

REVISTA
CIENTÍFICA

EFI

EDUCACIÓN
FORMACIÓN
INVESTIGACIÓN

Vol. 8 · N° 13 JULIO 2022



EDUCACIÓN Y PANDEMIA

*Derroteros y vaivenes de la formación docente:
antes, durante y ¿después?*

Una publicación científica de la Dirección General de **EDUCACIÓN SUPERIOR** · ISSN 2422-5975, en línea

Secretaría de
EDUCACIÓN

Ministerio de
EDUCACIÓN



Hacemos

**EFI**

EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

ISSN 2422-5975, en línea

Revista de la Dirección General de Educación Superior (DGES)

Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba, Argentina.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/index>

Autoridades

*Ministro de Educación*Prof. **Walter Grahovac***Secretaria de Educación*Prof. **Delia Provinciali***Directora de la Dirección General de Educación Superior*Mgtr. **Liliana del Carmen Abrate**Dra. **María Alejandra Bowman**

Área de Investigación, DGES

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Prof. **Ruth Gotthelf**

ISEP

Dra. **Marcela Pacheco**

UNC

Mgtr. **Melania Clara Pereyra**

UNC

Lic. **Lucía Robledo**

DGES

Equipo Editorial

*Directora de la Revista*Mgtr. **Liliana del Carmen Abrate**

Directora de la DGES

*Coordinador*Lic. **Alberto Ezequiel Valán Ramos**

Área de Investigación, DGES

*Secretario*Lic. **Juan Carlos Salazar**

Área de Investigación, DGES

Comité Académico

Dra. **Anne Marie Chartier**

Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP), Francia

Dra. **Elsie Rockwell**

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), México

Instituto Politécnico Nacional, México

Dra. **Rosa María Torres Hernández**

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México

Dra. **Ana Angélica Albano**

Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Dra. **Gloria Edelstein**

Prof. Emérita UNC

Lic. Esp. **Sandra Nicastro**

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Dr. **Octavio Falconi**

UNC

Comité Editorial

Mgtr. **Adriana Fontana**

Directora del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), Ministerio de Educación, Córdoba

Esp. **Marisa Muchiut**Área de Investigación, DGES
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)Dra. **Mariana Alejandra Tosolini**Área de Investigación, DGES
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

PhD **Luis Porter**

Universidad Autónoma Metropolitana, México

Dra. **Liliana Vanella**

UNC

Dra. **Marcela Cena**

Universidad Provincial de Córdoba (UPC)

Dr. **Germán Álvarez Mendiola**

DIE - CINVESTAV

Miembro Histórico

Dr. **Eduardo Remedi Allione** (1949-2016)

CINVESTAV e Instituto Politécnico Nacional,
México

Lic. **Inés Susana Cappellacci** (1965-2022)

*Área de comunicación y
contenidos audiovisuales*

Lic. **Nicolás Córdova**

Responsable Área de Comunicación, DGES

Lic. **Ana Eva Mocayar**

Área de Comunicación, DGES

Responsables del sistema OJS

Analista en computación **Gabriel Cámara**

Área TIC, DGES

Correctora de Estilo

Mgtr. **Agustina Merro**

DGES

Imagen de tapa

"Nidos" (2019) de **Josefina Garrone**

Técnica Mixta, 70 x 120 cm.

Diseño y maquetación general

Luis F. Gómez

Romina Sampó

Equipo de Diseño, DGES



ansenuza



CAICYT



CONICET



Algunos derechos reservados

bajo la Licencia Creative Commons (ARG)



Atribución No Comercial Compartir Igual (by-nc-sa):

No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre.

SUMARIO

EDITORIAL

■ Educación y pandemia

Derroteros y vaivenes de la formación docente: antes, durante y ¿después?

Por Equipo Editorial

Págs. 7 a 10

HOMENAJE

■ Recordando a nuestra querida colega Inés Cappellacci

Por Liliana Abrate y Adriana Fontana

Pág. 11

ARTÍCULOS

■ Condiciones institucionales para la continuidad pedagógica de la formación docente en la provincia de Córdoba

Por María Alejandra Bowman, Marisa Muchiut y Mariana Tosolini

Págs. 13 a 29

■ Autopercepción emocional de estudiantes de nivel secundario en entornos virtuales

Por María Laura de la Barrera y Romina Cecilia Elisondo

Págs. 31 a 47

■ Los trabajos prácticos en las clases de Química del profesorado

Un análisis didáctico

Por Marisa J. López Rivilli, Claudia Becherán, Lorena Páez, Emanuel Toranzo y Marina Masullo

Págs. 49 a 63



EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

■ **Construir memoria pedagógica desde la formación docente inicial**

Visitas histórico-pedagógicas a dos escuelas normales de la ciudad de Córdoba

Por **Gonzalo Gutierrez y Analía Van Cauteren**

Págs. 65 a 77

■ **“Aydee quería ser maestra”**

Narrativa de una experiencia pedagógica sobre el abordaje de la violencia de género en un Instituto de Formación Docente

Por **Candela Lihué Molina**

Págs. 79 a 93

■ **“Es un momento impagable”**

Una propuesta de espacio-tiempo para la lectura bibliográfica en un profesorado de Educación Primaria

Por **Lucía Caisso**

Págs. 95 a 106

■ **Las prácticas docentes en la enseñanza de la economía**

El caso de la UNTDF

Por **Silvina Romano, Judith Valle y Juan Ignacio García**

Págs. 107 a 127





EDITORIAL

Educación y pandemia

Derroteros y vaivenes de la formación docente: antes, durante y ¿después?

por **Equipo Editorial**

La producción de esta revista es un proyecto colectivo y una apuesta político-pedagógica que nos desafía, interpela, provoca al pensamiento y a la construcción de conocimientos junto a docentes, investigadores y estudiantes. En el camino recorrido durante el último año, dos sucesos significativos condicionaron el proceso editorial del presente número de la revista.

El primero de ellos refiere a los cambios producidos en la conformación del equipo editorial, lo que supuso un lógico reacomodamiento en la organización del trabajo: adaptación de los nuevos integrantes al rol específico de cada uno, y del equipo al trabajo en conjunto. Horarios, ritmos y modos de trabajo debieron configurarse en un nuevo esquema para dar continuidad a una labor que lleva más de 7 años de sostenido compromiso con la difusión de investigaciones y la circulación del conocimiento educativo y científico, desde la Dirección General de Educación Superior.

El segundo suceso se produjo casi en simultáneo: la migración del soporte digital de la revista. Este traspaso se produjo como consecuencia de fallas en el servicio del Portal de Publicaciones Científicas y Técnicas de CONICET, que quedó fuera de servicio a mediados del año 2021 y permanece así hasta la actualidad. En ese marco de marchas y contramarchas, la revista se incorpora al Portal de Revistas de la Universidad Nacional de Córdoba. Esto resulta auspicioso en pos de mantener abierto un espacio que se considera valioso y con potencialidad para estimular el ejercicio de la escritura y la publicación por parte de docentes y especialistas, visibilizando las tareas de investigación y las experiencias pedagógicas que se llevan a cabo en las instituciones de formación superior.

En este tiempo en el que se fue gestando el nuevo número de la revista, no podemos soslayar un hecho que marcó infaustamente la última etapa del proceso: la desaparición física de Inés Susana Cappellacci, quien fue integrante del comité editorial, defensora de la educación pública y gran impulsora de la institucionalización de la investigación educativa en el sistema formador. Su partida nos conmueve y nos interpela en la lucha por una educación más justa e igualitaria. Dedicamos a ella un especial recuerdo algunas páginas más adelante.

Todo este devenir estuvo envuelto en un clima pandémico: más de dos años de una experiencia que afectó, más allá de las diferentes posiciones adoptadas por los países y sus respectivas consecuencias, al mundo entero. En este contexto, la escuela y los Institutos de Formación Docente funcionaron de manera remota a través de la virtualidad durante el año 2020 y principios de 2021, y en la segunda mitad del año 2021, comenzaron lentamente a retomar espacios presenciales con modalidad combinada, formato que se mantiene hasta hoy.

La extensión del proceso editorial del presente número nos permitió incorporar relatos de experiencias educativas llevadas a cabo antes de la pandemia, como así también artículos sobre investigaciones realizadas en plena etapa de continuidad del trabajo de manera virtual y combinada. Es decir, se trata de producciones que abarcan el “antes” y el “durante” la pandemia.

Comenzamos este número con el artículo “Condiciones institucionales para la continuidad pedagógica de la formación docente en la provincia de Córdoba” (Bowman, Muchiut y Tosolini), que describe el clima vivido en las instituciones durante los años 2020 y 2021. Las autoras parten de datos cuantitativos producidos por INFoD y por relevamientos propios de DGES, para ir aproximándose a las condiciones instituidas y construidas en distintos momentos del período aludido. El estudio exploratorio realizado a través de entrevistas con actores clave en las tareas de gestión permite conocer cómo ha sido el proceso de reorganización institucional y pedagógica en los Institutos de Formación Docente de gestión estatal de la provincia de Córdoba. Se describen y destacan las estrategias alternativas a la presencialidad y a la simultaneidad, los acuerdos colectivos implementados y los criterios aplicados en torno a la enseñanza. Asimismo, se transmite, a través de las voces de los entrevistados, las vivencias y percepciones de los actores institucionales acerca de cómo transitaron ese proceso.

En el siguiente artículo, “Autopercepción emocional de estudiantes de nivel secundario en entornos virtuales” (De la Barrera y Elisondo), se analizan, en un estudio exploratorio, las emociones que atravesaron los estudiantes. En este caso, estudiantes de nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto que durante el año 2020 realizaron su cursada de manera virtual. Se trata de un análisis de tipo cuantitativo utilizando como instrumento de recolección de datos un cuestionario EMOC-EVEA (componentes afectivos y emocionales en entornos virtuales) en una versión adaptada por las autoras. Los resultados destacados en el artículo plantean dos tendencias en relación con las emociones ante la actividad virtual: una de índole positiva, que advierte la posibilidad de que resulte una experiencia que permita sacar algún beneficio o rédito de la situación, y otra, más bien pesimista, que evidencia un malestar generalizado y con deseos de que no se repita. Las autoras abren el espectro para futuros estudios que profundicen en la consideración de los procesos emocionales teniendo en cuenta condiciones personales, familiares, institucionales y contextos de alternancia entre presencialidad y virtualidad.



El tercer artículo, “Los trabajos prácticos en las clases de Química del profesorado: un análisis didáctico” (López Rivilli, Masullo, Becherán, Páez y Toranzo), presenta los hallazgos de una investigación exploratoria realizada en profesados de Educación Secundaria en Química de la provincia de Córdoba. Con el propósito de aproximarse a los modelos didácticos, las concepciones epistemológicas que orientan las decisiones pedagógicas de los docentes y la imagen de ciencia que se proyecta en las clases de Química, se analizaron los trabajos prácticos que implementaron las y los profesores en las clases de las unidades curriculares del Campo de la Formación Específica. Como resultado, se identificaron inquietudes recurrentes en relación con las prácticas de enseñanza, se detectaron fortalezas y debilidades, y se construyó un instrumento para el análisis de los trabajos prácticos que podrá ser de utilidad en el futuro para docentes e investigadores.

A continuación, en la revista se presentan relatos de experiencias pedagógicas. El primero de ellos se titula “Construir memoria pedagógica desde la formación docente inicial: visitas histórico-pedagógicas a dos escuelas normales de la ciudad de Córdoba” (Gutierrez y Van Cauteren). Allí se narran las visitas realizadas por estudiantes de primer año de dos cátedras de la carrera de Ciencias de la Educación (UNC) a las escuelas normales Alejandro Carbó y Garzón Agulla. De los múltiples propósitos formativos que se plantean en el relato, se destacan el interés por producir memoria sobre tradiciones pedagógicas locales de la educación pública, sus relaciones con el presente y el diálogo con proyectos pedagógicos institucionales conociendo los espacios escolares específicos y sus sentidos.

En el relato “Aydee quería ser maestra: narrativa de una experiencia pedagógica sobre el abordaje de la violencia de género en un Instituto de Formación Docente” (Lihué Molina), se recupera el proceso institucional desarrollado a raíz del femicidio de una estudiante. Se trata de una valiosa experiencia relatada desde las voces de quienes abordaron una problemática social que toma cuerpo en un instituto a través de un caso concreto tan terrible. Se describe el desarrollo y la puesta en marcha del dispositivo institucional que aporta ideas y sugiere alternativas para pensar proyectos que aborden esta problemática.

La siguiente experiencia que se relata lleva por título “Es un momento impagable. Una propuesta de espacio-tiempo para la lectura bibliográfica en un profesorado de Educación Primaria” (Caisso). Es el relato de una experiencia llevada a cabo a partir de la observación lúcida y atenta de una docente hacia sus estudiantes y la influencia que sus condiciones de vida tienen en su trayectoria y sus posibilidades de cursado. Las estrategias para facilitar el trayecto formativo de los estudiantes no son un aspecto menor en su formación. Se trata del relato de una experiencia de lectura bibliográfica al interior de la clase, las pautas que regularon ese espacio-tiempo y las valoraciones que de ella realizaron los propios protagonistas de la propuesta.

El relato que cierra este número, “Las prácticas docentes en la enseñanza de la economía. El caso de la UNTDF” (Romano, Valle y García), recoge una experiencia llevada a cabo en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. Se analizan distintas estrategias pedagógicas intentando caracterizar la práctica docente y repensar las distintas relaciones que puede promover entre los estudiantes y el objeto de su conocimiento.

Con estos aportes producidos en el marco de procesos de investigación y de experiencias pedagógicas, continuamos abonando al propósito planteado para la revista desde sus orígenes.

La publicación del presente número, junto con todo el proceso editorial que conlleva, no puede disociarse de los acontecimientos que atraviesan el mundo desde el año 2020 hasta hoy. Una situación de tal magnitud no transcurre sin dejar marcas y huellas, sin atravesarnos como individuos, como instituciones, como sociedad.

La nueva etapa que comienza a recorrer nuestra *Revista EFI* desde el Portal de Revistas de la Universidad Nacional de Córdoba nos lleva sin dudas a seguir reflexionando sobre el “antes” y el “durante” la pandemia, a seguir indagando sobre la reconfiguración de las relaciones y de las prácticas, las nuevas institucionalidades generadas para dar continuidad pedagógica al sistema formador. ¿Y después...? Este interrogante nos conduce a pensar sobre los nuevos tiempos que se avecinan para la educación en general y la formación docente en particular, especialmente sobre las condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación en un contexto aún incierto y desigual en las transiciones a una “nueva normalidad”.

Equipo Editorial

Revista EFI

DGES



HOMENAJE

Recordando a nuestra querida colega Inés Cappellacci

por **Liliana Abrate y Adriana Fontana**

El pasado 30 de mayo de este año, recibimos la triste noticia del fallecimiento de Inés, una muy buena compañera de trabajo. Quienes la conocimos y compartimos con ella diversas tareas nos sentimos conmovidos por tan inesperada pérdida.

La significatividad de sus actividades para con las Direcciones de nivel superior, así como la calidez de los vínculos generados, amerita estas palabras.

Inés Cappellacci integró el comité editorial de la *Revista EFI* desde sus inicios, participando activamente en distintas tareas, apoyando y acompañando sus presentaciones junto a los profesionales y especialistas que se sumaron a las producciones temáticas.

En Córdoba, recordaremos sus contribuciones y el compromiso asumido desde su cargo de Coordinadora del Área de Investigación del INFoD, alentando y apuntalando proyectos con el objetivo de acrecentar la producción de conocimiento pedagógico en nuestros Institutos de Formación Docente.

Asimismo, Inés tuvo una destacada actuación académica como docente e investigadora en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA, desempeñándose también en la gestión de la Facultad de Filosofía y Letras, hasta sus últimos días como Secretaria Académica de la carrera.

En un artículo del año 2011, escribía: “es menester no desentenderse de los fenómenos educativos reales y de los ámbitos por donde estos fenómenos circulan; revisar y reflexionar acerca de las concepciones que se ponen en juego en ellos, deconstruir concepciones, rearmar nuevos sentidos comunes y habitus, concebir al campo en toda su complejidad”.

En su trayectoria, dio cuenta de estas ideas, asumiendo plena e incansablemente los desafíos que se fueron presentando en su recorrido.

Su solidez académica, su humildad y su gesto siempre amable y generoso permanecerán entre nosotras/os, no solo en el recuerdo sino alimentando el pensamiento, nuestras acciones y el debate sobre la complejidad de los procesos educativos y el lugar de los pedagogos.

Liliana Abrate
Directora de DGES

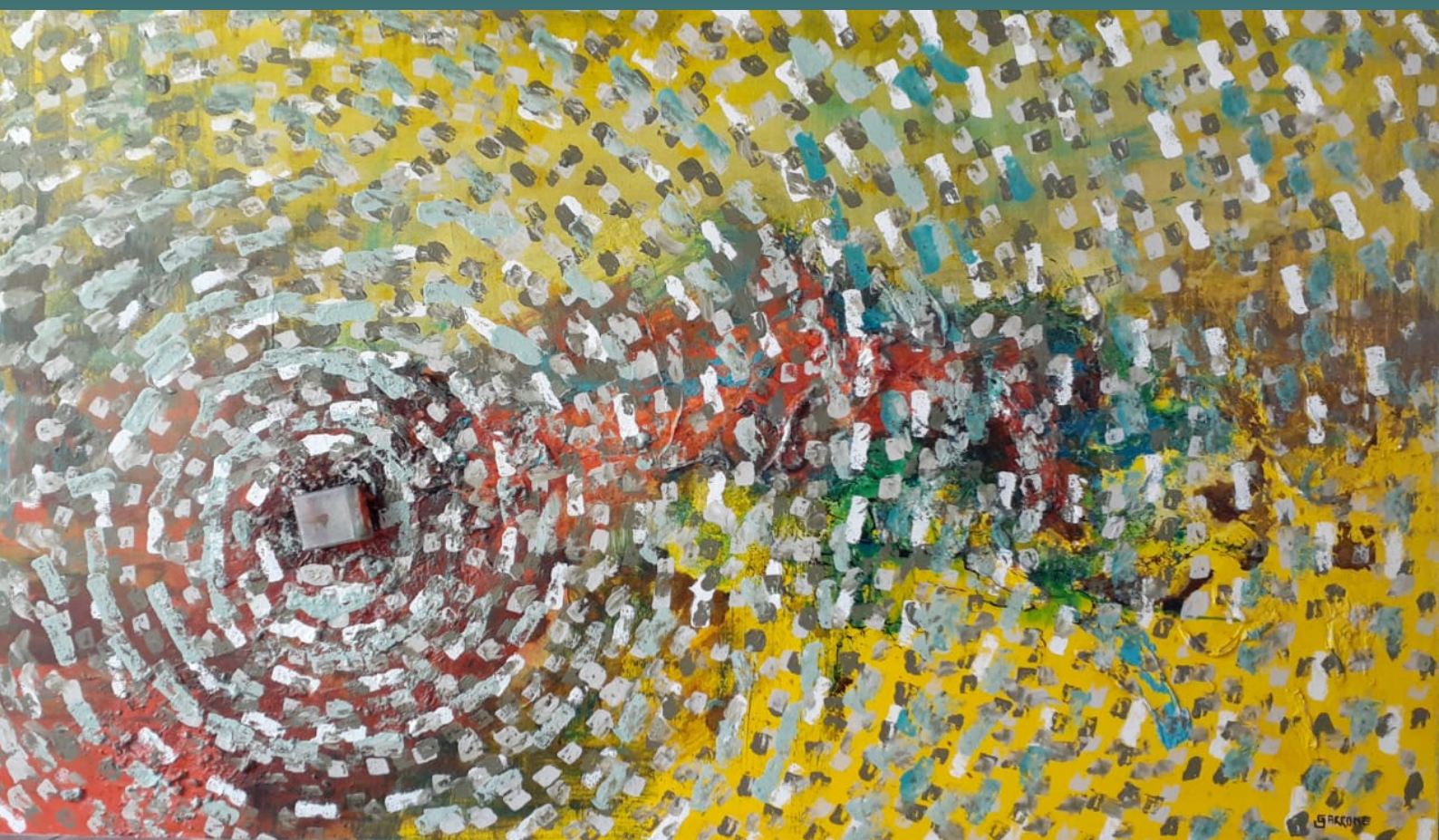
Dirección General de Educación Superior

Adriana Fontana
Directora de ISEP

Instituto Superior de Estudios Pedagógicos



Condiciones institucionales para la continuidad pedagógica de la formación docente en la provincia de Córdoba



Obra de Josefina Garrone. Título: "Vacío", año 2019, técnica mixta



María Alejandra Bowman
Marisa Muchiut • Mariana Tosolini

Revista Científica **EFI • DGES**

Volumen 8 • N° 13

Julio 2022



María Alejandra Bowman

Licenciada y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Docente de grado y de posgrado (maestría y doctorado) en la Universidad Nacional de Chilecito (UNdeC). Miembro del Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba (DGES). Investigadora en la línea de educación de jóvenes y adultos y formación para el trabajo. Actualmente desarrolla dos proyectos de investigación: uno radicado en el Centro de Investigaciones de la FFyH de la UNC, y el otro, en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNdeC. Ha desarrollado capacitaciones para docentes en el ámbito nacional, provincial y municipal. Cuenta con múltiples publicaciones en torno a la formación docente y a la investigación educativa en la modalidad de jóvenes y adultos.



Marisa Muchiut

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica (FFyH, UNC). Coordinadora del Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba. Profesora adjunta en la cátedra Análisis Institucional de la Educación, Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH, UNC). Investigadora en el Centro de Investigaciones de la FFyH de la UNC. Ha profundizado en temáticas sobre la niñez, la educación primaria y la prolongación del tiempo escolar. Fue profesora en Institutos de Formación Docente.



Mariana Tosolini

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Doctora en Estudios Sociales de América Latina. Profesora asistente en la cátedra Historia Social de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (FFyH, UNC). Codirectora del proyecto "Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimientos" y directora del proyecto internacional "La memoria de las cosas y de las prácticas. La cultura material escolar y la vida cotidiana en la escuela argentina, chilena y colombiana", Centro de Investigaciones de la FFyH. Profesora adjunta en el Departamento de Ciencias de la Educación y Salud, Universidad Nacional de Chilecito.

Condiciones institucionales para la continuidad pedagógica de la formación docente en la provincia de Córdoba

Institutional conditions for the pedagogical continuity of teacher education in the province of Córdoba

María Alejandra Bowman *

Marisa Muchiut **

Mariana Tosolini ***

Fecha de recepción: 4 de marzo 2022

Fecha de aceptación: 25 de mayo 2022

RESUMEN

El presente artículo aborda las condiciones institucionales que se construyeron para sostener las trayectorias de los estudiantes y los procesos de enseñanza en la formación docente durante el contexto de emergencia por la pandemia de COVID-19, en el año 2020 y 2021.

El escrito recoge resultados de estudios cuantitativos y cualitativos realizados por el Instituto Nacional de Formación Docente y un estudio exploratorio descriptivo basado en entrevistas a equipos directivos de Institutos de Formación Docente estatal, desarrollado desde el área de investigación de la Dirección de Educación Superior de la provincia de Córdoba.

