

REVISTA DIGITAL



EXPERIENCIAS

La Revista del Profesorado en Ciencias Económicas

Número 6 Año 6 / ISSN: 2525-2003

Nuevos Desafíos de La Enseñanza



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

Índice artículos

Índice.....	p.5
Prólogo.....	p.6
Contextualización de la carrera Reseña Historia 1998-2002.....	p.7
Peronismo y liberación: un debate siempre vigente, complejo e inconcluso. Reseña del libro: Daniela Slipak: “Discutir Montoneros desde adentro. Cómo se procesaron las críticas en una organización que exigía pasión y obediencia”	p. 10-16
GORTARI, JAVIER	
Buenas Prácticas de Enseñanza: Relato de una experiencia en la escuela de educación técnica profesional, de nivel secundario “Empresas en acción”	p. 17 -24
RAMOS, MARTA GLADYS	
Literacidades disciplinares. Enseñar a leer y escribir en la disciplina Economía y no morir en el intento.....	p. 25- 30
RUBIO, LUCIANA FERNÁNDEZ, GLORIA	
Bienestar, educación y afectividad. Narrativa de una experiencia de cuidado para docentes.....	p.31-40
BAUKLOH, KAREN BETIANA NISCHE, CARLOS MAURICIO	



Prólogo

Como en cada número el objetivo de la Revista “Experiencias” del Profesorado en Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones creada por Resolución Nº 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 por ello, en las páginas que siguen, se despliegan relatos de experiencias educativas que abarcan diversos aspectos fundamentales de la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente.

Entre los artículos que compone esta sexta edición se destaca el del Ex Rector de la UnaM Dr. Javier Gortari quien nos aporta con el Peronismo y liberación: un debate siempre vigente, complejo e inconcluso. Reseña del libro: Daniela Slipak: “Discutir Montoneros desde adentro. Cómo se procesaron las críticas en una organización que exigía pasión y obediencia”. Y agradecerle por su desinteresada contribución con la educación pública, gratuita y de calidad.

Seguidamente se plantea la experiencia en la práctica docente como una expresión de buenas prácticas de enseñanza. Inspirado en las ideas de Anijovich y Mora (2012), este relato se centra en la noción de “buena enseñanza” y presenta la implementación de la metodología del aprendizaje basada en proyectos “**Empresas en Acción**” en la EPET N°2 de Posadas.

Subsecuentemente se transportará la mirada en la enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito de las Ciencias Económicas, específicamente en el primer año de las carreras Profesorado en Ciencias Económicas y TISE-LITADIS (FHyCS – UNaM). Desde la cátedra Comprensión y Producción del Discurso. A través del mismo, se problematizan las formas de mediación docente y se revelan estrategias de lectura y escritura destinadas a la construcción del conocimiento disciplinar.

Como broche de oro de esta edición se destaca a un proyecto disruptivo en el ámbito de la formación docente; centrado en el bienestar y la educación, la cual representa una propuesta innovadora que destaca la dimensión afectiva en los procesos de enseñanza.

Cada propuesta, única en su enfoque, contribuye a la comprensión integral de la enseñanza en sus diversos paradigmas, ofreciendo al lector una perspectiva rica y variada sobre la educación contemporánea.

En este número en especial contamos con la participación del periodista y artista plástico Héctor Hugo Quintanilla que se convirtió en el primer artista plástico de Argentina en exponer sus pinturas en el Sultanato de Omán con la muestra “Convergencias”. Así, después de casi tres días de viaje y cerca de 16 mil kilómetros recorridos, el artista y periodista misionero arribó a Muscat, capital del país ubicado en el Medio Oriente, junto a sus 33 obras de arte, las cuales una de ellas forma parte de la tapa de esta humilde revista.

Magister Silvia Ester Hauser
Profesora Tania Cañetes

Contextualización de la carrera

Desde el año 1974, el Plan de Estudios aprobado por Resolución 299/74, con una duración de 5 años, se mantuvo en vigencia hasta el año 1994 con un total de 27 asignaturas. Esta Carrera ha aportado al Sistema Educativo Nacional y Provincial, público y privado según el relevamiento practicado desde 1998 al 2002 por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales un total de 58 Egresados (información tomada del Libro de pedidos de títulos, suministrado por Sección Alumnado), que se encuentran insertos en docencia, y ocupando distintos espacios de conducción (Dirección de Establecimientos, Vice-dirección, Secretarías, y otros), lo cual resulta meritorio, no obstante su corta trayectoria en el sistema.

En el año 1994, el Departamento de Carrera se abocó a la reformulación de este Plan para abordar el replanteo de las prácticas que surgen de instrumentar las Ciencias Económicas contextualizadas en una realidad económica-política-social, que ha sufrido grandes modificaciones y que aún se avizora cambiante. En consecuencia, se trabajó con la idea de formar un profesional capaz de adaptarse y asumir las nuevas modalidades operativas, incorporando como práctica innovadora los conocimientos de la informática para su aplicación en la enseñanza de las asignaturas de su incumbencia profesional o bien como herramienta útil en su formación.

Se hicieron modificaciones curriculares, en las que se agregaron a las Asignaturas, Seminarios y Talleres Integrados con Módulos acotados a la temática del Taller.

Esta organización curricular se planteaba generar metodologías en prácticas organizacionales – administrativas – económicas – contables -jurídicas, desde una producción didáctica interdisciplinaria, que actuará a modo de síntesis instrumental entre el marco teórico y la construcción de la propuesta.

Esta propuesta resultó ser superadora y de avanzada en el marco de lo que aparecería con la transformación educativa.

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, y con relación a ello el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y los Gobiernos Provinciales iniciaron una serie de acciones tendientes a la Transformación de la Formación Docente.

En el marco de esta transformación, los docentes de la carrera participaron de los Plenarios y comisiones de discusión, lo que nos llevó al actual Proyecto.

El Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Carrera del PCE aprobado por Resolución C.S. 011/2000 es el producto de redefiniciones en función de las competencias requeridas a los docentes en los nuevos escenarios de la preponderancia del conocimiento, el impacto de las nuevas tecnologías, las lógicas organizacionales y la transformación en los perfiles de los recursos humanos.

Más que especialistas en un determinado campo del saber, nuestro tiempo requiere docentes capaces de integrar el conocimiento, de asumir una posición problematizadora y crítica frente al saber circulante en la sociedad, de preguntarse colectivamente sobre su naturaleza, sus modos de producción, transmisión y utilización.

El Plan en vigencia contiene ajustes realizados en el año 1994, los que se constituyeron en una propuesta innovadora, como adelanto al planteo que hoy vislumbramos

en la transformación; los reajustes que proponemos intentan fortalecer la propuesta y es el resultado de la participación del equipo docente en las discusiones de los CPRES y el acercamiento continuo a las instituciones en las que se enseñan las Ciencias Económicas, y por excelencia las que orientarán su perfil a la modalidad “Economía y Gestión de las Organizaciones”.

Coincidente con el trabajo realizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales se ha incorporado al diseño curricular del Plan un Trayecto Básico Común de materias introductorias, que también están planteadas como expectativas en la Transformación para las carreras de formación docente.

PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE:	Año 1999 – Aprobado s/Resolución Consejo Superior N° 011/2000.
CARACTERISTICA:	De Grado
DURACION:	4 Años
TITULO:	PROFESOR EN CIENCIAS ECONOMICAS

OBJETIVOS DE LA CARRERA:

Formar docentes con capacidad integradora del conocimiento producido por la sociedad, asumir una actitud problematizadora y crítica frente al mismo, interrogarse acerca de la naturaleza de este conocimiento, su modo de producción, transmisión y utilización.

Redefinir en función de las competencias requeridas a los docentes en los nuevos escenarios de la preponderancia del conocimiento, el impacto de las nuevas tecnologías, las lógicas organizacionales y la transformación en los perfiles de los recursos humanos.

PERFIL:

Se destacan como rasgos del perfil del Profesorado en Ciencias Económicas: Interpretar la realidad económica haciendo una lectura de la misma desde una perspectiva científica, generando propuestas que se ajusten a los continuos cambios que se presenten en la sociedad.

- ◆ Reconocer los paradigmas desde los cuales se interpreta la realidad económica.
- ◆ Interpretar la información económica que se difunde a través de los distintos medios.
- ◆ Desarrollar habilidades para estudiar aspectos de la economía regional.
- ◆ Estar capacitado para integrar equipos de organización de diseño curricular.
- ◆ Tener habilidad para leer, analizar y evaluar la planificación curricular a nivel institucional (nacional, regional y provincial).
- ◆ Participar en la construcción del proceso enseñanza - aprendizaje desde la

disciplina específica de su área científica e integrado a otras áreas de competencia.

- ◆ Adquirir los conocimientos teóricos - prácticos específicos de la Informática aplicables a la actividad económica.
- ◆ Desarrollar habilidades en la aplicación de los conocimientos de la Informática a los procesos de enseñanza - aprendizaje de las asignaturas que resulten de su incumbencia.
- ◆ Evidenciar conocimientos en metodologías y técnicas para la educación formal y no formal, con una perspectiva innovadora.
- ◆ Asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional, evaluando críticamente sus propias acciones.
- ◆ Asumir un ejercicio comprometido y ético de su quehacer.

ALCANCES DEL TÍTULO:

Planificar, conducir y evaluar los procesos de aprendizaje de Asignaturas o Áreas relacionadas con las Ciencias Económicas.

Docentes del Profesorado en Ciencias Económicas

Peronismo y liberación: un debate siempre vigente, complejo e inconcluso. Reseña del libro: Daniela Slipak: “Discutir Montoneros desde adentro. Cómo se procesaron las críticas en una organización que exigía pasión y obediencia”

Gortari, Javier

Profesor Titular de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Director del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales. Ex Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (2002/2010). Ex Rector de la UNaM (2010/2018).
javier_gortari@hotmail.com

Reseña de libro

La autora¹ realiza un minucioso análisis de cómo se produjeron las rupturas más relevantes en la historia de la organización político-militar Montoneros. Slipak (2015), continúa así una línea de investigación ya abordada en su tesis doctoral (UBA/École des Hautes Études en Sciences Sociales –París²), indagando sobre el sentido político y la construcción subjetiva que constituyó a esa agrupación del peronismo revolucionario.

En el trabajo aquí reseñado, profundiza sobre las disidencias principales que sufrió Montoneros a lo largo de sus diez años de protagonismo político: desde la espectacularidad de su aparición pública en 1970 (secuestro y posterior ejecución del ex presidente de facto general Pedro E. Aramburu, copamiento de la ciudad cordobesa de La Calera), seguida de un vertiginoso crecimiento en coincidencia con el auge político de masas que desembocó en el triunfo electoral peronista de 1973 y la convirtió en una de las organizaciones guerrilleras más importantes de Latinoamérica, hasta su también abrupta declinación/extinción producto de sus desaciertos políticos, el exterminio de sus cuadros por la represión dictatorial y la “falta de sentido” a su razón de ser con el advenimiento de la democracia, el Estado de derecho y el procesamiento judicial a sus líderes.

Destaca que estas diferencias no aparecieron al final de ese periplo histórico sino que tuvieron manifestaciones tempranas: desde el surgimiento mismo de Montoneros. Y se explican en las tensiones propias de una organización caracterizada por su masiva inserción en las agrupaciones de base (barrial, sindical, rural, estudiantil, universitaria, grupos cristianos, discapacitados, inquilinos), su participación en las estructuras de gobierno durante los primeros meses de la administración peronista de 1973 (ministerios del gabinete de Cámpora, diputaciones nacionales, gestión de provincias de mucho peso político territorial -Bs.As., Córdoba, Mendoza, Salta y Santa Cruz-, conducción de las universidades públicas), que funcionaba en simultáneo con un importante aparato militar encubierto, así como con medios de prensa gráfica (semanario El Descamisado, Diario Noticias, revista Evita Montonera), de la mano de un abultado presupuesto (resultado del rescate obtenido por el secuestro de los dueños de la empresa Bunge & Born), y que desde septiembre de 1974 se auto clandestinizó como estrategia de supervivencia de su militancia más notoria ante los ataques de la organización paraestatal Triple A. Las diferencias acerca de cómo manejarse en ese contexto tan complejo produjeron, además de deserciones individuales, cuatro fracturas grupales que son las que analiza Slipak.

1 Investigadora del CONICET. Docente de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

2 Slipak D. (2015): “Las revistas Montoneras. Cómo la organización construyó su identidad a través de sus publicaciones”. Siglo XXI. Buenos Aires.

Señala la autora que aunque hay muchos trabajos académicos, narraciones periodísticas y reconstrucciones testimoniales sobre la Organización, hay pocos abordajes sobre estos grupos disidentes³. Slipak dedica un capítulo a cada una de estas experiencias, utilizando como fuentes la bibliografía disponible, documentos internos, testimonios de los protagonistas y entrevistas a ex militantes.

Los desprendimientos iniciales se producen en coincidencia con momentos de crecimiento de la Organización y de mucha movilización política en Argentina: *Montoneros Columna Sabino Navarro*⁴ (1972/75) y la *Juventud Peronista Lealtad* (1973/74). Dice Slipak (2023):

El primero fue Montoneros Columna José Sabino Navarro que se escindió hacia mediados de 1972, todavía en tiempos de los gobiernos militares de la autodenominada Revolución Argentina (1966-1973). Tuvo asiento principal en las provincias de Córdoba y Santa Fe, y logró consolidar redes hasta aproximadamente 1975 (p.10).

