicos o contrahegemónicos sobre lo ambiental y la humanidad.

Young (1981) «asegura que existe una especial conexión entre las creencias *epistemológicas* de los profesores y los estilos pedagógicos que adoptan». (citado en Gimeno Sacristán, 1991, p.217). Por lo tanto, las prácticas docentes son producto de su

formación, como lo señala Da Silva (1999) «en el fondo de las teorías del currículo hay, entonces, una cuestión de ‘identidad’ o de ‘subjektividad’» (p.6). El currículum nos forma y transforma.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A.** (2004) «La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional». En *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Canciani, M. L. y Telias, A.** (2022) «Educación Ambiental Integral: reflexiones teóricas para la construcción de un currículum complejo». En *RAIE (Revista Argentina de Investigación Educativa)*, Volumen II, Número 4, diciembre de 2022–pp. 135-150. ISSN 2796-7433
- Corbetta, S. y Sessano, P.** (2021) «Fundamentos políticos y conceptuales para diseñar las políticas de educación ambiental en el sistema educativo argentino». En *Praxis y Saber*, 12(28). <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11560>
- Da Silva, T.** (1999) *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. 2.ª Edición. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- De Alba, A.** (1991) *Currículum: Crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila.
- Dussel, I.** (2012) *Pedagogía, el Currículum*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Explora. Programa de Capacitación Multimedial.
- Gimeno Sacristán, J.** (1988) *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M.** (2006) *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Aique.
- Grundy, S.** (1991) *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Leff, E.** (2007) «La Complejidad Ambiental». *POLIS, Revista Latinoamericana*, 6(16),1-9. ISSN: 0717-6554. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30501605>
- Terigi, F.** (1999) *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.

Telias, A.; Canciani, M. L. y Sessano, P. (2014) *La Educación Ambiental en Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. pp 41-73, 1.ª Edición. La Bicicleta Ediciones. San Fernando.

Zoppi, A. M. (2008) *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del currículum*. Miño y Dávila.

Documentos Institucionales

Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología (2013) Res. N.º 048 «Diseño Curricular Jurisdiccional» Ciclo Secundario Orientado, desarrollo de la propuesta curricular para la orientación agraria «Agro y Ambiente-Agro en Alternancia».

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible-Ministerio de Educación (2023) Informe de Avance de aplicación de la Ley Nacional de Educación Ambiental Integral.

Ministerio de Educación (2022) Documento Marco de la Educación Ambiental Integral.

Ministerio de Educación (2022) Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral.

Consejo Federal de Educación (2023) Resolución N.º 455 «Inclusión de la Perspectiva de Educación Ambiental Integral en las propuestas curriculares».



Las narrativas docentes como dispositivos pedagógicos en la clase de literatura

Rita Micaela Arce*

Resumen

Este artículo presenta algunas reflexiones que parten del marco teórico metodológico presente en el dictado de Práctica Profesional III - General y Específica en Letras - Área Pedagógica - FHyCS-UNaM y también en el actual proyecto de investigación 16H 482; constituido por los docentes de la Cátedra. Como equipo, compartimos la idea de que las prácticas docentes son construcciones sociohistóricas complejas, flexibles y cambiantes; además de encontrarse continuamente en tensión y disputa. Por ello, este pasaje demanda procesos de profunda y permanente metarreflexión. Lejos de limitarse a la aplicación de conceptos o estructuras, la vuelta al aula (ya desde el rol docente) requiere repensar las biografías escolares y las trayectorias formativas a fin de recuperar, problematizar y resignificar las representaciones y experiencias en cuanto a qué es ser docente y en particular: ¿Qué es ser profesor en Letras? ¿Cómo se diseña una clase de literatura para estudiantes de escuela secundaria? ¿Qué textos se leen y escriben en el espacio áulico? ¿Cuáles son los criterios de selección? ¿Cómo se media la literatura?

* Prof y Lic en Letras- Esp. en Docencia Universitaria (FHyCS-UNaM) Diplomatura en Pedagogías de las Diferencias (FLACSO) y en LIJ del Siglo XXI (Cemillij-FHyCS), Maestranda en Educación (en proceso del TF- UNSAM). Docente: escuela media, Práctica Prof. III - General y Esp. - Prác. II- Sede El Soberbio- Área pedagógica- FHyCS-UNaM. Investigadora inicial- Proy: 16/H 1801. Codirectora de Cemillij-. Docente en Dipl. en LIJ- Siglo XXI. Integrante de Plataforma Guacurari- CGE. Contacto: rmarce@fhycs.unam.edu.ar

En este escenario, la narrativa pensada como un dispositivo pedagógico (Anijovich, R:2009) surge como una oportunidad de registro, sistematización de voces y experiencias y como alternativa para repensar el perfil docente y el sentido de la enseñanza de lengua y literatura en contextos actuales. Diseñar, producir y sistematizar estas narrativas implica reconocer una línea de investigación y de construcción de conocimiento desde un *prácticum* reflexivo (Schon, D: 1992) que observa, produce, reflexiona y reformula sus modos de actuar en distintos escenarios y ante diferentes problemáticas. Cuando quien enseña –a los practicantes los consideramos como docentes en este artículo por estar narrando en contexto de sus intervenciones áulicas– narra sus propias experiencias, sus decisiones, sus dilemas y descubrimientos puede objetivizar sus decisiones, acciones y resultados a fin de generar espacios de reformulación y construcción de conocimientos colectivos. De esta manera, el docente que narra sus prácticas puede deconstruir sus decisiones, comprender las dimensiones presentes en el aula y asumir una postura crítica como autor de nuevos conocimientos que pueden ser socializados.

Palabras Clave

prácticas - narrativas docentes - dispositivos pedagógicos - literatura

Pensar las prácticas desde la complejidad

Las docentes e investigadoras Gloria Edelstein y Adela Coria (1995) proponen resignificar el concepto de prácticas de enseñanza (limitada a las acciones que se realizan efectivamente en el aula) para extenderlo al de *prácticas docentes*. Esta denominación problematiza la mirada técnica que limita la enseñanza a la repetición y aplicación de conceptos y contenidos independientemente del contexto o particularidades. El uso del plural habilita múltiples lecturas, escenarios, personajes e interpretaciones sobre las dimensiones presentes en la realidad escolar. Según María Cristina Davini (2015), la complejidad de las prácticas escolares está dada por las marcas o huellas institucionales de los sujetos, las biografías, los trayectos y modelos educativos. Estas marcas se manifiestan en rituales, en modos y representaciones en cuanto al objeto y a la finalidad de la enseñanza. En este escenario, las narrativas permiten registrar y dar a conocer esas pluralidades, diversidades y variedades de prácticas actuales.

Cuando los practicantes ingresan a las instituciones pueden reconocer y describir una amplia gama de prácticas docentes que recuperamos en los conversatorios o tutorías con la Cátedra para pensar críticamente lo observado: utilización de programas «heredados», «bajada teórica» de conceptos descontextualizados con las prácticas e intereses de los estudiantes, lecturas fragmentarias desde manuales, utilización rudimentaria de las nuevas tecnologías como repositorio o mensajería, consignas y estrategias desfasadas como fragmentación literaria para reconocer estructuras o ejemplos gramaticales; entre otros. Entonces nos preguntamos: ¿De qué manera los practicantes registran estos descubrimientos y problemáticas de la práctica situada? ¿Cómo construyen sus primeras intervenciones docentes? ¿Qué recuperan y problematizan de sus biografías y trayectorias?

Como equipo consideramos que las narrativas ocupan un lugar particular al permitir pensar en las prácticas docentes desde un enfoque sociocrítico que da cuenta de su complejidad. Ésta no es considerada como un obstáculo a superar sino como una condición particular que demanda reflexiones e interpretaciones en permanente diálogo con el contexto, las instituciones y los sujetos involucrados. Por ello la mirada interdisciplinaria es clave ya que permite una lectura entre líneas de las prácticas consideradas como construcciones sociohistóricas, flexibles y cambiantes.

La importancia del narrar las prácticas docentes

Narrar es una acción humana con la cual podemos resignificar el pasado en el presente de la narración y así también es posible anticipar, imaginar o proponer algo nuevo o diferente desde una mirada metarreflexiva. La acción de narrar se construye como acto social, dinámico y polifónico que continuamente implica a otras voces

e interpela a múltiples destinatarios. Por ello Bruner (2002) la menciona como un modo particular del saber.

En Argentina, la documentación narrativa de prácticas docentes y su recuperación desde una mirada investigativa tiene antecedentes formales desde los años '60, con altas y bajas, según las características contextuales que favorecieron –o no– al crecimiento del campo:

Las diferentes perspectivas de investigación interpretativa y narrativa (o «biográfico-narrativa») en educación son, en gran parte, herederas del «giro hermenéutico y narrativo» producido hacia fines de la década del '60 y a principios de la del '70 en el campo de la teoría e investigación sociales. Por entonces se produjo un viraje epistemológico importante del «consenso ortodoxo» en teoría social se pasa a una perspectiva hermenéutica, en la cual el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación⁽¹⁾.

Según el investigador Daniel H. Suárez (2007), el marco contextual y el «giro hermenéutico y narrativo» permitieron entender los fenómenos sociales y educativos no tanto como «objetos» o «cosas», sino más bien como «realizaciones prácticas» o como «textos a interpretar». En concordancia, Graciela Batallán (2018) reconoce la fuerte influencia del enfoque histórico etnográfico como una característica latinoamericana en el proceso de recuperación de la democracia, identidad y reconstrucción de la memoria de los pueblos. Esta investigadora menciona que una de las voces principales es Elsie Rockwell y su Departamento de investigaciones (DIE-México) conformado por antropólogos interesados en las problemáticas educativas. Estos espacios dieron lugar a nuevos planteamientos, actualizaciones y formaciones más acordes a las demandas de una mirada diferente de la realidad escolar.

Ante este panorama, recuperar las narrativas desde una mirada sociocrítica es un desafío que metodológicamente permite poner en el centro del escenario escolar y curricular a los docentes para resignificar sus experiencias de enseñanza. Estos textos se constituyen como documentación que permite registrar, sistematizar experiencias pedagógicas concretas en lugar de aceptar las imposiciones de modelos y lineamientos preestablecidos a través de textos producidos por técnicos o especialistas alejados de la realidad escolar.

La idea es escribir sobre lo que sabemos, un saber que se funda en el pensamiento de una experiencia de la que fuimos protagonistas. No es la aplicación de una instrucción técnica para escribir. La intención es documentar narrati-

(1) Suárez, D. H. (2007) p. 32

vamente experiencias pedagógicas: poner en escena la palabra dicha, convertirla en palabra escrita, y al mismo tiempo gozar de un estímulo maravilloso: leer y conversar con otros lo que hemos escrito⁽²⁾.

Esta posibilidad de devolver el protagonismo a quien enseña y poner en valor las múltiples experiencias ante cada problemática áulica hace que el campo educativo sea un terreno propicio para la construcción de nuevas prácticas de enseñanza. Es la posibilidad de resignificar la memoria docente para que sea parte de un saber colectivo desde el hacer *in situ*.

De esta manera, las narrativas pensadas como dispositivos pedagógicos cumplen con múltiples objetivos, por un lado, permiten el registro de la práctica y la construcción de una memoria que documenta situaciones concretas de enseñanza específica de la disciplina. Por otro lado, habilitan prácticas metarreflexivas en las cuales el practicante puede volver a mirar la clase, puede objetivar la escena, los procesos, los conflictos y las resoluciones que se dan en la inmediatez del aula y la clase real. Simultáneamente, el docente puede asumir un perfil autocrítico y resignificar lo que sucede en el aula desde una mirada investigativa que dé lugar a nuevos conocimientos y a otras prácticas de enseñanza al reconocer sus narrativas como dispositivos que permiten que los sujetos se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. Por lo tanto, estas escrituras permiten legitimar al profesor como autor y como profesional e intelectual capaz de construir conocimiento desde el espacio de las prácticas educativas.

Las narrativas docentes y prácticas profesionales

El contexto educativo está atravesado por múltiples textualidades. Los autores Bombini y Labeur (2012) hablan de *géneros de las prácticas* al referirse a textos particulares del escenario escolar: Diseño curricular, planificaciones, programas, informes, libros de temas; etc. En estos textos predomina el formato académico, la estructura oficial y la escritura objetiva en la cual el docente replica fórmulas y estereotipadas porque su función es la de un técnico que opera aplicando las políticas educativas oficiales. Esta escritura más cercana al modelo tecnocrático de la educación (Caporossi, A: 2019) priva al docente de su protagonismo en la toma de decisiones en cuanto a qué y cómo enseñar la disciplina porque «... la perspectiva conductivista, con sus principios de objetividad, neutralidad e imparcialidad; despreció la narrativa y al

(2) Suárez, D.; et al (2021) p. 42.

sujeto que las producía». (cfr Caporossi, A:2011) De esta manera el docente pierde progresivamente protagonismo en las discusiones y decisiones sobre las políticas educativas. En su lugar, técnicos y especialistas direccionan tecnocráticamente las líneas educativas y el proyecto de nación y la práctica se limita a «bajar contenidos», fragmentarios o descontextualizados.

En cambio, cuando es el docente el que escribe sobre sus prácticas de enseñanza no sólo pone en juego sus conocimientos aprendidos en el cursado de la Carrera sino sus propias representaciones, sus gustos y criterios definidos en cuanto a qué es la literatura y cuál es su función social, cómo se desarrolla una clase de lengua y literatura, cómo se media un texto literario, cuáles son las estrategias para la formación de lectores, quiénes son sus destinatarios; entre muchas otras aristas de la clase. A este cúmulo se le suma la experiencia de estar en el aula, de entrar a los terrenos pantanosos de la práctica (Schon, 1991) y de resignificarse en cada nueva clase.

En particular, en este artículo tomamos fragmentos de guiones conjeturales (Bombini, G: 2012) registros y autorregistros de clases desarrolladas en el marco de las prácticas profesionales. Estas textualidades permiten dar cuenta de cómo la narrativa habilita otros procesos desde la inclusión de la primera persona (singular o plural), las reformulaciones, impresiones personales, voces de los distintos actores sociales y conjeturas en cuanto a una posibilidad de clase que entra en diálogo con la realidad áulica.

Es preciso recordar que en Argentina durante varias décadas (incluso en el siglo XX); el nivel de educación secundaria se mantuvo en debate en cuanto a la necesidad modificar el carácter enciclopedista originario y focalizar en una formación especializada y reducida a una mínima población. Esta mirada sostenía el objetivo de fortalecer a un sector de la sociedad considerado como «grupo de élite» que sería el encargado de la conducción del proyecto nacional. Para llevar adelante este modelo de educación – y de nación –, la institución escolar construyó diversos dispositivos textuales que posibilitarían alcanzar la meta. Ejemplo de ello serían las orientaciones definidas a través de los programas escolares, la selección de determinados textos, autores y modos de leer; además del uso genérico de manuales con lecturas y actividades coherentes a una clara línea ideológica y política que reducía lo literario a fines didácticos o moralistas sobre el deber ser.

Ejemplo de guion conjetural:

Por otro lado, les repartiré los libros con los que trabajaremos en el día de hoy, les diré que vayan al título de «**La abeja haragana**», y les pediré que por favor atendamos a la lectura y nos respetemos escuchándonos. **Comenzaré con la lectura propiamente dicha** y me detendré ni bien termina el primer párrafo para preguntarles a los chicos **¿qué pasa con esta abeja?, parece muy**

particular, ¿no? Escucharé sus opiniones y les volveré a preguntar si no les parece conocido el comportamiento de este insecto. **Después seguiremos y les preguntaré qué opinan sobre el comportamiento de esta abeja frente al resto de la colmena.** Posteriormente, preguntaré de forma general si alguno quiere seguir leyendo. Una vez que tenga un voluntario, nos detendremos exactamente en las advertencias que le dan las guardias a este insecto tan particular. Asimismo, **haré hincapié en el comportamiento** que tiene la abeja y les preguntaré si lo pueden vincular o si **esto les hace recordar a alguna persona con tales características.** (Guion Nro. 6- O-M:2023- la negrita es mía)

Este guion es de la sexta clase, junto a un grupo de 12 estudiantes de escuela secundaria. El tema asignado por la docente tutora era: cuento: realistas y fantásticos. Los practicantes –según manifestaron– habían iniciado con cuentos de Horacio Quiroga por la idea de territorialidad, cercanía, reconocimiento y canon. Con las primeras lecturas de: *La gallina degollada* y *El almohadón de plumas*, se habían sorprendido de que los adolescentes disfrutaran de leer textos literarios y de que pidieran leer más. Por su parte, los practicantes más allá de estos primeros descubrimientos se apegaron a prácticas internalizadas y decidieron llevar un mismo cuento para todo el grupo, iniciar con la lectura modelica de parte del docente, pausar en momentos específicos para realizar preguntas puntuales –cerradas–. Como se lee en el guion, los practicantes una y otra vez reiterarán una idea que consideran como fundamental –única– de lectura e interpretación del cuento: el mal comportamiento de la abeja haragana. Al momento de releer esta propuesta con los practicantes, problematizar el porqué de sus decisiones, por qué este texto o esta metodología; la docente tutora no les dice qué hacer, los acompaña a repensar las marcas o huellas de modelos de enseñanza de la literatura con fin moralizante, la representación de la docencia como transmisión de conocimientos prearmados, de lecturas únicas, fragmentaria y endogámica; y la desestimación de los estudiantes como lectores críticos y diversos. Por ello, la lectura de los guiones conjeturales suele incluir comentarios a modo de interrogantes o sugerencias del equipo de Cátedra, pero siempre son los practicantes los que deciden el diseño de las clases. Este sería un intento de alentar a la progresiva configuración del rol docente como autor e intelectual que lee, investiga, busca y diseña sus clases con relativa autonomía.

Ejemplo autorregistro:

Al iniciar la clase –parte que me tocaba a mí– comienzo a sacar los materiales didácticos de la mochila para tranquilizarme porque **al encontrarme con los alumnos mirándome me emocioné y quedé nerviosa a la vez.** Pero una vez sacadas las cosas **–decidí que ya era hora de iniciar la clase porque ya no había vuelta atrás.** (Autorregistro N.º 1-2017– la negrita es mía)

Como se menciona en el autorregistro N.º 1-2017, las primeras prácticas docentes son un momento importante para el cual los practicantes se preparan en todo el trayecto que incluye otras dos prácticas y las asignaturas propias del área docente. Sin embargo, en la conjunción de lecturas, experiencias y aprendizajes combinan los conocimientos formales e informales y en esto radica la particularidad de cada práctica.

Un aspecto muy valioso al momento de poner en diálogo las narrativas es el hecho de reconocer que la escritura nos permite poner en cuestionamiento ciertos *paradigmas narrativos en educación* (Bombini, G: 2013) siempre y cuando se mantenga el enfoque crítico para evitar discursos banales, relatos celebratorios, autocomplacientes, exitistas; que se postulan a sí mismos como modelos de «buenas prácticas» y carecen de un necesario horizonte autocrítico que dé cuenta de la singularidad importante que aporta cada relato. Por lo tanto, la reflexión a partir de las narrativas no sólo da cuenta de las decisiones asumidas al diseñar la clase sino de la diversidad e imprevisibilidad que implica pensar la clase en contexto y con sujetos reales. Como se lee en este autorregistro 1, luego de la primera clase, la narrativa registra este punto de partida escrito en primera persona. Más allá de un informe objetivo, el practicante puede narrar sus impresiones, sus miedos y emociones que definen un modo de ser y hacer docencia en el aula.

Desde esta mirada, la relativa autonomía de las instituciones y de los docentes es el espacio que habilita otras experiencias y brinda oportunidades para pensar cómo incluir textos y lecturas que permanecen en las márgenes del imaginario escolar: ¿Cómo hace el profesor en Letras para formar lectores –lecturas críticas–? ¿Cómo repensar las clases de literatura desde esta «relativa autonomía»? Como afirma Giroux, más allá de una institución en la que se responde a fines económicos o modelos dominantes; en la escuela se deberían construir otras dinámicas que se vinculen a la educación como el acceso innegable a un derecho, un punto de acceso al capital cultural y espacio de ejercicio del pensamiento crítico y democrático. Pensar el aula desde la mirada sociocrítica conlleva una práctica que disponga la clase para el diálogo horizontal, el debate, la palabra heterogénea y el desacuerdo como posibilidades que implican la construcción colectiva de conocimiento.

¿Por qué las narrativas podrían favorecer a la construcción de prácticas reflexivas y críticas?

Quien pretende enseñar (Freire, P: 2002) tiene que estar dispuesto a seguir aprendiendo. Este enunciado cobra especial fuerza si consideramos la potencialidad de las narrativas desde la investigación educativa porque las narrativas son insumos que favorecen al perfil del docente como investigador. En consecuencia, desde la

ciencia social crítica, afirmamos que quien enseña reflexivamente está dispuesto a que sus conocimientos o propuestas de clases sufran modificaciones, adaptaciones y cambios que responden a múltiples factores y demandas tanto del contexto como de los sujetos que intervienen en una práctica concreta.

Reconocemos que en las prácticas profesionales se manifiestan tensiones, intereses, vínculos, relaciones sociales, políticas e ideológicas que conviven y determinan implícitamente el qué y el cómo de la enseñanza cotidiana en el aula. Al respecto, Edelstein y Coria (1995) afirman que las prácticas docentes mantienen la condición de ser, además de *altamente complejas, imprevisibles y únicas*. Pero cuando el docente narra, potencia su lugar como autor del currículum y como intelectual comprometido con una formación docente permanente a través de la documentación de estas experiencias que son únicas y presentan el campo de las prácticas docentes como espacio de reflexión y construcción de conocimiento pedagógico.

En este sentido, resulta fundamental fomentar hábitos en los cuales el profesor priorice espacios de reflexión permanente (o «autoformativos y transformadores», al decir de Kemmis:1993) ya que cada práctica es valiosa en sí misma porque permite reconocer las tensiones, los intereses y las demandas de los sujetos que intervienen en ella. Con esto no queremos limitar la mirada a una visión utilitaria de las narrativas como modelos de la educación con fines inmediatos. Pensamos en la formación y en las narrativas como procesos en permanente resignificación. Con lo cual pensamos las clases como una oportunidad de formar lectores y escritores críticos y autónomos tanto de textos como de la cultura en general. Por lo tanto, nos preguntamos continuamente: ¿Cómo hacer para lograr prácticas docentes reflexivas?

Como instancia de acercamiento al escenario escolar, acompañamos a los practicantes en la contextualización y se plantean algunos interrogantes que brindaran datos para comenzar a imaginar las propuestas e intervenciones: ¿Cuál es el programa o planificación vigente en el aula? ¿Qué contenidos son priorizados o cuáles han sido asignados a los practicantes? ¿Qué características o condiciones institucionales se destacan?

¿Hay biblioteca o recursos audiovisuales a disposición? ¿Cuáles han sido las actividades y lecturas propuestas en la clase de lengua?; entre otras.

Luego se avanza a cuestiones cada vez más particulares que hacen al diseño de los guiones conjeturales, el contenido, las estrategias y recursos elegidos: ¿Cómo los practicantes plantean el diseño de sus clases? ¿Qué textos, materiales o estrategias seleccionan? ¿A qué fuentes apelan? ¿Cuáles son sus objetivos en la clase? ¿Cómo definen la mediación de los contenidos en este contexto? ¿Cómo planificaron la lectura? ¿Qué posibilidades de intertextos o intercambios se prevén? ¿Qué alternativas se ofrecen para abordar la heterogeneidad y diversidad de los estudiantes en un mismo curso? ¿Qué consignas proponen? Y otros interrogantes que surjan según cada caso.