Una preocupación que recorre el artículo es cómo se reestructuró la tarea organizativa de los institutos formadores en el marco de los condicionamientos institucionales de larga data y aquellos considerados emergentes en la virtualidad. Asimismo, se identifican y describen las estrategias de enseñanza alternativas a la presencialidad y a la simultaneidad, los recursos implementados en los escenarios digitales y los diversos acuerdos, criterios y propuestas colectivas generadas por las instituciones educativas para dar continuidad pedagógica a la formación de profesores en los nuevos escenarios sociales y educativos.

palabras clave

formación docente · continuidad pedagógica · condiciones institucionales

Contactos

* mariaalebow@gmail.com ; ** marisa.muchiut@gmail.com ; *** mariana.tosolini@unc.edu.ar

ABSTRACT

This article addresses the institutional conditions that were built to sustain the trajectories of the students and the teaching processes in teacher education, during the emergency context of the COVID 19 pandemic, in the year 2020 and 2021.

The paper collects the results of quantitative and qualitative studies carried out by the National Teacher Education Institute and a descriptive exploratory study carried out based on interviews with management teams of state teacher education institutes, developed from the research area of the Higher Education Directorate of the province of Córdoba. A concern that runs through the article is how the organizational task of education institutes were restructured within the framework of long-standing institutional conditioning and those considered emerging in virtuality. Likewise, alternative teaching strategies to face-to-face and simultaneity are identified and described, the resources implemented in digital scenarios and the various agreements, criteria and collective proposals generated by educational institutions to give pedagogical continuity to the education of teachers in the new social and educational scenarios.

keywords

teacher education · pedagogical continuity · institutional conditions

Introducción

La migración masiva de la presencialidad a la virtualidad durante el período 2020-2021, en el marco de emergencia sanitaria por la pandemia COVID-19, implicó inéditos desafíos para sostener la continuidad pedagógica en los Institutos de Formación Docente de gestión estatal de la provincia de Córdoba. La profundización de las desigualdades sociales y educativas existentes que se expresaron en el aumento del desempleo, la precarización laboral, el acceso desigual a los dispositivos digitales, a la conectividad y al conocimiento de sus usos con fines educativos, entre otras cuestio-

nes, interpelan con fuerza las formas de gestionar, enseñar y aprender en la formación de docentes.

Desde el Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior (DGES), se inició, en la segunda mitad del año 2020 (y se continuó en 2021), un estudio exploratorio descriptivo basado en entrevistas con miembros de equipos directivos de los Institutos de Formación Docente de la provincia de Córdoba. El objetivo fue construir conocimientos acerca de las estrategias institucionales que se



desarrollaron para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes y dar continuidad pedagógica a los procesos formativos.

Este artículo recupera aspectos de dicho estudio, realizado sobre la base de las siguientes fuentes de información: ocho entrevistas en profundidad a equipos de gestión, resultados de encuestas propias de la DGES y el relevamiento cualitativo y cuantitativo realizado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)¹ durante el año 2020. Las entrevistas se realizaron específicamente a tres vicedirectores a cargo de la dirección, tres coordinadores de enseñanza superior y dos directores.

De las recurrencias y categorías que construimos a partir del análisis de las entrevistas nos proponemos abordar –en este artículo– las condiciones institucionales existentes y aquellas nuevas que se construyeron para sostener a los estudiantes y los procesos de enseñanza en el marco del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) y del Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DISPO) en 2020 y 2021.

En el primer apartado, abordamos cómo se reestructura la tarea organizativa de los institutos en el marco de los condicionamientos institucionales de larga data y aquellos considerados emergentes en la virtualidad; en el segundo apartado, identificamos y describimos cómo se fueron construyendo propuestas y estrategias alternativas a la presencialidad y a la simultaneidad. Finalmente, en la última sección, presentamos los desafíos e interrogantes que se abren en los nuevos escenarios educativos y que nos llevan a plantear reflexiones provisorias a modo de síntesis.

¹ La encuesta realizada por el INFoD (2020) abarca institutos tanto estatales como privados. En este artículo se recuperan datos referidos solo a instituciones de gestión estatal que dependen de la DGES, gracias a los aportes de María José Llanos Pozzi (Referente del Área de Planeamiento de la DGES) al procesamiento de la información relevada por la encuesta.

Condiciones institucionales y pedagógicas en el contexto de pandemia

Uno de los retos de las políticas educativas en estos años ha sido sostener la continuidad pedagógica. Esta ha sido una tarea inédita que ha desafiado a los colectivos docentes, a los distintos niveles de la gestión del sistema educativo y a los intelectuales del campo pedagógico. En ese escenario de profundos cambios y cuestionamientos a la tarea educativa, hemos procurado conocer y reconocer los procesos llevados adelante por las instituciones. Para aprehender las condiciones institucionales nos centramos en la manera en que los equipos directivos se organizaron para desplegar la tarea institucional, en cómo se configuró el espacio pedagógico y la trama de relaciones y vínculos que dieron sustento a la reorganización de las prácticas.

“Uno de los retos de las políticas educativas en estos años ha sido sostener la continuidad pedagógica. Esta ha sido una tarea inédita que ha desafiado a los colectivos docentes, a los distintos niveles de la gestión del sistema educativo y a los intelectuales del campo pedagógico.”

Entendemos que la labor institucional se configura a partir de la organización del trabajo de docentes, directivos, regentes, bibliotecarios, coordinadores de enseñanza superior,

entre otros. Si bien estos puestos están regulados por normas y estatutos que prescriben qué es lo que le corresponde realizar a cada uno, en el contexto de ASPO y DISPO, las tareas se redefinieron de acuerdo con situaciones especiales y particulares del cuerpo docente y directivo, los cargos disponibles, las necesidades de los estudiantes y las formas en las que se vincularon con las propuestas educativas.

Nicastro (2017) señala que “las posiciones institucionales implican responder a determinadas expectativas sobre esa posición, desempeñar un rol y hacerse cargo de las regulaciones que lo enmarcan” (p. 50). Además, en el marco de las posiciones, se establecen relaciones con otros, y las relaciones tienen matices y diferencias, por lo que no se trata solo de cumplir lo fijado previamente. Esta idea explicita la brecha entre lo realizado y lo esperado, entre lo que se hace y lo que se requiere, entre lo que se cree y lo que se debe.

En este aspecto, la escuela es una “institución de existencia”; en las instituciones escolares se produce un vínculo educativo que asume las complejidades y vicisitudes de lo que allí se juega y se tensiona de acuerdo con lo que en cada momento histórico y en cada contexto geográfico particular se define por educación, qué sujetos quedan incluidos en dicho vínculo y qué tipo de saberes/conocimientos se legitiman para su transmisión (Garay, 2015).

Desde estos posicionamientos, un interrogante que nos interpeló en la indagación de las formas en las que las instituciones resolvieron los desafíos de la actividad cotidiana que demandaba el contexto fue cómo se articulaban los diferentes actores institucionales para lograr un sentido de trabajo colectivo, de pertenencia y de existencia en la modalidad educativa remota.

Para ello, una cuestión fundamental ha sido identificar la conformación de los equipos directivos y las funciones que desarrollaron en

el contexto de ASPO. En tal sentido, abordar la continuidad pedagógica en este complejo período nos llevó a preguntarnos cómo están configurados los equipos de gestión, cuáles son las condiciones para el trabajo pedagógico, cuánto tiempo hace que ocupan los cargos directivos en esas instituciones y cuáles fueron los modos y la frecuencia en la comunicación institucional para diseñar propuestas de continuidad educativa.

Habitualmente, cuando hablamos de los equipos de gestión hablamos en plural, pero no siempre se trata de un colectivo involucrado en dicha tarea. La composición de los equipos nos permite comprender la distribución de las acciones que implica la gestión educativa.

La encuesta realizada por el INFoD en el año 2020² aporta elementos relevantes para responder algunos interrogantes. En ese relevamiento, un total de 43 Institutos de Formación Docente estatal de la provincia de Córdoba³ que respondieron la encuesta expresan que las composiciones son variadas. Así, el 9% de los institutos señala que el equipo de gestión lo ocupa solo el director; el 21%, que el equipo de gestión lo conforman el director y el vicedirector. En menor medida, aparecen otras figuras institucionales como parte del equipo de gestión que acompaña a la figura de director.

Los entrevistados señalan que esa conformación de los equipos fue insuficiente y problemática para asumir la envergadura de cambios que el giro de la presencialidad a la

² La encuesta indaga las siguientes cuestiones: composición del equipo; caudal del trabajo en el ASPO; recursos tecnológicos disponibles en el hogar; información sobre carreras y estudiantes, cómo son atravesados por la virtualidad diferenciando por campo de formación; organización y comunicación institucional (en diferentes escalas); comunicación con los estudiantes, seguimiento y evaluación; vínculo con las escuelas asociadas; condiciones para el desarrollo de las propuestas de continuidad educativa; perspectivas futuras.

³ La DGES cuenta en la actualidad con un total de 55 Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de gestión estatal.



virtualidad exigía. En esta línea, a las funciones involucradas en la gestión se han incorporado figuras institucionales tales como coordinadores, preceptores y, en algunos casos, bibliotecarios, secretarios y prosecretarios. Así lo expresa uno de los directivos entrevistados, quien destaca la labor realizada por coordinadores de nivel superior y secretarios:

En este momento soy el director suplente, y estoy a la espera de la autorización para hacer la convocatoria, que en un principio es interna (...) No obstante, podría decir que mi equipo con el cual estoy trabajando y llevando adelante el instituto desde el año pasado en esta situación tan particular, y que han sido personas fundamentales, han sido por un lado las coordinadoras de nivel superior, y por otro lado el personal de secretaría. (Entrevista vicedirector ISFD, 2021)

Las funciones y posiciones en los inicios de la pandemia se vieron trastocadas debido a que hubo un cambio profundo que implicó atravesar situaciones complejas, de incertidumbre y angustia. Así lo relata una entrevistada:

(...) nuestro trabajo como coordinadores el año pasado estuvo diversificado, no solo en las acciones que pudimos ir pensando e ir llevando a cabo en cuanto al acompañamiento no solo a los estudiantes, los profes también han pasado por situaciones complejas, complejas en muchos sentidos, complejas laboralmente, complejas personalmente. Nosotros tenemos un grupo, la situación de nuestra región en relación a la conectividad, por ejemplo, no tenemos un servicio de internet en la zona que pudiera dar respuesta a que de golpe todo el mundo usara (...) En ese momento tuvimos que acompañar también las angustias de los docentes y de los estudiantes y también de las incertidumbres. Entonces para nosotros el trabajo en equipo fue fundamental (...) pensando cómo ordenar de alguna manera el caos que vivimos. (Entrevista Coordinadora Enseñanza Superior, 2021)

“Entonces para nosotros el trabajo en equipo fue fundamental (...) pensando cómo ordenar de alguna manera el caos que vivimos.”

(Entrevista Coordinadora Enseñanza Superior, 2021)

La comprensión de este escenario puede asociarse a la analogía que plantea Terigi (2021), basada en la canción de Soda Stereo “Cuando pase el temblor”. La autora utiliza ese recurso para dar cuenta de un escenario que fue trastocado, de dinámicas institucionales que fueron “sacudidas”, de estructuras y subjetividades que fueron puestas en jaque frente a las múltiples exigencias que la virtualidad forzada implicó para el conjunto de las instituciones educativas. La autora plantea que el contexto escolar permite ciertas prácticas que no son posibles en el contexto de aprendizaje del hogar comandado desde la escuela. En este sentido, subraya la necesidad de analizar las posibilidades y las limitaciones técnicas que el entorno y las tecnologías les plantean a las decisiones pedagógicas para entender las dinámicas de la educación remota.

En función de lo expresado, otro aspecto que presentó dificultad en el ASPO fue el sistema administrativo que –como indican los entrevistados– fue elaborado para la presencialidad; esto retrasó el proceso de inscripciones de los estudiantes y la creación de las aulas virtuales, las cuales también fueron un problema y un condicionamiento emergente conjuntamente con las resistencias propias sobre lo desconocido. Así lo señala una de las directoras entrevistadas:

Tengo tres preceptores, uno con dispensas y uno sin cubrir el cargo, la secretaria con dispensa y no vive acá. El equipo de trabajo que me acompaña es la bibliotecaria que conoce bastante de informática, acompaña, nos pusimos la organización al hombro (...) había que cargar a los nuevos, me traje los legajos a mi casa, tratando de armar las aulas con estudiantes inscriptos, avisar a los estudiantes. Reuniones con docentes de cada carrera, tenían buena disposición, pero no todos estaban acostumbrados a lo tecnológico, algunos se resistieron (...) no fue fácil. (Entrevista a directora, 2020)

En algunos casos, las aulas virtuales estaban constituidas, pero no se usaban o tenían un uso limitado (como repositorio); en otras situaciones, los estudiantes no estaban inscriptos o no contaban con los recursos digitales necesarios y, en otro plano, las dificultades provenían de una parte del cuerpo docente que se resistía a su uso por falta de conocimientos sobre su funcionamiento.

Según lo expuesto, los equipos de gestión se han reconfigurado conforme a las alternativas que permitían los cargos asignados, tendiendo puentes solidarios con la gestión, pero con una diversificación de la tarea y sobrecarga de trabajo tanto para directores a cargo como para quienes –desde otros roles– cumplían doble función. Muchas de estas situaciones se fueron resolviendo a medida que transcurrían las semanas a partir de negociaciones y consensos institucionales.

Una de las potencialidades destacadas por los equipos de gestión frente a esta situación de incertidumbre y reorganización de las funciones fue la comunicación frecuente entre actores claves para el diseño de propuestas de continuidad educativa. Según la encuesta del INFoD realizada en el año 2020, la mayoría de los equipos de gestión expresó basarse en orientaciones brindadas por la Dirección General de Educación Superior de la jurisdicción (91%) y el acuerdo entre la gestión directiva y el cuerpo docente (70%).

En cuanto a las comunicaciones producidas con la DGES, estas tuvieron que ver fundamentalmente con el intercambio de documentos orientadores y normativas (98%), el desarrollo del campo de la práctica docente (95%), la evaluación y acreditación de las unidades curriculares (91%) y la cobertura de cargos docentes (81%).

En cuanto a las comunicaciones producidas entre los equipos de gestión y el cuerpo docente, los principales temas a tratar y acordar fueron los vínculos con los estudiantes y sus familias, encontrar las mejores formas y recursos digitales para sostener la enseñanza, para conocer y acompañar las dificultades de disponibilidad y acceso a la virtualidad.

A la complejidad de resolver esta tarea hay que sumar la conformación de los equipos de gestión en términos de la antigüedad de los directores y vicedirectores. El relevamiento del INFoD (2020) muestra la presencia de directores y vicedirectores que tienen en promedio tres años a cargo de la conducción de los institutos, es decir, se trata de equipos jóvenes conformados por personal único en algunos casos. Consideramos que la antigüedad no es solo una cuestión formal de la estructura del puesto laboral, sino que constituye un dato que resulta relevante para analizar las condiciones de gestión de las instituciones y cómo se reconfiguran las funciones y las posiciones en los cargos disponibles, lo cual instala la inquietud sobre cómo se ha resuelto la continuidad pedagógica en las instituciones en tanto espacios de acción colectiva.

Según Nicastro (2017), ocupar una posición y contar con un saber sobre el desempeño de esa posición llevan tiempos de construcción ligados a dicho puesto y al oficio, en el sentido de una acción inacabada y en permanente movimiento. Las posiciones ocupadas en el marco institucional suponen una construcción; no se trata de empezar de nuevo cada vez ni de



constatar solo lo que ya se sabe, sí –en cambio– requiere realizar preguntas, promover relatos que colaboren para entender lo que hay, lo que ocurre, lo que es necesario modificar, siempre en el marco de una historia y un accionar políticos.

Las acciones desarrolladas por los equipos de gestión durante 2020 y 2021 se desplegaron –según los entrevistados– en el marco de un modo de trabajo previo que generó condiciones importantes para enfrentar los desafíos que implicó la labor institucional en este tiempo y posibilitó –luego de un momento de gran incertidumbre, hacia el final del primer cuatrimestre del 2020– la elaboración de una propuesta de trabajo colectivo para la virtualidad.

Es importante remarcar que algunas de las problemáticas que emergieron con intensidad en este contexto no son nuevas. Un ejemplo de esto son las actividades desarrolladas desde hace algunos años por distintos institutos para que los docentes incluyan en la enseñanza el uso de la plataforma virtual; asimismo, el acompañamiento a las trayectorias formativas de los estudiantes con dificultades, el desarrollo de estrategias de enseñanza en torno a la disminución de la matrícula en el primer año de las carreras, el fortalecimiento al campo de la práctica docente, entre otras. Debido a las nuevas condiciones institucionales que implicó el viraje forzado de la presencialidad a la virtualidad, estas problemáticas se manifestaron con otras complejidades y dinámicas, según los entrevistados.

En este escenario, la construcción de acuerdos y criterios institucionales comunes se presenta como una acción colectiva que implicó procesos de aprendizajes significativos en las instituciones estatales de formación docente que no estuvieron exentos de dificultades, tensiones, conflictos y resistencias.

“...la construcción de acuerdos y criterios institucionales comunes se presenta como una acción colectiva que implicó procesos de aprendizajes significativos en las instituciones estatales de formación docente que no estuvieron exentos de dificultades, tensiones, conflictos y resistencias.”

La construcción de alternativas a la presencialidad y a la simultaneidad

En el apartado anterior, mostramos algunas situaciones emergentes en relación con las condiciones institucionales y la reorganización de las funciones y posiciones de los equipos de gestión. En esta sección, nos proponemos abordar las propuestas alternativas que se plantearon colectivamente para adaptar la enseñanza presencial a un entorno digital y cómo se recrearon las tramas de vínculos en ese “espacio” y “lugar”.

Nicastro (2006) distingue “espacio” de “lugar”: el primero refiere a la materialidad y al aspecto físico, mientras que el segundo remite a una dimensión simbólica. Ocupar un espacio no es igual que habitarlo. Habitar un lugar es apropiarse de él, dejar “huellas”, dejar los rastros que tornan a un lugar identificable en función de las personas que lo habitan, es decir, que lo viven. Así, un espacio ocupado, vivido, se convierte en lugar en tanto posibilita pun-

tos de identificación, relaciones con la historia, posibilidad de historizar y hacer memoria con otros, entramarse en significaciones singulares y situacionales, etc. Sus rasgos centrales tienen que ver con la producción de interrelaciones, desde las más colectivas hasta las más íntimas.

Son precisamente esas relaciones y esos vínculos pedagógicos los que fundamentan la acción educativa. Este supuesto se desprende de la naturaleza específica de las instituciones educativas (Garay, 2000). En ellas, las tramas de relaciones, de trabajo y de vínculos intersubjetivos son sustento de la función fundamental de enseñar y aprender, es decir, los sujetos recrean la institución, le dan sentido y quedan enlazados a determinadas tramas intersubjetivas (Garay, 2015). En el camino recorrido en estos dos últimos años, se han generado cambios en la configuración del espacio y del tiempo que inciden de modos aún no conmensurables en la estructura de la experiencia escolar, en las transformaciones del espacio pedagógico y en la manera en que se organizan las acciones referidas al trabajo educativo. En esas transformaciones, es interpelada fundamentalmente el aula, como espacio y lugar que se constituyó en un organizador central de las instituciones escolares desde los orígenes del sistema educativo argentino y que se ha reconfigurado de múltiples formas durante la pandemia.

Es el “aula” anudada a la idea de “clase” –precisamente– lo que entra en tensión. Arata señala en ese sentido lo siguiente:

La clase es el dispositivo que hegemonizó la idea que tenemos de cómo se transmite un saber. El salón como un domo envolvente, un espacio pequeño y acotado, en el que tienen lugar el aprendizaje guiado por docentes es el resultado de una larga historia de proyectos e intervenciones en torno a la cultura material de la escuela. (2021, p. 2)

En la constitución del concepto de escuela, la regulación artificial y el uso específico del espacio y el tiempo a partir de dispositivos

como el aula y la clase se asentaron en varios supuestos que configuraron los formatos escolares. Según Terigi (2020), esos pilares son: la presencialidad, la simultaneidad, la gradualidad, el cronosistema y la descontextualización de los saberes. Nos detendremos en dos de ellos que se han visto trastocados y alterados en el marco del aislamiento y el distanciamiento social: la presencialidad y la simultaneidad.

En tal sentido, es importante hacer una distinción que refiere a tres momentos en que la presencialidad fue trastocada en los Institutos de Formación Docente: el contexto de ASPO en 2020, el contexto de DISPO en 2020, y la presencialidad acotada con retorno a la virtualidad plena en 2021. En esos tres momentos, los supuestos de la presencialidad y la simultaneidad se vieron afectados y cobró relevancia garantizar la continuidad pedagógica, entendida como “una trama provisoria que se teje en una articulación precaria orientada a la transmisión de saberes” (Dussel, 2018, p. 101).

A continuación, abordamos momentos claves en la construcción de alternativas al “aula” y a la “clase” presencial que resultan significativos debido a los procesos colectivos en los que se produjeron los acuerdos y criterios de trabajo en las instituciones de formación docente.

La incertidumbre inicial: reconfigurar los vínculos

La migración repentina y masiva a la virtualidad provocó un caos inicial en las comunidades de los institutos formadores. Si bien los cambios tecnológicos traccionan desde hace años tensionando el formato escolar, la irrupción de la pandemia aceleró de modo considerable esos procesos. Según Terigi (2020), desde hace tiempo se ha señalado que los procesos educativos escolares están siendo interpelados por una gran cantidad de contenidos “disponibles, dislocados y diseminados”, y están siendo



cuestionados por las formas en que se transmite, se legitima y se produce el conocimiento. El contexto de pandemia, con el cierre de las escuelas y la reapertura acotada, ha planteado un escenario poco usual e impensado:

(...) no parece que se hayan acelerado procesos que habrían tomado la misma forma con otro ritmo (como la transición hacia formas híbridas de educación o hacia la paulatina desescolarización de las sociedades), sino que, al menos por un tiempo, el vínculo con la escuela, que sigue siendo indispensable a escala de las poblaciones, se ha hecho más dependiente de la disposición de dispositivos tecnológicos y de la conectividad a Internet de lo que habíamos sido capaces de imaginar. (Terigi, 2020, p. 3)

Como hemos mencionado anteriormente, los equipos de gestión entrevistados expresaron que la reconfiguración de las condiciones institucionales se dio en un marco de “mucha incertidumbre”, que involucró múltiples tareas vinculadas al contacto y a la comunicación, al diagnóstico y a la organización institucional y pedagógica. Durante el comienzo del confinamiento social en el año 2020, esas “tramas provisionarias” de la continuidad pedagógica fueron presentando distintos matices en las instituciones. Las primeras acciones estuvieron marcadas por la necesidad de construir canales de comunicación en carreras pensadas para la presencialidad, tal como abordamos en el apartado anterior.

Con relación a los canales de comunicación con los estudiantes, los ejes de consenso en las instituciones formadoras se pueden sintetizar en las siguientes expresiones recurrentes de los entrevistados: “encontrarle la vuelta” y “acercarnos”, que expresan la necesidad de reconfigurar los vínculos y las relaciones en un contexto de no presencialidad. Con estos criterios se planteó el uso de *WhatsApp*, *Facebook*, *Zoom*, *Google Meet*, correos electrónicos, entre otros, para circular información institucional relevante, acuerdos establecidos, mate-

riales de estudio y actividades diseñadas por los espacios curriculares.

En torno a los estudiantes que tenían dificultades con la conectividad, las instituciones buscaron alternativas para vincularlos. Los Coordinadores de Enseñanza Superior cumplieron un rol relevante y clave en este aspecto, desde la impresión de materiales y entrega de dispositivos que habían quedado del Programa Conectar Igualdad, hasta la creación de grupos de *WhatsApp* que permitieran contener a los estudiantes que veían vulnerada la continuidad dentro de la cursada.