Sobre las causas de la ruptura resume la autora:

Impugnó el militarismo, el foquismo y la mistificación del militante heroico que, según su parecer, había en la Organización. Sostuvo que la revolución debía hacerse a través del abordaje territorial y fabril, al que se dedicó de lleno. Sin embargo, mantuvo un circuito armado reducido. Sin desestimar la gramática bélica y la categoría de vanguardia, propuso un esquema dicotómico sobre la violencia, con el que separó la violencia popular de la violencia militarista-foquista (Slipak, 2023, p. 223)

La fractura siguiente se produce durante el breve interregno democrático del gobierno peronista:

El segundo fue la Juventud Peronista Lealtad, que se separó a principios de 1974. Fue descentralizada e inorgánica. Sus núcleos surgidos en distintas regiones y circuitos tuvieron poca coordinación entre sí; sin embargo, tuvo fuertes implicancias para la estructura montonera, que en ese momento había acrecentado sus ámbitos militares y legales. No logró persistir más allá de 1974 (Slipak, 2023, p.10).

Con redes dispersas e inorgánicas, afirmó que el peronismo debía ordenarse detrás de su líder y que sus diferencias internas eran secundarias. Cuestionó el exceso de violencia, responsabilizando por él al desvío que había protagonizado una Conducción Nacional escindida del sentir militante. Aseveró que, por el contrario, había que dedicarse a la política institucional. No obstante, resguardó un sector armado y vinculó la legitimidad de violencia a la idea del pueblo (más específicamente, a la demanda por la llegada del gobierno popular) (Slipak, 2023, p. 224).

Las otras dos rupturas se dieron en tiempos de exilio. A principios de 1979, se separa el grupo *Peronismo Montonero Auténtico* (1979/80). Encabezado por dirigentes destacados y de “alto rango” en la estructura de la Organización: Juan Gelman, Rodolfo Galimberti, Pablo Fernández Long, Marcelo Langieri, las hermanas Julieta y Patricia Bullrich, Claudia Peiró, Miguel Fernández Long, Jorge Devoto, Raul Magario, entre otros. Expresaron su desacuerdo con la visión aparatista de la Conducción que estaba organizando ese año el retorno al país de militantes para realizar una serie

3 Para el primer desgajamiento Slipak refiere al libro de Luciana Seminara: *“Bajo la sombra del ombú. Montoneros Sabino Navarro, historia de una disidencia”* (Imago Mundi, 2015). Respecto a la segunda ruptura, los libros de Javier Salcedo *“Los montoneros del barrio”* (Eduntref, 2011), de Mariana Pozzoni *“Leales. De la Tendencia Revolucionaria a la Juventud Peronista Lealtad”* (Imago Mundi, 2017) y de Aldo Duzdevich *“Lealtad. Los Montoneros que se quedaron con Perón”*. (Sudamericana, 2015). Para las fracturas producidas en el exterior, nos remite al libro de Hernán Confino *“La Contraofensiva. El final de Montoneros”* (Fondo de Cultura Económica, 2021)

4 Uno de los fundadores de Montoneros, de origen obrero y sindicalista de SMATA. Fue herido de muerte en julio de 1971 durante una épica persecución policial en las sierras de Córdoba, cuando integraba el comando que realizaba una acción en apoyo al conflicto laboral de los trabajadores en la empresa Fiat. Su cadáver fue encontrado por la policía días después del enfrentamiento, en la cueva en la que buscó refugio.

de atentados y acciones de prensa, la llamada “Contraofensiva”, con el objetivo de sumarse a lo que desde Montoneros se caracterizaba como un momento de reactivación de la lucha política contra la dictadura. Los líderes de ese rompimiento fueron acusados de desertores y la Conducción les inició un juicio “revolucionario” que no tuvo mayores implicancias. Al respecto sostiene Slipak (2023):

El tercer grupo disidente fue el Peronismo Montonero Auténtico, originado en 1979, durante el exilio en tiempos de dictadura militar (1976-1983). Para esa época la Organización ya tenía buena parte de su militancia detenida-desaparecida o asesinada por el terrorismo estatal. La disidencia sucedió antes que el Partido Montonero iniciara su última operación, la Contraofensiva Estratégica, que le valió la desaparición y el asesinato de alrededor de noventa militantes más (Slipak, 2023, p.10).

Repitió acusaciones que ya se habían hecho a la Conducción Nacional: su militarismo, su foquismo, su autoritarismo, su alejamiento de las bases y de la realidad argentina. (...) Reclamó un frente de oposición a la dictadura. Recuperó los documentos de Rodolfo Walsh de fines de 1976 y principios de 1977, en los que el escritor había instado a reconocer la situación crítica partidaria y a torcer la derrota de los últimos meses (debida, desde su perspectiva, a la sustitución de lo político por lo militar). En ellos, también había propuesto abandonar la idea de guerra, cuidar la seguridad individual y asumir la resistencia (articulando, en todo caso, la violencia montonera con las masas populares) (Slipak, 2023, p. 224).

Al año siguiente, con el balance crítico de los resultados de la Contraofensiva de 1979 y en vísperas de lanzar una segunda oleada de retorno al país de militantes, se produce la última fractura: *Montoneros 17 de octubre* (1980/82). Autollamada la “rebelión de los tenientes”: militantes de grado intermedio, alguno de los cuales habían participado del reingreso a Argentina en 1979. Entre los nombres más notables: Jaime Dri, Miguel Bonasso, Daniel Vaca Narvaja, Ernesto Jauretche, Gregorio Levenson, Susana Sanz, Gerardo Bavio, Sylvia Bermann, Pablo Ramos, Pedro Orgambide, Eduardo Astiz y Olimpia Díaz. Esta vez la ruptura fue más “dialogada”: en el marco de la reunión anual del Consejo Superior del Movimiento Peronista Montonero realizada en Managua desde el 15 al 18 de marzo y “supervisada” por el gobernante Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN). En palabras de Slipak (2023):

En 1980, se escindió Montoneros 17 de Octubre, aunque con menos beligerancia. Se llevó una parte importante de los militantes que quedaban. Apuntó otra vez desde el exilio contra el foquismo, el autoritarismo, la ceguera y el aislamiento de la dirigencia montonera. Quiso dar lugar al disenso, al debate y a la libertad de pensamiento. Explicó con ambigüedad las causas de la derrota montonera. Con vaivenes, cuestionó las pérdidas que había implicado la Contraofensiva y parte de los asesinatos planificados. A su vez, planteó que urgía reemplazar la guerra por la rebeldía popular, y desarrollar alianzas con otros sectores políticos. A pesar de sus desplazamientos, propios del cambio de época y de locación, reprodujo objeciones viejas y sostuvo una violencia popular democrática cuya contrafigura era la violencia militarista de la Conducción Nacional. Se ubicó en la frontera difusa entre un lenguaje insurgente que estaba concluyendo y otro liberal-democrático que intentaba surgir (p. 225).

En todos los casos, los grupos disidentes reivindicaron el peronismo y la identidad montonera revolucionaria (incluida la lucha armada), pero criticaron a la conducción de la Organización por poco democrática, vanguardista, foquista, mesiánica y militarista. Más allá de las derivas particulares producto de la coyuntura en que se dieron, todos también se diluyeron sin mayor trascendencia organizativa. Y al igual de lo que ocurrió con los integrantes de Montoneros “residual”, fueron absorbidos por la dinámica de la democracia recién recuperada, reubicándose en roles políticos propios de la institucionalidad del estado de derecho: muchos en el peronismo y su amplísimo espectro ideológico, y otros en espacios sociales y electorales alternativos⁵.

⁵ Sobre las discusiones e historias acerca de la organización Montoneros en relación a la provincia de Misiones se pueden consultar los libros de Fernández Long P. y otros (2019), Silva N. (2013) y Camogli P. (2023).

Con la perspectiva que dan los 40 años transcurridos de democracia, se puede comprender la insurgencia de la época previa, como el compromiso político de una generación por recuperar para el pueblo argentino los derechos que le fueron arrebatados a partir del golpe de Estado de 1955. Con sus errores y aciertos, sus autocríticas y sus disidencias, ese fue el objetivo perseguido y permanentemente obturado por la represión de las fuerzas armadas, ejecutoras del trabajo sucio al servicio de un poder económico cada vez más concentrado y transnacionalizado. Decíamos en el año 2002:

En cuanto a la dimensión política, no se puede entender la militancia de los 70 en Argentina, sin considerarla un producto histórico de las relaciones de poder previas al primer gobierno peronista: un país manejado por una minoría en crisis como clase hegemónica –la oligarquía-, dependiente económica y políticamente de los intereses de la potencia extranjera dominante –Inglaterra hasta ese momento- y con la mayoría de la población sin acceso a derechos que hoy parecen obvios y elementales: alimentación, vivienda, educación, salud, condiciones dignas de trabajo y protección social del Estado para ancianos, viudas, huérfanos, minusválidos, enfermos, etc. Contra ese estado de cosas se movilizó el pueblo argentino el 17 de octubre de 1945, brindando a Perón la mayoría electoral y un respaldo masivo contundente desde 1946 hasta su derrocamiento. ¿En qué consistió la pacífica “revolución” peronista? la historia lo documenta profusamente: leyes de inclusión social, leyes laborales, leyes previsionales, reforma constitucional en la que se da al Estado el rol estratégico para el desarrollo nacional y social, voto de la mujer, gratuidad universitaria, “revolución” industrial autónoma (por primera vez se fabricaron en el país automóviles, ferrocarriles, aviones, buques, se desarrolló la industria petrolera y se inició el programa nuclear), no alineamiento internacional e impulso a lo que sería el antecedente político de más alto nivel a la integración regional previo al MERCOSUR: el tratado ABC (Argentina, Brasil y Chile). (Gortari, 2002)

Algunas reflexiones

Sabía que no se puede detener la historia y que nosotros estamos de su lado, pero a veces tocándola, viéndola de cerca, la historia, o al menos ese pedacito que podemos ver de la historia, parece una cosa de locos, un imposible. (...) Sin embargo, aunque todos tuvieron la sensación de que el horizonte comenzaba a cerrarse, que la clausura se instalaba, habría mucho que agradecer a la polarización –y a la atropellada- a pesar de los desgarramientos. -Francisco Urondo⁶: “Los pasos previos”-.

Con la lucidez poética propia de la literatura, Urondo nos instala en la dialéctica trágica de aquellos años de violencia política, que está en el trasfondo común de las contradicciones y diferencias que atravesó a Montoneros. Desde ese lugar, el trabajo de Slipak es un aporte original y sustantivo. Que ayuda a comprender, en parte, el derrotero político de la Organización. Pone sobre la mesa un debate que ha sido difícil de abordar entre la militancia política, poco difundido entre el público en general y escamoteado en ámbitos académicos (concibiendo la academia en sentido intelectual amplio, como espacio de discusión/producción de pensamiento crítico y estratégico). Entendemos que ello se debió a múltiples razones: la magnitud de la derrota de un proyecto de país y sociedad a manos de la dictadura militar y sus socios civiles del poder económico, la controversia que genera esa derrota a la hora de identificar causas y responsables, el dolor por las cuantiosas pérdidas sufridas y el hecho de que la política de reparación democrática se circunscribió a penalizar –cuando ocurrió-, a los culpables de los delitos aberrantes de lesa humanidad sin poner en cuestión la responsabilidad civil patronal/empresaria ni intentar revertir las transformaciones estructurales socioeconómicas producidas durante la última dictadura.

Como hecho histórico, ilustra acerca de las dudas propias de una organización político-militar, que se proponía tomar el poder por las armas, en un contexto geopolítico caracterizado por la guerra fría entre dos bloques económica, bélica y culturalmente antagónicos: el socialista (URSS y aliados) y

⁶ Escritor, periodista y poeta santafesino, integró las Fuerzas Armadas Revolucionarias, que después se unificarían con la organización Montoneros. Murió en un enfrentamiento con la dictadura en la ciudad de Mendoza, en junio de 1976.

el capitalista (EEUU, Japón, Europa Occidental y aliados). En el marco de los procesos de descolonización en Asia y África (China, Vietnam, India, Egipto, Indonesia, Argelia, Libia, Congo, Angola), a través de guerras de liberación, insurrecciones, golpes militares y otras formas de violencia política. Y una América Latina recolonizada como patio trasero de EEUU, en la que todos los procesos de “modernización nacionalista y popular” fueron abortados por las fuerzas armadas locales convertidas en gendarmes del sometimiento y el saqueo (Guatemala, Nicaragua, Colombia, Bolivia, Perú, Brasil, Argentina); con la única excepción de Cuba donde la revolución triunfante se vio asolada desde el primer momento por la invasión militar y el bloqueo comercial y diplomático estadounidenses.