Como parte de esta primera conversación planteada desde las observaciones y los borradores de guiones conjeturales vamos construyendo diálogos que pretenden ser espirales reflexivas que continuamente interpelan a los practicantes y sus decisiones como docentes. Progresivamente en las narrativas –orales o escritas– se van entretejiendo distintas dimensiones que atraviesan el contexto de aula y que se hacen evidentes para los practicantes que inauguran el rol docente: ¿Cómo calcular el tiempo para cada actividad? ¿Cuáles son las prácticas de lectura y escritura habituales en ese grupo? ¿Qué pasa si no quieren leer o si no tienen los materiales solicitados para la clase? Así también surgen nuevas problemáticas que complejizan un poco más el quehacer docente: ¿Cuándo el docente prepara la clase? ¿Cuánto tiempo le lleva? ¿Cómo se mantiene actualizado? ¿Cuándo corrige? ¿Cuándo se perfecciona o actualiza en los avances dentro de su campo de conocimiento? ¿Cómo registra sus logros? ¿Cómo repiensa las dificultades?

En el caso de los practicantes, estas producciones narran acciones concretas y situadas que recuperan voces, experiencias y reflexiones durante el proceso de pasaje de estudiante del profesorado a profesor. Cada narrativa es considerada un texto en el cual se entretejen tramas y experiencias que pueden ser repensadas para generar interpretaciones, saberes situados, memorias de prácticas y alternativas en cuanto a los modos de mediar los contenidos en el aula.

Ejemplo autorregistro N.º 5:

Decido, como buena y tradicional académica (jaja), recuperar una definición de «metáfora», no según la RAE sino de un compendio, una ficha de Cátedra de Introducción a la Literatura, donde se establecen varias definiciones, entre ellas «metáforas» con ejemplos. Explico primero la definición, **decido usar «tropo» en vez de «figura retórica»** y recupero algunos ejemplos de los productos de los alumnos, intentando que interpretemos y analicemos juntos; les pregunto si conocen otras metáforas, algunos dicen que «sí», Jael da ejemplos, Alan también y Nahuel (Autorregistro N.º 5. 2017 R-W)

Este autorregistro N.º 5-2017 es muy interesante porque inicia con una fuerte presencia del verbo: *Decido*, con el cual la practicante asume la primera persona y una toma de postura que se reafirma con otra decisión: ...decido usar «tropo» en vez de «figura retórica». Con estas marcas textuales no sólo se describen acciones sino modos de pensar la enseñanza y de comprender que hay distintas maneras de planear una clase, de mediar contenidos o proponer aprendizajes. Como diría Ricouer (1997), en este acto de habla hay un acto enunciativo de un YO como agente que además asume una dimensión moral de responsabilidad ante las decisiones de la clase.

Más adelante, a modo de autorreferencialidad ella se define: «...como buena y tradicional académica (jaja)» y hay un gesto, un guiño de complicidad señalado con la onomatopeya de risa al referirse como buena y tradicional académica; sin embargo, esto lejos de ser una limitación es una carta que le permite poner en juego sus habilidades y recursos específicos: ficha de una cátedra universitaria. Es decir, se reconoce desde un lugar particular para repensar como mediar un concepto abstracto y acercarlo a sus estudiantes de escuela secundaria. Es una identificación y también un extrañamiento desde interrogantes que cada practicante actualiza desde su escucha: ¿Cómo me enseñaron a mi ese contenido? ¿Cómo daría yo ese contenido? ¿A qué recursos de mi formación o biografía volvería? ¿Por qué? ¿Cómo?

En las narrativas los practicantes se permiten ese reconocimiento con *el otro*. En este sentido George Wells (1999) afirma que la apropiación de artefactos o prácticas suponen un ciclo continuo de triple transformación en la cual se modifica quien aprende, pero también cambia el artefacto cada vez que es mediado y la situación en la que interviene el docente, el artefacto y quien aprende. Por lo tanto, cuando la narrativa se instala como propuesta de investigación formación-acción entre pares produce múltiples transformaciones en el campo y en los participantes.

En el siguiente fragmento se describe una escena en la cual las practicantes acompañan la resolución de una consigna de escritura. La misma «parecía» clara en el marco del guion conjetural o desde la mirada de las practicantes, pero cuando los estudiantes intentaron resolverla, surgieron varios obstáculos o dificultades.

Ejemplo autorregistro 2:

...varios me llaman para que volviera a explicar lo que tenían que hacer, comienzo a explicar cada duda, pero **veo que son muchos los que no entendieron** la consigna, entonces vuelvo exponer **—en ese momento veo que mi consigna es compleja y los alumnos no logran entender—**. Entonces copio en el pizarrón en forma de instrucción cada cosa que debía realizar una abajo de la otra, siguiendo el orden de la actividad. Además, **algunos no tenían los conectores por lo cual opté por escribir en el pizarrón**. (Autorregistro N.º 2- 2017. R-W)

Tratando de interpretar lo sucedido, podemos recuperar la mirada de Gastón Bachelard (1948), e indagar en las dimensiones que constituyen un obstáculo epistemológico en el proceso de enseñanza. En este caso, la practicante entiende que el obstáculo se debe a la dimensión verbal por lo tanto intenta remediar la dificultad proponiendo la reformulación de la consigna. A medida que avanza en esta reescritura, repiensa en sus destinatarios reales y en sus dudas concretas por lo cual agrega más datos sobre los pasos necesarios para alcanzar los objetivos: «...copio en el pizarrón en forma de instrucción cada cosa», «opté por escribir en el pizarrón».

Además de notar la necesidad de explicitar los pasos de la consigna, la practicante reconoce que se solicitaba la recuperación de «conectores» que no habían sido explicados y que eso se transformaba en una dificultad para los estudiantes de escuela media.

Ejemplo autorregistro 6:

Después de repartirles las cartas, repartimos una ficha en forma de libro donde debían escribir las nuevas metáforas para colocarlas en el árbol –acá nuevamente cometí dos errores, uno de decir todas las consignas juntas y de no escribirlas en el pizarrón, esto hizo que los alumnos tuvieran dificultad en entenderlas–. (Autorregistro N.º 6- 2017- W)

El registro escrito de las prácticas no tiene como finalidad el predecir ni controlar las acciones de los sujetos o construir saberes concretos y aplicables (a modo de recetas de clases) sino proponer la comprensión de los fenómenos y alentar a la formación reflexiva de quienes participan de este proceso. En este sentido es importante considerar que la formación docente no se piensa desde la individualidad, al contrario, se orienta desde acciones dialógicas que responden a miradas colectivas sobre la construcción social del saber y los modos de mediación de los contenidos. Por estos motivos las prácticas reflexivas pueden habilitar la reconstrucción social y participación democrática de los sujetos. En los conversatorios tanto las docentes como los compañeros pueden realizar preguntas ya que el objetivo es lograr una conversación democrática y participativa que nos permita comprender y reflexionar sobre nuestras prácticas.

El practicante que narra

María Cristian Davini (1995) afirma que en las instituciones escolares conviven modelos educativos y prácticas (algunas que incluso parecerían contradictorias) y esto no se debe a que los docentes actualmente desconozcan teorías superadoras a la escuela tradicional o al modelo positivista de la educación; el motivo radicaría en que el perfil de los profesores se constituye a partir de un recorrido que remite a diferentes instituciones y experiencias que han dejado profundas huellas en su biografía escolar. Por lo tanto, en un mismo sujeto pueden convivir modelos y prácticas diversas. Uno de los desafíos del espacio formativo de la Práctica Profesional es lograr que los practicantes incorporen el hábito de narrar sus prácticas, de volver a ellas, de compartirlas y resignificarlas como parte de una formación permanente.

De esta manera, el practicante podría contar con herramientas teóricas metodológicas para comprender las dimensiones y tensiones implícitas en las prácticas escolares. Con ello, podría ir más allá de reconocer las tradiciones estéticas, retóricas,

géneros y movimientos al proponer el texto literario como una construcción artística y estética que se entrama dentro de la compleja trama de temas, problemas e intertextos que le devuelven su riqueza como discurso social. Al escribir las prácticas, éstas son documentadas y su sistematización permite repensar: ¿Qué textos selecciono para la clase de literatura en la escuela secundaria? ¿Cuál es el lugar de la literatura en relación con los contenidos de la materia, de las otras áreas y de los destinatarios? ¿Qué diálogos se habilitan? ¿Qué sucedió con la propuesta? ¿Por qué? ¿Cómo podría continuar en el siguiente encuentro?

Ejemplo Autorregistro 5:

Debo decir que esa clase me quebró, me hizo dar cuenta de qué es lo que hago cada vez que me paro frente al curso, me hizo repensar no sólo en qué contenidos dar sino el cómo y el para qué; y no es que antes no lo hubiera pensado, pero no con tanto detenimiento por el sólo hecho de darme cuenta que a veces, la teoría no logra encajar con la práctica y parecieran dos cosas distintas. **Mejoraré.** (Autorregistro N.º 5- 2017- la negrita es mía)

Es aquí donde las narrativas cumplen un papel muy significativo al constituirse como dispositivos que permiten generar prácticas reflexivas e interpelar a que el practicante asuma un rol activo en la toma de decisiones haciendo uso de la autonomía con la que cuentan como intelectuales y como profesionales en el campo educativo. Como menciona en primera persona la practicante «esta clase me quebró», resulta muy significativo por lo que aporta en cuanto a cómo se definen las representaciones y las miradas en cuanto al escenario escolar y el rol del docente. Este «quiebre» manifiesta una distancia entre la teoría y la práctica.

Conclusiones provisoras

Las intervenciones de los practicantes en el territorio escolar son una invitación a la reflexión y una oportunidad de comprender críticamente los escenarios, las problemáticas en tensión y el constante cambio de las prácticas docentes. Esta experiencia no sólo le brinda la posibilidad de tomar decisiones justificadas en cuanto a qué seleccionar y cómo proceder para lograr sus objetivos disciplinares, también le permite actuar con autonomía relativa (Bourdieu:1977; Giroux,1985). Es decir, cuando un practicante asume una postura crítica y reflexiva tiene la posibilidad de poner en tensión las estructuras, modelos y sistemas afianzados institucionalmente y proponer alternativas.

Por lo tanto, el relevamiento de las experiencias y la sistematización de las narrativas no pretende lograr un muestrario de cómo dar «la mejor clase» o crear una «solución inmediata y definitiva» a modo de receta o método listo para ser aplicado

en cualquier circunstancia. Tampoco desestimamos la complejidad de sumar a los quehaceres docentes la tarea de escribir, sistematizar y socializar las narrativas, por ello estamos pensando en espacios y posibilidades de acompañar esos espacios de construcción de comunidades de aprendizajes. En este sentido, nuestros objetivos son progresivos y procesuales, están orientados a la construcción de prácticas dialógicas, metarreflexivas y críticas que inviten a pensar en la configuración del perfil del docente y en las dimensiones que definen la enseñanza de literatura en escuela secundaria. En este sentido, pensar las prácticas desde la complejidad también implica una modificación en la manera de pensar la formación docente: ¿Cómo preparar un profesor para intervenir significativamente en escenarios educativos complejos?

Hemos notado que esta metodología nos permite no sólo registrar la variedad de los escenarios escolares, los matices, condicionantes y particularidades de la escuela actual; sino también progresar en la construcción de saber pedagógico producido a partir de lo que sucede cuando pretendemos enseñar literatura en escuela media. Como equipo consideramos que el narrar las prácticas conlleva una mirada teórica y política que pretende contribuir a la recuperación del campo de las prácticas docentes como espacio de saber, de experiencia y reflexión permanente. Con ello apelamos a la democratización de las prácticas como campo complejo, en tensión, conflictos y disputas de las cuales los practicantes deben ser partícipes como futuros profesores. Es aquí donde las narrativas cumplen un papel muy significativo al constituirse como dispositivos que permiten generar prácticas reflexivas e interpellar a que el practicante asuma un rol activo en la toma de decisiones haciendo uso de la autonomía con la que cuentan como intelectuales y como profesionales en el campo educativo. Las narrativas como dispositivos pedagógicos que permiten poner en juego tanto la teoría como metodología que ayudan a la construcción del perfil profesional orientado hacia el desarrollo del *practicum reflexivo* Donald Schon (1992) que además de poner en juego los contenidos teóricos disciplinares pueda problematizar lo adquirido en la práctica desde la reflexión permanente y –como enuncia autorregistro N.º 5. 2017–, que cada docente pueda asumir una decisión genuina sobre cómo continuar: «Mejoraré».

Bibliografía

- Anijovich, R; Capelletti, M. y Sabelli (2009) *Transitar la formación pedagógica*. Bs. As. Paidós.
- Allaud, A. (2006) «Experiencia, Narración y formación docente». En: *Educacao & Realidade*, Vol 31. N.º 1, pp. 7-22.

- Allaud, A. y Suárez, D. (comps.)** (2011) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Arce, R. M.** (en prensa) *Las narrativas docentes como dispositivos pedagógicos para repensar la enseñanza de literatura en escuela secundaria*. Tesina de investigación para la Licenciatura en Letras- FHyCS-UNaM. Misiones. Argentina
- Batallán, G.; Neufeld, M. R.** (2018) «Recorrido del Programa Antropología y Educación» En: *Número especial dedicado a Antropología y Educación. Cuadernos de Antropología Social*. Nro. 47. Universidad de Buenos Aires.
- Bausela Herreras, E.** (2004) *La docencia a través de la investigación-acción*. Universidad de León, España. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/267>
- Barton, D., & Hamilton, M.** (2004) «La literacidad entendida como práctica social» En: *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. pp.109-139.
- Berstein, B. y Díaz, M.** (1985) *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizado por Red Académica.
- Bibbó, M. et al:** (2012) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Bs As. Ediciones El Hacedor.
- Bombini, G.; Fernández, M. G. y Labeur, P.** (2012) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Bs. As. El Hacedor
- Bombini, G. y Labeur, P.** (2013) «Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica». En: *Enunciación*. Vol. 18, No. 1/ enero-junio de 2013 Bogotá, Colombia/ ISSN 0122-6339/ pp. 19 - 29
- (2017) *Leer y escribir en las zonas de pasajes. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires. Editorial Biblos. Saberes y prácticas.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C.** (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

- Bourdieu, P.** (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bruner, J.** (1989) «El lenguaje de la educación» En: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial. Madrid
- Caporossi, A.** (2009) «La narrativa como dispositivo para la producción de conocimiento profesional de las prácticas docentes». En: *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens. Liliana Sanjurjo (coord.)
- (2019) «La narrativa autobiográfica: prácticas reflexivas en las prácticas pre-profesionales». En: *1ras. Jornadas de Prácticas de Enseñanza*. FHyCS-UNaM. Posadas-Misiones
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1986) «Aproximación crítica, teoría y práctica». En: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación de los profesores*. Barcelona. Ed. Martínez Roca.
- Davini, M. C.** (2015) *La formación en la práctica docente*. Bs. As. Paidós.
- Davila, P.**; et al. (2021) *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes*. Bs. As. FILO. UBA. Daniel Suarez (coord.)
- Edelstein, G. y Coria, A.** (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Bs. As. Kapeluz. Serie triángulo pedagógico.
- Edelstein, G.** (2011) «Enseñanzas y prácticas reflexivas». En: *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs. As. Paidós.
- Schon, D.** (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia el diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona. Paidós.
- Suárez, D. H.** (2007) «¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?» En: *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*. Buenos Aires. Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente.
- Wells, G.** (1999) *Indagación dialógica*. Barcelona. Paidós





Prácticas y Experiencias ///

Prácticas Docentes en juego

Las literacidades académicas desde los memes: experiencias desde las voces de las y los estudiantes

Luciana Rubio*

Resumen

En el presente escrito se aborda la lectura y la escritura en los primeros años de la universidad desde un enfoque sociocultural. Como marco teórico de referencia se toman aportes del enfoque de las literacidades académicas. Se realiza una lectura interpretativa de relatos escritos por estudiantes de 1.º en diálogo con una selección de memes acerca de sus primeras experiencias con la lectura y la escritura en el ámbito académico en el contexto de la cátedra Comprensión y Producción del discurso/textos destinada a estudiantes de diversas carreras de la FHyCS de la UNaM.

Palabras Clave

prácticas de lectura y escritura - nivel superior - literacidades académicas

* Prof. y Lic. en Letras (FHyCS-UNaM). Especialista Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Facultad de Letras. URV). Especialista docente de Nivel Superior en Educación y TIC (MECyT). Especialista docente de Nivel Superior en Alfabetización inicial (MECyT). Maestranda en Maestría en Educación con Mención en Didácticas Específicas (Lengua y Literatura (UNSaM). Profesora regular, investigadora y extensionista en el Área de Formación Docente. Coordinadora de Equipo de lectura, escritura y oralidad. Patfés. FHyCS-UNaM. Contacto: lucianarubioc@gmail.com

En el presente escrito se aborda la lectura y la escritura en los primeros años de la Universidad desde un enfoque sociocultural. Como marco teórico de referencia tomamos aportes del enfoque de las literacidades académicas.

El contexto específico de indagación es la materia Comprensión y Producción del Discurso/Texto, materia común que se dicta para los primeros años de varias⁽¹⁾ carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM. En este espacio me desempeño como docente en una de sus comisiones.

Con el propósito de acceder a la perspectiva de los estudiantes con respecto a las prácticas de lectura y escritura durante su primer cuatrimestre cursado (cohorta 2022) se les propuso una actividad de escritura a partir de la observación de una serie de memes seleccionados⁽²⁾ (tomados de las redes sociales) que aluden, con humor, a diferentes eventos letrados y convenciones propias de las literacidades académicas, especialmente en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas. Entre los memes ofrecidos a los y las estudiantes había algunos que referían a la lectura individual de textos teóricos, a la realización de trabajos prácticos grupales, al uso de las normas APA, a los exámenes finales, a las explicaciones orales en la clase, al tiempo dedicado a la escritura y a la revisión de sus escritos.

A continuación, expongo algunas precisiones con respecto al marco conceptual de referencia para luego compartir algunas interpretaciones y reflexiones construidas a partir de la lectura de los relatos que escribieron los y las estudiantes en diálogo con los memes propuestos.

Las literacidades académicas

La perspectiva de las literacidades académicas tiene su origen en el enfoque de origen anglosajón –surgido en los años ‘80– conocido como: Los nuevos estudios de literacidad (NEL). En este se plantea que la escritura y la lectura (y la oralidad que las acompaña) ocurren en contextos de interacción social. A través de la lectura y la escritura se participa con otros/as para realizar diferentes actividades. Es decir que en estas prácticas (leer y escribir) no se pone en juego sólo el conocimiento de la lengua sino conocimientos, sentidos y creencias sobre ese hacer que se comparte a su vez con un grupo en contextos específicos.

(1) La materia se dicta para los primeros años de las siguientes carreras: Prof. y Lic. en Historia, Prof. en Ciencias Económicas y TISE (Tecnatura en Investigación Socioeconómica) y LITADIS (Licenciatura en el Tratamiento y Análisis de Datos para la Investigación Socioeconómica).

(2) Enlace a la consigna y memes seleccionados: <https://drive.google.com/file/d/1AAqXL4YvxoPiubxR-ZFPieTkdfV1RoydT/view>

La noción de literacidad refiere entonces al conjunto de prácticas letradas (la lectura, la escritura y oralidad en torno a estas) articuladas entre sí asociadas a un contexto específico (por ejemplo, la escuela, la universidad, las redes sociales, la iglesia, algún oficio o profesión particular) (Barton y Hamilton 2004, Zavala, 2009). Cada uno de estos contextos de uso de la lengua escrita tiene sus reglas, sus modos de participación e implican el dominio de diferentes recursos comunicativos. Además, en estos modos específicos de leer y escribir se inscriben las identidades de los sujetos en tanto estos desarrollan maneras de leer y escribir de acuerdo con la forma en que quieren identificarse/ser identificados como miembros de los grupos sociales e instituciones de las que forman parte (Zavala, 2009, 2011).

Desde este punto de vista las y los estudiantes que inician su trayectoria en la universidad se encuentran en una zona de pasaje (Bombini y Labeur, 2017) hacia la participación en un nuevo contexto de uso de la lengua escrita. Este nuevo contexto entrará en diálogo con la diversidad de literacidades de las que participan los estudiantes, por ejemplo, con las prácticas letradas propias de la escuela secundaria, las de diversos ámbitos laborales, de las redes sociales o las familiares de los diferentes grupos sociales y culturales.

En relación con otros enfoques del campo de la lectura y escritura en el nivel superior, como el modelo de las técnicas de estudio o el de la socialización académica (Lea y Street, 1998; 2006), el modelo de las nuevas literacidades considera algunos aspectos que lo distinguen de estos. Uno de ellos es la concepción de las literacidades como heterogéneas (por eso el uso del plural), históricas y no neutrales. T. Lillis (2021), investigadora inglesa y referente de este modelo, describe la literacidad ensayística (como forma que rige las literacidades académicas) de la siguiente manera:

Las dimensiones centrales de la literacidad ensayística incluyen la argumentación racional, la creación de distancia entre el lector y el escritor, el uso de una sola lengua (estándar) y una distinción clara entre los conocimientos (y los modos de conocer) «académico» y «experiencial». Estas dimensiones se alinean con lo que a menudo se consideran formas específicas de identidad y de «ser en el mundo» (académico): típicamente, masculino, de clase media, blanco, anglocéntrico, del «Norte» global. (p.58)

En este sentido, desde el punto de vista del estudiante, no se trata sólo de aprender una nueva literacidad para participar adecuadamente como un nuevo miembro de una nueva comunidad de forma aproblemática. Según Lea y Street (1998)

una característica dominante de las prácticas de alfabetización académica es la necesidad de cambiar de prácticas entre un entorno y otro, para desplegar un repertorio de prácticas lingüísticas apropiadas para cada entorno y manejar los significados e identidades sociales que cada uno de ellos evoca. (p.3)

Los autores señalan la necesidad de indagar acerca de los conflictos afectivos e ideológicos que surgen en los estudiantes en el cambio y el uso del repertorio comunicativo. Este énfasis en las identidades y los significados sociales que involucran las prácticas letradas es una dimensión clave desde el enfoque de las literacidades académicas.

En relación con lo anterior y atendiendo a nuestro contexto de indagación, es importante tener presente la historia elitista de la institución universitaria y el acceso, en los últimos 20 años, de estudiantes de grupos sociales que acceden por primera vez, en el marco de sus historias familiares, a realizar estudios en el nivel superior.

Esta mirada de las prácticas letradas requiere distanciarse de los enfoques deficitarios con respecto a las habilidades lectoras y escritoras que traen los estudiantes o desde esos enfoques, más bien de las habilidades que no traen los estudiantes cuando comienzan a participar de la comunidad académica. También requiere alejar la mirada del texto escrito (como producto acabado) para desplazarla hacia las prácticas situadas y a los estudiantes como sujetos culturales. Este desplazamiento nos habilita entonces a hacernos otras preguntas: ¿cuáles son las prácticas de lectura y escritura que sí dominan y con las cuales se identifican los estudiantes que ingresan a una carrera universitaria?, ¿qué relación hay entre estas prácticas y las nuevas prácticas con las que se encuentran en la universidad?, ¿cómo interpretan o dan significado a estos nuevos usos del lenguaje escrito?, ¿qué obstáculos encuentran y qué estrategias despliegan para resolverlos?, ¿qué relaciones de poder atraviesan a las identidades y prácticas en juego?

A continuación, indagaremos, desde este marco y de forma exploratoria, algunas experiencias de los estudiantes en sus primeros meses de contacto e interacción con las literacidades académicas partiendo de las experiencias que ellos/as narraron en diálogo con los memes ofrecidos.

Los memes más elegidos: «leo pero no entiendo» y

«trabajos prácticos grupales estilo frankenstein»

Como se mencionó en la introducción, a los estudiantes se les ofrecieron 9 memes (que circulan en redes sociales como *Facebook* e *Instagram*) a partir de los cuales se los invitó a elegir uno con el cual se identificasen de alguna manera para narrar a partir de este, alguna experiencia significativa con respecto a la lectura y la escritura que hayan vivido en su primer cuatrimestre en la universidad. Cabe aclarar que la Cátedra cuenta con un aula en la plataforma *Moodle* por tanto en una primera instancia los estudiantes escribieron su relato en el foro y comentaron (así se lo solicitaba la consigna) el de algún compañero/a. En la instancia presencial, se realizó un conversatorio con respecto a lo escrito.

