

REVISTA DIGITAL

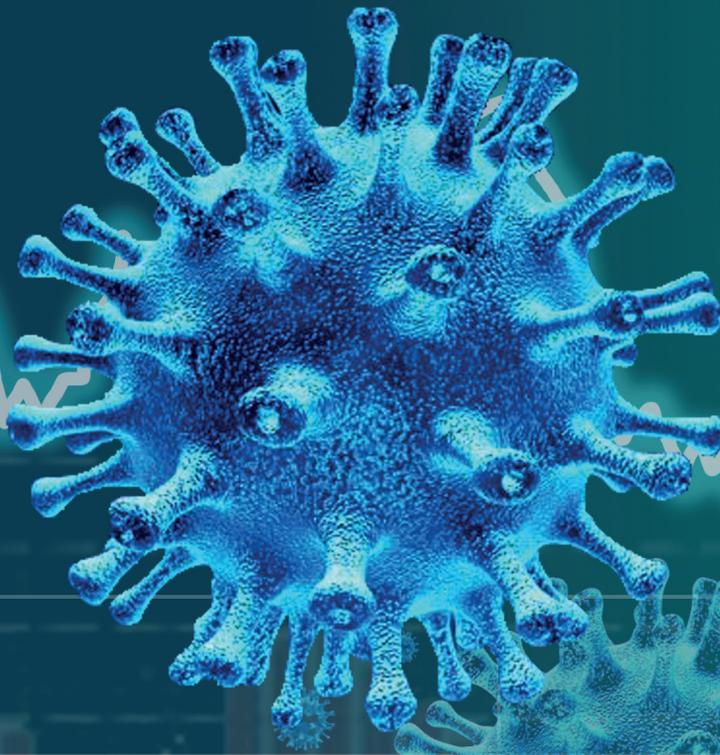


EXPERIENCIAS

La Revista del Profesorado en Ciencias Económicas

Número 4 Año 2 / ISSN: 2525-2003

Lo Imprevisible de la Pandemia



Revista Electrónica del Profesorado en Ciencias Económicas

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Misiones





Cuerpo Editorial de la Revista

DIRECCIÓN
Mgter. Silvia Hauser

Co DIRECCIÓN
Prof. Walter Oviedo

COMITÉ EDITORIAL
Dr. Jorge Daniel Rodríguez
Prof. Esp. Gladis N. Franco

COMITÉ DE REDACCIÓN
Prof. Esp. Cristian Garrido
Prof. Tania Cañete
Prof. Sebastián Franco

EDICIÓN TÉCNICA
Lic. Nélide Elba García
Lic. Marlene Bar

DISEÑO INTERIOR Y TAPA
Tgu. Carlos Benitez

COMITÉ EVALUADOR DE LOS TRABAJOS PUBLICADOS EN ÉSTE NÚMERO

Prof. Esp. Cristian Garrido
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNaM

Dr. Jorge Daniel Rodríguez
Universidad Nacional de Rafaela

Año 2020, Nº 4 - ISSN: 2525-2003

En Homenaje a Héctor Jaquet



En la actualidad, Héctor Jaquet, se había convertido en el codirector de un programa de investigación que transitaba su decima etapa bianual bajo mi dirección y, simultáneamente, estaba desarrollando, cada vez mas, sus creaciones cinematográficas, concebidas con arte, pero destinadas a reflejar las realidades regionales. Todo esto, sin descuidar su amada vocación de docente, que ejercía con unas condiciones extraordinarias. Cuando yo conocí a Héctor, era un alumno avanzado de la carrera de Historia y formaba parte de un equipo que basaba sus saberes en investigaciones rigurosas, bien fundadas y mejor escritas, con un impecable estilo sobrio y apegado a las argumentaciones bien documentadas, previamente evaluadas y pensadas desde categorías de las ciencias sociales. Todo esto se vio reflejado mas tarde en dos obras que son insustituibles para la historia de Misiones: “En Otra Historia” y “Haciendo Historia en la Aldea”, libros que despertaron admiración y no pocas polémicas, pero que se sitúan entre las mejores producciones en la materia.

A lo largo de mi vida académica, pocas veces pude presenciar un crecimiento tan completo y constante como el de Héctor. Compartí con él muchas actividades y, sobre todo, el dictado de un Seminario de Estudios Regionales para el Postitulo en Historia, en Posadas y en Formosa; desarrollamos también un Seminario de Escenarios Regionales para la especialización en Docencia Universitaria en varias oportunidades. En el año 2004 fuimos a España, a la Universidad Complutense de Madrid, con una pequeña delegación y como parte de un convenio de intercambio. En esa oportunidad pudimos realizar algunos viajes a Ávila, El Escorial, etc., siempre intercambiando impresiones y experiencias. Nos acompañaba también Katy Schvorer, su gran amiga.



Siempre admiré en Héctor su capacidad para interactuar con los alumnos; su destreza discursiva para mejorar cualquier texto, en su prestigioso taller de tesis; su permanente voluntad de hacer cosas nuevas, siempre de manera discreta, reservada y prudente. Como amigo, era de una fidelidad y lealtad a toda prueba y nunca renunció a sus convicciones y sus valores. Y, además, era de una generosidad poco frecuente. Será, sin dudas, alguien muy difícil de remplazar. Primero, deberemos hacernos a la idea de que es cierto que ya no está mas entre nosotros.

Dr. Roberto Carlos Abínzano

Profesor Emérito

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Misiones



Querido Profesor integrante del taller de reflexiones docentes del profesorado en Ciencias Económicas y profesor del taller de tesis de la “Diplomatura Superior en Economía, Administración y Sistema de Información Contable” con orientación en: Tecnología, Gestión Financiera, Impositiva y Previsional.

Es imposible olvidar a un profesor que supo despertar el deseo de transformar el mundo. Docente comprometido y motivado incesantemente que no distinguía días laborables de los feriados cuando requerían de su apoyo y sugerencias, así lo sentimos los estudiantes del Profesorado en Ciencias Económicas que tuvimos la suerte de conocerlo. Que supo enseñarnos el camino del esfuerzo y de la perseverancia. Un andar que marco todos los actos de nuestras vidas.

Magister Silvia Ester Hauser

Prólogo

Experiencias es la Revista del Profesorado en Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones creada por Resolución N°167/16 del HCD de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Su principal objetivo es generar un espacio virtual de publicación de producciones académicas para estudiantes, graduados y docentes del Profesorado en Ciencias Económicas y otros, para fortalecer y desarrollar los vínculos institucionales entre la carrera, sus graduados y otros miembros de la comunidad.

En esta ocasión, este número se centra en la difícil situación por la que estamos atravesando debido al COVID-19. Las experiencias de enseñar y aprender con las tecnologías son difíciles en este contexto donde la pandemia nos atravesó y tuvimos que quedarnos en casa y ver de qué manera construir la clase. No solo porque en muchos casos supone poner a prueba nuestros esquemas de aprendizaje tradicionales, sino porque nos propone trabajar con el error, con otras estrategias y animarnos a jugar y equivocarnos, aprender del error y crear, sobre todo.

Este número especial busca reflexionar sobre la pandemia y que no existe salida individual, sino con trabajo en equipo y solidaridad. Se trata de gestionar y comprender otros caminos que nos lleven a solucionar violencias, a armar redes que nos contengan, construidas por las largas luchas democráticas donde es nuestro deber romper las grietas que nos condenan a un futuro incierto y que, sino trabajamos colaborativamente, persistirá.

Una lectura del mundo se hace necesaria en este contexto en el cual el temor aflora de la mano de la incertidumbre. Una lectura que nos permita dimensionar y repensar para involucrarnos socialmente en un futuro que nos precisa como actores sociales y políticos que dejen atrás maneras de relacionamiento que nos han enfermado. Tal vez podamos lograrlo, tal vez no. Entonces nos preguntamos ¿habrá servido esta pandemia para cambiar algo en nuestras mentes?

Esta Revista surge a partir de la necesidad de ampliar las demandas planteadas por los diferentes actores vinculados no solo a la carrera del Profesorado en Ciencias Económicas sino a otras carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Constituye un espacio que permite socializar y poner en discusión experiencias y producciones académicas/científicas generadas en el contexto de las propias prácticas docentes, resultados de proyectos de investigación, proyectos de extensión o institucionales y otras experiencias vinculadas al quehacer universitario.

En esta cuarta edición se publica, en primer lugar, una reseña del libro hecha por el Magister Gustavo Simón junto a la Magister Silvia Hauser denominada Aproximación lectora a El Futuro después del COVID-19 que toma algunos de los textos presentados en la publicación del Espacio Argentina Futura que depende de la Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación.

A continuación de la reseña se presentan producciones académicas realizadas por graduados del Profesorado en Ciencias Económicas y participa, además, en este número, la Licenciada Karen Baukloh del equipo de Educación Emocional de la Provincia de Misiones con su artículo denominado: "La presencia, los vínculos y el juego en la contingencia: tiempos de COVID-19". También se presentan trabajos escritos por integrantes de equipos docentes, tanto de la carrera como de otros departamentos o

áreas como ser el área pedagógica. A partir de este número se utilizará el referato de correctores externos y estamos trabajando para realizar el doble ciego.

El Doctor Roberto Carlos Abínzano Profesor Emérito de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones y la Magister Silvia Ester Hauser en representación de todos hacen el homenaje al Magister Héctor Jaquet, que tuvieron el honor de conocerlo.

Directora de la Revista “Experiencias”
del Profesorado en Ciencias Económicas
Magister Silvia Ester Hauser



Índice artículos

En Homenaje.....	p. 5
HÉCTOR JACQUET	
Prólogo.....	p. 7
Índice.....	p.9
Una aproximación lectora a El futuro después del Covid – 19.....	p. 11-19
CARLOS GUSTAVO SIMÓN	
SILVIA ESTER HAUSER	
“Pensar, vivir y sentir como base para una formación docente”	p. 20-24
LIC. MARÍA SILVIA REGUNEGA	
ESP. WALTER RAÚL ALBERTO OVIEDO	
“¿Y sí los formadores de formadores también reflexionamos?”.....	p. 25-34
ESP. WALTER RAÚL ALBERTO OVIEDO	
La comprensión lectora y la enseñanza de la Contabilidad..	p. 35-42
LIC. MARTA CARLINA OLIVERA	
La Presencia, los Vínculos y el Juego en la Contingencia: Tiempos de COVID-19.....	p. 43-50
KAREN BAUKLOH	

Una aproximación lectora a El futuro después del Covid – 19

Carlos Gustavo Simón

Magíster en Semiótica Discursiva. Doctorando en Ciencias Humanas y Sociales. Licenciado en Letras (FHyCS-UNaM).
simon.carlosgustavo@gmail.com

Silvia Ester Hauser

Magíster en Políticas Sociales. Especialista Superior en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación). Licenciada en Gestión Educativa. Profesora Ciencias Económicas (FHyCS-UNaM).
silestehau@gmail.com

Por qué y cómo nos aproximamos a esta obra

Mucho se ha escrito sobre la situación política y social provocada en este 2020 por la diseminación global del Covid-19, ya sea sobre los efectos de la enfermedad, sobre las acciones e inacciones políticas y económicas de los estados, sobre las crisis que emergen en este contexto tan particular que, de buenas a primera, ha cambiado el ritmo de las relaciones y organizaciones sociales. Para destacar solamente algunas publicaciones muy importantes en nuestro contexto, podemos nombrar la Biblioteca en Acceso Abierto “Pensar la Pandemia. Observatorio Social del Coronavirus” de CLACSO (<https://www.clacso.org/pensar-la-pandemia-observatorio-social-del-coronavirus/>) y los documentos de trabajo de Manzanelli, Calvo y Basualdo (2020) editado por FLACSO Argentina.

De todo el conjunto de publicaciones, nos ha parecido importante y oportuno retomar *El futuro después del COVID-19*, primero por tratarse de una publicación oficial, la primera emanada del programa Argentina Futura, que depende de la Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación. Precisamente, es el propio Grimson¹, director del programa, quien compila los 26 textos que se despliegan en 213 páginas. En la Presentación, Grimson (2020) dice que la aparición de una pandemia como el COVID-19 es una bomba; sus esquirlas son los relatos apocalípticos esparcidos por todos los rincones de la aldea global. Parafraseando a autores de resonancia, es más sencillo y usual imaginar el fin de la humanidad que el fin de la injusticia y de la desigualdad (p. 1).

Esboza, además, el Programa Argentina Futura como una plataforma de pensamiento, plural y diversa, con perspectiva federal y global, que se propone reflexionar y discutir el futuro del país que es *nuestro futuro*. Se parte de la premisa de que aquello que es nuestro no puede ser decidido por otro. Y eso incluye al futuro. Se trata de convocar a todos los actores que sean necesarios para construir y sostener el fortalecimiento de nuestra democracia para la formulación de un nuevo contrato social... (p.4)

1 Alejandro Grimson es Doctor en Antropología por la Universidad de Brasilia, hizo estudios de comunicación en la Universidad de Buenos Aires, y se ha especializado en procesos migratorios, zonas de frontera, movimientos sociales, culturas políticas, identidades e interculturalidad. Es investigador del CONICET y docente del Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la UNSAM. Sus libros y trabajos de investigación recibieron varios premios. “*Los límites de la cultura*” fue distinguido en LASA como el mejor libro publicado en castellano en 2011. “*Mitomanías argentinas*” (Siglo veintiuno, 2012), “*Mitomanías de la educación argentina*” (Siglo veintiuno, 2014) escrito en coautoría con Emilio Tenti Fanfani y “*¿Qué es el peronismo?*” (Siglo veintiuno, 2019) son algunos de sus libros más importantes. En la actualidad es asesor presidencial y director del Programa Argentina Futura de Jefatura de Gabinete de la Nación.



El segundo motivo por el que hemos seleccionado este libro para (re)presentarlo en esta revista, es su pluralidad. *El futuro después del COVID-19* es una publicación plural que, desde distintos abordajes, se propone analizar aquellos problemas y fenómenos que impone la pandemia, cuya emergencia da cuenta de una realidad con características propias, nuevas y cuyo conocimiento resulta obligado para pensar el futuro cercano y, sin lugar a dudas es un tema impactante en estos tiempos...

Nuestra intención no es generar un texto que se anteponga a la lectura de un documento tan importante, ni que busque sustituirlo como una síntesis o una reseña. Lo que pretendemos es mostrar nuestros recorridos en tanto lectores para invitar a otros a aventurarse en las páginas de *El futuro después del COVID-19*. Para esta propuesta hemos elegido recalar en seis de los textos/ensayos y realizar un pequeño fichaje comentado de cada uno de ellos. Y hemos elegido un fichaje donde se entrecruzan la palabra propia y la ajena porque es desde esta intersección que nace el pensamiento que es heterogéneamente constituido, como el futuro.

Recorridos de lectura

Sarlo (2020)² inicia su artículo “Depende de nosotros” reflexionando sobre lo que se entiende por futuro. Se interroga si el futuro es una repetición del presente que puede ser mejorada o peor. Se centra en el futuro inmediato que se desarrollará en sucesivas etapas, que se irán superando, teniendo en cuenta conductas solidarias (p. 109).

En una primera instancia, la pandemia premió el enclaustramiento y separaciones forzosas, quizá grupos cuantitativamente importantes se prodigarán en los contactos próximos, los amontonamientos sentimentales y amistosos, que ahora la pandemia ha vuelto peligrosos e indeseables. Todo dependerá en ese caso de las regulaciones que el gobierno imponga con la fuerza que, si es preciso, debe ejercer para que se cumplan.

Es evidente que sino respetamos las consignas volveremos a recaer con un avance del virus que creíamos vencid

son prioridad los que más padecieron durante los meses de la peste: los que sufrieron hambre, en primer lugar; los chicos y chicas que no tuvieron escuela, en segundo; los que sufrieron dolencias que fueron desatendidas porque el sistema de salud estaba razonablemente concentrado en la pandemia; las adolescentes embarazadas y solas o con hijos pequeños; las mujeres sometidas a la violencia (Sarlo, 2020, p. 117).

Sostiene que quienes perdieron el espacio de la escuela, sin otros reemplazos, son los más pobres, y los que más necesitan.

La educación por las redes no equivale a la presencia comunitaria de los maestros y profesores, sobre todo para los chicos y jóvenes cuyas familias, por carencia y marginación, no pueden ni desempeñarse eficazmente como reemplazo, ni completar los vacíos metodológicos que las redes, aunque parezcan mágicas, abren. Así quedan subrayadas, una vez más, las diferencias sociales y culturales, porque las redes no son una máquina de distribución equitativa (Sarlo, 2020, p. 117).

2 Beatriz Sarlo nació en Buenos Aires el 29 de marzo de 1942. Formada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires -donde fue docente desde 1983 hasta 2003- es escritora, ensayista y crítica literaria. Ganó el Premio Konex de Platino, la Beca Guggenheim y el Premio Pluma de Honor de la Academia Nacional de Periodismo de la Argentina, entre otros. También dictó cursos en las universidades de Columbia, Berkeley, Maryland y Minnesota.

