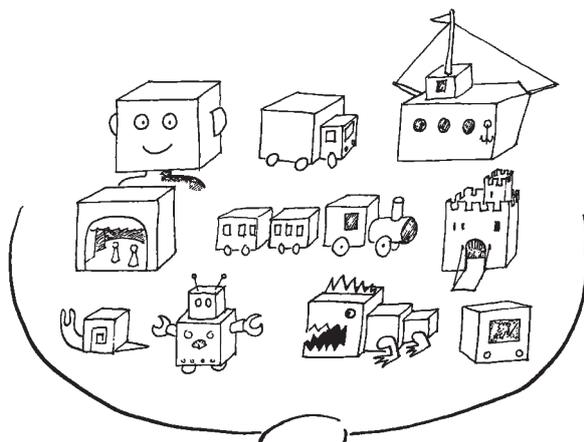


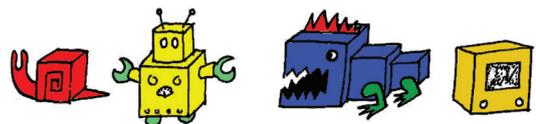


Reflexiones sobre las prácticas



FRATO'16

UNA CAJA DE CAJAS



LA VERDAD ES QUE ERA MEJOR
EN LA ESCUELA: POR LO MENOS
HABÍA EL RECREO
CON LOS COMPAÑEROS



FRATO'20

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



CENTRO DE EDICIONES Y PUBLICACIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

**EDICIONES
FHYCS**

Secretaría de Extensión y Vinculación Tecnológica
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Tucumán 1946 - 3300 Posadas, Misiones - Argentina

En Homenaje a Irma Bárbara

“A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos. Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.

Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla”.
(Ventanas sobre la Memoria. Eduardo Galeano en “Las palabras andantes”).



Pensar y recordar a Irma es encontrar miles motivos por los que las Prácticas Docentes y de Enseñanza resultan tan apasionantes y complejas. Sin dudas, ha sido como el alfarero del que habla Eduardo Galeano, se ha retirado, pero siempre sigue presente porque ha dejado huellas significativas en quiénes hemos tenido el honor de compartir espacios de formación desde diferentes roles (cómo estudiantes y/o colegas).

Cuando pienso en mi proceso formativo e inclusive en mis prácticas docentes actuales, resulta inevitable recordar sus palabras, consejos y experiencias al mejor estilo Irma. Recuerdo que cuando era estudiantes del Profesorado en Ciencias Económicas, los procesos de formación docente, las lecturas y reflexiones que se trabajaban a partir de los textos vinculados a la Práctica Docente me generaban tensiones y hasta rechazo, quizás porque me parecían utopías que en mi trayectoria educativa previa no las había vivido.

Sin embargo, una tarde de jueves comencé a cursar Práctica Profesional II y todo esto cambió. En un aula con más de cien estudiantes, con casi 30° de calor, con poca ventilación, a las 14 horas de una tarde primaveral al estilo misionero, una docente se paró en el medio del aula con su mano en la cintura y comenzó a interpelarnos a partir de interrogantes (fiel a su estilo). Resultaba imposible no prestar atención a lo que planteaba, no pensar en lo que decía, pero desde un lugar diferente, no sólo desde la teoría, ni del “deber ser”, si no desde una mirada más compleja y real.

Nos volvimos a encontrar en los Talleres de Reflexión de la Práctica Profesional III, espacio en donde nos invitaba nuevamente a pensar, a interpelarnos, a tomar decisiones, a encontrar los por qué de esas decisiones y sin dudas era inevitable no admirar su pasión por la práctica docente, ese espacio no era obligatorio, pero nosotros sentíamos la obligación de estar, de ser parte y de sentir todo lo que ahí se vivía porque en cada encuentro algo mágico ocurría.

Al finalizar el cursado le pregunté si al año siguiente podría trabajar como adscripto con ella y con tanta generosidad me brindó ese espacio en el que continué formándome. Sin dudas, a partir de ese momento, mi mirada sobre la práctica docente se fue transformando.

Leer la historia de este alfarero y este ritual, en la que entrega al joven su pieza mejor antes de retirarse representa metafóricamente, las experiencias vividas durante sus últimos años como docente de Prácticas, debido a que durante esos años nos ha entregado su obra maestra a todos los que nos iniciamos a su lado y nos ha permitido asignarles nuevos sentidos.



Hoy... por momentos, me encuentro en Práctica Profesional II, algunos jueves a la 14 hs, con más de 30° de una tarde primaveral misionera, ya no como estudiante, sino como docente, con la mano en la cintura fiel a su estilo y pienso... cuántas huellas ha dejado en mí Irma, y que admiración ha despertado que por momentos “me sale el estilo Irma que llevo dentro” dirían Lorena y Camila. Que orgullo siento que la persona, la profesora a quién tanto admire y admiró siga estando presente en mi práctica docente.

Gracias por cada enseñanza, por asignarle valor a cada experiencia y sobre todo por ser una profesional auténtica y con tanta generosidad. Sé que no le gustan los homenajes, pero creo que se merece este reconocimiento, por todo lo que aportó y aporta a la educación, las huellas que dejó no sólo en mí, si no en todos los que hemos compartido espacios de formación a su lado. Podría escribir tantas cosas... pero creo que nada es suficiente para describir todo lo que construyó durante tantos años.

Walter Oviedo

Profesor

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Misiones

Prólogo

Esta publicación busca reflexionar sobre las prácticas, teniendo en cuenta la difícil situación por la que atravesamos estos últimos años con el COVID-19. Explorar críticamente las experiencias de enseñar y aprender con las tecnologías en las prácticas, en este contexto particular, donde la pandemia nos atravesó, nos hizo pensar y rediseñar nuestras prácticas y poner a prueba nuestros errores, con otros tipos de estrategias y animarnos a jugar y a equivocarnos.

El principal objetivo de “Experiencias” 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, es generar un espacio virtual de publicaciones y producciones académicas para estudiantes, graduados y docentes, para favorecer y desarrollar los vínculos institucionales entre las carreras, sus graduados y otros miembros de la comunidad.

Es por ello que esta revista centrada en las reflexiones sobre las prácticas, nos lleva a comprender otros caminos, a revalorizar la solidaridad y el trabajo en equipo. 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.

En esta quinta edición se publica, en primer lugar, el artículo: Sentires y Saberes. Pensar las prácticas desde y en tiempos complejos. Seguido de los artículos: ¿Qué decíamos en tiempos pre pandémicos? Implicancias de los multiuniversos digitales en las aulas universitarias; Una experiencia para andar; El taller de reflexión experiencia del profesorado en ciencias Económicas; Interacciones entre la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y su fundación en pos de afianzar la educación y por ultimo Enseñar en la emergencia: relato de experiencia.

Es deseable pensar en las estrategias de enseñanza de forma flexible, por ello resulta difícil establecer relaciones mecánicas entre problemas y soluciones, esto se debe a que en la tarea cotidiana, con docentes, graduados, estudiantes entre otros, no se encuentran las situaciones planteadas como vienen en los manuales, sino que suelen enfrentarse con lo que Schön (1993) llama “zonas indeterminadas de la práctica”. Estas zonas grises, implican la resolución de conflictos como: la toma de decisiones alternativas ante un mismo problema, identificar las prioridades ante la limitación de los medios y/o recursos. Así, se habla de acción reflexiva, se hace hincapié en un proceso sistemático que implica la reflexión “en” “sobre” y “en una “relación” con la “acción” denominado “sistemas apreciativos” por Schon¹.

Para este desempeño docente en la acción y sobre la acción es necesario tener presente el **prácticum reflexivo**²: “prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resulten esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica”.

1 Op. Cit.

2 Schon D (1992). La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje. Paidós. España.

En esta ocasión, especialmente el profesor Walter Oviedo y la Magister Silvia Ester Hauser hacen el homenaje a la profesora Irma Bárbara, en representación de todos quienes componen el Departamento de Ciencias Económicas y el Área Pedagógica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales”.

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

Índice artículos

En Homenaje.....	p.5
IRMA BÁRBARA	
Prólogo.....	p.7
Índice.....	p.9
Sentires y saberes. Pensar las prácticas “Desde y En” tiempos complejos.....	p. 11-15
BAUKLOH, KAREN	
¿Qué decíamos en tiempos pre pandémicos? Implicancias de los multiuniversos. Digitales en las aulas universitarias.....	p. 16-21
FERNÁNDEZ, GLORIA E. TARABINI, NADIA	
Una experiencia para andar”.....	p. 22-25
MEDINA, VERÓNICA LISA OVIEDO, WALTER RAÚL ALBERTO FRANCO, SEBASTIÁN DERLIS CAÑETE, TANIA VANESA FRANCO, GLADIS NOEMÍ	
El taller de reflexión Experiencia del Profesorado en Ciencias Económicas.....	p. 26-31
OVIEDO, WALTER RAÚL ALBERTO	
Interacciones entre la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y su fundación en pos de afianzar la educación.....	p. 32-37
GUERRERO, ROQUE SIMÓN, CARLOS GUSTAVO HAUSER, SILVIA ESTER	
Enseñar en la Emergencia: relato de experiencia.....	p. 38-50
FERNÁNDEZ, GLORIA VILLAFANE, ADRIANA RUBIO, LUCIANA FRANCO QUIROGA, YANINA NOEMBERG, CARINA FIGUEREDO, MAURO	

SENTIRES Y SABERES. PENSAR LAS PRÁCTICAS “DESDE Y EN” TIEMPOS COMPLEJOS

Baukloh, Karen

Licenciada en Psicopedagogía. Especialista en Abordaje Familiar Integral. Especialista en Educación en Contextos de Encierro. Profesora en Psicología. Magister en Abordaje Familiar Integral. Docente, Investigadora de la Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay). Extensionista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Docente del nivel secundario en la provincia de Misiones.
bauklohkaren@gmail.com

Resumen

En las siguientes líneas, se propone mirar desde “otra lente” aspectos que, en un escenario interpelado por la pérdida de certezas, y de (algunas) prácticas sociales dadas en el marco de la presencia física; se han visto re-significadas, re-pensadas e incluso valoradas; y a partir de aquí avanzar en reflexiones que se espera, contribuyan a las prácticas pedagógicas. Cada idea surge a partir de una revisión fundada en la experiencia de educar en la excepcionalidad. La pandemia expuso un “nuevo lugar”, y en él aspectos profundos del ser persona, haciendo énfasis en el cuidado y habilitando espacios para reflexionar sobre la urgencia de comprender la educación desde una mirada integral, que valora el acompañar, escuchar y compartir como gestos que se enseñan y se aprenden.

Palabras clave: Escuela- Docentes- Afectividad

Introducción

Y un día... nos atrapo la incertidumbre, el distanciamiento físico y el desafío de sostener las trayectorias escolares, desde un nuevo lugar...

Tal situación nos propuso mirar desde “otra lente” un escenario interpelado por la pérdida de certezas.

El “caos” que se vislumbraba trajo consigo la posibilidad de un nuevo lugar, con su dosis de miedo, angustia y soledad, como también la oportunidad de hablar sobre: el valor de acto de acompañar y escuchar; el valor de los vínculos, el respeto y el cuidado al otro, y el acto de sabernos sujetos sociales *sentipensates*.

Surge inmediatamente la pregunta al respecto de la escuela que vendrá y pensar en ello implica mirar detenidamente hacia atrás, analizar lo sucedido y a partir de aquí pensar los desafíos venideros.

Se repensaron las estrategias, el currículum, los tiempos...se reordenaron las prioridades y contenidos como: valorar la vida, ser empáticos, a entender que el conflicto es inherente a lo humano



y existen vías para superarlo, a encontrarnos ante la oportunidad de restituir vínculos, a poner en palabras aquello que sentimos y necesitamos, a extrañar abrazos; y en todo ese resignificar: se destacó el extrañar esa magia que solo sucede en las aulas...

En un momento cargado de emotividad, volver la mirada sobre la dimensión afectiva, y llevarla al plano de un análisis pedagógico fue un paso importante; en tiempos de emergencia sanitaria se visualizó un “dar cuenta” de la relación que se da entre la afectividad y la experiencia educativa.

¿Cómo se teje en este entramado? en tiempos de burbujas...

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.

Este contexto trajo aparejadas experiencias emocionales intensas; las cuales influyen en la predisposición de aprender y también a enseñar, partiendo que esta realidad no es ajena al docente.

Pensar la escuela como espacio de encuentro, posiciona el acto de educar desde una mirada humanizadora que entiende la riqueza de las singularidades que hacen de ella una comunidad educativa.

Aquí toma fuerza el acto de reforzar la construcción de redes de sostén entre los actores educativos; redes que sin dudas “acompanan” el malestar, ampliando posibilidades de pensamiento y acción.

Estas tramas vinculares y pedagógicas conjugan lo individual y lo colectivo, dejando en alto el valor de la comunidad, del hacer entre y con todos. Las distancias se “acortan”; adquieren otro sentido cuando el afecto es andamio y motor que permite seguir aprendiendo y soñando horizontes.

Este nuevo lugar, nos interpeló a la construcción de una presencialidad, como acto humanizador; y que en el trajinar “pandémico” hizo visibles aprendizajes sustanciales para la vida misma.

Miradas sobre el docente, la escuela y los vínculos

Las experiencias son la base para la interpretación crítica de la realidad, articular lo vivido con la teoría permite ampliar las perspectivas sobre el quehacer docente.

La escuela en la actualidad involucra espacios de cuidado, visibilizando su rol humanizador que sale al encuentro de otro, como sujeto de derechos.

La urgencia de entender sobre el entramado socio-afectivo y la experiencia educativa radica en la necesidad de crear climas áulicos favorables para el aprendizaje, el bienestar y la convivencia, dando lugar al saber y al saber ser.

Lo descripto es producto de experiencias en diversas instituciones educativas; de encuentros con los actores que la constituyen y la sostienen.

En la complejidad de este escenario que navega entre lo híbrido, “la distancia”, la presencia “cuidada” entre otros formatos que buscan desplegar encuentros, aun subyacen preguntas que movilizan a seguir pensando en torno a las prácticas...

¿Cómo los sucesos sociales impactan en la vida escolar?, ¿qué ocurre con la comunicación, la palabra y la mirada en tiempos de pantallas y zoom?, ¿cómo innovar, que es ser innovador?, ¿cómo se da el entramado entre experiencia emocional y experiencia educativa? Todas son preguntas que nos interpelan a *pensar y pensar-nos juntos*.

Lo señalado deja entrever características de un proceso educativo que trasciende los espacios (dimensión física del aula) y se sostiene en comunidad. A partir de aquí se invita a recuperar las

siguientes reflexiones:

- La escuela cobija... y en este cobijar enseña y anima: una escuela criticada, juzgada, a veces cansada... hoy vuelve a demostrar que nos cobija y protege, que implica un proyecto compartido donde se tejen vínculos y sentidos. Y es allí donde el estudiante se mira, es mirado y reconocido constituyendo así subjetividad.

“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, ¿miramos ahora? ¿Qué miramos, cuando miramos?, ¿Qué hacemos con lo que miramos?” (Baukloh, 2020, p.45).

El reconocimiento se da, necesariamente, mediatizado por un otro (Todorov, 2008) y en ese acto surge una práctica de sentido y de existencia. Transpolar esta idea, al ámbito educativo, implica reconocer lo que Onetto (2011) denomina “clima social de reconocimiento en el aula”, que significa que reconocer es distinguir y diferenciar a cada estudiante en su singularidad, dentro de los marcos de convivencia social.