Para estas reflexiones, seleccioné algunos relatos (y comentarios) referidos a dos de los memes, por haber sido los que la gran mayoría de los estudiantes eligió como significativos.

Para conceptualizar la experiencia a la que aluden los memes, utilizo la noción de evento letrado en tanto «(...) episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por estas. La noción de eventos acentúa la naturaleza ‘situacional’ de la literacidad con respecto a que esta siempre existe en un contexto social». (Barton y Hamilton, p 113). Como afirman los autores esta noción nos permite indagar sobre las percepciones, representaciones y estrategias que los estudiantes despliegan para poder resolver tareas de lectura y escritura propuestas en un contexto específico, en este caso, en sus primeros contactos con las literacidades académicas.

Los dos eventos a los que refieren los memes son: 1) lectura en soledad de un texto asignado por las cátedras de sus disciplinas y 2) escritura de trabajo práctico grupal.

Las preguntas que orientan la interpretación son: ¿cómo perciben los estudiantes estos eventos letrados? ¿Cómo es el contacto con la nueva comunidad (académica)? ¿Cómo influyen las trayectorias previas de los estudiantes con otras experiencias de lectura y escritura? ¿Qué sentimientos están involucrados en estas prácticas?



Evento n.º 1: Leo pero no entiendo

Algunos ejemplos

Volviendo a aprender el español

El meme que elegí es el número 3 porque literalmente me sucedió tal cual en varias materias y era una lectura dificultosa por la gran cantidad de palabras que no conocía. Tenía que leer los textos muchas veces y me consumía muchí-

simo tiempo, me llegaba a estresar demasiado algunas veces y me pareció tal cual dice el título de este escrito, como volver a aprender el español.

Aunque todavía sigo recurriendo al diccionario, ahora ya estoy un poco más familiarizado con lo denso de los textos, pero nada se compara a la complejidad de los textos de algunas materias, que literalmente, se asemeja mucho a aprender otro idioma.

–Concuerdo totalmente con César, a mí me pasó con la lectura de la materia «introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado», el nuevo glosario que estamos incorporando hizo que mi primer lectura sea «chino básico» porque existieron muchas expresiones que yo no entendía, pero con ayuda del diccionario y el tomarme el tiempo de releer la lectura y anotar mis dudas logré entender un poco más de lo que tratan los temas.

¡Mi cerebro no funciona!

Elegí el meme n.º 3 para relacionarlo con mi experiencia del cuatrimestre pasado, en el cual atravesé muchas frustraciones al verme de frente con los textos, la cantidad de ellos que debíamos tener leídos a la semana, más las actividades y trabajos pendientes, generaban un estado constante de ansiedad y frustración al encontrarme con textos de difícil comprensión o incluso por el cansancio mental no lograr leer y comprender textos sencillos. Aprendí de todo lo vivido la importancia del tiempo de ocio e incluso de tener hobbies para desestresar la mente y renovarla, para así llegar al momento de la lectura y tener mayor claridad y entendimiento; y de todo esto aprendí que no es que mi mente no funcione, sino que es importante la salud mental y el cuidado propio para tener nuevas fuerzas y mejor desempeño en nuestros estudios. ¡Ánimo a mis compañeros que pasan situaciones similares! si se puede!

–Elijo comentar lo expuesto por la compañera, ya que me identifico con su argumento y experiencia, dado a que el meme n.º 3 me hace recordar las veces que en materias del cuatrimestre pasado no entendía los textos, los releía y seguía en la misma situación, sentía que me quedaba atrás en las clases por la falta de comprensión, sin embargo, el acompañamiento y la predisposición de las profesoras al brindarnos ejemplos y videos nos ayudaban muchísimo para que podamos lograr el aprendizaje.

¿Que estoy leyendo?

El meme elegido es el 3

En mi caso particular, refleja una verdad. Soy de los que tienen que leer mucho más de una vez para entender bien un texto.

En el cursado anterior ante la lectura ¿Qué significa hablar? de Pierre Bourdieu, la lectura era como si fuera otro idioma; era leer solamente las palabras sin entender el texto. Por lo tanto, me llevó muchas horas de lectura, venir a clase, hablar con mis compañeros para tratar de comprender que nos decía el autor.

¡Cabe aclarar que con la mayoría de las materias y lecturas me pasó lo mismo!

¿Qué acabo de leer?

La imagen que elegí es la N.º 3 por la cual me sentí muy identificada ya que es una situación que, a decir verdad, me es muy cotidiana a la hora de leer los textos asignados por la facultad.

Varias veces me di cuenta de que en los momentos donde debía concentrarme en mis lecturas en realidad estaba pensando en lo que iba a cenar esa noche o lo que tenía que comprar en el supermercado. De modo que lo que realmente pasaba por mi cabeza cuando leía los textos de actividad comercial en Egipto eran cosas como «Los portadores de tributo nubios no tardaron en aparecer representados en las tumbas privadas trayendo estos mismos productos: colmillos de marfil, pieles de leopardo, elefantes vivos, 1 Kg de carne molida, 2 morrones, 300 gramos de queso cremoso...».

Para mí es de real importancia no caer en la frustración en estos momentos por lo que trato de recurrir a diferentes técnicas para lograr una lectura más comprensiva ya sea leyendo el mismo texto varias veces, con una primera lectura rápida y otra más detenida; anotando o resaltando lo que considero importante; socializando lo leído con mis compañeros o tomando una pausa para ir al supermercado y liberar un poco mi cabeza.

Los nuevos textos asignados para su lectura se presentan como opacos, como escritos en otro idioma («volviendo a aprender el español», «chino básico», «otro idioma») para las y los estudiantes. Muchos estudiantes atribuyen esa opacidad a una cuestión lexical (hacen mención a la búsqueda de palabras en el diccionario, al «glosario»). Se podría interpretar que, en parte, la opacidad reside en el léxico nuevo propio del dialecto estándar (Bourdieu, 2001) que no está en el repertorio comuni-

cativo de las literacidades de las cuales forman parte o han formado los estudiantes. Con respecto a esto, es interesante vincularlo con algunas frases que resuenan en conversaciones entre docentes acerca de la «pobreza en el léxico» o la falta de «cultura general» en los estudiantes que recién inician sus trayectos formativos en la universidad. Claramente el dominio de determinado léxico y saberes de la «cultura general» no es algo general sino más bien capital lingüístico y cultural de determinados sectores sociales. Otra cuestión, que podemos interpretar, es que parte de este efecto de opacidad tiene que ver con el modo de construir el conocimiento disciplinar en el ámbito académico, con esa trama de voces a la cual refieren y forma parte de los textos disciplinares y que los estudiantes todavía desconocen. En este sentido, si bien el uso de un diccionario es una estrategia efectiva que despliegan los estudiantes resulta insuficiente en tanto esa opacidad está vinculada con las interacciones y lecturas previas requeridas para construir una interpretación «aceptable» de esos textos en el ámbito académico.

Otro factor que mencionan los estudiantes y que colabora con el estrés causado por la tarea de lectura es la extensión y la cantidad de textos a leer y el tiempo y concentración que exigen las lecturas y relecturas. Claramente esta experiencia se presenta como muy compleja y especialmente como inédita en relación con sus experiencias anteriores. Esta cuestión, abre a su vez otra dimensión con preguntas específicas acerca de los modos de leer: ¿qué puntos de confluencia y cuáles de divergencia podemos encontrar entre las prácticas lectoras mediadas por las nuevas TIC (que forman parte de los repertorios de nuestros estudiantes) con las prácticas lectoras del ámbito académico?

También resulta muy significativa la alusión que hacen los estudiantes a sentimientos explícitamente negativos frente al meme que aborda con humor la experiencia y más aun teniendo en cuenta que en la consigna no se hizo ninguna mención a la dimensión emocional. Sin embargo, si consideramos el componente visual del meme, la expresión del rostro sugiere angustia o tristeza. Los y las estudiantes refieren a experiencias de lectura que les han generado sentimientos de frustración, ansiedad, estrés, desánimo, cansancio.

En cuanto a la sensación de leer reiteradas veces y no entender, entiendo que resulta particularmente «peligroso» que los estudiantes interpreten este conflicto como un problema de «comprensión lectora» en términos de un problema cognitivo («Mi cerebro no funciona» titula una de las estudiantes a su relato) y no de desconocimiento de las «reglas de juego» de estas nuevas prácticas letradas. En relación con la literacidad académica como literacidad oficial esta percepción se entrama con la representación social dominante, internalizada en muchos estudiantes (que pertenecen a una primera generación dentro de sus familias que accede a estudios superiores) acerca de que la universidad no es «para todos» porque «es muy difícil».

En este sentido es necesario hacer explícitas las particularidades de las literacidades académicas y esto incluye tematizar las relaciones de poder que atraviesan a las prácticas letradas y a los sujetos.

Los estudiantes también mencionan algunas estrategias (Zavala, 2011) que ponen en juego para resolver la tarea de lectura asignada: repetir la lectura, intercambiar interpretaciones con sus compañeros/as, escribir las dudas, recurrir a la mediación docente, ver videos, hacer glosarios, buscar palabras en el diccionario y realizar actividades de ocio que ayuden a alivianar el estrés que genera el evento de la lectura en soledad de un texto disciplinar.

Ahora bien, desde el punto de vista de la enseñanza, las preguntas son otras: ¿enseñamos a leer los textos de nuestras disciplinas?, ¿cómo lo hacemos?, ¿qué mediaciones están faltando para que esos textos no resulten tan opacos para nuestros/as estudiantes?, ¿qué mediaciones podemos ofrecer para que la lectura no se transforme en una experiencia tan estresante?

Evento N.º 2: Trabajos grupales:

¿literacidad académica vs literacidad escolar?

Algunos ejemplos

Mbojere

El meme que elegí es el número 6, que en mi experiencia tanto del primer cuatrimestre como en mi otra carrera es lo que más suele suceder durante el cursado, porque muchas veces hay que realizar trabajos en grupos y por tener otras actividades, otros trabajos de distintas cátedras o no coincidir con los tiempos no podemos juntarnos a realizar el trabajo en grupo, y al momento de entregar justamente se arma un *mbojere* (revuelto) de respuestas, puntos de vista, conclusiones y el resultado final del trabajo no tiene coherencia.

–Coincido con Guadalupe, a mí y a mi grupo nos pasó y nos sigue pasando esa situación.

Muchas veces cuesta mucho coincidir en un día y horario para realizar los prácticos, ya sea porque tenemos otras materias, trabajamos, algunas son de otras localidades y muchas veces fin de semana viajan, etc.

Son muchas situaciones que se tienen que ver para que todas podamos juntarnos a hacer los trabajos grupales. Por eso, un gran aliado a partir de la Pan-

demia para nosotras fue DRIVE, donde vamos escribiendo y formulando el trabajo todas juntas, desde nuestras casas y a nuestro tiempo.

Trabajos grupales en la FHyCS

Una de mis experiencias vividas durante el cursado del primer cuatrimestre me lleva a elegir el meme número 6.

Durante el cursado de una materia llamada Introducción al Conocimiento Científico una de las condiciones para la aprobación de dicha área era trabajar de manera grupal. Y recuerdo que en uno de los primeros trabajos realizados nos repartimos las consignas entre los integrantes del grupo ya que era bastante extenso. A cada uno nos correspondía la realización de dos consignas. Todo iba bien hasta que cuando tratamos de unir las partes en un documento de drive resultó no ser lo que esperábamos. Cada respuesta tenía una redacción distinta, así que tuvimos que unificar cada una de las respuestas para darle formato al práctico. Y poder así hacer la entrega de la actividad.

También recuerdo que para poder corregir las redacciones había que leer cada respuesta y en ese momento tuvimos un desencuentro entre los integrantes del grupo porque no estábamos de acuerdo con algunas propuestas, así que tuvimos que reunirnos y consensuar lo que debíamos escribir en cada consigna. Lo que me enseña que el trabajo grupal no siempre sale como uno lo imagina.

El Frankenstein

Elijo el meme donde se ve un edificio mal construido por partes, porque es con el que me siento identificada cuando trabajo en equipo con compañerxs y no hay mucho tiempo para juntarnos a elaborar un escrito de forma conjunta.

Muchas veces para llegar con todos las actividades de las asignaturas, lxs estudiantes optamos por hacer una división de tareas entre todxs, para así llegar con el tiempo y las actividades, pero lo que sucede con esto es que muchas veces se unen las partes a último momento sin tener en cuenta el hilo conductor y cuando se lee todo junto se nota que fue creado desde diferentes estudiantes de forma individual y no en conjunto, no teniendo la suficiente coherencia en su conjunto.

En síntesis, a veces por querer llegar a tiempo con las fechas de entrega no llegamos con la forma de las mismas.

Este segundo evento letrado, realización de trabajo grupal, aunque no contamos con las consignas de dichos trabajos, una interpretación posible sugiere un conflicto con experiencias de lectura y escritura pasadas de los estudiantes, propias de este «mismo» evento, pero situadas en la escolaridad secundaria. En la escuela secundaria, la fuente de la información suelen ser los manuales, de forma dominante los trabajos prácticos de las disciplinas escolares requieren localizar la información solicitada y copiarla. Por tanto, la práctica de repartir las consignas y luego unir las no suele representar un problema.

Sin embargo, en esta instancia se les pide un nuevo hacer con los textos: leer, escribir, conversar para pensar y analizar (comparar, contrastar, complementar, valorar) información de diferentes fuentes. Esto implica la construcción de una voz «propia» que toma distancia y dialoga con la «información». Por lo tanto, al unir lo escrito por cada estudiante manifiestan que el trabajo práctico en su conjunto no tiene una «unidad» o «coherencia». Identifican en las respuestas muchos «puntos de vista», «redacciones», «hilos conductores» que juntos forman «un frankenstein» o un «mboyeré». Ante esto manifiestan la necesidad de dialogar acerca de lo escrito para negociar, realizar acuerdos con respecto a los significados.

Como estrategia resulta interesante señalar cómo una estudiante menciona la utilidad de la herramienta *Drive* como una forma de superar el obstáculo. Sin embargo, en otro comentario, un estudiante cuenta cómo al pegar cada uno sus partes en el documento de *Drive*, el texto no resultó coherente. Se evidencian dos usos diferentes de la misma herramienta: en un caso sirve para trabajar de forma colaborativa (realizar, al poder leer lo escrito por otros, acuerdos con respecto al significado); en el otro, sólo se utiliza como espacio para unir las escrituras individuales.

Otra cuestión que vuelve a aparecer de forma marcada en estos relatos es el apremio del tiempo insuficiente ante la cantidad de lecturas y actividades semanales requeridas por las diferentes cátedras. En relación con el tiempo que demandan las prácticas letradas en estos eventos analizados (y en los otros que no hemos incluido aquí pero al que refirieron los estudiantes en la actividad propuesta) aparece fuertemente la dificultad de organizarse: está, por un lado, el no «calcular» y dejar todo para último momento (aquí parece fuertemente como un obstáculo el distraerse con las tareas domésticas o el celular) y el no lograr conciliar las actividades de lectura y escritura con el resto de tareas u obligaciones diarias. En relación con esto último, una parte importante de los estudiantes trabaja o, a esto sólo hacen mención las mujeres, realiza tareas de cuidado de hijos o hermanos.

Para cerrar este apartado, en estos relatos, al igual que con relación al evento anterior, se hace evidente que las literacidades académicas se presentan como un conjunto de haceres y sentidos con respecto a los textos escritos cuyas condiciones y reglas no son conocidas por los estudiantes ni resultan familiares a prácticas letradas

de las que han participado anteriormente. Tampoco son explicitadas ni enseñadas en el contexto académico.

A modo de conclusión

Esta brevísima aproximación a algunas experiencias de lectura y escritura de estudiantes en el inicio de sus trayectorias formativas en el nivel universitario permite hacer visible que la literacidad académica no es un modo transparente ni neutral de construir y transmitir el conocimiento sino una manera particular de usar el lenguaje propia de una literacidad dominante que requiere ser desnaturalizada (haciendo visible las relaciones asimétricas de poder con otras literacidades) y enseñada explícitamente. En esta aproximación general, a través de estos relatos, no es posible indagar acerca de las literacidades específicas de cada disciplina, lo cual resultaría necesario para el acompañamiento de los estudiantes en esta zona de pasaje. Sin embargo, consideramos que son como la punta de un iceberg, en tanto nos permiten asomarnos a la complejidad y diversidad de las experiencias vividas por los estudiantes, en las cuales intervienen múltiples dimensiones que requieren ser investigadas en profundidad para poder, como docentes, diseñar situaciones de lectura y escritura que posibiliten la apropiación de los saberes y la participación plena de los estudiantes en la comunidad universitaria.

Por otra parte, resultan particularmente significativos, para las prácticas de enseñanza y aprendizaje, los sentimientos negativos (frustración, desánimo, ansiedad, estrés) que genera en los estudiantes el primer contacto con estas prácticas de lectura y escritura. ¿Cómo pueden los sujetos ser parte de una nueva comunidad, construir esas nuevas identidades a partir de experiencias iniciales que dificultan tanto la participación? ¿Qué espacios tienen las identidades y voces de los estudiantes en ese proceso?

En los ejemplos observados se evidencian, no obstante, distintas estrategias de superación implementadas por los estudiantes. Sin embargo, es probable que muchos otros/as no hayan podido superar esta instancia y hayan optado por desistir o abandonar los estudios universitarios.

Referencias Bibliográficas

- Barton, D. y Hamilton, M.** (2004) La literacidad entendida como práctica social en Zavala, V., Niño-Murcia, M., Ames, P. (Eds.) *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-163). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bombini, G. y Labeur, P.** (2017) *Escribir y leer en las zonas de pasaje*. Biblos.
- Bourdieu, P.** (2001) «La producción y la reproducción de la lengua legítima» en *¿Qué significa hablar?* Akal.
- Gee, J.** (2004) «Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words» en Zavala, V., Niño-Murcia, M., Ames, P. (Eds.) *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Lea, M. y Street, B.** (1998) «Student writing in higher education: an academic literacies approach. Studies» in *Higher Education*, Jun 98, Vol. 23, p157.
- Lea, M. y Street, B.** (2006) The «Academic Literacies» Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*. 45. 10.1207/s15430421tip4504_11.
- Lillis, T.** (2021) *El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia* (Trad. L. Eisner). Enunciación, 26, 55-67. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>.
- Zavala, Virginia** (2011) «La escritura académica y la agencia de los sujetos». En *Cuadernos Comillas* (pp. 1-56).
- Zavala, Virginia** (2009) «Leer y escribir como prácticas sociales» en Cassany, D. *Para ser letrados*. Paidós. (Pp. 23 - 35)



Experiencias de prácticas socioeducativas en los Centros de Apoyo Pedagógico y Tecnológico (CAPyT). Aproximaciones de los estudiantes de la Práctica III

Rosana Linares* / Ramón Ramírez**

Resumen

Los Centros de Apoyo Pedagógico y Tecnológico (CAPyT) constituyen una reconquista, no una invención. Una consolidación del trabajo interinstitucional entre el estado provincial y municipal, legitimado a partir de la firma de un convenio de cooperación. Un trabajo definido como puentes entre la escuela –eje central–, la familia, la comunidad y otros agentes de la sociedad para el acompañamiento y resguardo de la inclusión real de los estudiantes; la recuperación de aprendizajes deteriorados desde la pandemia y; la ampliación y refuerzo de los contenidos esenciales. En ese marco, como estrategia para abordar la complejidad de las políticas socioeducativas, la FHyCS-UNaM, a través de la Cátedra Práctica Profesional III propuso a sus estudiantes la posibilidad de sumarse de manera «voluntaria» a este espacio CAPyT.

Palabras Clave

Centro de Apoyo Pedagógico y Tecnológico - Prácticas socioeducativas, desafíos, configuraciones

* Especialista en Análisis e Intervención Institucional de la UNNE. Profesora en Ciencias de la Educación. Docente del Seminario de Posgrado CEDU «La dimensión grupal en el aula universitaria» (FHyCS-UNaM). Docente del ITEC N.º 1 y de la Escuela Secundaria de Innovación. Durante el período 2020-2023 fue Subsecretaria de Educación y tuvo a cargo los programas nacionales que dieron lugar a los CAPyT. **Contacto:** cielolin031@yahoo.com.ar

** Maestrando en Educación (UNSAM), Lic. en Comunicación Social y Prof. en Educación y Ayte. de 1.a en Práctica I del Área Pedagógica (FHyCS-UNaM). Docente de Práctica I, en ISFD. N.º 5 y en ISRG Equipo Técnico Jurisdiccional de la Subsecretaría de Educación (MECyT). Tutor Virtual INFOD: Especialización Superior Docente en Políticas Socioeducativas. Ministerio de Educación de la Nación. **Contacto:** ramirez2106@gmail.com

Hay escenas que nunca se olvidan, que hacen a una trayectoria en el tiempo y en sus acontecimientos. Escenas fundantes que no dejan nuestra subjetividad inmune, que se filtran en la piel y el mundo e insisten en no abandonarnos. Están hechas de afectos, de furias y de pasiones. Son escenas que dicen de una construcción histórica y política también de una subjetividad colectiva, situada en un tiempo específico, en la singularidad de una vida personal y profesional.
(Greco, 2023, p. 89)

Con el presente artículo ponemos en valor la oportunidad de trabajar de manera colaborativa entre de dos instituciones: la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM) desde la Cátedra Práctica Profesional III y la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología desde los Programas Socioeducativos. Lo iniciamos mediante la firma de un convenio de cooperación, el 09 de agosto de 2021. En el mismo, consensuamos diseñar, acompañar y monitorear las prácticas profesionales no solo dentro del sistema de educación obligatoria sino también en escenarios no –escolares–. Un momento histórico, porque se ampliaba el campo de las prácticas docentes a los Centros de Apoyo Pedagógico y Tecnológico (CAPyT).

A los Centros de Apoyo Pedagógico y Tecnológico, los definimos como espacios socioeducativos diseñados en el tiempo de ASPO⁽¹⁾ como una respuesta territorial de la Subsecretaría de Educación de la provincia de Misiones para resguardar la continuidad pedagógica de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAyJ) con débil o nula vinculación con sus escuelas.

Lo planificamos a partir de la formalización registrada en actas bilaterales con cada uno de los intendentes de los 78 municipios de nuestra jurisdicción. A los jefes locales les solicitamos un espacio físico accesible, con conectividad, los cuales quedaron identificados por la comunidad durante 4 años. Allí, un *Educador comunitario* designado por el municipio y subvencionado por un programa de financiamiento nacional de la Subsecretaría, se encontraba con la misión de acompañar y sostener las trayectorias educativas singulares de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

De manera gradual, como Estado presente, les brindamos a la población de zonas suburbanas, de barrios vulnerados y de la ruralidad profunda un espacio para estudiar, repasar y recibir orientación pedagógica. Un educador comunitario los recibía, escuchaba, orientaba y potenciaba los aprendizajes solicitados por las escuelas.

El espacio socioeducativo propició la escucha de realidades complejas (vinculares, emocionales, familiares, etc.). Frente a las que resignificamos las interacciones y

(1) ASPO. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Decreto 325/2020. DECNU-2020-325-APN-PTE-Decreto N.º 297/2020. Prórroga

articulaciones posibles con otros organismos corresponsables de la integridad de los sujetos: Salud, justicia, seguridad. Nuevamente, un Estado presente. Esta vez rearticulando con las instituciones y organizaciones locales.

Desde un diálogo sostenido, quienes integramos los CAPyT lo definimos como puentes entre la escuela –eje central–, la familia, la comunidad y otros agentes de la sociedad. Una instancia precisa de resguardo del derecho a la educación en cada localidad, pueblo y paraje.