Este futuro inmediato estará cargado de tareas que antes funcionaban con falencias, rupturas, pero funcionaba y fue detenido bruscamente y nos tomó por sorpresa. Retomar la normalidad es un esfuerzo que debemos hacer entre todos y posiblemente no disponemos de los medios.

En una segunda etapa, plantea una serie de preguntas que las debe tener presente el gobierno para transitar este camino que será muy difícil y lento, donde los más optimistas creen que puede ser un punto de partida hacia condiciones de vida más igualitarias. Pero esto exige condiciones previas que no solo el poder de turno las debe fomentar, sino que toda la sociedad debe comprometerse, sino sobre la posibilidad de que el miedo deje como resultado una lección valiosa (Sarlo, 2020, p. 118).

Los interrogantes expuestos tendrán que ser tratados en debates que culminen con acuerdos parciales, sectoriales y regionales que disminuyan las diferencias y permitan soluciones posibles. Según la autora

... los acuerdos son muy difíciles, porque suponen que alguien resigna una parte de lo que le ha tocado en suerte y, muchas veces, esos afortunados no están moralmente educados para resignar lo que obtuvieron en repartos anteriores de los ingresos, las tierras, los bienes simbólicos, o su propio trabajo, del que tienen la convicción que debe repartirse lo menos posible. Nadie está dispuesto a considerar, ni siquiera como hipótesis, que la riqueza nacional es un bien común colectivo, y que los impuestos deberían repartirla de modo más equitativo (Sarlo, 2020, p. 119).

El futuro de la pandemia amerita pensar según la autora en una reforma impositiva y un reparto más equitativo de la riqueza. La panacea de lo virtual en este contexto de la pandemia puede ser despiadadamente anti-igualitario como cualquier otro sistema simbólico. Todo depende de nosotros.

Expresa Follari (2020)³ en su artículo “*Después del aislamiento*” que solemos esperar que los intelectuales estén a la altura de las circunstancias y desafíos de la historia, pero en este caso la poderosa novedad del fenómeno covid-19 lo sorprendió y superó.

Los intelectuales somos los únicos que no debemos hacernos responsables de las consecuencias de lo que decimos, señaló una vez Max Weber. Lo cual no justifica abusar de esa prerrogativa. Bolsonaro y Trump son justamente denostados por hablar de “gripecita” y llevar así al contagio y la muerte a miles de personas. La irresponsabilidad es notable. Solemos esperar de los intelectuales que estén a la altura de los desafíos de la historia: en este caso, han pasado por debajo de la vara. En vez de ayudar a cuidar lo elemental de la salud, dar temerarios golpes retóricos que llevaron a subestimar la pandemia (Follari, 2020, p. 10).

Queda evidente que ante este fenómeno inédito solo el estado puede hacerse cargo del cuidado de la población y atender las emergencias. Pero sin dudas que a la hora de la salud pública y del vida o muerte, el mercado muestra su cara atroz de descuido e indiferencia, de repetición automática de la ganancia como único norte. El Estado, aún golpeado por las políticas neoliberales de tantos años, exhibe en todo caso su necesidad y pertinencia.

3 Roberto Follari es Licenciado y Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Actualmente es Profesor titular de Epistemología de las Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Cuyo). Ha sido asesor de la OEA, de UNICEF y de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). Ganó el Premio Nacional sobre Derechos Humanos y universidad otorgado por el Servicio Universitario Mundial. Ha sido director de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de la Patagonia y lo es de la Maestría en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Cuyo; y es miembro del Comité Académico de diversos posgrados. Ha sido miembro de las comisiones evaluadoras de CONICET. Ha sido profesor invitado de posgrado en la mayoría de las universidades argentinas, además de otras de Ecuador, Venezuela, México, España, Costa Rica, Chile y Uruguay. Autor de 16 libros publicados en diversos países, y de unos 150 artículos en revistas especializadas en Filosofía, Educación y Ciencias Sociales.

Ante esta situación y las consecuencias recesivas del obligado encierro colectivo, los voceros económicos proclaman la idea que se ha abandonado a la economía y presentan la situación como un descuido de las autoridades estatales. Así afirman:

“Se ocupan de la salud, pero no de la economía, y ésta, a largo plazo, es más importante”. Ya tienen el discurso para cuando la pandemia sea recuerdo. Con la esperable baja de la economía –gran ocasión para repensar el futuro de la Humanidad-, los libremercadistas, atentos a su propio interés, repetirán que “la culpa ha sido de los gobiernos, que privilegiaron la salud” (Follari, 2020, p. 10).

Ante la gravedad de la situación sanitaria, hemos encontrado de pronto un rol de “policía buena” en esa institución tan denostada por su función de control social y sus fuertes tendencias a la corrupción y promoción/colaboración hacia el delito. También hay que destacar aquellos que tienen conciencia de su deber, y que buscan el sano cumplimiento de la ley; más de una vez hemos apoyado las acciones tendientes a reducir a quienes han violado el encierro obligatorio (Follari, 2020, p. 12).

Pero el peligro del retorno a la impunidad no es sólo potencial: se han registrado y denunciado hechos violentos protagonizados por policías que han creído que “volvieron los buenos tiempos” (p. 12).

Algunos han entendido que se reinstaló la permisividad para los abusos y violaciones a derechos y garantías de la ciudadanía. Sobre todo, habrá que repensar el rol policial y trabajar con el personal, para que quede claro -donde los gobiernos lo quieran- que éste debe limitarse a sus funciones legalmente establecidas

Lo asombroso de los acontecimientos vividos, es el uso casi masivo de los procedimientos virtuales, así vemos cómo se pudo reconvertir la educación en su conjunto hacia procedimientos virtuales, en cuestión de semanas.

Profesores dictaron clases virtuales, alumnos aprendieron las nuevas habilidades. Millones de trabajadores en el mundo modificaron súbitamente sus rutinas, y de pronto advertimos que las fantasías del trabajo-hecho-en-casa (tipo Toffler) no eran descabelladas, ni irrealizables. Hay toda una línea de pensamiento que muestra que la tecnología no es contraria a lo humano, sino su continuidad (Follari, 2020, p. 13).

En este aspecto debemos advertir sobre los peligros que amenazan las actividades laborales, porque se podrían reemplazar muchas tareas humanas por la vía electrónica. Además, los problemas relacionados a la autoría profesional y sobre todos la desocialización de la existencia. Una sociedad sin encuentro y sin agregación de la vivencia de cada uno de sus miembros, sería una sociedad sin experiencia de lo colectivo.

Estamos ante una crisis civilizatoria y la discusión sobre lo civilizatorio promovida por los ambientalistas reaparece aquí con toda su crudeza: la instrumentalización generalizada del

mundo propia de la modernidad trae como consecuencia, no deseada pero inmanente, la aparición de pestes recurrentes. No cuesta advertir que en los últimos años han sido periódicas: vaca loca, gripe Aviar, Ébola y ahora COVID-19 (Follari, 2020, p. 15).

En “El futuro ¿ya llegó?”, López (2020)⁴ plantea una situación que se hizo más evidente en estos 80 días de cuarentena ...

El virus es igualitario -se prende a todo cuerpo- pero sus efectos se cumplen diferencialmente en un orden de desigualdades... se esboza que no todas ellas están relacionadas al tema de la edad avanzada o enfermedades preexistentes. Tienen que ver también con el nivel de acceso a la salud, servicios públicos y viviendas (p.170).

Como eje vertebrador López (2020) sostiene que:

La cuarentena empezó a ser un privilegio accesible a quienes tenemos lugar para encerrarnos y salario, aunque no salgamos a trabajar, pero a la vera de eso están millones de personas que viven en casas precarias y cuyos ingresos provienen de la economía popular. Retirarse del peligro del virus que circula, puede significar el encierro en una situación no menos peligrosa: la del abuso y la violencia intra familiar, como lo demuestran los números crecientes de femicidios (p.171).

El desarrollo del trabajo se centra en el papel que debe protagonizar el Estado, donde se exige una imaginación política que rompa una concepción de orden cerrado. En esta línea la autora se pregunta:

¿Se trata, acaso, de una vuelta al humanismo? o será que el miedo y el horror ante la debacle nos impulsan a ese horizonte (p.174).

Esta situación está presente en todos los debates demostrados, pero cuidado, si la especie humana vuelve a hacer el centro cubriendo sus necesidades explotando salvajemente a las otras especies que habitan el planeta y manteniendo un vínculo destructivo no se producirá ningún cambio, pues desde este punto de vista el capitalismo destruye sus propias condiciones de existencia.

Para los humanismos es posible desgajar uno y otro tramo. En este sentido López expresa:

Quizás esto solo sea posible si el respeto de lo humano exige el respeto de las otras formas de vida: porque no habrá vida humana sin vida de los bosques, de las aguas, de las tierras. Esto es, si llamamos humanismo al suspenso de la lógica del capital como reguladora última de la producción y la satisfacción de las necesidades, porque la humanidad, para seguir existiendo, deberá construir nuevos pactos con el resto de lo viviente (p.174).

4 María Pía López es Socióloga y Doctora en Ciencias Sociales. Es ensayista, investigadora y docente. Publicó los libros de ensayo *Mutantes. Trazos sobre los cuerpos* (Colihue, 1997), *Sabato o la moral de los argentinos* (Armas de la crítica, 1997, en colaboración con Guillermo Korn), Lugones. *Entre la aventura y la cruzada* (Colihue, 2004) y *Hacia la vida intensa. Una historia de la sensibilidad vitalista* (Eudeba, 2010). Escribió las novelas *No tengo tiempo* (Paradiso, 2010), *Habla Clara* (Paradiso, 2012) y *Teatro de operaciones* (Paradiso, 2014). Hasta diciembre de 2015 dirigió en Buenos Aires el Museo del Libro y de la Lengua de la Biblioteca Nacional.

Según la autora,

La cuarentena hizo visible lo que ya se venía problematizando desde la creación de herramientas sindicales, como la UTEP, y desde las acciones de los feminismos, que mostraron que el trabajo socialmente necesario no es solo el que se lleva adelante en el marco de los contratos salariales u organizado por la conducción empresarial y representado por los sindicatos, sino que mucho de ese trabajo se realiza fuera de ese orden: el trabajo informal, el de reproducción y cuidados hogareño, el comunitario. Trabajos centrales para que la sociedad siga existiendo y se preserve la vida, en muchos casos mal remunerados (el trabajo doméstico asalariado se cuenta entre los peores pagos) o impagos (como el realizado por mujeres en sus propios hogares) (p. 175).

Refiriéndose a la globalización de la amenaza, la autora expresa:

Jóvenes a lo largo y ancho del mundo reclaman que las personas de las generaciones anteriores les dejemos un planeta capaz de continuar la vida. Feministas sostienen que el capitalismo, en pos de la acumulación de ganancias, pone en riesgo la reproducción de sus propias condiciones de existencia. Un ensayista, que luego se suicidó, abrió un libro con una frase inolvidable (que tomaba de los arcanos dolorosos de la enunciación política): es más fácil imaginar el fin del mundo que el fin del capitalismo (p. 170).

En “La economía y el Estado ante la catástrofe”, Boron⁵ sostiene que las guerras y las pestes han tenido un enorme y variado impacto a lo largo de la historia de la humanidad donde, entre otras cosas, la reducción de la mano de obra disponible modificó la relación de fuerzas entre la burguesía y la aristocracia –la clase dominante- y sus trabajadores y esto posibilita mejoras en las condiciones de vida de los trabajadores. Según Boron (2020),

“nada indica que el mundo que emerja de las ruinas de esta pandemia, la primera realmente global en la historia será la alegre continuidad del que le precedió (p. 67)”.

Y lo que precedió es un mundo marcado en el siglo XX por dos guerras mundiales y la gran depresión que hizo que aparezcan modelos que impulsen el crecimiento del gasto del estado y su participación macroeconómica hasta fines del siglo XX donde volvió a imponerse una nueva versión liberal global que se continuo hasta este principio del siglo XXI. Y la catástrofe es esta primera pandemia global que nos atribula y está destinada a tener un impacto mayor aún a cualquier otro hecho conocido (p. 68).

5 Atilio Alberto Boron es un politólogo y sociólogo argentino, doctor en Ciencia Política por la Universidad de Harvard. Actualmente, es Director del Centro de Complementación Curricular de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Avellaneda. Es asimismo Profesor Consulto de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires e Investigador del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe. Recientemente se retiró en calidad de Investigador Superior del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Es Doctor Honoris Causa de las universidades nacionales de Cuyo, Salta, Córdoba y Misiones, en la Argentina; de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt de Cabimas (Zulia, Venezuela), Premio Internacional José Martí de la UNESCO (2009) y Premio Honorífico de Ensayo Ezequiel Martínez Estrada de Casa de las Américas (La Habana, Cuba), del año 2004.

Lo muy interesante del enfoque de Boron es desenmascarar artilugios capitalistas de fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI. En aquellos países donde los estados “poderosos o desarrollados” muestran guarismos de abundancia, su población se halla encorsetada por las deudas.

Lo sorprendente es que un conjunto de naciones europeas son las que encabezan el ranking de los hogares más endeudados del planeta: Suiza, Dinamarca, Australia, Holanda, Canadá y Noruega, todos con un nivel de endeudamiento igual o superior al PIB de sus respectivos países. Corea del Sur, el Reino Unido y Suecia, todos con cifras en torno al 90% son los tres que le siguen, y EEUU con el guarismo arriba mencionado pero que, en términos de cifras adeudadas supera el PIB de la mayoría de las naciones del mundo (p. 71).

La crisis no nació con la pandemia, esta fue “el tiro de gracia” que hace desbarrancar al sistema. Para Boron (2020), la salida a esta crisis

“tendrá como uno de sus signos distintivos la bancarrota de la ciega e interesada confianza en la magia de los mercados, en las privatizaciones y desregulaciones, y en la presunta capacidad de las fuerzas del mercado para asignar racionalmente los recursos”. La lucha contra la pandemia precisa de un aumento del gasto público y, en este sentido, el autor elogia el accionar del gobierno argentino y adhiere a la idea de un impuesto a la riqueza como un recurso necesario para lograr asistir a los más débiles y lograr que muchísimas pequeñas y medianas empresas puedan reiniciar sus actividades para recuperar la economía (p.72-73).

Con una mirada disciplinar amplia, Svampa y Viale (2020)⁶ enfatizan que

...la pandemia nos impulsa a dejar de mirar el Estado, los mercados, la familia, la comunidad, con lagañas tradicionales, a la luz de nuestra vulnerabilidad social y nuestra condición humana, como seres inter y ecodependientes, a repensar en una reconfiguración integral, esto es, social, sanitaria, económica y ecológica, que tribute a la vida y a los pueblos” (p. 97).

El desafío presentado en *Hacia un Gran Pacto Ecosocial y Económico* es mirar a lo ecológico y social como dos cuestiones totalmente integradas. El futuro post Covid 19 es una oportunidad de salvar al planeta.

La propuesta de Svampa y Viale (2020) es un Pacto Ecosocial y Económico basado en cinco ejes fundamentales: un Ingreso Universal Ciudadano, una Reforma tributaria progresiva, la suspensión del pago de la Deuda Externa, un Sistema nacional de cuidados y una apuesta seria y radical a la Transición socioecológica (p. 97). A lo largo del texto (que también apareciera en la revista *Anfibia*

6 Maristella Svampa es Licenciada en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba y Doctora en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS) de París. Actualmente vive en Buenos Aires y es investigadora Superior del Conicet y Profesora Titular de la Universidad Nacional de La Plata. Ha recibido varios premios y reconocimientos, entre los cuales se destacan el Premio Kónex de platino en Sociología (2016) y el Premio Nacional de Ensayo Sociológico por su libro *Debates latinoamericanos. Indianismo, Desarrollo, Dependencia y Populismo* (2018).

Enrique Viale es abogado con estudios de posgrado en Derecho Ambiental. Consultor y especialista en Política y Legislación Ambiental. En el año 2004 fundó la Asociación Argentina de Abogados Ambientalistas (AAdeAA). Se desempeña como abogado litigante en numerosas causas por daño y recomposición ambiental. Es autor de diversos libros y artículos especializados en Desarrollo, Política, Derecho y Justicia Ambiental publicados en el país y en el extranjero.

en abril de 2020), van desplegando argumentos en los que se sustentan cada uno de estos ejes. El futuro post Covid – 19 debe ser una apuesta para,

...construir una verdadera agenda nacional y global, con una batería de políticas públicas, orientadas hacia la transición justa, que requieren de la participación y la imaginación popular, así como de la interseccionalidad entre nuevas y viejas luchas, sociales e interculturales, feministas y ecologistas (p. 103-104).

En *Distancia física y armonía comunal/social: reflexiones sobre una situación global y nacional sin precedentes*, Mignolo (2020)⁷ parte del distanciamiento físico para analizar tres momentos que indican que a pesar de la distancia son necesarias la solidaridad y la armonía comunal. El primer momento es la situación sin precedentes de una pandemia y una crisis económica ocurriendo al mismo tiempo en todo el mundo. El segundo momento es la disputa entre Estados Unidos y China y el tercero “se deriva del segundo. China, Rusia y Cuba enviaron ayuda médica y sanitaria a varios países, Italia y Argentina entre ellos. Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Alemania (los tres estados del corazón de Europa) no están en condiciones de prestar ayuda puesto que son los países con mayor cantidad de personas infectadas y fallecidas” (p. 137-139).