Se desarrollaron –asimismo– algunas alternativas al uso de la plataforma virtual. Según un director entrevistado, al comienzo de la pandemia no podían cargar los datos de los estudiantes en las aulas virtuales por dificultades con el sistema administrativo; frente a esto, les propuso a los docentes trabajar a través de una plantilla que contenía los componentes de una clase, esta se subía a la página web del instituto, los estudiantes la descargaban según el espacio curricular en el que se habían inscripto, debían resolver las actividades allí planteadas y luego remitirlas al profesor. Otra estrategia que se implementó desde la gestión fue comunicarse con el colectivo docente a través de un video con el propósito de “poner el cuerpo” y “la palabra”, expresar la situación que se estaba atravesando, afrontar el año con las herramientas que disponía la institución y con una propuesta para “compensar” la enseñanza presencial en la virtualidad.

Superado el momento de incertidumbre inicial vinculado a la creación de canales de comunicación, se construyeron acuerdos en los equipos de trabajo para hacer frente al desafío de enseñar y aprender en la virtualidad. Aquí se produjeron tensiones en torno a los supuestos que consideran un vínculo estrecho y muchas veces indisoluble entre la enseñanza, la presencialidad y la simultaneidad, lo cual se expresó

fundamentalmente en la homologación entre el tiempo de la presencialidad y el tiempo de la conectividad (actividades sincrónicas). En este sentido, uno de los desafíos más importantes de la organización institucional tuvo que ver con los tiempos asignados a la tarea de enseñanza en la virtualidad.

En un primer momento, según algunos de los entrevistados, las clases se organizaron sosteniendo la conectividad en el horario de la presencialidad, con énfasis en el registro de asistencia de los estudiantes a partir de esta modalidad. Eso se fue modificando en el segundo cuatrimestre de 2020 y, para los inicios de 2021, ya se había afianzado el trabajo con instancias sincrónicas y asincrónicas, de modo intercalado, intentando no superponer espacios curriculares ni forzar el horario presencial en el entorno virtual.

Otro aspecto que implicó el trabajo colaborativo de las instituciones fue mantener la vinculación con los estudiantes. Este desafío demandó la construcción de nuevas relaciones entre docentes y estudiantes, y entre estos últimos entre sí, aspecto que se tornó más complejo con los estudiantes que iniciaron el cursado en pandemia, ya que no contaban con una referencia previa de la institución y los modos de habitarla, sumado al hecho de tener que realizar un cursado con una propuesta diferente a la conocida en su trayectoria educativa. Esta cuestión interroga acerca de las particularidades que adquieren las tramas intersubjetivas entre estudiantes y docentes y entre los propios estudiantes durante el cursado en la virtualidad.

En tal sentido, los entrevistados observan diferencias en el cursado entre los estudiantes de 1.º y 2.º año con respecto a los de 3.º y 4.º año. Estas diferencias podrían explicarse por la reconfiguración de los procesos de socialización de los estudiantes en su recorrido educativo en el contexto de emergencia sani-

taria. Perrenoud (2006) entiende estos procesos como un oficio a aprender en el marco de complejos procesos de apropiación de prácticas y sentidos. Tal como señalan los entrevistados, estas diferencias observadas se producen no solamente por el trayecto de la carrera en que se encuentran, sino por la responsabilidad con los aprendizajes y el vínculo estrecho que establecen con la institución, con los profesores y con los coordinadores. De esta manera, los esfuerzos por sostener la vinculación con los estudiantes implicaron, además, otro modo de instalar la preocupación por las trayectorias de los estudiantes, sobre todo de aquellos que no se conectaban a los encuentros sincrónicos, que se conectaban de modo intermitente o que directamente no respondían a las actividades solicitadas. Así lo señala uno de los entrevistados:

Ahora me parece que lo que hizo la virtualidad es darle como una prioridad y un protagonismo a qué les pasa a los estudiantes que no me siguen, que no se conectan, que no me responden, que no entienden y que la única manera que me entiendan es si tuviera la presencialidad porque yo ahí les explico. Eso surgió mucho, ¿no? Bueno, me parece que se sentían como obligados, hay algo de poder comprender al otro, en su proceso de aprendizaje, y me parece que eso es uno de los mayores desafíos, que me parece que en la presencialidad estaba, pero bueno, estaba como más solapado, quedaba más en el margen. (Entrevista vicedirector, 2021)

En suma, el escenario institucional que se configuró en la virtualidad instaló en los equipos de gestión la preocupación por la reconfiguración de un nuevo "lugar" y un nuevo "espacio" a habitar, es decir, constituir una idea de institucionalidad en la educación remota. Esa construcción implicó no solo garantizar el dictado de las clases sino instituir un concepto de comunidad educativa en el proceso de garantizar la continuidad pedagógica.



“...el escenario institucional que se configuró en la virtualidad instaló en los equipos de gestión la preocupación por la reconfiguración de un nuevo “lugar” y un nuevo “espacio” a habitar, es decir, constituir una idea de institucionalidad en la educación remota.”

Virtualización de la propuesta

Los resultados del informe de INFoD (2021) identifican una segunda etapa que se denomina “virtualización o mediatización de la propuesta educativa”. Este pasaje se manifiesta en los decires de los entrevistados en el uso de la plataforma ya existente en los Institutos de Formación Docente. Es así que en la última etapa del año 2020 y durante 2021, los directivos coinciden en que se consolidó el uso de la plataforma virtual de INFoD y el *Google Meet* para clases sincrónicas y exámenes finales.

Durante el año 2021, se produjo otro escenario institucional: los entrevistados coinciden en que se migró todo a la plataforma de INFoD; había acuerdos fortalecidos y algunas certezas consolidadas a base de ensayo y error.

De acuerdo a lo expresado en las entrevistas realizadas, algunos de los interrogantes que han interpelado la tarea de enseñar en los institutos formadores y que han impactado en el vínculo pedagógico son los siguientes: ¿qué tiene que tener una clase virtual? ¿Qué dispositivos digitales son más potentes? ¿Cómo se articulan las actividades sincrónicas y asincrónicas? ¿Qué pueden hacer solos los estudiantes

y qué requiere indefectiblemente la presencialidad? ¿Qué hay que priorizar en la construcción de protocolos para los exámenes? ¿Cómo se articula la evaluación formativa y sumativa? ¿Cómo acreditar el proceso de formación?

La mirada estuvo puesta, sobre todo a comienzo de 2020, en que los profesores pudieran repensar la relación entre instancias sincrónicas-asincrónicas: qué se podía dar en una instancia asincrónica a través del uso de las aulas virtuales y qué se podía desarrollar en una instancia sincrónica en *Google Meet* o en *Zoom*, con los diversos recursos que utiliza cada docente en formato digital. Es así como al inicio de 2021 existían mayores herramientas y orientaciones acerca de cómo trabajar en la virtualidad, producto de los acuerdos logrados y los criterios construidos durante 2020.

Sin embargo, ante la posibilidad de una presencialidad acotada a inicios de 2021, se instala una nueva discusión: ¿qué espacios curriculares requieren indefectiblemente de la presencialidad y cuáles pueden funcionar en la virtualidad o en una modalidad combinada?

“...a inicios de 2021, se instala una nueva discusión: ¿qué espacios curriculares requieren indefectiblemente de la presencialidad y cuáles pueden funcionar en la virtualidad o en una modalidad combinada?”

Los entrevistados sostienen que existen espacios curriculares que necesitan la presencialidad; en estos casos, era complejo construir una propuesta en la virtualidad que reemplazara lo que se logra aprender de modo

presencial. Así, por ejemplo, la enseñanza de la fonética del inglés; la necesidad del trabajo en el laboratorio para la enseñanza de la Química; el uso específico de herramientas e instrumentos de grabado, pintura y escultura en las instituciones orientadas a las artes visuales, procesos de enseñanza que requerían instancias de presencialidad por la complejidad de la experiencia de aprendizaje que requiere la formación de un profesional en esas áreas de conocimiento.

La especificidad de algunos contenidos y habilidades que debían desarrollar los estudiantes generó discusiones en torno a cómo combinar instancias sincrónicas y asincrónicas. Los directivos entrevistados manifiestan estas preocupaciones del siguiente modo:

Entiendo que hay objetos de enseñanza que necesitan más de la presencialidad que otras y que si bien puedo hacer algunas experiencias caseras ayudado por una cámara, no es la misma experiencia que estar ahí en el espacio físico, en el laboratorio con el guardapolvo, con las herramientas técnicas específicas para hacer el microscopio. (Entrevista vicedirector ISFD, 2021)

Estoy preocupada por el proceso de materias más prácticas (...) necesitamos la presencialidad en lo técnico, herramientas de dibujo, grabado, pintura. Es difícil para un estudiante de primer año que no posee conocimientos previos ver de cerca una línea sensible en la pantalla, no se aprecia, tiene mayor dificultad (...) doy escultura en tercer año, con estructura de hierro, engrapado, muy difícil de enseñar en la virtualidad, necesitan apropiarse porque van a ser docentes. (Entrevista directora ISFD, 2021)

La construcción de alternativas a la presencialidad y a la simultaneidad se sostuvo en la práctica de co-formación entre los profesores. Así, se generaron algunas estrategias de colaboración capitalizando los saberes que poseían algunos, haciéndolos disponibles a otros. En el caso de un ISFD, organizaron reu-

niones de los campos de la formación general con los campos de la formación específica de cada profesorado, y se hicieron ateneos entre estos profesores, ya que había docentes que contaban con herramientas para enseñar en la virtualidad en esos campos (recursos y estrategias para enseñar física, matemática, biología, entre otros).

Según el testimonio de uno de los entrevistados, con anterioridad a la pandemia, en el marco del Plan Nacional Formación Permanente (PNFP) y luego en el Plan Nacional de Formación Situada (PNFS), se entablaron procesos de discusión sobre los criterios de trabajo en función de determinadas consignas. Los acuerdos y criterios construidos sobre los modos de trabajo permitieron contar con herramientas y discusiones en torno a la evaluación formativa, las prioridades pedagógicas, la articulación entre los diferentes campos de formación y las prácticas docentes, los talleres integradores, la integración pedagógica de las tecnologías digitales en los distintos campos disciplinares, entre otros. La diferencia en este caso fue que unos docentes se constituyeron en "tutores" de otros, ofreciendo orientaciones de cómo abordar y seleccionar en las aulas virtuales determinados contenidos y recursos, conformando espacios de consulta en caso de dudas.

Otro ejemplo de colaboración lo encontramos en la elaboración de un documento por parte de los profesores de las didácticas específicas que orientaron a los profesores de la formación específica en torno a cómo evaluar de manera formativa, proponiendo el uso de portafolios, grillas y rúbricas, el trabajo a partir de la resolución de situaciones problemáticas, ejemplificando criterios de evaluación y propuestas de retroalimentación formativa, entre otras.

La relación entre la posición y los saberes disponibles para el ejercicio de la docencia es problemática, ya que suele existir cierta exper-



ticia ligada al oficio, pero los saberes disponibles conllevan también cierta provisionalidad, ya que el saber con el que se cuenta nunca es completo. En este aspecto, haber capitalizado los saberes contruidos por algunos docentes para que otros pudieran apropiarse y sortear en mejores condiciones la enseñanza en la virtualidad y en la bimodalidad constituye un aspecto a destacar entre las estrategias desarrolladas. De esta manera, las estrategias institucionales permitieron la construcción de tramas intersubjetivas, de abordaje colectivo de la gestión y la enseñanza, generando condiciones de posibilidad y potencialidad en relación con los condicionamientos existentes, previos y emergentes, que abordamos en secciones anteriores.

Dussel (2021) señala que la pandemia nos ha interpelado de muchas maneras, pero también ha sido una oportunidad para repensar los modos de enseñar y aprender en las instituciones educativas. En este sentido, la autora sostiene que aprendimos que la escuela puede organizar sus espacios sincrónicos y asincrónicos de otras formas, y plantea además algo sustantivo para repensar la formación docente: la necesidad de trabajar con distintos soportes y brindar experiencias de formación virtual en el marco de las “nuevas alfabetizaciones”.

Reflexiones finales

El pasaje de la presencialidad a la virtualidad durante el período 2020-2021 en el marco de la emergencia sanitaria por la pandemia COVID-19 ha constituido un escenario de profundos cambios en la educación. Este giro abrupto y forzado generó conmoción en las instituciones y en las personas, e implicó múltiples desafíos para la organización institucional y la enseñanza que se sumaron a dificultades de larga data de las instituciones formadoras.

Los equipos de gestión junto al cuerpo docente debieron generar nuevas condiciones

institucionales para hacer posible la educación en la virtualidad y garantizar la enseñanza en este momento inédito. Una cuestión a resaltar de este proceso de reorganización y reconfiguración de las posiciones y los vínculos son aquellas acciones colectivas que se desplegaron y permitieron el trabajo institucional, tales como el trabajo colaborativo apelando a distintas figuras institucionales (secretarios, preceptores, Coordinadores de Enseñanza Superior, entre otros), la generación de canales de comunicación que permitieron establecer relaciones y vínculos con los profesores y estudiantes, la construcción de acuerdos para desarrollar la enseñanza, la adaptación del sistema administrativo en carreras pensadas para la presencialidad, la co-formación entre profesores para producir y compartir saberes orientados a la priorización de contenidos y al uso de entornos virtuales con fines educativos.

En relación con los estudiantes, se observaron diferencias en la construcción del oficio de estudiante, sobre todo en los primeros cursos que ingresaron a la formación docente en pandemia. Se instaló una mirada más atenta por parte de las instituciones, con el propósito de garantizar el derecho a la educación de aquellos estudiantes que presentaban dificultades en conectarse y mantener un vínculo con la formación.

A lo largo del escrito hemos expuesto y analizado algunas de las complejidades emergentes que atravesaron los Institutos de Formación Docente en los distintos momentos de la pandemia. En este contexto, se construyeron opciones y alternativas al aula “tradicional” como lugar y espacio educativo histórico, y a la clase presencial y simultánea, pilares por excelencia de los formatos escolares. Este proceso generó otros modos de organizar los tiempos, los espacios habitados y ocupados, los lugares vivos; posibilitó alternar formas sincrónicas con formas asincrónicas, revisar las estrategias habituales de enseñanza y evaluación, repen-

sar los guiones y recursos propios del sistema formador.

Si bien –como consecuencia de este recorrido conjunto– las nuevas tecnologías se encuentran incluidas con mayor presencia en las prácticas de enseñanza de las instituciones, existe un debate abierto en torno al lugar que van a ocupar en la formación docente en el futuro cercano, los conocimientos que se requieren, los límites que traen aparejados para algunos espacios curriculares o para ciertas capacidades que se desarrollan en espacios netamente presenciales. Queda para seguir profundizando el cauce que estas prácticas de modalidad combinada irán asumiendo en las instituciones.

Así como al inicio del 2021 existían mayores certezas de cómo trabajar en la virtualidad debido a los acuerdos logrados y a la experiencia desarrollada en el 2020, actualmente, Dussel (2021) sostiene que también es preciso que lo digital sea tomado como objeto de estudio en la formación docente, y subraya que en el contexto presente “no podemos seguir enseñando a enseñar sin tener en cuenta el entorno socio-técnico en el que vivimos”.

Finalmente, podemos señalar que el contexto de emergencia por pandemia ha generado una experiencia escolar inédita, de incertidumbre y de preocupación frente a los condicionamientos institucionales emergentes y aquellos condicionamientos previos que profundizaron las desigualdades socioeducativas existentes. En este contexto de múltiples avatares, se reorganizaron prácticas y vínculos, se generaron acciones colectivas que han permitido la continuidad pedagógica y la posibilidad de darle sentido y existencia institucional a las enseñanzas y a los aprendizajes emanados de las nuevas tramas provisorias construidas.





Referencias

- Arata, N.** (2021). Razones para reivindicar a esa vieja vaca sagrada llamada escuela. *Pensar la pandemia*, 69.
- Dussel, I.** (2021). Cambios y continuidades en la escuela que viene.
<https://panorama.oei.org.ar/cambios-y-continuidades-en-la-escuela-que-viene-por-ines-dussel/>
- Garay, L.** (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Cuaderno de Postgrado. Publicación del Programa de Análisis Institucional. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- _____ (2015). *Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Córdoba: Comunicarte.
- Nicastro, S.** (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- _____ (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Perrenoud, P.** (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Terigi, F.** (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *RevCom. Revista científica de la Red de Carreras de Comunicación y Periodismo*, 11. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- _____ (2021). "Cuando pase el temblor": la mirada de Flavia Terigi para pensar el currículum en pandemia.
<https://isep-cba.edu.ar/web/2021/06/28/cuando-pase-el-temblor-la-mirada-de-terigi-para-pensar-el-curriculum-en-pandemia/>

Documentos consultados

- Albergucci, L. et al.** (2021). *El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio-ASPO y sus efectos en las prácticas educativas: los actores institucionales, los vínculos, las propuestas de enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Dente, L. et al.** (2021). *Relevamiento cuantitativo nacional del proceso de continuidad pedagógica en los institutos superiores de formación docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.

Autopercepción emocional de estudiantes de nivel secundario en entornos virtuales



"Educación y pandemia", ilustración de elpaisdigital.com.ar

María Laura de la Barrera
Romina Cecilia Elisondo



María Laura de la Barrera

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), máster en Neurociencias y Biología del Comportamiento por la Universidad Pablo de Olavide (UPO), magíster en Neuropsicología por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Profesora adjunta, de grado y posgrado. Investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (ISTE-UNRC-CONICET). Directora y colaboradora de diversos programas y proyectos de investigación, nacionales e internacionales, orientados a la mejora y calidad educativa. Sus investigaciones refieren al campo de la neurociencia, la neuroeducación, la psicología educacional y los patrones de aprendizaje.



Romina Cecilia Elisondo

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y por la Universidad de Murcia (UMU). Magíster en Educación y Universidad y licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Profesora adjunta en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNRC. Investigadora adjunta en el Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (ISTE-UNRC-CONICET).



Autopercepción emocional de estudiantes de nivel secundario en entornos virtuales

Emotional self-perception of students secondary
level in virtual conditions

María Laura de la Barrera *

Romina Cecilia Elisondo **

Fecha de recepción: 16 de junio 2021

Fecha de aceptación: 06 de octubre de 2021

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es profundizar en las emociones de un grupo de estudiantes de nivel secundario en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje durante el período 2020, en el marco de la pandemia por COVID-19. Participaron 612 estudiantes de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, quienes respondieron un cuestionario sobre emociones en la virtualidad (versión mínimamente adaptada de García-Perales y Valverde Berrocoso, 2021) y cursan de 1.º a 6.º año de instituciones de gestión pública y privada, con edades entre 12 y 20 años. Se realizó un primer análisis descriptivo del grupo total y luego uno de clústeres. Los resultados muestran dos claras tendencias en relación con las emociones ante la actividad virtual: una de índole más positiva, que da lugar a contemplar algunas ventajas y posibilidades, y otra, más bien pesimista, que refleja un malestar generalizado. Se proponen algunos lineamientos en función de rescatar fortalezas y desafíos de índole colectiva para revisar y resignificar las realidades educativas particulares a las que deberán enfrentarse.

palabras clave

**COVID-19 • escuela secundaria
emociones estudiantes • educación remota**

Contactos

* mbarrera@hum.unrc.edu.ar; ** relisondo@hum.unrc.edu.ar

ABSTRACT

The objective of this work is to deepen in the emotions of a secondary level group in virtual teaching and learning environments during the 2020 period, in the context of the COVID-19 pandemic. 612 students from the city of Río Cuarto, Córdoba, Argentina participated, who responded to a questionnaire on emotions in virtuality (minimally adapted version by García-Perales and Valverde Berrocoso, 2021) and are in the 1st to 6th year of institutions public and private administration, aged between 12 and 20 years. A first descriptive analysis of the total group was carried out and then one of clusters. The results show two clear trends in relation to emotions in the face of virtual activity, one of a more positive nature, which gives rise to considering some advantages and possibilities and another, somewhat pessimistic, which reflects a general malaise. Some guidelines are proposed to rescue strengths and challenges of a collective nature, rather than individual, to review and signify the particular educational realities that they will have to face.

keywords

COVID-19 • high school • emotions students • remote education

A manera de introducción

El presente es un estudio exploratorio sobre emociones de estudiantes de nivel secundario en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje durante la pandemia iniciada en marzo de 2020 por COVID-19. El estudio se llevó a cabo a mediados de diciembre, al final del ciclo lectivo 2020.

Sabemos que ha sido una situación excepcional a nivel mundial; aún sigue vigente con algunos cambios y particularidades que nos muestran su dinamismo y la necesidad de producir conocimientos para planificar futuros escenarios de educación. Si bien se mantienen algunas incertidumbres, vamos camino a lograr mayores certezas, que deberán ser sistematizadas. En todos los niveles educativos, pero especialmente en el nivel secundario donde las desigualdades se han profundizado aún más en pandemia (Ministerio de Educación, 2020; Preti y Fernández, 2020), es urgente ge-

nerar cambios que permitan incluir de manera genuina a los y las jóvenes en las instituciones educativas.

El propósito es profundizar en aquellos aspectos relevantes para conocer las emociones que se hicieron presentes en adolescentes y jóvenes que transitaron una etapa de sus trayectorias educativas en el marco de una enseñanza remota de emergencia (Aragay, 2020), concepto que parece definir de manera precisa lo vivido. Se estudia el panorama a fines del ciclo lectivo 2020, para pensar posibles propuestas que contribuyan a una reorganización, a revisar procesos (esos que día a día interpelaron las aulas no físicas, testigos de algunas ausencias, pero también de presencias simbólicas), en pos de reconstruir la trama de los encuentros educativos, de volver a *habitar la escuela* de una manera diferente.



Texto del contexto

En el año 2020, la normalidad cotidiana en diversos ámbitos, en particular el educativo, fue en muchos sentidos *quebrada*. La pandemia y el aislamiento social configuraron un contexto nuevo, donde las desigualdades y la incertidumbre atraviesan todas las acciones (Elisondo, Melgar, Chesta y Siracusa, 2021). De una educación fundamentalmente presencial, se pasó a lo que se denominó de varias maneras: enseñanza remota de emergencia, experimento educativo global, domesticación del espacio escolar, educación en los hogares comandada por la escuela (Aragay, 2020; Dussel, 2020; Furman, 2020; Terigi, 2020), entre otras. Lo cierto es que, como afirma Gutiérrez Moreno (2020), el mundo quedó abierto a la enseñanza a través de medios digitales, como algo innovador y resolviendo grandes distancias, destacando sobre todo que esta solución solo fue reservada para poblaciones cuya brecha digital se halla resuelta, por contar con infraestructura apropiada. Sin embargo, fue creada una nueva brecha, la de los *no conectados*, cuyos números no han sido para nada menores.

Es por ello que quisimos conocer, leer, escuchar las voces de los estudiantes que transitaron ese tramo educativo cargado de incertidumbre, inseguridades, ensayos y errores, y algunos logros casi inadvertidos por ellos mismos. Consideramos a las emociones como constructos complejos, dinámicos y situados que dependen de las interacciones entre las personas y los contextos (Kaplan, 2019; Martinenco, Martín y García Romano, 2020). Por ello, analizar las emociones de los estudiantes de nivel secundario en tiempos de incertidumbre por la pandemia cobra especial relevancia.