Toda política pública conlleva múltiples procesos, cada una con sus dinámicas y complejidades durante su diseño y desarrollo. El más desafiante es poder escuchar a quienes son definidos como destinatarios o beneficiarios de estas. Para ello fue clave la disposición para la escucha, el diálogo, el reconocimiento del otro, la pluralidad y el respeto por la singularidad de la idiosincrasia local, en los 78 municipios.

En este escenario, la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales –responsable de la formación docente– desafía su posición institucional, al presentar a los estudiantes de la Práctica Profesional III conformada por los profesorados en Letras; Historia con Orientación en Ciencias Sociales; portugués y Ciencias Económicas, los espacios socioeducativos como posibilidad para aventurar las prácticas profesionales.

Los conceptos pedagógicos identificados como rasgos en la organización (CAPyT) fueron la continuidad pedagógica y la intensificación de aprendizajes; en esta línea cobra mayor fuerza, el entusiasmo por el propio proyecto de vida⁽²⁾ es decir, «hacer futuro». También se entrelazaron los procesos adscriptos en la revinculación escolar. Esto lo traducimos y operacionalizamos en diversas acciones pedagógicas y socio emocionales, para las cuales desde la Subsecretaría formamos de manera sostenida a cada educador comunitario. Un profesional de la educación cuya forma de enseñar se basa en la construcción artesanal, colaborativa, gradual, contextualizada y desde una mirada esperanzadora en cada estudiante.

Este recorrido nos permitió dar el salto desde una propuesta de tutoría, como un acercamiento para «explicar» algo que no logra aprenderse en la escuela, a un acompañamiento real de trayectorias, donde el estudiante fue amparado desde la recuperación, el reingreso y el sostenimiento en su vida escolar.

(2) LEN 26206. Cap. 1, art. 8

Tensiones y desafíos de la Práctica Docente

Formar un maestro/a emancipador/a que «haga» la igualdad a partir de la igualdad, que le hable en el lenguaje mismo porque al hablar ya hay alguien que dice y otro que escucha, esa igualdad de la palabra es la que sostiene nuestros modos de hacer-pensar-decir-escuchar. Se trata entonces de desjerarquizar relaciones, no solo entre sujetos, por ejemplo, entre maestras/os o formadoras/es y estudiantes, autoras/es y lectoras/es, sino también entre teoría y práctica, pensamiento y praxis, narraciones y escenas, lo que irrumpe y lo que perdura.
(Greco, 2023, p. 29)

La Cátedra de Práctica Profesional III, como estrategia para abordar la complejidad de las políticas socioeducativas propuso a sus estudiantes la posibilidad de sumarse de manera «voluntaria» a realizar sus prácticas en este escenario singular de los CAPyT. Desde este dispositivo, el desafío mayor fue la necesidad de acompañar y comprender la tarea de los docentes comunitarios en estos Centros.

Daremos cuenta de la experiencia recuperando las voces quienes voluntariamente decidieron aventurarse:

(...) desde la cátedra Práctica Profesional III del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, nos han propuesto un nuevo desafío, el de dar clases en los centros de apoyo y/o merenderos. ¿Por qué digo que es un desafío? porque no estamos preparados para enseñar a niños en su primera escolaridad.

Una vez asumido el compromiso de trasladar el aula a otro espacio no convencional como al que estamos acostumbrados, me surgieron muchas dudas, interrogantes hasta temor por no saber si iba a poder cumplir con las expectativas que yo misma me las puse.

Cuando llego a la casa de la señora «Verenice», donde actúa como merendero y centro de apoyo escolar, tuve la grata experiencia de encontrarme con personas muy amables y con un gran corazón predispuestas a brindar ayuda a quien lo necesite. (...) (Cabral, en Linares, 2023, p.35)

La disposición y la valoración de la oportunidad brindada por la Cátedra fueron elementos que conformaron este proceso. Una travesía, en la que se vislumbra una posibilidad para la pregunta, la investigación e indagación sobre los (propios) supuestos que operan en estos espacios.

A fines del año 2021, realizaba el cursado de mis últimas materias para graduarme en el Profesorado en Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM. En esta instancia se presenta la oportunidad de realizar la Práctica Profesional en una institución de nivel medio, a fin de consolidar la formación pedagógica como andamiaje del proceso de formación de los años previos con la intervención en el campo profesional. (...) tomé la decisión de realizar mis prácticas en Centros de Apoyo. Mi destino fue el Centro de Apoyo N.º 5 en el barrio San Isidro, ante esta elección se me presentaba un gran desafío como estudiante y futura docente, ya que la intervención en estos espacios no implica la previa planificación de una clase siguiendo un diseño curricular como nos han enseñado en nuestra formación académica durante el Profesorado. A partir de esta concepción mi incertidumbre se manifestaba en saber con lo que me podría encontrar en este nuevo espacio no tradicional de la Práctica Profesional. (Monzón en Linares, 2023, p.37)

Las dos practicantes presentan un desafío que invita sutilmente no solo a las practicantes (valga la redundancia), sino también a los docentes involucrados a (re)significar las prácticas de la enseñanza, la concepción de sujeto, la concepción de la otredad en su sentido más complejo. Además de la disposición para aprender, la escucha atenta y la construcción de un saber pedagógico especializado propio de los profesionales de la educación –que excede la especificidad de la disciplina–⁽³⁾.

Ya estando allí, nunca pensé que viviría experiencias inolvidables como el de crear vínculos con los más pequeños, el poder ayudarlos y ser partícipe en su primera experiencia con la lengua; el de guiarlos cuando se presentaba alguna dificultad para llegar a comprender o resolver las actividades, tanto las propuestas desde la escuela como las que le brindamos en el taller, creando un espacio de aprendizaje a través del juego, la lectura y escritura. Podría decir que, entre los interrogantes que me planteaba eran ¿cómo lo ayudo? ¿Cómo enseño matemáticas? área al cual no pertenezco, implicando un gran desafío, que, gracias a la búsqueda de estrategias, el trabajo en grupo y colaborativo de mi compañera de práctica pudimos brindar la ayuda que los niños realmente necesitaban. (Cabral en Linares, 2023, p. 35, 36)

La tensión ante el desafío de guiar y acompañar se intensifica cuando la demanda o la necesidad de los niños, niñas y/o adolescentes se caracterizan por la vasta diversidad. Esto se repite en varios relatos, de casos puntuales, donde los practicantes lograron re-conocer la complejidad de cada contexto y donde los saberes propios de cada disciplina son atravesados por la realidad de los estudiantes:

(3) Los estudiantes enseñan también contenidos de otras disciplinas y niveles aprendiendo a trabajar con otros de manera colaborativa.

En el caso de los adolescentes que asistían tuve la oportunidad de acompañar a una adolescente que atravesaba un reciente embarazo (...) Esta situación me interpeló desde todos los sentidos, ya que no solo pude acompañarla con sus tareas, sino que también desde lo emocional, alentarla a que no abandone la escuela por su embarazo. (Monzón en Linares, 2023, p.38)

Esta idea cobra fuerza cuando a partir de esta situación la practicante reconoce el sentido, la misión de estos espacios y la potencia de su intervención: «El objetivo era (y lo sigue siendo): acompañar a los NNyJ en sus trayectorias escolares desde el compromiso de poder lograr la re-vinculación con las instituciones en muchos casos y evitar en muchos otros, la deserción escolar. (...)» (Monzón en Linares, 2023 b)

La singularidad de los CAPyT, además de su ubicación en los centros integradores comunitarios (CIC), salón de usos múltiples, puntos digitales, bibliotecas y merenderos es justamente la asistencia de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de grados y niveles educativos diferentes, con demandas de áreas también diversas. Esta realidad añade una capa adicional a la práctica docente porque los acerca de manera inesperada a dimensiones sensibles del contexto.

Efectivamente estos espacios nos permiten entender las distintas realidades que viven esos niños en el entorno de «vulnerabilidad». Y como con acciones, como la de brindar la merienda y el apoyo escolar, ayuda a que esos niños no pierdan su continuidad pedagógica y tengan un lugar donde poder compartir con sus pares y recibir no solo la ayuda escolar sino también la contención emocional, porque como bien sabemos cada ser humano tiene su propia historia con tristezas y alegrías; y lugares como estos hacen que la vida sea más linda. (Cabral en Linares, 2023, p. 36.)

Estos espacios favorecen el acercamiento hacia la construcción de vínculos con los sujetos a partir de la escucha pedagógica reconociendo la singularidad de lo situado como condición necesaria para la construcción del conocimiento:

(...) a partir de la previa escucha (...) fui conociendo el contexto familiar, académico y social de cada uno de los estudiantes que me permitió direccionar la estrategia de comunicación para ayudarlos y lograr esa complicidad pedagógica que requiere la tarea en este tipo de espacio no escolar. (Balmaceda en Linares, 2023, p.40)

En este proceso, el diseño de un guion conjetural⁽⁴⁾ y las decisiones pedagógicas *in situ* comenzaron a cobrar otros sentidos según los contextos y las situaciones

(4) De acuerdo con Bombini (2014:22) el guion conjetural es al mismo tiempo un ejercicio de imaginación y de toma de decisiones, en el que el practicante «hipotetiza en un aula concreta con sujetos concretos, entre los que está él mismo, y, desafiando el lugar común de la neutralidad del saber escolar, el guion se escribe en primera persona».

reales presentadas en cada encuentro: «didácticamente las estrategias equivaldrían a –movidas– de la clase, es decir la articulación de diversas formas básicas, recursos y actividades para lograr los objetivos que perseguimos» (Sanjurjo, 2023, p. 39). Una movida que a partir de situaciones concretas propias en los CAPyT contribuyó y puso en tensión biografías escolares, concepciones, configuraciones, matrices de formación, enfoques y posicionamientos epistemológicos.

Fue primeramente encontrarme en un espacio desconocido, con Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes que en cada intervención tienen demandas diferentes y que requerían de micro y macro decisiones pedagógicas en el momento. Para poder acompañar a cada uno de ellos inicialmente fue necesario ceder y entregar el espacio que podría estar destinado solamente a ofrecer alternativas para realizar las tareas y llegar a los conocimientos, a un espacio de escucha de las dificultades y necesidades de cada estudiante para que luego sí se logre ese encuentro pedagógico tan esperado. (Balmaceda en Linares, 2023, p.40)

Las palabras de la practicante enfatizan en la posibilidad de ofrecer varias alternativas para la construcción del conocimiento y resalta, que previamente, es necesario *ceder* un tiempo –durante ese encuentro– para escuchar a los sujetos y conocer sus necesidades. Un momento en términos de tiempo que facilita la construcción de vínculos, la (re)configuración de las decisiones pedagógicas y, por ende, otorga un nuevo significado al encuentro para los participantes.

Con el siguiente aporte se consolida, por un lado, una concepción de docente y por otro, resalta la necesidad de reconocer no solo la dimensión integral de sujeto sino también la importancia de centrarse en su singularidad.

Por sobre todo que para ser buenos docentes tenemos que ver a nuestros alumnos como seres únicos y ser una guía no solo desde lo académico sino desde lo emocional. Darle contención, apoyo y motivación para que no se pierdan en un camino sombrío y frustren sus sueños, pensando que no hay posibilidades de salir adelante, sino que sepan que existen lugares como la escuela, los merenderos, los centros de apoyo y distintas entidades que están haciendo todo lo posible para brindarle el apoyo que necesiten y así formar personas integrales con valores sociales, y erradicar la falacia de que la juventud está perdida, siendo nosotros los responsables de que esto no ocurra, generando acciones que permitan que estos niños tengan un futuro mucho mejor al presente que les ha tocado vivir. (Cabral en Linares, 2023, p. 36.)

En ese reconocimiento como docente responsable de entusiasmar a nuestros estudiantes con su proyecto de vida a partir de la experiencia de enseñar en estos espacios, cobra un sentido particular: «obliga a levantar la mirada de ese pequeño niño o niña pensados –demasiado a menudo– como meros receptores de una herencia sin pregunta» (Greco. 2023, p. 74). Podríamos agregar entonces que en ese proceso

no solo se enseña al otro y se aprende con el otro, sino que también se enseña a uno mismo.

En este sentido, celebramos la disposición del equipo de la Práctica que, pese a la resistencia propia ante lo desconocido, decidió anticipar y abrir las puertas a los estudiantes a un posible escenario sobre el cual intervenir; que no es la escuela, pero está conectado con ella desde un espacio interinstitucional creado por la política educativa provincial.

Durante esos días, nosotros también formamos parte de esta red comunitaria, ya que nuestra labor como educadores se fue integrando con el único fin de acompañar a niños y adolescentes en sus trayectorias escolares desde la solidaridad, promoviendo la continuidad en las escuelas, a pesar de las dificultades económicas y sociales que los interpela. (...) Acompañar, enseñar, escuchar al otro... Estas cuestiones no están plasmadas en ninguna planificación curricular, son inherentes en cada acción del maestro, docente, profesor o educador, se enseña desde la mirada y escucha con el otro, se construye este puente de saberes desde diferentes contextos. Y esto en particular lo menciono teniendo en cuenta que los centros de apoyo operan en espacios no escolares, que en muchos casos no cuentan con paredes ni pizarrones. (Monzón en Linares, 2023, p.39)

A través de estas experiencias se abre la exploración a una multiplicidad de perspectivas y realidades, trascendiendo los modelos de estudiante y las condiciones materiales esperadas o deseadas. Al desafiar las limitaciones de los estereotipos deseados nos abrimos a mirar un universo de posibilidades y conocimientos que enriquecen y tensionan nuestras concepciones. En relación con la experiencia de mirar sostiene Greco (2023, p. 82) «Hoy todo es visible, transparente, accesible en redes que parecen sostenernos, pero ¿de qué modo aprender a mirar el mundo sino en lazo con otros/as que lo hicieron antes que nosotros/as, confrontando, interpretando, leyendo críticamente, en disidencia?»

Un desafío que cobra fuerza porque las prácticas, las creencias, las fundamentaciones y los valores –estructuras profundas– que sustentan a las tradiciones o matrices de configuración docente no se modifican a pesar de decretos, normativas o reformas curriculares. La modificación requiere de un sostenido y paciente trabajo con los «gajes» del oficio, con el hábitus profesional, con los supuestos básicos subyacentes que le dieron origen, que mantienen una notable estabilidad y, que se resisten a ser modificados (Sanjurjo, 2017).

En pocas palabras, es necesario posibilitar al practicante el contacto con otros escenarios donde desde su presencia curiosa como sujeto frente al mundo pueda intervenir con su acción transformadora construida con y entre otros.

Recuerdo mi primer contacto con una madre en la espera al horario en que se encuentran las docentes del centro de apoyo. Ella me comentó que estaba muy feliz por este tipo de espacios, porque sus hijos están en 6.º grado, y –es un grado muy difícil de pasar y yo no los puedo ayudar, porque no sé nada de la tarea que le mandan–». (Balmaceda en Linares, 2023, p.40)

Finalmente, mi Práctica Profesional culminó en este espacio comunitario, que me permitió fortalecer mi formación académica desde la mirada y escucha al otro en un espacio no escolar, resignificando mi trayectoria académica desde otra postura, concibiendo el valor de la ética, solidaridad y compromiso como educador en la comunidad. (Monzón en Linares, 2023, p.39)

Los relatos de las practicantes que transitaron por esta aventura hacen referencia a un proceso y destacan la experiencia como una posibilidad para explorar realidades y visiones diversas. La implicación en cada una de sus intervenciones, fueron huellas que marcaron su paso por esta travesía socioeducativa. Los posicionamientos epistemológicos, los enfoques, las tensiones, los supuestos, las fortalezas y también la distinción de las dificultades son insumos para continuar reflexionando sobre la complejidad de la práctica docente y en ese sentido la relación teoría y práctica.

Configuraciones en clave de innovación

En este camino hacia la política educativa de reconocimiento y de expansión de las experiencias, se propone una idea de justicia anclada en la misión de ampliar las esferas de acción y reflexión de todos los alumnos. Para ello, se parte de la creciente diversidad como un valor educativo y no como un «problema» a resolver.
(Veleda C, Rivas A y Mezzadra F. 2011, p.163)

En el tiempo de pandemia, las instituciones fueron convulsionadas en las prácticas cotidianas. Desde las familias y su configuración de tiempos y usos de dispositivos electrónicos; pasando por el supermercado, el tránsito por el espacio público; hasta la escuela y la universidad en su modelo presencial, simultáneo y sistémico. Esta disrupción tensionó percepciones y labores que (ya) estaban en debate. Antes del ASPO⁽⁵⁾ «la educación estaba en crisis». Durante y después el dilema era y es el retorno a la presencialidad, en palabras de Phillipe Meireiu (2020) sería «¿Qué

(5) En abril del 2020, éramos 151 países con cierre completos de escuelas que afectaron al 81,8% de los estudiantes matriculados en algún nivel obligatorio. UNESCO, 2020. Seguimiento mundial de los cierres de escuelas causados por el Covid-19 <https://webarchive.unesco.org/web/20220626172228/https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/>

se decidirá cuando ya no nos invada la ansiedad, cuando el recuerdo del encierro se desvanezca gradualmente y cuando las desigualdades reveladas por los terribles acontecimientos que vivimos se vean de nuevo ensombrecidas por el activismo cotidiano?»⁽⁶⁾

Podríamos considerar que, en consecuencia, el sentido de innovación cobra otras dimensiones, casi en formato caleidoscópico, a partir del trabajo interinstitucional. Las tramas visibles e invisibles en las instancias locales y jurisdiccionales impregnaron los modos de intervención formativa y por ende en la construcción de subjetividades. Es posible, que lo innovador de la formación docente sean las re-configuraciones que ponen en valor nuestras convicciones acerca de la Educación como un Derecho Humano inalienable. Una mirada sobre la dimensión social, política, ética y colectiva de la tarea docente. Una profesión cuya misión es la construcción de una sociedad más igualitaria, equitativa e inclusiva.

En esa línea, destacamos la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela, es decir «(...) a la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad» (Sirvent 2018, p.18). Podríamos decir también, la institución educación se manifiesta en tanto acción universal, en diversos contextos, según una amplia variedad de organizaciones. Hay educación en la familia, en la cooperativa, en el club, en el templo. ¿Y la escuela? es la organización legitimada en la sociedad de responder a los conocimientos relevantes para el conjunto social en el momento histórico preciso⁽⁷⁾.

Entonces, en el desarrollo de este proyecto colaborativo distinguimos posibles (re) configuraciones de la práctica de la enseñanza en tanto:

- a- Los estudiantes de los profesorados en educación secundaria acceden a la posibilidad de acompañar a niñas y niños de nivel primario a resolver las dificultades de alfabetización inicial, avanzada y/o académica. Una cuestión es teorizar la idea de trayectoria escolar en tanto itinerario; otra muy diferente es experimentarla.
- b- Con el consentimiento de las familias: los niños, niñas, adolescentes y jóvenes reciben un refuerzo educativo a través de un acompañamiento pedagógico gratuito. Esto cobra relevancia para los sectores más vulnerables porque contratar a un profesor particular resulta económicamente inaccesible. El objetivo es garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades, independientemente de su situación económica.

⁽⁶⁾ [1] Philippe Meirieu. 2020. *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?* En <https://latinta.com.ar/2020/04/21/escuela-despues-pedagogia-antes/>

⁽⁷⁾ Lourau, R. (1988). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu. y Fernández, Lidia. (1994) *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

- c- El docente reconoce y valora enormemente el invaluable conocimiento especializado que posee. Un saber pedagógico que es construido a lo largo de su formación con el acompañamiento de los profesores de sus prácticas profesionales. En este sentido, destacamos como fortaleza de los estudiantes de la Práctica Profesional III, la disposición para enfrentarse a su (propia) resistencia, al temblor, a los vestigios que lo acercan a sus matrices de configuración inicial y; la confianza depositada en la experiencia presentada por el equipo de Cátedra.
- d- Las actividades coordinadas entre: los docentes de las escuelas –que enviaban a sus estudiantes con indicaciones sobre los contenidos/temas a reforzar/recuperar– los educadores comunitarios, los docentes voluntarios y los estudiantes de la práctica conforman el engranaje para un trabajo colaborativo. Una acción transformadora: «(...) lo que encuentra es el mundo que deja de ser un objeto de compilación y manipulación del sujeto, para ser experimentado como una actividad compartida. Lo que encuentra, por lo tanto, no es una comunidad sino un mundo común (Garces (2014) en Greco, 2023, p.93).
- e- La comunidad y el municipio en el marco de esta política educativa se transforman en corresponsables haciéndose también cargo de las zonas pantanosas e indeterminadas que atraviesan la complejidad de la práctica docente poniendo a disposición: los Centros Integradores Comunitarios (CIC), Salón de Usos Múltiples, Merenderos, Puntos Digitales, bibliotecas, entre otros.
- f- El diseño y la planificación de propuestas para fortalecer vínculos entre familias, estudiantes, educadores comunitarios y estudiantes de la Práctica III con instancias lúdicas de aprendizaje como kermese educativa, cine y juegos.
- g- La recuperación y la puesta en valor de lo que hacemos, lo que decimos que hacemos y las buenas razones que damos de ello en pos de sentirnos convocados e implicados a la tarea de que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se queden en sus escuelas, aprendan mucho, proyecten futuro y sueñen con crecer sanos.
- h- El conocimiento también está en el encuentro, en los múltiples escenarios sociocomunitarios/socioeducativos que nos invitan a escuchar, comprender, respetar, reconocer, juntarnos, armar, evaluar, retroalimentar y volver a hacer. El desafío (para la gestión) es cuidar a quienes se encuentran.
- i- El educador comunitario y el docente voluntario son considerados y reconocidos por el Estado como etapas formativas clave para el desarrollo profesional de los docentes. Este trabajo es colectivo, indiscutiblemente; acciones que en la pluralidad de posiciones identifica el punto común de encuentro y abordajes.

La diversidad de posiciones, expectativas, ideas, sentidos de los sujetos intervinientes se entrelazan y dislocan en el desarrollo de las actividades. Gandulfo y Unamuno (2020:36)⁽⁸⁾ aclaran:

«Esta dislocación define nuestra metodología en disímiles sentidos (...) por un lado buscamos producir simetrías entre los estatus de los participantes de los proyectos donde trabajamos. Sabemos que las posiciones de cada uno están definidas por condiciones sociales, institucionales e históricas ubicándonos en posiciones asimétricas y jerarquizadas con cargas de valor y poder diferenciadas».

Sin renegar del conflicto o las tensiones que un colectivo heterogéneo plantea, los CAPyT permitieron el encuentro en pos de la inclusión y la equidad educativa.

Todo lo planteado define la innovación cuando de educación se trata.

A modo cierre

En estos tiempos de tensiones, ataques y confrontaciones, el encuentro se valora. Y mucho. Cuando se planifica desde el Estado, reconociendo la necesidad de abrir al encuentro cada línea. Emergen la paciente empresa de sostener la voz de todos y la claridad respecto a dónde queremos llegar o bien a quiénes cuidar y sostener. Es ante todo una decisión política. La fundamentamos en marcos teóricos profusos. La delineamos con diversos recursos técnicos. Y la echamos a andar.

Bien pudiera ser que lo hecho, lo hubieran logrado de modos más eficientes los actores que conformaron este colectivo. Cada uno por su lado, sin dudas concreta objetivos y metas. Es compartido que la pandemia nos afectó en múltiples dimensiones, no solo la profesional.

Entonces, qué nos convocó a cruzar iniciativas, recursos, actividades y tiempos. La producción del conocimiento, capaz sí. La amplificación de experiencias a espacios nuevos o poco abordados, también sí.

Pero creemos que el deseo estuvo en otro lado. En parte lo reconocíamos, en parte aún lo estamos deshilvanado. Nos convocó la equidad y la inclusión. Nos atrajo la sinergia que hace a la tarea docente la profesión política emancipadora por exce-

(8) Gandulfo, Unamuno y Andreani (2020) *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*. Buenos Aires. Biblos

lencia. Nos interpelaron los chicos y las chicas que no alcanzaban a vincular con sus escuelas. Este llamado nos prendió en la dinámica de reconocer que el estado es, ahí donde el nosotros se manifiesta.