Este “distinguir” pone en escena, la percepción de las singularidades abriendo camino a las posibilidades, en base a relaciones pedagógicas sostenidas en la confianza.

Contreras afirma:

“(...) esa fuerza que percibimos en el otro es fuerza que el otro percibe y reconoce en sí, y por tanto fuerza que el otro activa para vivir y para dar sentido y dignidad a su vivir. (s.f.) En la percepción de esa fuerza es donde los estudiantes podrán expresarse, elegir estar, aprender y crecer (p. 22).

Se dibuja una idea de escuela que “acompaña” el sentir; y que da cuenta que hay una emocionalidad que circula y se sujeta en las conversaciones. Una escuela que cobra vida en el compartir y que se anima a “ampliar” los límites de lo curricular para proponer aprendizajes para la vida.

Los vínculos y la afectividad: somos sujetos sociales, necesitamos de un otro que nos acompañe. Es difícil pensar en la construcción de conocimientos genuinos, sin vínculos que los posibilitem.

“La escuela comenzó a incluir la emocionalidad de los docentes, de los estudiantes y de las familias, de tal modo que se fue priorizando nuevamente el vínculo como el camino principal del aprendizaje en sentido amplio” (Guijarrubia, et. al., 2020, p.357).

Los vínculos se vuelven un factor de protección y de posibilidad, en donde se habilita la palabra en el marco de un compartir que da cuenta de los sentires, registrándolos. Como expone Kaplan y Szapu (2020):

El lenguaje de las emociones nos abre a la dimensión de lo humano en nuestras relaciones sociales. Constituir lazos junto a otros es lo que dota de sentido a nuestro existir. Somos humanos precisamente porque tenemos esa necesidad de convivir, de tejer lazos, de simbolizar y de aprender. El orden escolar es principalmente vincular y afectivo. (p.16).

Suena con fuerza la importancia de acompañar y sostener los vínculos a la distancia (generando presencia), con una relación pedagógica que, entendiendo el contexto busca anclar en la afectividad. Y es precisamente desde estas emergencias, donde la pedagogía se convierte en el lugar del encuentro, ya que “la educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro”. (Contreras, 2016) (Skliar y Larrosa, 2009, p. 9).

A partir de lo expuesto, aparece en la escena, un concepto que cabe mencionar:

la confianza... Todas las situaciones descritas, no pueden ser las pensadas sin considerar a la confianza que subyace en ellas. La confianza, se posiciona, entonces como otro elemento que apun-

tala al deseo de aprender, que funda vínculos, que transmite seguridad.

Una confianza que habilita desde el respeto y la mirada a otro, estableciendo así, relaciones saludables y de reconocimiento mutuo; “sujetos capaces de aportar algo a la construcción ininterrumpida de lo nuevo” (Pierella, 2015, sección: autoridad y reconocimiento recíproco, parr.9)

- **La innovación:** la innovación radica en las acciones que nos hermanan...

La realidad cambiante e incierta conlleva a la adecuación permanente de los lineamientos educativos, hecho que demanda poner en juego la creatividad, la búsqueda de respuestas a problemas y/o situaciones que se instalan en este contexto ...he aquí donde se corre la idea de pensar que la innovación se asocia exclusivamente con la tecnología, observando que se puede innovar mediante la fluidez, la originalidad, la motivación con **acciones sencillas y posibles** que dejen huellas y que se vinculen con eso que sabemos, conocemos y nos gusta hacer.

El desafío de educar en “pandemia” nos encuentra siendo creativos, resilientes y garantes de la función socializadora de la escuela a partir de propuestas con sentido pedagógico que enriquecen los encuentros, encarnando en las prácticas de enseñanza caminos de creación de entornos novedosos y diversos. Esas prácticas reconocen modos renovados de elaborar conocimiento creando alternativas ante situaciones adversas como las que estamos atravesando, sin olvidarnos del contexto.

Y, por último, pero no menos importante, entre los avatares actuales se vuelve a mirar una figura preponderante, el docente.

Un docente, que ahora (y tal vez, siempre...) se mantuvo en la batalla, con los recursos que tenía, que sabía...sin dejar de lado la posibilidad de aprender en tiempos veloces saberes y modalidades que le permitan garantizar la continuidad pedagógica.

Un docente que es parte sustancial de un entramado social que a veces, lo “ignora”. Este docente no huyo de la batalla, es más, nunca lo hizo en la historia educativa...

El docente es un inventor capaz de crear y recrear en la adversidad. En el laboratorio de su hogar se animó a diseñar, proyectar, buscar, pedir, reordenar, a pensar espacios donde refugiar lo invaluable del acto de educar y la posibilidad de construir vínculos pedagógicos.

El docente es un gran cuidador: cuidar nos mueve a pensar en el otro, a poner en marcha de acciones de cuidado.

Cuidar implica, valorar, escuchar y comprender, generar confianza y empatía. El cuidar conlleva en sí mismo el despliegue de la ternura, hoy asoma con énfasis una pedagogía de la ternura que convoca a mirarla.

El docente permite equivocarse: nada más humano que reconocer-nos con fortalezas y debilidades. El error aparece aquí como parte del proceso de aprendizaje, el error nos moviliza a búsquedas de respuestas, que muchas veces, se dan en el encuentro con otros y aquí se alimenta la motivación para seguir...

Quedo en claro que no hay recetas sobre cómo enseñar durante una pandemia o fuera de ella, los saberes van construyéndose y de-construyendo en el andar.

Y este, no es un andar cualquiera, es andar en la “batalla” que todos están dando con vocación y sensibilidad corriéndose, a veces, de los tecnicismos de la profesión para ir en búsqueda de un encuentro sensible que sostenga trayectorias y salve vidas.

El docente que invitó a su hogar: con nobleza y alegría, se abrieron las puertas de la casa, una casa que alberga y cuida a niños, niñas, jóvenes y adultos. Nunca se pensó que llegaría el momento de reinventar no solo los espacios áulicos (dentro de los edificios escolares), sino también adecuar los

espacios en donde se habita con otros, la familia; una familia que se reencuentra con el docente que, con este gesto de dejar entrar al hogar, de invitar, pasa a ser parte constructiva del sostén y defensa de la tarea de enseñar y de aprender.

Todas las acciones a las que se hizo referencia, invitan a reflexionar y “tomar” de lo sucedido aquello que enriquezca la tarea docente y mantenga la esperanza de buscar a quienes quedaron “en los márgenes”.

Sin dudas, el docente defiende la igualdad de oportunidades; cree en ella, y en este acto subyace la esperanza.

Referencias

- 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 43-49 Recuperado: <http://edicionesfhyics.fhyics.unam.edu.ar/index.php/experiencias>
- Contreras, J. (2016). Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas. ¿Una pedagogía de la singularidad? Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Guijarrubia, P., Guzmán-Llach F., Gaete, P. B., Fusca, C. A., Ferraiuolo, L., Fernández, M. A., Dido, J. C., y Zac, D. (septiembre, 2020). Violencias y tensiones en tiempos de pandemia. *Revista Novedades Educativas* 357. Recuperado de: <https://digital.noveduc.com/reader/357-violencias-y-tensiones-en-tiempos-de-pandemia?location=27>
- Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Ciudad de México: Nosotrica Ediciones.
- Onetto, F. (2011). *La Escuela tiene sentido. Convivir con extraños: la socialización en una cultura del diseño*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Pierella, M. L. (2015). Autoridad y responsabilidad frente al otro. Reflexiones sobre las relaciones asimétricas en educación. *Revista Deceducando. Revista Educativa Digital (RED)*, 2, pp. 07-12. Recuperado de <https://educacion.ctera.org.ar/almacen/2020/07/archivo-Pierellad.pdf>
- Skliar, C., y Larrosa, J. (Eds.). (2016). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO.
- Todorov, T. (2008). *La vida en común*. Buenos Aires: Taurus.

Cómo citar esta reseña en la revista

Baukloh, K. (septiembre, 2021). Sentires y saberes. Pensar las prácticas “desde y en” tiempos complejos. *Revista Experiencias del PCE*, 4(4). Posadas: Ediciones FHyCS. pp.11 - pp.15 Recuperado: <http://edicionesfhyics.fhyics.unam.edu.ar/index.php/experiencias>

¿QUÉ DECÍAMOS EN TIEMPOS PRE PANDÉMICO? IMPLICANCIAS DE LOS MULTIUNIVERSOS DIGITALES EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Fernández, Gloria E.

Licenciada en Letras Docente, extensionista e investigadora de las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.
glrparty@gmail.com

Tarabini, Nadia

Especialista en Investigación Educativa
Docente, extensionista e investigadora de las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.
nadiatarabini_8@hotmail.com

Lell, Alejandra

Profesora en Ciencias Económicas
Docente, extensionista e investigadora de las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.
alejante@hotmail.com

Resumen

Previo a la llegada al SAR COVID 19 el equipo de investigación realizaba investigaciones tratando de indagar los acercamientos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo.

Hoy la historia en este campo dio un giro, pero en esta oportunidad queremos compartir algunas claves que considerábamos podían transformar a la formación de los profesados de la Universidad Nacional de Misiones en centros que no solo se preocupen por el uso de las TIC, sino que las transformen y pongan efectivamente al servicio de la construcción del aprendizaje y conocimiento, empoderamiento y participación.

Considerábamos importante tal abordaje pues la mayoría de los profesores de la institución mencionada pertenece a una generación que ha transitado sus estudios superiores tanto de grado como posgrado con los textos analógicos con estrategias diferentes a las que los/as estudiantes utilizan en el mundo digital.

Por lo que nos planteábamos generar conocimientos sobre los desafíos que enfrentan los docentes en el tránsito de las tecnologías de la información y la comunicación hacia las tecnologías del aprendizaje, el conocimiento, el empoderamiento y la participación.

La complejidad del fenómeno socioeducativo condujo a optar por una perspectiva interpretativa a través de varios instrumentos de recolección de información para luego analizarlas y organizarlas en unidades conceptuales y operativizarlas. La unidad de análisis fueron las cátedras en las que los profesores consideran que utilizan las TIC con criterio pedagógico.

Palabras clave: Tecnologías – Empoderamiento – Participación – Enseñanza – Universidad



Introducción

Este trabajo surge en el marco de investigaciones que realizamos en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la U.Na.M., desde hace varios años, ante las preocupaciones que circulan respecto del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en relación con las prácticas de aprendizaje y de enseñanza inicialmente en las escuelas secundarias de la provincia de Misiones.

De acuerdo, con las observaciones realizadas en el marco de investigaciones previas sobre la enseñanza, los cambios y las transformaciones educativas y sobre todo la investigación titulada. “La enseñanza de las Ciencias Económicas y la integración de las TIC, hemos percibido que la universidad como formadora de formadores tiene una responsabilidad importante en el difícil tránsito que se plantea en el logro de una efectiva transformación de la enseñanza en las aulas, más aun con los avances de las tecnologías de la información y la comunicación, la tecnología del aprendizaje y el conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación y su atravesamiento en la cotidianeidad de los sujetos de la educación.

Estamos atravesando tiempos convulsionados, cambiantes, inciertos en el que no hay una sola verdad y los acelerados avances tecnológicos han contribuido altamente con estos cambios en las sociedades. Hemos pasado de una sociedad analógica a otra plenamente digitalizada, dando nacimiento a una nueva cultura caracterizada por una importante incidencia tecnológica en todos los sectores de la sociedad. Se producen profundas transformaciones, las movilidades socioeconómicas, espaciales de la población, las políticas implementadas, el contexto educativo con sus reformas a lo largo del siglo pasado pareciera no estar respondiendo a la mejora de las capacidades de los sujetos.

Los cambios tecnológicos de la sociedad de la información y la comunicación, revelan la sentida necesidad de la preparación y capacitación de los profesionales del medio audiovisual y educativo, y del público en general. Este es un fenómeno propio de la globalización la cual se manifiesta en las TIC, posibilitar la comunicación, la interacción y la interconexión entre las personas e instituciones a nivel mundial, y eliminar barreras espaciales y temporales.

Muchos son los interrogantes que surgen, pero sobre todo como educadores nos interrogamos cómo educar en tiempos donde las certezas de la primera modernidad se han perdido, donde el conocimiento parece confundirse con la información y la globalización del trabajo impone estándares mundiales de “calidad educativa” que disocian la educación de la historicidad y la densidad cultural de las distintas regiones/culturas del mundo.

En estas indagaciones, a las que nominamos pre pandémicas, tratamos de cambiar el foco para respondernos interrogantes que surgieron en el marco de los estudios realizados previamente, en relación con:

¿Qué desafíos enfrentan los profesores en relación con las TIC y sus posibilidades en la construcción del aprendizaje, conocimiento, empoderamiento y participación pueden transformar a la formación de los profesorado de nuestra universidad en un centro de “formación de punta” que responda a la demanda de docentes y de estudiantes?

¿La curaduría digital sería una estrategia posible en el tránsito hacia la tecnología, el aprendizaje y conocimiento del futuro? ¿Qué saberes y competencias se vuelven esenciales incorporar en los programas/curriculum de las carreras para responder a las demandas de nuevos sujetos aprendientes y para un futuro incierto? ¿Qué políticas institucionales/académicas además de las de desarrollo profesional son necesarias para generar las condiciones óptimas y lograr cambios sustantivos?

Desarrollo

Punto de partida

La web social impacta en la vida cotidiana, atraviesan las esferas de las praxis humanas, lo cual requiere fortalecer el debate en el ámbito educativo para comprender los procesos de aprendizaje individual y/o en comunidades determinadas en un mundo conectado.

La cuestión de la alfabetización en medios se viene planteando también desde fines de los '90 Steimberg y Kincheloe (1997) ; Burbules y Callister (2000), en alusión a lugares pedagógicos diversos donde el poder y también la creatividad se organizan y despliegan: los juguetes, los anuncios, las bibliotecas, los videojuegos, etc. Un debate que no puede desvincularse de la noción de cultura en el contexto tecnológico, es el de pedagogía. Así se habla de una pedagogía cultural ligada a otras nuevas alfabetizaciones. Los estudiosos de la cultura comparten la idea que vivimos en un tiempo donde se observan nuevas formas de interacción con lo simbólico –transformación de saberes, sus condiciones de producción y formas de transmisión o comunicación–, un tiempo de amplia difusión de conocimientos simultáneamente con la persistencia de fuertes diferencias en el acceso y formas de uso de las nuevas tecnologías (brechas digitales) en un marco de tensiones entre lo global y lo local.

La noción de cultura de convergencia de Jenkins (2006; p 15) provee suficientes elementos de justificación de esta relación de dos caras entre medios y cultura. Con la ventaja añadida de que el interés de Jenkins se centra nítidamente en los asuntos de la comunicación, los medios y las audiencias. Siguiendo con las ideas del mismo autor, asumimos su planteamiento de que el escenario cultural y comunicativo actual se caracteriza por la convergencia, factor que afecta diversas expresiones culturales. Es así como a la convergencia de variadas formas tecnológicas, que se ven unificadas por la mediación de los lenguajes informáticos, debemos sumar la convergencia de pautas culturales que en otros escenarios históricos estarían diferenciadas.

Fuertes movimientos económicos, políticos, sociales y culturales que inciden en la configuración de novedosas identidades culturales, nuevas formas de subjetividad, donde la discusión gira en torno de infancias, adolescencias y juventudes atravesadas por los videojuegos, Internet, los teléfonos celulares y la música popular, como por la inmensa variedad de mercancías vinculadas a los medios que constituyen la cultura contemporánea del consumo, en un marco de “convergencia tecnológica”, donde se asiste a la “fusión de tecnologías, formas y prácticas culturales que antes eran independientes, tanto en el punto de producción como en la recepción” (Buckingham 2008, p. 110). No hay dudas que las tecnologías de la información y la comunicación impactan en el ámbito educativo de manera crucial dado que incide directamente en los procesos de enseñanza.