Algunos autores piensan que los jóvenes y adolescentes en los que se centra el estudio conformarían la llamada generación Z (*centennials*), hijos de la generación Y (*millennials*) que, más allá de nominaciones y letras, podrían

tener características específicas de destacar (Castro Gómez, 2019). Nos centraremos puntualmente en la primera, los que tuvieron que atravesar una situación de contexto excepcional que aún permanece, con probabilidades altas de constituirse en un espacio de características híbridas y mixturadas sin precedentes, al menos en el sistema educativo argentino.

Esta generación Z (nacidos desde el año 1996 hasta la actualidad), a la que pertenecen los estudiantes con los que trabajamos en este escrito, se caracteriza por la posibilidad de realizar al mismo tiempo una serie de tareas diversas (*multitasking*). Son los famosos *nativos digitales*, al decir de Fernández y Fernández (2016), defensores a ultranza de una privacidad relativa, puesto que salvaguardan un uso corriente y excesivo de las redes sociales.

...son una generación que acepta notoriamente y con naturalidad la diversidad de razas, culturas, géneros y minorías; son *open-minded* frente a ambientes multiculturales y la legalización de la marihuana. Dada su fuerte relación con el mundo virtual y las redes sociales, las utilizan todas (Snapchat, Instagram, Twitter) con la finalidad de consumir audios, videos y contenido escrito corto. Cabe resaltar que afirman que Facebook es de generaciones anteriores. Siendo así, los autores llegan a considerar la posibilidad de que su autoestima se encuentre directamente influenciada por las redes. Con respecto a su ámbito laboral, para comenzar, prefieren el trabajo en equipo y su meta es balancear sus labores académicas con su vida personal. (Castro Gómez, 2019, p. 48)

Podría pensarse entonces que, para esta generación empapada de tecnología, cursar de manera virtual no debería haberse constituido en problema; es más, solían manifestar enojos ante la prohibición de celulares en clase, internet y todo recurso tecnológico que quizás viniera a distraer e irrumpir sus procesos atencionales. Allá por marzo de 2020, en el término de semanas o días, no contar con algún recurso de este tipo constituyó sinónimo de estar

al borde de la exclusión del sistema educativo. De hecho, la brecha se ensanchó; la desidia y la apatía ganaron terreno, y poco a poco comenzó a gestarse un ciclo de extraña y paulatina deserción, sin precedentes. La pregunta es: ¿sin precedentes?

A mediados del mes de diciembre de 2020, cuando ya estaba finalizando el ciclo lectivo en Río Cuarto, Córdoba, tras el consentimiento de algunos directivos, se procedió a enviar un enlace para ser completado de manera anónima por estudiantes de 1.º a 6.º año de diversos colegios secundarios de la ciudad.

La idea era contar con un posible panorama de cómo había resultado esta experiencia inédita, con la finalidad de revisar, considerar y construir propuestas a favor de seguir perteneciendo y permaneciendo en el sistema por parte de los estudiantes, bajo condiciones tan inciertas. Día a día, fue evidenciándose la tendencia a la persistencia de este espacio híbrido que, si de abrir cabezas y *open-minded* de la generación Z hablamos, debería tender a nuevas construcciones colaborativas, basadas en experiencias acontecidas. Recuperarlas sería de gran valor.

Método

Participantes

La muestra (no intencional, por conveniencia, no probabilística) se conformó de 612 estudiantes de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, quienes respondieron a un cuestionario abierto sobre emociones en la virtualidad. Fueron incluidos estudiantes de diferentes años y modalidades de gestión de cuatro instituciones del nivel medio o secundario. El 63% de las personas que participaron definieron su género como femenino, el 36% como masculino, y el 1% como fluido, no binario o *queer*. Las edades oscilan entre 12 y 20 años ($M=15.13$ $s=1.81$), más específicamente, un 25% de 12 y 13 años, un 31% entre 14 y 15,

y un 44% de 16 años en adelante. El 22% de los participantes era de primer año, el 8% de segundo, el 14% de tercero, el 24% de cuarto, el 17% de quinto, y el 15% de sexto año. El 53% de las personas participantes del estudio asiste a una institución de educación secundaria de gestión privada, el 47% restante a una institución de gestión pública estatal. Del total de los estudiantes, un 91% manifiesta solo estudiar, mientras que un 9% además trabaja. Todos los estudiantes señalaron que fue la primera vez que transitaban una experiencia de educación remota.

“Podría pensarse entonces que, para esta generación empapada de tecnología, cursar de manera virtual no debería haberse constituido en problema; es más, solían manifestar enojos ante la prohibición de celulares en clase, internet y todo recurso tecnológico que quizás viniera a distraer e irrumpir sus procesos atencionales.”

Instrumento

Se utilizó el Cuestionario EMOC-EVEA: Componente afectivo-emocional en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (versión adaptada de García Perales y Valverde Berrocoso, 2021) para indagar y conocer la autopercepción emocional de los estudiantes de nivel secundario en entornos virtuales, más precisamente, de la experiencia obtenida de enseñanza y de aprendizaje remota. Fue un formulario



autoadministrado, considerado como una herramienta de recolección de datos apropiada, útil, eficiente, flexible y rápida para descubrir lo que una población piensa, sus percepciones y emociones. El instrumento presenta ítems en forma de afirmaciones sobre las que la población participante ha de responder conforme a una escala tipo Likert (1-10). Luego de la solicitud de datos demográficos, se incluyen 37 ítems distribuidos en diversas categorías:

- a) Emociones relacionadas con el acceso al aula virtual (2)
- b) Emociones relacionadas con el trabajo llevado a cabo durante el encuentro virtual (9)
- c) Emociones relacionadas después del trabajo en el aula virtual (2)
- d) Emociones relacionadas con el aprendizaje y la tarea *online* (13)
- e) Emociones relacionadas con la comunicación e interacción en el aula virtual (4)
- f) Emociones relacionadas con el grupo (3)
- g) Emociones relacionadas con el trabajo en grupo (2)
- h) Preguntas generales sobre la satisfacción de la experiencia personal como estudiante *online* (2)

Procedimiento y análisis de los datos

A fines del ciclo lectivo, mediados de diciembre de 2020, tras el consentimiento de los directivos de las instituciones, se envió el enlace a ser completado de manera anónima por estudiantes de colegios secundarios de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

En primera instancia, se llevó a cabo un análisis descriptivo del grupo total, en función de cada una de las variables, y luego un análisis

por clústeres.¹ Los análisis de datos multivariados denominados clúster jerárquico tuvieron como objetivo profundizar los hallazgos iniciales de manera general e identificar más específicamente grupos que sean homogéneos en su interior y que mantengan diferencias entre ellos. En un primer momento, se estandarizaron las variables con el objetivo de unificar sus escalas. El agrupamiento se decidió por caso y se usó el método de Ward, para minimizar la varianza intragrupal y maximizar la homogeneidad dentro de los grupos. En un segundo momento, a partir del análisis univariado, se describieron los grupos identificados, con el objetivo de caracterizarlos en función de las variables en estudio; por un lado, género, edad, año de cursado, modalidad de gestión de la institución de pertenencia y trabajo; por otro lado, las categorías antes mencionadas.

Discusión de resultados

Análisis descriptivo

En general, respecto a las *Emociones en el acceso al aula virtual*, se pone de manifiesto una alta preocupación de parte de los estudiantes. Puntualmente, los valores indican que, respecto de la *calidad de conexión*, algo más del 45% se declara preocupado al momento de acceder al aula, en tanto que en torno al 71% expone *no tenerse confianza y estar inseguro* en esa instancia.

En cuanto a las *Emociones relacionadas con el trabajo llevado a cabo durante el encuentro virtual*,

¹ El análisis de conglomerados o clústeres es una técnica de clasificación que sirve para detectar y describir subgrupos de sujetos o variables homogéneas en función de los valores observados dentro de un conjunto aparentemente heterogéneo. Se fundamenta en el estudio de las distancias entre ellos, permitiendo en el análisis cuantificar el grado de similitud, en el caso de las proximidades, y el grado de diferencia, en el caso de las distancias. Como resultado, aparecen agrupaciones o clústeres homogéneos (Vilà-Baños, Rubio-Hurtado, Berlanga-Silvente, Torrado Fonseca, 2014, p. 114).

se deja ver que, una vez dentro del aula, puede aparecer un gran espectro de respuestas. Se destaca sobre todo que en torno a un 65% se siente satisfecho con el trabajo logrado en el aula virtual, que no hay una tendencia marcada en relación con los deseos de abandonar el aula, aunque predominaría la intención de seguir presentes. Lo mismo sucede con la sensación de información excesiva y de saturación: aparece una distribución pareja. En cambio, marcadamente se muestra un desagrado ante la interacción entre compañeros de manera virtual, que se expresa en algo más del 57%. Sin embargo, parece que la falta de presencia física del profesor no los hace sentir solos, al menos en un 51%. En cuanto a sentirse solos ante la distancia física de los compañeros, aparecen respuestas extremas entre afirmaciones por sí o por no. En relación con la intervención en los foros y demás, esta no parece ser un problema, no lo evidencian así, pero sí manifiestan claramente que suelen sentirse perdidos en cerca de un 63% de los casos en medio del aula y sienten esa actividad en el aula virtual como algo que hay que aligerar en cerca del 64% de los casos.

Respecto de las *Emociones relacionadas después del trabajo en el aula virtual*, se pone de manifiesto que, si bien no habría una sensación de frustración en este tipo de tareas de la virtualidad, al menos expresado en casi el 61%, sí se evidencia que no se mantendría el entusiasmo para seguir trabajando de manera *online*, en un 60%. Los resultados aportan emociones un tanto ambivalentes en torno a la virtualidad, que parece mantenerse en algunas de las expresiones que agregan al finalizar el cuestionario.

En lo que hace a las *Emociones relacionadas con el aprendizaje y la tarea online*, las respuestas indican algunas tendencias. Aparece una marcada preocupación, alrededor de un 83% de los estudiantes, por no llegar a completar las actividades en tiempo y forma. Se pone

en evidencia como motivación principal lograr los objetivos de aprendizajes en un 75% de los estudiantes. En tanto que un 70% de los estudiantes considera que los materiales y recursos proporcionados por el/la profesor/a contribuyen a su aprendizaje, y poco más del 68% confían en sus capacidades para estudiar de manera *online*. Se manifiesta de manera contundente que permanecer por tiempo prolongado delante de la computadora les provoca irritación al menos en un 73% de los casos, pero, aun así, un 60% no siente que las tareas a realizar superen sus propias capacidades. Sin embargo, el reto de aprender *online* no parece agrandarles a varios, pero no se trata de una tendencia marcada y estaría distribuido de manera muy irregular. Lo que es altamente notorio son los niveles de estrés que genera la entrega de tareas en la virtualidad, en torno al 65%; también es alto el nivel de autoexigencia, que sobrepasa el 75%, y el de interés por participar en foros, tutorías, en torno al 60%. En cuanto al interés de actividades de lectura *online*, no son marcadas las tendencias, es un tanto parejo, no así en las relacionadas con actividades audiovisuales, donde es claramente mayor, en torno a un 64%. Finalmente, en relación con las actividades de evaluación, no se marcan tendencias precisas.

Respecto de las *Emociones relacionadas con la comunicación e interacción en el aula virtual*, los datos arrojan cuestiones interesantes. Se pone de manifiesto que los estudiantes en un 62% participan de los foros solo si es obligatorio, e intentan en casi un 60% evitar manifestaciones emocionales al comunicarse en situación de virtualidad. Además, en un 66% se teme que las palabras expuestas sean mal interpretadas, y un 60% percibe a la comunicación virtual como fría y distante.

En lo que hace a las *Emociones relacionadas con el grupo/clase*, los resultados dan cuenta de algunas cuestiones puntuales a destacar. No se advierte una tendencia en cuanto a sentirse



parte del grupo, las opiniones son diversas, y respecto de la participación en los foros, sucede algo parecido. En tanto que habría un predominio y una tendencia a pedir ayuda a los miembros del grupo sin problemas en torno al 57%.

En cuanto a las *Emociones relacionadas con el trabajo en grupo* específicamente, las respuestas nos conducen a algunas ideas centrales. Si bien hay un predominio de considerar que se trabaja en grupo, también hay muchas respuestas neutras y en contra de esta afirmación. En tanto que, si bien un gran número manifiesta no preferir trabajar de manera individual, un 64% sí lo prefiere, marcadamente.

En relación con la *Experiencia como estudiante online*, las respuestas son contundentes. El grupo muestra en un 71% la negativa a cursar voluntariamente en modalidad virtual y en un 70% no lo recomendaría. Aparentemente, la experiencia de lo que muchos llaman virtualidad impuesta o experiencia de enseñanza y aprendizaje remotas no es la preferida, al menos por este grupo de alumnos.

Los resultados hallados a partir del análisis descriptivo se corresponden con estudios anteriores (Ardini, Barroso y Corzo, 2020; Bazán, Brückner, Giacomazzo, Gutiérrez y Maffeo, 2020; UNICEF, 2021) que indican emociones negativas durante las actividades educativas remotas, entre las que se destacan el agotamiento, la inseguridad, el estrés, la ansiedad y la frustración. Asimismo, aparecen emociones vinculadas al enojo y la irritabilidad por el exceso de tiempo frente a las pantallas realizando actividades educativas. Las respuestas de los participantes también muestran dificultades en la comunicación educativa. Similares resultados se hallaron en la encuesta de UNICEF (2021) y en el estudio de Ardini, Barroso y Corzo (2020), donde un importante número de estudiantes indicaron que las interacciones con los profesores han sido escasas durante 2020. La preocupación por la conectividad deja vis-

“En relación con la experiencia como estudiante online, las respuestas son contundentes. El grupo muestra en un 71% la negativa a cursar voluntariamente en modalidad virtual y en un 70% no lo recomendaría. Aparentemente, la experiencia de lo que muchos llaman virtualidad impuesta o experiencia de enseñanza y aprendizaje remotas no es la preferida...”

lumbrar brechas y desigualdades que se han profundizado en la pandemia. Tal como se señala en numerosos estudios (Álvarez, Gardyn, Iardevsky y Rebello, 2020; Bocchio, 2020; Ruiz, 2020; UNICEF, 2021), la conectividad y los recursos materiales y simbólicos referidos a tecnologías han condicionado el derecho a la educación de amplios sectores en tiempos de pandemia. En concordancia con investigaciones previas (Ardini, Barroso y Corzo, 2020; Ministerio de Educación, 2020b; Suarez Lantaron, García Perales y Elisondo, 2021), los estudiantes muestran preferencia por la educación presencial e indican que no elegirían voluntariamente la educación virtual ni la recomendarían.

“...la conectividad y los recursos materiales y simbólicos referidos a tecnologías han condicionado el derecho a la educación de amplios sectores en tiempos de pandemia.”

“...el hecho de que utilicen numerosos artefactos tecnológicos en su vida cotidiana no significa que dispongan de las competencias necesarias para integrarlos en sus procesos formales de aprendizaje.”

Análisis por clústeres

Tras los análisis, se conformaron dos clústeres: en el primero, se concentra el 31% de la muestra (G1), y en el segundo, el 69% (G2). Aparecen en cada uno rasgos diferentes en función de género, edad, año de cursado, modalidad de gestión de la institución de pertenencia y trabajo, como así también en relación con las emociones antes, durante y después de los encuentros virtuales, el sentimiento de pertenencia al grupo, el trabajo en grupo y la experiencia de enseñanza excepcional vivida.

Los hallazgos indicarían que, si bien esta población corresponde a una generación donde las tecnologías forman parte de su cotidianeidad, no habría sido aparentemente lo más usual en torno a la vida escolar. Hay manejo de estas, pero quizás no el que se necesita para participar de entornos educativos remotos o virtuales; posiblemente eso es lo que tuvieron que ir aprendiendo y practicando en el año tan particular que les ha tocado vivir. En este sentido, resulta de interés considerar los usos académicos de las tecnologías en los jóvenes, tal como señalan Bossolasco, Chiecher y Santos (2020); el hecho de que utilicen numerosos artefactos tecnológicos en su vida cotidiana no significa que dispongan de las competencias necesarias para integrarlos en sus procesos formales de aprendizaje.

De manera más específica, nos encontramos con que aparecen algunas peculiaridades interesantes entre los dos grupos identificados para esta muestra. Un primer grupo (G1) con predominancia marcada por el género femenino, por estudiantes de más de 16 años, cursando los últimos años del secundario, correspondiente en mayor medida a colegios de modalidad de gestión privada y con cantidad considerable de sujetos que estudian, pero también trabajan. Un segundo grupo (G2) muestra ser más homogéneo en cuanto género, edades y modalidad de gestión de la institución, concentra más estudiantes de primer año y cuarto y, en menor medida, quienes estudian y trabajan conjuntamente.

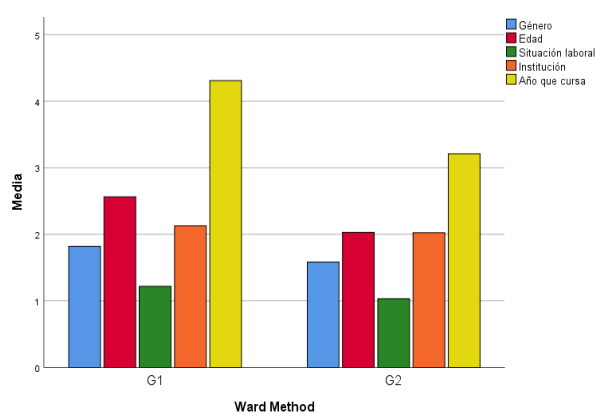


Figura 1. Distribución de variables para cada grupo (G1 y G2) Fuente: elaboración propia

En relación con las emociones que se producen *antes* de acceder al encuentro virtual, es el G2 el que manifiesta tener más confianza para hacerlo. Mientras que al momento de transcurrir la actividad, *durante* el encuentro virtual, es el G1 el que muestra en mayor medida deseos de abandonar el aula, percibe como excesiva la información ofrecida, no le agrada la interacción con sus compañeros bajo esas condiciones, evidencia en mayor medida sentir la falta de presencia física de su profesor, una menor satisfacción al tener que trabajar de esa manera, en la virtualidad, añora la cercanía de sus compañeros; se sienten solos, no se sienten cómodos trabajando en foros, se sienten perdidos y sobrecargados. *Después* de los encuentros virtuales, al salir de la reunión, es el G1 el que manifiesta que en mayor medida termina con sensación de frustración con la actividad que he realizado, y ambos, G1 y G2, declaran sentir poca motivación para continuar con la formación *online* cuando acaba el encuentro.

Respecto de las emociones en relación con lo que se aprende y la tarea *online* que se realiza, si bien ambos grupos se muestran preocupados por la posibilidad de no completar a tiempo las actividades, más contundentemente lo estaría el G1, y es el G2 el que muestra en mayor medida tener como motivación principal el logro de los objetivos de aprendizaje que se proponen. Es ese grupo también el que

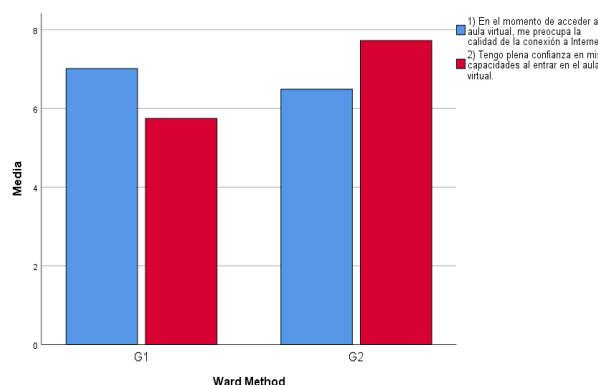


Figura 2. Emociones relacionadas con el acceso al aula virtual para cada grupo (G1 y G2) Fuente: elaboración propia

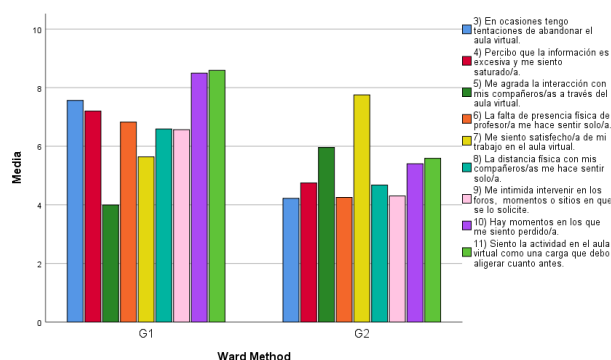


Figura 3. Emociones relacionadas con el trabajo llevado a cabo durante el encuentro virtual para cada grupo (G1 y G2) Fuente: elaboración propia

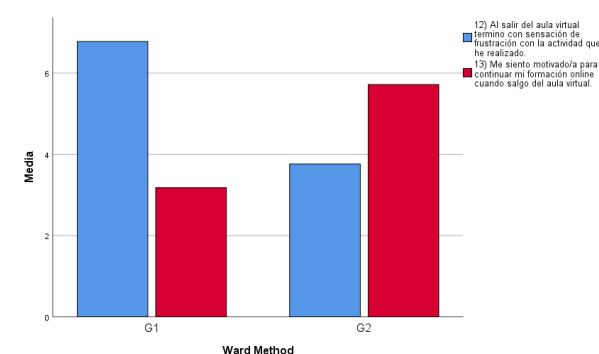


Figura 4. Emociones relacionadas después del trabajo en el aula virtual para cada grupo (G1 y G2) Fuente: elaboración propia

en mayor medida siente que los materiales y recursos proporcionados por el/la profesor/a contribuyen a su aprendizaje, y tiene mayor confianza en su capacidad para estudiar en modalidad *online*. Mientras que el G1 muestra una marcada irritación al pasar mucho tiempo delante de la computadora haciendo las tareas, siente que estas suelen superar sus capacidades, le disgusta el reto de aprender *online*, y la proximidad de una entrega de tareas le genera altos niveles de estrés. Lo cierto es que ambos grupos distinguidos evidencian valores medios en relación con el nivel de autoexigencia en las tareas que realizan en la virtualidad. Además, es el G1 el que muestra un bajo interés en las actividades de comunicación como foros, consultas, interacciones en plataformas, y con niveles más bien bajos de interés en las actividades de lectura *online* a través de la pantalla. Finalmente, se destaca que no parece

haber una tendencia marcada, sino más bien neutral, en ambos grupos respecto del interés en las actividades con audiovisuales, siendo el G1 el que se muestra con un escaso interés en actividades de evaluación.

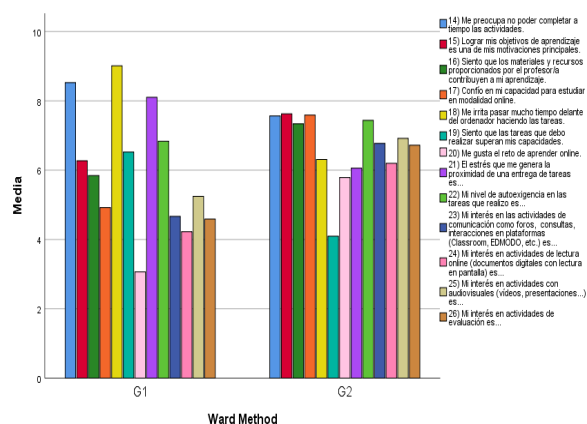


Figura 5. Emociones relacionadas con el aprendizaje y la tarea online para cada grupo (G1 y G2)

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las emociones que se hacen evidentes en torno a la comunicación e interacción en el aula virtual, el G1 manifiesta que solo interviene en los foros si la participación es obligatoria, y que intenta evitar cualquier tipo de manifestación emocional en sus comunicaciones. En tanto el G2 muestra mayores niveles de compromiso con la comunicación en estos contextos de virtualidad. Ambos grupos expresan cierto temor a que sus palabras sean malinterpretadas en cada encuentro, pero es el G1 el que marcadamente percibe la comunicación virtual como fría y distante.