Bibliografía

- Bombini, Gustavo y Labeur, Paula** (2013) «Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica», en *Enunciación* Vol. 18, No. 1/ enero-junio de 2013, Bogotá, pp. 19-29.
- Freire, P.** (1984) *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.
- Davini, M. C.** (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- Gandulfo, C.; Unamuno V. y Andreani H.** (2020) *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*. Buenos Aires. Biblos
- Greco, M.** (2023) *La autoridad como práctica. Encuentros y experiencias en educación y formación docente*. Rosario. Homo Sapiens.
- Linares, R.** (2023) *El día que un gurí volvió a la escuela*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones; ONG Desarrollo y Autogestión; Subsecretaría de Educación; Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Lourau, R.** (1988) *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu. y Fernández, Lidia (1994) *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P.** (2020) *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?* En <https://latinta.com.ar/2020/04/21/escuela-despues-pedagogia-antes/>
- Sanjurjo, L.** (2009) (coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario. Homo Sapiens.

Sirvent, M. (2018) «De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias». En: *Inter-cambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* v 5 (1), 12-29

Veleda, C.; Rivas A. y Mezzadra, F. (2011) *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CI-PPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia, Buenos Aires.



Las tecnobiografías en la observación institucional. Una experiencia de la Práctica Profesional I Tecnobiografía un concepto en construcción

Mónica Werbes* / Ramón Ramírez**

Resumen

La Tecnobiografía, como categoría teórica contribuyó a la aproximación e identificación de los procesos de apropiación de los dispositivos tecnológicos. La experiencia fue realizada, en el marco de la cátedra Práctica Profesional I, que involucró a los estudiantes de segundo año, de los profesorados: Letras, Historia, Ciencias Económicas y Portugués. La propuesta sentó las bases para la recuperación de la biografía personal y escolar con el objetivo de construir lentes teóricos que permitieran indagar sobre la presencia de las TIC, en las instituciones educativas, como una de las múltiples dimensiones que atraviesan a la práctica docente. Además, propició la construcción de un primer análisis sobre las rupturas, permanencias, continuidades y posibilidades de la presencia de tecnologías.

Palabras Clave

tecnobiografía - biografía - tecnología - práctica docente

* Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanas (FHyCS-UNaM). Maestrando en Educación (UNSAM). Magister en EVEA. Esp. Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Docente del Prof. de Educación Primaria, Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. JTP en Práctica I del Área Pedagógica (FHyCS-UNaM). Docente de PUC (FCEQyN-UNaM). Docente y Directora de CEaD (UCAMI). Coordinadora SIED (FHyCS-UNaM). Contacto: moniwier@gmail.com

** Maestrando en Educación (UNSAM), Lic. en Comunicación Social y Prof. en Educación y Ayte. de 1.a en Práctica I del Área Pedagógica (FHyCS-UNaM). Docente de Práctica I, en ISFD. N.º 5 y en I.S.R.G. Equipo Técnico Jurisdiccional de la Subsecretaría de Educación (MECyT). Tutor Virtual para el INFOD: Especialización Superior Docente en Políticas Socioeducativas. Ministerio de Educación de la Nación. Contacto: ramirez2106@gmail.com

Un individuo (...) hacedor de su vínculo con la tecnología, pero que sin embargo no es ajeno a procesos y estructuras que pueden devenir en ventajas o desventajas, en posibilidades o condicionantes»

Benítez Larghi, S.; Lemus, M. (2016)⁽¹⁾

En el marco de la Cátedra Práctica Profesional I, de la FHyCS (UNaM), las categorías teórico/metodológicas trabajadas en otras cátedras y resignificadas fueron biografía escolar y trayectorias formativas. Las mismas fueron insumo para indagar sobre el proceso de formación docente⁽²⁾. El relato autobiográfico de la trayectoria escolar, como dispositivo pedagógico desde los lentes teóricos se transforma en la oportunidad para analizar y pensar-nos como profesionales de la Educación desde los aportes e incidencias de los enfoques hermenéutico-reflexivo y crítico.

En este sentido, es necesario subrayar a la narrativa como dispositivo pedagógico «para trabajar la memoria, para actualizar los recuerdos, para significar las acciones educativas, para volver a ellas y reencontrarnos con las banales como con las memorables» (Caporossi, 2021, p.25). En la narrativa está comprometido no solamente lo cognitivo y lo afectivo, sino también la acción. A través de la escritura, lectura, reescritura y lectura compartida se pueden expresar conocimientos, afectos y emociones atravesados por la configuración de ciertas matrices de formación.

La recuperación de la biografía en el presente es una invitación a un viaje hacia la memoria que permite identificar las «huellas» que dejó el recorrido escolar durante los años que fuimos alumnos. Se trata de un mismo trayecto, pero las trayectorias entre los distintos sujetos no son las mismas. Lo que permite encontrarnos «con experiencias vividas en paisajes diversos, aunque integradas en un recorrido común que parte de la escuela y vuelve a ella» (Allaud, 200, p.2)

En este marco, durante el año 2023, se realizó la primera disrupción con la indagación sobre la relación existente entre la biografía y la tecnología. La *tecnobiografía*, como categoría teórica, fue clave para identificar los *procesos de apropiación* de dispositivos tecnológicos, entendida como el proceso material y simbólico de interpre-

⁽¹⁾ Benítez Larghi, S.; Lemus, M. (2016). *La utilización de tecnobiografías como método de estudio de la apropiación de las TIC*.

⁽²⁾ Programa Cátedra Profesional I. Año 2022-2023

tación y dotación de sentido respecto a un determinado artefacto cultural por parte de un grupo social (Thompson, 1998).

Esta experiencia se desarrolló con los estudiantes del segundo año, de los profesorado en Letras, Historia con orientación en Ciencias Sociales, Ciencias Económicas y Portugués con la intencionalidad de introducir la mirada sobre la tecnología en las visitas institucionales (a realizarse como parte de su proceso de formación).

La tecnología es considerada como una dimensión que atraviesa, constituye e interpela a la sociedad en general y a la formación docente en particular. Desde un enfoque hermenéutico-reflexivo y crítico, se decide poner en escena el concepto de *tecnobiografía* que va más allá de la identificación del recuerdo de la adquisición, apropiación y/o acercamiento al primer dispositivo tecnológico en el hogar o la escuela. Se pretende reconstruir y analizar los momentos significativos recuperando encuentros, emociones, presiones y sentimientos que operan y cobran sentido en la articulación de esa experiencia. Es decir, abordar las trayectorias de acceso y uso de las TIC a lo largo de la vida de los estudiantes.

Estos lentes teóricos contribuyen al análisis de la complejidad de la práctica docente como posibilidad para poner en debate el lugar de las tecnologías digitales en el aprendizaje. Además, de poner en tensión la relación entre los sujetos, la tecnología, la disponibilidad y el acceso. En este sentido, desde la perspectiva relacional «la apropiación de las TIC se construye de manera diferenciada social, histórica y geográficamente; es moldeada por la clase social, el género, la edad, la historia personal y el entorno familiar» (Escobar, 1998; p. 2008).

Diálogos en clave de tecnobiografías

(...) didácticamente las estrategias equivaldrían a –movidas– de la clase, es decir la articulación de diversas formas básicas, recursos y actividades para lograr los objetivos que perseguimos
(Sanjurjo, 2023, p. 39)

La estrategia didáctica para introducir el concepto de tecnobiografía fue planificada en tres momentos: el primero, desarrollado en la clase presencial en la que luego de la presentación y la bienvenida se proyectó una secuencia continua con imágenes de dispositivos tecnológicos. Los estudiantes comentaron qué imagen reconocieron y cuál les resultó significativa, para continuar indagando sobre las trayectorias de acceso y uso de las TIC en el contexto familiar y/o institucional; los aspectos de uso, las reglas y normas vigentes.

En el segundo momento, teórico, se desarrolló el concepto de tecnografía, la necesidad de analizar los dispositivos que median nuestra vida cotidiana y el sentido en que lo hacen. La tercera parte, estuvo constituida por el debate sobre la presencia de tecnología en el ámbito escolar, sus experiencias y la necesidad de objetividad en las observaciones institucionales planificadas. Para complementar la actividad práctica se puso a disposición bibliografías, con autores que plantean tensiones y desafíos sobre: el lugar de las tecnologías digitales en el aprendizaje, la relación de la persona con el contexto, el vínculo entre las personas y las tecnologías, el lugar de la interacción en el diseño de propuesta educativas, entre otros.

Además, se les solicitó la explicitación de los posibles modos de indagación sobre los recursos tecnológicos en las escuelas a visitar; considerando la presencia de los dispositivos, las posibilidades de acceso a ellos (estudiantes/docentes), la apropiación tecnológica de los estudiantes, intereses, etc.

La devolución tanto de la actividad propuesta como el registro de las visitas realizadas dejó en evidencia la importancia de abordar como lo mencionamos con anterioridad a las tecnobiografías. No solo desde el acceso y uso de las TIC a lo largo de la vida de los estudiantes sino también en las relaciones, representaciones y significaciones que los mismos establecen con los dispositivos electrónicos, las redes sociales, las diversas aplicaciones, entre otros.

En este sentido, las evidencias muestran un mayor acercamiento hacia la apropiación del análisis sobre el acceso y uso de las tecnologías de manera individual, familiar y grupal; es decir traer a la memoria momentos atravesados por el diálogo inter e intrageneracional. Este proceso se transformó en herramienta para observar y analizar lo que ocurre en las instituciones escolares visitadas.

Hallazgos en las producciones de los estudiantes

A partir de lo señalado en los apartados anteriores, es necesario destacar que las trayectorias de apropiación tecnológica de los jóvenes no pueden ser plenamente entendidas como proceso lineal y cronológico. La recuperación de la tecnobiografía permitió ir más allá de la mera descripción de los usos de las tecnologías, adentrándose en las experiencias individuales y contextuales que fueron moldeando su relación con estas herramientas revelando así, la multiplicidad de factores y dimensiones que intervienen en la construcción de sus experiencias. Una reconstrucción que facilitó la identificación de los espacios, momentos y actores que incidieron y de alguna manera condicionaron y/o contribuyeron en la configuración y en la forma en que se relacionaron con las tecnologías.

La evidencia de una aproximación hacia la comprensión en tanto categoría teórica desarrollada –la tecnobiografía– se visibiliza en dos instancias. La primera, con relación al trabajo solicitado como actividad práctica durante el desarrollo de la clase y la segunda, en los trabajos finales integradores.

A continuación, sus voces en esa primera etapa:

En esta observación, es importante analizar quienes tienen acceso a estos recursos, es decir si los estudiantes, docentes y todo aquel personal que forme parte de la institución cuenta o no con algún dispositivo personal. Si la escuela cuenta con alguno de ellos y si está disponible para el uso común. (estudiante 1)

Como observadores nos gustaría realizar un primer reconocimiento general sobre la distribución de dispositivos tecnológicos que existe en la escuela, si está distribuida de manera homogénea. Además, si esta distribución tiene que ver directamente con las clases sociales o no. (estudiante 2)

Esta categoría de análisis nos sirve para pensar en nuestra biografía y también en la de nuestros alumnos, ya que el contexto actual exige la contemplación y acción de las prácticas docentes con relación a las nuevas tecnologías. (estudiante 3)

Nos interesará conocer las experiencias de los estudiantes, es decir, si se sienten cómodos y confiados al utilizar las tecnologías y si las ven como una herramienta útil para su aprendizaje o simplemente como instrumentos para jugar». Esto nos permitirá entender cómo se apropian los jóvenes de los dispositivos tecnológicos sabiendo que «(...) la apropiación es entendida como un proceso tanto material como simbólico en el que individual y/o colectivamente se toma el contenido significativo de un artefacto y se lo hace propio, confiriéndole sentido e incorporándose en las prácticas y relaciones cotidianas. (estudiante 4)

Nos interesa conocer particularmente cuántos dispositivos poseen (o no) las aulas, como computadoras, tablets, televisión. Llevaremos registro de las condiciones y de las disponibilidades respondiendo a una guía de preguntas elaborada para nuestras visitas (estudiante 5)

La familia como primer acercamiento, también genera en los estudiantes ciertas relaciones que se crean con las tecnologías, las limitaciones para determinados artefactos, es decir las regulaciones que se les haya impuesto, así como también el libre o difícil acceso a las mismas, nos da una pauta para visualizar los antecedentes en cuanto a la tecnobiografía de los alumnos. (estudiante 5)

Las experiencias tecnológicas, como categoría de análisis, permite visibilizar las desigualdades sociales existentes, desenmascarando la idea de ‘igualdad de oportunidades’. El hecho de que no accedan a determinadas herramientas tecnológicas imposibilita que dispongan de información valiosa para su desarrollo, condicionado su clase social. (estudiante 6)

Las expresiones reflejan la tensión y movilización generada a partir del debate, en clase, sobre esta categoría que les permitió organizar las coordenadas con las que podrían realizar la observación sobre la presencia o no de dispositivos tecnológicos en las instituciones. La formulación de preguntas para continuar indagando sobre los posibles sentidos con relación a la presencia o ausencia de esta se presentó como una actividad compleja y desafiante.

Las voces de los estudiantes en la segunda etapa, desde sus trabajos finales integradores:

En estos tiempos la herramienta que se implementa en las nuevas generaciones es la tecnología que trata de impulsar hacia una enseñanza más dinámica e interactiva, formulando nuevas ideas y concepciones de aprender. En los transcurso de estos años quisiera ir formándome para una sociedad totalmente distinta a la que se observa hoy en día. La pregunta que me hago es ¿Cuál es la tarea que debo realizar día a día?, la tarea que realizaré día a día en una interminable que consta de ir capacitándome para así lograr afrontar, con todas las herramientas que me brinde, la educación en las nuevas sociedades que se avecinan. (Reflexión personal en el trabajo integrador, estudiante Grupo P.)

El secretario entrevistado nos mencionaba que la ventaja de usar estas herramientas tecnológicas es lo ágil que hace a la tarea, y la rapidez de la información, como, por ejemplo, al cargar los datos en el sistema automáticamente el CGE⁽³⁾ ya está informado. Como desventajas, declaraba que las computadoras que poseen en la institución tienen más de diez años.

En cuanto al uso de las TIC pedagógicamente, en el aula los chicos usan los netbooks de Conectar Igualdad para el Área de Tecnología, también trabajan con el Programa de Robótica, y realizan proyectos interdisciplinarios como el Diario Digital. Estos proyectos interdisciplinarios van variando cada año, según lo planificado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el cual participa toda la administración de la escuela y se realizan a principio de año, para planificar el año lectivo y al fin de año para evaluar lo realizado).

(3) Consejo General de Educación

(...) cuentan con un carrito con 30 computadoras en la Dirección las cuales se utilizan dentro de la institución y están destinadas para aquellos estudiantes que por algún motivo ya no cuentan con sus compu, por ejemplo, porque le robaron, se les quemó, se les bloqueó, etc. La escuela cuenta con dos salas para trabajar con las tecnologías donde se les enseñan distintas actividades, por ejemplo, les enseñan a usar formulario de Google, entre otros. (Trabajo Integrador Final, grupo A.)

Nos contaba que la deserción era un fenómeno raro, incluso durante tiempo de pandemia. Desde entonces su metodología era una comunicación directa del gabinete de preceptores vía un grupo de WhatsApp con los padres y estudiantes. Mantiene al tanto de las noticias relacionadas al cursado, brinda tutoriales de cómo utilizar el aula virtual y responde dudas puntuales sobre los eventos de la institución. El uso de teléfonos celulares está permitido, para estar comunicados y para actividades áulicas; aun así, existe cierta tensión en la institución debido a que unos alumnos comentaron que planeaban prohibirlo. Sin embargo, es posible que sean solo amenazas vacías subproducto de una mala utilización por parte de su curso. En la institución hay internet wifi, dos para cada piso. Una de las redes es abierta, destinada a los estudiantes y, comúnmente, suele funcionar mal debido a la saturación. La otra red está disponible para los profesores con un desempeño mejor.

(...) Aunque el colegio no tiene un teléfono fijo o un celular institucional, obligando al personal a utilizar sus dispositivos personales, cuenta con atención por correo electrónico y redes sociales como Facebook, WhatsApp, etc. Posee un aula virtual desde 2019 y últimamente han estado incursionando en el uso de QR para brindar información institucional, compartir material bibliográfico o simplemente para difundir iniciativas de los alumnos. (Trabajo integrador final, grupo O)

Otro aspecto a tener en cuenta en la práctica docente, es la desigualdad social existente en el capital cultural acumulado en los docentes sobre las TIC, y en la incorporación de las mismas. Muchos docentes no tienen los recursos para obtener una computadora, por ejemplo, esto influye que la didáctica empleada sea otra, y a veces tampoco en las escuelas hay recursos materiales/tecnológicos donde el docente pueda recurrir.

Básicamente esto desenvuelve un conflicto o problema en el aula, ya que «los chicos viven en un ambiente tecnocultural en el cual reciben influencias que pueden repercutir en su constitución cognitiva, sensible, social y emocional» (Cabello, R: 2019; pág.) (Trabajo Integrador Final, grupo LE)

Para cerrar este apartado, reconocemos que para visitar las escuelas necesitamos habilitar y ampliar la mirada hacia lentes teóricos con la intencionalidad de desnaturalizar lo que ya está allí. En este sentido, la tecnobiografía como la categoría teórica, que permitió instalar el debate para acercarnos a la construcción de una mirada crítica sobre la presencia de la tecnología en la escuela. Para ello fue clave la recuperación y la reconstrucción de la propia experiencia. En ese proceso, las consignas trabajadas, pretendían interpelar y tensionar las (propias) representaciones y concepciones para trascender la idea de sucesión temporal o cronológica de hechos. Además, pretendían la focalización en los momentos significativos, en los que las instituciones, los encuentros, las emociones, las presiones y los sentimientos como dimensiones sustanciales otorgan sentido a las experiencias. (Benítez Larghi, S. y Duek, C., 2019).

Los relatos muestran el interés de los estudiantes por la indagación sobre la presencia de las TIC en las escuelas y sobre cómo influye en su propia configuración docente.

A modo de cierre de la experiencia

La experiencia realizada logró acercar y profundizar el diálogo sobre la presencia de la tecnología en las biografías personales y escolares, visibilizando la continuidad de ciertos procesos de mediación donde lo que cambia de manera continua y cada vez más abrupta es el dispositivo tecnológico del que se habla y su influencia en la creación de subjetividades.

No podemos desconocer que las TIC constituyen una de las dimensiones de la agenda de la política educativa y de la cotidianidad de las instituciones escolares. Tampoco, que son cada vez más determinantes en el modo en que nos relacionamos con otros, entre nosotros y el conocimiento.

En este marco, es fundamental este proceso en la formación a docentes que ejercerán su rol, como profesionales de la educación, en una sociedad altamente tecnificada. Una posibilidad para indagar y analizar los diversos grados de acceso de los sujetos, los sentidos pedagógicos y la presencia de tecnología en los ámbitos escolares. Además de la recuperación y puesta en valor de las dimensiones de contexto, historicidad, posicionamientos epistemológicos, y supuestos sobre los cuales se planifican las prácticas de la enseñanza.

La indagación sobre la temporalidad en las tecnologías y en la educación no es posible entenderla como una dimensión lineal de acontecimientos que se suceden unos a otros. Los momentos sociohistóricos se caracterizan por la emergencia

de objetos específicos y también por los actores humanos que intervienen en las configuraciones. En este sentido, Landau (2020, p.171) sostiene: «Las escuelas, se apropian, reformulan y muchas veces se oponen a transformaciones (no siempre homogénea) motorizadas por las distintas esferas del área estatal». No es suficiente la identificación de las rupturas que marca cada momento sociohistórico, sino que es necesario identificar ciertas permanencias. Al margen de las transformaciones de la era digital es importante revisar dimensiones que constituyen la historia para comprender también las continuidades.

Para finalizar, es necesario destacar la resignificación de la Tecnobiografía plasmada en los trabajos finales de los estudiantes. Tal como lo transcribimos desde sus voces, muestran un acercamiento hacia la observación, la formulación de preguntas, posible hipótesis y análisis sobre la presencia de las TIC en las escuelas visitadas. Una devolución que nos anima a seguir profundizando en el análisis y en la reflexión sobre esta categoría teórica con el objetivo de plantear nuevas posibilidades para debatir en clave de rupturas, permanencias, continuidades y posibilidades de la mediación tecnológica como actividad compartida que nos permita construir otros sentidos.

Bibliografía

- Allaud, A.** (2003) *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveleros*. Vol. 1. [Tesis presentada con el fin de complimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación].
- Benítez Larghi, S.; Lemus, M.** (2016) «La utilización de tecnobiografías como método de estudio de la apropiación de las TIC». *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8187/ev.8187.pdf
- Cabello, R.** (2019) «Estrategias para el estudio de procesos de apropiación de tecnologías en la infancia» en *Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina*, Buenos Aires: Clacso.
- Caporossi, A.** (2021) «La narrativa autobiográfica: prácticas reflexivas en las prácticas pre-profesionales». *Revista Prácticas Docentes en juego*, noviembre 2021, nº 01. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM.

Landau, M. (2020) «Las tecnologías educativas desde la Pedagogía. Actores, objetos y escenarios en perspectiva histórica». En: Sel, S., Pérez Fernández, S. y Armand, S. *Pantallas e identidades. Políticas y prácticas audiovisuales desde los '90*. Buenos Aires: La Minga y Facultad de Ciencias Sociales (UBA)



Prácticas de enseñanza y gestión de recursos digitales

Nuevos desafíos para el rol docente

Silvia Graciela Insaurralde*

Resumen

La pandemia por Covid-19 representó para los docentes un gran desafío en relación con la continuidad de las actividades, y en ese contexto el uso de tecnologías digitales para la enseñanza y aprendizaje cobró protagonismo. En medio de la urgencia por mantener el contacto con las y los estudiantes, nos vimos obligados también a aprender nuevas tareas y a analizarlas sobre la marcha. Este escrito aborda estos desafíos a partir del nuevo rol de las y los docentes en los procesos educativos mediados por tecnologías, enfocando sobre lo que significa la gestión de recursos educativos y recursos digitales en las prácticas de enseñanza.

Palabras Clave

gestión de RD - prácticas de enseñanza

* Prof. y Lic. en Letras. Especialista en Docencia Universitaria. Maestranda en Enseñanza en Escenarios Digitales. Profesora en Nivel Medio. JTP en Procesos Discursivos (Letras), profesora en Práctica Profesional III (Cs. Económicas; Historia; Letras; Portugués) y en el Taller de Lectura y Escritura Académica (PUB, FCE-QyN). Miembro del equipo PATFEs. Contacto: sginsaurralde@fhycs.unam.edu.ar

Un punto de partida

La pandemia por Covid-19, con sus instancias de aislamiento, instauró nuevas modalidades de comunicación y de ejercicio de las más diversas actividades. Entre ellas, la actividad docente, que se vio complejizada con la superposición de nuevas tareas a las ya acostumbradas.

Si bien ya desde hacía tiempo se venía planteando desde la agenda educativa la necesidad de transversalizar el uso de las TIC y las TAC⁽¹⁾ en el currículo, este evento contribuyó a acelerar el proceso, particularmente en el ámbito de la educación superior, dotada de más recursos materiales y tecnológicos, aunque con alguna incidencia en los niveles previos de la escolaridad, según el contexto. Los docentes, consecuentemente, nos vimos en la necesidad de destinar buena parte de nuestro trabajo a planificar, desarrollar clases y revisar tareas y, además, desde la intuición en algunos casos o de manera intencionada, nos abocamos a generar contenidos y a gestionar recursos en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, todo esto mientras aprendíamos qué era todo esto.