Es de destacar el análisis de la situación de Argentina que hace Mignolo (2020) en esta pandemia:

“La presidencia de Alberto Fernández, inaugurada en diciembre del 2019 fue, sin lugar a duda, un momento propicio a la vez que difícil para que la oposición reconociera públicamente el fracaso de una política orientada por la creencia de que la sociedad debe estar supeditada a la economía y no la economía al servicio de la sociedad”. “En la misma vena, el presidente y su ministro de economía, Martín Guzmán, dijeron y repitieron de distintas maneras lo siguiente: vamos a pagar la deuda, pero no lo haremos a costa de la nación. Lo cual significa de nuevo invertir los términos: el estado debe estar al servicio de la nación y no la nación al servicio del Estado” (p. 144).

La crisis global desatada por el Covid –19 toma a Argentina en medio de una gran recesión y con un cambio de paradigma o modelo sociopolítico. Fiel al espíritu decolonial, Mignolo acompaña la gestión del presidente Fernández proponiendo pensar un futuro a partir de “teorías políticas y económicas que confronten la colonialidad y no ya de teorías que celebren la modernidad”. En este punto, el futuro post Covid-19 en Argentina se enfrenta a la “doble tarea de pensarla en el orden global desde el momento de su inserción y dependencia económica, financiera, política y cultural” donde “la represión estatal y la explotación corporativa de la sociedad deben ceder a un trabajo colaborativo de armonía comunal y social” (Mignolo, 2020, p.150).

Una lectura continua

Hemos presentado solo una parte de las voces de reconocidos intelectuales argentinos que se ensamblan en esta publicación atractiva que pretende dar cuenta de un camino que comulga la

⁷ Walter Mignolo es semiólogo y profesor de literatura. Es uno de los referentes más importantes de la tradición conocida como el pensamiento descolonial. En el mismo se inscriben –de un modo u otro- figuras de la talla de Enrique Dussel, Anibal Quijano o Santiago Castro Gómez. Esta corriente se emparenta a su vez con trabajos como los de Frantz Fanon, Samir Amin y las corrientes iniciadoras de la teología de la liberación. Mignolo nació en Argentina, pero ha estudiado en París a partir de 1969. Allí tuvo como profesores a Roland Barthes, Julia Kristeva y Michel Foucault, entre otros. Pasó luego a trabajar en diversas universidades en Estados Unidos y hace ya más de 20 años trabaja en la Universidad de Duke, donde es director del Instituto Franklin para estudios interdisciplinarios e internacionales.

política con el pensamiento como forma de construir una Argentina futura. No es el único camino, pero es uno de los que debe ser transitado para lograr la armonía social que posibilite mayor justicia y construir un orden que piense en el bienestar general y el cuidado del planeta.

En conclusión, podemos reflexionar que en la pandemia no hay salida individual sino con trabajo en equipo y solidaridad. Se trata de gestionar y comprender otros caminos que nos lleven a solucionar violencias, a armar redes que nos contengan, construidas por las largas luchas democráticas donde es nuestro deber romper las grietas que nos condenan a un futuro incierto y que sino trabajamos colaborativamente persistirá.

Una lectura del mundo se hace necesaria en este contexto en el cual el temor aflora de la mano de la incertidumbre. Una lectura que nos permita dimensionar y repensar para involucrarnos socialmente en un futuro que nos precisa como actores sociales y políticos que dejen atrás maneras de relacionamiento que nos han enfermado. Tal vez podamos lograrlo, tal vez no. Entonces nos preguntamos ¿habrá servido esta pandemia para cambiar algo en nuestras mentes?

Referencias:

- Boron, A. A. (2020). La economía y el Estado ante la catástrofe. En *El futuro después del COVID-19* / dirigido por Alejandro Grimson. Buenos Aires: Argentina Futura. pp. 67-75
- Follari, R. (2020). Después del aislamiento. En *El futuro después del COVID-19* / dirigido por Alejandro Grimson. Buenos Aires: Argentina Futura. pp. 9-16
- Grimson, A. (dir.) (2019) *El futuro después del COVID-19*. Buenos Aires: Argentina Futura. 213 p.
- López, M. P. (2020). El futuro ¿ya llegó? En *El futuro después del COVID-19* / dirigido por Alejandro Grimson. Buenos Aires: Argentina Futura. pp. 170-176
- Manzanelli, P.; Calvo, D.; y Basualdo, E. M. (2020). Un balance preliminar de la crisis económica en la Argentina en el marco del Coronavirus. Documento de trabajo N° 17. Disponible en: https://www.cta.org.ar/IMG/pdf/crisis_coronavirus.pdf
- Mignolo, W. D.; Viale, E. (2020). Distancia física y armonía comunal/social: reflexiones sobre una situación global y nacional sin precedentes. En *El futuro después del COVID-19* / dirigido por Alejandro Grimson. Buenos Aires: Argentina Futura. pp. 137-150
- Sarlo, B. (2020). Depende de nosotros. En *El futuro después del COVID-19* / dirigido por Alejandro Grimson. Buenos Aires: Argentina Futura. pp.109-114
- Svampa, M.; Viale, E. (2020). Hacia un gran pacto ecosocial y económico. En *El futuro después del COVID-19* / dirigido por Alejandro Grimson. Buenos Aires: Argentina Futura. pp.97-104

Cómo citar esta reseña en la revista

Simón, G., Hauser, S. E. (mayo, 2020). Una aproximación lectora a *El futuro después del Covid – 19*. *Revista Experiencias del PCE*, 4(4). Posadas: Ediciones FHyCS. pp. 11-pp.19 Recuperado de: <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/experiencias>

“Pensar, vivir y sentir como base para una formación docente”

Lic. María Silvia Regunega

Licenciada en Educación. Profesora en Ciencias Económicas. Docente, Extensionista e Investigadora de Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Docente del Nivel Secundario y Nivel Superior de la Provincia de Misiones.
marisilregunega@gmail.com

Esp. Walter Raúl Alberto Oviedo

Especialista en Docencia Universitaria. Licenciado en Educación. Profesor en Ciencias Económicas. Docente, Extensionista e Investigador de Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Docente del Nivel Secundario de la Provincia de Misiones.
oviedowaltepce@gmail.com

Resumen

Uno escribe a partir de una necesidad de comunicación y de comunión con los demás, para denunciar lo que duele y compartir lo que da alegría. Uno escribe contra la propia soledad y la soledad de los otros. Somos lo que hacemos y sobre todo lo que hacemos para dejar de ser lo que somos: nuestra identidad reside en la acción y en la lucha. Por eso la revelación de lo que somos implica la denuncia de lo que nos impide ser lo que podemos ser.

Compartir una experiencia, no solo permite dar a conocer, lo que alguna vez alguien con “otros” (porque nunca solos) hizo con el propósito de ir más allá de lo aparente.

Por lo tanto, escribirnos y leernos, nos invita a seguir construyendo nuevos espacios de debates y construcción con los que ya pasaron y con los que vienen, conformando alianzas que quizás aún no podamos detectar, con una simple atención. Escribirnos y leernos nos une, nos fortalece, pero sobre todo nos hace más humanos, por la sencilla idea de conocer-nos.

Palabras clave: Formación Docente - EPJA - Voluntariado Universitario.

Introducción

El presente trabajo pretende recuperar la experiencia de formación vivida por estudiantes del Profesorado en Ciencias Económicas, en el Marco del Proyecto Acompañamiento a las trayectorias de los Estudiantes del BOP Nro. 82 – Modalidad EPJA – Candelaria, aprobado por Resolución 076/16 del HCD FHYCS, desarrollado durante los años 2014 al 2018, primero como proyecto de Voluntariado Universitario y luego como Proyecto de Extensión.



Esta actividad de extensión pretendía en sus inicios, fortalecer los vínculos existentes entre la Universidad y las Escuelas Secundarias con Modalidad EPJA (escuelas de jóvenes y adultos) de la provincia de Misiones, tomando como referencia al Bachillerato Orientado Provincial N° 82 de Candelaria. Entendiendo que las actividades de extensión que se desarrollan en los espacios de voluntariados universitarios constituyen propuestas formativas realmente significativas para el proceso de formación que transita todo estudiante universitario, pues permite vivir, comprender y analizar las múltiples realidades de su futura práctica profesional y del mundo al que pertenece. Describirlo así lo hace casi, parte de la currícula o de un formato académico que extiende nada más y nada menos sus propuestas de formación.

Sin duda alguna, esta vivencia de formación resultó sumamente significativa para aquellos que la transitaron, dejando huellas en su formación y en sus concepciones sobre el enseñar y el aprender teniendo al otro como verdadero protagonista. Reconociéndose cada uno de ellos un otro también, desde el rol que experimentaron.

Primeras Nociones. Primeros puntos de partida...

Nuestra ley de educación dedica un apartado exclusivo para describir y definir La Modalidad EPJA, éste revive únicamente con acción y conciencia de quienes la transitan como actores, de lo contrario solo es un texto formal cargado de ideales políticos, escrito normativamente correcto, como aquellos que dicen lo que otros quieren leer para no ver.

La EPJA como modalidad, cada vez más demandada, se encuentra atravesada por múltiples factores que interpelan las prácticas cotidianas de todas aquellas personas que son parte de ella. La mayoría de los factores exceden el ámbito de la educación formal que se desarrolla en las "instituciones educativas"; es por ello, que la articulación con otros organismos gubernamentales y sectores de la sociedad resulta sustancial resultando significativa la presencia de la universidad en un proceso de trabajo recíproco. Esta articulación que se demanda de la universidad, son nada más y nada menos que derechos y obligaciones sociales de todos nosotros como integrantes de una sociedad en constante transformación, interpelada por un mercado globalizado, que exige sin garantías. Cada uno nosotros, desde el rol que asume, debe actuar en consecuencia, ya que hacer caso omiso a tal requerimiento nos lleva un discurso prolijo y artificial en una romántica intención de vinculación institucional, sin accesos, sin recursos sin intenciones académicas, política y sociales reales.

El estado, la sociedad y los ciudadanos deben generar condiciones de universalidad para que todas y todos los/as jóvenes y adultos/as puedan acceder a una educación equitativa y de calidad, ahora, ¿usted se pregunta, para qué?; pues es relevante en la formación docente "realmente significativa", hacernos muchas preguntas sobre lo que nos hacen leer, como verdad.

Partiendo de esta realidad y de demandas específicas que muestran la inmediata necesidad de que otros espacios sociales, en este caso la universidad, aporten su desarrollo educativo, llevando a la práctica diversas formas de comunicación que permitan lograr mejores y nuevas propuestas de trabajo generando antecedentes suficientes para considerar viable la posibilidad de interactuar con jóvenes que requieren de nuevas herramientas para transformar sus realidades sociales a partir de la construcción de una mirada crítica del mundo por parte de todos aquellos que han vivido esta experiencia. Esta mirada crítica que mencionamos y que usualmente la utilizamos en nuestros relatos para engrandecer nuestros textos, se torna real únicamente, si ese sujeto logra comprender que el camino de emancipación está en ella. Y, es ahí donde el voluntario universitario en formación acciona desde el compromiso que la universidad pública sostiene en nombre de un estado democrático. De lo contrario seguimos avanzando con literatura y ficción nada más.

Experiencias realizadas en el EPJA en el marco de distintos proyectos, constituyeron el punto de partida inicial para repensar, analizar y reflexionar sobre el verdadero sentido de la práctica docente en esos espacios, en lo significativo que resultaría para los futuros docentes en formación, vivir experiencias que les permitan deconstruir la realidad que para muchos podría resultar desconocida,

hasta a veces, para la misma universidad y sus estrictos rincones académicos; lejanos y ajenos a las problemáticas, que sus investigaciones de escritorios, mencionan.

Ocho de cada diez estudiantes de la institución en la que trabajamos en el año 2019, eran jóvenes y adultos que asistían al EPJA, a los que les resultaba difícil continuar sus estudios debido a varios factores, decirlo así suena tan extraño para quienes vivimos de cerca esta modalidad, porque el término nos aleja de lo que realmente experimentamos en la docencia; y es así que dichos factores toman forma de realidad compleja.

Por un lado existen cuestiones académicas referidas a aquellas dificultades vinculadas a la lecto-escritura, la comprensión e interpretación de consignas y textos propuestos por los distintos espacios, que muchas veces son más complejos que aquellos abordados en su primer paso por la formación en el nivel secundario/primario (teniendo en cuenta que ya han transitado antes por la educación formal); otro caso es el de los/las estudiantes que por cuestiones socio económicas y problemáticas propias de sus núcleos familiares no pueden asistir regularmente a clases. No podemos dejar de mencionar al tan valioso bien social, que está encerrado en el capital cultural de cada individuo, debemos reconocer que éste nos diferencia a unos de otros y que el verdadero acceso a ciertos niveles está restringido por él. Cuando nos referimos a capital cultural, hacemos referencia a un “instrumento de poder”, aquello que poseemos como cualidades, capacidades y habilidades acumuladas desde un seno externo a la escuela, y que dependerá de un entorno “ajeno” a ésta, pero que a su vez será necesario para afrontar desafíos cristalizados e instituidos en ella.

Las entrevistas realizadas a los Directivos y Docentes permitieron evidenciar ciertas problemáticas institucionales que se presentan año a año en estas instituciones: a) Problemáticas referidas al abandono escolar por tiempo determinado o en forma permanente b) Problemáticas vinculadas a la necesidad de fortalecer la inserción laboral de los Jóvenes y/o a la continuidad de estudios de nivel terciario o superior. Aquí es cuando debemos preguntarnos, para sentir /pensar/analizar, por qué y para qué los hacen.

La problemática vinculada al abandono escolar por tiempo determinado o en forma permanente, son la maternidad temprana, el abandono familiar y la necesidad de generar ingresos para el sostén familiar. Algunas de las realidades asociadas a situaciones personales se manifiestan cuando las madres deben atender a sus hijos o familiares enfermos, no pudiendo concurrir a la escuela, sobre todo en los meses de invierno. Los varones, por otro lado, muchas veces trabajan largas jornadas y comienzan a faltar en forma intermitente, esto provoca que cuando regresan se han perdido contenidos básicos, que no les permite continuar con los procesos de aprendizaje, desanimándolos, por lo que deciden abandonar y comenzar de nuevo el año siguiente.

Otras problemáticas están vinculadas a la capacitación y la inserción laboral de los/as Jóvenes en el mundo del trabajo y/o a la continuidad de estudios de nivel terciario o superior. Seis de cada diez jóvenes, manifestaba tener dificultades para acceder a fuentes de empleo, que en muchos casos está asociada a la falta de información por parte de los/as estudiantes sobre los distintos mecanismos de presentación y búsqueda de empleo que exige el mercado laboral, determinados por un sistema preparado para organizar a sus recursos humanos en diferentes clases sociales, tal cual como lo hace la escuela, considerada como institución social de reproducción y clasificación

Esto impulsó a un grupo de voluntarios/as a pensar en experiencias más significativas que respondan a las demandas colectivas y permitan abordar de la misma manera estas problemáticas, contribuyendo a dar curso a posibles respuestas, reflexionando y dialogando de manera conjunta con diferentes actores sociales comprometidos. Siempre partiendo desde la postura que son los protagonistas, y que, en conjunto con el equipo, los encargados de buscar y dar respuestas.

De esta manera este escenario se convirtió en un espacio que permitió a los docentes en formación aprender a través de experiencias y vivencias, a actuar y reaccionar ante una situación dada, a responder a determinadas demandas, etcétera y a desarrollar un trabajo formativo permanente en torno

a una articulación entre la práctica teórica capaz de generar procesos reflexivos y metarreflexivos, a efectos de que todo lo expuesto se transforme durante el “hacer” con los demás, un hacer que se va construyendo con cada fragmento de la realidad que interpela la experiencia y el conocimiento que el voluntario universitario posee, para compartir y no únicamente acumular y acreditar.

El voluntariado... una invitación para formar-se y pensar-se

Pensar la formación a partir de las experiencias vividas en estos espacios, pensar la práctica en estos términos, ha llevado a todos los integrantes del equipo a replantearse sus propias trayectorias educativas, las prácticas vividas y pensadas que han dejado huellas en sus biografías escolares, de manera crítica y problematizadora poniendo en tirantez todo el marco cultural construido, debido a que su rol en cada encuentro no ha sido la de “*el conocedor*”, que sabe todas las respuestas, sino que cada encuentro los invitó a entender y reconocer que ellos también aprendieron en ese proceso, que las preguntas para el otro muchas veces eran nuevas para todos y las respuestas se construían en el plano colectivo tal como lo expone Cerletti (2003). Asumiendo un rol diferente, siempre centrado en la pregunta, como una invitación para continuar pensando en forma colectiva sobre las problemáticas de las que forman parte (p. 303.)