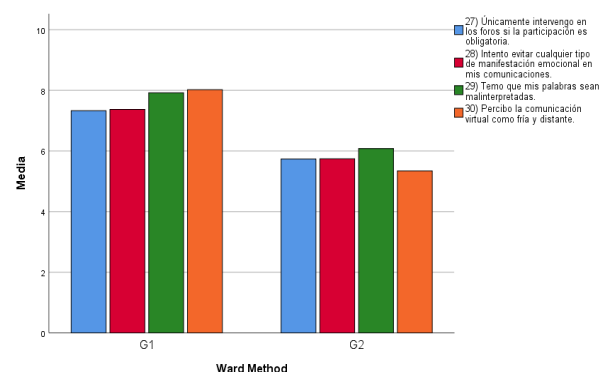


Figura 6. Emociones relacionadas con la comunicación e interacción en el aula virtual para cada grupo (G1 y G2)

Fuente: elaboración propia

En relación con las emociones que se generan dentro del grupo en los encuentros virtuales, el sentido de pertenencia está más marcado en el G2, siendo además el que más gusta de participar activamente en los foros de debate que se generan en su interior. Específicamente con relación al trabajo en grupo, se destaca el G2, que afirma en mayor medida trabajar en equipo, pero ambos grupos muestran cierta preferencia de trabajar individualmente. Finalmente, ambos grupos declaran que la experiencia no los ha llevado a desear por voluntad propia cursar bajo la modalidad online ni la recomendarían.

En síntesis, se pone en evidencia que, en la muestra estudiada, se observan claramente dos tendencias en relación con las emociones ante la actividad virtual: una de índole más positiva, que advierte la posibilidad de que resulte una experiencia que permita sacar algún beneficio o rédito de la situación, y otra,

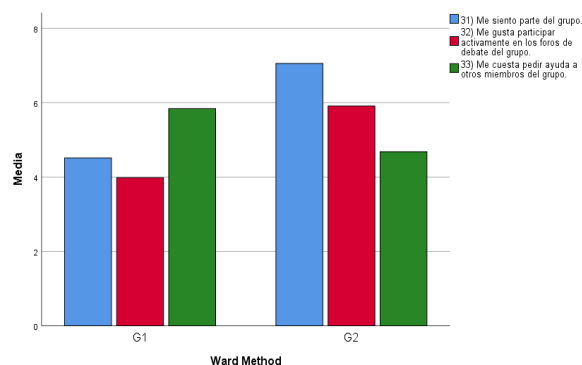


Figura 7. Emociones en referencia al grupo participante (G1 y G2) Fuente: elaboración propia

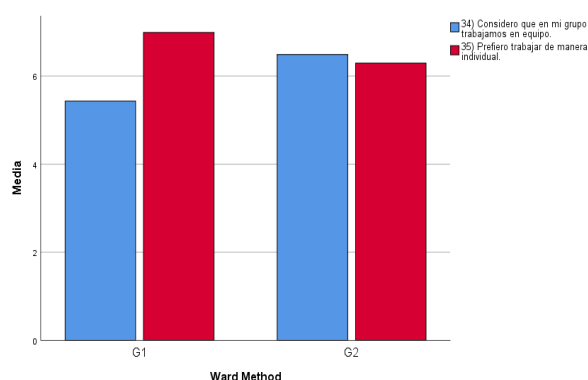


Figura 8. Emociones en referencia al trabajo en grupo (G1 y G2) Fuente: elaboración propia

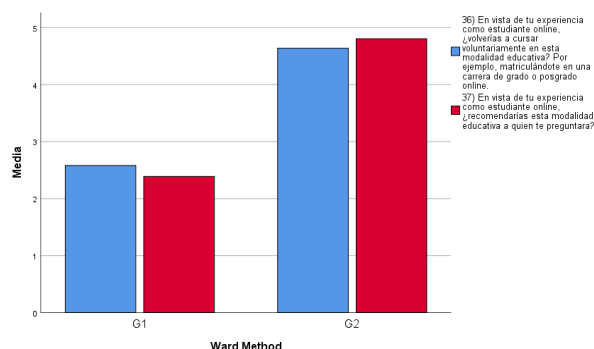


Figura 9. Emociones relacionadas a la satisfacción de la experiencia personal como estudiante online (G1 y G2) Fuente: elaboración propia

más bien pesimista, que evidencia un malestar generalizado y con deseos de que no se repita. Estas tendencias en su mayoría un tanto opuestas surgen de la caracterización de uno y otro perfil, producto del análisis minucioso de las manifestaciones ante las afirmaciones durante cada momento de la actividad virtual. Los análisis permiten identificar un grupo con mayores capacidades de adaptación a la situación de emergencia, que ha podido de alguna manera autorregular los aprendizajes y construir nuevas formas de comunicación. En términos de hipótesis y basándonos en estudio previos (De la Cruz, Sanabria, Arellano y Gonzales, 2021; Montero y Córdova, 2020), podríamos plantear que ciertos perfiles de aprendizaje y de personalidad, el trabajo colaborativo con compañeros y las posibilidades de construir procesos comunicativos con los profesores han contribuido a que este grupo haya vivenciado experiencias no tan negativas en la virtualidad.

En otras investigaciones (Ardini, Barroso y Corzo, 2020; Suarez Lantaron, García Perales y Elisondo, 2021), los participantes pueden hallar ciertas ventajas de la educación virtual de emergencia: mayor vinculación con el desarrollo tecnológico actual, mejor preparación para el futuro profesional, autonomía en el manejo el tiempo, comodidad y menores gastos económicos. Esto es, no aparece todo como per-

dido, sino más bien algunas luces, rescatadas de tanta sombra.

“...en la muestra estudiada, se observan claramente dos tendencias en relación con las emociones ante la actividad virtual: una de índole más positiva, que advierte la posibilidad de que resulte una experiencia que permita sacar algún beneficio o rédito de la situación, y otra, más bien pesimista, que evidencia un malestar generalizado y con deseos de que no se repita.”

Consideraciones para seguir pensando

Los contextos complejos parecen generar emociones también complejas, cambiantes y en apariencia contrapuestas. Ser adolescente y aprender en tiempos de COVID-19 no parece ser una tarea sencilla. No basta con saber manejar un celular ni una computadora. Son necesarias múltiples competencias tecnológicas y diversos procesos de autorregulación de los aprendizajes. Las emociones juegan un papel más que destacado en ello. Los datos nos muestran experiencias diferentes respecto de la virtualidad forzada; nos quedan más preguntas que respuestas al intentar explicar estas diferencias. No obstante, arriesgamos algunas conjeturas: quizás ciertos patrones de

aprendizaje, determinados apoyos de familiares, pares y profesores, y algunas propuestas educativas hayan propiciado experiencias valiosas de aprendizajes en emergencia. Si bien es cierto que la mayoría prefiere la presencialidad, muchos encuentran algunas ventajas o potencialidades de la virtualidad. Tal vez, la flexibilidad de pensamiento y de la acción, componentes centrales de la creatividad, hayan posibilitado en algunos casos la construcción de alternativas para seguir aprendiendo en contextos adversos. Quizás, podríamos hipotetizar de manera esperanzadora que algunos estudiantes han desarrollado aprendizajes creativos (Beghetto, 2016), nuevas formas de construir conocimientos y habilidades que apelan a la flexibilidad y la divergencia.

Restaría destacar las voces de los profesores, los que acompañaron dentro de un mayor o menor marco de posibilidades y de propios cuestionamientos y temores, fortalezas y desafíos. Será un capítulo aparte, pero para nada escindido de la misma realidad.

En futuros estudios se hace esencial analizar condiciones personales, familiares, institucionales y contextuales que promueven procesos de aprendizajes adaptativos y resilientes. Asimismo, es relevante profundizar en la consideración de los procesos emocionales en contextos de *alternancia* entre presencialidad y virtualidad. La muestra se ha conformado con estudiantes de algunas instituciones educativas, en próximas investigaciones será necesario ampliar y considerar otras instituciones de la región. Triangular con otros instrumentos y metodologías, tal vez de corte cualitativo, para lograr comprender con mayor detalle las emociones del estudiantado en vinculación con las del profesorado.

Hay algo que se ha aprendido y es que, precisamente, todo proceso educativo se halla inmensamente influenciado por el contexto, no es solo lo que podemos lograr de manera

individual, sino lo que se potencia en un entramado particular, *situado*, propio de una época, de un determinado contexto. Más que nunca se ha dejado ver esto, emergente que da sustento a tantas teorías que ya venían sosteniéndose.

Hoy se hace necesario avanzar en la construcción de acuerdos en torno a los *cómo*, a los *de qué manera* y *bajo qué condiciones*, devenidos de un construir conjunto, entre *saberes* y *sentires* de alumnos y de docentes, no sin reparar en la amplia posibilidad que nos da el *ser humanos*, en torno a rescatar y trabajar procesos metacognitivos respecto de los aprendizajes logrados, poder poner sobre relieve lo que sí y lo que no se pudo lograr, lo que falta, lo que aún constituye desafíos colectivos.

Conceptos como *contextos híbridos*, *aulas extendidas*, *mixtura*, y la deuda no actual, de siempre, con los *no conectados* siguen manteniendo el afán y la premura de numerosas investigaciones con el objeto de construir un saber conjunto entre todos los implicados en la nueva composición educativa que la pandemia nos ha impuesto y nos desafía como colectivo.





Referencias

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Aragay, X. (2020). Charla con Xavier Aragay [Vivo Instagram]. Fundación Grilli. <https://www.youtube.com/watch?v=fWSFo8yXLP&t=10s>
- Ardini, C., Barroso, M. y Corzo, L. (2020). Herramientas digitales de comunicación en contexto COVID 19. *ComHumanitas: Revista Científica De Comunicación*, 11(2), 98-122. <https://doi:10.31207/rch.v11i2.251>
- Bazán, C., Brückner, F., Giacomazzo, D., Gutiérrez, M. A. y Maffeo, F. (2020). Adolescentes, COVID-19 y aislamiento social, preventivo y obligatorio. *Revista AMAdA*, 16(2), 1-22.
- Beghetto, R. A. (2016). Creative Openings in the Social Interactions of Teaching. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 3(2), 261-273.
- Bocchio, M. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>
- Bossolasco, M. L., Chiecher, A. C. y Santos, D. A. D. (2020). Perfiles de acceso y apropiación de TIC en ingresantes universitarios. Estudio comparativo en dos universidades públicas argentinas. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 57, 151-172.
- Castro Gómez, V. (2019). *Comunicación y Generación Z: los centennials tienen la palabra*. Trabajo de Grado, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Carrera de Comunicación Social, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D. C. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/50168/TG%20-%20Castro%20Gomez%20Valeria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De la Barrera, M. L., Rigo, D., Travaglia, P., Damilano, G., Fenoglio, M., Rodríguez, et. al (2019). Encuentros en las aulas... aprendizajes, funciones ejecutivas y procesos metacognitivos. En Bono, A. y Aguilera, M. S (comps.). *Notas sobre Investigación en Humanidades* (pp.258-271). Río Cuarto: UniRío Editora.
- De la Cruz, I. V., Sanabria, V. S., Arellano, E. R. y Gonzales, E. V. (2021). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje durante el confinamiento social por la pandemia Covid-19 / Self-regulation strategies in virtual learning contexts during social confinement due to the Covid-19 pandemic. *Revista de Educación*, 0(23), 277-293. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5098

- Dussel, I. (2020) La clase en pantuflas [Conversatorio virtual]. Canal ISEP: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Elisondo, R. C., Melgar, M. F., Chesta, R. C. y Siracusa, M. (2021). Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Diálogos sobre educación*, (22). <http://www.dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/873>
- Elisondo, R., De la Barrera, M. L., Rigo, D., Kowszyk, D., Fagotti Kucharski, E., Riccetti, A. y Siracusa, M. (2016). Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y Metacognición. Ideas para innovar en la Educación Superior. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 2016, 14(1), 225-244.
- Elisondo, R., Martín, R., Rigo, D., De la Barrera, M. L. y Melgar, F. (2019) Creatividad, tecnologías y neurociencias. Teorías y prácticas para repensar los contextos educativos. Servicios Académicos Intercontinentales S. L. <https://www.eumed.net/libros/1872/index.htm>
- Fernández-Cruz, F.-J. y Fernández-Díaz, M.-J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 24(46), 97-105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Furman, M. (2020) Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia. [Webinar] TEDxRioDeLaPlata. <https://www.youtube.com/watch?v=Tgr0mfEYhUs>
- García-Perales, N. y Valverde Berrocoso, J. (2021) Cuestionario EMOC-EVEA: componente afectivo-emocional en entornos virtuales de enseñanza- aprendizaje. <https://zenodo.org/record/4905510#.YfruEurMK00>
- Gutiérrez- Moreno, A. (en prensa). Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. *Praxis*, 16 (1).
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Barrica, J. M. y Romero, I. (2017). Influencia del Clima Motivacional en clase sobre el Compromiso escolar de los adolescentes y su Logro académico. *Enseñanza & Teaching*, 35, 1, 21-37.
- Kaplan, C. (2019). *Emociones y educación: una relación necesaria en debate*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1126/pm.1126.pdf>
- Martinenco, R., Martín R. y García Romano, L. (2020). Emociones en tareas de escritura comunitaria en Educación Secundaria. *Investigación en la Escuela*, 102, 97-108. doi: <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.07>
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2020). Informe Preliminar: Encuesta a Hogares Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_hogares.pdf



- Montero, I. G., y Córdova, R. B. B.** (2020). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos sobre educación*, 22, 1-27. <http://revistadiálogos.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/914>
- Preti, M. y Fernández, M. C.** (2020) Educación y desigualdad socioeconómica. Políticas públicas en tiempos de pandemia (República Argentina). *CAMINHOS DA EDUCAÇÃO: diálogos, culturas e diversidades*, 2(2), 22-42. <https://revistas.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/11242>
- Rigo, D., de la Barrera, M. L. y Travaglia, P.** (2020) El aula como entorno clave para el desarrollo de las funciones ejecutivas. *Revista Perspectivas Docentes*, 72.
- Rigo, D., Elisondo R. y De la Barrera, M. L.** (2020) Commitment, Creativity and Brains. Perspectives on Gifted Education. En Ribeiro Piske, H., Stoltz, T., Rocha, A. y Costa-Lobo, C. (eds.). *Socio-Emotional Development and Creativity of Gifted Students*. Universidad de Coimbra.
- Ruiz, G.** (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Suarez Lantaron, B., García Perales, N. y Elisondo, R.** (2021) La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 44-68.
- Terigi, F.** (2020). Contenidos y evaluación en tiempos de pandemia [Webinar]. <https://www.youtube.com/watch?v=gkTCldh1nY>
- UNICEF** (2020). Encuesta Covid-19. Percepciones y actitudes de la población. Impacto de la pandemia en hogares con niños, niñas y adolescentes. <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf>
- Vilà-Baños, R. Rubio-Hurtado, M. J., Berlanga-Silvente, V., y Torrado-Fonseca, M.** (2014). Cómo aplicar un clúster jerárquico en SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (1), 113-127. <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>



Los trabajos prácticos en las clases de Química del profesorado

Un análisis didáctico



Fotografía obtenida por los autores

**Marisa J. López Rivilli · Claudia Becherán
Lorena Páez · Emanuel Toranzo · Marina Masullo**



Marisa López Rivilli

Licenciada y doctora en Ciencias Químicas por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Especialista en Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Secundaria y especialista en Educación Superior y TIC por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Coordinadora de Ciencias Naturales del Área de Desarrollo Curricular y coordinadora regional de Práctica Docente de la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba (DGES). Fue integrante del Departamento de Ciencias Naturales del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), se desempeñó como docente de nivel superior en la Facultad de Ciencias Químicas de la UNC, como profesora de unidades curriculares del campo de la formación específica y del campo de la práctica docente en la formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria en Química, y como profesora de Química en el nivel secundario. Es autora de módulos de los profesorados de Química para nivel secundario y superior de la Formación Docente Complementaria del ISEP.



Claudia Becheran

Licenciada en Psicopedagogía y magíster en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Docente capacitadora en propuestas de la Red Provincial de Formación Docente Continua. Profesora titular en el Instituto Superior de Formación Docente Mariano Moreno de Bell Ville, en unidades curriculares del campo de la formación general: Problemáticas Socio-antropológicas, Pedagogía, Psicología y Educación y Problemáticas y Desafíos de la Educación Secundaria.



Lorena Andrea Páez

Profesora de Educación Secundaria en Química del Instituto de Educación Superior (IES) Simón Bolívar. Profesora de Educación Superior en Química, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP). Técnica Superior en Industrias Alimentarias, Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Docente de nivel superior en el IES Simón Bolívar, en el Instituto Superior Profesorado Tecnológico y en el Instituto Superior de Formación Docente Reneé Trettel de Fabián. Conformó el equipo de investigación "Enseñanza de la Química en los Profesorados de Nivel Secundario de la provincia de Córdoba", Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba (DGES). Maestranda en Maestría en Educación en Ciencias Experimentales y Tecnología en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (FCEfYN, UNC).



Emanuel Toranzo

Profesor del 3.º ciclo de la EGB y Polimodal en Química. Especialista docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Especialista docente de Ciencias Naturales en la Escuela Secundaria. Docente de Física y de Química en la escuela secundaria del IPETyA 53 Fray L. Beltrán Anexo Ischilín. Profesor de Práctica Docente III y Didáctica de las Ciencias Naturales III de los profesorados de Educación Secundaria en Química y en Física de la localidad de Cruz del Eje. Ateneísta de Ciencias Naturales de Práctica Docente IV del Profesorado de Educación Primaria en el Instituto Superior de Formación Docente Escuela Normal Superior República del Perú. Docente capacitador durante 2016-2019, Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Red Provincial de Formación Docente Continua, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Docente investigador en la enseñanza de la Química en la formación docente.



Marina Masullo

Profesora de Química y Merceología. Bioquímica. Magíster en Investigación Educativa. Profesora titular en la cátedra Problemática de la Educación en Ciencias, y en Epistemología y Metodología de la Ciencia, Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba (FCEfYN, UNC). Directora de curso de posgrado en Epistemología de las prácticas científicas, Maestría en Enseñanza de las Ciencias Experimentales (FCEfYN). Directora de proyectos de investigación subsidiados. Participante en proyectos de extensión en ambiente y emociones.

Los trabajos prácticos en las clases de Química del profesorado

Un análisis didáctico

The practical works in the classes of Chemistry of the teaching school. A didactic analysis

Marisa J. López Rivilli* **Claudia Becherán****

Lorena Páez*** **Emanuel Toranzo****** **Marina Masullo*******

Fecha de recepción: 13 de marzo 2022

Fecha de aceptación: 01 de abril de 2022

RESUMEN

La formación docente inicial para la educación en Ciencias Naturales supone el abordaje de los productos y procesos de la ciencia desde un enfoque didáctico (Seferian, 2015; Furman *et al.*, 2018) que contemple la selección de estrategias para la comprensión del conocimiento científico desde su propia naturaleza y la construcción de los saberes disciplinares para la enseñanza. En este sentido, destacamos la labor profesional de los/as profesores/as en el diseño y desarrollo de propuestas didácticas significativas, en consonancia con las finalidades formativas para la formación docente en Ciencias Naturales.

En este artículo, se presentan los hallazgos de una investigación exploratoria realizada en profesorado de Educación Secundaria en Química de la provincia de Córdoba durante los meses de agosto de 2019 a julio de 2020. El propósito se centró en realizar aproximaciones a los modelos didácticos, las concepciones epistemológicas que orientan las decisiones pedagógicas de los/as profesores/as y la imagen de ciencia que se propicia y se construye en las clases de Química del profesorado. El enfoque metodológico fue de corte cualitativo, utilizando categorías e indicadores (organizados en una grilla de valoración diseñada por el equipo de investigación) para el análisis de los trabajos prácticos que implementaron los/as docentes en sus clases de unidades curriculares del Campo de la Formación Específica. Las categorías y los indicadores de la grilla se construyeron a partir del Diseño Curricular del profesorado y de la propuesta elaborada por Caamaño (2003) en torno a los propósitos, la metodología de trabajo y las finalidades formativas para trabajos prácticos experimentales.

palabras clave

**enseñanza de química • formación docente en Química • trabajos prácticos
modelos didácticos • finalidades formativas**

Contactos

* marisarivilli@gmail.com; ** claudiabecheran1@gmail.com; *** lorenapaez024@gmail.com;

**** emanueltoranz@gmail.com; ***** marinamasullo@gmail.com



ABSTRACT

Initial teacher training for education in Natural Sciences involves the approach to the products and processes of science for its teaching, from a didactic approach (Seferian, 2015: 15-32; Furman *et al.* 2018: 17) that contemplates the selection of teaching strategies for the understanding of scientific knowledge from its own nature and the construction of disciplinary knowledge for teaching. Accordingly, we highlight the professional work of teachers in the design and development of meaningful didactic proposals, in line with the formative purposes for teacher training in Natural Sciences.

In this article, we present the findings of an exploratory research conducted in the Secondary Education Teacher Training in Chemistry in the province of Córdoba, during the months of August 2019 to July 2020. The purpose was focused on making approaches to the didactic models, the epistemological conceptions that guide the pedagogical decisions of the teachers and the image of science that is propitiated and constructed in the chemistry classes of the Profesorado. The methodological approach was qualitative, using categories and indicators (organized in an evaluation grid designed by the research team) for the analysis of the practical work implemented by teachers in their classes of curricular units of the Specific Training Field. The categories and indicators of the grid were constructed based on the Curricular Design of the teaching staff and on the proposal elaborated by Caamaño (2003) regarding the purposes, work methodology and formative purposes for experimental practical work.

keywords

**chemistry teaching · chemistry teacher training · practical work
didactic models · formative purposes**

Introducción

El presente trabajo de investigación se realizó en un marco interinstitucional entre cuatro Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) dependientes de la Dirección General de Educación Superior (DGES) del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y el Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (FCEFN) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Cabe destacar que esta articulación fue posible gracias al espacio brindado y el acompañamiento del Área de Investigación de la DGES en todas las etapas del proceso de

conformación del equipo y desarrollo del proyecto.

El equipo de investigación se constituyó con tres docentes formadores del Profesorado de Educación Secundaria en Química de los ISFD Mariano Moreno de Bell Ville, la Escuela Normal Superior República del Perú de Cruz del Eje y el Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar de la Ciudad de Córdoba, en el rol de investigadores en territorio, bajo la dirección y codirección de dos docentes, una de la FCEFN de la UNC y otra del equipo técnico de la DGES.

El trabajo colaborativo y articulado entre los integrantes del equipo de investigación provenientes de diferentes instituciones aportó una perspectiva ampliada para el análisis y la reflexión sobre la enseñanza de la química en la formación docente y la definición del objeto de investigación, atentos a la realidad situada. Asimismo, destacamos la relevancia de desarrollar proyectos de investigación educativa en los ISFD, para fortalecer el rol de los/as docentes formadores como investigadores, y de esta manera, visibilizar y consolidar las prácticas de investigación en el profesorado, como dispositivo para la reflexión y construcción de conocimiento pedagógico situado y significativo.