La versión del informe para la Educación Superior (Johnson et al., 2013 citado por Vázquez Cano 2014, p. 3) insiste en la misma idea cuando refiere a la importancia de las comunidades de aprendizaje de los alumnos en los entornos de aprendizaje híbrido, ya que las nuevas herramientas digitales hacen posible que los estudiantes pregunten y respondan a las cuestiones entre ellos, y que los profesores proporcionen información en tiempo real. Más aún, se esboza la posibilidad de que los estudiantes pueden colaborar activamente con sus profesores en la producción de conocimiento (del estudiante consumidor al estudiante creador)

El informe también, refiere a la gamificación (gamification): el juego como actividad virtual no meramente recreacional, sino como herramienta de formación y motivación, al integrar los elementos, procesos y contextos de los videojuegos en situaciones y escenarios ajenos a ellos.

Muchos de estos entornos conectivistas son especialmente fértiles para lo que Cobo y Moravec (2011, pp 59-60) llaman “habilidades blandas” (soft skills): capacidades que permiten al estudiante desenvolverse en ámbitos reales de acción. Por otra parte, también existen las “habilidades duras”, adquiridas en entornos académico tradicionales conductistas, cognitivistas o constructivistas (álgebra, idiomas, saber utilizar un ordenador, análisis sintáctico o formulación en química inorgánica, por citar

algunas)

Las soft skills surgen a partir de la “experiencia del compartir” en redes sociales, en forma de un aprendizaje espontáneo (incluso muchas veces ni siquiera reconocido por los participantes como tal aprendizaje). Más aún, cualquiera puede ser profesor o fuente de conocimiento (lo que es en el fondo decir que todos somos, a la vez, docentes y discentes). El proceso es esporádico, incluso azaroso (serendipitous learning).

Frente a este paisaje complejo, investigadores de distintas disciplinas intentan/mos analizar desde perfectivas diferentes las lógicas, formas, impacto, entre otros, que las tecnologías producen en el campo de enseñanza y el aprendizaje.

En tal sentido, Reig Hernández (2010) señala las posibilidades infinitas de la “educación en línea” y del aprendizaje que brindan las tecnologías de la web social como, por ejemplo, las redes sociales como facebook, blog, wikis. En relación con el uso de las tecnologías y el impacto que generan en los ámbitos socio-culturales y educativos los especialistas plantean distintas perspectivas. Planteando con preocupación y necesidad de diseñar y generar nuevas instituciones educativas romper con esquemas conservadores/ tradicionales. En la Universidad misionera, las clases se caracterizan por ser en su mayoría de tipo expositivas aún con el uso de las TIC, cuando el entorno educativo es uno de los que mayores transformaciones han sufrido con el acelerado desarrollo de las TIC, es allí donde aparece el concepto TAC y TEP.-Reig Hernández (2010) experta en el estudio de las redes sociales plantea que estas tienen tres niveles de uso: TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones), TAC (Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) y TEP (Tecnologías del empoderamiento y la participación). Conceptos que actualmente se debaten entre los expertos, pero que en esta investigación resultan el soporte para analizar que está ocurriendo en la formación de los futuros profesores universitarios en el contexto de una sociedad multicultural, plurilingüe, identidades migratorias, rurales. Un paisaje socio económico en el que consideramos que los formadores universitarios teníamos que tender a que los dispositivos, herramientas tecnológicas, sean para desarrollar nuevas competencias, una sustantiva sería la de empoderar, esto es desarrollar en una persona la confianza y la seguridad en sí misma, en sus capacidades, en su potencial y en la importancia de sus acciones y decisiones para afectar su vida positivamente. Por tanto, demanda una formación personalizada que alimente su energía emprendedora, creativa y con iniciativas para alcanzar sus logros.

Punto de Avances

Con respecto a lo metodológico, debido a la complejidad del fenómeno socioeducativo se optó por una perspectiva interpretativa, en esta dirección se requirió de varios instrumentos de recolección de información para analizarlas y organizarlas en unidades conceptuales y luego operativizarlas. Se toma como unidad de análisis las cátedras en las que los profesores consideran que utilizan las TIC con criterio pedagógico.

Se priorizó conocimientos relacionados con los problemas que se presentan respecto de las transformaciones que tendrían que favorecer las tecnologías de la información. En este sentido, se apuntó a conocer la realidad de los procesos y prácticas educativas y su vínculo con los procesos sociales desde un enfoque sociológico.

Comprender las complejas realidades de las prácticas educativas universitarias y a sabiendas de que la subjetividad e implicación como investigadores en el marco donde desarrollamos la investigación, teniendo en cuenta este contexto se recurre en una primera etapa a las siguientes estrategias de recogida de datos: la observación, la entrevista y el análisis documental para analizarlas y organizarlas posteriormente en unidades conceptuales para luego efectivizarlas y así alcanzar los objetivos de estudio.

De esta manera, en una primera incursión efectuamos un recorrido de las experiencias áulicas universitarias. De dicho recorrido, podemos afirmar que programas como Power point , Prezi y en

algunos casos Powtoon son los de mayor utilización en las aulas y las redes sociales, sobre todo Facebook, son utilizadas para el acopio de bibliografía; trabajos prácticos; horarios de tutorías y clases, es decir de tipo mayormente informativa sin que se vea una interacción entre los miembros del grupo. Los profesores más jóvenes utilizan asiduamente WhatsApp para las funciones mencionadas.

Sin embargo, observamos que existen experiencias positivas para el desarrollo de las temáticas de las asignaturas, pero al momento de la evaluación de los estudiantes, se vuelve a los exámenes escritos tradicionales. A pesar de esta “dificultad”, vemos en estas experiencias un “salto” en la concepción de las TIC en el aula. Podríamos decir, que hay un paso de las TIC a las TAC, es decir, las TIC no son una mera herramienta sino que su uso apunta a la experiencia formativa, incidiendo en la metodología y en la utilización de la tecnología dentro de la organización y planeación educativa.

Hay casos observados, (por ahora solo dos) en el que las profesoras abren espacios en el que promueven las discusiones sobre temáticas relevantes de la asignatura o de la realidad sociopolítica de la región. En este sentido, habría una tendencia diferente, en las que las TIC no sólo comunican, crean tendencias y transforman el entorno y, a nivel personal, ayudan a la autodeterminación y a la consecución real de los valores personales en acciones con un objetivo de incidencia social y, también a la autorrealización personal.

Estamos frente a otro “salto” en cuanto a las concepciones del uso de las tecnologías. En este sentido podríamos hablar de empoderamiento o habría un acercamiento a lo que se denomina como Educación empoderada, es decir, hay una intención pedagógica de brindar un conjunto de herramientas para aumentar, en el estudiante, su fortaleza, mejorar sus capacidades y acrecentar su potencial.

Punto de salida. Reflexiones para continuar

En esta instancia de investigación, por el recorrido y los resultados logrados afirmamos que resulta imperioso que los colectivos docentes universitarios se encuentren implicados en los procesos de producción del conocimiento y así también en la participación. ¿Es en este sentido que se tendría que poder impulsar acciones de comunidades de docentes que avancen en su desarrollo profesional y revertir o responder al interrogante de Umberto Eco “Para qué sirve un profesor en la era de internet”?

Consideramos que las TIC tendrían que usarse con un sentido que permita desarrollar sociedades más democráticas e inclusivas, de modo que fortalezcan la colaboración, la creatividad, y la distribución más justa del conocimiento científico y contribuyan a una educación más equitativa y de calidad para todos UNESCO (2013).

Como dijimos al inicio, para nuestra generación la base del éxito académico y profesional era leer y escribir textos para superar los exámenes, primero y luego para transmitir a los estudiantes, valorando ese “saber qué”. Sin embargo, actualmente, nos enfrentamos a generaciones en un contexto en el que las tecnologías de la información y de la comunicación son parte integral de sus vidas cotidianas; sus interacciones con una gratificación inmediata, accesibilidad completa y sus actividades son mediadas por las TIC. Pareciera que no encuentran sentido a ese “saber qué”, marca innegable de nuestra generación y, es este sin sentido lo que va envolviéndolos en un “aburrimiento sobreinformado” - según Corea y Lewkowicz (2004).

En este paisaje crítico, por las crisis en los distintos órdenes que a la vez interactúan unas sobre otras, nos interesa continuar ahondando en las particularidades de un sistema universitario que “pareciera haberse anquilosado” en el tiempo a pesar de las transformaciones y a pesar de incorporaciones de las TIC y sus posibilidades en la construcción del aprendizaje, conocimiento, empoderamiento y participación en distintas áreas.

Es por ello, que los/as docentes tendríamos que comprender que los tiempos seguirán cambiando y la tecnología seguirá en permanente desarrollo con más herramientas digitales al alcance de todos. En consecuencia, habría que enfocarse más en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y en la

realidad de los estudiantes; enfocarse en los contenidos curriculares que en ocasiones se ajuntan más a metas y objetivos impuestos que no tienen relación con el entorno de los estudiantes y que en muchas ocasiones para la mayoría de ellos se torna carente de significado para su futura inserción laboral y para su propio enriquecimiento.

En este sentido, el tránsito de las TIC-TAP-TEP tendría que poder encontrar un equilibrado balance, a fin de incluir estas innovaciones y paradigmas en los planes y organizaciones del aula diariamente y, como educadores ser facilitadores y guías en el proceso de aprendizaje y que los/as estudiantes descubran sus propias destrezas de pensamiento crítico, porque son ellos/as quienes decidirán como aprenden y como usarán lo aprendido.

Hoy la historia es otra...

Sabemos que las transformaciones culturales contemporáneas demandan una mirada compleja en relación con la enseñanza, práctica en la que deberíamos poder incluir producciones (propias y prestadas) donde se articulen diversidad de lenguajes, sin perder de vista como propósito central la amplificación de mundos culturales. Esta idea exige superar una visión artefactual y restringida de lo tecnológico y demanda, a su vez, pensar en quienes aprenden desde una perspectiva sociocultural, tal como señala Dussel (2017).

También sabemos que luego de las experiencias vividas en el 2020-2021, las clases universitarias no volverán a ser lo mismo, tampoco nosotros/as estamos en esta realidad de la misma manera fuimos abruptamente atravesados por las “aulaspantallas” y como pudimos hemos aprendido otras formas, otras posibilidades de aprender y enseñar, sobre todo de vincularnos con los/as otros/as, muchas veces e ese lado oscuro de las pantallas.

Referencias

- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires : Manantial.
- Cobo, C., y Moravec, J. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona : Universidad.
- Corea, C., Lewkowicz I. (2004). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires : Paidós.
- Dussel, I. (2017). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿Tsunami, revolución, o más de lo mismo. N. Montes (Comp.). Educación y TIC. De las políticas a las aulas, 95-122.
- Dussel, I., y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender?. Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. Perfiles educativos, 40(SPE). Pp. 142-178. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000500142&lng=es&tng=es
- Jenkins, H. (2008). La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona : Paidós.
- Johnson, L., y García Alonso, M. D. C. (2013). Perspectivas Tecnológicas: Educación Superior en América Latina (2013-2018). Recuperado de <https://canal.uned.es/trackfile/5a6f3d11b1111f51558b456e.mp4>
- Reig Hernández, D., y Vílchez, L. F. (2013). Los jóvenes en la era de la hiperconectividad, tendencias, claves y miradas. España : Fundación telefónica.
- Vázquez Cano, Esteban y López Meneses, Eloy (2014). Los MOOC y la educación superior: la expansión del conocimiento. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 18 (1), 3-12. [Fecha de Consulta 21 de Agosto de 2021]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662001>

Cómo citar este artículo según Normas APA 2019 (UCES)

Fernández, G., Tarabini, N. (agosto 2021). ¿Qué decíamos en tiempos pre pandémico? Implicancias de los multiuniversos digitales en las aulas universitarias. Revista Experiencias del PCE, 5(5). Posadas: Ediciones FHyCS. pp.16 - pp.21 Recuperado de <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/experiencias>

UNA EXPERIENCIA PARA ANDAR

Medina, Verónica Lisa

Especialista en Investigación Educativa. Licenciada en Gestión Educativa. Profesora en Ciencias Económicas. Docente, extensionista e investigadora de la carrera Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.
melisav2.vm@gmail.com

Oviedo, Walter Raúl Alberto

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.
Docente del Nivel Secundario de la Provincia de Misiones.
oviedowaltepce@gmail.com

Franco, Sebastián Derlis

Profesor de Ciencias Económicas.
Docente, extensionista e investigador de la carrera Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.
sebastianderlis@gmail.com

Cañete, Tania Vanesa

Licenciada en Educación
Docente, extensionista e investigadora de la carrera Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.
tania.canete556@gmail.com

Franco, Gladis Noemí

Especialista en Educación. Especialista en Gestión de la Economía Social y Solidaria.
Docente, extensionista e investigadora de la carrera Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.
glafranco469@gmail.com

Resumen:

“Una experiencia para andar”, es una narrativa realizada en base a un proyecto de extensión denominado “Desafíos y Tensiones en la enseñanza de Sistema de Información Contable en el Nivel Superior y su impacto en las Prácticas Profesionales” (UNaM. FHyCS. HCD. Resolución N° 136/17).

Es una experiencia como su título lo indica, en la que se ha logrado crear “un espacio de aprendizaje colaborativo y de co-formación”, desarrollado en el marco del itinerario formativo “Pensar la enseñanza de la contabilidad”, desde la formación pedagógica y disciplinar del profesorado en Ciencias Económicas.

En este proyecto se plantea una manera particular de desarrollar la residencia universitaria, a partir de la participación de actores, con objetivos y acciones específicas en torno al desarrollo de las prácticas.

Los actores que formaron parte de este proyecto, protagonistas de la experiencia fueron los practicantes, docentes tutores, estudiantes de 1er. año de la carrera, equipo de docentes de la cátedra de 1er año y el equipo de docentes de la cátedra Práctica Profesional III.

Esta propuesta de extensión se realizó con la intención de generar líneas de acción y discusión que permitan reconstruir, estudiar y analizar la situación actual de la enseñanza de la contabilidad en su abordaje pedagógico – disciplinar, que realizan los docentes de ciencias económicas en los diferentes niveles de la educación, teniendo en cuenta los trayectos de formación recorridos por dichos actores.

Palabras clave: Aprendizaje – Experiencia – Disciplina

*“...mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”
(Galeano, 2015).*

La Práctica Profesional III: *“un espacio de aprendizaje colaborativo y co-formación”, tensiones y desafíos”.*

“Una experiencia para andar”, es un proyecto de extensión desarrollado en el marco de la asignatura Práctica Profesional III (PP III), correspondiente al 4° año del Profesorado de Ciencias Económicas (PCE) de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNaM, en el año 2019. El mismo formula una manera particular de desarrollar la residencia universitaria, a partir de la participación de los siguientes actores que tienen cada uno objetivos y acciones específicas en torno al desarrollo de las prácticas:

- **los practicantes**, quienes desarrollan las clases en parejas pedagógicas a un grupo de cuatro o cinco estudiante de 1er. año que cursa la cátedra: Sistema de Información Contable I, en adelante (SIC I).
- **los docentes tutores** (de la EPET N°2), quienes guían a los practicantes en todo lo relativo a las clases (planificación, secuencia didáctica, actividades, etc.)
- **los estudiantes de 1er. año** del profesorado, quienes toman las clases de contabilidad según un cronograma preestablecido (fuera del horario habitual de clase).
- **Los docentes del equipo de cátedra de SIC I**, quienes coordinan las acciones e intervenciones de los practicantes en la clase.
- **Los docentes del equipo de cátedra de PP III**, quienes coordinan las acciones con todos los actores participantes, supervisan, asesoran, llevan la memoria, realizan el seguimiento y evaluación de los practicantes.