Se podría decir que el rol de cada integrante dentro de cada propuesta de trabajo, no estaba centrado en el desarrollo de un determinado contenido, sino en generar propuestas que permitan pensar y pensarse. Entendiendo tal como lo expone Cerletti (2003) que su rol se debía centrar principalmente en:

No dejar de preguntar: “y tú... ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué harías?”. Las respuestas, entonces, dejarán de ser un secreto que atesora el maestro (formador) para transformarse en una conquista, de cada alumno (practicante) sobre los saberes, sobre el mundo y sobre sí mismo. El único imperativo que el maestro (formador) debe sostener con tenacidad frente a un alumno (practicante) es “¡tú puedes!” (p.303.)

Esta experiencia, sin dudas, ha marcado un proceso de ruptura para todos los que formamos parte de ella, debido a que en la mayoría de los casos nuestras concepciones sobre la práctica docente, el enseñar y el aprender, como así también el rol del otro estaba marcado por una matriz muy diferente al enfoque crítico o las tradiciones no consolidadas resulta complejo que tanto se lee y poco se hace muchas veces, en formación docente. Esto nos llevó a construir espacios de reflexión permanente, muchas veces sin saber qué era eso lo que se estaba llevando a cabo. Antes de iniciar y al finalizar cada encuentro, cada integrante durante los largos viajes en colectivo, con mate y charlas de por medio con otros, repensaba y cuestionaba las decisiones que tomábamos en cada taller, poniendo en constante análisis las maneras en que aprendió; entendiendo que lo más importante de cada encuentro era el otro, que la dinámica de cada propuesta no respondía a las propuestas tradicionales en donde marcar la verticalidad de quien sabe y quien no, de quien tiene experiencia y que no se convierte en el eje estructurante.

Sino que, a medida que el tiempo transcurría cada integrante se planteaba el desafío de ser capaz de generar propuestas de formación emancipadoras y transformadoras, que permitan a todos los que eran parte del proyecto poner en cuestionamiento permanente lo que lo rodea, sin cerrarse en una verdad absoluta sobre el sentido de formar, formarse y trabajar en relación con otros. El mayor desafío está centrado, siempre en que el otro deje de buscar respuestas absolutas y únicas para su vida, y pueda reconocer la necesidad de preguntar, dudar y repensar lo existente, abriendo nuevos caminos, exponiendo nuevas ideas y cambiando el prisma de las miradas obedientes de las costumbres. Sobre todo, en localidades pequeñas con culturas cristalizadas, clases marcadas y roles naturalizados, como Candelaria nos mostró.

Si bien el posicionamiento crítico, mayormente, se encuentra enunciado en los planes de estudio

de los profesorados, no se puede dejar de reconocer que las matrices academicistas y/o tecnocráticas siguen estando latentes en los procesos de formación y en las matrices construidas tanto por los docentes, como por los/as estudiantes. Sin embargo, existen propuestas de formación que invitan a pensar el rol docente desde una perspectiva diferente y que permiten pensar el su rol más allá de lo que dicen los autores y las teorías. Tal como lo expone Ferry (1998)

“una dinámica de formación crítica es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro” (p. 81).

Un proceso de formación crítica necesita generar espacios de desnaturalización de las prácticas de enseñanza, entendiendo que las mismas son parte del proceso construido implícita y explícitamente por los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa, que muchas veces, no se modifica durante los procesos de formación docente, no porque esto sea imposible, sino por qué no se generan espacios que permitan pensar y repensar sus biografías, sus trayectorias, de manera tal que recuperen sus experiencias para comprender las matrices que han incidido en su formación y en las formas que entienden a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Reconocer nuestras marcas, es una tarea que resulta ardua cuando de auto- evaluarse se trata, mirar-nos para aprender a mirar, es casi un desafío eterno y cotidiano, porque el otro al que acompañamos en el proceso subjetivo, muchas veces, de enseñar y aprender; en su formación recurrirá a sus propias matrices para construirse y nuestro acompañamiento sugerirá, indefectiblemente, las nuestras y ese encuentro distinto, hace y hará que la práctica docente siempre sea “compleja” y desafiante. Condimentos perfectos que nos invitan a seguir explorando nuevos escenarios.

Esta experiencia puede ser un disparador para repensar el trabajo realizado al interior de los distintos espacios curriculares destinados a la formación de formadores, no sólo en aquellos vinculados a la formación pedagógica de los estudiantes, sino también a la formación disciplinar. Donde el contenido específico de la ciencia se transforme en una herramienta crítica y emancipadora; y no en un obstáculo para muchos o un recurso para pocos.

La formación disciplinar específica, debe abandonar su egoísmo solitario, y fomentar un trabajo en conjunto con otras disciplinas que fortalezcan y complementen sus teorías. Para que éstas salgan de los documentos académicos y comiencen a formar parte de la vida de aquellos sujetos que en ellas confían para transformar sus realidades en futuros mejores. Utópicamente soñando en aquel día en que el sistema educativo deje de enseñar a reproducir y aprobar y se comprometa en acompañar y transformar (equidad).

Comenzamos invitándonos a **“Pensar, vivir y sentir como base para una formación docente”**, pues quienes no pueden hacerlo difícilmente puedan llegar a experimentar el verdadero sabor que se siente, cuando ese sujeto expectante y real al que llamamos estudiante logra alcanzar sus propios objetivos y no los nuestros. Eso es emancipar de verdad...

Referencias:

- Cerletti, A. A. (abril, 2003). La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. *Educação & Sociedade*. 24(82), pp. 299-308. Campinas, Brasil. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a21v24n82.pdf>
- Ferry, G. (1998). *Pedagogía de la formación. Novedades educativas*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Cómo citar este artículo en la revista

Regunega, M. S., Oviedo, W. R. A. (mayo, 2020). Pensar, vivir y sentir como base para una formación docente. *Revista Experiencias del PCE*, 4(4). Posadas: Ediciones FHycS. pp. 20-pp. 24. Recuperado de: <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/experiencias>

“¿Y sí los formadores de formadores también reflexionamos?”

Esp. Walter Raúl Alberto Oviedo

Especialista en Docencia Universitaria. Licenciado en Educación. Profesor en Ciencias Económicas. Docente, Extensionista e Investigador de Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Docente del Nivel Secundario de la Provincia de Misiones.
oviedowaltepce@gmail.com

Resumen

El presente artículo es una adaptación del Trabajo Integrador Final de la Especialización en Docencia Universitaria. El mismo pretende poner en discusión las tensiones entre las teorías en uso y las teorías adoptadas por los docentes formadores, que muchas veces terminan incidiendo en los procesos de formación y experiencias construidas por los practicantes.

Es por ello que aborda, además, la importancia que tienen los espacios de reflexión para estos docentes, debido a que les permiten analizar y repensar sus propias matrices y su rol dentro del proceso de formación de los practicantes. Teniendo en cuenta que, un docente que es capaz de repensar y cuestionarse sus propias decisiones o las maneras en que aprendió, entendiendo que el otro es importante, sin marcar la verticalidad de quien sabe y quien no, de quien tiene experiencia y que no, será capaz de generar propuestas de formación emancipadoras y transformadoras, pues pondrá en cuestionamiento permanente lo que lo rodea, sin cerrarse en una verdad absoluta sobre el sentido de formar y formarse en relación con otros.

Palabras clave:

Formación - Formador de formadores - Reflexión

El rol del formador de formadores...

Edelstein y Coria (1995) plantean que ser formador de un practicante no es un trabajo tranquilo. El sujeto que asume el rol de formador debe ser consciente que con esa decisión asume múltiples situaciones que lo implican con altos niveles de exposición personal, se expone al ritmo de las prácticas y a moverse en las complejidades de la práctica junto a quienes son sus actores principales, los practicantes. El nudo central de ello está dado por la variabilidad de situaciones que debe asumir si su función es trabajar con un grupo relativamente numeroso de practicantes.

Esto se debe principalmente a que debe trabajar con el pensamiento presente del otro, analizando en conjunto lo que el otro puede o no hacer, abiertos al desconcierto de la imposibilidad de predecir tan solo parcialmente (p. 44-45).



La voluntad de contribuir a la formación de otro se articula con un orden que lo rebasa. Dadas ciertas condiciones objetivas, representa a la institución formadora y pareciera que, por efecto de carácter transitivo, fracaso y éxito atraviesan al sujeto formador y se construyen como fracaso o éxito de la institución representada (...) Hasta suele construirse como trabajo, en espacios de relativa soledad, cuando no se generan instancias que posibiliten socializar con los colegas los detalles de las experiencias vividas (Edelstein y Coria, 1995, p. 46).

El rol del formador se caracteriza por estar centrado en el apoyo a los procesos de elaboración de las propuestas de enseñanzas de los practicantes. Desde una perspectiva constructivista, se trata de interactuar con el practicante en los distintos momentos del proceso, tratando de evitar ajustar sus observaciones o acompañamiento a las expectativas y representaciones previas del formador.

La tensión, el debate interno, parecen ser inevitables e inciden en las diferentes formas de asumir la tarea. En algunos casos, el formador opera como facilitador de las búsquedas y resoluciones que se trabajan con el practicante; entre otros, obturando la posibilidad de interacción al no poder tomar distancias de los propios enfoques y posibles derivaciones a propuestas concretas que él realizaría (Edelstein y Coria, 1995, p. 46).

Es por ello, que resulta sumamente necesario entender que cuando uno acompaña procesos de formación crítica, cuando uno genera espacios de observación y análisis de clases, de prácticas de enseñanza y aprendizaje, los practicantes comienzan a preguntarse los *¿por qué?* detrás de las decisiones pedagógicas que sustentan las prácticas docentes.

Las prácticas de los formadores y sus propuestas pedagógicas se convierten así en objeto de análisis constante por parte de los practicantes. Es así que cuando los objetivos de los talleres no son trabajados en conjunto, esto pierde sentido para los practicantes llegando a restar importancia a dichas propuestas, priorizando solamente a aquello que pueden vincular directamente con el desarrollo de sus clases en sus instancias de práctica, porqué implícitamente terminan reduciendo la práctica al desarrollo de la práctica al interior de las cuatro paredes del aula, que muchas veces es priorizado por los mismos formadores.

Los nuevos enfoques de formación sostienen que el rol de los formadores de formadores no consiste en supervisar clases, sino que se convierten en mediadores encargados de acompañar al practicante en este proceso de trabajo sobre sí mismo, es decir, reflexionar, reflejar y tratar de comprender la realidad que lo rodea en términos de su práctica, lo sustancial es trabajar sobre sus representaciones, sobre sus matrices, a partir de interrogantes que les permitan pensar sobre sí mismos y las decisiones que tomaron, superando así las concepciones más tradicionales de formación.

Cuando no se generan espacios para la reflexión sobre los distintos momentos/fases de la práctica profesional, en los que se puedan analizar los momentos pre activo, inter activo y pos activo, dejando lugar a los dispositivos de formación más tradicionales centrados en la supervisión de la práctica y no de la problematización de la práctica, los practicantes se convierten en grandes simuladores del "deber ser", tratando de superar las tensiones generadas entre sus propios modelos de formación vividos, internalizados y planteados según el deber ser, como así también con los modelos marcados por docentes formadores. En este sentido un practicante manifiesta:

Nos vamos adecuando al profesor, por eso te decía que somos un ping pong, si este tutor que nos observa hoy quiere esto bueno nos adecuamos y así. Yo creo que obviamente, todos

queremos zafar de la práctica, aprobar, pero a mí me preocupa estar frente al aula y que los estudiantes no hayan aprendido nada. (Entrevista Practicante B).

El rol del docente formador resulta sumamente complejo, debido a que asume el desafío de realizar un acompañamiento epistemológico y epistemofílico a los practicantes, analizando el hacer, el pensar y sentir que se encuentra implícito en las propuestas de clases de los estudiantes, tratando de respetar el proceso de re contextualización realizado por los mismos. Sin embargo, cuando el formador no analiza sus matrices, tiende a generar observaciones y devoluciones en donde prevalecen sus concepciones sobre el enseñar y el aprender, que en determinados momentos tiende a confrontar con las concepciones construidas por los practicantes.

En este caso en la práctica, por ejemplo, nosotros vemos que dentro del equipo de cátedra vemos distintas concepciones acerca de la práctica y esto lo hablamos siempre, hasta tal punto de que nosotros por ejemplo tenemos que ver quién nos está observando el guión para ver de qué manera nos movemos. Esto es lo que te digo que hay docentes que te limitan y por lo tanto tenés que moverte dentro de estas limitaciones, en cambio hay otros profesores que te invitan a pensar los que estás haciendo para que sigas buscando. (Entrevista Practicante D).

El formador acompaña muchas veces las crisis que generan estos espacios de formación, conteniendo las emociones que la práctica genera tanto en el practicante como en el propio docente formador.

Hay formadores que querrán ser buenas madres, otros, malas madres; otros formadores tendrán una fantasía de paternidad; habrá los que tendrán la voluntad de moldear una pasta, lo que se ha dado en llamar la fantasía del modelaje, y hay que hacer notar que fantasmas de este tipo aparecen en la bibliografía pedagógica. (Filloux, 1996, p. 27).

Tal como lo expone Filloux (1996) tanto el formador como el formado se encuentra siempre en relación con el niño que ha sido; muchas veces el formador busca en el formado su doble y eso genera tensiones, retomando las palabras del autor podríamos decir que el formador frente al practicante se encuentra ante tres niños, incidiendo así en los vínculos construidos o no con el otro:

El niño reprimido en él, el niño malo que fue, que reprimió y del que no se acuerda más- El niño ideal que se le impuso y que le hubiera gustado ser, y el niño del que se hace una representación idealizada (...) Lo característico del docente es arreglárselas con estos tres niños. Y esto genera una interferencia permanente. (Filloux, 1996, p. 26).

Los vínculos que se establecen entre los practicantes y los docentes formadores muchas veces producen tensiones entre los modelos de formación profesados por los docentes o el equipo de cátedra y los llevados a la práctica por lo mismo, pone en tensión el deber ser del que tanto les hablan a los estudiantes durante el trayecto de formación pedagógica recorrido (formarse como un sujeto crítico reflexivo) y las matrices incorporadas por el docente, quien muchas veces se ve expuesto y cuestionado en su propia práctica, pero su rol es sustancial debido a que se convierte en un actor

capaz de comprender los procesos, miedos, tensiones, alegrías, crisis de los practicantes, debido a la experiencia que tienen en la materia y eso muchas veces es demandado por los propios practicantes.

Suponemos que cuando uno empieza la práctica tiene una visión de la práctica, quizás porque no estábamos en la escuela, pero cuando te adentras a eso, cuando ya estás dando tu práctica o haciendo cosas que tienen que ver con práctica ves otras cosas y alguien te tiene que acompañar en ese proceso, porque lo que les pasa quizás a la mayoría de los que estamos haciendo la práctica es que si no hablamos con los profesores que van haciendo el acompañamiento no tenemos otro espacio para hablar de la práctica, en nuestra casa no nos entienden sobre ese tema, los que tienen algún tipo de relación tampoco, porque eso es algo que pasa como una cápsula que solo es la práctica y nadie que este afuera puede entender que pasa ahí adentro, ningún sentimiento, no puede entender si estas nervioso, si estas tranquilo, si estas entusiasmado, entonces solo el que está en ese juego que es la práctica entiende que te está pasando. Entonces sí esa profesora no te hace el acompañamiento emocional, no te digo que te vas a poner a llorar, pero que te escuche, que te diga cómo va viendo el proceso o que interprete también. (Entrevista Practicante B).

Por lo general, los espacios de formación docente, en especial en los trayectos vinculados a las prácticas profesionales, los equipos de prácticas están conformados por docentes con diferentes concepciones sobre el enseñar y el aprender, con miradas diferentes sobre la formación docente, producto de las trayectorias recorridas por cada uno y las matrices construidas a lo largo de su formación, es por ello, que la comunicación al interior de los equipos de cátedra, las instancias de trabajo reflexivo grupal sobre sus propias prácticas permite repensar las decisiones y los vínculos construidos con los practicantes, como así también su rol como formadores de formadores. En este sentido los practicantes manifiestan:

Hay varios profesores, existen subgrupos que se establecen como en todo grupo, eso pasa en todos los grupos. Estos subgrupos tienen metodologías diferentes, formas de trabajar y estrategias diferentes. Que uno como pareja pedagógica, como estudiante, recién empieza a comprenderlo a fin de año, ahora bien, no voy a decir que todos, porque no trabajamos con todos, pero con los profesores que trabajamos terminamos aprendiendo algo (...) Son posturas muy antagónicas en lo que es el acompañamiento, las formas de corregir darte las devoluciones, la correcciones en la práctica se realizan por y email, luego se charla sobre eso en tutorías, el acompañamiento de todos los profesores fue personalizado, eso estuvo bueno, porque ahí es donde vos puedes decir lo que querés hacer (Entrevista Practicante C).

Las devoluciones dependen del tutor, del profesor que te corrige, hay profesores que si te dan sugerencias y hay otros que borran directamente lo que ponés, te ponen en otro color las palabras. (...) antes no teníamos muchas sugerencias en los guiones, por ahí lo que te decía era eso del objetivo. No había mucho de repensar la clase, fue muy distinto a la *Práctica Profesional II*. (Entrevista Practicante F).