En ese contexto la lucha armada como condición para la transformación social se veía más como una obviedad que como disyuntiva. La experiencia de Ernesto “Che” Guevara en Bolivia, con sus consignas categóricas: “*Crear dos, tres, ... muchos Vietnam*” y “*... en una revolución se triunfa o se muere, (si es verdadera)*”, no dejaban margen para pensar otros caminos posibles. Operar sobre las condiciones subjetivas para ayudar a generar las condiciones objetivas necesarias para producir los cambios. Y la construcción de un frente amplio popular y nacional para confrontar con la contradicción principal del momento: Nación/Imperialismo, traducida en la consigna *Liberación o Dependencia*. Ese frente integraba a empresarios vinculados al mercado interno, obreros, empleados, campesinos, pequeños productores (industriales, comerciantes y rurales), universitarios, cristianos y clase media profesional. Una suerte de marxismo/leninismo anclado en las raíces latinoamericanas de la Patria Grande. Así se pensó el peronismo revolucionario, concepción que también compartieron otros movimientos insurgentes en Chile, Bolivia, Uruguay, Perú, Colombia y Centroamérica. Ricardo Morales Avilés, miembro de la Conducción Nacional del FSLN, asesinado por la dictadura somocista en 1973, lo reflexionaba de esta manera: “*Hay que estudiar nuestra historia y nuestra realidad como marxistas y estudiar el marxismo como nicaragüenses*”.

Este año se cumplen los 50 años del golpe de Estado al presidente Salvador Allende en Chile. Ese aciago septiembre de 1973, no solo interrumpió una historia de respeto a la institucionalidad constitucional en el hermano país, sino que sepultó en simultáneo cualquier duda sobre la imposibilidad de transición pacífica al socialismo, entendido este como proceso de transformación social popular nacionalista, en Latinoamérica y en el mundo⁷. La derrota de Estados Unidos en Vietnam (1975) y las revoluciones antiimperialistas triunfantes en Nicaragua e Irán (1979) “corroboraban” esas hipótesis. Entonces la cuestión no era “lucha armada si o no”: el enfrentamiento militar se daba por descontado. Los interrogantes subyacentes en todas las disidencias que describe Slipak, eran: ¿en qué dosis? ¿en qué tiempo? ¿en qué ámbito? ¿sumando a los cuadros progresistas/nacionalistas de las fuerzas armadas institucionales? ¿cuál era el papel de la “vanguardia”? ¿lucha popular prolongada? ¿urbana o rural? ¿levantamiento insurreccional? ¿cómo compatibilizar el enfrentamiento militar con el desarrollo político de las “masas”?)⁸

Participamos de esa discusión desde Nicaragua, como adherentes al peronismo revolucionario “disidente”, con compatriotas de diversas trayectorias que colaborábamos con la Revolución Popular Sandinista imbuidos del espíritu internacionalista de época. Y en sintonía con los debates más intensos producidos en las “regionales” de argentinos/as exiliados/as en México y Europa. La mayoría decidimos el retorno al país con la recuperación del Estado de derecho, nos fuimos insertando en diferentes espacios, convencidos de que los tiempos de la revolución violenta habían quedado atrás y la transformación social prioritaria era la consolidación democrática.

7 El golpe de estado al gobierno progresista de Jacobo Arbens en Guatemala (1954) y el triunfo de Fidel Castro en Cuba (1959), eran los más directos antecedentes en uno y otro sentido al respecto.

8 Al respecto resultan ilustrativas las diatribas internas entre las tres tendencias que se disputaban la hegemonía de la lucha por la liberación antidictatorial en Nicaragua, hasta lograr la unidad del FSLN en 1976 y el triunfo revolucionario en julio de 1979, integrando la Conducción Nacional colegiada de nueve comandantes que gobernó el país en los 10 años que siguieron: *Guerra Popular Prolongada* (Tomás Borge, Henri Ruiz y Bayardo Arce), *Insurreccional o Tercerista* (Daniel Ortega, Humberto Ortega y Víctor Tirado) y *Proletaria* (Jaime Wheelock, Luis Carrión y Carlos Nuñez).

Más allá de su riqueza histórica, el trabajo de Slipak nos pone a la generación del 70 (con la vaguedad que ese concepto encierra), frente a un espejo que no queremos/podemos ver acerca de la realidad política del siglo XXI: la sociedad de la “columna vertebral” del movimiento obrero, burguesía nacional, clase media progresista y su “enemigo”, la oligarquía aristocrática/económica vendepatria, se desintegró en múltiples fragmentos a los que no les interpela nuestro discurso de transformación social, más que como una remota letanía.

Y a pesar de que hay excelentes trabajos económicos y sociológicos que dan cuenta del fenómeno, políticamente no hemos podido desentrañar cómo alcanzar aquello que era “cantado” en el peronismo: un discurso/proyecto de futuro que apele a los intereses “objetivos” de cada uno de los fragmentos sociales diversos en que se presenta la realidad. Basta como ejemplo con analizar por arriba el mundo del trabajo, relación que también dejó de ser –por expectativa y por realidad-, el nexo central del individuo con la sociedad (más allá de la correlación directa que podemos hacer de la vinculación de ese fenómeno con el proceso socio económico instalado por la última dictadura).

Una aproximación somera a esa realidad nos habla de una gravosa precariedad laboral: una población económicamente activa de 22 millones de trabajadores, con 9 millones que no están registrados (trabajo en negro), y de los cuales 7 millones tienen problemas de empleo: desempleados, subocupados y ocupados demandantes (INDEC, 2023 a). De los 13,4 millones de trabajadores registrados formalmente, la mitad es empleo privado “rentable” (6,4 millones), un cuarto son trabajadores estatales (3,5 millones), y el otro cuarto lo completan los monotributistas y autónomos (3 millones) más el empleo doméstico (470 mil).(Ministerio de Trabajo 2023).

Esa “fotografía” laboral se inscribe en el contexto de una población que supera los 46 millones de habitantes, con un índice de urbanización del orden del 92% (más de 42 millones de personas) y un padrón electoral de 35 millones de ciudadanos concentrados en las provincias de Bs.As., Córdoba, Santa Fe y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (60% del total). (INDEC, 2023 b)

Esa composición social y laboral genera una distribución del ingreso en la que el 20 % de la población mejor posicionada económicamente (9 millones de personas) se queda con el 50% del total de riqueza generada en el país. En tanto que el 50% más pobre (23 millones) debe conformarse con un 20%. Resultando los ingresos del 10 por ciento poblacional mejor posicionado 15 veces superior a lo que recibe el 10 por ciento más vulnerable. (INDEC, 2023 c)

El peronismo del siglo XX podríamos decir que fue la “revolución burguesa” respecto al “feudalismo” tradicional de la oligarquía rural. Industrializó el país, urbanizó, amplió derechos a la clase trabajadora, a las mujeres, a la población anciana e infantil, y por sobre todas las cosas restituyó dignidades humanas a amplios sectores de la sociedad (los históricos “nadies” de los que habla E.Galeano), de la mano de instituir un sentimiento de soberanía nacional asociado al bienestar colectivo, antes nunca experimentado. El Estado actual, con toda su problemática burocrática particular (ejecutivo, legislativo y judicial en sus respectivas jurisdicciones nacional, provincial y municipal) funciona como una gran red de contención material, pero no repara dignidad, al contrario, es efector de humillación: donde hay una necesidad más que un derecho, hay una dádiva, cuando no una prebenda. Su complejidad muchas veces ineficaz, arbitraria, venal y maltratadora, lo convierte en el “malo de la película para todos y todas”: para los que conviven con eso porque “así funciona”, para los que logran resolver problemas tras duras peripecias, para los servidores públicos honestos que ven como “los de arriba” y/o “los de al lado” se “rascan” indolentemente o engrosan los bolsillos con ingresos extras, y para aquellos que son beneficiarios plenos de la política pública y todavía no se dieron cuenta. Sin comprender a cabalidad que los negociados mayores los hacen las “mafias” privadas: constructoras, medios de comunicación, industrias protegidas, concesionarias, bancos, distribuidoras de energía, mineras, etc.

Y sin poder resolver el problema central: el endeudamiento externo, la única Política de Estado que se sostuvo en el tiempo desde la presidencia de Bernardino Rivadavia hasta nuestros días, y que es el instrumento con que nos somete el imperialismo de turno (Inglaterra hasta la 2da.guerra

mundial, EEUU desde entonces), saqueando como contrapartida el trabajo, el ahorro y los bienes comunes de argentinos y argentinas desde hace dos siglos para acá. La pobreza estructural del 50% de compatriotas es la contracara de ese estado de cosas, junto al crecimiento exponencial del crimen organizado que encuentra un terreno fértil en ese contexto de exclusión social y corrupción institucional. En las antípodas del proyecto colectivo, solidario y soberano, tras el cual se enrolaron en la lucha política los miles de compatriotas a los que refiere el libro de Slipak. Reflexionábamos en 2004 a propósito de lo ocurrido en Nicaragua, al cumplirse 25 años del triunfo de la Revolución y en plena vigencia de la reversión neoliberal de aquel proceso:

Podría parecer entonces que en Latinoamérica –en Argentina, en Nicaragua para ser precisos– como el mítico Sísifo, estamos condenados al fracaso, al eterno recommienzo. No es así. Si la solidaridad es la ternura de los pueblos, podemos decir también que el humanismo comprometido es la levadura de la historia y del progreso –con el perdón del viejo Marx y su lucha de clases “setentista”-. Quienes tuvimos oportunidad de conocer las secuelas del somocismo, podemos entender que ha habido un paso adelante sin retorno respecto a ese pasado terrible. Lo mismo podemos decir de la dialéctica histórica generada por nuestros 30 mil desaparecidos: con su lucha, con lo que hicieron en vida que les significó esa muerte y no otra, produjeron un punto de inflexión en la historia argentina. Un salto cualitativo en el devenir nacional a partir de lo cual ya nada podrá ser como antes. Y esto, que no es ninguna garantía de evolución hacia utopías futuras, que aparece como demasiado costoso en términos de sagas personales y familiares, que no exime de responsabilidades de lucha presente, es el único y principal legado para las futuras generaciones. (Gortari, 2004)

Y desde ese lugar, los 40 años de democracia ininterrumpida en Argentina, nos enseñan que la vigencia de la Constitución Nacional y el Estado de derecho, más que un punto de llegada es la condición de posibilidad para una construcción política permanente en la disputa por ampliar derechos y democratizar la sociedad.

Referencias

- Argentina. Ministerio de Trabajo (2023): Situación y Evolución del Trabajo Registrado Diciembre 2023. Datos de septiembre 2023.
- Camogli P. (2023): La vida en Democracia: crónica de un militante II. Editorial de autor. Posadas.
- Fernández Long P., Berent J.C. y F. Long M (2019). Desde Misiones memorias montoneras. Posadas: EDUNaM.
- Gortari J. (2002). Sobre la militancia de los 70. En Gortari J. (2011) “Usar la Palabra: Universidad, gestión y memoria”. Posadas: Edunam.
- Gortari J. (2004): Introducción necesaria veinticinco años después. En Gortari J. (2005): “Es Sandino en el teléfono: la cruzada de las comunicaciones en Nicaragua durante la Revolución Popular Sandinista”. Posadas: Edunam
- INDEC (2023) a): Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH) Resumen ejecutivo del segundo trimestre de 2023.
- INDEC (2023) b): Censo Nacional de Población y Vivienda 2022.
- INDEC (2023) c): Distribución del ingreso. EPH. Segundo trimestre 2023. Recuperado de: https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/ingresos_2trim23242FA297C4.pdf
- Silva N. (2013): La vida entre paréntesis: crónica de un militante. Posadas: EDUNaM.
- Slipak D. (2015): “Las revistas montoneras. Cómo la organización construyó su identidad a través de sus publicaciones”. Buenos Aires : Siglo XXI
- Slipak D. (2023). Discutir Montoneros desde adentro: cómo se procesaron las críticas en una organización que exigía pasión y obediencia. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Urondo F. (1974). Los pasos previos. Buenos Aires: Sudamericana.

Cómo citar esta reseña en la revista

Gortari, J. (noviembre, 2023). Peronismo y liberación: un debate siempre vigente, complejo e inconcluso. Reseña del libro: Daniela Slipak: “Discutir Montoneros desde adentro. Cómo se procesaron las críticas en una organización que exigía pasión y obediencia”. *Revista Experiencias del PCE*, 5(5). Posadas: Ediciones FHycS. pp 10-16. Recuperado de: <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/experiencias>

Buenas Prácticas de Enseñanza: Relato de una experiencia en la escuela de educación técnica profesional, de nivel secundario “Empresas en acción”.

Ramos, Marta Gladys

Profesora en Ciencias Económicas. Licenciada en Educación. Especialista en Docencia Universitaria. Extensionista de la carrera del Profesorado en Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, Argentina.
marta.gl.ramos@gmail.com

Resumen

La práctica docente, considerada como buenas prácticas de enseñanza, según aportes de Anijovich y Mora (2012) comprenden: “... la buena enseñanza es aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y entre los propios alumnos, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado”. De este modo, en la práctica el docente realiza acciones, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué hacer, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones. (p. 31-32). La “buena práctica de enseñanza” denominada empresas en acción, se implementó en la EPET N°2, escuela de educación técnica de la ciudad de Posadas, aplicando la metodología del aprendizaje basado en proyectos y en el marco de las olimpiadas anuales del INET-Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

La experiencia se desarrolló desde los espacios curriculares de Sistema de Información Contable 1, 2 y 3, correspondientes al 3°, 4° y 5° año respectivamente, a partir de actividades integradas identificadas según las capacidades a desarrollar, la determinación de criterios de realización y niveles de logros, el seguimiento permanente y la evaluación formativa centrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Empresas – Buenas prácticas – Sistema de Información Contable – Estrategias de enseñanza – Evaluación.