Este proyecto “*un espacio de aprendizaje colaborativo y de co-formación*”, se ha desarrollado en el marco del itinerario formativo “*Pensar la enseñanza de la contabilidad*”, de la formación pedagógica del profesorado en Ciencias Económicas.

Sabemos que todo proyecto de formación docente es en principio, una propuesta didáctica que expresa una intención educativa y supuestos implícitos acerca de una *manera concreta de entender el aprendizaje* y por ende una *manera concreta de concebir la enseñanza* y como tal requiere que todos los actores conozcan esas intenciones y significados propuestos, a fin de construirlos y profundizarlos desde cada una de las acciones que se desarrollen en pos del logro de sus objetivos.

En este sentido, la formación profesional docente, está pensada a partir de modelos de trabajo colaborativos y de co-formación compartida, a fin de acompañar el proceso de construcción del perfil profesional y facilitar las primeras experiencias áulicas. Este *proceso de colaboración co-formativa*, se da a partir de los aportes que incorporan los *docentes tutores* desde sus *experiencias en terreno*, los *docentes del equipo de PP III*, desde la *construcción del marco disciplinar y del perfil profesional*.

Los *docentes a cargo del curso (SIC I)*, donde se insertan los practicantes, son *quienes ponen en juego el escenario donde se producen las prácticas pedagógicas*; la clase, que es al mismo tiempo lugar de encuentro y de contraposición entre deseos individuales y formaciones grupales e institucionales (Souto, 2017). Los practicantes quienes luego de dialogar con los docentes, acerca de sus futuras prácticas pedagógicas y del proyecto del propio docente/equipo de cátedra, realizando las observaciones de clases, iniciando la elaboración de su propia programación de la clase para el aula que, si bien es conocida y cercana a él, también es nueva; tiene otro sentido y significado, el camino a transitar ahora es otro y con otros, el de las prácticas pedagógicas.

La propia naturaleza humana, como ser social, nos coloca ante la necesidad de contar con el “*otro*” para generar situaciones de aprendizaje; condición que incide en la producción y transformación de conocimientos, tanto es así, que las posibilidades de crecimiento y desarrollo en cada persona estará a expensas del tipo de interacciones de las que sea parte.

Una de las tareas es el diseño de sus intervenciones educativas, realizándola siempre desde un supuesto teórico y metodológico, en este caso a partir de la *perspectiva colaborativa*. En esencia cada intervención busca lograr esencialmente una *colaboración efectiva y activa*, tanto de docentes como de estudiantes. De los docentes, porque debe conocer no sólo las intenciones educativas, sino también intervenir activamente desde la planificación, el conocimiento de las competencias de los estudiantes, el diseño de dispositivos y estrategias que consideren los conocimientos previos, como punto de partida de toda acción didáctica, siendo estos la base donde cimentar la construcción de nuevos *aprendizajes significativos*. De los estudiantes porque están involucrados y movidos a producir sus propios aprendizajes. Podemos decir entonces que, en términos generales, los aprendizajes significativos para que se produzcan, requieren de intervenciones que provoquen el desarrollo de capacidades, que desafíen, que reten a los estudiantes, pero les ofrezca recursos para superarse; que los interroge, pero a su vez genere herramientas para responder.

El *aprendizaje significativo*, suele ser una de las mayores preocupaciones de los docentes, así lo definió Ausubel (1968) para indicar lo opuesto al aprendizaje repetitivo. La significatividad del aprendizaje hace referencia a la idea de crear vínculos sustantivos y no arbitrarios entre el nuevo conocimiento *a aprender* -el nuevo contenido- y lo que *ya se sabe* -conocimientos previos- disponible en la estructura cognitiva del quien aprende.

Situados en el presente proyecto, aprender significativamente, implica la *actualización de esquemas de conocimientos*, significa lograr asignar significado al objeto de aprendizaje; que solo será posible a partir del repertorio de conocimientos disponibles por el que aprende. Para ello, los practicantes, han desarrollado dispositivos y estrategias que permitan conocer las capacidades de los estudiantes (de 1° año del PCE), sus estructuras mentales existentes en relación al aprendizaje de la contabilidad, el contexto y los intereses, para elaborar a partir de ello “el material a aprender”, instrumento que ha

de provocar los aprendizajes potencialmente significativo. Instrumentos que resulten interesantes, claros, atractivos, vinculados a sus intereses, con una organización particular, no arbitrario, capaz de conectar a los estudiantes con sus esquemas de conocimiento previos.

Esta experiencia, *reformula el rol* tanto de docentes formadores, los docentes tutores y el de los estudiantes en formación: practicantes y cursantes de SIC I del profesorado y apoya sus fundamentos teóricos metodológicos, propuesta desde tres dimensiones:

- *lo institucional*, la transversalidad de la formación docente para todas las carreras de profesorado.
- *lo curricular*, la configuración de un área interdisciplinar constituida por las ciencias de la educación y el campo disciplinar específico de las ciencias económicas.
- *lo pedagógico–didáctico*, una concepción educativa centrada en la complejidad del sujeto que aprende, la construcción colaborativa y significativa del conocimiento, la comunicación y los dispositivos curriculares.

En resumidas cuentas, el objetivo fundamental en todo proceso de formación docente es conectar al practicante con el escenario profesional, lo que le permitirá un acercamiento gradual a la compleja trama de situaciones que atraviesan las prácticas de enseñanza. Para ello es necesario considerar aspectos como el desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo, el auto-aprendizaje, la promoción de la participación real y activa (en movimiento) de todos los involucrados, el diseño del material de clase y dispositivos pedagógicos adecuados, la práctica la lectura, la escritura y la reflexión sobre lo realizado. La Práctica Profesional se constituye entonces, en el espacio donde el estudiante integra y fortalece el pensamiento práctico en todas sus dimensiones. Allí puede constatar teorías, estrategias, buscar nuevas formas de actuar, hipotetizar, buscar categorías de explicación y comprensión, redefinir problemas: esto hace que el transitar “la práctica” tal como la definen los practicantes del Profesorado de Ciencias Económicas, constituya *un desafío constante debido a su complejidad y las demandas de reflexión y acción que ésta requiere*.

Un agradecimiento infinito a los docentes tutores que han participado en este proyecto, por asumir el desafío sin dudar y sumarse generosamente a realizar experiencias transformadoras que construya y aporte a la formación de los estudiantes y al propio crecimiento de todos los actores.

Referencias

- Ausubel, DP (1968). *Psicología educativa: una visión cognitiva*. Holt, Rinehart y Winston: Nueva York.
- Souto, M. (2017). *La clase escolar. Corrientes didácticas contemporáneas. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Paidós.
- Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Honorable Consejo Directivo (2017). *Desafíos y Tensiones en la enseñanza de Sistema de Información Contable en el Nivel Superior y su impacto en las Prácticas Profesionales*. Resolución N° 136/17. Posadas: UNaM. FHYCS. HCD.

Cómo citar este artículo según Normas APA 2019 (UCES)

Medina, V. L., Oviedo, W., Franco, S. D., Cañete, T. V., y Franco, G. N. (agosto 2021). Una experiencia para andar. *Revista Experiencias del PCE*, 5(5). Posadas: Ediciones FHYCS. pp.22 - pp.25 Recuperado de <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/experiencias>

EL TALLER DE REFLEXIÓN EXPERIENCIA DEL PROFESORADO EN CIENCIAS ECONÓMICAS

Oviedo, Walter Raúl Alberto

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 recupera la experiencia compartida por docentes y practicantes de Práctica Profesional III, del Profesorado en Ciencias Económicas durante los años 2011 – 2015, en el *Taller de Reflexión*, espacio de formación y de encuentro que invitó a reflexionar sobre las experiencias de formación de los practicantes en el marco de sus residencias tanto en el nivel secundario, como universitario.

El trabajo en taller priorizó el análisis reflexivo de las prácticas de enseñanza, entendiendo que las mismas son parte del proceso construido implícita y explícitamente por los practicantes 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 los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entendiendo que un docente que es capaz de repensar y cuestionar sus decisiones o la manera en que aprendió, 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, siendo consciente que en todo proceso de enseñanza y aprendizaje siempre están presentes tensiones vinculadas al decir y el hacer pedagógico - disciplinar.

Palabras Claves: Taller - Reflexión - Practicante.

El Taller como dispositivo de formación y su relación con la Práctica Profesional

Una propuesta de formación crítica no debe restringir la perspectiva de formación docente de las prácticas profesionales a “aprender a enseñar en el aula”, ya que reduce el trabajo docente a su dimensión técnica, y desestima así las dimensiones socio-cultural y ético-políticas de dicha tarea. Debe priorizar espacios para la reflexión que permitan analizar críticamente las experiencias de formación vividas, los emergentes y tensiones que se originan durante sus trayectorias educativas y formativas, dejando en claro la intencionalidad pedagógica con la que serán analizadas.

Davini (2015) afirma:

Cuando hablamos de “prácticas” no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”, sino la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que influyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales (p. 28).

La Práctica Profesional, como espacio de formación se constituye, entonces, en el espacio donde el estudiante integra y fortalece el pensamiento teórico - práctico en todas sus dimensiones. Allí puede constatar teorías, estrategias, buscar nuevas formas de actuar, hipotetizar, buscar categorías de explicación y comprensión, redefinir problemas: en síntesis, construir un proceso dialéctico con el contexto del aula, de la institución, de la situación educativa, de su conocimiento.

El taller es uno de los dispositivos de formación que permiten trabajar sobre estas problemáticas vinculadas al campo de las prácticas profesionales, tal como lo expone Hernández (2009) “*Constituye un dispositivo provocador de cambios que permite proponer acciones pedagógicas tendientes a lograr la circulación de significados diversos, la toma de consciencia, la comprensión la elaboración de interpretaciones y, específicamente, la iniciación de procesos de reflexión*” (Sanjurjo, pp. 71–72).

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 concedor, que sabe todas las respuestas, sino que debe reconocer que el también aprende en ese proceso y pone en tensión sus propias matrices. Es así que este dispositivo de formación constituye un espacio de comunicación pedagógica que permite el trabajo sobre todo esto.

De acuerdo con Hernández (2009):

Identificamos al taller como un dispositivo de formación en el que se integran diferentes estrategias de enseñanza, con la intención de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica a partir de instancias de reflexión, posibilitando la ampliación, profundización y/o construcción de marcos referenciales. Identificamos al taller como un dispositivo pedagógico con una enorme riqueza en lo referente al desarrollo de procesos de relaciones interpersonales y aprendizajes sociales. (Sanjurjo, 2009, p. 72).

Los protagonistas de los talleres: los practicantes y los formadores.

Existen dos actores protagonistas de estos espacios de formación, que mantendrán una relación dialéctica durante el trabajo en cada taller: *Los practicantes y los formadores*. Los practicantes son sujetos que se encuentran en proceso de transición debido a que aún no se han recibido de docentes, aún “no son docentes”. Edelstein y Coria (1995), plantean que los practicantes se encuentran en situación de carencia respecto a una posición a la que aspira, la de docente, ratificando una posición

previa que está abandonando, la de estudiante. (p. 33)

El término practicante encierra una alta condensación de sentidos, constituyen una construcción de las instituciones formadoras. Sin embargo, es asumido en forma naturalizada dentro de las instituciones formadoras y en las instituciones en la que es habitual recibirlos.

Edelstein y Coria (1995), argumentan:

La categoría “practicante” sería una construcción singular, cuya singularidad devendría de dobles inscripciones institucionales, de dobles lugares simbólicos, de atravesamiento de múltiples demandas y expectativas. Sería una categoría que cuenta con palabras propias y prestadas, que anticipa la práctica docente en su complejidad a la vez que constituye desde una práctica docente en su complejidad a la vez que se constituye desde una práctica de sujeto en formación. Ser practicante sería un lugar de pasaje. (p. 36).

Edelstein y Coria (1995), consideran que:

El practicante durante su pasaje por la práctica, se forma en un proceso en constante tensión debido a que ensaya entre dudas, aciertos y fracasos, formas de adaptación para desenvolverse satisfactoriamente, desplegando su propio sentido común y práctico en el desarrollo de su práctica de formación. Es aquí en donde adquieren un rol sustancial el docente formador y co formador, “necesita de otro autorizado que lo ayude a objetivar los supuestos en las decisiones y acciones adoptadas. (p. 78).

Y sostienen:

la práctica es considerada, como un medio autorizado para iniciarse en la docencia, es decir, el medio por el cual los practicantes pasen a ser docentes, reconocidos socialmente con cierta legitimidad. Es así que la práctica se convierte para el practicante en “...escenario de demandas, deseos y posibilidades, la forma que asuma este proceso de iniciación marcará significativamente la historia de la formación permanente...” (.p. 39).

Además plantean... ser formador de un practicante no es un trabajo tranquilo. El sujeto que adopta 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 misma 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 (Edelstein y Coria, 1995, pp. 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).

Los talleres de reflexión en el Profesorado en Ciencias Económicas

En los **talleres de reflexión** del Profesorado en Ciencias Económicas, se trabajó con un grupo reducido de practicantes que cursan el último año de la carrera; su principal objetivo fue que estos asuman el protagonismo para reflexionar grupalmente sobre sus prácticas y a partir de esto tomar decisiones compartidas, como así también repensar sus propuestas de enseñanza y aprendizaje.

El Taller de reflexión es como una cosa muy personal y de grupo es como que en ese momento tenemos todos el mismo pensamiento porque todos estamos atravesando la misma situación, ... analizamos la clase, la clase que uno da en la escuela desde tres aspectos: desde la previa, todo lo que es la preparación de la clase, como te sentís, que te pasa cuando estás en el aula y que pasa cuando salís; que por ahí lo que pasa es que cuando vos estas en el aula te olvidas de todo lo que fuera extra y cuando salís de reflexionar sobre tu clase tenés ese juego de distintas miradas, porque para los estudiantes no está mal, ellos ven como que está bien, después vos tenés la mirada del profesor que vos intentas que no te afecte, que sea lo que vos sentís lo que prevalezca, pero también tenés tu propia mirada y la de tu pareja pedagógica, entonces es como que eso también va haciendo al taller de reflexión. Reflexionamos sobre esas tres cosas, pero teniendo en cuenta ciertos puntos que el profesor va marcando y que también te hacen que uno piense, pasa que hay grupos que por ahí estamos muy encerrados en nuestra opinión y al ver la experiencia de otro, de intentar entendernos es como que también salís. (Practicante D)

Otro dispositivo de formación trabajado en este espacio ha sido la lectura de los planes de clases, que consistió en la revisión y el análisis colectivo tanto de los conocimientos teóricos de orden pedagógico y disciplinar como del complejo entramado de conocimientos, actitudes y valores, que se construyeron *afuera* y *adentro* de las aulas, priorizando el trabajo sobre los distintos momentos de las clases.