Esto es reconocido en forma implícita por los practicantes al momento de hacer referencia a las diferencias existentes entre las concepciones sobre el enseñar y el aprender del formador y de quién se está formando. Sin embargo, los practicantes en algunos trayectos formativos cuentan con espacios para trabajar estas cuestiones, en los que analizan y reflexionan sobre las experiencias vividas en los espacios de prácticas, asignando un tercer espacio de formación, cómo sí estas dimensiones fueran posibles de ser trabajadas por separado.

La intención que tiene el docente incide en la profundidad, está marcado de que ese espacio es específico para eso, para tratar de repensar lo que vos hiciste en la clase, por ahí en el específico se tienen que abordar otras cosas que terminan dejando de lado el espacio de la reflexión, no sé si lo pensaron de esa forma por eso apartaron los talleres de reflexión e hicieron un espacio nuevo, pero digo que está bueno que lo hayan hecho así. (Entrevista Practicante C)

Como bien se planteó, en estos espacios de formación, la práctica profesional de los formadores, sus propuestas de trabajo, sus matrices quedan expuestas a la mirada, las expectativas y el análisis crítico de quienes se encuentran en proceso de formación, lo que convierte a este espacio en tensionante y generador de desafíos permanentes, el nudo central de ello está dado por la variabilidad de situaciones que debe asumir si su función es trabajar con un grupo relativamente numeroso de practicantes, que se complejiza aún más cuando sus formaciones disciplinares vienen de distintos campos epistemológicos.

Lo que te confunden son las distintas posturas de los docentes, en eso como cátedra tendrían que ponerse de acuerdo y hablar ahí. Son posturas muy antagónicas en lo que es el acompañamiento, las formas de corregir, darte las devoluciones (...) nosotros nos vamos acomodando de acuerdo a quien nos va acompañando, es así, porque el alumno tiene que hacer lo que el profesor quiere. Vos llegás a una instancia donde trabajaste tanto, luchaste tanto para llegar que te amoldás a lo que diga el profesor y hacés lo que dice el profesor. (Entrevista Practicante C).

Algunos formadores, se ven obligados a profesar teorías a las que no adhieren o que no encuentran sentido, debido a que han sido formados en modelos o tradiciones de formación muy diferentes a las vividas por los practicantes, sus prácticas de enseñanza y aprendizaje por ende responden a concepciones muy diferentes a las concepciones construidas por quienes han pasado por el proceso de formación crítica. Es por ello que reflexionar sobre el rol del formador, sus trayectorias, las concepciones construidas sobre el enseñar y el aprender, como así también recuperar sus experiencias de formación es esencial para no entrar en tensión con los estudiantes, que ponen en cuestionamiento el decir y el hacer de quienes los acompañan en el proceso de formación docente.

Es por todo esto, que desarrollar instancias de trabajo reflexivo con los docentes formadores resulta necesario, debido a que esto les permitirá reconocer sus concepciones de formación, enseñanza, aprendizaje y evaluación, permitiendo así trabajar de manera tal que no termine incidiendo en los procesos de formación de los practicantes en una manera direccional y no constructiva.

Prácticas y Formación

Para pensar la Práctica Profesional es necesario explicitar los enfoques teóricos que resultan claves en el desarrollo del presente trabajo: Formación Docente, modelos/enfoques de formación, como así también las conceptualizaciones sobre la Práctica. Los mismos recuperan una mirada crítica de la formación docente, que es el posicionamiento epistemológico y pedagógico desde el que se pondrán en discusión las distintas perspectivas sobre formación y práctica docente en el presente escrito.

El término formación es polisémico, más aún en el campo educativo donde alude a una gran cantidad de acciones y procesos. Achilli (2005) entiende por formación docente "... *determinados procesos en los que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración*

de sujetos docentes/enseñantes...” (p. 23), cuyo campo de acción es la práctica docente.

Sanjurjo (2009) en su texto “Los dispositivos para la formación en las Prácticas Profesionales”, aborda la formación docente desde una perspectiva más amplia a la planteada por Achilli (2005), entendiendo a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje como uno de los elementos que permiten la construcción de las configuraciones docentes, pero no como los únicos. En tal sentido define a la formación docente como:

El proceso a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente, es posible distinguir en dicho proceso formativo trayectos diferenciables: la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional. (Sanjurjo, 2009, p. 37)

Al ser concebida como un largo trayecto, la formación inicial es solo un hito sostiene Sanjurjo (2009), pues en el mismo influyen y se articulan principalmente la biografía escolar entendida como “...el producto de complejas internalizaciones realizadas en nuestras propias experiencias como alumnos – generalmente en forma inconsciente - , que constituyen un “fondo de saber” regulador de nuestras prácticas...” (Sanjurjo: 2009) y la socialización profesional entendida como “... los procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador como en los lugares de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca del propio rol profesional...” (Sanjurjo, 2009, p. 38).

Dicha autora agrega que tanto la biografía escolar, como los procesos de socialización profesional constituyen los trayectos de mayor impacto, que van a dejar marcas profundas y van a influir en la manera en que los docentes asumen sus prácticas.

Siguiendo esta misma línea Souto (2014) plantea:

Entendemos por formación un proceso de desarrollo, una dinámica personal en la cual la persona adulta va encontrando nuevas formas de responder desde sí mismo a las necesidades del desempeño profesional. Es un camino de construcción de la propia trayectoria profesional a lo largo de la vida, para encontrarse en mejores condiciones para afrontar las funciones y tareas propias de la profesión, al mismo tiempo que para construir su identidad profesional. Es decir, que la formación es comprendida por nosotros como un proceso de auto y de inter formación y no como efectos en el sujeto de un proceso hetero- determinado (p. 114).

Giles Ferry (1998) para definir Formación hace mención a tres acepciones acerca de qué se entiende por formación; en una primera acepción sostiene que cuando se habla de dispositivo se habla de ciertas condiciones de la formación que son los soportes de la formación, pero sin embargo no se trata de formación. En una segunda acepción sostiene que existen quienes manifiestan que formación consiste en la implementación de programas y contenidos de aprendizaje, es decir, se hace referencia a que los estudiantes “reciben una formación”.

Pero, esto remite a una imagen de que algo se consume, se recibe del exterior y que se digiere más o menos bien, por ende, no es formación (p. 55).

Finalmente plantea una postura en la que sostiene:

“...Formarse es adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. La formación es diferente de la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pero la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o una profesión. El hablar de formación profesional presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, etc. Esta dinámica de formación es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. Hablar de un formador y de un formado es hablar de un polo activo y de uno pasivo, aquél que es formado. El individuo se forma, es él quien se desarrolla...” (Ferry, 1998, p. 55).

Las tres aseveraciones continúan estando presentes en los procesos de formación docentes, de manera explícita o implícita, esto se debe principalmente a que, a lo largo de todo proceso de la formación docente, tanto de los formadores como de los practicantes, dichas concepciones han estado y siguen estando presentes, pues dichas acepciones son inconmensurables.

El no reconocimiento de que las matrices academicistas y/o tecnocráticas han dejado Marcas en aquellos que trabajan en formación docente sería una ingenuidad, sería como querer tapar el sol con el dedo o sólo reconocer que existen días soleados, cuando también existen días inestables; y esto no quiere decir que un día sea mejor que otro, sino que es importante reconocerlos para saber cómo actuar, que decisiones tomar y ser conscientes sobre el porqué tomamos esas decisiones.

El presente trabajo será abordado desde un posicionamiento crítico, retomando los aportes realizados por Sanjurjo (2002), Souto (2014) y Ferry (1998), pero sin desconocer que las demás aseveraciones sobre formación aún siguen estando latentes en los procesos de formación y en las matrices construidas por parte de quienes forman parte de ese proceso y son los protagonistas del mismo.

Es por ello que al igual que Ferry (1998) se sostiene que cada uno se forma a sí mismo, pero dicha formación se da sólo por mediación. Es decir, aquellos que ocupen el lugar de formadores se consideran mediadores humanos, pero dicha mediación también puede ser llevada a cabo a partir del contacto con las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con otros. Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí, sino medios para la formación. Ferry (1998) reconoce que las condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad, constituyen tres elementos sustanciales para trabajar sobre sí mismo. Esta formación sólo puede hacerse en los lugares previstos a tal propósito, es decir:

Sólo hay formación cuando uno tiene un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación. El tercer aspecto de la formación es una distancia que se establece con la realidad. Uno se desprende de la realidad para representársela y la realidad queda figurada por representaciones. Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. (Ferry, 1998, p. 56).

Se considera que todos los autores antes mencionados coinciden en que la formación es un proceso complejo, que consiste en partir de los procesos de individuales para ponerlos en discusión con

otros. Es decir, supone la adquisición de conocimientos, habilidades, representaciones del trabajo a realizar, la concepción del rol, creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas, resistencias al cambio, etc., con las cuales construye un saber personal y profesional; proceso en el que cada sujeto se forma y desarrolla a sí mismo por mediación, en relación con otros.

El posicionamiento de formación crítico articula la reflexión a los problemas de valores e intereses sociales. Desde este enfoque tanto la práctica como la teoría son construcciones de carácter social que se lleva a cabo en contextos concretos de manera dialéctica. El paradigma de la complejidad, siguiendo con lo expuesto por Sanjurjo (2009), entiende la práctica docente como una práctica social compleja, condicionada por múltiples factores históricos y contextualizados; se caracteriza por la singularidad y la incertidumbre por lo que requiere de intervenciones conscientes, planificadas, creativas y audaces. Se pretende formar sujetos autónomos, comprometidos, capaces de dialogar con las situaciones que les presenta la práctica (p. 38).

Las tradiciones o modelos de formación son constitutivos de la formación docente, se encuentran presentes en las propuestas de formación y se materializan en las teorías en uso y las teorías adoptadas Argyris y Schön (1999) en el desarrollo de las prácticas docentes.

Es importante destacar que, las “teorías en uso” están implícitas en lo que el docente realiza en su práctica, gobiernan su conducta y tienden a ser estructuras tácitas; contienen las suposiciones sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el entorno. En cambio, las “teorías adoptadas” se ponen en juego al hablar de sus acciones a otros, es decir, pueden conceptualizarse y verbalizarse.

Al explicar mediante la palabra qué es lo que resulta conveniente hacer en determinada circunstancia o lo que piensa que debería hacerse, los docentes, en general, recupera teorías a las cuales adhiere. En cambio, cuando se problematiza dicha situación, sometiendo a interrogantes las razones fundantes de sus decisiones respecto al por qué actuó de cierta manera, la respuesta que da, por lo general, es su teoría adoptada. Sin embargo, la teoría que efectivamente gobierna sus acciones es la “teoría de uso”.

Reconocer estas tradiciones, permiten a quien participan de los procesos de formación docente, problematizar “las teorías en uso”, analizarlas y reflexionar sobre ellas, reconociendo que todos somos productos de una conjunción de tradiciones que han dejado marcas en nuestras matrices, que para llevar a cabo un verdadero proceso de formación primero hay que pasar por un proceso de deformación, en el que trabajen sobre las tradiciones que implícitamente dominan el ser, el pensar y el sentir de quién se está formando en un verdadero proceso crítico, reflexivo y complejo.

Formador de Formadores ... Prácticas Profesionales... Formación y Praxium

Reflexivo

Trabajar el Practicum reflexivo es de suma importancia en los procesos de formación, es un proceso inductivo que se genera desde la acción práctica que permite trabajar las zonas pantanosas e indeterminadas de la propia práctica. El practicum constituye un dispositivo de formación que consiste en la construcción de espacios de intercambio, de formación colectiva, que permite trabajar lo manifiesto y lo latente de las prácticas. Deben generar un conocimiento práctico, transformándose en una teoría de la práctica, a fin de conformar una práctica teórica que permita analizar la profesión que hemos elegidos.

El desarrollo del practicum reflexivo permite a quiénes son formadores de formadores, por un lado, FORMAR-SE EN EL PROCESO, es decir, aprender a través de experiencias y vivencias, aprender a actuar y reaccionar ante una situación dada, a responder a determinadas demandas, etcétera y la vez FORMAR-SE EN EL ANÁLISIS, esto supone un trabajo permanente en torno a una articulación entre **lo practica teórica capaz de generar procesos reflexivos y metarreflexivos.**

Abordar la práctica de manera crítica y problematizadora implica poner en tirantez todo el marco cultural construido por quien se está formando y también por el propio formador, debido a que su función será generar en el practicante interrogantes, desafíos, problemas de los que no pueda salir más que por sí mismos, el posicionamiento del formador no deber ser el de conocedor, que sabe todas las respuestas, sino que debe reconocer que el también aprende en ese proceso, que las preguntas para el otro son nuevas para él y las respuestas se construyen en el plano colectivo tal como lo expone Cerletti (2003).

Siguiendo lo expuesto por Cerletti (2003) el formador en todo proceso de análisis de prácticas debe tener en cuenta que su acompañamiento debe sustentarse en:

No dejar de preguntar: “y tú... ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué harías?”. Las respuestas, entonces, dejarán de ser un secreto que atesora el maestro (formador) para transformarse en una conquista, de cada alumno (practicante) sobre los saberes, sobre el mundo y sobre sí mismo. El único imperativo que el maestro (formador) debe sostener con tenacidad frente a un alumno (practicante) es “¡tú puedes! (Cerletti, 2003, p. 303)

Sin embargo, para un docente cuya matriz se encuentra marcada por enfoques de formación diferentes al crítico o las tradiciones no consolidadas resulta complejo y tensionante asumir dicho rol de acuerdo los planteos realizados en párrafos anteriores, incidiendo en las experiencias formativas construidas por los practicantes que al encontrarse en procesos de tensión entre las concepciones respecto del enseñar y el aprender por parte del docente, termina por simular prácticas de formación en detrimento de las construidas por los propios practicantes.

Es por ello que, así como se trabaja en la formación de los practicantes, sobre el análisis de sus prácticas, sus matrices de formación y las decisiones que fueron tomando durante su proceso de formación, es necesario que los formadores reflexionen sobre sus prácticas, sobre las decisiones que van tomando, sobre los vínculos construidos con el otro y las concepciones que tiene sobre el otro, pues todo eso incide en la formación del practicante tal como se puede evidenciar en las entrevistas. El trabajo reflexivo del equipo de formadores, a los cuales se podrían sumar a los tutores, resulta de suma importancia en las propuestas de formación crítica.

Un docente que es capaz de repensar y cuestionarse sus propias decisiones o las maneras en que aprendió, entendiendo que el otro es importante, sin marcar la verticalidad de quien sabe y quien no, de quien tiene experiencia y que no, será capaz de generar propuestas de formación emancipadoras y transformadoras, pues pondrá en cuestionamiento permanente lo que lo rodea, sin cerrarse en una verdad absoluta sobre el sentido de formar y formarse en relación con otros.

Trabajar en espacios de reflexión sobre las trayectorias formativas vividas por los docentes formadores de formadores y sobre el acompañamiento que los mismos realizan a los practicantes en las distintas instancias de formación se convierte así en una necesidad más que en una opción. Convirtiéndose estos en un dispositivo esencial que les permitirá:

- Comprender la complejidad del sustento epistémico de los espacios de formación docente y promover opciones reflexivas y fundadas en una construcción reflexiva y crítica sobre sus propias experiencias de aprendizaje.
- Conocer el sustento psicológico de las decisiones y alternativas involucradas en los procesos de formación docente de los cuales son participes, para favorecer las articulaciones de las transformaciones de la reflexión sobre dichas decisiones.
- Reflexionar sobre sus propias concepciones acerca del enseñar, el aprender, el conocimiento

e iniciar un proceso crítico sobre dichas concepciones que sustentan sus prácticas profesionales.

- Reconocer los supuestos teóricos que subyacen en procesos de formación docente crítica.
- Apropiarse de reflexiones crítico-epistemológicas acerca de los procesos de formación docente en el ámbito de la universidad.

Permitiendo a los formadores hacer consciente sus matrices de formación y poder reconocerlas, teniendo en cuenta que el desarrollo del practicum reflexivo permite, por un lado, FORMAR-SE EN EL PROCESO, es decir, aprender a través de experiencias y vivencias, aprender a actuar y reaccionar ante una situación dada, a responder a determinadas demandas, etcétera y la vez FORMAR-SE EN EL ANÁLISIS, esto supone un trabajo permanente en torno a una articulación entre lo practica teórica capaz de generar procesos reflexivos y metarreflexivos.

Referencias:

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde.
- Cerletti, A. A. (abril, 2003). La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. *Educação & Sociedade*. 24(82), pp. 299-308. Campinas, Brasil. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a21v24n82.pdf>
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas. . (1a ed). Serie Los Documentos.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ferry, G. (1998). *Pedagogía de la formación*. Novedades educativas. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Sanjurjo, L. (2002). *La Formación Práctica de los Docentes*. Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Souto, M. (2014). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. En *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. II Nº 2 (Diciembre 2004).