El presente artículo reúne los aspectos centrales del proceso de investigación llevado a cabo en unidades curriculares (UC) del Campo de la Formación Específica (CFE) del Profesorado de Educación Secundaria en Química. En los apartados siguientes se presenta la aproximación al objeto de investigación considerando los aportes de los marcos teóricos de referencia en los que se encuadra la problemática de la investigación. A continuación, se describen las decisiones metodológicas implementadas para el desarrollo del proyecto –realizado en su totalidad de manera remota, debido a las disposiciones sanitarias del contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO)–, los hallazgos y el análisis en diálogo con los marcos referenciales, y por último, las reflexiones finales y los aportes realizados a la formación docente en Química.

Acercamiento al objeto de investigación

Numerosas investigaciones asociadas a las dificultades para el aprendizaje de las Ciencias Naturales en los diferentes niveles educativos involucran aspectos relacionados a la formación docente inicial en el profesorado (Mazzitelli, 2007; Mazzitelli y Guirado, 2010;

Mazzitelli, 2012). En la mayoría de los casos, los contenidos de ciencias se presentan como construcciones arbitrarias de conocimiento acabado y su aprendizaje implica la asimilación de conceptos teóricos y abstractos que se transmiten a través de propuestas de enseñanza tradicionales, enciclopédicas, descontextualizadas, poco participativas y con escasez de prácticas de laboratorio (Furió, 2006).

Hodson (1994, p. 305) plantea que la enseñanza de las ciencias implica tres aspectos principales interrelacionados: a) el *aprendizaje de la ciencia*, que comprende los conceptos teóricos y conceptuales de la ciencia; b) el *aprendizaje sobre la naturaleza de la ciencia*, en referencia a sus métodos e interacción con la sociedad, y c) la *práctica de la ciencia* como actividad integradora de los conocimientos teóricos y metodológicos para resolver problemas.

Ahora bien, la educación científica y tecnológica en nuestra sociedad demanda cada vez más personas mejor preparadas para desempeñarse en un mundo vertiginosamente cambiante y tecnologizado, al mismo tiempo que la ciencia se considera un valor cultural para la humanidad y “no solo de unos pocos”, lo que nos hace pensar que la enseñanza tradicional en las ciencias tal vez no sea suficiente para responder a esta demanda (Sanmartí, 2001, p. 32), a la vez que genera un *conocimiento inerte* en los/as estudiantes (Furman, 2021, p. 57).

Se hace evidente que la enseñanza tradicional con una práctica de laboratorio tipo “receta de cocina” y trabajos prácticos con problemas y ejercicios cerrados no contribuyen a que los/as estudiantes puedan comprender lo que es la actividad científica, ya que transmiten una visión deformada y empobrecida (Gil Pérez, 1999) que carece de sentido pedagógico y disciplinar.

El perfil de la formación docente inicial del Profesorado de Educación Secundaria en Química en la provincia de Córdoba requiere abordar la enseñanza de la Quími-



ca desde ambas dimensiones de la ciencia: los productos (teorías, leyes y modelos) y los procesos (modos de hacer y de pensar la ciencia para la construcción del conocimiento, es decir, el desarrollo de habilidades del pensamiento científico, modos de investigar, diseño de experiencias, etc.), propiciando la creación de una imagen de ciencia social, humana, dinámica y creativa. Esto implica que, a lo largo de su trayectoria formativa, los/as estudiantes del profesorado construyan conocimientos sobre los productos y procesos de la química y se apropien de las herramientas teóricas y metodológicas para la enseñanza en el nivel secundario. Para tal fin, adquiere sentido la selección de estrategias pedagógicas y el diseño e implementación de un repertorio de experiencias formativas variadas que contemplen, entre otros temas, la resolución de situaciones problemáticas, el estudio de la naturaleza de la ciencia y la experimentación referida a las relaciones química / entorno, de manera que permitan a los/as futuros/as docentes predecir, hacer, interpretar y explicar fenómenos y problemáticas cotidianas enmarcadas en distintas situaciones didácticas (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2015).

Asimismo, resulta ineludible señalar que enseñar a enseñar Química requiere que el abordaje disciplinar establezca una relación dialógica permanente con las unidades curriculares de los tres campos de formación, en el marco de propuestas articuladas e integradas que propicien la construcción del Conocimiento Didáctico del Contenido (Shulman, 1986) de Química para su enseñanza. Como expresa Furman (2021, p. 94), es necesario “conocer mucho sobre el contenido [de Química] a enseñar, es decir, cuáles son las formas de representar y formular los temas para hacerlos más comprensibles, y de igual manera, saber mucho sobre cómo enseñarlos a cada grupo de estudiantes en particular”.

“...resulta ineludible señalar que enseñar a enseñar Química requiere que el abordaje disciplinar establezca una relación dialógica permanente con las unidades curriculares de los tres campos de formación...”

Frente a esta situación, destacamos la importancia de la labor docente para enseñar a enseñar ciencias en el profesorado, a partir de la toma de decisiones e intervenciones pedagógicas que se realizan para favorecer la construcción del conocimiento de los/as estudiantes. Como expresan Olivera *et al.* (2015, p. 92), “el docente a partir de sus representaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia, influye y condiciona el aprendizaje de sus estudiantes”.

En consonancia con lo que señalan Liguori y Noste (2014), consideramos fundamental la coherencia entre el modelo de formación que se lleva a cabo en las aulas del profesorado y el modelo de enseñanza que se espera que construyan los/as estudiantes en su formación docente inicial para la enseñanza en el nivel secundario. Asimismo, la concepción de ciencia que posee el/la docente sustenta y orienta su práctica e influye en las concepciones que van construyendo los/as estudiantes.

Conforme a ello, y tomando como base un estudio realizado por Giménez *et al.* (2015), se realizó una investigación exploratoria de corte cualitativo por el lapso de un año (agosto de 2019 - julio de 2020) en cuatro ISFD¹ de la

¹ ISFD Mariano Moreno de Bell Ville, Escuela Normal Superior República del Perú de Cruz del Eje, Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar de la ciudad de Córdoba y Escuela Normal Superior Dalmacio Vélez Sársfield de Las Varillas.

provincia de Córdoba en los que se ofrece el Profesorado de Educación Secundaria en Química, con el propósito de indagar cómo se enseña a enseñar Química en el profesorado.

Para tal fin, se definió como objeto de investigación los trabajos prácticos que se presentan a los/as estudiantes, considerando los enfoques didácticos y las concepciones epistemológicas que subyacen en dichas propuestas, la imagen de ciencia que se construye y las finalidades formativas como elementos influyentes en el pensamiento y la práctica de los/as docentes del profesorado por su incidencia en el modo en que organizan y planifican las propuestas de enseñanza para los/as futuros/as docentes.

Cabe destacar que fue necesario adecuar el proyecto al contexto educativo pandémico y a las disposiciones sanitarias para el ASPO, lo cual implicó reformular la propuesta inicial y ampliar el objeto de investigación hacia la exploración de trabajos prácticos en general y no solo vinculados a las prácticas experimentales de laboratorio en los profesorados.

Problema abordado

En el marco de esta investigación, la problemática en estudio se definió en torno a la indagación de aspectos didácticos y epistemológicos que subyacen en los trabajos prácticos de Química del profesorado. En este sentido, las preguntas que orientaron la investigación se presentan a continuación: ¿cuáles son las finalidades formativas de los trabajos prácticos que se llevan a cabo

en asignaturas del Campo de la Formación Específica del profesorado?, ¿qué modelos didácticos y concepciones epistemológicas subyacen en el diseño y desarrollo de los trabajos prácticos en las unidades curriculares de la disciplina?, ¿qué estrategias y actividades se presentan a los/as estudiantes para la realización de trabajos prácticos?, ¿qué imagen de ciencia se construye en el profesorado?

Cabe aclarar que en esta investigación consideramos a los trabajos prácticos como aquellas actividades en las que las/os estudiantes realizan diversas tareas de modo activo. Dichas tareas pueden abarcar la lectura y el análisis de un texto, comparaciones, resolución de problemas, búsquedas en internet, etc., es decir, actividades en las que se ponen en juego los modelos y las teorías de la química y su enseñanza.

Aspectos teórico-metodológicos

Se realizó un diseño exploratorio de corte cualitativo por el lapso de un año en cuatro ISFD de gestión estatal dependientes de la DGES en los que se ofrece el Profesorado de Educación Secundaria en Química. Participaron seis docentes a cargo de UC del CFE de primer y tercer año (**Cuadro 1**).

Durante el desarrollo de la investigación, el equipo llevó a cabo las siguientes acciones:

- Análisis de trabajos prácticos en función de sus finalidades educativas, tomando como referencia las categorías propuestas por Caamaño (2003) y que han sido valida-*

Curso en el Profesorado	Unidades Curriculares*
Primer año	Introducción a la Química (en los cuatro ISFD)
Tercer año	Trabajo Experimental en Ciencias Naturales (en tres ISFD) Química Celular (en un ISFD)

Cuadro 1

* Las UC seleccionadas contemplan en su desarrollo la realización de trabajos prácticos de laboratorio.



das por otras investigaciones (Giménez *et al.*, 2015). Como punto de partida se analizaron trabajos prácticos en libros de química y/o materiales disponibles en páginas web considerando los propósitos y/u objetivos explicitados en cada uno de ellos, la metodología de trabajo propuesta, así como la finalidad para la formación en ciencias implícita en dichas propuestas. Las categorías de análisis en torno a los modelos didácticos y concepciones epistemológicas fueron definidas a partir de la caracterización realizada por Fernández González *et al.* (1997).

- b. *Construcción de una grilla de valoración con categorías de análisis ampliadas y situadas.* A partir del trabajo realizado con las categorías aportadas por los autores citados en el punto anterior y considerando la dimensión curricular en torno a las finalidades para la formación del docente de Química en la provincia de Córdoba y la imagen de ciencia que propone el Diseño Curricular del profesorado, se elaboró un instrumento denominado grilla de valoración (ver el instrumento en el Anexo) para la caracterización de los trabajos prácticos en los profesorados.
- c. *Análisis de trabajos prácticos* que se implementaron en UC de primer y tercer año del Profesorado de Educación Secundaria en Química, empleando la grilla de valoración construida por el equipo de investigación. Se analizaron en total 16 trabajos prácticos, dos por UC de cada ISFD.
- d. *Entrevistas semiestructuradas a los/as docentes a cargo de las UC.* Se realizaron dos entrevistas a cada docente, una previa y una posterior al análisis de los trabajos prácticos. La primera entrevista se focalizó en torno a las decisiones metodológicas de enseñanza y evaluación utilizadas en las clases de

Química en la modalidad presencial (prepandemia) y su adecuación para la educación remota en el contexto de ASPO. La segunda entrevista se realizó posteriormente al análisis de los trabajos prácticos, con el propósito de profundizar dicho análisis y realizar aproximaciones sobre los modelos didácticos y las concepciones epistemológicas que orientan las decisiones de los/as docentes para la enseñanza de Química. Ambas entrevistas se realizaron de manera remota debido al contexto de ASPO, empleando las aplicaciones de *Zoom* y *Meet*, y fueron grabadas para su posterior registro y análisis en el marco de la investigación.

Hallazgos de la investigación y discusiones

El relevamiento realizado en torno a los trabajos prácticos del profesorado evidenció un variado repertorio de actividades con una clara intencionalidad de favorecer las interacciones del/la profesor/a con el grupo clase y entre los/as estudiantes. De esta manera, encontramos que en la totalidad de las propuestas se pretende o espera la participación activa de los/as estudiantes durante el desarrollo de los trabajos, con diferentes matices en torno a su finalidad o propósito formativo (en su mayoría implícito). En algunos casos, se propicia la participación a través de consignas explícitas hacia un trabajo de producción colaborativa en torno a la temática o contenido de química en estudio, como así también, para la discusión y construcción de conocimiento (profesores A y E). En otros casos, las interacciones de los/as estudiantes se habilitan para la exposición de trabajos o socialización grupal de las tareas, con el propósito de favorecer la comunicación de los aprendizajes o resultados encontrados (profesores C, D y F), y en algunas situaciones, como estrategia para realizar

el seguimiento de los avances y las inquietudes de los/as estudiantes de manera individual con el profesor (profesor B).

En relación con la dimensión curricular, la totalidad de los/as docentes entrevistados mencionaron que emplean el Diseño Curricular del profesorado para seleccionar y organizar los contenidos a enseñar, los cuales se focalizan principalmente en el abordaje de aspectos conceptuales de la química, seguidos por el reconocimiento y uso de materiales de laboratorio, la apropiación de destrezas manipulativas, normas de bioseguridad y realización de experiencias con elementos de uso cotidiano.

Cabe destacar que una minoría de los/as docentes entrevistados mencionó que además de consultar los ejes y contenidos del Diseño Curricular, considera las orientaciones para la enseñanza y las finalidades de la formación docente para la selección de las estrategias y el diseño de los trabajos prácticos y las actividades que se presentan a los/as estudiantes. En este sentido, se visibiliza un predominio de actividades centradas en la realización de ejercicios y problemas para la aplicación de teorías, leyes y conceptos previamente presentados o facilitados por el/la profesor/a o un predominio de investigaciones de tipo teórico, con escasa problematización para la construcción del conocimiento de química para la enseñanza.

En relación con ello, se observó en algunos de los trabajos prácticos, el uso de estrategias con consignas explícitas orientadas a enseñar a enseñar los contenidos de química que se abordan en el aula del profesorado, es decir, a propiciar su transposición didáctica considerando el nivel para el cual se están formando, por ejemplo, a partir del diseño de actividades didácticas y lúdicas para estudiantes de nivel secundario (profesores A, E y F). En algunos de los trabajos prácticos presentados no se visibilizan consignas que propicien el

abordaje de los contenidos para la enseñanza, aunque durante las entrevistas mencionaron que de manera dialogada comentan a sus estudiantes, desde la propia experiencia, sobre algunos “tips” o consejos para el trabajo en el aula o laboratorio sin fundamentos pedagógicos o propósitos formativos definidos (profesores B y C).

Con respecto a la realización de prácticas experimentales (de laboratorio), los/as docentes mencionaron que, debido al contexto de ASPO, estas prácticas se vieron principalmente afectadas, al no poder desarrollar las clases presenciales en el laboratorio del ISFD. Como estrategias para su abordaje en la virtualidad, los/as docentes mencionaron que implementaron la realización de experiencias con elementos caseros, la visualización de videos de diferentes plataformas, el uso de simuladores y laboratorios virtuales, con el objetivo de favorecer la exploración y el uso de recursos TIC y el desarrollo de capacidades digitales en los/as futuros/as docentes. Asimismo, los/as docentes reconocieron que quedaron aprendizajes pendientes propios del trabajo experimental en el laboratorio, fundamentalmente vinculados al uso de materiales específicos y la realización de técnicas básicas propias de la química.

En este marco, la caracterización de los trabajos prácticos empleando las categorías propuestas por Caamaño (2003) y sistematizadas en la grilla de valoración se complementó con la información brindada por los/as docentes durante las entrevistas, lo cual permitió definir un predominio de trabajos prácticos cuya finalidad está orientada:

- A la familiarización perceptiva de los fenómenos e ilustración de conceptos, leyes y teorías de química o relación entre variables involucradas, a través del desarrollo de experiencias interpretativas e ilustrativas (profesores A, B, C, E y F).



- Al aprendizaje de destrezas intelectuales para el desarrollo de habilidades cognitivas generales y/o estrategias de investigación por descubrimiento orientado, a través de ejercicios prácticos (profesores A, E y C).

En este aspecto, se encuentran similitudes con lo expresado por Gil Pérez (1999) respecto a las propuestas de enseñanza en las que se incluye la realización de trabajos prácticos de laboratorio y otros en general, los cuales se realizan como ilustraciones de los conocimientos teóricos abordados en las clases, utilizándolos como demostraciones experimentales y aplicaciones de la teoría o verificativas de las clases teóricas y/o planteadas en los libros de texto (Flores, 2009).

En menor medida se encontraron trabajos prácticos con propósitos orientados:

- A la resolución de problemas teóricos en el marco de conceptos y teorías abordadas o en proceso para responder a interrogantes planteados, a través de una investigación teórica (profesores A, D y E). Cabe aclarar que en una de las propuestas la resolución de problemas se orientó al tratamiento didáctico de los contenidos abordados, con actividades concretas y finalidades explícitas en el trabajo práctico (profesor E).
- A la ilustración y corroboración de teoría, comprobación de leyes y construcción de organizadores (tablas, gráficos, diagramas, etc.), análisis cuantitativos, el aprendizaje de destrezas para la comunicación oral y escrita, a través de ejercicios prácticos (profesores D y F).
- Al trabajo con ideas previas para la familiarización de materiales y normas de bioseguridad en el laboratorio, a través de la realización de experiencias interpretativas y ejercicios prácticos para el

aprendizaje de destrezas manipulativas (profesor C).

- Al aprendizaje de destrezas prácticas y desarrollo de técnicas de laboratorio a través de ejercicios prácticos con elementos cotidianos (profesor F).

Sumados a estos hallazgos a partir de las categorías propuestas por Caamaño (2003) y citadas en la grilla de valoración, con el propósito de ampliar y complementar el análisis de los trabajos prácticos desde un posicionamiento situado, se presentan a continuación los resultados, tomando las categorías de análisis construidas desde la dimensión pedagógica del diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Química en nuestra jurisdicción. Para ello, el equipo de investigación elaboró y sistematizó en la grilla de valoración una serie de indicadores que recuperan el sentido formativo y las finalidades de la enseñanza de Química en el profesorado.

Las siguientes características predominan en la mayoría de los trabajos prácticos analizados:

- Facilita la comprensión de los conceptos estructurantes de la química.
- Se emplean objetos y materiales comunes y accesibles como mediadores para favorecer la enseñanza.
- Promueve la comunicación oral de los resultados y las conclusiones a través de presentaciones y el uso de tecnología.
- Emplea una guía de trabajo estructurada a modo de recetario de cocina.

A continuación, aquellas características que se encuentran en algunos de los trabajos prácticos:

- Favorece el desarrollo de capacidades para el planteo, el análisis y la resolución de problemas, utilizando los conocimientos de química.
- Posibilita el diálogo, la reflexión y la construcción colaborativa entre los/as

docentes y estudiantes para el abordaje de los contenidos de la disciplina y su enseñanza.

- Utiliza modelos para la interpretación de conceptos, leyes y teorías y la comprensión de los productos de la química.

A partir de los hallazgos encontrados, a continuación, mencionamos aquellos indicadores que, por su ausencia o incipiente presencia en los trabajos prácticos analizados, consideramos que sería necesario fortalecer, con el propósito de favorecer la construcción del conocimiento de química para la enseñanza:

- Una imagen de ciencia como construcción social y humana.
- La comprensión de los productos y procesos de la química desde una descripción sencilla para avanzar en niveles progresivos de profundización.
- El planteo de predicciones e hipótesis a través de preguntas disparadoras, casos o problemáticas actuales y/o cotidianas.
- La recuperación de ideas previas y anticipaciones de los/as estudiantes como insumos para orientar la enseñanza.
- El trabajo interdisciplinario articulando los contenidos para lograr aprendizajes significativos, a través de la integración de los aportes de diferentes disciplinas.

Estos indicadores y su integración o ausencia en las propuestas de enseñanza evidencian un predominio de modelos didácticos que se aproximan al modelo transmisor y artesano (Fernández González *et al.*, 1997), los cuales, por el relato de los/as docentes durante las entrevistas, dan cuenta de una internalización de los modos de ser y hacer la docencia que no fueron mayormente modificados o influenciados por el contexto pandémico.

Asimismo, cabe destacar que en general las propuestas didácticas de los/as profesores/as en primer año consideran la implementación de estrategias para lograr:

- Vincular a los/as estudiantes con su formación docente inicial.
- Atender a la diversidad de recorridos y profundizar el abordaje de los contenidos de química.
- Favorecer la apropiación del uso de dispositivos digitales y recursos necesarios para el trabajo en la virtualidad.

En el caso de las UC de tercer año, estos aspectos se han superado, ya que los/as estudiantes van ganando autonomía y un mayor grado de compromiso con su proceso formativo.

Conforme a la descripción que realizan los autores Fernández González *et al.* (1997, p. 10 y 11), a continuación, se presentan las concepciones sobre la ciencia y su actividad, que se vinculan con los hallazgos del análisis de los trabajos prácticos y las entrevistas a los/as docentes, como se observa en el **Cuadro 2**, en la página siguiente.

Conforme a estos hallazgos, la imagen de la ciencia que se construye en las clases de los profesorados es de corte empirista; en numerosas ocasiones, predomina una concepción inductista; en algunas oportunidades se aplica una metodología hipotético-deductiva, en coherencia con el modelo transmisor y artesanal. Las metodologías científicas, si bien siguen otorgándole una enorme importancia a los datos empíricos y al planteo de hipótesis, contemplan además otros procesos como el empleo de analogías y metáforas, el análisis de información y datos, el empleo de modelos, el uso de simuladores, etc., los cuales requieren un procedimiento que supere el empirismo inductista.

En este sentido, destacamos la necesidad de integrar un pluralismo epistemológico y metodológico para construir una imagen de ciencia humana, social, dinámica, con un cuerpo de conocimientos en permanente revisión y actualización, en coherencia con los propó-



Modelo transmisor	Modelo artesano
“(…) la ciencia es objetiva, neutral, se desarrolla por la transmisión de conocimientos acumulados, empleando un método específico hipotético-deductivo. La actividad experimental es una herramienta que confirma los conceptos y teorías de la ciencia. La ciencia escolar está basada en los conceptos que determinan los procedimientos y experiencias prácticas. La enseñanza de la ciencia requiere avanzar en conocimientos anteriores y la formación científica escolar se basa en enseñar poco a poco todo el saber de la ciencia”.	“(…) la ciencia es creativa, crítica, cualitativa, divertida. La ciencia evoluciona en función del interés de cada científico, quien busca y establece las relaciones causa-efecto a partir de la observación de la realidad, a partir de una metodología empírico-inductista. La ciencia escolar está basada en la observación directa de la realidad de los fenómenos de interés. La enseñanza de la ciencia se sustenta en el estudio del entorno cercano para hacer la ciencia atractiva, el profesor es un guía para facilitar la adquisición de los conocimientos y explicaciones de lo que sucede en el entorno”.

Cuadro 2

sitos formativos para la educación en ciencias desde una perspectiva sistémica, es decir, en la formación docente inicial y en los niveles obligatorios.

Reflexiones finales

Los aportes de la investigación exploratoria realizada en torno a los trabajos prácticos que se presentan en UC del CFE del Profesorado de Educación Secundaria en Química implican reconocer distintos niveles en los que esta investigación cobra significado.

A partir de los aportes de investigaciones previas sobre la formación docente en Ciencias Naturales y el análisis de la realidad situada en voces de los integrantes del equipo de investigación, se identificaron los aspectos que generaban mayor inquietud y/o preocupación en relación con las prácticas de enseñanza al interior del profesorado, lo cual permitió definir la problemática de investigación y la construcción metodológica llevada a cabo. En este sentido, a partir de los hallazgos de esta investigación se prevé continuar en una segunda etapa con una metodología de investigación -acción participativa. Consideramos que esta

perspectiva metodológica permitirá ampliar el equipo sumando docentes formadores en ejercicio que puedan participar en el codiseño e implementación de itinerarios didácticos que contemplen diferentes aspectos de la ciencia para la enseñanza de la Química en UC del CFE.

Asimismo, a nivel de la dirección del proyecto, significó una gran oportunidad propiciar un espacio en el que los/as docentes de los profesorados de Química perciban y asuman que la investigación es un componente esencial de la práctica profesional. La visión de un docente investigador que “hace zoom” del cotidiano permite objetivar las prácticas y promover alternativas para potenciar las fortalezas y superar las debilidades.