Los dispositivos de formación utilizados (guiones conjeturales, registros de clases, etc.) constituyeron el eslabón fundamental que permitió problematizar las prácticas, es decir, someter al análisis crítico los propios procesos de formación y desde su revisión, trabajar colectivamente las tensiones generadas por los modelos de formación vividos, internalizados y planteados según el deber ser, como así también con los modelos marcados por los docentes formadores y los construidos durante su proceso de formación.

Todo esto permitió a los practicantes trabajar sobre sus creencias, teorías, saberes vulgares, prácticos y científicos sobre los cuales construyen sus deberes personales e inciden en las micro decisiones tomadas en el desarrollo de sus clases.

En cada encuentro existió un acuerdo de confidencialidad, las reflexiones que ahí se trabajaban debían ser parte del grupo clase, no se socializaban con docentes o estudiantes externos. Esto permitió fortalecer los vínculos entre los distintos actores educativos que fueron parte de la experiencia, rompiendo los miedos a ser juzgados ante la mirada del otro que piensa, actúa y siente diferente.

Es importante, como dije al principio, el vínculo, el vínculo que uno construye con el profesor, nosotros en el específico conocemos a todos los profesores de todos los años que hemos cursados materias con ellos y en el de reflexión también conocemos, pero el vínculo con el docente es diferente. Con este profesor tenemos más confianza, también podemos decir todo y va a quedar entre nosotros, porque somos personas también, tanto los profesores como los estudiantes somos personas. También sabemos que uno de los profesores paso no hace mucho tiempo por nuestra experiencia que eso es bueno, porque o sino uno lo ve al profesor tan lejano y al final todos pasaron por nuestra experiencia. (Practicante B)

Las reuniones plenarias de estos talleres de reflexión se organizaron alrededor de la discusión de los contenidos y estrategias seleccionadas por los practicantes para sus clases, promoviendo argumentaciones acerca de sus decisiones didácticas, confrontando las ideas previas, posibilitando la autoevaluación y la evaluación de sus compañeros del grupo clase, la búsqueda de soluciones alternativas, generando problematizaciones y búsquedas de soluciones.

El análisis crítico de las decisiones pedagógicas y didácticas, que tomaban los practicantes en forma consciente o inconsciente, era abordado en este espacio con la intención de poner en diálogo tanto la dimensión pedagógica como disciplinar transitada, aprendida y vivida durante todo el proceso de formación docente. No como un proceso de evaluación, sino como una instancia de formación en la que se priorizo el pensar, el sentir, el análisis y la reflexión.

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 esta bueno que lo hayan hecho así. (Practicante C)

Desde una perspectiva crítica los cuestionamientos sobre los ¿Por qué? estuvieron presentes durante todo el proceso de mediación de los docentes formadores que integraron los talleres, no cómo un cuestionamiento sino como una invitación a mirar más allá de lo aparente, considerando que los nuevos enfoques de formación crítica, sostienen que el rol de los 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.

Cada taller estuvo mediado por un profesional del campo de la educación y un profesor disciplinar, a fin de poner en dialogo diferentes perspectivas a partir de las cuales se acompañaban los procesos de reflexión de los practicantes. Sin embargo, tal como lo plantearon los practicantes en cada encuentro, resultaría aún más significativo si los docentes que acompañan los procesos de observación y evaluación de las prácticas específicas del profesorado (correcciones de guiones, observaciones de clases) participaran de la experiencia, debido a que su mirada resultaría aún más enriquecedora.

Ser parte de estos espacios les permitiría a los formadores específicos comprender los ¿por qué? de las micro decisiones de los practicantes, posibilitando y enriqueciendo las miradas críticas sobre las concepciones respecto del enseñar y el aprender, entendiendo desde donde piensan, actúan y sienten. Donde el aspecto único no sea el trabajo sobre el contenido de la clase, sino su articulación con las múltiples dimensiones que contempla la práctica.

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 quien 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, siendo consciente que en todo proceso de enseñanza y aprendizaje siempre están presentes tensiones vinculadas al decir y el hacer pedagógico – disciplinar.

Referencias

- Davini, M. C. (2015). *La formación y la práctica docente*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Hernández, A. M.. (2009). El Taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Sanjurjo, L. (coord..). (2009). 1a ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Cómo citar este artículo según Normas APA 2019 (UCES)

Oviedo, W. (agosto 2021). El taller de reflexión. Experiencia del profesorado en ciencias económicas. *Revista Experiencias del PCE*, 5(5). Posadas: Ediciones FHycS. pp.26 -pp.31 Recuperado de <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/experiencias>

INTERACCIONES ENTRE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES Y SU FUNDACIÓN EN POS DE AFIANZAR LA EDUCACIÓN

Guerrero, Roque

Contador Público Nacional. Docente Jubilado de la Universidad Nacional de Misiones. Consultor económico de organismos públicos y privados.
roqueaguerrero@gmail.com

Simón, Carlos Gustavo

Magíster en Semiótica Discursiva. Doctorando en Ciencias Humanas y Sociales. Licenciado en Letras. Docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.
simon.carlosgustavo@gmail.com

Hauser, Silvia Ester

Magíster en Políticas Sociales. Especialista Superior en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación). Licenciada en Gestión Educativa. Profesora en Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.
silestehau@gmail.com

Resumen:

En esta reseña se recupera la memoria institucional de la Fundación Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, que naciera en 1981, creada por un grupo de docentes y no docentes de la reciente creada facultad para acompañar el proceso de consolidación de las prácticas educativas en el campo de las humanidades y las ciencias sociales. Desde este primer cronotopo de comienzo de los años 80, visto desde la óptica de uno de los actores que acompañó el génesis de la Fundación (Roque Guerrero), enmarcándolo en el contexto de la época que propició que cada unidad académica desarrollara una fundación en la Universidad de Misiones. A partir de este testimonio, se completan datos de los años linderos (hasta 1983) desde el libro de actas de reuniones del Consejo de Administración para visualizar cuáles eran las cuestiones importantes donde la Fundación acompañaba a la Facultad para lograr los objetivos propios de la educación universitaria. A manera de paralelo, se trabaja con emergentes de la memoria 2019 – 2020 para observar cómo esas acciones se siguen desarrollando con el mismo “espíritu” de sus comienzos y se han ampliado. Todo esto para hacer una breve proyección a futuro que, de seguro, mostrará algunos cambios, pero también la consolidación de los lineamientos que han relacionado a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y a su Fundación para poder brindar una oferta educativa universitaria científica, accesible y de calidad en pos de mejorar las condiciones de vida de los misioneros y los habitantes de la región.

Palabras clave: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNaM – Fundación – Educación



Introducción

Pero si es verdad que hablamos del tiempo de manera sensata y en términos positivos (será, fue, es), la impotencia para explicar el *cómo* de este uso nace precisamente de esta certeza. No cabe duda de que el decir del tiempo resiste al argumento escéptico, pero la separación del “qué” y el “cómo” pone en tela de juicio al propio lenguaje.

Paul Ricoeur: *Tiempo y narración I* (p. 44-p. 45)

Las relaciones entre la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y la Fundación (creada por docentes y no docentes de la institución) tienen una historia de interacción de 30 años. Sin embargo, mantienen el espíritu por el que fuera creada la segunda, la colaboración con la universidad pública en pos de fortalecer la educación en Ciencias Humanas y Sociales en la provincia y la región. En este breve relato, haremos un breve repaso por algunas de esas interacciones, tomando como núcleos temporales los primeros años de creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (FHyCS-UNaM) y la Fundación (años 1980 y 1981) y el presente; haciendo un repaso por acciones cercanas a esos núcleos y una breve prospectiva hacia situaciones que nos permiten avizorar los escenarios pos pandemia.

Problemática en el contexto de la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones

Hacia fines de la década de 1970 e inicios de los 80 se hacía muy difícil la incorporación de bienes al patrimonio universitario nacional por las limitaciones de la Ley de Contabilidad y de Obras Públicas, que tenía estrictos y complejos sistemas de licitaciones que demoraban las tramitaciones, perdiéndose oportunidades, y, asimismo el sistema de instrumentación de las incorporaciones y posterior pago también desalentaba que particulares que quisiesen participar en estos eventos y también los precios de las cotizaciones incluían montos importantes para prever la espera y el riesgo de la contratación con el Estado Nacional, que tenía muy poca presencia en Misiones.

En la Universidad de Misiones se buscó una salida para estos casos excepcionales a través de la creación de Fundaciones, como la de Ingeniería Química, del Instituto Agrotécnico de Eldorado, de la nuestra Facultad y luego la de Ciencias Económicas.

Estas fundaciones y asociaciones son entidades civiles sin fines de lucro, autorizadas para el funcionamiento por la Dirección de Personas Jurídicas de la Provincia de Misiones y se rigen por el derecho privado. En todos los casos, la finalidad principal es la de colaborar con la gestión del organismo para el cual se crearon. Es decir, no son entes estatales, por lo tanto, no integran el Estado Nacional ni la UNaM. Por tanto, no les alcanzaba en su funcionamiento las limitaciones de las Leyes de Contabilidad ni de Obras Públicas. Pero, en el caso de que los fondos hayan provenido de la UNaM se debía rendir cuenta de las adquisiciones al Tribunal de Cuentas de la Nación, en base a la legislación del derecho privado y también al Tribunal de Cuentas de la Provincia de Misiones en caso de que los fondos hayan sido del gobierno provincial.

La mecánica que se utilizó es que al confeccionar el presupuesto de la UNaM se destinaban partidas al rubro de transferencias, para, luego de aprobado a nivel nacional el presupuesto universitario, asignarlas a estas fundaciones y asociaciones según los requerimientos, que se aprobaban por el Consejo Superior, y así estas Facultades e Institutos podían disponer ágilmente de los fondos, a través de sus fundaciones, para obras importantes o el funcionamiento del internado en el caso del Agrotécnico.

En la FHyCS surgió la posibilidad de adquirir el inmueble lindero a la Facultad, propiedad del

Profesor Alberto Levy, a un precio muy razonable, pero había que moverse con rapidez para que no sea vendido a un tercero y es entonces que se aunaron grandes esfuerzos y colaboraciones para la creación de la Fundación.

Creación de la Fundación

Como siempre un grupo de destacados docentes y un no docente, con trayectoria en la vida comunitaria, llevaron adelante la iniciativa. Siendo el 25 de setiembre de 1981, la fecha en que se lleva a cabo la Asamblea constitutiva.

Es así que resultan electos para integrar el primer Consejo de Administración docentes del Profesorado en Ciencias Económicas: Profesores Elías Estrugo BENMAOR, Amadeo Humberto DENTI, Mario Luis OVANDO, Antonio Augusto ARMANINI, Roque Alfredo GUERRERO, Héctor Leopoldo BONIFATO, Martín ERRECABORDE, Eduardo Bruno PAPROCKI y José Antonio RODRIGUEZ; de la Licenciatura en Antropología, Licenciados Federico Leopoldo BARTOLOME y Roberto Carlos ABINZANO; la no docente Noemí M. PAIZ de PEREZ; del Profesorado en Matemáticas, Licenciados Carlos Alberto SEMILLA, César Norberto AGUIRRE, Eduardo Francisco SIMONETTI y Alberto Abraham LEVY; del Profesorado de Historia, Fanny ETTORI de CONTRISTANO y Luisa Beatriz CELMAN, bajo la Presidencia del Prof. BENMAOR.

En la Asamblea constitutiva inicial, además de la elección del Consejo, se aprobaron los Estatutos Sociales y se fijó el monto de la cuota social, suscribiendo el Acta los socios fundadores Silvia Esther FERRARI de ZINK y Dionisio BARANGER.

La fusión del Instituto del Profesorado, dirigido por el Profesor Herminio SANTIAGO con la Facultad de Ciencias Sociales, conducida por el Licenciado René NICOLETTI se había realizado recientemente, dando como resultado la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales bajo la conducción del Licenciado René NICOLETTI, por lo que se visualiza la fuerte presencia de integrantes provenientes del Instituto del Profesorado, que fue una institución sumamente importante en esa etapa de la creación de la UNaM.

Adquisición del inmueble lindero.

Hay que destacar que las instalaciones de la Facultad de Ciencias Sociales eran sumamente precarias y limitadas, habiéndose licitado a fines del año 1978 e iniciado en el 1979, obras con destino a aulas y dependencias para continuar con el proyecto que había elaborado la Dirección de Construcciones de la UNaM, bajo la conducción del Arq. Luis NELLI.

La fusión da una importante proyección a las carreras que allí se cursan, como asimismo la necesidad de creación de nuevas carreras, no obstante, la creación de la Facultad de Ciencias Económicas, que hizo mermar en forma significativa la matrícula del Profesorado en Ciencias Económicas y el pase de la carrera del Profesorado en Matemáticas a la Facultad de Ciencias Exactas.

A consecuencia de ello, es que surgió la necesidad de ampliar las instalaciones, ya que cuando se completaría el edificio previsto no se podría atender la demanda de las nuevas matrículas.

Por ello y, ante la oferta firme de venta del inmueble lindero es que se decide la creación de la Fundación, se recibe la transferencia del Rectorado de la UNaM, previa aprobación del Consejo Superior, se adquiere el predio y se encarga a la Dirección de Construcciones el proyecto de un edificio complementario al proyecto inicial, lo cual se realiza y se licitan las obras, ya por el presupuesto de la UNaM.

Algunas acciones que se visualizan desde el primer libro de actas

El primer libro de actas de reuniones del Consejo de Administración se inicia con el Acta 1 del 9 de diciembre de 1981 y culmina con el Acta 84 del 19 de abril de 1996. Este período de quince años

abarca las presidencias de Elías Benmaor, César Aguirre y Dora Suárez de Belloni.

Desde temprano se manifiesta la voluntad de la Fundación en colaborar con cuestiones educativas que son indispensables para la enseñanza universitaria y que relacionan a los estudiantes, los docentes y los graduados. Así, en el Acta N° 3 del 12 de mayo de 1982 aparece la primera propuesta de pago de aranceles a estudiantes de bajos recursos mediante un sistema de becas, hecho que se mantuvo hasta la vuelta a la democracia, cuando la universidad pública volvió a ser gratuita para permitir el acceso de todos.

También desde 1982, se comenzó con el dictado de cursos de perfeccionamiento y capacitaciones para la comunidad en general, permitiendo así perfilar a la FHyCS UNaM como una institución clave en estos procesos fundamentales para el desarrollo profesional de graduados de la propia universidad y de otras instituciones. También en ese año la fundación comenzó a apoyar económicamente los viajes de estudiantes, siendo el primero el de los estudiantes de Trabajo Social a la Ciudad de Resistencia, para la participación de un evento académico. Los viajes estudiantiles significaron y aún significan un gran paso para los estudiantes en su formación pues les permite la participación comunitaria en la construcción y difusión del conocimiento y el reconocimiento de una Argentina heterogénea y plural que despliega sus diversas realidades en el abordaje de las ciencias sociales y humanidades.

Otra cuestión donde resultó fundamental la interacción entre la facultad y la fundación fue en el manejo de materiales impresos que son de gran importancia para la divulgación de conocimiento e información. A partir de 1982, se le asignó a la fundación el manejo de la fotocopidora, que mantuvo durante varios años. La fotocopia fue un elemento indispensable en una universidad que estaba dando sus primeros pasos y en una provincia dónde había pocos libros para compartir entre un estudiantado que año a año se hacía más numeroso. En 1983, la fundación tuvo a su cargo la impresión de guías de carreras de la FHyCS. Este primer momento, en un año que significaría el retorno a la democracia fue un paso importante para consolidar a la facultad como una de las más numerosas, con una oferta académica diversa y plural que constituye un foco de diseminación de prácticas comunitarias integrativas. También hubo varias impresiones encargadas por la fundación como “Metodología para el estudio de la Literatura Regional” de la Dra. Roxana Gardés de Fernández y la “Contribución de la UNaM a la formación de docentes en las Ciencias Económicas”, propuesta presentada por la Sra. Ana R. de Lucero en nombre del Departamento de Ciencias Económicas.