La educación técnica profesional en Gestión y Administración de las Organizaciones.

El Técnico en Gestión y Administración de la Organizaciones está capacitado para ejecutar las operaciones comerciales, financieras y administrativo contables de la organización, elaborar, controlar y registrar el flujo de información, organizar y planificar los recursos requeridos para desarrollar las distintas actividades según el perfil profesional interactuando con el entorno y participando en la toma de decisiones .

El perfil profesional identifica las siguientes capacidades:

- Ejecutar las operaciones comerciales, financieras, administrativas y contables de las empresas,
- Seleccionar, clasificar, elaborar, controlar y registrar el flujo de información,
- Planificar y organizar los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades,
- Interactuar y tomar decisiones,
- Gestionar los recursos humanos,
- Gestionar los fondos
- Registrar los hechos económicos en el sistema contable,
- Participar en actividades de control organizacional, y
- Producir información relevante para la toma de decisiones.

Descripción de empresas en acción

La buena práctica de enseñanza denominada “empresas en acción” propone la implementación de una estrategia de enseñanza y aprendizaje integradora que atraviesa e integra los niveles de formación del 3º, 4º y 5º años del Técnico en Gestión y Administración de las Organizaciones. La estrategia se implementa a partir de la metodología del aprendizaje basado en proyectos, como enfoque que se caracteriza en la organización de secuencias de tareas, según Furman (2021) inician con un desafío, pregunta o problema que los alumnos deben resolver. Asimismo, el proyecto plantea un recorrido de aprendizaje que finaliza con un producto final.

Una buena práctica de enseñanza según Anijovich y Mora (2013) es aquella con “intencionalidades definidas y explícitas”, favorece la interacción de estudiantes y profesores, en un espacio, tiempo y entorno de aprendizaje específico, donde se da sentido a esa práctica, se reflexiona lo que ocurre y se puede identificar mejoras de las acciones realizadas.

La experiencia pretende integrar las funciones y subfunciones definidas en el perfil profesional, teniendo en cuenta el nivel, y las articulaciones entre los distintos campos formativos. Se propone la integración de aprendizajes, problematizando distintas situaciones según la participación de los estudiantes, sus saberes y el grado de apropiación y uso de las herramientas tecnológicas-TICs.

Etapas de creación, planificación, organización e implementaciones de acciones:



Figura1: creación propia

La propuesta inicia con saberes previos de la *idea de negocio, el producto y/o servicio* seleccionado, se identifican los aspectos (contenidos) relevantes según el nivel educativo (3°, 4°, 5°), la enseñanza se plantea como proceso y secuencia de tareas-acciones necesarias para alcanzar determinados logros. Incluye contenidos y toma de decisiones relacionadas con cuestiones legales, impositivas y otras para el análisis de factibilidad de la idea, como la competencia, potenciales clientes, proveedores, situación económica y sociocultural. (Análisis del entorno y situación de la empresa)

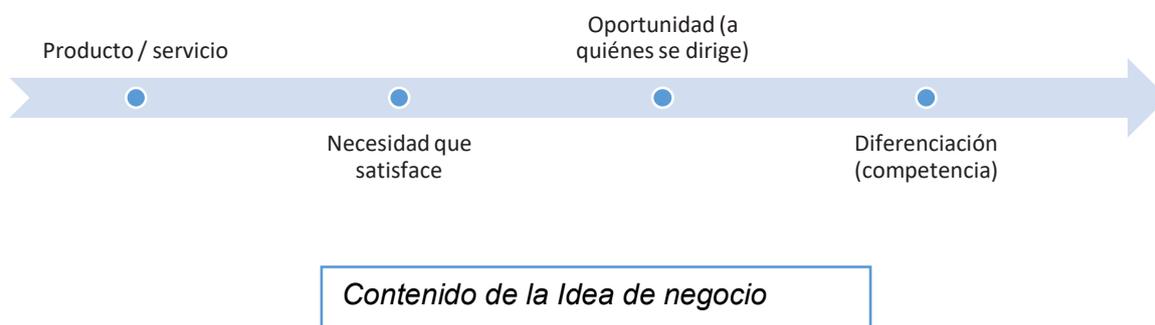


Figura2: creación propia

El mercado se identifica a partir de datos e información recolectados por los estudiantes según sus propuestas de ideas de negocio, se utilizan sondeos, encuestas, observaciones y guías, búsqueda de datos en internet, entrevistas a referentes locales, entre otros.

A modo de referencia se propone el siguiente esquema:

Idea de negocio	Mercado	Considerar
Producto servicio /	Características del producto / servicio.	Productos/servicios sustitutos, complementarios.
Necesidad que satisface	Segmento del mercado.	Caracterización de los clientes potenciales. (gustos, preferencias, ingresos)
Oportunidad	Situación de la oferta y/o demanda	Precio, competencia, proveedores, clientes, otros.
Diferenciación	Aspecto distinto que diferencia un producto de otro/s.	Calidad, cantidad, características, envases, distribución, posventa, otros.

Para la creación de la empresa se fijan los objetivos, establecen los recursos humanos, materiales e inmateriales, se conforma la organización (estructura organizacional), los estudiantes elaboran un manual de funciones y descripciones de los puestos de trabajo, líneas de autoridad, comunicación y flujo de información.

La documentación y contabilidad, debe observar los requisitos legales, como la elaboración de Acta de Constitución y Contrato Social, los formularios de inscripciones a los organismos impositivos, y las presentaciones obligatorias al Registro Público.

La planificación de las actividades conforme a los objetivos de enseñanza y aprendizaje se presenta desde el concepto planteado por Dewey (1954) favoreciendo la participación para aprender. Los estudiantes proponen planes operativos y presupuestos, también se diseñan cursogramas de algunos procesos.

De este modo, las actividades son tareas que realizan los estudiantes para apropiarse de diferentes saberes, técnicas y procedimientos, a partir de instrumentos que median la experiencia de aprendizaje (Anijovich y Mora, 2012).

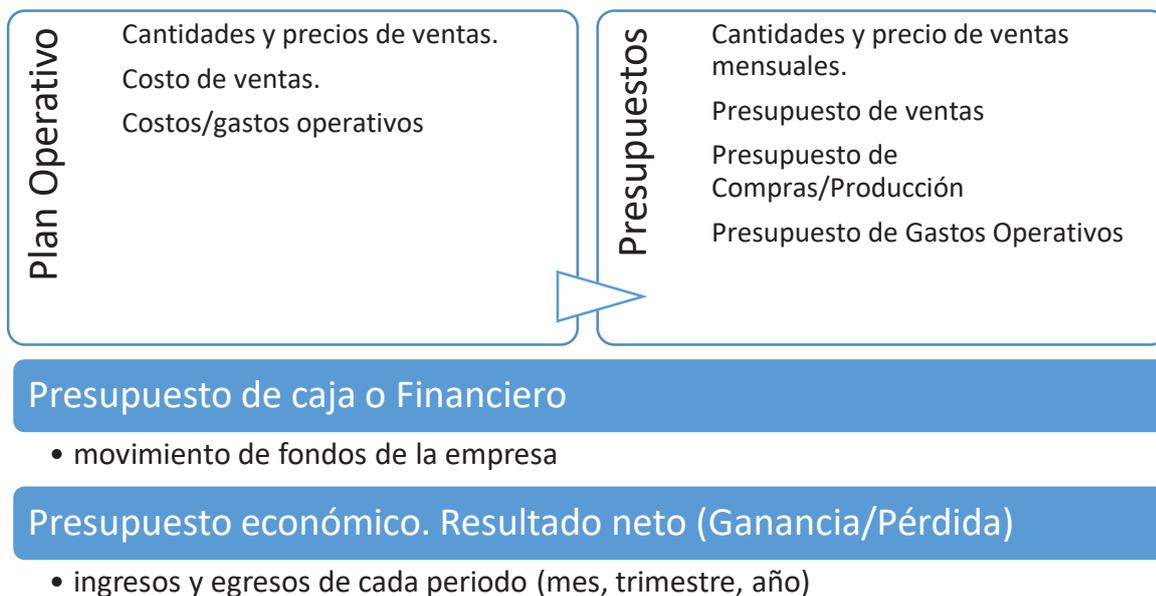


Figura3: creación propia

La empresa se pone en marcha conforme a las operaciones planificadas, - Plan operativo y presupuestos. Se elaboran la documentación, registros contables, informes y comunicación. Las actividades de control son planificadas por los estudiantes en determinados momentos, facilitando la mejora de los distintos procesos de la empresa.

Estrategia de enseñanza y rol docente

La estrategia de enseñanza propuesta entendida como "... el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de los alumnos" expresado en Anijovich y Mora (2012). Las orientaciones formuladas se relacionan con el cómo enseñar los distintos contenidos disciplinares, los objetivos de aprendizajes, los fundamentos epistemológicos, como también los aspectos contextuales. Siendo importante los temas que se van a integrar y las maneras en que se pueden aproximar o presentarse a los estudiantes para que sean trabajados.

Los profesores acompañan en las distintas etapas de la estrategia, proponen guías de actividades, modelos de documentos y formatos, maneras de comunicación e interacción, entre estudiantes, estudiantes-profesores. En las revisiones de actividades se realizan devoluciones para la retroalimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de promover el pensamiento crítico y la reflexión de los estudiantes respecto a sus intervenciones y toma de decisiones, como también del proceso de aprendizaje.

La sistematización de la experiencia se realiza a partir del registro de observaciones, entrevistas, sondeos, hojas de ruta, seguimiento de las tareas y del proceso.

Entorno de aprendizaje

El entorno formativo considerado para la implementación de la propuesta de enseñanza incluye el aula, espacios de talleres con equipos informáticos y conectividad, y también entornos virtuales de aprendizajes.

- Equipamiento, materiales e insumos para el desarrollo de actividades formativas en talleres, entre ellos computadoras, impresoras, proyector, documentos comerciales, administrativos y papelería en general.
- Visitas didácticas a empresas locales y a organismos vinculados con las actividades económicas, a modo de mención parque tecnológico, Silicon Misiones, charlas con la participación de referentes de empresas, emprendedores, u otros actores del desarrollo local.
- Participación en eventos interescolares, como invitaciones para visitar expo contables de otras escuelas o de Microemprendimientos.
- Vinculación con instituciones educativas, en este caso con la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, con la participación de estudiantes avanzados de la carrera del Profesorado en Ciencias Económicas. Los mismos actúan como facilitadores del desarrollo de las actividades formativas.
- Diseño de entornos virtuales, Blog, Sites, aula virtual (classroom), Drive, otros.

El entorno de aprendizaje combina técnicas y procedimientos, diversifica recursos, espacios y tiempos. Para organizar las acciones propuestas se propone a los estudiantes un cronograma de actividades y rúbricas de autoevaluación, como también el uso de distintos medios tecnológicos para el desarrollo de las actividades.

Las TIC como modos de resolver las actividades y situaciones problemáticas, según Sedoff y Bonetti (2018) proponen un "entorno personal de aprendizaje" como contexto particular donde cada estudiante aprende con autonomía y responsabilidad, con recursos, herramientas, información, con otros y combinando momentos de aprendizajes presenciales y virtuales. A modo de mención en

empresas en acción se usa el aula virtual, Blogger, documentos compartidos, aplicativos de diseño para presentación y comunicación de las distintas tareas de las empresas.

Actividades de los estudiantes

Los estudiantes a partir de guías de actividades y propuestas de clases realizan las siguientes actividades, a modo enunciativo:

- Planeamiento
- Creación y organización de la empresa
- Inscripciones de las empresas en organismos impositivos y Registro Público.
- Solicitudes de servicios
- Solicitud de apertura de cuenta corriente bancaria y operatoria bancaria
- Diseño de publicidad de productos y/o servicios
- Elaboración de Planes y Presupuestos
- Simulación de operaciones de compras, ventas, cobros, pagos.
- Registración contable.
- Archivo de documentación
- Presentación de información contable.
- Elaboración de informes de gestión.

Se proponen encuentros para la interacción entre las empresas (de modalidad híbrida, es decir presencial y virtual), donde las mismas realizan compras y ventas, comunican sus productos y/o servicios, interactúan con el Banco y organismos impositivos. Como también los estudiantes presentan informes de actividades, publicidad de sus productos, desarrollo de actividades de marketing y redes sociales. (Presentan portafolios de productos, desarrollo de la marca, merchandising, comercio electrónico, entre otros)

Para finalizar, la liquidación de la empresa es un proceso muy enriquecedor para los estudiantes, donde ellos evalúan el desempeño de la empresa, por medio de indicadores. Las conclusiones promueven la autoevaluación y coevaluación.