Cómo citar este artículo en la revista

Oviedo, W. R. A. (mayo, 2020). "¿Y sí los formadores de formadores también reflexionamos?". *Revista Experiencias del PCE*, 4(4). Posadas: Ediciones FHyCS. pp. 25-pp. 34 Recuperado de: <http://edicionesfhyics.fhyics.unam.edu.ar/index.php/experiencias>

La comprensión lectora y la enseñanza de la Contabilidad

Lic. Marta Carlina Olivera

Docente de la Escuela Provincial de Educación Técnica N° 2, Instituto Superior de Tecnología Automotriz y de la Universidad Católica de las Misiones (UCAMI) de Posadas, Misiones
Correo electrónico: carlinaolivera@gmail.com

Resumen

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre la comprensión lectora y la enseñanza de la Contabilidad en la escuela secundaria común y de la modalidad técnica.

No se trata de un abordaje disciplinar desde la materia *Lengua* sino más bien es un puntapié inicial para el análisis y reconocimiento de la relevancia del desarrollo de la comprensión lectora como competencia básica teniendo como marco la enseñanza de Contabilidad en las escuelas secundarias.

El dominio de la lectura influye decisivamente en el aprendizaje, desde la práctica de la enseñanza de materias contables los docentes muchas veces centramos nuestra atención en la técnica contable sin atender cómo desarrollamos competencias básicas como la lectura y la escritura.

Las últimas evaluaciones nacionales e internacionales aportaron información no muy alentadora respecto a la interpretación de textos de nuestros alumnos y se constituye uno de los ejes de la política educativa actual.

Este trabajo se presenta como una invitación a pensar desde nuestra disciplina la responsabilidad que tenemos en el fortalecimiento en los estudiantes de competencias para la vida y generar estrategias docentes que lo favorezcan.

Palabras clave: Contabilidad – Comprensión lectora – Estrategias docentes

Desarrollo

La comprensión lectora

En primer lugar, se hace necesario definir *qué es leer*. Cassany (2006) en su obra *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* responde a esta pregunta, desde tres puntos de vista la concepción de la práctica lectora.

La primera concepción, la lingüística, sostiene que el significado se aloja en el escrito: *el contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones*. (Cassany, 2006, p.25) Por lo tanto, lectores diferentes deberían leer el mismo significado.



La segunda, la concepción psicolingüística sostiene que *el significado del texto se ubica en la mente del lector*. (p.32) El significado debe construirse a partir de los conocimientos previos por lo tanto dependerá de cada sujeto y su circunstancia. Implica poner en juego habilidades cognitivas involucradas en el acto de comprender.

La tercera, la concepción sociocultural pone en énfasis otras cuestiones, para ésta, la lectura es *una práctica social, cultural, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales*. (p.38) Centra su atención en la necesidad de conocer la especificidad de cada disciplina en cuanto a los géneros textuales que prevalecen en ella, el autor y como utiliza el discurso. Los lectores interactúan con una comunidad y las prácticas de lectura y escritura se dan en ámbitos determinados: una escuela, una universidad, un diario digital, por lo tanto, comprender la lectura es comprender la visión que se tenga en esa comunidad. (p. 38).

En las tres concepciones leer implica por parte del sujeto lector, la existencia de significados, en la primera estos significados están puestos en las palabras del discurso, en la segunda en la mente del lector y en la última, no contradice a las demás sino que las complementa, leer es construir significados desde el conocimiento previo del lector, desde su historia, por lo tanto esta construcción no es objetiva, es una práctica social que difiere en cada individuo, cada uno puede darle significados distintos al mismo texto.

Desde esta perspectiva, la lectura es una práctica social y cultural que asume las características de su contexto. Leer se constituye en una actividad que se relaciona con el interés del lector, con sus objetivos personales de conocer, informarse, estudiar, comunicarse con otros, disfrutar, con la posibilidad de vincularse con el texto desde distintos formatos y soportes (novelas, noticias, libros digitales o impresos, mensajes de texto, email, diarios, etc.), un amplio abanico de factores movilizados hacia la práctica lectora.

La escolaridad contribuye al desarrollo de este proceso complejo y dinámico de *aprender a leer*. Aprender a leer es uno de los tres ejes que Solé (2012) plantea como fundamentales sobre los que se asienta la comprensión lectora, sumado a los otros dos: *leer para aprender*, (en cualquier ámbito académico o cotidiano y a lo largo de toda nuestra vida) y *aprender a disfrutar de la lectura*. Precisa que la actividad de comprender implica *conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector* (p. 50).

Solé(2012) toma la definición de la OCDE sobre comprensión lectora que reviste características muy ambiciosas: *“se define como la habilidad para entender, evaluar, utilizar e implicarse con textos escritos, participar en la sociedad, alcanzar las metas propuestas y desarrollar el mayor conocimiento y potencial posibles”*¹

No solo se lee, sino que se aprende a leer para comprender lo que se lee. Comprender lo que se lee es, además, un proceso comunicativo, proceso porque no se aprende a leer de una vez, y comunicativo porque del otro lado del lector se encuentra *el otro* con sus propósitos, intenciones, objetivos con el mensaje que expresa.

La lectura es la práctica y la comprensión lectora es el resultado de esa práctica. La comprensión lectora se va construyendo a medida que el sujeto transita su escolaridad obligatoria y la escuela favorece su vinculación a distintos géneros literarios o cuando se adentran al conocimiento de las distintas disciplinas.

Ahora bien, este trabajo tiene el propósito de reflexionar sobre la comprensión lectora en la enseñanza de la Contabilidad en las escuelas de nivel secundario y esbozar algunas características que asume la comprensión lectora en las estrategias de enseñanza aplicadas en la disciplina contable.

1 OCDE: Organización para la Cultura y el desarrollo económico. Organismo ejecutor del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)

La comprensión lectora y la Contabilidad

De lo mencionado con anterioridad, la comprensión lectora es un proceso complejo que se conoce y se aprende, la escuela como ámbito que favorece este proceso debe promover acciones que en forma sistemática, es decir, desde los distintos campos disciplinares, contribuyan a este proceso. Entre estos objetivos, desarrollar buenas prácticas de la enseñanza que promuevan una efectiva comprensión lectora en los estudiantes favorece el aprendizaje significativo de los mismos. Los docentes, como sujetos constructores del saber pedagógico permiten el logro de los objetivos educativos como *corresponsables* en la implementación de las políticas educativas. El desarrollo y consolidación de las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación se constituyen en ejes de la política educativa de la educación secundaria.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) establece en el artículo 30 inciso d): “*desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera*” entre sus objetivos generales, con la responsabilidad de promover el acceso al conocimiento a través de las distintas áreas y disciplinas que constituyen es saber integrado (Argentina. Ley 26.206, 2006).

En el marco de la implementación de las políticas educativas de formación docente, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) con el Programa Nuestra Escuela en jornadas colectivas de formación llamadas *Jornadas de Formación Situada*, tiene entre sus objetivos, la reconstrucción de estrategias de enseñanza fortaleciendo las condiciones en que se desarrollan, tanto áulicas como institucionales, orientadas al logro de una educación de calidad en los niveles educativos obligatorios. Con este objetivo, uno de los ejes centrales es fortalecer estrategias de enseñanza que permitan en los estudiantes el desarrollo de capacidades complejas para el dominio de la comprensión lectora y la escritura, la resolución de problemas y el uso activo de conceptos y modelos de las ciencias para interpretar el mundo.

Actualmente mejorar el desempeño de los estudiantes en comprensión lectora se constituye uno de los desafíos en el nivel secundario.

La opinión generalizada es que los chicos no comprenden lo que leen. Muchos apuntaron al área Lengua como disciplina prioritaria en el desarrollo de esa competencia, pero, en realidad todas las áreas tienen el compromiso de incentivar y promover hábitos de lectura y comprensión lectora en los estudiantes. La responsabilidad formativa corresponde a cada disciplina, desde sus formas particulares de construir conocimiento, desde los saberes seleccionados curricularmente, privilegiando propósitos y objetos de lectura en el marco de una institución escolar que promueva y favorezca la formación lectora de los estudiantes como fundamento de aprendizajes autónomos y significativos.

La enseñanza de la Contabilidad también se ve interpelada por este desafío. Como *Sistema de Información Contable* (así se presenta como materia en los diseños curriculares del secundario común y del técnico profesional), muestra sus particularidades desde que es un campo disciplinar con características propias.

Sin entrar en la discusión sobre si la Contabilidad es ciencia o técnica, la *Contabilidad* definida como “el lenguaje de información cuantitativa y específica, que utilizan las organizaciones modernas de todo tipo, tengan o no fines de lucro, sean privadas, estatales o mixtas” (Fernández Durán, 1998, p.15) como parte del sistema de información de la organización, procesa información contable, esta información debe ser leída, comprendida, interpretada, explicada con una función básica: brindar información que permita la planificación y el control de la gestión (Fronti de García L. y otros 1998, 2000, p.3). Desde lo textual, debe posibilitar establecer inferencias y además permitir establecer juicios valorativos. Es decir, el estudiante debe poder comprender lo que lee cuando lee *información contable*.

¿Qué leen los chicos cuando *leen* en contabilidad? Objetos de lectura contables

En primer lugar, se hace necesario reflexionar sobre algunos aspectos:

El primer aspecto a pensar es si ¿son nuestros alumnos “lectores”? La respuesta es: “totalmente”. Leen, lo que les interesa. Las situaciones habituales de lectura de los chicos son muy variadas al igual que los soportes actuales: papel, computadora, celular, etc. Las dificultades con la comprensión lectora se presentan en la lectura de los contenidos de las disciplinas curriculares que muchas veces no son de interés para los estudiantes.

Específicamente en lo que se circunscribe a este trabajo y desde una perspectiva sociocultural de la lectura tomando lo que Cassany (2006) sostiene respecto a que *no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana*, en el sistema educativo, la comprensión lectora es una competencia que reviste la característica de transversalidad disciplinar. Es decir, todas las áreas deben favorecer el desarrollo de esta competencia y generar en los estudiantes el hábito de lectura (p. 23-24).

Otro aspecto es ¿qué características tiene la Contabilidad como campo de conocimiento? La Contabilidad es un campo del conocimiento que se fundamenta en teorías, técnicas, normativas, procesos que dan característica a la actividad contable de una persona física o jurídica. Como sistema obtiene los datos de una fuente (de datos) originada por hechos económicos. Como sistema de información, la contabilidad abarca varios subsistemas dentro de la organización constituyéndose en espacios de generación de información, tanto de uso interno como externo.

Derivada de la anterior, otra cuestión para reflexionar es: ¿qué leen los chicos cuando *leen* en contabilidad? ¿Cuáles son los objetos de lectura contables?

Los objetos de lectura son todos aquellos objetos susceptibles de ser leídos: un libro, un cartel, un mensaje de texto, hasta símbolos como señales de tránsito o dispositivos de señalización como el semáforo que utiliza señales luminosas de colores, también encierran variados códigos como palabras, imágenes, tipografías, colores, entre muchos otros (Jornada de Formación Situada, 2017)

Los *objetos de lectura contables* tienen formatos particulares: documentos comerciales, registros con “rayados específicos” como los libros de comercio (Libro Diario, Mayor, Libros IVA), fichas (de stock, clientes, proveedores) que si bien, se trabaja escolarmente en forma manual o digital, requiere de su interpretación y comprensión sobre todo de los propósitos de su utilización: la generación de información contable.

Así, como fuente de datos, los documentos comerciales, son textos con particularidades como ser: vienen preimpresos, tiene un formato similar entre sí (facturas impresas o electrónicas tiene la misma estructura), requieren datos² de la operatoria a completar de carácter textual, numéricos, opciones para marcar (condiciones ante el IVA), tienen su propia estructura y organización del texto, etc.

La lectura de documentos comerciales es una capacidad básica en la enseñanza de la disciplina. Como objeto de lectura, todos los documentos que respaldan las operaciones de una organización se constituyen en soportes de datos que serán extraídos para someterlos al procesamiento y consiguiendo obtención de información contable. Es el puntapié inicial sobre el que se proyecta la elaboración



Figura 1. Estudiante consultando documento comercial

2 Fecha de la operación, sujetos que intervienen, condiciones de venta, detalles del producto, precio unitario, precio total

de la misma. Comprender la finalidad del documento comercial, es comprender el objetivo de la Contabilidad como sistema de información.

De la misma forma, *libros contables*, fichas, exigen el conocimiento de la *técnica contable* para su elaboración y registro. Tanto libros como técnica, requieren de la implementación de estrategias que permitan el acercamiento de los alumnos al reconocimiento de los formatos (manuales o digitales) y esquemas que le permitan asignar sentido al texto. Es decir, entender las formas en que las informaciones están contenidas en el texto, cómo se relacionan entre sí y la intención del emisor. (Cubo de Severino et.al., 2012, p.65)

El proceso de comprensión lectora de los *objetos de lectura contables* requiere el conocimiento en primer lugar del contexto de aplicación de la información contable (organización y su operatoria), el objeto de la información contable, la técnica de registración de esa información, los soportes de la información (textos contables) y el propósito de lectura de esos materiales. Todo esto respetando las etapas del proceso de aprendizaje de los alumnos y la complejidad de los contenidos. Tanto el reconocimiento como los propósitos requieren de estrategias de enseñanza que pongan énfasis en el hecho económico y sus particularidades.

Otro de los *objetos de lectura contables* son los textos escolares. Si se toma y analiza cualquier texto escolar de Sistema de Información Contable, se observa en gran medida el recurso gráfico (cuadros, esquemas, mapas conceptuales) para mostrar los contenidos. Muchos acompañados por imágenes y dibujos. Los contenidos al tener la característica de ser intangibles (la información) requieren el uso de estos recursos visuales para facilitar su conocimiento.

A los textos escolares se agregan normas que regulan la actividad contable, leyes, resoluciones, son textos con un vocabulario jurídico específico y no accesible muchas veces al entendimiento del alumno. (Leyes, Resoluciones Técnicas Profesionales, entre otros)

Los propósitos de la lectura en la disciplina contable

El aprendizaje es un proceso constructivo interno (Carretero, 2016) no solo se hace necesario la presentación de la información para que el alumno aprenda, sino que éste irá construyendo el aprendizaje en función del significado que le atribuya (p. 83).

La comprensión lectora implica construir puentes entre lo que el lector conoce y lo nuevo. Por lo tanto, por medio de la comprensión lectora, el aprendizaje se hace posible si la lectura permite construir y verificar hipótesis acerca de determinados significados. Se comprende el texto cuando se ha podido establecer conexiones lógicas entre el conocimiento almacenado y el nuevo, esto desde un proceso de construcción y verificación de hipótesis, un proceso de creación e integración de proposiciones, y un proceso de aplicación de conocimientos previos, estrategias y expectativas o motivaciones personales (González y otros, 2010, p. 3).

Desde esta área del conocimiento hay necesidad de profundizar aspectos relacionados con la comprensión lectora que asume la especificidad de la disciplina. Muchas veces la dificultad en la apropiación conceptual de los contenidos contables son consecuencia de falta de estrategias que permitan un proceso de lectura adecuado para la comprensión.

Pensar en esto, sitúa al profesor de la materia en la necesidad de determinar los propósitos de lectura que apuntalan los objetivos de la enseñanza disciplinar. Algunos pueden ser: para extraer (información), interpretar o recrear/reformular; para responder preguntas; para comparar/cotejar información; para tomar el texto como modelo de escritura o como fuente de información para la producción de textos orales o escritos; para elaborar cuadros, gráficos, mapas conceptuales, tablas, es decir, para "convertirlo" a otros formatos; para resolver problemas; para extraer datos; para simbolizar; para traducir el lenguaje verbal a otros lenguajes icónicos, etc.(Jornada de Formación Situada

1. Nivel secundario, 2017).

Leer en Contabilidad implica leer tipos textuales que se basan mayormente en esquemas, símbolos, signos donde el cálculo matemático no deja de estar presente. *Leer datos* es el fundamento de la disciplina, tanto el dato numérico (\$ 1000 en efectivo) como el dato textual (efectivo = *cuenta "caja"*).

Moreira (1997) sostienen que *el aprendizaje significativo más básico es el aprendizaje del significado de símbolos individuales (típicamente palabras) o aprendizaje de lo que ellas representan* (p.18). Argumentando a Ausubel (1963) sostiene que el aprendizaje de los conceptos no sólo es sobre el concepto que está representada en la palabra, sino también lo que el concepto representado por esa palabra significa.

El aprendizaje de las *cuentas* es un desafío que debe franquear el estudiante y que muy pocos logran comprender sin mucho esfuerzo memorístico. Siguiendo el análisis que hace Moreira y aplicándolo al aprendizaje de las *cuentas*, éstas representan conceptos, este aprendizaje conceptual es un aprendizaje representacional, pues las cuentas representan símbolos individuales. Así por ejemplo la palabra *caja* denota un significado desde la representación contable, comprende todo el dinero (moneda y/o billete) que tiene la empresa. Ahora desde lo cotidiano representa otra cosa.