En los ISFD, se generó un espacio para la investigación atendiendo a las problemáticas locales, en busca de reconocerse desde otro sistema de referencia que trasciende el cotidiano, encontrarse con marcos de referencia que se promueven desde la investigación en enseñanza de las ciencias, comunidad que viene trabajando desde las últimas décadas del siglo pasado, como “un espejo” donde mirarnos para advertir que, en el día a día, lo urgente no da lugar a lo importante.

“...significó una gran oportunidad propiciar un espacio en el que los/as docentes de los profesorados de Química perciban y asuman que la investigación es un componente esencial de la práctica profesional.”

Por último, las acciones llevadas a cabo en el marco de esta investigación han permitido definir y construir un instrumento para el análisis de los trabajos prácticos para la enseñanza en clave pedagógica y epistemológica que puede ser empleado por docentes y futuros/as profesores/as. Asimismo, el trabajo de campo abrió puertas a nuevos problemas de investigación; una recurrencia significativa ha sido la implementación real del Diseño Curricular como guía que orienta el diseño, la selección y la secuenciación de actividades.

Agradecimientos

A las integrantes del Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior: Marisa Muchiut (Referente del área), Claudia Castro, Mariana Tosolini y Alejandra Bowman, por el acompañamiento al equipo en los diferentes momentos del desarrollo de la investigación en los profesorados de Educación Secundaria en Química.

A los/as docentes de los profesorados de Educación Secundaria en Química por la predisposición, la apertura y la generosidad para participar en las entrevistas y facilitar la documentación requerida para el análisis de los trabajos prácticos.

Referencias

- Caamaño, A.** (2003). Los trabajos prácticos en ciencias. En Jiménez, A. *Enseñar Ciencias*. Barcelona: Graó.
- Flores, J.; Caballero Sahelices, M. C.; Moreira, A.** (2009). El laboratorio en la enseñanza de las ciencias: Una visión integral en este complejo ambiente de aprendizaje. *Revista de Investigación*, 68 (33), 75-112.
- Furió Más, C.** (2006). La motivación de los estudiantes y la enseñanza de la química. Una cuestión controvertida. *Educación Química*, 17, 222-227.
- Furman, M.** (2021). *Enseñar distinto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furman, M.; Gellon, G.; Rosenvasser Feher, E.; Golombek, D.** (2018). *La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gil Pérez, D.; Furió Más, C.; Valdés, P.; Salinas, J.; Martínez-Torregrosa, J.; Guisasola, J.; González, E.; Dumas-Carré, A.; Goffard, M.; Pessoa de Carvalho, A.** (1999). ¿Tiene sentido seguir distinguiendo entre aprendizaje de conceptos, resolución de problemas de lápiz y papel y realización de prácticas de laboratorio? *Enseñanza de las ciencias*, 17 (2), 311-320.
- Giménez, J.; López, J.; Amador Rodríguez, R.; Meinardi, E.** (2015). Representaciones de las prácticas de laboratorio en profesores en ejercicio. *Enseñanza de la Física*, 27, 259-267.



Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (3), 299-133.

Liguori, L. y Noste, M. I. (2014). *Didáctica de las Ciencias Naturales. Enseñar Ciencias Naturales*. Rosario: Homo Sapiens.

Mazzitelli, C. (2007). *El aprendizaje de la Física como reelaboración conceptual a la luz de algunas teorías psicosociales*. Tesis doctoral. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Mazzitelli, C. y Guirado, A. (comps.). (2010). *La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias. Estudios de las representaciones sociales de docentes y futuros docentes en Ciencias*. San Juan: Editorial FFHA-UNSJ.

Mazzitelli, C. A. (2012). Representaciones acerca de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias durante la formación docente inicial. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 392-406.

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2015). *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Química*. Córdoba: Dirección General de Educación Superior.

Olivera, A. C.; Mazzitelli, C. A.; Guirado, A. M. (2015). El conocimiento construido por los alumnos en las clases de química. *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (1), 77-94.

Sanmartí, N. (2001). Enseñar a enseñar ciencias en secundaria: un reto muy completo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 31-48.

Seferian, A. (2015). *Química y su enseñanza. ¿Qué hay de nuevo ahora?* Buenos Aires: Dunken.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Anexo

Grilla de valoración de Trabajos Prácticos

http://dges-cba.edu.ar/Grilla_valoracion_trabajos_practicos.pdf

Construir memoria pedagógica desde la formación docente inicial

Visitas histórico-pedagógicas a dos escuelas normales de la ciudad de Córdoba



Expediciones pedagógicas a escuelas normales

Gonzalo Gutierrez
Analía Van Cauteren



Gonzalo Martin Gutierrez

Magíster en Investigación Educativa. Profesor adjunto a cargo en las cátedras de Historia de la Educación Argentina y profesor asistente en la cátedra de Didáctica General en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesor adjunto a cargo de Didáctica General en el Profesorado en Comunicación Social. Director del proyecto de investigación “La configuración del sistema educativo cordobés entre 1920-1974” (CIFFyH) y del proyecto de investigación Consolidar (SeCyT) “Entre políticas curriculares y nuevas modalidades institucionales de escolarización: La relación con el saber en la escuela secundaria”. Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores (ICIEC-UEPC).



Analía Van Cauteren

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Directora General del Colegio Costa azul (Villa Carlos Paz, Córdoba). Profesora adjunta en la cátedra de Pedagogía de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Es, además, profesora asociada en la UNC. Integrante del proyecto de investigación Consolidar (SeCyT) “El derecho a la Educación Secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar”, dirigido por la Dra. Alejandra Castro y la Mgtr. Silvia Oliva. Investigadora del Programa de Investigación sobre la sociedad argentina contemporánea II (2021-2022) en el proyecto “Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas. Un abordaje interdisciplinario en tres regiones argentinas”, dirigido por la Dra. Silvia Serra.



Construir memoria pedagógica desde la formación docente inicial

Visitas histórico-pedagógicas a dos escuelas normales de la ciudad de Córdoba

Building pedagogical memory from initial teacher
training: Pedagogical historical visits to two normal
schools in the City of Córdoba

Gonzalo Martin Gutierrez *

Analía Van Cauteren **

Fecha de recepción: 30 de junio 2022

Fecha de aceptación: 15 de julio 2022

RESUMEN

Desde las cátedras de Historia de la Educación Argentina y Pedagogía, de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), junto al proyecto de investigación (SECyT) "El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar", articulamos esfuerzos en la comprensión de procesos históricos pedagógicos comunes y relevantes para la formación inicial. En este sentido, con motivo del estudio de tendencias educativas en Argentina y Córdoba entre fines del siglo XIX y mediados del siglo XX, realizamos visitas con estudiantes de primer año a las escuelas normales superiores Dr. Alejandro Carbó y Dr. Agustín Garzón Agulla.

Los propósitos formativos de estas "expediciones pedagógicas" fueron múltiples. Nos interesaba, por un lado, producir memoria sobre tradiciones locales que democratizaron (o no) la educación pública, así como sus relaciones (nunca lineales) con el presente. Por otro lado, nos propusimos poner en diálogo análisis político-pedagógicos de carácter nacional y provincial con proyectos pedagógicos institucionales, identificando las condiciones en las cuales se produjeron, sostuvieron y/o discontinuaron propuestas educativas, en articulación con disputas entre modelos de sociedad. Complementariamente, nos planteamos conocer los espacios escolares específicos y sus sentidos.

Volver protagonistas en el estudio e interpretación de la historia a estudiantes de formación docente inicial supone una perspectiva histórica, pedagógica y didáctica que otorgue centralidad a los procesos en los cuales se inscriben las relaciones educativas sin perder de vista las articulaciones entre sus dimensiones estructurales y singulares.

palabras clave

**formación docente inicial • normalismo • Escuela Nueva
Proyecto Pedagógico Institucional • materialidad escolar**

ABSTRACT

From the Chairs of History of Argentine Education and Pedagogy of the Education Sciences Career – UNC, together with the research project (SECyT): “The right to secondary schooling. Contributions for the (de)construction of schooling conditions and the school format”, we articulate efforts in the understanding of common and relevant historical pedagogical processes for initial training. For this, on the occasion of the study of educational trends in Argentina and Córdoba between the end of the 19th century and the middle of the 20th century with first-year students, we made visits to the Escuelas Normales Superiores Dr. Alejandro Carbó and Dr. Agustín Garzón Agulla.

The formative purposes of these “pedagogical expeditions” were multiple. It was interesting to produce memory about local traditions that democratized (or not) public education, as well as their relationships (never linear) with the present; put into dialogue national and provincial pedagogical political analyzes with institutional pedagogical projects, identifying conditions in which educational proposals were produced, sustained and/or discontinued, in articulations with disputes between models of society; and knowledge of specific school spaces and their meanings.

Making students of initial teacher training protagonists in the study and interpretation of history supposes a historical, pedagogical, and didactic perspective, which in addition to exploring dynamics that enable dialogue between their experiences with those objects of study that run the risk of being interpreted as devoid of meaning due to their temporal distance; give centrality to the processes of educational relations by articulating structural and singular dimensions.

keywords

**initial teacher training · normalism · New School
Institutional Pedagogical Project · school materiality**

Durante las últimas décadas, los procesos de escolarización han tenido profundos cambios en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Muchos de ellos se produjeron al calor de debates sobre la ampliación de derechos y el principio de igualdad educativa. Otros, como consecuencia de las transformaciones tecnológicas que alteraron modos tradicionales de sostener los procesos de enseñanza. Ambas cuestiones se intensificaron en las apuestas por sostener la continuidad pedagógica durante las situacio-

nes de ASPO y DISPO producidas por la pandemia derivada del COVID-19. En este marco, es posible apreciar, en la agenda pedagógica y social, un profundo consenso en que la educación es un derecho que requiere de políticas públicas que lo garanticen de forma plena. Es decir, no alcanza con la gratuidad de la educación pública. Tampoco con el acceso universal. Para atender cabalmente el derecho a la educación, es preciso, además, construir condiciones institucionales y pedagógicas que posibiliten a nuestras y nuestros estudiantes aprender



y culminar la escolaridad. Como respuesta a estas preocupaciones, se han desplegado múltiples programas ministeriales orientados a acompañar las trayectorias escolares, se transformaron los diseños curriculares en la mayoría de las provincias del país y se han realizado propuestas orientadas a revisar las formas de enseñanza, dando lugar a modos dialógicos con el saber entre docentes y estudiantes.

Durante los últimos años, la agenda pedagógico-didáctica se ha centrado especialmente en la revisión de las formas de enseñanza y en la preocupación por disminuir las desigualdades en los desempeños escolares. El aprendizaje basado en problemas, los métodos de proyectos, la preocupación por el interés de las y los estudiantes, entre otras, forman parte de las principales propuestas que de un modo u otro se observan en producciones ministeriales y editoriales. Es en torno a estas cuestiones que han tomado forma numerosas propuestas de formación docente continua, y son estos los asuntos sobre los que giran gran parte de las perspectivas didácticas en la formación docente inicial.

Un riesgo sobre el modo en que ingresan numerosas propuestas de renovación didáctica se encuentra en su desarticulación con los procesos históricos y pedagógicos que le dieron lugar y las experiencias locales que en torno a ellos es posible rescatar. Una escuela y una didáctica sin historia ni marco pedagógico obstaculizan reconocer las condiciones en las cuales se produjeron, sostuvieron y/o discontinuaron ciertas propuestas educativas, así como sus implicancias en los procesos de formación de nuestras y nuestros estudiantes y sus articulaciones con disputas entre diferentes modelos de sociedad. Es decir, nos deja sin memoria sobre las tradiciones locales que, producidas en otros contextos, posibilitaron democratizar (o no) la educación pública, así como sus relaciones (nunca lineales) con el

presente. Al respecto, Escolano señala que “la escuela, en sus diversas concreciones, es un producto de cada tiempo histórico, y sus formas constructivas son, además de los soportes de la memoria colectiva cultural, la expresión simbólica de los valores dominantes en cada época” (2000, p. 203). Allí se encuentra una de las razones por las que se vuelve relevante el estudio de las tradiciones y experiencias educativas en la formación docente inicial.

“Un riesgo sobre el modo en que ingresan numerosas propuestas de renovación didáctica se encuentra en su desarticulación con los procesos históricos y pedagógicos que le dieron lugar y las experiencias locales que en torno a ellos es posible rescatar.”

El riesgo de deshistorizar el análisis de los problemas educativos contemporáneos interpela el sentido de la historia y la pedagogía en la formación docente inicial. ¿Qué le da sentido al conocimiento de procesos educativos desarrollados en otros tiempos y circunstancias? ¿Acaso su relevancia presupone una concepción lineal y acumulativa de las dinámicas de escolarización, de modo tal que el presente se explica por su pasado? ¿Cuál sería el modo de estudiar dichos procesos? Tal vez sea interesante, frente a estos interrogantes, recuperar el planteo de Cruz (2012), quien señala que es necesario tomar distancia de cierto presentismo y recuperar el pasado como modo de desnaturalizar y problematizar la cotidianidad, como modo de apertura a otras

formas de sostener el presente y, en nuestro caso, la educación. Como señala Chartier, “la historia de la educación no puede ayudar a los docentes si no los considera protagonistas de esa historia. Eso implica que las investigaciones sobre reformas escolares, prácticas profesionales, contenidos de enseñanza o producciones de alumnos deben interesarse principalmente por los procesos y no solamente por los resultados” (2009, p. 33). Volver protagonistas en el estudio e interpretación de la historia a quienes se encuentran transitando la formación docente inicial supone una perspectiva histórica y pedagógica, así como una didáctica que otorgue centralidad a los procesos y las transformaciones de las relaciones educativas articulando sus dimensiones estructurales y singulares. En este marco, cobra relevancia explorar dinámicas de formación que habiliten, por un lado, el diálogo entre experiencias de las y los estudiantes de la formación docente inicial con esos objetos de estudio que pueden ser interpretados como desprovistos de sentido por su distancia temporal. Por el otro, la apertura a las posiciones y perspectivas que tienen las y los estudiantes sobre el presente y el pasado, ya que, como señala Chartier, son las preguntas del presente las que renuevan las preguntas que se le hacen al pasado.

“Expediciones pedagógicas”: recorridos, miradas y sentidos

Es en el marco de estas preocupaciones que, desde las cátedras de Historia de la Educación Argentina y Pedagogía de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, junto al proyecto de investigación avalado y subsidiado por la SECyT “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el

formato escolar”, dirigido por la Dra. Alejandra Castro y la Mgtr. Silvia Oliva, nos propusimos en 2022 articular esfuerzos en la comprensión de ciertos procesos históricos pedagógicos comunes y relevantes para la formación inicial de nuestras y nuestros estudiantes. Para ello, con motivo del estudio de las principales tendencias educativas en Argentina y Córdoba entre fines del siglo XIX y mediados del siglo XX, realizamos dos visitas histórico-pedagógicas con estudiantes de primer año. Una de ellas a la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, y la otra, a la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla.

Nos interesaba poner en diálogo análisis político-pedagógicos de carácter nacional y provincial con proyectos pedagógicos institucionales singulares y el conocimiento de los espacios escolares específicos, sus sentidos y singularidades, en tanto expresión de movimientos y tendencias educativas estructurales. Como señala Escolano, la arquitectura escolar “es también por sí misma un programa, una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores, como los de orden, disciplina y racionalidad, unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aun ideológicos” (2000, p. 183). Esta fue una opción en el modo de aproximarnos a la materialidad de experiencias pedagógicas, en el que arquitectura, mobiliario, bibliotecas, laboratorios y el conjunto de recursos pedagógicos didácticos se articulaban con las formas de enseñanza promovidas y los proyectos políticos educativos que además de sostenerlas, las financiaban. Dichas experiencias se reflejaban en proyectos institucionales que, interpretando aquellas intencionalidades políticas, producían invenciones pedagógicas en territorios escolares singulares no exentos de tensiones. Entendíamos que esta era, por un lado, una forma de construir memoria pedagógica desde la formación docente inicial. Por el



otro, un modo de aproximarse a experiencias didácticas valiosas para reflexionar sobre las actuales formas de enseñanza.

“Nos interesaba poner en diálogo análisis político-pedagógicos de carácter nacional y provincial con proyectos pedagógicos institucionales singulares y el conocimiento de los espacios escolares específicos, sus sentidos y singularidades, en tanto expresión de movimientos y tendencias educativas estructurales.”

Lo que no muestran los textos. La materialidad pedagógica en la visita a la ENSAC

El lunes 25 de abril de 2022, con más de 100 estudiantes asistimos a la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó (ENSAC). Nos encontramos allí con el equipo directivo, docentes y estudiantes del profesorado de Educación Primaria. Fue una tarde especial, significada como una verdadera “expedición pedagógica”¹ donde, mientras recorríamos el edificio escolar, volvíamos a mirar con ojos de extranjería una institución con larga tradi-

¹ Las expediciones pedagógicas pueden ser entendidas como “aventuras en las que se embarcan quienes buscan cosas nuevas. Explorar es indagar en el territorio, conocido o desconocido, con la mirada puesta en lo nuevo” (Imen, 2014).

ción en nuestra ciudad. En esta visita, pudimos aproximarnos a la cultura material de una experiencia pedagógica relevante, que ha dejado sus marcas en la educación de Córdoba y que se inscribía en un proyecto de país pensado en el largo plazo. Según Escolano,

la cultura material de la escuela es una especie de registro objetivo de la cultura empírica de las instituciones educativas, distinta de la académica y de la política. Ella puede ser valorada como el exponente visible, y tras su lectura el efecto interpretado, de los signos y de los significados que exhiben los llamados objetos-huella, así como también las representaciones que los replican o acompañan, fuentes intuitivas y manejables en las que ha quedado materializada la tradición pedagógica (2010, p. 14).

La relevancia de la cultura material se inscribe en lo que Dussel ha denominado como “el giro material”, el cual

plantea nuevas preguntas a la historia de la educación, preguntas que prestan atención al detalle, a las minucias, a lo aural y lo táctil, que emerge en el vínculo con los artefactos (...) las nuevas sensibilidades que aporta el giro material a la historia de la educación puede contribuir a encontrar o crear esos espacios otros en el cruce entre la historia y el presente, y en la investigación abierta y atenta al devenir de los objetos y de los humanos (2019, p. 23, 25).

El itinerario propuesto por docentes y estudiantes de la Escuela Carbó posibilitó conocer las actas fundacionales, entre ellas, el decreto de creación firmado por el presidente Julio Argentino Roca, el título original de maestra de Francisca Armstrong, quien se desempeñó como docente entre 1884 y 1888, y los primeros analíticos expedidos. Un clima de curiosidad y concentración en los detalles irrumpió en la visita y alimentó preguntas sobre lo no dicho en los textos de estudio en Historia de la Educación Argentina y Pedagogía. Pronto fue posible advertir el asombro que les causó conocer la mapoteca, la biblioteca y las



Estudiantes y docentes en el ingreso a la Escuela Normal A. Carbó.

“El itinerario propuesto por docentes y estudiantes de la Escuela Carbó posibilitó conocer las actas fundacionales, entre ellas, el decreto de creación firmado por el presidente Julio Argentino Roca, el título original de maestra de Francisca Armstrong, quien se desempeñó como docente entre 1884 y 1888, y los primeros analíticos expedidos.”

colecciones con las que fue inaugurada, así como los recursos didácticos traídos desde Inglaterra y Alemania para enseñar física, química y biología. En este tramo de la visita, fue posible problematizar ciertas miradas reduccionistas sobre el normalismo en Argentina

para comenzar a comprender mejor las articulaciones político-pedagógicas que le fueron dando lugar.

También hubo espacio para apreciar la arquitectura de este edificio con valor patrimonial, sus dimensiones, esas que tal vez pasan desapercibidas para quienes habitan cotidianamente sus pasillos, pero que resultan novedosas para quienes por primera vez las ven. Resultó más claro así, por un lado, apreciar que hace ya más de 130 años existía plena conciencia de que para enseñar y aprender era necesario contar con libros, pero también con mobiliario, recursos didácticos variados y espacios adecuados. Por otro lado, fue posible analizar cómo la escuela pública y la formación docente, además de pensarse en el largo plazo, como parte de un proyecto de país, reflejaba una apuesta por la calidad en los más mínimos detalles, al punto de que sus pisos de madera y aberturas actuales son los mismos con los que se creó este edificio escolar.

La jornada culminó con una presentación en el auditorio a cargo de docentes de la Escuela Carbó, en la que reconstruyeron sus marcas de origen y describieron las grandes etapas

CERTIFICADO DE ESTUDIOS

El Inspector General de Escuelas que suscribe, certifica:

Que Nilda del Carmen Murria ha cursado el Primer Grado en la escuela N.º 1000 en el año mil novecientos cuarenta y cuatro habiendo obtenido las calificaciones siguientes:

Aritmética	5 (bueno)	Geometría	8 (muy bueno)
Algebra	8 (muy bueno)	Historia	7 (bueno)
Geometría	8 (muy bueno)	Educ. Moral y Civica	7 (bueno)
Lectura	8 (muy bueno)	Naturalia	6 (bueno)
Escritura	6 (bueno)	Dibujo	6 (bueno)
Gramática	5 (bueno)	Ahorro y Previsión	6 (bueno)
Redacción	5 (bueno)	Preparación	6 (bueno)
Ortografía	8 (muy bueno)	Religión	10 (muy bueno)
Física y Química	7 (bueno)	Música	6 (bueno)
Mineralogía y Geol.	7 (bueno)	Educ. Física	7 (bueno)
		Promedio General	7.2 (muy bueno)

Conducta Buena

Lugar y fecha de nacimiento: En Pacho, Provincia de Córdoba

FILIACION En el curso de estudios de un año de escuela

Nacionalidad Argentina Señas Particulares Argentina

Dado en Córdoba a veintinueve días del mes de septiembre de mil novecientos cuarenta y cuatro

Certificado de estudiante del año 1944 de la Escuela Normal Alejandro Carbó.



que fue atravesando su historia institucional. Y allí estábamos, sin darnos cuenta, produciendo una articulación en la formación docente de nivel superior inédita en estos tiempos que tendría repercusiones en la siguiente visita programada. Una experiencia que, en palabras de un estudiante, le permitió “hacer de la historia algo vivo, cercano, que dialoga con el presente, que nos permite saber de dónde venimos y preguntarnos hacia dónde vamos”.



Estudiantes y docentes en la biblioteca de la Escuela Normal Alejandro Carbó.

Una experiencia que crece. La visita a la ENSAGA

Para la visita a la Escuela Normal Superior Garzón Agulla (ENSAGA), las cosas habían cambiado. Docentes de distintas instituciones nos plantearon su interés en participar en actividades de este tipo. Nos señalaron la necesidad de ofrecer a sus estudiantes una experiencia de análisis histórico-pedagógico diferente. Fue así como se fueron sumando cátedras e instituciones a esta segunda visita.

El 30 de mayo de 2022 fue una tarde conmovedora. Más de 250 estudiantes y 20 docentes de profesorados y la carrera de Ciencias de la Educación asistimos a la ENSAGA

para conocer su historia. Se sumaron en esta ocasión, docentes y estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente Nuestra Señora de la Merced (de Unquillo), del Profesorado Tecnológico, de la propia ENSAGA y de la cátedra de Historia Social de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC).

En esta ocasión, trabajamos la recepción de otro modo. Gracias al trabajo del equipo directivo y docente del ENSAGA, organizamos cinco grupos que fueron recorriendo toda la escuela. Fue así que pudieron conocerse las pequeñas historias de la escuela como una alternativa pedagógica y política al dogmatismo católico y el normalismo positivista dominante en la década del cuarenta.