La experiencia de “empresas en acción” se integra al Proyecto Institucional de Empresas Simuladas, promueve la participación y compromiso de los estudiantes del ciclo superior favoreciendo el desarrollo de las capacidades identificadas en el perfil profesional, permite la articulación entre los campos formativos, los espacios curriculares y módulos de formación técnica específica, retroalimentando todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El producto final de la experiencia es la información contable que permite conocer la situación de la empresa al cierre de actividades, los estudiantes presentan la gestión y resultados logrados. En el último trayecto, se observa el logro de aprendizajes a partir de la colaboración (pequeños grupos de trabajo) y la simulación didáctica, mediada por las tecnologías de la información y la comunicación, facilitando la construcción de experiencias que integran el saber, hacer y ser con otros, en entornos de aprendizajes situados y desde distintas perspectivas.



Empresas en acción

- Idea de negocio
- Planeamiento
- Creación de la Empresa. Inscripciones, documentación.
- Organización
- Operaciones
- Registración contable. Informes contables
- Informes de Gestión
- Control

Figura4: creación propia

Evaluación:

La evaluación como parte de la enseñanza debe planificarse y establecer los momentos en que se obtendrá información. La evaluación en su función pedagógica es formativa (Anijovich y Cappelletti, 2017), porque aporta información útil para reorientar la enseñanza y la mejorar del proceso formativo. La evaluación inicia con el diagnóstico de estudiantes en cuanto a saberes, expectativas, intereses, es permanente durante todo el proceso formativo, y contribuye al desarrollo de las capacidades profesionales. Los estudiantes completan listas de verificación, sondeos y las rúbricas de evaluación que permiten recolectar información del proceso en distintos momentos a partir de las evidencias, para el seguimiento del aprendizaje y nivel de logro de los estudiantes.

La experiencia *empresas en acción* es evaluada “fundamentalmente a partir de la observación” según Tasca (2001) los aspectos relevantes son la puntualidad, orden, avances y logros de las tareas realizadas, la capacidad de tomar decisiones, disposición, postura y toma de decisiones ante las situaciones problemáticas, colaboración y solidaridad con las tareas de otros, capacidad de influir sobre los demás, comprensión y comunicación de los resultados (p. 67-68). Todos estos aspectos son plasmados en rúbricas de evaluación y autoevaluación de estudiantes en distintos momentos a modo de “ajustar nuestras intervenciones (es decir, usar las evidencias de aprendizaje de los alumnos como insumo para repensar lo que estamos proponiendo como docentes) y que la información recabada sea también usada por los propios alumnos para mejorar su desempeño” (Furman, 2021).

Finalmente, la evaluación vista como oportunidad para aprender es un modo de integrar la evaluación con la enseñanza y aprendizaje, como expresa Anijovich y Cappelletti (2017) “... un modo auténtico y desafiante para los estudiantes, según el cual estos aprenden y muestran sus desempeños”.



Referencias:

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017) La evaluación como oportunidad. Buenos Aires. Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2012) Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires. Aique.
- Furman, Melina. (2021) Enseñar Distinto. Guías para innovar sin perderse en el camino. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Tasca, L. E. (2001). Empresas Simuladas y Microemprendimientos Didácticos. Buenos Aires. Macchi.
- Sedoff, Miguel y Bonetti, Sandra (2018). Flipped Learning, Una guía para darle una vuelata a tu clase. Rosario. Logos.

Cómo citar este artículo en la revista

Ramos, M.G. (noviembre, 2023). Prácticas de extensión universitaria: aportes metodológicos para la enseñanza de la administración y la contabilidad en la escuela secundaria. Revista Experiencias del PCE, 6(6). Posadas: Ediciones FHyCS. pp.-pp. Recuperado de <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/experiencias>

Literacidades disciplinares. Enseñar a leer y escribir en la disciplina Economía y no morir en el intento

Rubio, Luciana

Licenciada en Letras. Extensionista e investigadora del Área pedagógica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.
lucianarubioc@gmail.com

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.
gloporty@gmail.com

Resumen:

En este escrito compartimos un relato de experiencia acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer año de las carreras Prof. en Ciencias Económicas y TISE- LITADIS (FhyCS – UNaM) en el marco de la cátedra Comprensión y Producción del Discurso durante el año 2023. La propuesta narrada se propone revisar los sentidos y modos de enseñar las prácticas de lectura y escritura en el contexto disciplinar de las Cs Económicas desde el enfoque de los Nuevos estudios de literacidad. Se problematizan las formas de mediación docente y algunas estrategias de lectura y escritura para la construcción del conocimiento disciplinar a través de estas prácticas.

Palabras clave

Literacidades disciplinares – Enseñanza de la lectura y escritura – Nivel superior

Introducción

Entre continuidades y rupturas

En los últimos años ingresamos a un derrotero de replanteos sobre cómo mejorar las prácticas de lectura y escritura en las distintas carreras. Escenario sombrío y difícil de transformar a pesar de los esfuerzos de estudiantes y docentes no solo de la cátedra de Comprensión y Producción del Discurso.

La pandemia agudizó nuestras inquietudes e intensificamos nuestras búsquedas de posibles alternativas, entendiendo que no nos alcanza saber sobre procedimientos y estrategias generales y formalizadas para enseñar las prácticas de lectura y escritura en las diversas carreras cuyas disciplinas responden a lógicas diferentes. Comprenderlo nos llevó algún tiempo pero cómo cambiar frente a tradiciones pedagógicas enquistadas en los microfocos de poder de la misma universidad.



En búsqueda de caminos contrahegemónicos: prácticas de lectura y escritura en Economía

En un contexto diferente, empezamos a revisar y a trabajar con las bibliografías propuestas por las asignaturas de las carreras, así fuimos profundizando en los saberes considerados valiosos en cada campo de conocimiento.

En una primera etapa operamos como traductores de los textos teóricos que los profesores proponen pero aun así nos quedamos con “algo afuera”. Pero la pandemia, vino para ayudarnos a revisar cómo presentarnos “amigablemente” en el aula virtual. Decidimos escribir las clases, pero, ¿para quién /es? ¿sobre qué? ¿con que material? Esta fue la pregunta básica que nos introdujo en la curaduría de contenidos y comenzamos a transitar una nueva etapa de lectura y escritura colectiva y de lectura y revisión de materiales de las disciplinas que se prestaran para el diálogo y el debate y que ampliaran el horizonte cultural de los estudiantes. Introdujimos audiovisuales de humoristas locales, cortos y videos musicales que llevaran a la reflexión y al debate, que dialogaran desde otras esferas discursivas con los saberes disciplinares.

¿Por qué nos resulta importante esta decisión? Porque tras repensar y debatir sobre las temáticas de interés nos dimos cuenta que en Ciencias Económicas no se estudian o se referencian a mujeres economistas. Nuestro gran descubrimiento, para nosotras que no salíamos de los economistas más renombrados y eran estudiados en introducción a la Economía, fue el libro Economía feminista de la economista argentina y posadeña Mercedes D' Alessandro.

Sabemos muy poco sobre las ideas de los /as economistas sobre el libro de Mercedes D'Alessandro pero varias del equipo quedamos “prendidas” por los títulos de los apartados y cuando pudimos adquirirlo quedamos fascinadas por el diseño de la tapa, un sobre o cartera rojo de mujer que está en sinonimia con el subtítulo: “Cómo construir una sociedad más igualitaria (sin perder el glamour)”.

Al recorrer el índice, la nominación de los apartados y subtítulos nos llevan inmediatamente a generar hipótesis previas de lectura. Por ejemplo: “Amas de casas desesperadas”, “Madres al borde de un ataque de nervios”, “La Barbi CEO de cristal” y subtítulos que atraen a la reflexión “Mi mamá no trabaja, es ama de casa”; “Mujeres al borde del tiempo, el reloj económico” o “Detrás de toda mujer hay otra gran mujer”, “El diablo viste a la moda”. Esto hizo que nos pusiéramos a leer e interpretar la construcción de la economía feminista que con una narrativa ágil y dinámica se nos presenta.

Entre la ironía y otros recursos estilísticos, la autora conjuga datos estadísticos permitiendo revisar las concepciones sobre las que la economía de corriente tradicional o el paradigma prevaleciente en la disciplina se ve afectada por el “dualismo jerárquico”.

Pensábamos que, si a nosotras que venimos de otras disciplinas, el texto nos convoca a una interacción y al diálogo autor -lector- texto - contexto, en todo su recorrido de 240 páginas, entonces podría ser posible ensayar con los/as estudiantes otras estrategias alternativas más inclusivas de lecturas y escrituras.

En esta dirección, pusimos en crisis las propias bases teóricas de la cátedra para reconfigurarla desde otro lugar. Al igual que las economistas feministas pusimos en tela de juicio los tradicionales paradigmas que predominan en nuestra universidad considerando que es un buen punto de partida para instalar visiones contrahegemónicas. Así nos apoyamos en los estudios sobre las nuevas literaridades (Lillis, 2021) y (Zavala, 2011), siguiendo la línea que veníamos sosteniendo en nuestras propuestas sobre la prácticas de la lectura y la escritura como práctica sociocultural de los estudios sociales de la lectura y la escritura (Chartier, R. 2000) y (Rockwell, 2005). Estas teorías implican pedagógicamente la necesidad de evitar abstraer el uso del lenguaje escrito de su contexto socio-histórico y esto implica a su vez considerar las prácticas de enseñanza como transmisión cultural (Diker, 2004 y Meirieu, 1998). Estas consideraciones ponen en tensión las ideas naturalizadas sobre la escritura académica y sus atributos de neutralidad, transparencia, objetividad y monologuismo.

Desde los Nuevos estudios de literacidad se señala que estas representaciones, son histórica y socialmente construidas. Y se propone que esta retórica y sus efectos de poder sean visibles para los y las estudiantes.

En relación con estas tensiones, pusimos el foco en el acompañamiento en la interpretación de los textos disciplinares, en la realización de los eventos de lectura conjunta para ayudar a los estudiantes a interpretar, interrogar, a interpelar los decires de los autores.

Advertimos que se reclama que los estudiantes “lean críticamente” y les proporcionamos guías de lectura elaboradas por nosotras que obviamente tenemos entrenamiento y esas guías traducen nuestras interpretaciones. Pero escuchamos: ¿cuáles son las ideas que les sugiere ese texto?, ¿qué les provoca?, desde qué otros textos y experiencias construyen sus interpretaciones? La pregunta es si ¿estamos atentos/as y predisuestos/os a dialogar desde ese otro lugar?

Estaríamos, entonces frente a dos formas de mediación en la lectura: una, a través de las guías de lectura, tareas como subrayado, síntesis, cuadros, mapas; la otra forma, consiste en la lectura en voz alta y compartida, instalando, invitando al diálogo o interpelación del texto.

Ahora bien, la diferencia sustantiva entre ambas formas es el acompañamiento del docente pues asume el rol de mediador generador de espacios de lecturas en clase¹, más allá de su formación disciplinar. Si a la guía de lectura de resolución individual le sumamos una interacción posterior en la que se discutan las diversas resoluciones, el recurso se transforma debido a la presencia del diálogo.

Obviamente, estas estrategias son muy resistidas en el nivel superior porque predomina la creencia de que “ya saben cómo se lee” o que con un taller de un especialista en Letras o talleres de ingreso o de nivelación se solucionaría “el déficit” (tal es la mirada predominante) de la lectura y la escritura que porta el estudiantado al momento del ingreso a la universidad. No decimos que estas acciones no sean necesarias, pero habrá que revisar las concepciones que se sostienen pues estamos asistiendo a una transformación acelerada del mundo contemporáneo, en la que los y las jóvenes, más allá de la educación formal, poseen otras lógicas para el acceso a los conocimientos.

Con respecto a las formas tradicionales de abordajes mediante tareas y guías de lectura habría que revisar el nivel de acompañamiento docente para garantizar la interacción con las particularidades que presentan los textos teóricos-científicos de cada disciplina.

Las evidencias propias y otros estudios en el país y en Latinoamérica (Navarro, Cristovao, y Furtoso, 2021) muestran claramente que en Educación Superior es esencial que la docencia revise las estrategias de lectura y escritura para la construcción del conocimiento disciplinar a través de estas prácticas.

En relación con la revisión de las estrategias o recursos, Lillis (2021) señala una consideración clave y que antecede a estas decisiones didácticas: la utilidad de esas herramientas dependen del anclaje en una relación pedagógica:

La pedagogía del escribir está enraizada en una relación pedagógica, constituida por millones de momentos pedagógicos que varían a menudo de manera minúscula –muchos de los cuales apenas serán percibidos por l@s participantes–. Pero cada momento se centra en pequeños detalles (ej., acerca de las convenciones, las ideas, el discurso, el derecho de estar en la universidad o no) y cada uno puede ser significativo y debe abordarse de manera que sea significativo para l@s escritor@s en momentos determinados (p.26).

Consideramos importante en estos tiempos revisar qué oportunidades damos al estudiantado para ayudarlo a interrogarse e interrogar al texto, generar interrogantes que les provoquen conflicto

1 En la cátedra de Comprensión y Producción del Discurso iniciamos esta experiencia y la denominamos “eventos de lectura” Cf. Fernández, Miranda, J Villafañe S; E (2002) Eventos de lecturas en las aulas universitarias . Disponible en <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/fernandez-gloria-miranda-mirta-villafane-adriana-los-vedoc-MmVgl-articulo.doc>

cognitivo, animarlos a escribir, revisar y brindarles una retroalimentación, como orientaciones para la mejora y de esta manera reescribir. Les damos el espacio/tiempo necesario para que ensayen escrituras con sus propios decires, y pongan en diálogo con las voces de otros. ¿O acaso insistimos con las normas APA sin preguntarnos si conocen los sentidos que sustentan esas convenciones?