En 1983 comenzó la colaboración de la fundación en la gestión de eventos académicos. Los primeros fueron las jornadas sobre “Literatura argentina en el Litoral” del Departamento de Letras (realizadas entre el 24 y 26 de agosto de 1983) y el “Primer congreso argentino de Antropología Social” (realizado entre el 30 de septiembre y el 2 de octubre de 1983) organizado por el Departamento de Antropología Social. Las jornadas y congresos son fundamentales para el desarrollo de la docencia y la investigación pues no solo permiten la difusión del conocimiento producido en la Universidad, sino que integran a la facultad en una red argentina compartida por otros centros que se encargan también del desarrollo de las humanidades y las ciencias sociales.

Desde estas primeras acciones de estos primeros años, puede verse como, aquella fundación que nació para la compra de un terreno, fue entrando “en sintonía” con el quehacer universitario para posibilitar el desarrollo de otras acciones sustantivas de la educación universitaria. Y esto fue y es así pues son los mismos docentes (y no docentes), integrantes de la comunidad educativa, quienes vieron las posibilidades que ofrecía la fundación, que está emparentada con la Facultad, pero es persona jurídica aparte, amparada por la legislación de asociaciones civiles y fundaciones, para facilitar procesos que luego redundarían en beneficios para ambas instituciones.

Un pasado no tan lejano, un presente de acción y un futuro esperanzador

Las líneas de acción que se perfilaron en un primer momento, en los inicios de la FHyCS y su fundación, se acrecentaron y diversificaron. 2019, para poner un ejemplo, fue un año donde se de-

sarrollaron varios congresos que estuvieron a cargo de la fundación en su gestión financiera. Ellos fueron:

- VI Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología y II Jornadas Nacionales de Fonología y Discurso: organizadas por el Profesorado en Portugués realizado en la FHyCS los días 4, 5 y 6 de septiembre de 2019.
- IX Simposio Internacional y XV Jornadas de Investigación – Acción en Turismo, CONDET 2019 “De la producción al intercambio social del conocimiento”: organizados por el Departamento de Turismo, y que se realizara los días 26, 26 y 27 de septiembre de 2019 en FHyCS.
- XXIII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación: organizadas por el Departamento de Comunicación Social, que se desarrollaron en la FHyCS los días 9, 10 y 11 de octubre de 2019.
- VIII Encuentro de Discusión Arqueológica del Nordeste EDAN 2019: Realizado en el Museo Aníbal Cambas los días 9, 10 y 11 de octubre de 2019.
- V SEMINARIO INTERNACIONAL DE LOS ESPACIOS DE FRONTERA (V GEOFRONTERA): Territorialidades y Sujetos transfronterizos. Llevado a cabo en la FHyCS los días 24 y 25 de octubre de 2019.
-

Así como la gestión financiera y administrativa del curso de capacitación en oficios “Gestión de maximización de ingresos” (Res. HCD Nº 248/19) a cargo del Lic. Aldo Maciel (disertante Lic. Griselda Calgaro, graduada de la FHyCS especialista en Revenue Management) realizado los días 7 de septiembre y 5 de octubre en la FHyCS.

También se colaboró económicamente con los siguientes encuentros científico – académicos:

- Ateneo de Intercambio UNNE – UNaM realizado en julio de 2019 con la coordinación de los Dres. Hugo Wingeyer (UNNE) y Raquel Alarcón (UNaM). Programa de Semiótica.
- Curso académico de perfeccionamiento para comenzar a gestionar o fortalecer los espacios de archivo dentro de la universidad. Hecho en Rectorado UNaM en noviembre de 2019. Responsable de la convocatoria TGU Sandra Rivis.
- 3º Jornadas Nacionales de Docentes Investigadores Universitarios en Ciencia de la Información (DUCI 3) y las 1º Jornadas Argentinas de Estudiantes de Ciencia de la Información realizadas en FHyCS los días 11 y 12 de septiembre de 2019. Departamento de Bibliotecología.

Todo esto muestra el crecimiento de la producción científica e intelectual en la FHyCS -UNaM y su posicionamiento como agente integrador de Misiones al país y a la región en materia educativa e investigativa.

A partir de la pandemia y con las restricciones dispuestas a partir del aislamiento, la fundación tuvo que reacomodar sus formas de trabajo para acompañar las acciones de una FHyCS que también vio trastocadas sus prácticas habituales. En este tiempo, fue fuerte la vinculación de la fundación con la investigación y el postgrado. Para citar dos lugares, se realiza de manera integral la gestión económica de la Especialización en Docencia Universitaria mediante canales virtuales y también la gestión de fondos UNaM del Proyecto PISAC – COVID – 2019 “Estudio sobre femicidios en contexto de pandemia covid-19. Factores de riesgo, respuestas institucionales y políticas públicas comparadas en nueve provincias de la República Argentina” que integran, además de la UNaM, la Universidad Nacional de Villa María, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Tucumán, la Universidad Nacional de Santiago del Estero, la Universidad Nacional de La Rioja, la Universidad Nacional del Nordeste, la Universidad Nacional de Lanús y el Ministerio de Seguridad de la Provincia de Río Negro.

A modo de conclusión

Son estos pasados próximos y presentes los que nos permiten soñar o quizás presagiar un futuro esperanzador en el desarrollo de la enseñanza de las humanidades y las ciencias sociales en Misiones. En la pospandemia, volver a insistir con realizaciones de jornadas y congresos que, de seguro, serán híbridos, presenciales y virtuales. Porque en la paradoja de que esta virtualidad forzada excluye y permite el acceso, tenemos que encontrar la forma de potenciar ambos aspectos para una FHyCS UNaM fortalecida que apueste a futuro para bien de todos los misioneros, los argentinos y la humanidad toda. Porque, en resumen, todos estamos conectados en la adversidad y en la grandeza.

Referencias:

- Libro de Actas del Consejo de Administración de la Fundación Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales N° 1 (1981–1996). Registro Dirección General de Personas Jurídicas de Misiones N° 16/1981.
- Ricoeur, P. (2004) *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI editores.
- Simon, G., y Hauser, S. (mayo 2019). Experiencias de la Fundación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales como un espacio colaborativo. *Revista Experiencias*. Posadas: Ediciones FHyCS, 8(5), pp 25-28. Recuperado de <http://www.fhyics.unam.edu.ar/portada/presentaran-la-revista-experiencias-del-profesorado-en-ciencias-economicas/>

Cómo citar esta reseña según Normas APA 2019 (UCES)

Guerrero, R., Simón, C. G., y Hauser, S. E. (agosto 2021). Interacciones entre la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y su fundación en pos de afianzar la educación. *Revista Experiencias del PCE*, 5(5). Posadas: Ediciones FHyCS. pp.32 - pp.37 Recuperado de <http://edicionesfhyics.fhyics.unam.edu.ar/index.php/experiencias>



Enseñar en la Emergencia: relato de experiencia

Fernández, Gloria

Licenciada en Letras

Docente, extensionista e investigadora de la carrera Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

glrporly@gmail.com

Villafañe, Adriana

Licenciada en Letras

Docente, extensionista e investigadora de las carreras de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

noevilafae@gmail.com

Rubio, Luciana

Licenciada en letras

Docente, extensionista e investigadora del Área pedagógica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

lucianarubio@gmail.com

Franco Quiroga, Yanina

Licenciada en Letras

Docente, extensionista e investigadora de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

yanibenqui@hotmail.com

Noemberg, Carina

Licenciada en Letras

Docente, extensionista e investigadora de la carrera de Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

carinanoemberg1924@gmail.com

Figueredo, Mauro

Magister en Semiótica

Docente, extensionista e investigadora de la carrera Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

maurofigueredo.cc@gmail.com



La escritura es una raspadura, leer lo que se disimula y revelar lo que violentamente está ordenado.

(Derrida, 1997)

Se escribe siempre para dar vida, para liberar la vida allí donde esté presa, para trazar líneas de fuga.

(Deleuze, 2009)

Resumen

En este trabajo compartimos la experiencia de enseñanza no presencial, realizada en el año 2020 por el equipo de cátedra de Comprensión y Producción del Discurso/texto que se desarrolla en los primeros años de las carreras: Profesorado en Ciencias Económicas, Profesorado en Historia, Licenciatura en Historia, Tecnicatura en Investigación Socioeconómica y LITADIS. Además, se dicta en el cuarto año de la Licenciatura en Trabajo Social. La atipicidad experimentada en el ámbito educativo a raíz de las decisiones políticas causadas por la Pandemia del SARC Covid 19 ha puesto en tensión las realidades socioeconómicas y la posibilidad de dar continuidad pedagógica en todos los niveles del sistema educativo. En un contexto de incertidumbre más que certezas, los docentes hemos optado diversos caminos, orientados por aquellos que conocíamos (más o menos) pues ni nosotros ni las instituciones nos habíamos preparado para semejante catástrofe sanitaria.

Sin embargo, “pasado el temblor”, recuperándonos como podíamos revisamos analíticamente el que y como enseñar en la no presencialidad, la virtualidad o en forma remota. Muchas lecturas, cursos, webinars permitieron acercarnos y adentrarnos cada día a un mundo desconocido. Hoy a un año de haber recorrido un camino sinuoso con aciertos y desaciertos reflexionamos sobre ese hacer,” esa hechura didáctica “que fuimos hilvanado hilo a hilo con prácticas, experiencias previas y teorías sobre los estudios culturales, la filosofía, la didáctica y la pedagogía, entre otras.

Palabras clave: Pandemia-emergencia - enseñanza

Introducción

Comprensión y Producción del Discurso/Texto es una cátedra cuatrimestral que se desarrolla en los primeros años de las carreras: Profesorado en Ciencias Económicas, Profesorado en Historia, Licenciatura en Historia, Tecnicatura en Investigación Socioeconómica y Licenciatura en el Tratamiento y Análisis de Datos para la Investigación (LITADIS). Además, se dicta en el cuarto año de la Licenciatura en Trabajo Social.

En pocas palabras, podemos decir que el propósito de la cátedra, en relación con los primeros años, es acompañar a los estudiantes en el inicio de su participación en el ámbito universitario a través de las prácticas de lectura y escritura propias que lo constituyen, articulando un diálogo con las demás cátedras para poder desarrollar herramientas que permitan potenciar un trabajo orientado a los textos disciplinares de cada carrera.

La situación pandémica mundial y la irrupción de la presencialidad de las clases, implicó iniciar experiencias educativas inéditas en busca de dar continuidad a la actividad pedagógica. Las normativas emanadas por las autoridades universitarias sobre la flexibilización curricular y la priorización de contenidos llevaron a la reflexión inmediata sobre qué y cómo enseñar, no deslindadas de los principios de lo que se conoce como Justicia Curricular.

Trabajar en la no presencialidad en el contexto de excepcionalidad implicó al equipo de cátedra resignificar la enseñanza mediada por las TIC. De esta manera se inició un recorrido complejo que demandó la profundización de los saberes tecno pedagógicos y el trabajo de escritura colaborativa para generar, en primer término, la vinculación pedagógica, la alfabetización digital y pasar, luego al desarrollo de contenidos.

En razón de la posibilidad que tuvo el equipo de realizar el Curso de Extensión sobre el uso de la plataforma Moodle, se adoptó este espacio virtual para el desarrollo de la materia en este período de ASPO cuyo sitio fue proporcionado por un docente de la facultad que ofreció hacer uso de ella. Moodle proporciona recursos variados de los cuales se tomaron aquellos que son acordes a la materia y a la disciplina: Tareas, Actividades, Foros de consulta, Foro de reflexión, Cuestionarios, además de que permite subir enlaces de textos y videos. Sobre todo porque como lo enuncia Santamaria *et al* (2012, p 16-19) esta plataforma permite, por un lado, dar respuesta a los principios enunciados por Järvelä (2006). Estos son: 1- Enseñanza I o de transmisión de conocimientos. 2- Enseñanza II o de adquisición, compilación y acumulación de conocimientos, 3- Enseñanza III o de desarrollo, invención y creación de conocimientos. que justifican la utilización de las TIC en el aprendizaje, y por otro, participa de los sistemas de gestión de aprendizaje definidos por Baumgartner (2005).

Para complementar la tarea de enseñanza y aprendizaje, se incorporó también el uso de la red Social Facebook ya que posibilita tener contacto relativamente inmediato con los estudiantes; es una alternativa para alojar los materiales de la cátedra, presentar información, dar aviso de las actividades y para realizar encuentros tutoriales virtuales a través del recurso Sala. Este espacio se utilizó para realizar tutorías sincrónicas. Cabe mencionar que, como espacio asincrónico de tutorías, también estuvo disponible el Foro de consultas en el aula virtual aunque muchos estudiantes han consultado por otras vías, especialmente, a través de mensajes de chat del grupo de Facebook.

Extrañamente, los silencios, la cámara apagada, la desconexión entre compañeros nos dejaron en “punto cero”, cuestionándonos acerca de qué hacer. Algo más ocurría del otro lado de la pantalla.

Considerábamos que, estando frente a una generación hiperconectada con manejo asiduo de las

redes sociales, y que, como sostiene Feixa (2012.p 43), es “*la generación de la inteligencia colectiva, del conocimiento compartido y de la conectividad entre individuos*”, la comunicación sería fluida. Cuestión que no ocurrió - y aún no ocurre, en muchos casos -.

Sin embargo, y atendiendo a los estudios de Morduchowicz (2008) sobre los consumos culturales, las prácticas juveniles y usos de las TIC, no podemos dejar de lado el contexto social, político, económico y cultural en el que se desarrollan. Los estudiantes de nuestra Facultad son en su mayoría de pueblos del interior de la provincia, que por la situación pandémica regresaron a sus hogares y desde allí continúan o tratan de continuar sus estudios. También, le otorga otro valor a las circunstancias el hecho de que, en muchos casos, pertenecen a la primera generación de universitarios de sus familias, con los significados que ello implica para las familias.

Esto evidencia también las limitaciones de la metáfora de Prensky (2001) acerca de los nativos digitales vinculada a la variable etaria y la relación que tienen las nuevas generaciones en relación con las nuevas tecnologías. Claramente en primer lugar no todos tienen acceso al mismo tipo de dispositivos. En segundo lugar, que con, construyan sus identidades a partir de o en relación con las redes sociales no significa que la utilicen para aprender saberes del ámbito de la educación formal. Esa otra relación y uso de las nuevas tecnologías deben ser enseñados también y no dados por supuestos por nosotros los docentes.

En este sentido, Quiroga Branda (2014) afirma:

Las tecnologías –y nos referimos desde las más rudimentarias, como podría ser el molino, hasta las digitales- nos afectan internamente, así como nosotros con ellas afectamos el mundo que nos rodea; esa relación dialéctica entre el afuera y adentro es permanente y configura un conjunto de prácticas culturales tecnológicamente mediadas, que no deben desconocerse ya que la tecnología es una fuerza social influyente en los flujos de las formas simbólicas con las cuales representamos el mundo en el que vivimos. (p. 8)

Destruído “El santuario”, -en términos de Dubet- obligó a una reconfiguración de una organización témporo-espacial y a reapropiaciones de los objetos culturales, entendiendo que, del otro lado de la pantalla, los estudiantes con identidades singulares, construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos, intentaban, como nosotras, navegar en un mar de incertidumbre.