En el contexto de la enseñanza virtual y la educación a distancia, así como en el marco de los abordajes de los procesos educativos mediados por tecnologías digitales, ya existían abordajes sobre los nuevos roles de los sujetos, desde la perspectiva de una pedagogía de la interactividad (Aparici y Silva, 2011), de las pedagogías emergentes (Adell y Castañeda, 2012), la didáctica transmedia (Kap, 2020) y el conectivismo como una nueva teoría del aprendizaje (Siemens, 2006). Desde estas perspectivas, las y los docentes nos encontramos con el desafío de agregar a nuestro rol ya consabido, el de tutorear, diseñar ecologías de aprendizaje y gestionar recursos educativos digitales, atentas y atentos a zanjar la brecha en el acceso, el uso y la apropiación de las tecnologías para el aprendizaje.

Ahora bien, ¿cuál es el fin de presentar este escueto panorama? No consiste particularmente en presentar los postulados de estas orientaciones consideradas emergentes en el campo de la educación, sino en focalizar en qué consistiría precisamente *gestionar recursos educativos digitales* y cómo toca a la tarea de enseñar. Para ello, iniciaré considerando en qué consiste esto en términos generales y desde la literatura propuesta desde el ámbito oficial, y destinado a la capacitación de las y los docentes en el periodo de la pandemia. En un segundo término, presentaré un recorrido de lo que ha implicado gestionar *recursos digitales y educativos* a lo largo de los años en mi propia práctica como docente.

(1) TAC significa Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento y refiere a los usos didácticos y formativos de las TIC. Ver Granados Romero, López Fernández y otros (2014).

Qué es la gestión de recursos educativos digitales

La noción de *gestión* o de *gestionar*, en términos generales, tiene que ver con «1. tr. Llevar adelante una iniciativa o un proyecto./ 2. tr. Ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de una empresa, actividad económica u organismo./ 3. tr. Manejar o conducir una situación problemática». (RAE). De estos sentidos, podemos enfocar en las acciones de *llevar adelante*, *administrar*, *organizar*, *manejar* o *conducir*, más aún si pensamos en recursos en el entorno educativo.

En este sentido, la acción de enseñar es equiparada a la de gestionar materiales educativos, esto es, «crearlos, seleccionarlos y ponerlos a disposición» (EducAR, 2021, 172), incluso cuando estos recursos no tengan nada que ver con el mundo digital. De hecho, «Cuando un o una docente prepara una clase, distribuye un material de consulta o expone un tema, está realizando estas operaciones» (ídem, 172). De forma puntual, el documento define la «gestión de contenidos educativos como la forma en la que estos son creados, administrados, almacenados y utilizados». (ídem, 173).

A esto se agrega el componente del empleo de los soportes digitales que modelan las maneras de recuperar, producir, poner a circular y compartir recursos, de un modo diferente cómo lo analógico. Los recursos digitales brindan posibilidades muy diversas, así como una mayor flexibilidad en cuanto a los modos de acceso, circulación y puesta en común. De este modo, la gestión de estos recursos para la enseñanza implica posibilitar el acceso (propio y del estudiantado) a contenidos actualizados de múltiples características y fuentes, así como el compartirlos y resguardarlos de modo que sean de fácil recuperación.

El acceso a contenidos y recursos implica momentos de *búsqueda* y *curación* (EducAR, 174), pero también abarca otros dos momentos: la *producción* y la *distribución*, y todo esto conforma el conjunto de *buenas prácticas con recursos digitales abiertos*, propuestas en el documento de EducAr.

Ahora bien, los docentes gestionamos diferentes tipos de recursos educativos en las prácticas de enseñanza. Chiecher y otros (2017), proponen una distinción entre:

- **Recursos educativos digitales**, creados con una intención educativa, para el logro de un objetivo de aprendizaje determinado.
- **Recursos digitales abiertos**, que, básicamente, residen en el dominio público.
- **Recursos educativos didácticos**, que se relacionan con el mundo analógico.

Es importante remarcar que todas las propuestas para abordar la gestión de recursos educativos digitales apuntan a la segunda clase de las mencionadas anteriormente. Estos Recursos Digitales Abiertos (RDA) van desde objetos digitales simples hasta

llegar a secuencias didácticas complejas, aplicaciones, software e incluso plataformas, que pasan por varios grados de complejidad y granularidad. En todo caso, se trata de «abrir la posibilidad de los trabajos educativos con materiales reusables, generativos, adaptables y escalables y a una enorme circulación del saber a escala planetaria» (EducAr, 175). En realidad, involucra muchos otros aspectos, y a esto se suma la tarea de administrar los entornos virtuales, que representan no solamente medios o soportes para compartir material para el aprendizaje, sino también modos de hacer, de comunicar, de pensar, de accionar (incluso físicamente), así como representaciones particulares que solo son concebibles a partir de esos escenarios.

Pensemos por ejemplo lo que representa el verbo *escrolear*, neologismo introducido a nuestra lengua que representa no solo un nuevo concepto, sino con una acción del cuerpo y una forma de interactuar con objetos, así como una modalidad de lectura, vertical y continua, que se suma a la tradicional.

Ahora bien, ¿cuál es la importancia de plantear esta cuestión para lo que se propone este escrito?

Antes de responder a esta pregunta, primeramente, me voy a referir a cómo abordo el trabajo con los recursos digitales en mis actividades de enseñanza y volveré sobre esta pregunta al final del escrito.

Algunos modos de la gestión de recursos educativos en mi propia práctica

El trabajo de creación de materiales y recursos digitales para la enseñanza es relativamente nuevo para mí, incluso como una participante experimentada de la cultura digital. Sin embargo, los recursos educativos que he usado más se han ligado a la enunciación oral o a materiales de consulta en soporte físico. En este caso, las herramientas digitales eran vistas como «utensilios» de escritura. Los materiales eran, mayoritariamente, explicaciones y ejercicios orales, así como textos escritos a mano en la pizarra, o impresos desde la computadora, pero los dispositivos digitales no eran considerados en el momento de la planificación de mis prácticas.

De este modo, la tiza en su momento, luego las fibras, la voz, la pizarra, la impresora eran las herramientas cuyo funcionamiento y disponibilidad era necesario asegurar. Aclaro que me desempeño como docente desde hace veinticinco años, por lo que se puede ver en lo que digo una progresión en la inclusión de lo digital como algo más que un utensilio y aventuro que muchas y muchos colegas han de compartir experiencias similares.

La *creación* de recursos educativos estuvo mucho tiempo ligada a planificar exposiciones orales, apoyos visuales de la explicación, escritura de explicaciones volcadas a la pizarra y, de ahí, a las carpetas de trabajo de las y los estudiantes. De hecho, por un tiempo, los espacios y recursos para la enseñanza y el aprendizaje eran el aula, mis explicaciones, sus carpetas, la pizarra, ocasionalmente la biblioteca, los espacios de su casa donde realizar las tareas y luego, también, las impresiones de pequeños textos copiados o creados para la ocasión, al igual que fotocopias.

Alrededor del año 2000, empecé con el uso de internet, desde la computadora de algún conocido que contara con conexión o desde los ciberlocutorios. En este caso, los entornos digitales servían para chatear con gente de otros lugares, usar el correo electrónico, leer información y con este uso comenzó la etapa de ver los entornos digitales como fuente de contenidos, que, con el correr del tiempo, se iban haciendo más y más inabarcables, por lo que era preciso llevar adelante un trabajo de *curación* del material tomado de allí.

La computadora de escritorio de la que ya disponía me servía para elaborar informes, monografías, escritos destinados al estudio o, como mencionaba antes, pequeños impresos con ejercicios que mis estudiantes pegaban en la carpeta o consignas destinadas a la resolución de exámenes. Luego, especialmente en el nivel superior, la introducción del uso del PowerPoint representó una instalación de lo digital en el aula, pero siempre en términos de apoyo visual de la actividad de explicar.

No fue hasta muy recientemente que los entornos digitales pasaron a ser una parte importante de la planificación de mis clases, como medio, soporte y, en gran medida, como modo de pensar en los recursos mediante los cuales llevo adelante la interacción y produzco material de consulta. Un soporte y un entorno sin costuras, como una continuidad de las actividades presenciales.

La *creación* de recursos ha funcionado para mí mediante el uso de aplicaciones, como el caso que mencionaba del *PowerPoint*, con diapositivas que siguen la progresión de la exposición oral, y que luego se transforman en archivos en pdf que se comparte en el aula virtual, como un resguardo de la información presentada. Pero también, el uso se amplió hacia la elaboración de explicaciones en video, compartidas en el aula virtual o en un canal de *YouTube*, y replicadas en grupos de *WhatsApp*. Desde hace un tiempo, poco antes de la pandemia, comienza a aparecer *Canva* para crear infografías, pósters, carteles con avisos y pequeños consejos, lo mismo que aplicaciones para generar memes, grabar y editar videos breves, y más recientemente, el uso de pizarra blanca y muros virtuales.

No obstante lo mencionado, la creación de contenidos ha sido, en cierta forma, menos frecuente que la curación de materiales diversos, algunos de los cuales eran luego destinados a la reelaboración.

En relación con este aspecto, la *creación* de recursos y materiales se trata de una acción habitual en las prácticas de enseñanza y no toca solo a los recursos digitales, sino con la selección de lo que en mi área disciplinar representan los materiales abordados en la lectura y escritura. La incursión en los entornos digitales permitió ampliar la «biblioteca» de donde tomar esos materiales, a partir de la consulta de páginas de sitios paradigmáticos o plataformas de recursos destinados a profesores de Lengua, así como el uso de fuentes de información legitimadas y repositorios.

Por mucho tiempo predominó en el área en la cual me desempeño el prejuicio con relación a los discursos provenientes de los medios de comunicación y a los materiales presentes en la red. No obstante, la posibilidad de contar con recursos innumerables, de acceso abierto, muchos de ellos de calidad, ha representado más una oportunidad que una debilidad.

Ahora bien, tanto en lo que respecta a la creación como a la curación de recursos, por mucho tiempo estuvieron más del lado de la planificación y de la producción de materiales destinados a las y los estudiantes.

En la actualidad, las actividades son frecuentemente acordadas en el aula y, ocasionalmente, la creación de recursos pasa a manos de estudiantes, a través de herramientas y recursos que forman parte de la vida cotidiana y que funcionan como puentes que permiten conectar con modalidades más especializadas y formalizadas de la producción discursiva, por ejemplo, de los ámbitos profesionales o disciplinares.

En lo que respecta al aspecto de *poner a disposición* los recursos, el tercer aspecto que mencionaba para la gestión de recursos, los desarrollos tecnológicos constituyen una alternativa inigualable para el acceso más democrático, incluso teniendo en cuenta que no todos los estudiantes pueden acceder a los dispositivos y a conexiones a la red, así como otras cuestiones ligadas a la seguridad o la calidad del material disponible en las redes.

De igual manera, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, para mí, se han visto enriquecidas con la posibilidad de la continuidad entre el contacto y la interacción presencial con la existencia virtual de forma ubicua. En este sentido, las aulas virtuales son actualmente no solo soportes o repositorios, sino espacios donde es posible la construcción de comunidades y de conocimientos que se generan y gestionan colectivamente más allá del aula.

Conexiones finales

Todas las acciones que acabo de comentar tienen injerencia sobre la naturaleza de los recursos gestionados sino sobre los modos como se instaura la interacción en las prácticas de enseñanza. La dimensión de las decisiones desde el rol docente, y también por parte de las y los estudiantes, responde al objetivo principal de construir aprendizajes en comunidad, así que el trasfondo es el trabajo colaborativo y de igual manera cobra importancia el objetivo pedagógico en cada situación. Sin embargo, no es menos importante el lugar que ocupa la forma de usar los recursos como una parte importante de las decisiones metodológicas y didácticas, ya que, si la misma es limitada en sus recursos, el alcance de los objetivos también se modifica. Y en este sentido, lo plantean Scorians y Vernet, «El desafío para los docentes es, entonces, transformar y adaptar nuestras estrategias pedagógicas para un nuevo ámbito de intercambio, mediado, como dijimos, por la tecnología». (2015).

En esta misma línea, para cerrar, me gustaría retomar el ejemplo que planteaba antes sobre el uso del verbo *escrolear* y relacionarlo con aquello que planteaba Walter Ong sobre cómo la escritura tecnológica de la palabra significó para las formas de pensar en el conocimiento y de compartimentarlo, de espacializar la palabra, de textualizar y de interactuar con otros. De manera análoga, la forma de concebir y gestionar los recursos digitales tiene que partir de la conciencia de que su uso frecuente también habilita nuevas acciones físicas e intelectuales y conlleva modos particulares de interacción entre los sujetos. Pensemos, por ejemplo, cómo cuando escribimos en computadora deseáramos que hubiera un teclado predictivo que autocomplete las palabras, o autocorrija, o cómo al escribir algo a mano deseáramos tener un Ctrl+z que deshaga aquello en lo que nos equivocamos. O cómo los estudiantes resaltan lo escrito con las mayúsculas (tal y como lo hacen en los celulares) o, quizás, cómo, en un movimiento inconsciente, intentamos deslizar la página de un libro en papel como si escroleáramos en una pantalla.

De manera similar, a medida que más nos encontramos inmersos en situaciones donde las herramientas tecnológicas digitales formen parte de nuestra práctica docente, se suman nuevas dimensiones y modalidades de pensar nuestros proyectos de clase. Sin embargo, la tarea de gestionar recursos educativos digitales no puede divorciarse de aspectos centrales como los objetivos pedagógicos, los contenidos y, por sobre todo, las y los participantes y las posibilidades que les brinda su contexto.

Bibliografía

- Adell, Jordi** (2014, septiembre 24) *Entornos personales de aprendizaje*. [EduLand.es].
<https://www.youtube.com/watch?v=xKUxBD6Ckmg&feature=youtu.be>
- Adell, Jordi y Castañeda, Linda** (2012) «Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?» en J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Asociación Espiral, Educación y Tecnología. Barcelona.
- Aparici, Roberto y Silva, Marco** (2012) «Pedagogía de la interactividad» en *Comunicar*, nº 38, v. XIX, Revista Científica de Educomunicación.
- Area Moreira, Manuel** (2022) *La transformación digital en educación superior. Hacia la enseñanza híbrida*. Conferencia inaugural de la 3era. cohorte de la Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales. Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.
- Chiecher, A.; Ricaurte, A.; Doria, H. y Bossolasco, M.** (2017, noviembre 7). *Creación y gestión de recursos educativos digitales -EC2- ¿Qué son los recursos educativos?* [E-learning UCC] Recuperado de <https://youtu.be/mrGpV-gWHojs>
- EducAr** (2021) *Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas*. Educ.ar S.E. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/155488/>
- Granados-Romero John; López-Fernández, Raúl y otros** (2014) «Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI» en *Medisur* [revista en Internet].
- Gros, Begoña** (2015) «La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes» en *Education in the Knowledge Society*, vol. 16, núm. 1.
- Kap, Miriam** (2020) «Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica» en *RAC 2020*, Año 8 N.º 11.
- Ong, Walter** (2006) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Scorians, Elena y Vernet, Mercedes (2015) «Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, ¿cómo favorecen nuestra labor docente? Parte I» en *Docentes en línea*. Blog. Junio de 2015. Disponible en <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/didacticaytic/2015/06/08/entornos-virtuales-de-ensenanza-y-aprendizaje-como-favorecen-nuestra-labor-docente-parte-i/>

Siemens, George (2006) *Conociendo el conocimiento*. Nodosele Editorial.



Eu leio, você lê, nós lemos...
De la Lectura en Clase de
Portugués Lengua Extranjera como
Práctica Fonética a la Toma de
Posicionamiento Crítico de la Realidad

Eu leio, você lê, nós lemos...
Da Leitura em Sala de Aula de
Português como Língua Estrangeira
como Prática Fonética à Tomada de
Posicionamento Crítico da Realidade

Nicolás Omar Borgmann*

Resumen

El presente trabajo se centró en analizar los beneficios de utilizar una obra literaria, *Verónica decide morir* de Paulo Coelho en clases de portugués como lengua extranjera (PLE) en niveles A2, con alumnos adolescentes.

Luego de hacer un recorrido teórico sobre la enseñanza de la literatura en clases de lengua extranjera y los beneficios que la misma tiene para la adquisición de las macro habilidades lingüísticas se aborda a nivel literario y se señaló cómo las obras permiten a los estudiantes explorar diferentes géneros y estilos literarios, y profundizar en temas universales relevantes para su desarrollo personal. A nivel cultural, se destacó cómo las obras ofrecen una visión de la cultura brasileña, permitiendo a los estudiantes conocer la historia y las tradiciones del país.

Finalmente, a nivel social, se resaltó cómo las obras invitan a los estudiantes a reflexionar sobre cuestiones sociales importantes y a desarrollar una conciencia crítica de su entorno.

* Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5112-3674>

En conclusión, se expone como trabajar con estas obras en el aula de PLE ofrece una experiencia enriquecedora que va más allá del aprendizaje del idioma, proporcionando a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades lingüísticas, literarias, culturales y sociales.

Palabras Clave

literatura - português lengua extranjera – interculturalidad - habilidades lingüísticas

Resumo

O presente trabalho focou em analisar os benefícios de utilizar duas obras literárias, *Verônica decide morrer* de Paulo Coelho, em aulas de português como língua estrangeira (PLE) nos níveis A2, com alunos adolescentes.

Após uma revisão teórica sobre o ensino da literatura em aulas de língua estrangeira e os benefícios que ela traz para a aquisição das macro habilidades lingüísticas, aborda-se o nível literário e destaca-se como as obras permitem aos alunos explorar diferentes gêneros e estilos literários, e aprofundar-se em temas universais relevantes para o seu desenvolvimento pessoal. Em nível cultural, destaca-se como as obras oferecem uma visão da cultura brasileira, permitindo aos alunos conhecer a história e as tradições do país.

Finalmente, em nível social, ressalta-se como as obras convidam os alunos a refletir sobre questões sociais importantes e a desenvolver uma consciência crítica do seu entorno.

Em conclusão, expõe-se como trabalhar com essas obras na sala de aula de PLE oferece uma experiência enriquecedora que vai além da aprendizagem do idioma, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades lingüísticas, literárias, culturais e sociais.

Palavras Chave

literatura - português língua estrangeira - interculturalidade - habilidades lingüísticas

¿Dónde leemos en la clase de Portugués

Lengua Extranjera?

En las siguientes líneas se abordará la importancia de incluir la lectura y lectura en voz alta de textos literarios propios de Brasil pertenecientes a diferentes movimientos literarios y géneros discursivos en las clases de Lenguas Extranjeras, en este caso, de portugués como lengua extranjera en dos grupos de alumnos, el primero, con nivel de lengua A2 según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (2002 en escuelas públicas de la provincia de Misiones durante el año 2021).

Hay autores que han teorizado sobre la práctica de leer literatura en la clase de lengua extranjera, entre ellos Krashen, S. D. (1985), Nation, I. S. P. (2001), Kaufman, A. M. (2006), Conrad, R. M., & Donaldson, J. A. (2011), Liskin-Gasparro, J. (2004) y sus ideas pueden proporcionar una base sólida para el diseño de actividades de lectura y comprensión literaria en el aula abordando cuestiones como la adquisición del vocabulario que se pretende abordar, la competencia fonética y hasta cómo la lectura de textos literarios puede ser una herramienta poderosa para fomentar la motivación, el interés cultural y la competencia comunicativa de los estudiantes.

Antes de abordar consideraciones sobre la práctica de lectura en la clase de lengua extranjera, aclaremos qué indican los marcos normativos desde dónde se conciben estas páginas.

El primero de ellos, más importante, es el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia de Misiones para la educación secundaria, tanto del Ciclo Básico como el orientado en lo que tiene que ver con la enseñanza de portugués como lengua extranjera; ya el segundo instrumento es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MECR).

En el primero, el abordaje de la lectura como herramienta didáctica no es considerado y no se encuentran lineamientos claros con respecto al desarrollo de la destreza lectora por parte de los estudiantes, como tampoco se hace mención a ningún tipo de progresión en la enseñanza de estos contenidos.

Por otro lado, si bien el MCER (2002) no hace referencia explícita sobre uso de obras literarias en las clases de lenguas extranjeras, sí didactiza el implemento de esta herramienta y la coloca en un lugar preponderante dentro de la planificación docente pues implica, según el mismo dispositivo, la utilización de una variada gama de destrezas y habilidades propias del aprendiente de lengua extranjera.

Pero antes de adentrarnos en las características en torno a la lectura, reveamos que establece el MCER para los niveles mencionados:

El nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es uno de los seis niveles que se utilizan para describir el dominio de una lengua extranjera. El nivel A2 se encuentra en la categoría de «usuario básico» y representa un nivel elemental de competencia en la lengua extranjera. En cuanto a la habilidad lectora, establece que los estudiantes de nivel A2 pueden comprender textos breves y sencillos, como anuncios, instrucciones, correos electrónicos básicos y descripciones simples de personas, lugares y objetos. Pueden identificar información específica en un texto y comprender el significado general de los mismos, siempre que estén escritos en un lenguaje claro y directo. Representa un nivel básico de competencia en la lengua extranjera, donde los estudiantes son capaces de comprender y comunicarse en situaciones cotidianas y familiares, aunque con ciertas limitaciones.

Veamos una síntesis del nivel mencionado anteriormente en cuanto a las directrices en la propuesta de enseñanza de la lectura en lengua extranjera con materiales bibliográficos autóctonos:

Nivel A2

Nos propone la opción es utilizar libros de literatura infantil y juvenil que estén diseñados para lectores más jóvenes y tengan un vocabulario y una estructura más simples. Estas obras aún pueden ofrecer historias interesantes y temas significativos que sean adecuados para estudiantes de nivel A2.

En lugar de leer la obra completa, los estudiantes podrían trabajar con fragmentos seleccionados de obras literarias adecuadas para su nivel.

Aunque el MCER no aborda específicamente la práctica de la lectura de obras literarias para el nivel A2, existen varias estrategias que los docentes pueden utilizar para introducir a los estudiantes en la literatura de manera accesible y significativa. Estas estrategias pueden incluir el uso de adaptaciones de textos literarios, fragmentos seleccionados, lectura guiada, recursos multimedia y literatura infantil y juvenil.

La lectura en voz alta en lengua extranjera

La lectura en voz alta en lengua extranjera es una práctica pedagógica reconocida que ha demostrado ser beneficiosa en el proceso de adquisición de un nuevo idioma. Este enfoque no solo implica la decodificación de texto, sino que también abarca la pronunciación, entonación, comprensión y expresión oral. A continuación, se argumentará a favor de la lectura en voz alta en lengua extranjera desde una perspectiva

teórica, respaldada en investigaciones y teorías relevantes en el campo de la adquisición de segundas lenguas.

- **Teoría del Procesamiento de la Información:** Según esta teoría, propuesta por Rumelhart y McClelland (1986), los individuos aprenden a través de la manipulación de la información, procesándola activamente. La lectura en voz alta en lengua extranjera implica la interacción directa con el texto, lo que permite a los estudiantes procesar activamente la información lingüística mientras trabajan en su pronunciación y entonación. Esta actividad promueve la implicación cognitiva y la construcción de representaciones mentales del idioma objetivo.
- **Teoría del Aprendizaje Social de Vygotsky:** Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje ocurre en un contexto social a través de la interacción con otros individuos más experimentados. La lectura en voz alta en lengua extranjera fomenta la interacción entre estudiantes y profesores, proporcionando oportunidades para la modelización del lenguaje y la retroalimentación. Los estudiantes pueden observar y emular la pronunciación y entonación de sus compañeros y del docente, lo que facilita el desarrollo de habilidades lingüísticas.
- **Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb:** Kolb (1984) propone que el aprendizaje es un proceso activo que implica la reflexión sobre la experiencia directa. La lectura en voz alta en lengua extranjera proporciona a los estudiantes una experiencia práctica con el idioma, permitiéndoles experimentar la lengua de manera auténtica y significativa. Al leer en voz alta, los estudiantes se involucran activamente con el texto, lo que facilita la internalización y la retención del vocabulario y las estructuras lingüísticas.
- **Teoría del Aprendizaje Basado en Tareas de Ellis:** Ellis (2003) enfatiza la importancia de las tareas significativas y centradas en el estudiante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. La lectura en voz alta puede considerarse una tarea comunicativa auténtica que motiva a los estudiantes a utilizar el lenguaje de manera activa y funcional. Al leer en voz alta, los estudiantes no solo practican la pronunciación y la entonación, sino que también desarrollan habilidades de comprensión auditiva y expresión oral.