Cambiar el rumbo para nosotras significa entender como parte de la enseñanza y aprendizaje acompañarlos, considerando los modos en los que los sujetos transitan el sistema educativo, previendo los acompañamientos necesarios en sociedades desiguales y en un sistema escolar que simultáneamente produce procesos de igualdad/ desigualdades e inclusión/ exclusión educativa.

Como dijimos al inicio, nos sostenemos en los Nuevos estudios de literacidad desde los cuales la escritura, la lectura y las diferentes formas de actividad e interacción social que le rodean son vistas como prácticas multidimensionales, que implican diferentes esferas culturales y que ocupan diferentes lugares en la identidad de las personas.

De manera que volviendo al texto de la economista, éste no sólo nos llevó por los senderos de otra disciplina sino que puso en tensión los saberes y tradiciones de la nuestra.

Acostumbradas a los desafíos y a las premuras a las que nos someten las innovaciones del mundo digital avanzamos en la propuesta de introducir los saberes generados por mujeres economistas para revisar críticamente sus modo de decir y escribir sobre lo dicho y analizado en un texto académico. De hecho una tarea que exigió generar las condiciones necesarias en las clases para el despliegue del diálogo - interacción con los textos, entre pares y con acompañamiento permanente del docente.

Si bien se observan avances en la lectura crítica, aún falta mucho trabajo con la escritura. Esta práctica requiere de un constante ida y vuelta pero no solo con el docente sino con el propio grupo/ clase porque también vimos en sus trayectorias escolares, la huella de las correcciones y la sanción docente. Sin siquiera imaginar que las escrituras académicas siempre se tienen que y pueden re-escribirse hasta que “traduzcan” las ideas, los análisis, los conocimientos producidos por el sujeto/ estudiantescritor (decidimos denominar de esta manera para dar idea de unidad).

Con el propósito de integrar los diferentes contenidos acerca de las convenciones y usos del lenguaje propios del ámbito académico les propusimos a los estudiantes la escritura de un informe de lectura a partir de la lectura de algunos capítulos del libro de D' Alessandro y otros del libro El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo, de la filósofa e investigadora ítalo- estadounidense Silvia Federici.

El trabajo de lectura y escritura fue realizado en etapas por los estudiantes, en diferentes instancias en las que alternaron consignas de trabajo individual con instancias de socialización y revisión tanto en el grupo clase como en diálogo directo con cada estudiante y su texto. Esta última intervención la realizamos a través de la escritura de comentarios e intervenciones que invitaron al estudiante a la reflexión sobre su propia escritura. Lxs estudiantes de esta manera construyen, discuten las interpretaciones de los textos, elaboran ejes de lectura, organizan el contenido del texto en el marco de las restricciones del género discursivo dado, construyen su propia voz y ensayan modos de dialogar con las voces “autorizadas” en el marco de su disciplina.

Una cuestión clave, insistimos, es que en todo este proceso de lectura y escritura resulta inseparable el qué decimos del cómo decimos. Esto nos aleja de aquellas visiones de la lectura y escritura de marcada orientación formalista desde las cuales basta con brindar al estudiante una batería de recursos textuales y discursivos para que este utilice o aplique en la lectura y escritura, sin importar el contenido, la disciplina y en algunas propuestas de formación docente, ni siquiera el nivel educativo del que el estudiante participa.

Un cierre para continuar

Nos interesa compartir algunas apreciaciones a través de las voces del estudiantado con respecto a la experiencia compartida. Los testimonios seleccionados pertenecen a la comisión de Ciencias Económicas y TISE/LITADIS del 2023.

En relación con la escritura del informe de lectura... ¿creés que la experiencia fue útil para aprender a escribir textos del ámbito académico? Sí/No ¿Por qué?

- Sí, me ayudó a ser un poco más consciente de cómo se escribe un texto adecuadamente (para el ámbito académico), ser más detallada y atenta.

- Fue muy útil y excelente la experiencia de aprender y tener presente criterios a la hora de desarrollar un texto.

- Sí, en cuanto a mi experiencia que soy recursante, tuve que hacer varios informes para otras materias y el no saber me complicó la vida a la hora de hacerlos. Por este motivo es importante aprender el informe de lectura para que sirva como herramienta para las otras asignaturas.

- Sí, me ayudó a mejorar mi síntesis, análisis y tengo que destacar que las profes me ayudaron a organizar mis ideas.

- Sí, fue una linda experiencia porque aprendí a relacionar los textos, ya sea de manera comparativa o haciendo hablar a ambas autoras.

- La experiencia de escritura del informe de lectura es muy útil, xq también solicitan informes de lecturas o de audiovisuales en otras materias.

- Pienso que la experiencia fue más que útil. Me permitió tener una mejor organización de la estructura del informe, la implementación de las citas y tener una mejor comprensión del uso del lenguaje.

Sí, aprendí a citar.

¿Te interesó el tema abordado en los textos seleccionados para el informe? ¿Por qué?

- Sí, en mi caso el trabajo doméstico no remunerado me interesó muchísimo! La historia de cómo empezó y entender un poco más lo que significó y significa actualmente.

- Si muy interesante

- "Economía feminista: cómo construir una sociedad igualitaria sin perder el glamour" de Mercedes D'Alessandro y "El patriarcado del salario: críticas feministas al marxismo" de Silvia Federici son textos que exploran cuestiones de género y economía desde perspectivas críticas y feministas. Estos temas promueven una comprensión más profunda de las dinámicas de poder y desigualdad en la sociedad, lo que puede ser enriquecedor para el aprendizaje y la reflexión.

- Sí, me interesaron los temas abordados en los textos porque aprendí que este trabajo de ama de casa no fue siempre así, ya que en un determinado momento, al sacar a las mujeres de las fábricas prácticamente las obligaron a quedarse en sus casas (estableciendo esta categoría de "buenas esposas" o "prostitutas" entre las mujeres) a cuidar de los hijos, limpiar y cocinar, agotando así su tiempo en el que tranquilamente podrían estar estudiando o haciendo alguna actividad que les gustase, siendo que los hombres al igual que nosotras tienen manitos para hacer las cosas.

- Siiii!!! En mi opinión personal me encantaron los textos seleccionados para el informe xq son entretenidos y además la temática es actual. El feminismo es un tema muy discutido en la actualidad.

- El tema seleccionado para el informe fue de mi total interés. Al ser mujer, puedo decir que muchas de esas cuestiones las viví o las vivo en el día de hoy.

Referencias:

- Chartier, R. (2000). Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier. Fondo de Cultura Económica.
- D'Alessandro, M. (2016). Amas de casa desesperadas. En Economía feminista. En Cómo construir una sociedad igualitaria (sin perder el glamour). Sudamericana. (Cap. 2.)
- Diker, G. (2004) "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?", en Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires, Novedades educativas.
- Federici, S. (2018): "La construcción del ama de casa a tiempo completo y del trabajo doméstico en la Inglaterra de los siglos XIX y XX". En El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo. Traficantes de sueños.
- Fernández, G., Miranda, M. J., Villafañe S. E. (2002). Eventos de lecturas en las aulas universitarias. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/fernandez-gloria-miranda-mirta-villafane-adriana-los-evedoc-MmVgl-articulo.doc>
- Lillis, T. (2021). Prefacio. Herramientas para construir una pedagogía inclusiva de la escritura. En Navarro, Federico (edit.). Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes. Santiago, Chile: Editorial Universitaria, pp. 19–44.
- Meirieu, P. (1998). Frankenstein Educador. Barcelona, Laertes S. A. de Ediciones.
- Navarro, F., Lopes Cristovão, V., Furtoso, V. (2021). Literacidades Científicas y Académicas en Educación Superior: Una Mirada Latinoamericana. Signum Estudos da Linguagem. pp. 24. 17-23.
- Rockwell, E. (2005) "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares" en Lulú Coquette, nro. 3. Bs. As. : El Hacedor/Jorge Baudino.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura en Texto de didáctica de la lengua y la literatura num.47. pp. 71-79.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. En Cuadernos Comillas. pp. 1-56.

Cómo citar en la revista

Rubio, L. y Fernandez, G. (noviembre, 2023). Literacidades disciplinares. Enseñar a leer y escribir en la disciplina Economía y no morir en el intento. Revista Experiencias del PCE, 6(6). Posadas: Ediciones FHycS. pp.-pp. Recuperado de: <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/experiencias>

Bienestar, educación y afectividad. Narrativa de una experiencia de cuidado para docentes.

Baukloh, Karen Betiana

Dnda. En Educación y Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Encarnación (Py) Magíster en Abordaje Familiar Integral. Universidad Nacional de Misiones (Arg.) Lic. en Psicopedagogía. Universidad de la Cuenca del Plata (Arg.). Especialista en Educación en Contextos de Encierro. MECyT. Prof. en Psicología. ISARM. (Arg.) Investigadora. Docente. Conferencista. Escritora.
bauklohkarenbetiana_pos@ucp.edu.ar

Nische, Carlos Mauricio

Lic. en Psicología. Universidad de la Cuenca del Plata (Arg.). Docente. Universidad Autónoma de Encarnación (Py) Investigador. Miembro del Programa Educativo Entre Pares. Consejo General de Educación (Ar.)
carlos.nische@unae.edu.py

Resumen:

Este artículo describe resultados obtenidos en el marco de un proyecto de formación docente sobre bienestar y educación como una propuesta disruptiva, que pone en valor la dimensión afectiva en los procesos de enseñanza. El bienestar es un concepto del campo de la salud y su comprensión permite entender los modos en que los sujetos interactúan, perciben y construyen su vida. Atraviesa los procesos cognitivos y afectivos que se disponen para enseñar y aprender. Por tanto, los estudios sobre el bienestar en población docente problematizan sobre los factores que obstaculizan la tarea como el síndrome de burnout y el estrés laboral, y apuntan a la búsqueda de climas saludables y efectivos para el aprendizaje. El proyecto estuvo destinado a docentes del nivel secundario y superior de la Provincia de Misiones, tuvo una duración de dos meses, siendo organizada por el Instituto Guacurari Digital y avalada por instituciones educativas del Estado provincial. Participaron un total de 250 docentes del nivel secundario y superior pertenecientes a distintos puntos del territorio provincial, se trabajó desde una modalidad híbrida fundada en la educación disruptiva. Se presentan categorías que invitan al análisis y futuras acciones en torno a la promoción de propuestas de bienestar en la educación, entendiendo la complejidad de perspectivas que ofrece el concepto y modalidades de intervención se entiende el proyecto como introductorio sobre un tema de agenda educativa que requiere de un estudio transdisciplinario que ponga en valor las tramas sociales y afectivas que se tejen en cada encuentro.

Palabras claves

Bienestar - Educación - Estrés Laboral - Afectividad – Clima Escolar



Introducción:

El sistema educativo está sujeto a transformaciones continuas que invitan a la de-construcción de esquemas propios de la matriz escolar moderna para atender a los cambios que estos tiempos exponen. Se apunta como sociedad a la formación integral de las personas entendiendo a la educación como derecho fundamental y como vía de acceso a proyectos de vida con sentido, garantizando que la escuela siga siendo un espacio de cuidado y construcción de subjetividades.

Por lo expuesto, las reflexiones que continúan analizan la figura del docente como actor clave en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pero la novedad radica en que aquí se observan aspectos vinculados al bienestar y a la salud laboral de tal actor. Hablar de bienestar en terreno educativo es un planteo que nace a raíz de los vertiginosos cambios socio-histórico-culturales que interpelan la vida y los modos de vinculación de quienes participan de la experiencia escolar en un escenario social y educativo complejo, diverso y en permanente tensión.

Esta propuesta invita a recuperar planteamientos que hacen a la subjetividad de quien enseña problematizando sobre el gesto de "cuidar de quien cuida", mediante el análisis de categorías identificadas en el marco de un proyecto educativo que tuvo como objetivo desarrollar y promover habilidades relacionales saludables no solo para la construcción de un saber, sino también que puedan constituirse como camino para el cuidado de la persona del enseñante poniendo en valor el lugar de la voz, el cuerpo y los afectos de quien despliega su quehacer en una diversidad de situaciones que están atravesadas por las lógicas propias del funcionamiento del sistema educativo.

El bienestar en el aula es un indicador de contextos saludables, propicios para los procesos de enseñanza-aprendizaje y promotores de lo que se conoce como climas sociales escolares (Arón y Milicic, 1999, p. 2).

Es en este marco, se comparten conclusiones generales del proyecto de formación sobre el bienestar docente en el que se estudiaron experiencias de docentes del nivel secundario y superior de la provincia de Misiones

Desarrollo

Antecedentes y marco teórico

Las concepciones de bienestar han sido históricamente asociadas a una concepción hedonista, es decir que se interpreta al bienestar como la constante búsqueda de felicidad y placer individual. En contraposición Keyes (2006) decide estudiar el bienestar desde una perspectiva social definida como "las percepciones de los individuos de la calidad de sus relaciones con otras personas, sus vecindarios y sus comunidades" (p. 5), y es que desde esta última mirada también se entiende que el bienestar no solo radica en la búsqueda de la propia felicidad sino también que se encuentra en el uso y desarrollo de habilidades personales y sociales.