Chaves y otros (1998) analizan el *lenguaje contable* como un conjunto de términos o vocablos calificados como *técnicos*. Sostiene lo que se mencionaba con anterioridad, hay palabras que en el lenguaje cotidiano tienen un alcance y significados diferentes en la disciplina contable. Los estudiantes encuentran en esto una de las dificultades en la comprensión, por ejemplo, entender conceptualmente al *debe* o al *haber*, o sus saldos respectivos *deudor* y *acreedor*. Realizan un interesante análisis sobre la terminología contable, definiendo a las cuentas como *códigos* ordenados en planes de cuentas que con los manuales de cuentas son instrumentos de ordenamiento de las mismas. Otro aspecto a tener en cuenta según estos autores, son las reglas o procedimientos relacionados con las normas legales y profesionales que se aplican en la preparación y emisión de informes contables. Desde el punto de vista pedagógico, la comprensión de estos textos en particular requiere el conocimiento de terminología jurídica y contable por lo que generalmente se toman *partes* de los mismos y en otros casos solo se los menciona por lo complejo en su tratamiento (p. 20).

Una mirada novedosa es aprender la contabilidad como si se aprendiera un idioma nuevo. Esta perspectiva tomada de Anthony (1971) sostiene que *"el desafío de aprender contabilidad es esencialmente el mismo que el aprender inglés de Gran Bretaña o inglés de EEUU, basándose en que las dificultades se plantean en las diferentes interpretaciones o sentidos que se le da a los términos"* (p. 28).

Estrategias

Entre las estrategias que se proponen para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora desde la enseñanza de la Contabilidad, se menciona:

El uso del diccionario que permite el conocer el significado del concepto atendiendo a las distintas acepciones que presenta, permitiendo que el estudiante busque la que se adecúa al tema que se está desarrollando.

La elaboración del *glosario contable* como recurso organizador (alfabéticamente) de los nuevos conceptos incorporados a la materia, esto favorece la concentración de los mismos en un solo lugar incrementando el grado de complejidad con el transcurrir de las clases y además la conformación del vocabulario técnico específico.

El uso de *mapas conceptuales* elaborados en forma procesual por el alumno y/o con el curso a medida que se desarrollan los temas. Es indiscutible la importancia pedagógica de este recurso visual

como organizador de contenidos.

La *lectura* de mapas conceptuales, gráficos y/o esquemas, tan característicos de los textos escolares de la materia, favorecen la comprensión ya que permite establecer conexiones, seleccionar, jerarquizar, establecer secuencias y articular contenidos (Carretero, 2016, p. 100).

Esta actividad de análisis centraría la atención en establecer relaciones entre cada concepto que aparece en el gráfico y responder a preguntas tales como: ¿por qué consideras que este concepto está en el centro/arriba/lateral del mapa? ¿qué quiso expresar el autor ubicándolo de esa forma? ¿es posible observar una mayor/menor importancia? ¿qué otros conceptos aparecen y porque se los relaciona?

Con la lectura del organizador visual, mediante interrogantes y la reflexión crítica, se complementa la propuesta con la *redacción* de las relaciones entre conceptos afianzando la práctica de la escritura.

Plantear *actividades de acierto y error*. Desde registraciones contables *erróneas* y la búsqueda de la expresión correcta. Este proceso pone en juego la revisión mental de los conceptos. Trabajar desde el error plantea actuar reflexiva y críticamente argumentando las correcciones realizadas.

Otra estrategia es la *lectura de asientos contables*, deducir el hecho económico que originó ese registro, y, por lo tanto, el comprobante, fuente de datos. De allí se puede continuar explorando sobre los sujetos que intervinieron en la operatoria y características como contribuyentes a la AFIP, etc.

La actividad de *diseñar* fichas, planillas y otros formatos -de acuerdo a la necesidad de información que se requiera- exige el ejercicio de establecer necesidades de datos, ordenamiento, definir prioridades, etc. Por ejemplo, en función de las necesidades de la gestión de archivos de la documentación elaborar una planilla de registro de los mismos aplicando algún criterio de ordenamiento de la información (cronológico). Esto permite inferir las necesidades de información y los datos y sus relaciones que debe tener el soporte para poder cumplir con esas necesidades.

No dejar de lado la *oralidad*. La capacidad de escuchar es básica para que se pueda dar las habilidades básicas de comprensión del lenguaje y la capacidad de lectura. Esta capacidad también se hace necesario ejercitarla: escuchar sin interrumpir, identificar el mensaje que se ha emitido, detectar la idea principal del mensaje, palabras claves. A esto se puede agregar la *toma de apuntes*.

Tomar apuntes de lo que el docente dice es una práctica reservada para los universitarios. En el nivel secundario no es muy aceptable o aplicable. Lo cierto que es una actividad que pone en juego la habilidad de la escucha y de recordar lo escuchado. Otra modalidad es la de escribir *¿que aprendí hoy?* al finalizar la clase. Requiere recuperar mentalmente los contenidos desarrollados en clases y dejarlos por escrito (en la carpeta), este apunte fortalecerá la comprensión al tener que repasar no solo lo dado sino la relación entre los temas. A la clase siguiente se inicia con la lectura de lo apuntado en la última clase.

Otra propuesta es *elaborar ejes del tiempo* que permitan ver el estado patrimonial de la empresa en los distintos momentos del ciclo económico. Al inicio con el inventario inicial y al cierre con las variaciones patrimoniales. Permite reconocer los cambios producidos en los componentes patrimoniales relacionados con el transcurso del tiempo y evidenciar los resultados producidos. También se puede aplicar en la enseñanza del *criterio de lo devengado*, marcando en el eje los hechos económicos y cuando se producen.

Los *cuestionarios* o *guías de estudio*: tienen una doble orientación: hacia la lectura y hacia la escritura. Ambas actividades ponen un límite al estudiante, el docente con las preguntas determina por donde debe ir el lector y establece pautas de pensamiento al escritor por lo tanto *cuando el docente construye un cuestionario de lectura define los modos de leer, pensar y escribir del alumno* (Jornada de Formación Situada, 2017). Es una actividad que debe favorecer la realización de inferencias y predicciones necesarias en el proceso de comprensión lectora. Por ejemplo, de las preguntas que

generan inferencias *contables* puede ser: ¿se puede obtener utilidad bruta y pérdida neta? En cuanto a las predicciones, todo texto contiene una serie de pistas o indicios que sirven para guiar la interpretación, en contabilidad, la lectura de los saldos de las cuentas de un balance de comprobación puede dar indicios de los resultados de las operaciones (ganancia o pérdida). Estimular estos interrogantes que promuevan la observación tanto cuantitativa (saldos en unidades monetarias) como cualitativas (composición de deudas de la empresa) permite que el alumno comprenda el lenguaje contable y su significado.

Estas propuestas surgen de la propia práctica enfocadas en desarrollar habilidades que favorezcan la comprensión lectora y de esta manera, contribuyan a generar aprendizajes significativos en la Contabilidad.

Conclusión

Desarrollar la comprensión lectora en la enseñanza de la Contabilidad requiere del compromiso de cada docente, principalmente con los estudiantes, pero también con la disciplina misma. La Contabilidad es una disciplina con campo del saber específico y cómo tal requiere, que se desarrollen todas las estrategias educativas posibles para su abordaje, entre ellas la comprensión lectora como una de las fundamentales para el logro de aprendizajes significativos. El desafío está planteado.

Referencias

- Argentina. Ministerio de Educación. Ley 26.206 (2006). *Ley de Educación Nacional*.
- Carretero, M. (2016). *Constructivismo y educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós. 1a ed.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chaves, O., y otros (1998). *Contabilidad: presente y futuro*. Ed. Macchi. Buenos Aires: Ediciones Macchi
- Cubo de Severino, L. et al. (2012). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunic-Arte Editorial.
- Fronti de García, L. y otros (1998). *Contabilidad: presente y futuro*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- González, M. J., Barba, M., & González, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista iberoamericana de Educación*, 53(6), pp. 1-11.
- Fernández Durán, E. S (1998). *Sistema de Información Contable 1*. Buenos Aires: Ediciones Macchi
- Jornada de Formación Situada 1 (Argentina) (2017). *Leer en plural. La lectura en la escuela y en cada área*. Nivel secundario. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Formación Docente Situada.
- Jornada de Formación Situada 2 (Argentina) (2017). *Leer en clase con el andamiaje del profesor*. Nivel secundario. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Formación Docente Situada.
- Moreira, M.A. (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Traducción de M^a Luz Rodríguez Palmero. Burgos, España. pp. 19-44.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 59, (2012), pp. 43-61.

Cómo citar esta reseña en la revista

Olivera, M. C. (mayo, 2020). La comprensión lectora en la enseñanza de la Contabilidad. *Revista Experiencias del PCE*, 4(4). Posadas: Ediciones FHyCS. pp. 35-pp. 42. Recuperado de: <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/experiencias>

La Presencia, los Vínculos y el Juego en la Contingencia: Tiempos de COVID-19

Karen Baukloh

Lic. en Psicopedagogía. Esp. en Abordaje Familiar Integral. Esp. en Educación en Contextos de Encierro. Prof. en Psicología. Maestranda en Abordaje Familiar Integral. Docente, Investigadora de la Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)- Extensionista de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales- Universidad Nacional de Misiones- Docente del nivel secundario en la provincia de Misiones.
karen.bb.87@gmail.com

Resumen

Hicimos un alto en nuestra cotidianeidad, se han ido muchas de las certezas que organizaban nuestro día a día, nos ha invadido la urgencia del cuidado en términos de salud, se ha interrumpido la presencialidad (física) en las escuelas. Sin aviso nos vimos interpelados por el “aislamiento social preventivo y obligatorio”; originado a partir de la pandemia¹ del Covid-19, declaración realizada por la Organización Mundial de la Salud.

Este breve ensayo, busca poner la mirada sobre algunos aspectos entramados en la práctica docente en este contexto excepcional, donde el proceso de enseñar y aprender no se ha detenido, asumiendo el compromiso de avanzar en la contingencia y en el sostenimiento de las trayectorias escolares inmersas en la urgencia.

Palabras clave: Pandemia – Juego – Dimensión Afectiva – Práctica Docente

1 En el mes de Marzo la Organización Mundial de la Salud, declara al brote de coronavirus -COVID 19- como una pandemia por los niveles de propagación y su gravedad. A partir de la fecha cada país puso en marcha medidas de prevención entre las cuales se destaca el aislamiento como fundamental para la reducción de la transmisión del virus.



Introducción

El aislamiento social y la consecuente interrupción de la asistencia a las instituciones educativas, nos interpela a pensar cómo organizarnos para desarrollar propuestas educativas que garanticen la continuidad pedagógica.

Estamos ante una situación única, excepcional y “amenazante”, atravesados por una realidad que por momentos “duele”, ante la cual se refuerza la construcción de redes de contención que habilitan encuentros que construyen una mirada pedagógica y una escucha sensible que permite “amortiguar” aquello que duele, habilitando posibilidades nuevas de pensamiento, acción y convivencia.

No hay respuestas únicas y consolidadas sobre “cómo educar en tiempos de Covid-19”, por lo que la propuesta del presente ensayo invita a dialogar con autores, que, en este contexto, adquieren un sentido y nos permiten pensar maneras de contemplar la práctica docente en la contingencia, focalizando el análisis en una dirección que se detiene en algunos aspectos de todo este complejo de situaciones. En este momento de inflexión surge la necesidad de “poner en pregunta” (Mancovsky, 2011, p.24) los sentidos de la escuela y en este acto movilizador revisar, poner en tensión las “recetas”, los enfoques, las estrategias, los contenidos (Podestá y Tavernier, 2018, p.33), la noción de tiempo y espacio; todo esto en un marco pandémico, que se encontró con una escuela que “tracciona” entre la modernidad y las transformaciones socioculturales de la postmodernidad, pero que en la emergencia permanece abierta y activa.

“La búsqueda y exploración de nuevos significados y formatos escolares como ejercicio de prácticas sociales; la articulación entre educación y conocimiento con la formación del ciudadano.” (Tedesco, 2009) (Podestá y Tavernier 2018, p.34)

En la complejidad que expone este escenario, se avanzará en un análisis sobre conceptos que, ahora, han tomado fuerte presencia, que se han vuelto a “mirar” y que entran las prácticas de enseñanza¹ (Anijovich y Mora, 2010, p.31). Este documento lejos está de ser una verdad absoluta, sino uno de los tantos puentes que invitan al debate, a la contradicción, a la ampliación; el final es abierto... aún estamos transitando este camino y quizá paradójicamente algo de lo que se describe en las siguientes líneas, persista “post-pandemia”.

El lector podrá recorrer por las siguientes estaciones: el lugar del cuerpo y la construcción de “la presencia en la distancia”; el juego como recurso pedagógico y las redes de sostén como materialización de la dimensión afectiva y vincular, presente en todo proceso educativo.

De cuerpos y presencia en tiempos de “distanciamiento”

“Hablar de una escuela en crisis es una redundancia. ¿Por qué? Porque según entiendo, la escuela se inventó en el interior de esta batalla que acabo de describir, se inventó, de alguna manera, para oponerse a las fuerzas que tienden a la desunión, a la dispersión, a la interrupción. La escuela se inventó-sabiendo del carácter ineludible de la batalla-para hacerle frente, para tomar lugar en la batalla y para poner al cachorro humano al abrigo, al amparo. No para abolirla.” (Antelo, 2003, parr.13)

Si leyéramos la cita anterior sin percibir el año de escritura, tal vez, pensaríamos que es actual. He aquí la relevancia del mismo, no es novedad que la escuela esté en medio de una crisis, la novedad se centra en el lugar que ocupa dicha “crisis” o en términos de Antelo (2003) en “la batalla” y que acciones despliega desde ese lugar para sostenerse y avanzar. La particularidad de esta crisis, razón por la cual se entiende el impacto, es una amenaza hacia la vida misma; es vivir con la posibilidad presente y consciente de pérdida de ella, y con esta amarga “verdad” en claro, se despliegan los ejes temáticos subsiguientes.

¹ Se entiende por buena práctica de enseñanza (Anijovich y Mora, 2010) a aquella que tiene intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre todos los miembros; que transcurre en un espacio tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. Hay un docente que apela al sentido de su tarea.

Uno de los planteos pedagógicos de los últimos años, ilustra el espacio de las clases como un lugar de encuentro: que se sostiene por el encuentro de miradas, de voces, de interacción con otros, que dan sentido y organizan la trama de relaciones de que se tejen en el proceso. En dicho encuentro, estamos en subjetividad y en corporalidad; cuerpos que expresan la esencia misma del hombre, al respecto Podestá y Tavernier (2018) exponen que: “la educación es por excelencia un encuentro humano” (p. 82).

El cuerpo del educador expresa su identidad, el cuerpo lleva en sí mismo connotaciones que influyen en la relación pedagógica: los gestos, la voz, los movimientos, la postura. Hernández (2007) sostiene: “Los maestros somos, para los alumnos, actores corporales y sonoros; a través de las actitudes posturales y gestuales que acompañan nuestro discurso verbal, ellos descubren hábilmente nuestras intenciones y atenciones” (p. 64).

Los mensajes que emitimos se vehiculizan mediante el movimiento corporal y hoy ese cuerpo está distante o algo “fragmentado” cuando es visto mediante algún recurso tecnológico. En esa pequeña ventana digital, busca infinitas maneras de enviar mensajes con sentido, alentadores y esperanzadores que llegan a un otro que lo espera, que lo busca, para construir un vínculo fundante de sentidos en esta contingencia.

Desde un enfoque abarcador de las posibilidades expresivas, sensibles, singulares del lenguaje corporal, consideramos que el cuerpo se mueve, baila, crea, inventa, se conecta con otro, se detiene, respira, vibra, se agita, no solo desde una mecánica anatómica, sino desde la emocionalidad, las sensaciones, las historias, el imaginario, lo que puede, lo que no puede, lo que desea, lo que siente, lo que percibe. (Podestá y Tavernier, 2018, p. 255).

Hoy el entorno de la clase es otro, que, alejado de las paredes de la escuela, se anida en la familia y en este acto se reconfigura en función de cada contexto. La casa no es la escuela, la casa habilita un “espacio y tiempo” percibido de otra manera, acotado y obligado a ser rediseñado, en el cual el docente se juega a abrir un camino de creación, de recreación y que favorezca la interacción sostenida por una mirada adulta presente, que promueva y entusiasme. “Los espacios como propuesta organizativa no son ajenos a las maneras de concebir el enseñar y el aprender y a la construcción de un clima moral” (Litwin, 2008, p.138).

En este rediseño, también han cambiado las miradas, lo que se mira. En las escuelas tienen lugar múltiples miradas, y en ese mirar se significa, se otorga existencia y se reconoce al otro como sujeto de derechos.