En resumen, la lectura en voz alta en lengua extranjera es una práctica pedagógica valiosa que se fundamenta en diversas teorías del aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas. Esta actividad promueve la interacción social, el procesamiento activo de la información, el acceso a *input* comprensible, la reflexión sobre la experiencia directa y el desarrollo de tareas significativas. Al integrar la lectura en voz alta en el aula de lengua extranjera, los profesores pueden fomentar el desarrollo holístico de las habilidades lingüísticas de los estudiantes y promover un aprendizaje efectivo y significativo del idioma objetivo.

La adquisición de la capacidad lectora en lengua extranjera

La adquisición de la capacidad lectora en lengua extranjera es un proceso gradual que involucra diversas etapas, según diversos expertos en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. A continuación, presento algunas de estas etapas junto con citas de autores relevantes:

1. **Exposición inicial al idioma:** En esta etapa, los estudiantes se exponen por primera vez al nuevo idioma y comienzan a familiarizarse con su sistema de escritura y estructuras básicas. Como señala Krashen (1982), «La exposición inicial al idioma extranjero es crucial para el desarrollo posterior de la competencia lingüística».
2. **Decodificación de palabras y frases:** Durante esta etapa, los estudiantes desarrollan habilidades para decodificar palabras y frases mediante el reconocimiento de patrones fonéticos y morfológicos. Según Nation (2001), «La capacidad para decodificar palabras es fundamental en el proceso de adquisición de la lectura en una lengua extranjera».
3. **Comprensión literal del texto:** En esta etapa, los estudiantes se centran en la comprensión literal del texto, identificando información explícita y respondiendo preguntas de comprensión básica. Como afirma Nuttall (2005), «La comprensión literal es la base sobre la cual se construye la comprensión más profunda del texto».
4. **Comprensión inferencial y crítica:** Durante esta etapa, los estudiantes desarrollan habilidades para inferir significados implícitos, analizar la intención del autor y evaluar la credibilidad de la información presentada. En palabras de Grabe (2009), «La comprensión inferencial es un componente esencial de la capacidad lectora en lengua extranjera, ya que permite a los estudiantes ir más allá de la superficie del texto y comprender su significado más profundo».
5. **Reflexión y metacognición:** En esta etapa, los estudiantes reflexionan sobre su propio proceso de lectura, evalúan su comprensión del texto y desarrollan estrategias metacognitivas para mejorar su capacidad lectora. Según Paris y Winograd (1990), «La metacognición es fundamental en el desarrollo de la capacidad lectora, ya que permite a los estudiantes monitorear y regular su propio aprendizaje».

Estas etapas representan un marco general para comprender el proceso de adquisición de la capacidad lectora en lengua extranjera, aunque es importante tener en cuenta que el desarrollo de estas habilidades puede variar según el contexto de aprendizaje y las características individuales de los estudiantes.

De la lectura en clase de portugués como práctica fonética:

La lectura en clase de portugués como lengua extranjera (PLE) es una práctica fundamental que abarca múltiples aspectos del aprendizaje del idioma, incluida la práctica fonética. En este apartado, se explorará la importancia de la lectura en la mejora de la competencia fonética de los estudiantes de portugués como lengua extranjera, respaldando nuestros argumentos con evidencia de autores contemporáneos en el campo del aprendizaje de idiomas y la lingüística aplicada.

La fonética es una parte crucial del aprendizaje de cualquier idioma, ya que se relaciona con la correcta pronunciación de los sonidos distintivos de ese idioma. En el caso del portugués, un idioma con una rica variedad de sonidos vocálicos y consonánticos, la práctica fonética es especialmente importante para los estudiantes extranjeros. La lectura en clase proporciona una oportunidad invaluable para que los estudiantes se familiaricen con estos sonidos y practiquen su producción.

En su libro *Teaching and Researching: Reading* (Enseñanza e Investigación: Lectura), Nuttall (2005) destaca que la lectura en el aula es esencial para mejorar la fluidez y la comprensión lectora de los estudiantes de idiomas. Además, la lectura en voz alta permite a los estudiantes practicar la pronunciación de palabras y frases, lo que contribuye directamente a mejorar su competencia fonética. Los ejercicios de lectura en clase pueden diseñarse específicamente para enfocarse en sonidos difíciles o patrones de entonación particulares del portugués, brindando a los estudiantes la oportunidad de trabajar en áreas específicas de su pronunciación.

En su investigación sobre la enseñanza de idiomas extranjeros, Celce-Murcia (2001) subraya la importancia de la retroalimentación inmediata en la práctica fonética. La lectura en clase proporciona un entorno en el que los profesores pueden corregir y guiar a los estudiantes mientras practican la pronunciación. Al escuchar a sus compañeros de clase y recibir retroalimentación del profesor, los estudiantes pueden identificar y corregir errores en su pronunciación, lo que les ayuda a mejorar su competencia fonética de manera efectiva.

Además de practicar la pronunciación, la lectura en clase también permite a los estudiantes familiarizarse con la entonación y el ritmo del portugués hablado. En su estudio sobre la enseñanza de la entonación en idiomas extranjeros, Chun (2002) señala que la lectura en voz alta proporciona a los estudiantes la oportunidad de experimentar y practicar la entonación natural del idioma objetivo. Al leer en voz alta, los estudiantes aprenden a reconocer y reproducir los patrones de entonación típicos del portugués, lo que contribuye a una pronunciación más natural y fluida.

La lectura en clase también puede ayudar a los estudiantes a desarrollar su habilidad para distinguir entre sonidos similares pero significativos en el portugués. En su estudio sobre la percepción auditiva en la enseñanza de idiomas extranjeros,

Derwing y Munro (2009) explican que la exposición repetida a sonidos específicos en contextos variados es crucial para mejorar la capacidad de los estudiantes para distinguir entre ellos. Al leer en voz alta textos auténticos en portugués, los estudiantes se exponen a una variedad de sonidos y patrones de habla, lo que les ayuda a desarrollar su habilidad para discriminar entre ellos de manera más efectiva.

Es importante destacar que la lectura en clase debe complementarse con otras actividades de práctica fonética para lograr un progreso óptimo en la competencia fonética de los estudiantes. Además de la lectura en voz alta, los estudiantes pueden beneficiarse de actividades como la repetición de palabras y frases, la práctica de la pronunciación a través de juegos y actividades lúdicas, y el uso de materiales multimedia que proporcionen modelos de pronunciación auténticos.

En conclusión, la lectura en clase desempeña un papel fundamental en la mejora de la competencia fonética de los estudiantes de portugués como lengua extranjera. A través de la práctica regular de la lectura en voz alta, los estudiantes tienen la oportunidad de familiarizarse con los sonidos del portugués, practicar su pronunciación y desarrollar su habilidad para distinguir entre sonidos similares. Al integrar la lectura en clase con otras actividades de práctica fonética, los profesores pueden ayudar a sus estudiantes a alcanzar un nivel más alto de competencia fonética y comunicativa en portugués.

De las lecturas...

Para el grupo de alumnos cuyo nivel de PLE es A2, se programó la lectura a lo largo del año escolar de la obra de Paulo Coelho titulada *Verónika decide morir* en su versión portuguesa.

En *Verónika decide morir*, la protagonista, Verónika, se siente atrapada en una existencia monótona y vacía en una pequeña ciudad de Eslovenia. Convencida de que su vida carece de sentido, decide quitarse la vida tomando una sobredosis de pastillas para dormir.

Sin embargo, su intento de suicidio fracasa y es ingresada en un hospital psiquiátrico. Allí, conoce a un variado grupo de pacientes, cada uno con su propia historia y luchas internas. A través de estas interacciones, Verónika comienza a cuestionar su percepción de la vida y la locura.

El Dr. Igor, director del hospital, le da a Verónika una noticia impactante: debido al daño causado por la sobredosis, le quedan apenas unos días de vida. Esta revelación cambia por completo la perspectiva de Verónika sobre su existencia, y comienza a vivir de manera más auténtica y valiente, enfrentando sus miedos y arrepentimientos.

Durante su tiempo restante, Verónika experimenta una intensa gama de emociones y relaciones. Se enamora de Eduard, un paciente con problemas de corazón, y juntos exploran la belleza y el significado de la vida. A través de Eduard, Verónika aprende a aceptar su destino con serenidad y gratitud.

A medida que se acerca el momento de su muerte, Verónika se sumerge en una búsqueda espiritual y emocional, confrontando sus propias limitaciones y deseos más profundos. Finalmente, abraza la muerte como una liberación y un renacimiento, encontrando paz en su destino inevitable.

La historia de Verónika es una reflexión sobre la libertad, la locura, el amor y la muerte. A través de su viaje, Paulo Coelho nos invita a cuestionar nuestras propias percepciones de la vida y a encontrar significado en cada momento, incluso en los momentos más oscuros y desesperados.

Esta novela ofreció una oportunidad única para el desarrollo integral de habilidades lingüísticas y cognitivas, especialmente en áreas clave como la lectura crítica, la habilidad fonética y la comprensión lectora.

El nivel A2 de dominio del idioma fue crucial en el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes se encontraron en una etapa en la que estaban construyendo sobre los fundamentos básicos para adquirir una comprensión más profunda y expresión más precisa. Introducir *Verónika decide morir* en este nivel proporcionó un desafío apropiado que motivó a los estudiantes a consolidar y expandir su conocimiento del portugués mientras se sumergían en una historia intrigante y significativa.

En cuanto a la lectura crítica, esta novela ofreció una rica fuente de material para estimular el pensamiento analítico y reflexivo de los estudiantes. Los temas que abordó, como la vida, la muerte, la locura y la libertad, invitaron a los estudiantes a considerar diferentes perspectivas y a cuestionar sus propias creencias y prejuicios. Al abordar estos temas en clase, los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones, debatir ideas y profundizar en su comprensión del texto.

Además, la narrativa cautivadora de *Verónika decide morir* proporcionó una plataforma ideal para mejorar la habilidad fonética de los estudiantes. Leer fragmentos seleccionados en voz alta durante las clases les permitió practicar la pronunciación y la entonación del portugués, así como familiarizarse con diferentes acentos y ritmos del habla. La exposición regular a la lengua hablada a través de la lectura en voz alta y la interacción en clase contribuyó significativamente a la mejora de la habilidad auditiva de los estudiantes.

Por otro lado, el uso de esta novela en clase también fue utilizado como una herramienta más para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. A través de actividades de lectura guiada, discusiones en grupo y ejercicios de comprensión, los

estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar estrategias efectivas para comprender y analizar el texto. Además, las actividades de escritura basadas en el libro, como ensayos, resúmenes y análisis literarios, les permitieron practicar la expresión escrita y consolidar su comprensión del portugués.

La obra de Coelho ofreció una amplia gama de beneficios pedagógicos para los estudiantes de portugués como lengua extranjera en el nivel A2. Al abordar temas significativos y complejos, esta novela estimuló el pensamiento crítico, mejoró la habilidad fonética y fortaleció la comprensión lectora de los estudiantes. Además, proporcionó una plataforma efectiva para la práctica y el desarrollo de habilidades lingüísticas en un contexto auténtico y significativo.

La lectura en voz alta en el aula de lengua extranjera:

¿Una práctica efectiva o cuestionable?

La práctica de la lectura en voz alta en las clases de lengua extranjera ha sido objeto de debate entre expertos y educadores durante mucho tiempo. Mientras algunos defienden su eficacia para mejorar la pronunciación y la fluidez, otros la critican por sus posibles efectos negativos en el aprendizaje del idioma. Para profundizar en esta discusión, es esencial considerar las perspectivas de autores reconocidos a nivel mundial en el campo de la enseñanza de idiomas.

En primer lugar, es importante examinar la crítica planteada por Krashen (1982) en su teoría del *input* comprensible. Según Krashen, el aprendizaje de un idioma se facilita cuando los estudiantes están expuestos a entradas comprensibles, es decir, cuando reciben *input* en el idioma meta que es comprensible para su nivel de competencia lingüística. Desde esta perspectiva, la lectura en voz alta puede no ser efectiva si los estudiantes no comprenden completamente el texto que están leyendo, lo que podría limitar su capacidad para adquirir nuevas estructuras lingüísticas y ampliar su vocabulario.

En línea con esta crítica, Long (1985) sugiere que la práctica de la lectura en voz alta puede centrarse demasiado en la forma y descuidar el contenido y el significado del texto. Según Long, el enfoque en la pronunciación y la fonética puede llevar a una comprensión superficial del idioma y no promover un uso comunicativo real. En lugar de enfocarse en la decodificación de palabras y frases, Long aboga por actividades de lectura más interactivas y significativas que fomenten la comprensión lectora y la participación activa de los estudiantes en la construcción de significado.

Otro aspecto para considerar es la crítica planteada por Swain (1985) sobre la falta de oportunidades para la producción oral auténtica en la práctica de lectura en

voz alta. Según Swain, el desarrollo de la competencia comunicativa en un idioma extranjero requiere que los estudiantes no solo comprendan el idioma, sino que también puedan producirlo de manera efectiva en situaciones de comunicación real. La lectura en voz alta, por sí sola, puede no proporcionar estas oportunidades de producción oral auténtica y limitar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Por otro lado, algunos defensores de la lectura en voz alta argumentan que esta práctica puede ser beneficiosa para mejorar la pronunciación y la entonación de los estudiantes. Swan (2003), por ejemplo, sugiere que la lectura en voz alta puede ayudar a los estudiantes a familiarizarse con los sonidos y ritmos del idioma, así como a mejorar su capacidad para reconocer y reproducir patrones de entonación y acentuación. Desde esta perspectiva, la lectura en voz alta puede ser una herramienta valiosa para desarrollar la habilidad auditiva y la fluidez oral de los estudiantes.

Sin embargo, es importante reconocer que la eficacia de la lectura en voz alta puede depender del enfoque pedagógico y del contexto de enseñanza. Algunos estudios sugieren que la práctica de la lectura en voz alta puede ser más efectiva cuando se integra en un enfoque comunicativo y se combina con actividades de comprensión lectora, discusión en grupo y producción oral auténtica (Richards y Schmidt, 2002).

Concluyendo, si bien la lectura en voz alta puede tener ciertos beneficios para mejorar la pronunciación y la fluidez oral de los estudiantes, también es importante considerar las críticas planteadas por diversos autores en el campo de la enseñanza de idiomas. Es fundamental reflexionar sobre cómo podemos utilizar esta práctica de manera efectiva y equilibrada, integrándola en un enfoque comunicativo más amplio que promueva el desarrollo integral de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes en el aula de lengua extranjera.

A modo de cierre...

Trabajar con la obra *Verónica decide morir* de Paulo Coelho en el nivel A2 de portugués como lengua extranjera (PLE) con alumnos adolescentes proporcionó una serie de beneficios significativos en varios niveles: lingüístico, literario, cultural y social.

A nivel lingüístico, la obra ofreció una exposición valiosa al idioma portugués en diferentes niveles de complejidad. Para estudiantes de nivel A2, *Verónica decide morir* proporcionó un texto accesible con un vocabulario y una gramática más simples, lo que les permitió familiarizarse con la estructura del idioma y expandir su vocabulario de manera gradual.

En cuanto al nivel literario, la obra permitió a los estudiantes explorar diferentes géneros y estilos literarios. *Verónika decide morir* fue una novela contemporánea que ofreció una historia cautivadora y emocionante que atrajo la atención de los adolescentes, permitiéndoles explorar temas universales como el amor, la libertad y la búsqueda del sentido de la vida.

A nivel cultural, la obra ofreció una ventana a diferentes aspectos de la cultura brasileña. *Verónika decide morir* proporcionó una perspectiva contemporánea de la vida urbana en Brasil, así como una exploración de temas relevantes como la salud mental y el bienestar emocional.

A nivel social, la obra invitó a los estudiantes a reflexionar sobre cuestiones sociales importantes y a desarrollar una conciencia crítica de su entorno. *Verónika decide morir* abordó temas como la alienación, la presión social y la búsqueda de la autenticidad, la obra ofrece una oportunidad para que los estudiantes exploraran y discutieran estas cuestiones en un entorno seguro y estimulante.

En resumen, trabajar con *Verónika decide morir* en el nivel en el nivel B2 de PLE con alumnos adolescentes proporcionó una experiencia enriquecedora que fue más allá del aprendizaje del idioma.

Bibliografía

Celce-Murcia, M. (2001) *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3ra. ed.). Heinle & Heinle.

Chun, M. (2002) *Discourse Intonation in L2: From Theory and Research to Practice*. Santa Barbara, California.

Coelho, P. (1998) *Verónika decide morrer*. Editora Planeta do Brasil.

Conrad, R. M., & Donaldson, J. A. (2011) *Engaging the Online Learner: Activities and Resources for Creative Instruction*. Jossey-Bass.

Consejo de Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Cambridge University Press.

Derwing, T., & Munro, M. (2009) *Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication*. *Language Teaching*, 42(4), 476–490. <https://doi.org/10.1017/S026144480800551X>

- Ellis, R.** (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Grabe, W.** (2009) *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- Kaufman, A. M.** (2006) *La literatura en el aula de ELE: Análisis de experiencias didácticas*. SGEL.
- Kolb, D. A.** (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Krashen, S.** (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S.** (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Liskin-Gasparro, J.** (2004) *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*. McGraw-Hill Education.
- Long, M. H.** (1985) *Input and second language acquisition theory*. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), «Input in second language acquisition» (pp. 377-393). Newbury House.
- Melo Neto, J. C. de** (1955) *Morte e Vida Severina*. Editora José Olympio.
- Nation, I. S. P.** (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P.** (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Nuttall, C.** (2005) *Teaching and Researching: Reading*. Pearson Education Limited.
- Nuttall, C.** (2005) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann.
- Paris, S. G., & Winograd, P.** (1990) *How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction. Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Richards, J. C., & Schmidt, R.** (2002) *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*. Pearson Education.

Rumelhart, D. E. & McClelland, J. L. (1986) *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, Vol. 2. MIT Press.

Swain, M. (1985) *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), «Input in second language acquisition» (pp. 235-256). Newbury House.

_____ (2003) *The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use*. In R. Ellis (Ed.), «The study of second language acquisition» (pp. 100-124). Oxford University Press.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.



The background of the entire page is a photograph of a high-voltage power line tower. The tower is a lattice structure, centered vertically and horizontally. It has several cross-arms supporting multiple power lines that stretch across the frame. The sky is a mix of soft pinks, oranges, and blues, suggesting a sunset or sunrise. There are some clouds visible. The overall tone is somewhat somber but also hopeful.

Observatorio de Trayectorias Educativas ///

Prácticas Docentes en juego

Pensar las Trayectorias Educativas Iniciales de los Ingresantes Universitarios

Breve análisis a partir del relevamiento realizado por el Observatorio de Trayectorias Educativas de la FHyCS-UNaM

Cristian Andrés Garrido* / Andrea Mariana Dimas**
Walter Raúl Oviedo*** / María Silvia Regunega****

* Profesor en Ciencias Económicas y Especialista en Docencia Universitaria. Docente, Extensionista e Investigador y actual Decano de la FHyCS-UNaM. Contacto: c_a_garrido@yahoo.com.ar

** Profesora en Ciencias Económicas; Técnica en Investigación Socioeconómica; Maestranda en Políticas Públicas y Feminismos; Docente, Investigadora y Extensionista e integrante del Observatorio de Trayectorias Educativas de la FHyCS-UNaM. Técnica Profesional Asistente en investigación en el Instituto de Estudios Sociales y Humanos del Conicet-UNaM. Contacto: correodemariand@gmail.com

*** Profesor en Ciencias Económicas; Licenciado en Educación y Especialista en Docencia Universitaria. Docente, Investigador y Extensionista y Coordinador del Observatorio de Trayectorias Educativas de la FHyCS-UNaM. Maestrando en Docencia Universitaria (UBA). Contacto: oviedowalterpce@gmail.com

**** Profesora en Ciencias Económicas; Licenciada en Educación y Especialista en Docencia Universitaria. Docente, Investigador y Extensionista e integrante del Observatorio de Trayectorias Educativas de la FHyCS-UNaM. Maestranda en Docencia Universitaria (UBA). Contacto: marisilregunega@gmail.com

Resumen

El presente artículo recupera un breve análisis de las trayectorias educativas reales de los ingresantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Misiones. Pensar y analizar las trayectorias educativas o escolares constituye un campo de investigación que ha avanzado en los últimos años, esto se observa en los diversos trabajos escritos en el ámbito académico internacional, nacional y local que han problematizado las trayectorias educativas o escolares de los estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo y del universitario en particular.

En este sentido, se comenzó a pensar e interrogar quiénes son los estudiantes que habitan las aulas universitarias de esta unidad académica, cuáles son sus intereses, sus trayectorias escolares y experiencias de vida, información que resulta muy importante si se pretende fortalecer estrategias que apunten a la retención, permanencia y graduación. El acceso y permanencia de los estudiantes en la carrera elegida es un tema complejo que requiere, ante todo, la decisión institucional de incluir esta temática tanto en la agenda política como en la agenda académica de la institución. Las políticas de ingreso a la universidad serán democráticas en tanto logren contribuir a que la diversidad de trayectorias tenga lugar en la institución y asegurar su continuidad.

Palabras Clave

trayectorias educativas - movilidad social ascendente - universidad

¿Por qué pensar y analizar las Trayectorias Educativas de los ingresantes?

Desde hace una década aproximadamente, en Argentina comienza a discutirse en el ámbito de las entidades gubernamentales la problemática del ingreso irrestricto a la universidad, debate que tuvo como consecuencia la modificación de la Ley de Educación Superior en el año 2015. Estas modificaciones garantizan el acceso libre e irrestricto, elimina los exámenes eliminatorios y cualquier tipo de arancel en estudios de grado, reconociendo el carácter de bien público y derecho humano personal y social de la educación y el conocimiento, incluyendo a la educación superior universitaria y no universitaria.

Resulta pertinente reconocer estos cambios considerando que han tenido un gran impacto en las universidades argentinas. En este sentido Bracchi (2016) plantea que distintos autores afirman que se ha producido el pasaje de la universidad de élite a la de masas: actualmente están asistiendo a las aulas universitarias estudiantes que son la primera generación familiar en asistir a este nivel del sistema educativo. Esto implica una mayor demanda en el acceso y la permanencia por parte de aquellos sectores tradicionalmente marginados.

La universidad ha sido históricamente vista como una vía para la movilidad social ascendente, es decir, como un medio para que las personas puedan mejorar su posición social y económica en comparación con la de sus padres. El acceso a la educación superior, por tanto, se considera una herramienta para romper los ciclos de pobreza y desigualdad. En teoría, el acceso a la universidad debería ser igualitario y proporcionar oportunidades para toda la población, independientemente de su origen socioeconómico. Sin embargo, en la práctica, esto no siempre ocurre.

La falta de recursos económicos, la falta de acceso a una educación de calidad y la discriminación social son solo algunos de los obstáculos que pueden dificultar este proceso. Por ello, es necesario implementar políticas y programas que promuevan la igualdad de oportunidades en la educación superior, faciliten el acceso a la educación universitaria para estudiantes de bajos ingresos y brinden apoyo financiero y académico para asegurar que estos estudiantes puedan finalizar sus estudios universitarios.

Vicente (2014) sostiene que, en este escenario, los altos índices de deserción y abandono en el transcurso de las carreras han puesto en discusión a las políticas de ingreso a la universidad denominadas de acceso democrático o directo ya que el libre acceso a la institución no garantiza la permanencia y menos aún el éxito en la terminalidad de la carrera. González y Otras (2020) recuperando aportes de Tinto (2006, 2012), sostienen que las políticas de ingreso se transforman en puertas

gitorias, por las que muchos estudiantes-ingresantes universitarios acceden a un mundo previamente impensado, pero en el que el abandono y la interrupción de la trayectoria universitaria los afecta en gran medida.