El bienestar como fenómeno social aparece en forma marcada en la vida de los docentes ya que, como se verá en la presentación de resultados, el clima laboral y la calidad de los vínculos con los colegas se percibe como uno de los factores que más afectan al bienestar docente.

Esta propuesta formativa, se funda en un planteo que se aleja del concepto "felicidad" como concepto mercantilizado propio de las lógicas de mercado, para problematizar sobre la salud y el cuidado como derecho y mediado por sentires que se entienden desde una construcción social, histórica y relacional entendiendo la complejidad vincular que se teje en cada proceso de enseñanza.

Una escuela que cuida, es aquella que también contempla la trama afectiva de los miembros que la constituyen y a partir de aquí ofrece escenarios para el enseñar y aprender como encuentro humani-

zante, Onetto (2003) expone que □ (...) si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales se puede hacer muy difícil e incluso imposible enseñar y aprender □ (p. 100).

Metodología:

La muestra estuvo compuesta por 250 docentes de nivel secundario y superior que participaron de forma voluntaria en la propuesta de formación.

El instrumento para la recolección de datos ha sido un cuestionario creado para la recolección de datos de tipo cualitativo, que posteriormente fueron categorizados con ayuda del software Atlas Ti.

Los datos que se recolectaron en el cuestionario están basados en la motivación para participar de esta propuesta formativa, el nivel de bienestar percibido en el último año, los principales factores que afectan al bienestar y sobre puntos relevantes que los docentes creen que deberían trabajarse para dar lugar a escuelas que apunten al bienestar.

También se recolectaron relatos en primera persona para a futuro trabajar sobre estudios de caso en relación al tema.

Presentación y análisis de resultados

Los datos recolectados a continuación se basan en la respuesta de 250 docentes de distintos lugares de la provincia de Misiones. A través de un cuestionario que ofreció respuestas abiertas, se indagó en cuestiones tales como; el motivo para asistir a la propuesta formativa, las expectativas de los docentes sobre las mismas, el nivel de bienestar subjetivo percibido a lo largo del año 2023 en relación a lo laboral y los factores que más afectan al bienestar según la percepción de los docentes.

Motivación para asistir

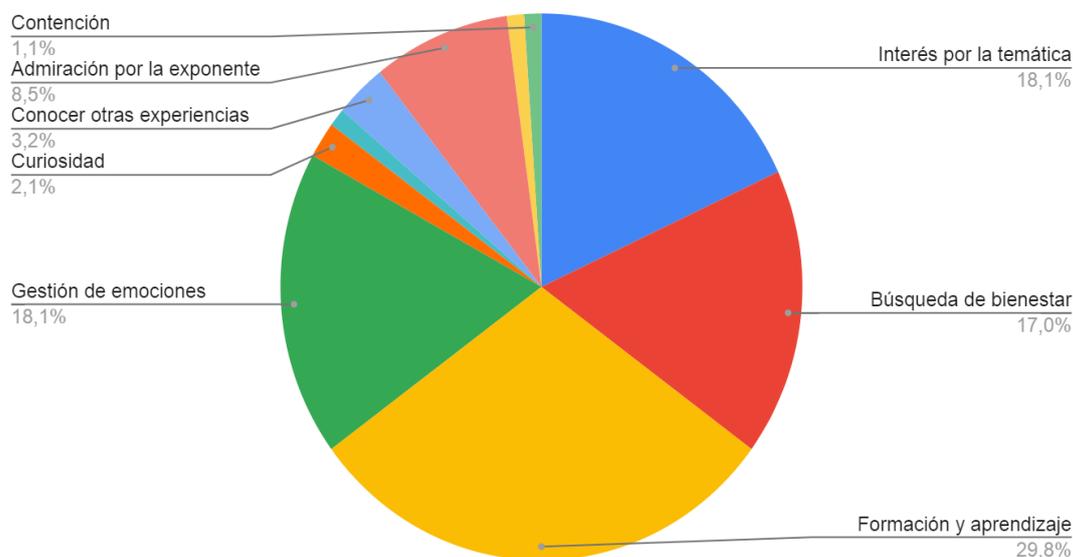


Figura 1: Elaboración propia

En la figura 1 aparecen datos sobre las principales motivaciones de los docentes para participar, de las cuales se destacan: la necesidad de formación y aprendizaje sobre prácticas de cuidado y bienestar para sí mismos y para los estudiantes, hecho que pone en valor lo referido a la urgencia del tema para la agenda educativa y la necesidad de propuestas que apunten al reconocimiento de la salud integral y su lugar en la enseñanza.

A lo que se agrega como dato la búsqueda de bienestar y la tramitación de las emociones, como constitutivas de lo humano.

Onetto (2018), explica que “las emociones tienen un contexto biográfico y un contexto cultural y social. Ellas son en primer lugar una expresión sintética de una historia personal” (p. 287), por lo que cabe pensar sobre las propias trayectorias emotivas y como van participando de la subjetivación.

En un escenario social post pandémico es dable contemplar el plano afectivo y las nuevas formas de vinculación que se suscitan. Los índices de problemáticas psicosociales alertan sobre lo que sucede. En tal sentido se recupera lo que expone Plebst (como se citó en Podesta y Tavernier 2018):

Estar bien no significa estar todo el día con una sonrisa, independientemente de lo que sucede en la vida. El bienestar al que se hace referencia es un bienestar que se elige desarrollar e incluye el aprendizaje y la práctica de reconocer, estar y permanecer plenamente con todos los estados emocionales, aprendiendo de cada uno de ellos, desde la claridad y calma que surge de la práctica. Cada emoción humana está allí por una razón. Ninguna sobra y todas nos dicen algo sobre nosotros (p. 62).

Otro dato oportuno de analizar es el que refiere a la decisión de participar de la propuesta a partir de identificar a la persona que oficia de docente. Partiendo de un planteo pedagógico se convoca a la reflexión sobre las ¿cuáles son las características de un docente al cual se le atribuye la confianza en la enseñanza? ¿qué sucede para que inspire al aprendizaje? ¿Qué relación hay entre estas connotaciones y el bienestar de quien enseña?

Gómez Caride (2016) expone que:

En Argentina escasean las investigaciones empíricas a nivel micro que visibilicen las fortalezas, las experiencias y los aciertos de los docentes expertos. El estudio Más allá de la crisis de Inés Dussel (2010) indaga, a través de encuestas y grupos focales que incluyen profesores y estudiantes, acerca de las cualidades del «buen» docente y la «buena» escuela. Las investigaciones sobre las características del llamado “buen docente”, ponen énfasis en los aspectos comunicacionales, cognitivos y sociales que refuerzan la idea de autoridad pedagógica (p. 3).

Tal afirmación se vincula con lo que se vio reflejado en el proyecto en lo que refiere al lugar de los aspectos comunicacionales y relacionales que ofrece el docente para acompañar trayectorias. Este factor forma parte de la constitución de climas sociales escolares, que tal como se observa en los siguientes gráficos es un aspecto que indica índices de malestar cuando no se desarrolla.

Expectativas en relación a la propuesta formativa

Expectativas en relación al curso

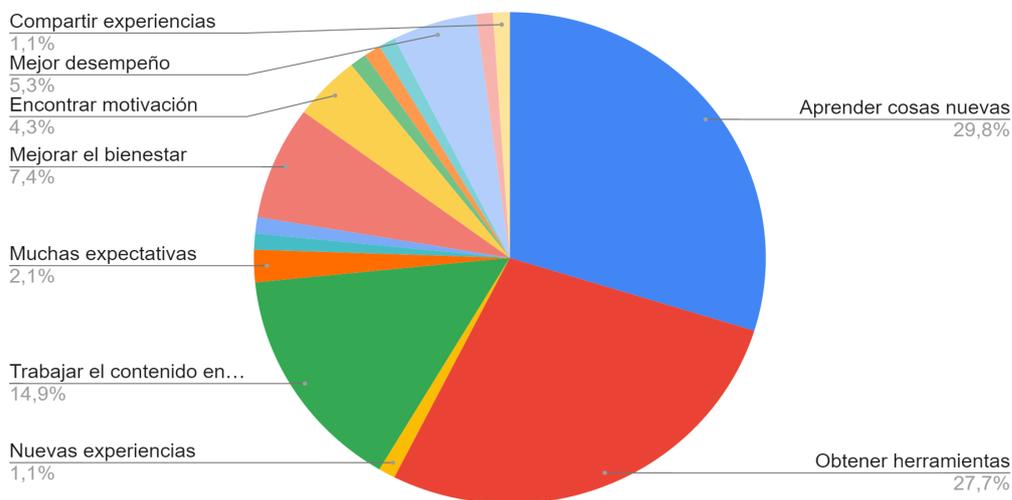


Figura 2: Elaboración propia

Se destaca 1) Aprender cosas nuevas, 2) obtener herramientas para usarlas en lo laboral o en su vida personal, 3) trabajar temas del curso en sus aulas y en las escuelas en las que trabajan, y 4) mejorar su propio bienestar.

Identificar las expectativas ofrece la oportunidad de construir o revisar el camino del aprendizaje y en consecuencia tomar decisiones pedagógicas inclusivas y diversas. Cada una de las respuestas abre interrogantes que no se agotan en este material.

Nivel de bienestar percibido durante el año 2023 en relación al trabajo docente

¿Qué nivel de bienestar ha sentido durante el 2023 en relación a su trabajo? Marque una opción en la escala en donde 5 indica una gran bienestar y 1 indica un profundo malestar

94 respuestas

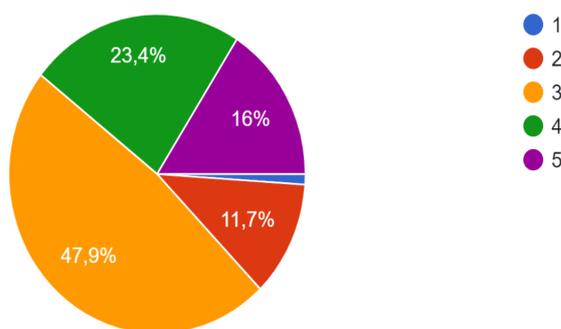


Figura 3: Elaboración propia

En la figura 3 aparece ejemplificado en una escala el nivel de percepción de bienestar en los docentes durante el año 2023. La consigna consistió en lo siguiente: *¿Qué nivel de bienestar ha sentido durante el 2023 en relación a su trabajo? Marque una opción en la escala en donde 5 indica la percepción de gran bienestar y 1 indica la percepción de un profundo malestar.*

Es importante realizar una aclaración en este punto, y es que no se realizó una medición con criterios objetivos, sino que se les pidió a los sujetos que a través de un proceso de reflexión e introspección puedan indicar cómo se sienten en relación a su trabajo. Esto se debe a que esta percepción subjetiva de bienestar o malestar en definitiva, es la que influye en los procesos de toma de decisiones y en la práctica docente (Muñoz Campos, Fernández González y Jacott, 2018, pp. 105-114).

En relación a los resultados, el 39,4% de los docentes ha indicado sentir un nivel de bienestar alto en relación a lo laboral con puntajes en la escala de 4 y 5, sin embargo, el 47,9% dice sentir un nivel moderado de bienestar en lo laboral con puntaje de 3 y un 12,8% ha mencionado percibir cierto nivel de malestar con puntajes de 1 y 2.

Por una parte, estos números apuntan a que hay una percepción de bienestar mayormente positiva, sin embargo, los puntajes 1, 2 y 3 indican que existen niveles de malestar de variada intensidad, por lo que es de suma importancia poder tramitar las emociones desde el rol de los docentes e instrumentar acciones que puedan mejorar el clima de trabajo.

Factores que afectan al bienestar

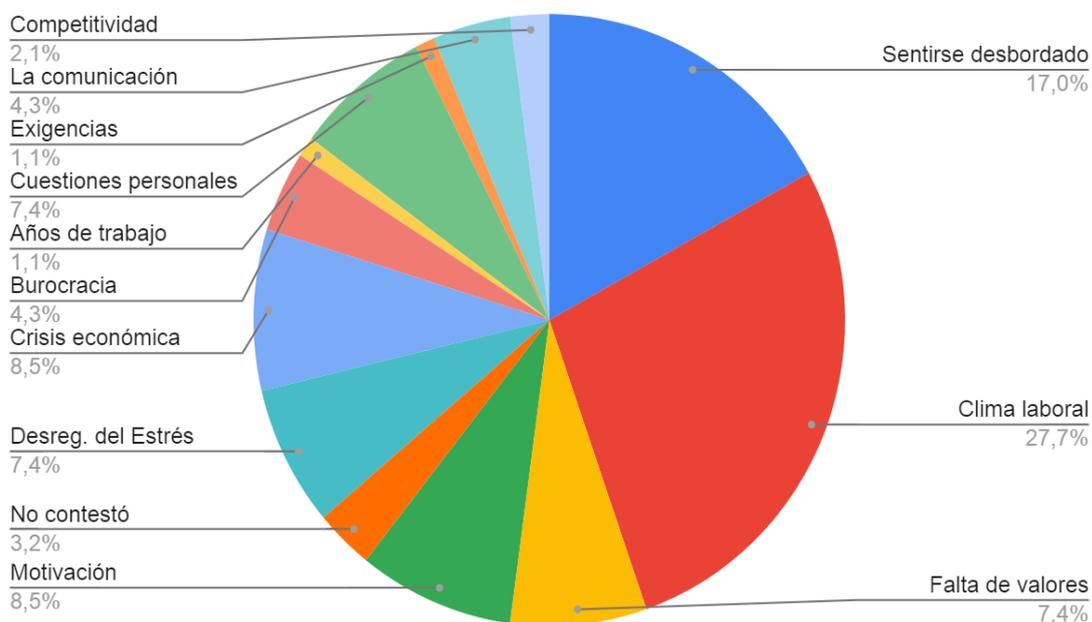


Figura 4: Elaboración propia

En relación a los factores que más afectan al bienestar, en la figura 4 se resalta que un 27,7% indica como factor relevante el clima laboral en sus instituciones. Esto coincide con diversos estudios metaanalíticos que consideran a los climas organizacionales o laborales como uno de los principales elementos que afectan al bienestar de los docentes y demás trabajadores del sistema educativo (Oyarzún Maldonado, Cornejo y Assaél, 2022; Redondo Trujillo, Juanas Olivas y Rodríguez Bravo, 2023). Por otro lado, Calderón (2016) hace un especial énfasis en la socialización como elemento

para una mejora de los climas laborales en las organizaciones.