En este sentido, Dussel (2017, p 12-13) alude a los desafíos pedagógicos que implican la introducción de las tecnologías en las escuelas en este caso, la Facultad, tanto en términos de las transformaciones del espacio y del tiempo que imponen como en la reorganización de los saberes y las relaciones de autoridad en el aula.

Cartografía de la experiencia

Al trabajar con el aula Moodle, cada encuentro se presentó con un mensaje de inicio. Cada tema desarrollado tuvo una modalidad de trabajo relativamente similar: en primer lugar, se comunicó a los estudiantes por medio de avisos dentro de la misma plataforma y a través de publicaciones en los grupos de Facebook de la cátedra la disponibilidad de los materiales y actividades correspondientes a cada *Tema/Unidad/Clase*.

En cada aviso se invitó a los estudiantes a trabajar con las diferentes propuestas y se les señaló en la página “Orientaciones para estudiar X tema” - mediante un lenguaje “amigable” - señalando paso a paso, el recorrido propuesto. Se estableció que cada lunes se realizaría la apertura de un tema/clase, sin embargo, ante situaciones adversas que se presentaron en torno a la conectividad de los estudiantes, este plazo semanal, se vio alterado en varias oportunidades debido a las diversas trayectorias que fueron desarrollando los estudiantes (condicionadas por las dificultades de la alfabetización

digital obligada, urgente y necesaria; por las diferentes condiciones de accesibilidad a los recursos para acceder a las clases virtuales; etc.)

A modo de organizar las interacciones entre docentes y estudiantes cuando se propusieron tareas, se articularon comisiones dentro de la plataforma. Esto permitió que los docentes puedan hacer un seguimiento minucioso de los estudiantes del grupo asignado: al ingresar a la sección de tarea de cada tema se les notifica cuántas tareas fueron entregadas; asimismo, se notifica por correo electrónico qué estudiantes hicieron entregas/reentregas. De esta forma, cada docente pudo apreciar el desarrollo de competencias de la comisión con la que trabaja, de principio a fin de cursada.

A pedido de las autoridades de la institución se seleccionaron los contenidos prioritarios y se organizaron en tres unidades: 1-Prácticas de lectura y escritura para aprender y pertenecer; 2-Lenguaje, sociedad y poder; 3-Géneros discursivos académicos/científicos.

La clase que seleccionamos para este trabajo es la segunda de la primera unidad. Elegimos esta clase porque, si bien es introductoria, nos parece clave este contenido. Consideramos que los estudiantes reconozcan a la lectura y a la escritura como prácticas sociales heterogéneas que atraviesan sus trayectorias escolares y vitales y los constituyen como sujetos sociales, es la base para la alfabetización académica.

Contenido a enseñar: La lectura y la escritura como prácticas socioculturales.

Objetivos:

- Reflexionar sobre la lectura y la escritura como prácticas culturales claves para el acceso y participación de la cultura escrita.
- Recuperar y reconocer su propia historia y relación personal/social con la práctica de la lectura en los propios ámbitos culturales en los que han participado en su experiencia de vida.

En relación con la dimensión pedagógico didáctica la propuesta de la cátedra se enmarca en el paradigma de la pedagogía crítica, en tanto optamos explícitamente por un enfoque sociodiscursivo. Desde esta perspectiva no se trata de enseñar a los estudiantes nuevas formas ni técnicas de uso de la lengua, sino de acompañarlos a participar de un ámbito nuevo de la praxis social, el académico, a través del lenguaje. Esto supone por un lado, partir de los géneros discursivos y ámbitos de referencia que los estudiantes frecuentan y por otro, considerar las diferentes representaciones y vínculos que los estudiantes tienen con respecto al ámbito académico.

Encontramos que la dificultad principal que se presenta a los estudiantes en la lectura y escritura de los textos del ámbito académico tiene que ver con que estos, además de cuestiones de estilo y vocabulario no frecuentado, están contruidos en base a otros textos del ámbito (y a su vez de una disciplina en particular) que ellos desconocen. Por tanto, tienen esa sensación de “leo y leo pero no entiendo” y vuelven a leer y siguen sin tener desde dónde construir una interpretación aceptable para el contexto. Esto resulta peligroso porque muchas veces los propios docentes desde una mirada del déficit y más peligroso aún, los propios estudiantes, interpretan esa dificultad como un problema cognitivo, de capacidad de comprender. Esta representación se entrama con la representación social dominante, internalizada en muchos estudiantes que son primera generación en sus familias que accede a estudios superiores, acerca de que la universidad no es “para todos”.

Siguiendo a Giroux (2013), creemos que tematizar y discutir como contenido en las clases estos “obstáculos” de forma contextualizada que presenta la alfabetización académica nos situaría en lo que el autor denomina una pedagogía de la diferencia. Sugiere “reorientar la pedagogía como un proyecto indeterminado, abierto a revisiones constantes, y en diálogo permanente” (p18). Entonces, se requiere de políticas curriculares y modos de pedagogía que confirmen y a la vez adopten críticamente el conocimiento y la experiencia a través de lo que los alumnos justifican sus propias voces e identidades sociales.

A continuación compartimos la **secuencia didáctica** implementada para el desarrollo del Tema 2

En primer término, se envió a los/as estudiantes el siguiente aviso en el espacio del aula virtual. Cada semana se abría con este tipo de mensaje - aún lo continuamos haciendo -

a- Aviso del recorrido del Tema.

G. Fernández (comunicación personal, 10 mayo de 2020. 18:46)
Queridos/as estudiantes
El lunes continuamos el recorrido por los temas de la cátedra.
Les sugerimos leer atentamente las Orientaciones para estudiar el tema.
Luego, busquen los materiales en la Carpeta 1 Tema 2.
Una vez revisados los materiales, los invitamos a participar y dialogar en los 3 Foros creados para esta oportunidad. En cada Foro participarán 40 estudiantes.
Finalmente, en el espacio de Tareas denominado Experiencias Lectoras los invitamos a enviar relatos sobre sus propias experiencias. Carina, Luciana y yo hemos compartido con Uds nuestra propia experiencia lectora (las encuentran en la carpeta de materiales)
En el Foro de consultas pueden ingresar por dudas, problemas técnicos y otras inquietudes
Los esperamos!

En el aviso se linkeo los distintos documentos para que pudieran acceder más fácilmente a los espacios organizados.

La secuencia propuesta consistió en lo siguiente:

1- Lectura del material mediatizado producido por el equipo de cátedra: Tema 2 - La lectura como práctica cultural en el aula virtual de Moodle <https://ynicswju.aker.urltemporal.com/fhycs/moodle/course/view.php?id=35>

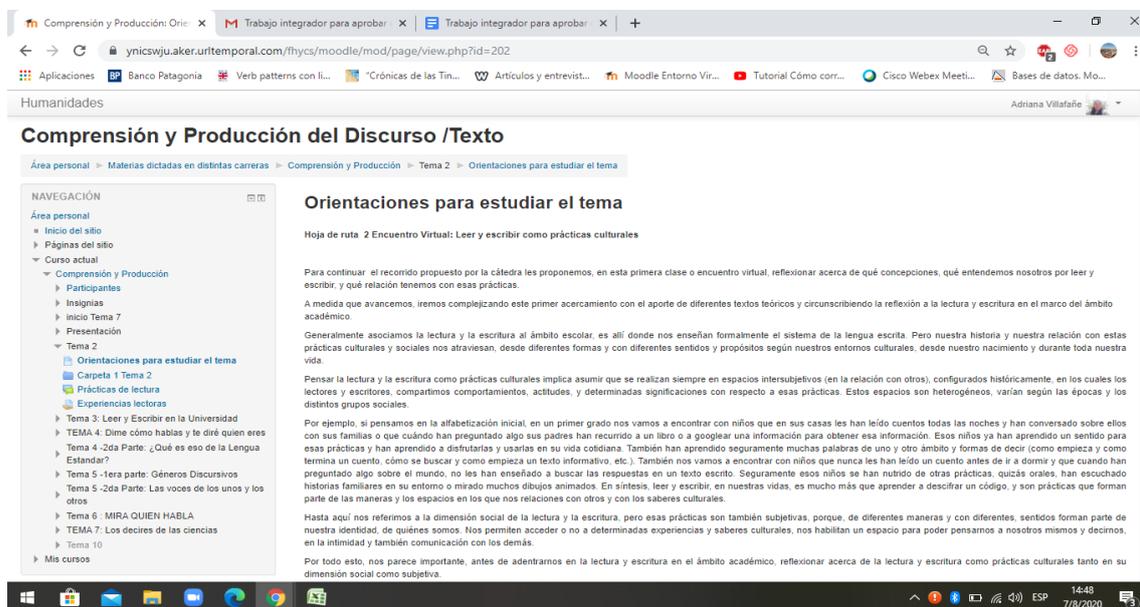


Figura 1: imagen del Aula Virtual Moodle de la cátedra

2- En el material se propone:

a- Ver el cortometraje Mi amigo Nietzsche (2012) del director brasileño, Fausto da Silva. Este corto, en apenas 15 minutos, cuenta la historia de Lucas, un niño de las favelas, que asiste a la escuela primaria pero que está teniendo problemas para aprender a leer. Su situación va a cambiar cuando, por azar, encuentra en un basural un ejemplar del libro *Así habló Zaratustra* (escrito entre

1883 y 1885), del filósofo alemán Friedrich Nietzsche.

b- La lectura de Freire, Paulo (2009): Cartas a quien pretende enseñar. Siglo Veintiuno Editores, Bs. As., pp 28-42. Primera Carta: Enseñar-aprender. Lectura del mundo, lectura de la palabra. https://ifd12-nqn.infed.edu.ar/sitio/talleres-de-inicio-2018-textos-cursadas-info-estudiantes/upload/Primera_Carta_Paulo_Freire.pdf

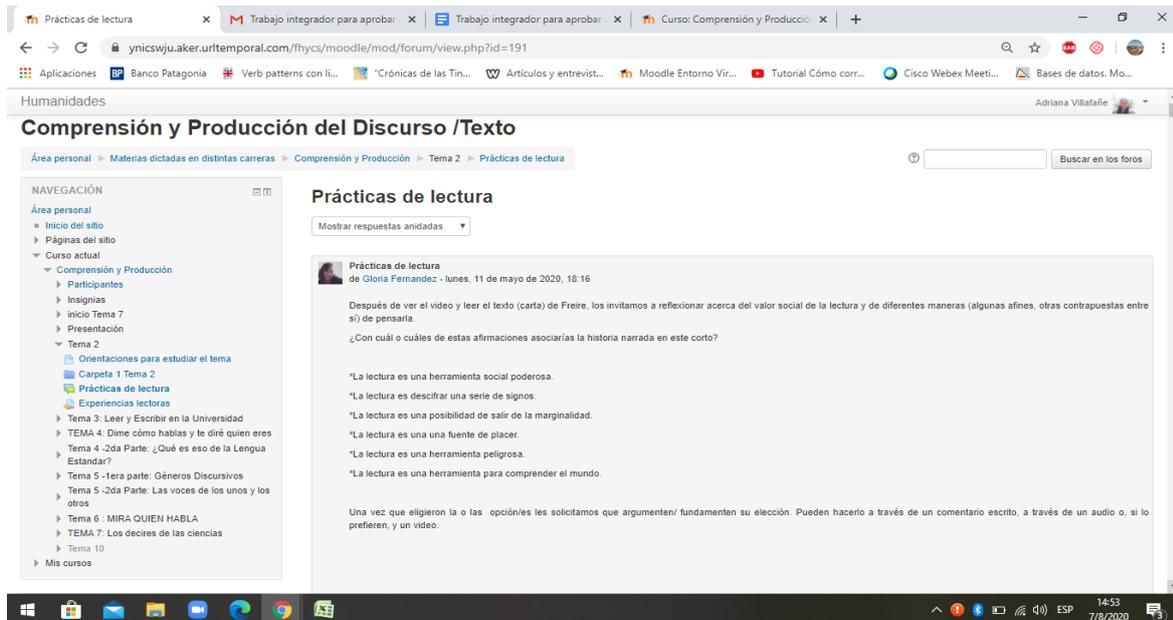


Figura 2: imagen del Aula Virtual Moodle de la cátedra

3- Actividad: puesta en diálogo y socialización de las interpretaciones del cortometraje y el texto de Freire en el Foro de debate.

Consigna: Después de ver el video y leer el texto (carta) de Freire, los invitamos a reflexionar acerca del valor social de la lectura y de diferentes maneras (algunas afines, otras contrapuestas entre sí) de pensarla.

¿Con cuál o cuáles de estas afirmaciones asociarías la historia narrada en este corto?

- *La lectura es una herramienta social poderosa.
- *La lectura es descifrar una serie de signos.
- *La lectura es una posibilidad de salir de la marginalidad.
- *La lectura es una fuente de placer.
- *La lectura es una herramienta peligrosa.
- *La lectura es una herramienta para comprender el mundo.

Una vez que eligieron la opción les solicitamos que argumenten/ fundamenten su elección. Pueden hacerlo a través de un comentario escrito, a través de un audio o, si lo prefieren, un video.

4- La lectura de Fernández, G. et al. (2010) *Escenas de lectura*. Se trata de textos que relatan las experiencias lectoras de las profesoras de la cátedra: <https://ynicswju.aker.urltemporal.com/fhycs/moodle/mod/folder/view.php?id=201>

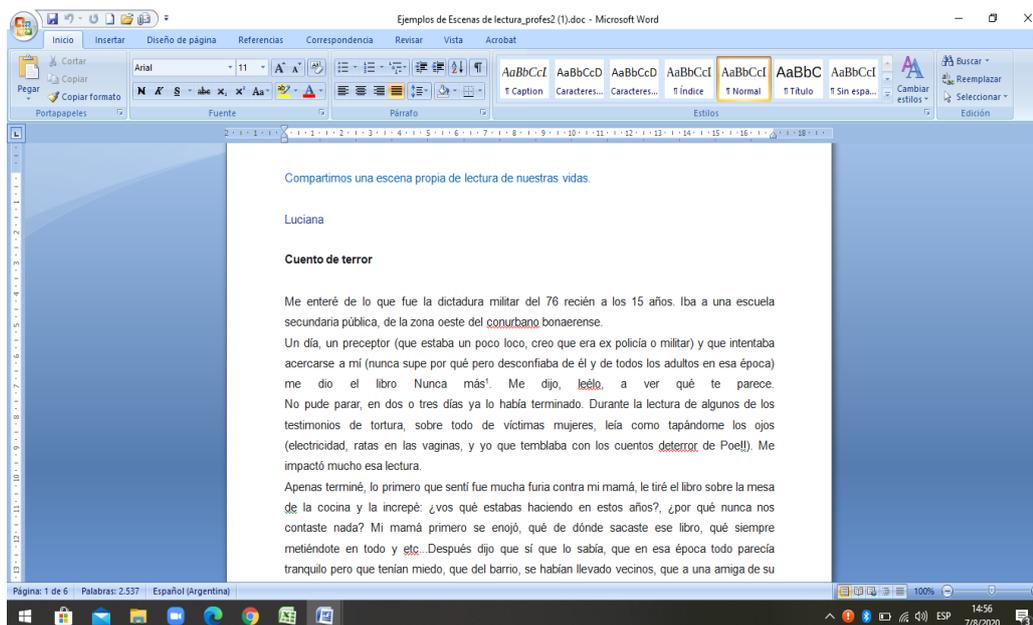


Figura 3: imagen del Aula Virtual Moodle de la cátedra

5- Propuesta de escritura, individual, de un relato:

Consigna
 Escriban una escena de lectura o escritura que haya sido especialmente significativa en sus vidas. Algún momento que recuerden en especial que haya quedado grabado en sus memorias. Puede ser de cualquier etapa de sus vidas y en cualquier escenario (dentro o fuera de la escuela) Positivo o negativo.
 Describan dónde ocurrió, si hay otras personas en la escena, quiénes son. Colóquene un título.