A fin de atender a esta problemática que se identifica en la mayoría de las instituciones universitarias tal como se ha planteado en párrafos anteriores, son distintas las experiencias y políticas educativas que se han implementado con el fin de fortalecer el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios y evitar el abandono o interrupción de la misma. La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, dentro de sus acciones a implementado desde el año 2015 el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Educativas de los estudiantes y en este último año ha decidido fortalecer el seguimiento de las trayectorias de sus estudiantes a partir del fortalecimiento de las líneas de acción implementadas en el marco del Observatorio de Trayectorias Educativas, cuyo principal objetivo es relevar información relacionada a los estudiantes universitarios sobre sus propias trayectorias educativas previas, factores socioeconómicos, acceso de las TIC y otras dimensiones que influyen en las mismas.

En este sentido, comenzó a pensar e interrogar quiénes son los estudiantes que habitan las aulas universitarias de esta Unidad Académica, cuáles son sus intereses, sus trayectorias escolares y experiencias de vida, información que resulta muy importante si se pretende fortalecer estrategias que apunten a la retención, permanencia y graduación. El acceso y permanencia de los estudiantes en la carrera elegida es un tema complejo que requiere, ante todo, la decisión institucional de incluir esta temática tanto en la agenda política como en la agenda académica de la institución. Las políticas de ingreso a la universidad serán democráticas en tanto logren contribuir a que la diversidad de trayectorias tenga lugar en la institución y asegure su continuidad.

Pensar y analizar las trayectorias educativas o escolares constituyen un campo de investigación que ha avanzado en los últimos años, esto se observa en los diversos trabajos escritos en el ámbito académico internacional, nacional y local que han problematizado las trayectorias educativas o escolares de los estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo y del universitario en particular. En la mayoría de los casos, reconocen que resulta imposible analizar dicho objeto de estudio de manera individual o aislada, para comprenderla en su complejidad es necesario considerar los diversos aspectos que la determinan, delimitando en cada caso los sectores sociales y los actores intervinientes (como las familias de origen y diversos actores institucionales), así como la cultura escolar, los modos de relación intergeneracional dentro de las instituciones o los sentidos que se le adjudican a la educación.

Las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, en las políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las escuelas. No es una novedad que las trayectorias escolares de

muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema: los datos suministrados por la estadística escolar muestran hace tiempo este fenómeno. (Terigi, 2007)

Una de las propuestas de análisis más citadas en las investigaciones a nivel local es la desarrollada por Flavia Terigi, quién a partir de sus aportes teóricos, invita a analizar y problematizar las trayectorias educativas, las entiende como el desempeño de los estudiantes a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje. Este concepto subraya la importancia de conocer la historia de cada estudiante, teniendo en cuenta su pasado y su futuro. Mirar la trayectoria invita a redescubrir a la persona en el estudiante, a pensar, y sobre todo a actuar, para promover la inclusión educativa y garantizar el ejercicio real y efectivo del derecho a la educación. La trayectoria escolar no refiere solo a recorridos personales de los estudiantes, sino que interpela y moviliza a las instituciones educativas a buscar estrategias de trabajo para garantizar la permanencia, la calidad educativa y el egreso de cada alumno.

La autora propone una distinción entre las «trayectorias escolares teóricas» y las «trayectorias escolares reales» de los estudiantes. Sostiene que las primeras son aquellas determinadas por el sistema educativo, a través de su organización y sus determinantes, en este sentido las mismas se expresan en itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar.

Dicha autora introduce el concepto de «trayectorias educativas reales», que hace referencia a los tránsitos que efectivamente realizan en el sistema los estudiantes y que no necesariamente logran coincidir con las trayectorias teóricas (encauzadas) que les corresponden de acuerdo con su edad y nivel. Es decir, que se refieren a los recorridos heterogéneos, variables y contingentes en que los estudiantes transitan su educación (Terigi, 2007).

La trayectoria educativa será entendida como una etapa de la vida de los sujetos, y no en el sentido romántico del aprendizaje constante, de la experiencia de existir aprehendiendo de la vida (Garrido, 2012). Dubet y Martuccelli (1998) refieren a las trayectorias como «todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el trayecto de los sujetos por las instituciones educativas». El concepto trayectoria educativa es más amplio y abarcativo que el de trayectoria escolar o académica, considerando que éstos últimos se limitan a los recorridos de los sujetos dentro de la educación formal, en tanto que el primero reconoce que el aprendizaje se puede lograr, además, en otras instancias de educación no formal.

El conocimiento sobre las trayectorias educativas de los ingresantes contribuye a saber quiénes son los nuevos y cómo hacerles lugar. Para analizar y comprender, las trayectorias educativas reales de los estudiantes universitarios, es necesario consi-

derar y reconocer todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van conformando las biografías y los recorridos de los estudiantes, como así también el origen socioeconómico, educativo y cultural de los estudiantes.

En este sentido, se puede afirmar que la trayectoria educativa se va construyendo a partir de lo que los estudiantes adquieren a lo largo de su vida, todo aquel capital –económico, cultural, social y simbólico– que le permitirá desarrollarse en los diferentes campos. En consecuencia, se puede decir que, no tendrán iguales trayectorias un grupo de estudiantes que han tenido acceso diferencial a determinados bienes materiales y simbólicos (libros, títulos escolares, inversión familiar en los estudios formales y no formales) que aquellos que han tenido que atravesar y sortear más de un obstáculo y dificultades diversas para poder continuar su proceso de formación.

¿Cómo se realizó el relevamiento de las Trayectorias?

El Observatorio de Trayectorias Educativas, ha realizado durante su primer año de trabajo la *indagación sistemática* de las trayectorias educativas reales de los ingresantes de la cohorte 2023, a partir de un relevamiento cuantitativo, a fin de obtener, realizar el tratamiento y posterior análisis de datos que permitan mejorar las prácticas institucionales. La metodología de trabajo utilizada ha sido cuantitativa, y el estudio realizado de tipo exploratorio-descriptivo. Para la recolección de datos, se construyó un cuestionario estructurado a través del *Google Forms* con preguntas abiertas y cerradas. El relevamiento se realizó mediante el formato cara a cara y autoadministrada. La encuesta fue ubicada en el sitio oficial de la institución *Aula Moodle Cursillo 2023 FHyCS*; desde ese lugar cada estudiante lograba acceder mediante su usuario y contraseña, el tiempo promedio para completar el formulario rondó los 10 minutos. La encuesta revistió el carácter de ser voluntaria y anónima garantizando la confidencialidad de los datos expresados.

Para la sede de la Ciudad de Posadas el muestreo seleccionado es de tipo no probabilístico por cuotas y el criterio estadístico de selección es proporcional a la distribución de la variable *Tipo de Carrera* en el universo muestral. Se optó por este tipo de muestreo, considerando los recursos e información disponible por estratos. Y la variable de clasificación para el cálculo de las cuotas fue el tipo de carrera, calculada en función a la proporción de inscriptos hasta la fecha.

La muestra obtenida representó el 43% de la población total, donde se obtuvo en el caso de los profesorados un 3% más de lo planificado y 3% menos en el caso de las tecnicaturas. El tamaño de la muestra ha sido aceptable para el estudio y representativa con relación a la población total. En el caso de las sedes de Puerto Rico y Garuhapé se realizó por la **técnica de enumeración completa**; accediendo a la totalidad de los inscriptos en ambas carreras.

¿Quiénes son los ingresantes de la cohorte 2023 de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales?

Existen diversas investigaciones y trabajos académicos que permiten identificar que los estudiantes universitarios argentinos que ingresan a la universidad pública a menudo enfrentan una realidad heterogénea en términos del capital social, cultural y económico. Uno de los mayores desafíos es la falta de recursos económicos y sociales, lo que puede dificultar el acceso a los recursos necesarios para sostener sus trayectorias en la universidad. Muchos estudiantes universitarios en Argentina tienen que conciliar sus estudios con el trabajo para poder costear sus gastos de vida porque muchas veces no pueden permitirse dedicar todo su tiempo a los estudios. Esto puede provocar que deban sufrir un desgaste físico y emocional pues la administración de tiempo no es fácil.

La escasez de recursos y la falta de apoyo financiero y social a menudo se traducen en dificultades para acceder a materiales educativos y recursos tecnológicos. La falta de acceso a la tecnología, especialmente en el contexto de la pandemia de Covid-19, ha dejado a los estudiantes universitarios en una situación muy difícil de llevar. Si bien, las propuestas universitarias han logrado conciliar la presencialidad y la virtualidad, considerando el desarrollo de clases híbridas, existen estudiantes que no cuentan con los dispositivos para cursar virtualmente.

Los estudiantes universitarios también enfrentan desafíos adicionales relacionados con la calidad y la estructura de la educación en la universidad. Muchas veces hay problemas con los horarios y el sistema de clases, siendo insuficientes y desorganizados. La universidad pública en Argentina sigue siendo una puerta de acceso a la educación superior, pero mucho queda por hacer para poder garantizar que todos las/los estudiantes tengan las herramientas y recursos necesarios para tener éxito en su carrera universitaria.

Considerando todo esto, se relevó la situación en la que se encuentran los estudiantes ingresantes en la FHyCS-UNaM. En el caso de las/os estudiantes de Posadas se destaca una amplia participación de mujeres del 74%. Se trata de una población que tiende a ser joven registrando la mayoría 26 años o menos (79%), siendo lo más frecuente encontrar estudiantes menores de 20 años (47 %).

El 2% de los ingresantes pertenece o descende de comunidades indígenas o afrodescendientes, entre las cuales se registran casos de estudiantes de comunidades indígenas mbya guaraní, y afrodescendientes. Más de la mitad son mujeres (56%). El 7% de los ingresantes son hijas e hijos de productores rurales de la Provincia de Misiones, que se dedican a la producción de pino; yerba; ganadería; carbón; mandioca; cítricos; cría de animales y peón de campo.

Al analizar la distribución de ingresantes en las sedes y en las extensiones por separado, considerando la edad y el género se observa que en la ciudad capital no existen diferencias con la tendencia de la población en su totalidad, tanto los varones como las mujeres tienden a ser una población joven que no superan los 25 años (78% en ambos casos) siendo las mujeres quienes tienden a ser más jóvenes, el 58% tiene entre 17 y 20 años. Sin embargo, se pueden observar casos de varones que superan los 49 años (4%), en cambio en el caso de las mujeres sólo el 1 % tiene 53 años o más.

En cambio, en las extensiones áulicas las edades de las mujeres tienden a ser más heterogéneas, en cambio en el caso de los hombres se sigue manteniendo la tendencia a que se trata de una población joven. El 72% de los varones tiene entre 21 y 32 años, en el caso de las mujeres el 82% se distribuyen entre edades que van desde los 17 a los 44 años.

En la sede Posadas se puede observar que el 59% de los estudiantes son de la Capital de la provincia, en tanto que el 31% proviene de otros departamentos, un 9% de otras provincias y un 1% de otros países. Aunque existe una marcada tendencia a que las/os ingresantes son de Posadas, resulta pertinente tener presente que 4 de cada 10 estudiantes enfrentan situaciones de desarraigo, teniendo que reconstruir en algunos casos de manera solitaria su vida en una ciudad desconocida para muchos, considerando además que el 18% de las/os ingresantes manifiesta vivir sola/o.

Se estima que esto puede estar asociado, además, al tipo de residencia que registran, considerando que el 38 % manifiesta que habita una casa propia, el 26 % alquila y el 6,4% se encuentra alojado en un albergue municipal o de la Universidad (el 2,8% corresponde al último caso). Tener en cuenta que 8 de cada diez estudiantes comparte la vivienda con otros, implica comprender que, al momento de organizar el uso de los espacios, los tiempos y los recursos para poder estudiar resulta sustancial.

Con relación a la situación laboral de las/os ingresantes se observan diferencias entre las sedes Posadas y los de las Extensiones Áulicas, en Posadas el 24% de las/os estudiantes encuestados posee un empleo, en cambio, en Puerto Rico y Garupapé el 53% posee empleo. Además, se observan grandes diferencias en el tipo de actividades laborales que realizan las/os ingresantes de una sede y otra, en la Capital provincial se observa mayor presencia de actividades laborales no registradas, independientes o sin relación de dependencia, en cambio, en las extensiones se observan que una mayoría de las/os estudiantes trabajadores cuenta con empleos en relación de dependencia o registrado (se estima en relación al tipo de trabajo que manifiestan tener).

Con relación a los ingresos y al apoyo que recibe del Estado, se puede observar que en la sede Posadas el 53% de los/as ingresantes percibe un aporte económico mensual, este valor se reduce en las extensiones áulicas al 33%, se estima que esto puede estar asociado a la proporción de ingresantes que cuentan con empleo registrado

en un caso y el otro. También permite observar el impacto que tienen las políticas públicas en el acompañamiento económico de las trayectorias educativas de estos estudiantes. Del **total de ingresantes** el 52% percibe un ingreso económico del Estado, el mismo se expresa en diversos tipos: becas, asignación universal por hija/o, pensión, entre otras.

Con relación al tipo de apoyo económico que perciben por parte del Estado, el 72 % de las/os ingresantes de la sede Posadas posee la beca progresar, este valor desciende al 40% en las extensiones áulicas. La Asignación Universal por Hijos es el principal aporte económico en las extensiones áulicas, representando el 42%. En la sede Posadas se denota una mayor presencia de ingresantes jubilados pensionados (16%) que en las extensiones áulicas (5%).

¿Cómo administran sus tiempos los ingresantes?

El uso del tiempo tiene una gran influencia en las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios. El tiempo es un recurso limitado y, por lo tanto, la forma en que se utiliza puede afectar tanto el rendimiento académico como la capacidad de los estudiantes para alcanzar sus metas educativas. Uno de los principales desafíos que enfrentan es la gestión del tiempo.

La organización del tiempo también influirá en la capacidad de los estudiantes para participar en actividades extracurriculares, como la investigación, el trabajo de voluntariado y las prácticas profesionales. Estas actividades pueden ser esenciales para la formación profesional y para la adquisición de habilidades que pueden ser valiosas en el mercado laboral. Por lo tanto, es vital que los estudiantes aprendan a gestionar su tiempo de manera efectiva y a priorizar sus responsabilidades.

Esto les permitirá aprovechar al máximo su tiempo en la universidad, lo que puede llevar a un mejor rendimiento académico y una trayectoria educativa más satisfactoria. Además, aprender a administrar el tiempo también puede ser una habilidad que les resulte útil en su vida profesional y personal después de la universidad.

Es por todo esto que resulta pertinente identificar el uso que hacen de su tiempo los estudiantes ingresantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, y como piensan organizarse durante su trayecto en la universidad. En este sentido se puede mencionar que el 54% de los ingresantes realiza alguna actividad deportiva. Este porcentaje varía con relación a las sedes, por un lado, en Posadas este porcentaje equivale al 52% y en las extensiones áulicas este valor asciende al 70%. Con relación al tiempo dedicado a realizar actividades deportivas el 47% le dedica 2 a 3 veces por semana, mientras que el 28% lo hace a veces.

Al realizar el análisis del tiempo destinado a actividades de esparcimiento y recreación, discriminado por sedes, se pueden observar algunas diferencias, aunque tienden a manejar tiempos muy parecidos, se puede mencionar:

- En las extensiones áulicas el 59% realiza actividades de esparcimiento y recreación a veces, mientras que en Posadas esto asciende al 66%.
- En las extensiones áulicas el 30% no realiza o no le alcanza el tiempo para realizar actividades de esparcimiento o recreación, en cambio, en la ciudad de Posadas esta proporción se reduce a la mitad de las/os estudiantes (15%).

Considerando el tiempo que tardan en trasladarse de sus hogares a la facultad, en los casos de sede Posadas en particular, el 60% tarda entre 30 a 60 minutos, y el 16% supera esta franja horaria. Esto resulta importante considerando que una de las grandes demandas de las/os estudiantes es la organización de las clases por franja horaria, el tiempo de traslado limita las posibilidades de regresar a sus hogares o muchas veces en el caso que salen a las 22:00, algunos llegan a sus hogares casi a medianoche, teniendo que salir de sus hogares al otro día alrededor de las 05:00 de la mañana, en caso de tener clases a primera hora. Esto repercute negativamente en el tiempo que tienen para descansar o estudiar en sus hogares.

El tiempo que estiman dedicarían diariamente al estudio se pueden distinguir diversas situaciones:

- El 7% manifiesta que destinaría 1 hora.
- El 47% dedicaría entre 2 y 3 horas.
- El 18 % más de 4 horas.

Con relación al tiempo destinado a las tareas de cuidado y domésticas según el género, se observan que las tendencias observables son las mismas, esto quiere decir que existe una propensión a que más mujeres destinen más tiempo a este tipo de actividades a diferencia de los varones se observa que:

- El 70% de los varones destina entre 1 a 3 horas a dichas tareas y las mujeres en esta misma proporción de tiempo un 60%.
- Se registra que el 31% de las mujeres destina entre 4 a 6 horas a las mencionadas tareas y los varones destinan el mismo tiempo en un 12%.
- En las extensiones la estructura de la división sexual del tiempo es la misma en otras proporciones, las mujeres destinan más tiempo a las tareas de cuidado

y domésticas. El 43% destina entre 4 a 6 horas en el día para estas actividades valor que desciende al 12% en los varones.

¿Cómo han sido las trayectorias educativas de los estudiantes ingresantes?

Con relación a las **trayectorias escolares - académicas previas** de los ingresantes se puede decir que el 74% han egresado del nivel secundario en escuelas públicas. El 93% de los inscriptos tiene finalizado el nivel secundario. En el siguiente gráfico observamos que la mayoría (73%) de los ingresantes de las extensiones áulicas finalizaron su trayectoria escolar en el nivel secundario antes del año 2017, en cambio la situación inversa se da en la sede de Posadas aproximadamente el 66% finalizó entre el 2020 y el 2023. El 7% de los ingresantes se encuentra rindiendo materias del secundario al momento de ingresar a la Facultad tanto en la sede central, cómo en las extensiones áulicas.

Se puede observar, además, que el 67% de las/os ingresantes de las Extensiones Áulicas cursó otra carrera previa, en cambio en el caso de los ingresantes de Posadas esta proporción se reduce a un 33 % de los encuestados. En el caso de los estudiantes de las extensiones áulicas con trayectos académicos universitarios o terciarios previos el 45 % logró finalizarla, en cambio, en la sede de Posadas tan sólo el 18% culminó su carrera.

La mayoría de las/os estudiantes culminaron sus estudios secundarios en escuelas secundarias comunes con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades (75,8%) y Ciencias Naturales (11,6%).

Existen diferentes motivos por los cuales los ingresantes manifiestan haber elegido estudiar la carrera, entre los principales argumentos podemos encontrar lo siguiente:

Entre los principales motivos los ingresantes expresan «Ayudar a las personas», se observa la importancia del «carácter social» de la carrera elegida. También surgen razones asociadas al «conocer, aprender diversas disciplinas y temáticas como la historia, literatura y la discapacidad». A su vez «aprender idiomas, viajar» resulta un atractivo para varias carreras, entre otros motivos como «Comunicar y enseñar». Destacamos como uno de los motivos principales la búsqueda de una salida laboral y lograr una profesión con futuro.

Reconstruir las trayectorias educativas previas de los estudiantes nos permite descubrir sus fortalezas y debilidades académicas. Esto es crucial para repensar el plan de estudios y las estrategias de enseñanza que permitan acompañar el proceso formativo de los estudiantes a fin de que puedan aprovechar al máximo su experiencia universitaria. Además, permite a los profesores y a la gestión institucional identificar qué tipo de apoyo adicional puede ser necesario, como: tutorías; programas de acompañamiento o servicios de apoyo académico. La transición de la educación secundaria a la educación superior puede ser desafiante para algunos estudiantes. Al comprender las trayectorias educativas previas, la Facultad podrá diseñar programas de orientación y apoyo que aborden las necesidades específicas de los estudiantes y faciliten su adaptación a la vida universitaria.

En síntesis...

Intentamos dar cuenta de las principales características de las/os ingresantes a Ciencias Sociales y Humanidades, en este sentido podemos afirmar:

- o Que gran parte de la población estudiantil está constituida por mujeres (más del 70%). En su estructura demográfica observamos gran participación de jóvenes, aspecto que se observa a la inversa en las extensiones áulicas donde hay mayor participación de adultas/os.
- o Podemos afirmar que el 2% de los ingresantes pertenece/reconoce descendiente de pueblos originarios y afrodescendientes.
- o En tanto que el 6% se reconoce hija/o de productora/or rural en Misiones.
- o Aproximadamente el 60% de las/los ingresantes de la sede de Posadas viven de forma permanente en la localidad mientras que el 40% provienen de otras localidades y países.
- o El 26% de las/los ingresantes alquila en el lugar que viven mientras que aproximadamente el 7% se encuentra en un albergue de la municipalidad o de la Universidad.
- o El 16% de las/los estudiantes afirma que tiene algún problema de salud o limitación de carácter permanente y el 55% de todxs los ingresantes de Posadas no posee obra social.
- o El 24% de las/los ingresantes de Posadas posee un empleo en tanto que este valor asciende al 53% en las extensiones áulicas. Los empleos en las/las estudiantes de Posadas de caracterizan por ser precarios/informales y temporales.

- o El 53% de las/los ingresantes de Posadas perciben un ingreso económico por parte del Estado en tanto que este valor desciende al 33% en las extensiones áulicas. El principal aporte que reciben es la Beca Progresar (72%)
- o En ambas sedes las mujeres dedican más tiempo a las tareas de cuidado y domésticas que los varones.
- o El 59% de los ingresantes de las extensiones áulicas tienen hijas/os y el 35 % personas a cargo y en la sede Posadas el 15% tienen hijos/as y el 18% familiares a cargo.

Estos datos permiten afianzar el posicionamiento de que pensar las trayectorias educativas reales de los ingresantes universitarios, no solo permitirá tomar decisiones y acompañar a los estudiantes durante su paso por la universidad, sino que permitirá además identificar las fortalezas y debilidades con las que los estudiantes navegan por su educación. Analizar trayectorias educativas ayuda a identificar factores o alertas que podrían influir en la deserción o retrasos en la graduación, a fin de evitar esto permitirá ofrecer apoyo y orientación personalizados a los estudiantes, fortalecer la planificación de recursos y servicios universitarios, definir políticas y prácticas para mejorar la educación superior, identificar brechas y oportunidades para mejorar la inclusión y equidad.

La Universidad Pública es percibida como el espacio de crecimiento personal y colectivo con vistas a ser primera generación de universitarios en la familia, *lograr lo que mamá y papá no lograron*, ser el orgullo de ellos, entre otras cosas. La tarea de todos los que ocupan lugares estratégicos en la educación universitaria es valerse de estos datos para acompañar a las/los jóvenes que deciden estudiar en la Universidad Pública laica gratuita y de calidad. Al analizar las trayectorias educativas de los ingresantes universitarios, las instituciones pueden tomar decisiones informadas para mejorar la experiencia estudiantil y continuar formando profesionales de calidad.

Referencias Bibliográficas

- Bracchi, Claudia** (2016) «Descifrando el oficio de ser estudiante universitario: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas». En *Trayectorias universitarias* | Volumen 2 | N.º 3 | 2016 | ISSN 2469-0090. <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>. Recibido: noviembre 2016
- González, G.; Nogueira, F.; del Valle, M. y Grossi, C.** (2020) «Trayectorias Educativas en el Marco de la Implementación del Ingreso Irrestricto en una Universidad Argentina», en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(2), 109-129. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.006>.
- Guevara, B.** (2017) «Trayectorias educativas y desigualdad: un recorrido teórico-conceptual de las principales producciones en el área». *V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina*, 31 de mayo y 1.º y 2 de junio de 2017, Ensenada, Argentina. En: *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10668/ev.10668.pdf
- Terigi, Flavia** (2007) «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares». *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy* (Buenos Aires; Fundación Santillana: may. 28-30).