He aquí otro impacto de la pandemia: ¿miramos ahora? ¿Qué miramos, cuando miramos?, ¿Qué hacemos con lo que miramos? Nos han quitado la posibilidad de sostener esa mirada como sucedía en las escuelas, esa mirada fundante de subjetividad y aprendizajes, hoy las diversas realidades que se visibilizan debieran ser contempladas a la hora de pensar la clase; hay hogares con nulos o limitados dispositivos tecnológicos, la falta de conectividad, la imposibilidad de “habilitar la cámara” por múltiples razones que no podemos omitir (rostros “ocultos” que tal vez, expongan miedos a mostrar su realidad, o porque no lo “permiten hacerlo” y así callar una posible: situación de violencia); infinitas experiencias que llevan a pensar sobre la diversidad de realidades, de contextos, de posibilidades. Mirarnos a través de pantallas también expone y nos expone a nuestras vulnerabilidades y eso hay que saber llevarlo.

Es menester en estas circunstancias, corrernos de los tecnicismos de la profesión, para dar lugar a acciones humanizadoras que nos fortalezcan en este proceso.

Creo que la formación docente también tiene que ver con ese “educar la mirada”: como mirar a la infancia, como mirar a los pares, como mirar a las familias, como mirar los ambientes, como mirar el saber, como mirarse a uno mismo; en fin, en cuanto a los efectos “ópticos” del acto de educar. (Skliar, 2017, p. 39).

Recuperar la mirada fue un gran desafío pandémico (y lo sigue siendo) y mediante esto construimos presencialidad, una presencialidad que existe en la distancia de cuerpos que no podemos excluir de la dimensión de la formación y que, por medio de las herramientas tecnológicas, vuelven a la escena. Hoy, se acompaña la distancia generando presencia y cercanía pedagógica, que, entendiendo el contexto ancla en la afectividad y moviliza aprendizajes.

Las distancias se “acortan”; adquieren otro sentido cuando nos une el afecto y más aún cuando ese afecto es motor que permite seguir aprendiendo y soñando horizontes. Y el desafío de hoy es construir presencia, sostenerla como acto humanizador y en este trajinar “pandémico” son tantas las enseñanzas que afloran, que solo basta correr el velo de algunos prejuicios para verlo.

Tejiendo redes

Fueron pasando los días y lo que parecía ser agudo y fugaz, se cronificó y esto cambia las expectativas, la pandemia no tiene fecha de caducidad y con ella el aislamiento persiste aumentando los índices de malestar y de necesidades: el teletrabajo en exceso, la convivencia y las tensiones que en ella suceden, la escasez de recursos o el deber de aprender una infinidad de herramientas en tiempo récord y pensarlas pedagógicamente, a esto agregamos: la pérdida de seres queridos, la violencia intrafamiliar y de género, la pobreza estructural, la inseguridad (Podestá y Tavernier, 2018) la pérdida de empleo, en fin...tantas situaciones que aumentan los índices de estrés y de incomodidad ante una rutina que “sacude” lo conocido, exponen una realidad que no podemos desconocer: “Cuando la situación que provoca el estrés se vuelve crónica, se reduce la capacidad para aprender y se generan consecuencias severas en el organismo (...) (p.130)

Como se planteó al inicio, es difícil entender la escuela sin “la crisis” (Antelo, 2003), pero la pandemia tiene particularidades que la hacen excepcional como se viene mencionando. Las experiencias educativas que hoy se generan, se convertirán, en una enseñanza perdurable en la historia vital de cada uno y esto no refiere solo al contenido conceptual, sino por lo que se está sintiendo (colectivamente) y por lo que en esas experiencias de aprendizaje cada uno sintió. “Gran parte del “éxito” del encuentro humano y en especial, en la crianza y en la educación, se relaciona sobre todo con el “cómo” se comparte y enseña, más que únicamente con el “qué” se enseña.” (Podestá y Tavernier, 2018, p. 83)

Y en este compartir y sentir con otros, se crearon con mucho esfuerzo, redes de sostén que pusieron en marcha la inventiva y sostienen una sensación de seguridad² (necesidad universal del ser humano) que se nutre en los vínculos.

Las redes de sostén y colaboración permiten que, a partir de la contextualización, de lo que sucede y nos sucede trabajemos en equipo generando acciones que acompañen el malestar. “Las emociones cobran su sentido más hondo en las relaciones de intersubjetividad, en la convivencia que nos hace humanos.” (Kaplan, s.f.)

Trabajar en las redes colectivas, permiten el sostén y asistencia que en esta emergencia sanitaria se necesita. El trabajo colaborativo es un aliado que se pone en marcha mediado por recursos tecnológicos, que se incorporan a la práctica pedagógica. El docente no está solo, ante este problema colectivo, se requieren acciones o proyectos colectivos que disminuyan el desganado y la desmotivación. (Mansione, 2016)

En esta modificación de lo conocido, utilizar con mayor eficiencia las tecnologías de la comunicación e información encarna en las prácticas de enseñanza posibilidades de creación de entornos novedosos y diversos, posibilitando la adecuación o elaboración de contenidos mediatizados por

2 Isabel Mansione, psicoanalista argentina, problematiza sobre la necesidad de obtener seguridad a largo plazo en tiempos de aislamiento, aclara que: La seguridad a largo plazo se ubica entre las necesidades universales. Hay otras dos necesidades como son la de pertenencia y reconocimiento, que en cambio encuentran la realización y pueden ser satisfechas medianamente en la continuidad de nuestros roles, por ejemplo, trabajando, porque eso sostiene nuestra identidad. (2020).

la tecnología, sin olvidarnos de otorgar un sentido pedagógico. Esas prácticas reconocen modos renovados de construir conocimiento y crean alternativas ante situaciones adversas como las que estamos atravesando.

Los entornos virtuales abren caminos al abordaje de lo curricular de una manera diferente, colaborando en la adquisición de habilidades sociales y emocionales: comunicación, empatía, paciencia, compasión, solidaridad, trabajo en equipo, entre otras.

En este sentido Fox (2017) expone que: “las emociones siempre han estado presentes en la escuela, aunque no se han tenido en cuenta en forma explícita y consciente en ella”. La dimensión afectiva en la escuela tuvo un tratamiento residual y ahora la pandemia nos interpela en ella, pero sin profundizar en el tema, cabe aclarar que al hacerse referencia a la dimensión afectiva se la entiende desde una perspectiva holística que contempla las totalidad del ser humano las dimensiones que subyacen a él : la físico-corporal, la emocional y la racional; y la interacción entre ellas, desde una visión integral, alejada de posturas reduccionistas y poniendo la mirada en la afectividad y en el sentido que adquiere a partir de las relaciones humanas, subjetivas y en convivencia.

Sabemos que la afectividad atraviesa y configura las relaciones que se dan dentro del espacio escolar. Existe una integración entre cognición y emoción que se produce de manera fluida; es dable tomarla en consideración a la hora de pensar la práctica educativa en estos momentos, entendiendo que este contexto puso sobre la mesa experiencias emocionales como el miedo o la tristeza, la sensación de soledad o de impotencia; estados afectivos que influirán en la predisposición de aprender y también de enseñar, ya que esta realidad no es ajena al docente.

En un contexto de encierro, donde aparece la ambivalencia afectiva se nos pide cuidar y cuidarnos; ayudar y ayudar-nos, son tiempos donde el altruismo, la empatía, la escucha, la responsabilidad, abren paso a aprendizajes únicos, invaluable y transversales al curriculum, pero sustanciales para la vida misma; y la escuela es un espacio de la vida, aquí radica la riqueza de las redes que se fueron constituyendo.

Las prácticas de hoy, se ven ante la necesidad de deconstruir aquellas matrices que impiden entender la emergencia sanitaria actual (única, excepcional y amenazante) y que ella, convoca a un “reordenar” didáctica y pedagógicamente el plan previsto, hecho que amerita recordar que la cantidad no garantiza la calidad y preguntarnos qué tipo de aprendizaje queremos construir con todos y cada uno, son líneas cuasi directrices.

Lo expuesto no implica, tomar decisiones “menos académicas”, sino más humanas entendiendo que tender lazos, mostrar posibilidades, transmitir la importancia que tienen los actos colectivos para salir adelante, también son aprendizajes y que si se los comparte es mejor.

La escuela y los docentes vienen demostrando que no hay pandemia, que impida la formación y el sostenimiento de grupos y de aprendizajes.

El lugar del juego, en la trama educativa actual

Sin dudas el juego fue y es uno de los grandes temas puestos en valor en el marco social actual, se ha referido reiteradamente a su significatividad como recurso pedagógico. A buena hora este suceso.

Sabido es que los niños pasan muchas horas jugando, varios investigadores movilizados por esta conducta han teorizado al respecto. Ahora bien, surgen aquí los siguientes interrogantes: ¿Solo los niños juegan?, ¿el acto de jugar es ámbito exclusivo del docente del nivel inicial?, ¿Cuál es la importancia del juego en los procesos educativos?, ¿Es el juego una pérdida de tiempo?, ¿Por qué vuelve a instalarse este constructo en tiempos de pandemia?

Antes de dar respuestas taxativas, se exponen conceptualizaciones que a partir del dialogo entre

las mismas, ilustren posibles respuestas e inviten a la generación de nuevas preguntas que puedan sostener ese deseo por seguir aprendiendo y...jugando.

El juego en la cuarentena (o sin ella), se presenta como ese espacio de disfrute que invita a crear, a proyectar y a “amortiguar” la realidad, abriendo paso al bienestar. Jugar, ayuda a transformar el mundo, nos permite anclar en lo mejor de cada uno, abriendo paso al sentir y al ser.

Los juegos entretienen³, alivian tensiones, enriquecen los aprendizajes creando climas favorables e interesantes.

Los juegos alegran la vida, producen placer, goce. Constituyen actividades que colaboran en el logro de objetivos como socialización, solidaridad, respeto a los compañeros, responsabilidad, cumplimiento de las normas establecidas, desarrollo de la atención y la memoria, enriquecimiento de la expresión oral, la articulación, la entonación y el desarrollo de la psicomotricidad. (Medaura y Monfarrell, 2008, p.123)

En la cita anterior se habla de alegría, algo tan necesario actualmente, pero poco abordado en términos pedagógicos, quizá, por esa vieja idea de educar, como sinónimo de “seriedad” / solemnidad/ silencio y quietud extrema. Como si el aprender, sea solo producto del “deber ser” y no del SER. Y en esta perspectiva, se limitó el juego a los niños, excluyéndolo del mundo adulto y “serio”. Medaura y Monfarrell (2008) agregan: “la expresión de la alegría, así como de todos los demás sentimientos, puede ser promovida en la escuela. Tiene que ver con los valores más profundos del ser humano. La alegría no es irresponsabilidad, tontera, frivolidad, falta de respeto”. (p.121)

No hay edades para jugar, todos pueden hacerlo, es parte de lo humano. No hay barreras que limiten al juego como recurso pedagógico exclusivo de un nivel educativo. Todos los niveles pueden recurrir a él; del docente dependerá la decisión de transformar la experiencia de aprendizaje a través del juego, aprovechar la circunstancia. El jugar es una práctica subjetivante que se dinamiza entre el mundo interno y externo del sujeto que juega.

(...) jugar es una forma de divertirse implica comprender que el jugar como practica subjetivante y simbólica representa una forma distinta de contar la realidad; jugar es poder imaginar para la realidad cotidiana una mirada distinta, “otra versión”. Para aprehender y comprender la realidad, para poder operar sobre ella, el sujeto necesita tomar distancia en relación a lo que posee de habitual y cotidiano, y poder verla desde otro punto de vista. (Kac, 2016, p.19).

Cabe hacer una aclaración, cuando se menciona la creación de espacios lúdicos, no se quiere decir con esto que el docente -sale de su rol- deja de ser el responsable de aquello que sucede, descuidando al grupo y a sus necesidades. Por el contrario, como lo plantea Harf (2016):

Para jugar de debe “suspender” el mundo de lo cotidiano y entrar en el lúdico, el de la ficción; pero para el docente como responsable de lo que sucede en la clase, el “como si” es “como si jugara” sin dejar de ser el maestro (...) solo cuando hay otro que se hace cargo de esta responsabilidad (...) un maestro puede incluirse de lleno en una situación de juego (p. 206).

Jugar no se constituye una pérdida de tiempo, sino la oportunidad de desarrollar aprendizajes afectivos en consonancia con lo disciplinar. En cuarentena el acto de jugar y “jugarse” invita a no detenerse ante la encrucijada, desalentado y sin rumbo.

Cabe mencionar que el escenario donde todo este entramado cobra vida es: la casa, algo tan privado como “la casa”; en este gesto de dejar pasar, invitar, abrir la puerta de un espacio tan personal, se sostiene el encuentro. Corremos los límites de lo privado para dar paso al recibimiento, al compartir, algo impensado un tiempo atrás y no menos académico. Estar en la casa, posicionó al

3 Kac, explica el sentido de este calificativo como un “tenerse-entre”, por lo que jugar le permite al sujeto imaginar, pensar una realidad “entre-tenido” entre dos tiempos: uno real, cronológico y social y un tiempo subjetivo, íntimo y personal. (2016)

juego de una manera inesperada. Muchas consignas giran en torno a la frase: "...con lo tengas en tu casa"; y ese "lo que tengas" convoca a lo simbólico, a la imaginación, al compartir y también a aquella soledad decidida como cobijo, que conlleva la consolidación de la personalidad.

Como todos los excesos y/o los defectos se pueden tornar perjudiciales, vale mencionar que no es la idea del texto reducir la práctica educativa, al uso del espacio lúdico. Si no, insistir en su lugar como recurso pedagógico sustancial y significativo, alejándonos de la idea de que hay que mantener "divertidos y entretenidos" a todos, todo el tiempo confundiendo así, el fin último del acto de educar.

En consonancia con lo anterior, recordar que, para pensar y generar ideas, pensamientos críticos y reflexivos se necesita del instante de "aburrimiento", ese instante en donde no se hace nada y el aburrimiento se instala como "motor" que puja, que moviliza procesos cognitivos complejos. Es posible hacer una lectura pedagógica al respecto, Harf (2016) agrega:

Tal vez haya que aprender que el aparente "aburrimiento" tiene que ver con la concentración o con otro tipo de actitud. De lo contrario, estaremos condenados a que toda actividad escolar deba ser transformada en propuesta lúdica. Es sumamente interesante poder evaluar cuando es realmente necesario hacer una oferta de juego y cuando es necesario dejar de seguir el proceso de aparente aburrimiento, para ver que puede llegar a surgir de él (p. 218).

Para cerrar y para abrir: nuevas preguntas, nuevas búsquedas

La complejidad que acarrea la pandemia, tuvo un impacto sin precedentes en el sistema educativo, hoy la necesidad de repensar las estrategias, el curriculum, los tiempos, dejaron de ser ideas en potencia, para pasar al acto. Se han expuesto las miserias, las desigualdades, las debilidades y también las fortalezas sobre la mesa. Nadie sabe ¿hasta cuándo?, ni ¿cómo se saldrá? Pero queda muy en claro que este esfuerzo tiene sentido y en el dar "batalla" se han aprendido cosas, entre ellas: valorar la vida, a ser empáticos (quedarme en casa, refleja no solo el autocuidado sino la decisión de pensar en otros y en consecuencia cuidar-nos en comunidad) a mirar al otro para saber cómo esta, a entender que el conflicto es inherente a lo humano y existen vías para superarlo, a encontrar esa oportunidad para restituir vínculos, a poner en palabras aquello que se siente y se necesita, a volver la mirada a los abuelos y abuelas, a valorar y extrañar esa magia que solo sucede en las aulas...

No hay certezas para "planear y dirigir" el futuro, sí un pasado que expuso la importancia de la presencia, de los vínculos y del juego como recurso pedagógico en la contingencia y sobre todo, que enseñar y aprender, salva vidas.

Referencias

- Hernández, I. (2007). *La educación emocional del profesorado. Un paraguas contra la lluvia del estrés*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Antelo, E. (2003). *Tarea es lo que hay: enseñar hoy una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Harf, R. (2016). *Educar con coraje*. Buenos Aires: Noveduc.
- Universidad Nacional de La Plata. Instituto de investigaciones en Humanidades y Ciencias. Sociales. Programa de Investigación Escolarización. Perspectivas históricas, pedagógicas y políticas de la educación. (2020). Recuperado de <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/pephp/wp-content/uploads/sites/25/2019/10/2-papeles-de-coyuntura-emociones-y-escuela.pdf>



- Kac, M. (2016). *Juegos y técnicas de animación grupal: herramientas teóricas y prácticas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Buenos Aires: Paidós.
- Mansione, I, Zac, D., Temelini, P. (2016). *Caja de herramientas para la educación emocional. Diseño de proyectos institucionales. Técnicas para coordinar grupos. Acciones socio-comunitarias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Medaura, O. y Monfarrell, A. (2017). *Técnicas grupales y aprendizaje afectivo: hacia un cambio de actitudes*. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.
- Podestá, M. y Tavernier, G. (2018). *Bienestar, emociones y aprendizaje: una visión integral de la educación emocional en la escuela*". Buenos Aires: Aique.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.

Cómo citar esta reseña en la revista

Baukloh, K. (mayo, 2020). La presencia, los vínculos y el juego en la contingencia: tiempos de COVID-19. *Revista Experiencias del PCE*, 4(4). Posadas: Ediciones FHyCS. pp.-pp. Recuperado de: <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/experiencias>