Continuando con los datos expuestos en la Figura 4, un 17% dice sentirse desbordado o superado en sus trabajos. Este sentimiento de estar desbordado coincide con uno de los principales síntomas del Síndrome de Burnout, el cual se define actualmente como □(...) una respuesta prolongada al estrés en el trabajo, un síndrome psicológico que nace de la tensión crónica producto de la interacción conflictiva entre el trabajador y su empleo.□ (Olivares Faúndez, 2017, p. 1). Los datos abren la posibilidad de que podríamos estar frente a la presencia de este síndrome en docentes.

El porcentaje restante está distribuido entre factores como la motivación o falta de la misma en docentes y estudiantes (8,5%), la comunicación (4,3%), problemas personales (7,4%), la excesiva competitividad entre docentes (2,1%), la crisis económica (8,5%), la burocracia (4,3%), la desregulación del estrés (7,4%) y la falta de valores (7,4%).

De todos los factores que los docentes consideran que afectan a su bienestar, más del 70% pueden ser modificables o atendidos con la construcción de recursos e intervenciones apropiadas que comprendan la complejidad y multicausalidad del fenómeno.

Recuperar estas respuestas convoca a la reflexión sobre el lugar relevante de la comunicación en las aulas y como desde ella se van desarrollando las escenas de convivencia.

En estas conversaciones se reflejan esos contrastes, los mundos propios y ajenos que se enlazan en la escena. El aula es un lugar donde se generan intercambios de todo tipo y es aquí donde hay que poner la mirada docente para promover espacios que fortalezcan la convivencia. Litwin (2008) expresa: “Se trata de reflexionar sobre como favorecer en las instituciones educativas el placer de compartir el espacio del estudio y del entretenimiento” (p. 58); espacios que se sujetan en conversaciones.

En la complejidad de conversaciones, existen algunas que generan o expresan conflictos.

Toda conducta humana implica un conflicto (Davini, 1998) que se origina a partir de necesidades. El conflicto es consustancial a las relaciones humanas. Interaccionamos con otras personas con las que vamos a discrepar y con las que vamos a tener intereses y necesidades contrapuestas. El conflicto, además es ineludible (Cascón Soriano, 2001, p. 5). Si bien se expone esta confirmación, Cascón Soriano propone contemplar la perspectiva positiva del conflicto de manera que una vez identificado el mismo y sus componentes, se puedan poner en acción alternativas que permitan resolverlo de una manera significativa y □no violenta”. La conversación, en este sentido, toma un lugar central en el análisis de las posibilidades de resolución. La conversación vehiculiza, las palabras □eso que se dice□ (significado y significante) de manera tal que queda sobre la mesa la importancia de la comunicación asertiva en los espacios de convivencia. Por lo tanto, conociendo esta realidad podemos pensar alternativas de pensamiento y acción que conduzcan a un cotidiano escolar donde pueda contrarrestarse el clima coercitivo, limitante o generador de malestar, por espacios donde el conflicto, sea oportunidad para aprender.

Ampliando los espacios de aprendizaje a todos los miembros de la institución, entendiendo que tanto las conversaciones, como los conflictos atraviesan también a cada docente.

No podemos pensar en climas saludables, descuidando la persona del enseñante, quien es miembro de esa trama de relaciones que conforma la □vida escolar□. Y aquí se expresan algunas de las conversaciones que debieran erradicarse: la que ataca al par, al colega: esa conversación que juzga, que discrimina, que daña, que conlleva en su □esencia□ conceptos que en la clase se enseñan en palabras, pero en acto lastiman y limitan acciones que hermanen. Queda mucho por “conversar” en las escuelas para poder avanzar en el bienestar; y hacerlo desde lo que propone el enfoque socioafectivo (Cascón Soriano, 2001, pp. 15-16) alternativas que inviten a “vivenciar en la propia piel”, cuando involucramos el cuerpo en todo su sentido, podremos comprender mejor el concepto .quizá ya hemos □dictado□ muchos conceptos ,es tiempo de que lo sientan, que lo vivencien y que se busque ese compromiso transformador que subyace en la educación *en y para*

el conflicto teniendo en claro el uso de la no violencia como camino a la resolución de los mismos.

Al finalizar la propuesta formativa, a modo de un ejercicio proyectivo, los docentes tuvieron que responder a una última consigna, en la cual se los invitó a describir cómo creen que debe ser una escuela que apunta al bienestar y surgieron las siguientes características como predominantes:

1. Escuelas que buscan la salud física y mental de los estudiantes y docentes.
2. Instituciones que faciliten la tramitación de las emociones.
3. Espacios donde la gente se sienta contenida/accompañada.
4. Mayor inclusión.
5. Clima laboral saludable.
6. Escuelas que promueven la autoestima.

Cabe destacar que esta es una síntesis en la cual se pierde mucha de la riqueza de estos escritos y de las conversaciones pedagógicas que fueron desplegando. Sin embargo, es interesante destacar la percepción de la necesidad de más salud en los espacios educativos, lo que puede reforzar la urgencia de pensar en políticas educativas de cuidado.

Conclusión:

El bienestar dentro de la población docente es una urgencia social y educativa. El bienestar percibido a nivel subjetivo, influenciará en la práctica pedagógica generalizando en ciertas circunstancias a la grupalidad, "las emociones, dijimos, forman parte de los contextos en los que están situadas las decisiones morales de las personas y de los grupos humanos" (Onetto, 2018, p. 291). Los modos de van desplegando los sentimientos configuran las tramas sociales.

Por otro lado, es importante dar cuenta del bienestar desde la perspectiva de la salud, la educación y la sociedad, para así instrumentar prácticas saludables tanto para los actores del espacio escolar.

No se puede pensar en aulas con climas saludables, cuando los que están al frente de las mismas no se sienten bien en relación a su trabajo.

En este andar se anuda otro planteo, el de pensar en la importancia de las relaciones saludables, y de la generación de climas escolares. Pero ¿Qué redes se entrelazan entre clima escolar y aprendizajes? Y aquí conviene mencionar los aportes de Mena y Valdez (2008); donde se destaca:

Los climas escolares positivos o favorecedores del desarrollo personal son aquellos en que se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agrados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores (p.4).

Según cómo se configuren estos aspectos y las relaciones de los miembros que forman parte del mismo, se podrá generar un clima favorecedor, donde la predisposición a enseñar y aprender sea la esperada y en consecuencia se instale el bienestar.

El clima escolar es un indicador de calidad de vida al interior de las escuelas. Onetto (2003), quien fue coordinador del programa Nacional de Convivencia escolar de Argentina señala que esta variable permite comprender la escuela no solo desde las expectativas sociales que se han puesto en ella, sino que desde las esperanzas y necesidades humanas de sus miembros. Ello se vuelve particularmente relevante al considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso relacional, que para ser efectivo requiere desarrollarse bajo ciertos parámetros de bienestar, psicológico, éticos y emocionales de sus miembros

Mientras que las investigaciones realizadas por Arón y Milicic (1999) sostienen que cuando se crean climas saludables, ello se traduce en una sensación de bienestar general, que incentiva la confianza en lo que es posible y la iniciativa para aprender y compartir.

Estos aportes permiten comprender la importancia del clima y el bienestar en las escuelas. Ahora bien, sucede lo contrario cuando se despliegan acciones que aumentan el malestar. Los investigadores explican que “los climas escolares negativos u obstaculizadores del desarrollo de los actores de la comunidad educativa, generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico” (Arón y Milicic, 1999, p. 4).

Se observa como consecuencia de estos climas la desmotivación, la falta de compromiso y la desesperanza. Todo esto influye en la percepción sobre la realidad, perdiendo casi la posibilidad de dar cuenta de aspectos positivo o animadores para avanzar en los proyectos y espacios de aprendizajes.

Identificar el tipo de clima escolar permitirá abrir nuevos interrogantes que no se agoten en el desarrollo del contenido curricular específico, sino que entendiendo la complejidad de la trama educativa y lo que en ella sucede se puedan desplegar acciones de cuidado y de prevención inespecífica.

Todo este recorrido pone en valor la prioridad del vínculo entre docentes-docentes, docentes-estudiantes, entre estos y los demás miembros y nos invita a darnos cuenta que a veces en el “exceso de tareas” podemos no distinguir la emocionalidad que circula, que necesita ponerse en palabras y ser escuchada siempre respetando un encuadre de trabajo emocional, como lo expone Onetto (2018) “se realice dentro de un encuadre que evite las confusiones, los abusos y el daño que puede traer la enseñanza y el aprendizaje emocional si no se realiza con el cuidado que merece”(p. 305). A través de diversas propuestas la motivación, la confianza, la seguridad y la fraternidad, la ternura y el cuidado contribuyen a un clima favorecedor y actúan como aspectos fundantes que permiten al docente avanzar por los caminos del enseñar.

Este estudio se considera un paso inicial para la comprensión del constructo “bienestar” y a partir de aquí, poner en escena la salud mental de los docentes en la provincia de Misiones. Posteriormente se espera profundizar en lo que respecta al bienestar a nivel social y subjetivo a partir de otras investigaciones que irán en esa dirección.

El objetivo es prevenir psicopatologías asociadas al agotamiento laboral, así como generar un ambiente de contención y cuidado entre pares, partiendo de la idea de que la educación y la salud y el cuidado son derechos humanos por excelencia.

Referencias Bibliográficas

- Arón, A. M., & Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello, pp. 117-123.
- Calderón, J. L. (2016). Socialización y compromiso organizacional: una revisión a partir del bienestar laboral. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(3), pp. 239-247.
- Cascón Soriano, P. (2001). Educar en y para el Conflicto. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de <https://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion005e.pdf>
- Davini, M. C. (1998). El currículum de formación del magisterio en la Argentina. La formación docente en debate, pp. 187-195.
- Dussel, I. (2010). Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela. El monitor. Recuperado de: https://postitulosecundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/748/Dussel_nuevos_alfabetismos.pdf
- Gómez Caride, E. (2016). ¿Buenos profesores? La voz de los estudiantes de escuelas secundarias en contextos urbanos marginales. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(2).
- Keyes, C. L. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: An introduction. *Social indicators research*, 77, 1-10.
- Litwin, E. (2008). El clima del aula. En *El Oficio de Enseñar*. Buenos Aires, Paidós, pp.58-62.
- Mena, I. y Valdés, A. M. (2008). *Clima Social Escolar. Documento valoras UC1*, pp.4 Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Documentos/Clima-social-escolar.pdf>
- Muñoz Campos, E. M., Fernández González, A., y Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), pp. 105-117.
- Olivares Faúndez, V. (2017). Christina Maslach, comprendiendo el burnout. *Ciencia y trabajo*, 59-62.
- Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. *Convivencia escolar y calidad de la educación*, pp. 97-112.
- Onetto, F. (2018). Las emociones descubren valores y los transmiten. En G.T. de Podestá, M. E. y García Tavernier, G. (2018), *Bienestar, emociones y aprendizaje. Una visión integral de la educación emocional en la escuela*. Buenos Aires, Aique. pp. 281-306
- Oyarzún Maldonado, C., Cornejo Chávez, R., y Assaél Budnik, J. (2022). Bienestar ocupacional docente y rendición de cuentas: revisión de la evidencia internacional. *Educação & Sociedade*, 43.
- Podestá y García Tavernier, G. (2018), *Bienestar, emociones y aprendizaje. Una visión integral de la educación emocional en la escuela*. Bs As, Editorial Aique Educación.
- Redondo Trujillo, V., Juanas Oliva, Á. D., y Rodríguez Bravo, A. E. (2023). Factores asociados al bienestar psicológico de los docentes e implicaciones futuras: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*. 2023, v. 18, n. 2; pp. 107-117

Cómo citar esta reseña en la revista

Baukloh, K. B. y Nische, C. M. (noviembre, 2023). Bienestar, Educación y afectividad. Narrativa de una Experiencia de Cuidado para Docentes. *Revista Experiencias del PCE*, 6(6). Posadas: Ediciones FHyCS. pp.-pp. Recuperado de: <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/experiencias>