Comprensión y Producción > Tema 2 > Experiencias lectoras

Experiencias lectoras

Consigna

Escriban una escena de lectura o escritura que haya sido especialmente significativa en sus vidas. Algún momento que recuerden en especial que haya quedado en grabado en sus memoria. Puede ser de cualquier etapa de sus vidas y en cualquier escenario (dentro o fuera de la escuela) Positivo o negativo.

Describan dónde ocurrió, si hay otras personas en la escena, quiénes son. Colóquene un título.

Grupos separados

Figura 4: imagen del Aula Virtual Moodle de la cátedra

Estos procesos atravesados permiten afirmar que los medios digitales o las TIC por sí solas no mejoran los aprendizajes, para lograrlo se requiere no solo un docente/usuario de las tecnologías. La efectividad de la propuesta radica en la concepción de la enseñanza mediada por TIC que poseamos,

en la elaboración de una propuesta didáctica que promueva la construcción y apropiación de saberes por parte de los estudiantes y no su reproducción.

Según (Coll y Martí (2001p.20:)

La potencialidad mediadora de las TIC sólo se actualiza, sólo se hace efectiva, cuando esas tecnologías son utilizadas por alumnos y profesores para planificar, regular y orientar las actividades propias y ajenas, introduciendo modificaciones importantes en los procesos intra e inter-psicológicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje.

En la secuencia compartida se evidencia la oportunidad que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje para generar comunidades de lectura y escritura. En este sentido, la dimensión tecnológica potencia la dimensión didáctica y la disciplinar. Ya que, en el caso de la presente cátedra, la lectura y la escritura, específicamente en el ámbito académico y desde un enfoque socio discursivo, son el objeto de enseñanza.

Si bien no recurrimos, en la secuencia presentada, a propuestas de escritura multimodal (se ofreció en la consigna la posibilidad de hacerlo para participar en el Foro de debate, pero ningún estudiante eligió esa opción) sí recurrimos al uso de un cortometraje para mediar y enriquecer la lectura del texto teórico propuesto.

En nuestra experiencia, el Foro de debate funcionó como un espacio enriquecedor, a través del intercambio de interpretaciones en torno al contenido abordado. En relación con esta actividad, pocos estudiantes retomaron en sus comentarios las palabras de sus compañeros pero, destacamos, como primer paso, el hecho de que pudieran leerse y la interacción con los textos (el texto mediador de la clase, la lectura del texto teórico y el cortometraje) propuestos y con nosotras/o, docentes.

En cuanto a la propuesta de escritura de la escena significativa de su biografía lectora, la lectura y la devolución individual, tanto con respecto a la reflexión sobre el contenido como en lo referido a la redacción, posibilitó un primer acercamiento a los contenidos y al enfoque de la cátedra. Agregamos que esta propuesta nos permitió también un primer acercamiento para la construcción de un vínculo pedagógico con los estudiantes.

Para cerrar esta descripción didáctica compartimos una instancia de diálogo en el Foro y un relato de experiencia lectora (y su devolución) tomados del aula.

Re: Prácticas de lectura

D. Giménez (comunicación personal, 14 mayo de 2020).

¡Buenas noches! Asociaría la historia del corto con dos frases: **“La lectura es descifrar una serie de signos”** y **“La lectura es una herramienta para comprender el mundo”**.

En el colegio la profesora, que enseña a Lucas a leer, basa su enseñanza en la primera frase. Le dice que lea todo lo que encuentre, esperando que mejore en la tarea de “descifrar los signos”, sin importarle si el niño siente placer al hacerlo. Esa forma de lectura/enseñanza va en contra de lo que escribió Freire. Lucas no toma la lectura en serio hasta que el señor de la carreta le dice que debe seguir leyendo porque en ese libro hay algo que le produce placer: el fútbol. A los profesores les gusta el hecho de que Lucas subió sus notas y aprendió a leer, pero no la “herramienta” que Lucas usó para lograrlo. La segunda frase se ve a medida que Lucas logra comprender el libro, no sólo leerlo, y comienza a relacionar lo que Nietzsche escribió con las cosas que le pasan en su vida; como la pequeña discusión con su mamá. También empieza a enseñar a sus compañeros esa forma de ver el mundo.

Re: Prácticas de lectura

L. Rubio (comunicación personal, 19 mayo de 2020).

Buen día Danila,

Acertadísima tu lectura: podríamos decir que el corto pone en escena esas dos maneras de entender la lectura: sistema de signos (la reduce a su dimensión “técnica”) o herramienta cultural para comprender el mundo. También es interesante el modo en el que le propone aprender el “cartonero”, por un lado, como bien señalás, le enseña a Lucas que vale la pena el esfuerzo porque va a acceder a algo que está bueno; además le da algunas estrategias para lograrlo. la principal, el diálogo.

En cuanto a la segunda frase podríamos sintetizar la idea que expresaste así: la lectura no sólo transforma a Lucas sino a su comunidad, es una herramienta para comprender y transformar el mundo.

Seguimos!

Desarrollo

La biblia

Desde chica con mi familia íbamos a la iglesia evangélica, me acuerdo que mi mamá nos llevaba siempre a una pequeña iglesia de mi barrio acá en Posadas. A mí no me gustaba ir porque no podía interpretar la biblia, los demás miembros de la iglesia leían y luego trataban de entender lo que estaba escrito, cada uno tenía su propia conclusión.//

En las reuniones todos los adolescentes participaban ,menos yo y más porque en ese momento pasaba por una dura etapa, me sentía medio incómoda por no participar y decía que eso de leer y e interpretar no era lo mío//

un día escuché que estaban hablando de mí y dijeron que yo era una niña rebelde, poco participativa y que no sabía nada, ese día me sentí muy triste por escuchar eso y por los problemas familiares que tenía,//

entonces traté de enfocarme para poder entender y demostrar que yo sí podía entender la Biblia, llorando, cargada le pedí a Dios que al menos me ayudara a entender la biblia. El primer versículo que abrí decía venid a mí todos los cargados y cansados que yo os haré descansar, después de eso empecé a leer varios libros aparte de la biblia, solo había que leer las veces que fuera necesario para entender, así también me animé a participar con los adolescentes. Esta es mi experiencia lectora

Las barras indican que hace falta un punto y aparte. No vas a cambiar de tema pero sí a hablar de otro aspecto de ese tema.
Autor desconocido
26/05/2020 08:39

medio incómoda
Autor desconocido
26/05/2020 08:37

Figura 5: imagen del Aula Virtual Moodle de la cátedra

Buen día Rosalinda,

Precioso tu relato. Permite ver la diversidad de historias lectoras que tenemos y también como, en muchos casos, es lo que determina el acceso y la participación (y la identidad) de una personas en una comunidad discursiva determinada. Muy interesante.

Destaco tu actitud de adolescente (y de hoy) de tomar como un desafío la complejidad de un texto. Te aseguro que leer un texto dos veces o tres lo hacemos todos.

Saludos!

Figura 6: imagen del Aula Virtual Moodle de la cátedra

A modo de cierre: (Meta)Reflexiones para continuar

Quisiéramos, a modo de cierre, efectuar una metarreflexión acerca del mundo contemporáneo y, por lo tanto, volver a repensar el (re)diseño de las plataformas virtuales como un territorio de posibilidad, de interacción, dialógico, entre docentes y alumnos/as.

Sin embargo, el uso de tecnologías en el contexto sociocultural misionero se topa con dos límites, a saber: el acceso a las tecnologías y el aprendizaje de las lógicas particulares de las plataformas virtuales. El primer punto deja una brecha enorme entre aquellos quienes tienen acceso y aquellos que no y, por ende, excede el marco de esta asignatura. El segundo, en cambio, se vincula con ciertas dinámicas de enseñanza/aprendizaje. En consecuencia, es un punto clave para la cátedra. Es el que nos llevó a ensayar, probar, fallar y volver a empezar con la (de) construcción del diseño de la plataforma.

Hacemos hincapié, precisamente, en el diseño pues lo consideramos un elemento clave. De hecho, éramos muy conscientes que debíamos desplazar la lógica de las posiciones y la virtualidad habilitaba un territorio interesante para poner en práctica las innumerables discusiones que hemos tenido como equipo de cátedra y que en la urgencia de la presencialidad acaso se veían obturadas.

En este punto es preciso mencionar un concepto operativo para la cátedra: la “deconstrucción”. Recordemos que para la deconstrucción no hay centros ni jerarquías, ni menos aún oposiciones binarias. Puesto que la deconstrucción discute con el concepto de logocentrismo, el cual podría definirse como una dimensión del saber con sentido unívoco que garantiza la verdad, la voz, el poder, etcétera. En consecuencia, un primer momento que consiste en desmontar, desarmar, invertir, etcétera, y un segundo momento, que invita a cambiar el terreno, a rediseñar, a hablar muchos lenguajes al mismo tiempo. Es este, justamente, un punto clave para la cátedra, pues lo que buscamos es incluir en la esfera académica a las/os estudiantes, que sean partícipes de las prácticas discursivas que allí se encarnan. Cambiamos de territorio, los invitamos a tomar la palabra y circular por una variedad significativa de géneros discursivos (hablar muchos lenguajes).

No podemos negar que en el mundo tardo capitalista estamos sumidos en la dinámica de ser espectadores *full time*. Paradojalmente, ser espectador no es un *estado de excepcionalidad*. Todos somos espectadores, queramos o no, *todo* el tiempo (Bauman, 2011, p. 51). Esto plantea dilemas de cómo, desde qué lugar, empezar a desactivar los mecanismos y dispositivos que restringen el pasaje de meros espectadores a actores; el pasaje de usuarios pasivos del sistema a actores implicados en la dinámica de la construcción de sentido; de volver a repensar el efecto del uso de los dispositivos en la circulación de la información y de cómo generar, en términos educativos, una zona de desarrollo proximal.

Ahora bien, si todos somos meros espectadores pareciera que sobre los usuarios de las nuevas tecnologías pesara una carga de negatividad, de pasividad, ya que ser espectador es lo contrario de actuar, de hacer, de hecho, Rancière (2009, p.10), en *El espectador emancipado* lo llama la “paradoja del espectador Primero, porque mirar/ver se opone a saber/conocer, pues aquel que ve desconoce el proceso de (post)producción de lo que tiene delante de sí. Segundo, es un “ente pasivo” porque no ejecuta o actúa sino que permanece anclado (flasheado) en la apariencia de lo que visualiza

El autor postula, por el contrario, que la distancia no es un mal a demoler o a destruir puesto que es la base de toda comunicación Rancière, (2009) De hecho, ya lo advertían Bajtín (1995) y Lotman (1970) sin lo distinto, sin lo otro, la comunicación no sería siquiera posible. La verdadera emancipación recién arranca, añade, cuando se cuestionan y se discuten las posiciones entre ver/actuar, pues el espectador también actúa: recorta, interpreta, recorre, relee Rancière (2009).

Un espectador emancipado es el que “participa en una comunidad de escritores y traductores” (p. 20).

Desde esta perspectiva, el desafío base de la cátedra gira en torno de qué manera, de qué modo, podemos brindarles a nuestros/as alumnos/as los códigos, las herramientas, los mecanismos para interpretar y por ende producir mensajes en los múltiples productos de la cultura digital. Lo cual, evidentemente, es un punto capital para ser partícipes activos de la cultura académica *digitalizada*.

De manera que, el diseño del aula que propusimos se sustenta en estrategias que combinan la cultura imaginal. De acuerdo con Dipaola, (2010) sostenemos que lo imaginal sería como la confluencia de lo social y las imágenes o, mejor dicho: lo social convertido en imágenes.(...) lo “imaginal”, implica consignar un marco metodológico que diagrame su abordaje de los objetos en la perspectiva del análisis discursivo-estético, y operaciones diversas relacionadas con la cultura audiovisual pero sobre todo con aquellos artefactos culturales juveniles a modo de construcción de identidades sociales generando una telaraña de significados idiosincráticos de la esfera socio académica. (p 10).

Así durante este periodo inicial, sumado a las experiencias de curaduría de contenidos, experimentamos, en cada paso, en cada clase, nuevos aprendizajes sostenidos en sensibilidades éticas y estéticas, en cuya configuración juegan un papel relevante los relatos y las imágenes que proveen los medios de comunicación. Todo con la finalidad de desarrollar estrategias para reconstruir horizontes de igualdad en nuestra Facultad.

Referencias

- Bauman, Z. (2011). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín M (1995) *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.
- Coll, C. (2018). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* Nº 72. Madrid, diciembre 2008. Recuperado <https://www.educ.ar/recursos/70819/aprender-y-ensenar-con-las-tic-expectativas-realidad-y-potencialidades>
- Correa Gorospe, J. M. (2005). La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 4(1), pp. 37-48. Recuperado <https://relatec.unex.es/article/view/177>
- Dipaola, E.M. (2010). La producción imaginal de lo social. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5739/ev.5739.pdf
- Dubet, F. (2012) *Repensar la justicia social*. Bs As Siglo XXI.
- Dubet, F (2015). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. España: Gedisa
- Dussel, I. (2011). Enseñar y aprender en la cultura digital. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003074.pdf>
- Dussel, I., y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender?. Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, 40(SPE). Pp. 142-178. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000500142&lng=es&tlng=es

- Feixa, C. (2000). Generación@ la juventud en la era digital. *Nómadas (Col)*, (13), pp. 75-91. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115264007.pdf>
- Giroux, H (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa (Arg)*, XVII (1 y 2), 13-26. Fecha de Consulta 17 de abril de 2020. ISSN: 0328-9702.
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- Järvelä, S. (2006). Personalised learning? New insights into fostering learning capacity. *Personalising education*. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/personalising-education_9789264036604-en
- Morduchowicz, R. (2008). La Generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes. Buenos Aires: Paidós.
- Lotman, I. La estructura del texto artístico. Trad. Victoriano Imbert. Madrid: Itsmmo
- Prensky, M. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales. Cuadernos SEK 2.0. Cuadernos SEK, 2, p. 20. Recuperado de [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Quiroga Branda, P. E. (2014). *De nativos, inmigrantes y la brecha digital. Una revisión crítica del abordaje educación/tecnología*. Ponencia presentada en el XII Congreso ALAIC. Lima Perú. Recuperado de <http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/GT10-Pablo-Enrique-Quiroga-Branda.pdf>
- Ranciere, J (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires : Manantial.
- Sánchez-Santamaría, J., Sánchez-Antolín, P., Ramos-Pardo, F. J. (2012). Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes *Revista iberoamericana de educación*, 60, p.15-38. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie60a01.pdf>

Cómo citar este artículo según Normas APA 2019 (UCES)

Fernandez, G., Villfañe, A., Rubio, L., Franco Quiroga, Y., Noemberg, C., Figueredo, M. (agosto 2021). Enseñar en la Emergencia: relato de experiencia. *Revista Experiencias del PCE*, 5(5). Posadas: Ediciones FHyCS. pp.38 -pp.50 Recuperado de <http://ediciones-fhyics.fhyics.unam.edu.ar/index.php/experiencias>