Las y los estudiantes fueron preparados de antemano. Por un lado, desde la cátedra de Historia de la Educación Argentina, se habían realizado lecturas previas sobre los debates educativos durante la década del 30 en Córdoba y Argentina, así como sobre los principales rasgos de la experiencia durante sus primeros años. Las y los estudiantes tenían a mano interrogantes sobre diferentes dimensiones de análisis: el uso de los espacios, las controversias de su currículum, los dilemas de sus principios de enseñanza, la conflictividad que movilizaba la irrupción de una alternativa político-pedagógica en Córdoba, entre otras cuestiones. Estas lecturas previas les permitieron orientar sus registros, diálogos, preguntas y tomas de fotos a lo largo de la visita. Por otro lado, desde la asignatura de Pedagogía se habían abordado dos categorías centrales que colaboraron en la conceptualización de lo vivenciado: las principales características del movimiento de Escuela Nueva, sus representantes y principios, y por otra parte, la noción de proyecto pedagógico institucional, entendido como la forma que el proyecto social adquiere en contextos de acción específica, asumiendo rasgos de identidad propios, según el modo en que se lo interpreta y se inscribe en una historia.

Como nos interesaba que la actividad pudiera combinar la situación de formación con el disfrute de una actividad similar a sus recuerdos de su paso en otros niveles educativos, las y los esperamos con chupetines que acompañaron la jornada. Luego emprendimos un recorrido por la escuela diseñado en postas guiadas por acertijos histórico-pedagógicos que fueron resueltos en el marco de pequeños grupos. Avanzamos en los lugares icónicos señalados por los “dueños de casa” para hacer paradas y comentar algunos sentidos institucionales condensados allí.

De esta manera, el modo en que se diseñó el camino a transitar también expresó una nota identitaria del propio proyecto fundacional de la ENSAGA: los ideales de la Escuela Nueva y, más precisamente, el disfrute y el juego como parte de las estrategias de enseñanza en aquel espacio institucional. Allí estaban 250 estudiantes de Institutos de Formación Docente y de la carrera de Ciencias de la Educación con sus cuadernos, orientaciones para el registro y chupetines, intercambiando comentarios y apreciaciones con independencia de la institución de la cual provenían, porque lo que tenían en común era su atención a la materialidad de una experiencia pedagógica construida hace ya 80 años y sus relaciones con los actuales debates educativos. En este sentido, como señala Escolano (2010), el acercamiento a los objetos de la cultura material de la escuela se concretó en un juego de miradas, silencios, palabras, hipótesis y lecturas, de interpretaciones compartidas o debatidas.

El recorrido propuesto por las y los docentes de la ENSAGA posibilitó aproximarnos a la experiencia piloto, en la que los cargos docentes se concursaron, se renovó la propuesta curricular existente hasta entonces, y se diseñó un mobiliario para estudiantes profundamente articulado con la perspectiva activa de la Escuela Nueva. Una experiencia que innovó con una pileta climatizada, con un Instituto de Investigaciones Pedagógicas que jerarquizó la

“...el modo en que se diseñó el camino a transitar también expresó una nota identitaria del propio proyecto fundacional de la ENSAGA: los ideales de la Escuela Nueva...”

formación docente y generó estrategias para que quienes enseñaran pudieran también elaborar sus propios materiales didácticos. Pudimos apreciar, además, parte de las articulaciones entre intelectuales, dirigentes políticos y dirigentes sindicales que permitieron amalgamar una relación entre política y pedagogía, teoría y práctica, tan necesaria de recuperar 80 años después.

Sería difícil caracterizar lo que allí ocurrió, porque el clima ameno y jovial de la jornada fue acompañado por concentración en los detalles, preguntas comparativas entre lo analizado en la visita a la ENSAC y lo que podía verse en la ENSAGA. En muchos casos, las reflexiones de las y los estudiantes pusieron en diálogo tres tiempos históricos: el correspondiente a las primeras décadas del siglo XX, el relativo a la década del cuarenta y el presente. Se preguntaron sobre las continuidades y discontinuidades de sentidos y prácticas educativas, sobre los límites para sostener en la actualidad propuestas elaboradas en otros tiempos, pero también, sobre la vigencia de ciertos principios pedagógicos para sostener los actuales procesos de escolarización. Allí fueron fluyendo referencias a lecturas producidas en diferentes espacios curriculares, como si muchos planteos abordados de modo diferenciado comenzaran a articularse por el efecto de entrar en contacto con la materialidad de las experiencias pedagógicas de la ENSAC y la ENSAGA.



“...fueron fluyendo referencias a lecturas producidas en diferentes espacios curriculares, como si muchos planteos abordados de modo diferenciado comenzaran a articularse por el efecto de entrar en contacto con la materialidad de las experiencias pedagógicas de la ENSAC y la ENSAGA.”



Estudiantes y docentes en el Museo Pedagógico de la Escuela Normal Superior Agustín Garzón Agulla.



Producciones que integran el Museo Pedagógico de la Escuela Normal Superior Agustín Garzón Agulla.



Estudiantes y docentes en el auditorio de la Escuela Normal Superior Agustín Garzón Agulla.

Hacer tramas en el nivel superior: un modo de recuperar memorias pedagógicas en la formación docente

Lejos del romanticismo según el cual “todo pasado fue mejor”, ambas visitas nos mostraron la relevancia de analizar críticamente las tradiciones pedagógicas de Córdoba, tanto con relación a las disputas que promovieron en su propio contexto, como con respecto a la vigencia de algunos de sus componentes en los actuales procesos de escolarización. Así, desde las cátedras de Historia de la Educación Argentina y Pedagogía, nos propusimos poner a disposición categorías y conceptos elaborados al interior de cada campo de conocimiento para mirar, nombrar y problematizar la trama de dos instituciones educativas, a partir de las cuales se hace posible asomarse a acontecimientos de la vida política, social y cultura de la provincia de Córdoba de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. De este modo, fue posible considerar las memorias pedagógicas como constitutivas de identidades individuales y colectivas que perduran en el tiempo, en tanto alojan discursos, experiencias y relaciones de poder que requieren ser objetivadas. Es allí donde se juega el sentido de la historia y la pedagogía; es allí donde, como señala Le Goff (1991), la memoria colectiva puede contribuir a la liberación y no a la servidumbre.

Un modo de estudio diferente asoma en actividades de este tipo. Los textos quedan más cerca de la experiencia de las y los estudiantes, pero, además, los interrogantes toman en consideración esos espacios y recursos que han visto, registrado, fotografiado, con los que se han asombrado y sobre los cuales se han preguntado: “si esto era posible hace 80 años, ¿por qué nos cuesta tanto sostener algo similar en la actualidad?”. Propuestas de

enseñanza destinadas a la formación docente que combinan momentos de estudio y desarrollo temático en las aulas universitarias o los institutos con el formato de “expediciones pedagógicas” quizás estén indicando un camino didáctico que abra la posibilidad de afianzar estrategias de enseñanza situadas, con recursos que propician el trabajo colaborativo, la articulación, el intercambio, y también habilitan el disfrute.

Novedosa y necesaria ha sido la articulación entre programas de formación docente desplegados en una carrera universitaria e Institutos de Formación Docente. La organización de ambas actividades fue conjunta y se dio en el marco de reuniones de planificación donde se acordaron tanto las actividades propuestas a estudiantes como los contenidos de ese tiempo de trabajo. Es este un modo posible de construir tramas de relación centradas en la formación al interior del nivel superior. Hay aquí una zona necesaria de explorar en un doble aspecto: sostener y ampliar espacios de articulación en el nivel superior sobre la formación docente y hacer lugar al trabajo sobre las memorias pedagógicas locales desde la experiencia acumulada en las propias instituciones formadoras.



Referencias

- Chartier, A. M.** (2009). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? *Anuario de la Educación*, 9.
- Cruz, M.** (2014). *Adiós, historia, adiós. El abandono del pasado en el mundo actual*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I.** (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educar em Revista*.
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/67776/39568>
- Escolano, B.** (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escolano, B.** (2010). Patrimonio material de la escuela e historia material. *Revista do Programa de Pós-graduação em Educação*.
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2125/1628>
- Imen, P.** (2014). Las Expediciones pedagógicas: construyendo una educación emancipadora desde y para Nuestra América. *Revista Educación y Cooperativismo*.
https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/articulos/pdf/2014_63966765.pdf
- Le Goff, J.** (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.

"Aydee quería ser maestra"

Narrativa de una experiencia pedagógica sobre el abordaje de la violencia de género en un Instituto de Formación Docente



Fotografía del Colectivo Manifiesto en la marcha Ni Una Menos del 2015 en Córdoba Capital.

Candela Lihué Molina



Candela Lihué Molina

Licenciada y profesora de Sociología. Maestranda en Pedagogía con beca de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Docente en una escuela secundaria y en un Instituto Superior de Formación Docente. Integrante de un equipo de investigación vinculado con la Educación Sexual Integral radicado en el área Feminismos, Géneros y Sexualidades del Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

“Aydee quería ser maestra”

Narrativa de una experiencia pedagógica sobre el abordaje de la violencia de género en un Instituto de Formación Docente

“Aydee wanted to be a teacher” Narrative of a pedagogical experience on the approach of gender violence in a teacher training institute

Candela Lihué Molina *

Fecha de recepción: 15 de octubre 2021

Fecha de aceptación: 26 de noviembre de 2021

RESUMEN

El presente artículo, producido para el Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba, recupera el proceso institucional desarrollado por un Instituto de Formación Docente para el abordaje de la violencia de género a raíz del femicidio de una estudiante. Se reconstruye una experiencia pedagógica a través de entrevistas realizadas al equipo de gestión, a docentes y al Coordinador Institucional de Políticas Estudiantiles, quienes reconocieron que el femicidio marcó un antes y un después en la historia institucional.

Por el valor pedagógico, en este texto, se profundiza en los dispositivos institucionales para el abordaje de la violencia de género a través de una red de acompañamiento para estudiantes en situación de violencia de género y la creación de un grupo docente que impulsó la incorporación de contenidos de ESI en la propuesta curricular del instituto, en particular en el seminario de ingreso El oficio de enseñar.

Esta experiencia se desplegó en un contexto particular con conflictos, encuentros, ambigüedades y contradicciones propias de un espacio educativo habitado por múltiples y diversos posicionamientos pedagógico-políticos, y nos aporta ideas claves para pensar en proyectos institucionales de ESI y el ejercicio de los derechos.

palabras clave

Institutos de Formación Docente • ESI • violencia de género • femicidio

Contacto

* candelalihuemolina@gmail.com

ABSTRACT

This article, the product of an investigation for the Research Area of the General Directorate of Higher Education of the Province of Córdoba, recovers the institutional process developed by a Teacher Training Institute to address gender violence as a result of the femicide of a student. A pedagogical experience is reconstructed through interviews with the Management Team; teachers and the Institutional Coordinator of Student Policies of the institution; who recognized that femicide marked a before and after in institutional history.

Due to the pedagogical value, this text delves into the institutional devices to strengthen Comprehensive Sexual Education (ESI) with the approach of gender violence, through an accompaniment network for students in situations of gender violence and with the creation of a teaching group that promoted the incorporation of ESI content in the institute's curricular proposal, particularly in the entrance Seminar: The trade of teaching. This experience unfolded in a particular context with conflicts, encounters, ambiguities and contradictions typical of an educational space habited by multiple and diverse pedagogical-political positions and gives us key ideas to think about institutional ESI projects and the exercise of rights.

keywords

Teacher Training Institute • ESI • Gender Violence • Femicide

Introducción

Es necesario relatar brevemente el contexto de producción que le dio sentido al presente texto. Desde el año 2019, se desarrolló un proceso de investigación a solicitud e interés del Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba (DGES), que culminó en 2020 con la publicación de un informe¹ que centró la mirada en las propuestas de enseñanza del Seminario de Educación Sexual Integral del Profesorado de Educación Primaria. En dicha investigación, entre otras cuestiones,

llamó la atención la falta de transversalidad curricular de los contenidos de Educación Sexual Integral (ESI) en los Institutos de Formación Docente (Molina y Carrizo, 2020). Excepto para las estudiantes de 4º año de uno de los institutos, quienes reconocieron la transversalidad curricular al vincular contenidos de la ESI con el enfoque de derechos, presente en espacios curriculares de 1º y 2º año y en las prácticas docentes. Además, mientras se hacían las entrevistas para aquel informe, se observó el abordaje institucional sobre la violencia de género, pues ese año ocurrió el femicidio de una estudiante del Profesorado de Educación Primaria. Ante estos emergentes, se abrió una nueva línea de investigación para reconstruir y

¹ En el informe de investigación se describen los procesos de interpretación y traducción de los marcos normativos y curriculares, los supuestos acerca de la sexualidad y el género y las valoraciones de estudiantes sobre los contenidos, las actividades y la vinculación con sus prácticas y residencias.



Focalizar para recuperar experiencias

analizar la experiencia pedagógica de un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Alta Gracia. Esta institución cuenta con todos los niveles educativos, es decir, inicial, primario, secundario y superior; es parte de las históricas Escuelas Normales creadas durante la década del 50 del siglo pasado. El Instituto de Formación Docente de Alta Gracia cuenta con tres profesorados. El primero en incorporarse fue el Profesorado de Educación Inicial, en 1956. El de primaria se creó en 1975, y más recientemente, en 2017, se incorporó el Profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual.

A partir de una nueva línea de investigación realizada durante el año 2021, este artículo retoma los principales objetivos: focalizar en la dimensión institucional y en el trabajo realizado por la directora, la vicedirectora, los docentes y el Coordinador Institucional de Políticas Estudiantiles (CIPE) a partir del femicidio de la estudiante, e indagar en los dispositivos institucionales generados para abordar la problemática de la violencia de género. En primer lugar, el artículo relata los antagonismos políticos desplegados en el marco de una trama institucional atravesada por el femicidio de una estudiante, con ciertas situaciones que no estuvieron libres de tensiones y conflictos. En segundo lugar, retoma como principales hallazgos de la investigación dos acciones que con fuerza instituyente impactaron en la organización institucional: la creación de una red de docentes para acompañar a otras estudiantes en situaciones de violencia de género y la inclusión de un bloque de ESI en la propuesta curricular del seminario de ingreso denominado El oficio de enseñar, destinado a ingresantes de los profesorados que brinda la institución.

Este texto analiza una experiencia pedagógica que involucró subjetividades, singularidades y significantes diversos (Ripamonti, 2017) desplegados durante el abordaje áulico e institucional de la violencia de género. Reconstituyo esta experiencia concibiendo a la institución, en términos de Frigerio (2004), como una cartografía de lazos. Esta idea me brinda un horizonte de sentido y un andamiaje para comprender que habitamos la escuela y somos habitados por ella. No somos engranajes de las instituciones sino que, en relación con otros y con la institución misma, construimos la cotidianeidad escolar y tejemos vínculos que nos asocian con ella. En palabras de Greco (2009), una experiencia no es un experimento, un imperativo ni un absoluto. No es una totalidad que se establece en forma permanente ni definitiva. Una experiencia no se impone; se comparte, se ofrece, se vive desde adentro –en términos espaciales– o en un tiempo infinito –en términos temporales–. Puede ser una propuesta o una situación en la que nos vemos inmersos, pero siempre es un acontecimiento que nos afecta, nos involucra y nos transforma (p. 72). Recuperar este acontecimiento como experiencia pedagógica no es solo una información sobre algo que sucedió sino que es algo que nos pasa, nos acontece y nos llega (Larrosa, 2011). Sin dudas, como investigadora y docente del nivel secundario de la institución, narrar esta experiencia también me atraviesa porque conmueve la historia particular de la estudiante y saber que son muchas las estudiantes y docentes en situación de violencia de género habitando las instituciones educativas.

En cuanto a las estrategias metodológicas, en primer lugar se revisaron las entrevistas de la investigación anterior a estudiantes de esta institución, y luego se realizaron entrevistas abiertas y en profundidad al equipo

directivo, es decir, directora y vicedirectora del nivel superior del instituto, a dos docentes que a raíz del femicidio luego formaron el Grupo de ESI, y al Coordinador Institucional de Políticas Educativas (CIPE) de la institución. El trabajo de campo fue realizado de manera virtual a través de videollamadas, debido al contexto de pandemia. Otra estrategia implementada fue compartir con las personas entrevistadas un borrador con los primeros análisis e interpretaciones sobre el proceso institucional hecho experiencia. El borrador generó inquietudes y me convocaron a una reunión con el equipo directivo que, como institución, señaló una mirada a los fines de la publicación. Indicaron la necesidad de tener recaudo para hacer públicos algunos fragmentos de las entrevistas realizadas. Estas observaciones me llevaron a comprender que al transmitir una experiencia institucional, se ponen en juego experiencias subjetivas que no son necesariamente colectivas; compartidas; ni quieren ser visibles, cuando es evidente y fácil identificar a la persona entrevistada. Cuando sucedió el femicidio de la estudiante, me desempeñaba en el nivel secundario de la institución, allí se implementaron talleres en algunos cursos para hablar de la violencia de género. Por ello, de algún modo lo vivencié desde un margen institucional, lo que facilitó contactarme con las personas involucradas y entrevistarlas, generando muchas veces un ambiente de confianza para conversar y reconstruir el proceso de esta experiencia. Espero aportar una mirada más para reconstruir esta experiencia y que también sume un aporte para otras instituciones.

El artículo narra una experiencia que nos aporta ideas situadas sobre un proyecto institucional que desplegó diversas acciones para abordar la violencia de género y transversalizar la ESI en la propuesta curricular del instituto. También nos brinda algunas claves para pensar en lazos pedagógicos que consideren las condiciones laborales e institucionales para

realizar este tipo de proyectos y, por otro lado, las emociones que se ponen en juego al hablar de la violencia de género.

En contextos sociopolíticos actuales donde los femicidios continúan a diario, crear y sostener proyectos educativos vinculados con la ESI y con el abordaje de la violencia de género van de la mano con el ejercicio de los derechos en instituciones educativas que procuren vidas libres de violencia machista.

“En contextos sociopolíticos actuales donde los femicidios continúan a diario, crear y sostener proyectos educativos vinculados con la ESI y con el abordaje de la violencia de género van de la mano con el ejercicio de los derechos en instituciones educativas que procuren vidas libres de violencia machista.”

Escuela de luto por el femicidio de una estudiante

En el año 2019, Aydee Palavecino cursaba primer año del Profesorado de Educación Primaria cuando fue asesinada en su hogar por quien era su pareja, Facundo Giménez.² En la madrugada del sábado 1 de junio falleció luego de ser trasladada al hospital más cercano. Al día siguiente, un domingo 2 de junio, se reunieron

² El 3 de agosto de 2021, fue declarado culpable y condenado a prisión perpetua por el femicidio. Para ampliar sobre el juicio se puede consultar: <http://diariotortuga.com/?p=59417>



Puerta de entrada de la institución durante el lunes 3 de junio de 2019, cuando un grupo de estudiantes y docentes asistió a la marcha Ni Una Menos. Fotografía del Archivo de la escuela.

en la institución estudiantes, docentes, el CIPE y otros actores. La directora y la vicedirectora del nivel superior recuerdan *la necesidad de encontrarse atravesados por el dolor y la desazón*. Ambas pidieron asesoramiento a especialistas para pensar en conjunto cómo abordar un hecho que consideraban traumático para la institución, y qué hacer ante los relatos de otras estudiantes que empezaban a contar que ellas también sufrían violencia de género:

Se me vienen a la cabeza momentos (...) Me acuerdo de contención, de hablar, la necesidad de estar juntos, que nos juntemos. Estuvimos un domingo en la escuela, nos convocamos ahí, ese domingo fue fuertísimo. Me acuerdo una necesidad de llegar a la escuela y estar ahí y después que nos ayudaran también, me acuerdo que estuvo Sandra [psicóloga que acompañó a la institución], gente del Área de Familia de la Municipalidad, convocamos al inspector para que se sentara y estuviera ahí con nosotros. Por un lado, para apoyarnos, pero por otro lado, buscando gente que nos ayude cómo acompañar porque aparecían más casos y cómo generar ese espacio para decir "acá podés decirlo, podés contarlo". (Directora de la institución)

El domingo se abrieron las puertas de la escuela (...) se fueron dando pequeños focos, [había] necesidad de hablar y hablar. A todas nos dejó apabullados, interpelados como personas, particularmente hablé con Sandra [psicóloga] y le pedí asesoramiento: ¿qué hago? Escucha, escucha, escucha, y lo mismo transmití a mis compañeras: escuchar a las estudiantes. (Vicedirectora del nivel superior de la institución)

En ese primer encuentro, se estableció que la escuela estaba de luto y se suspendían las clases del día siguiente. En la puerta de ingreso de la institución, se pusieron carteles que decían: "No hay clases. Escuela de luto por el femicidio de la estudiante Aydee Palavecino" y "Aydee quería ser maestra".³ Se envió a los medios de comunicación local un comunicado institucional dirigido a toda la sociedad y a la comunidad educativa, anunciando la suspensión de las clases pero no el encuentro

³ La frase "Aydee quería ser maestra", que es parte del título del artículo, fue elaborada en el encuentro del día domingo para expresar el dolor y la impotencia que se sintió desde la identidad docente, y aún porta valor simbólico al recordar a la estudiante en cada aniversario de su fallecimiento.

humano. El documento invitaba a reflexionar sobre la violencia de género, a participar de la marcha Ni una Menos que justamente se hacía al día siguiente en la ciudad de Alta Gracia, y a encontrarse en la escuela para acompañarse en el dolor.

En los días posteriores, el duelo se fue tramitando desde las singularidades hacia acciones colectivas que trascendieron las fronteras institucionales. Sin dejar de representar a la institución, se asistió al velorio, se organizó una campaña para donar elementos necesarios para la bebé de Aydee, y a los 4 meses del femicidio, algunas estudiantes y docentes participaron en una jornada pública organizada por un grupo de mujeres de Anisacate, localidad en la que vivía la estudiante. Al año del femicidio, la mamá de Aydee, acompañada por amigas y vecinas de Anisacate, colocó el banco rojo⁴ dedicado: "A todas las mujeres asesinadas por quienes decían amarlas".

El equipo directivo consideró el femicidio de la estudiante como un hecho traumático para la institución, que desbordó emocionalmente a estudiantes y a docentes. Toda una comunidad educativa se expresaba conmovida y consternada. Korinfeld (2017) señala que lo traumático es aquello que desborda al aparato psíquico en un cierto momento y revela su dificultad para traducir y simbolizar el impacto subjetivo y la imposibilidad de su significación: "Sensaciones de desesperación, de

angustia y de desasosiego caracterizan gran parte de estas situaciones asociadas frecuentemente con una tendencia a la acción" (p. 3). El sentido individual del trauma y la posibilidad de obtener apoyos adecuados se relacionan con el procesamiento y la elaboración social de las situaciones traumáticas. Los apuntalamientos que puede brindar el entorno social tienen un lugar significativo. En este sentido, el equipo de gestión y un grupo de docentes supieron leer la urgencia subjetiva y pusieron en pausa los engranajes que sostienen la organización escolar. El malestar estaba presente. Pausar era necesario, había que detenerse a pensar lo que ocurría bajo el gesto de la interrupción, que tal como lo describe Larrosa (2011),

requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (p. 5).

Un gesto que pareciera que es casi imposible en los tiempos que corren.

Debates sobre lo político y la política

En nuestro país, en un contexto atravesado por una sucesión de femicidios que incluyó a adolescentes, el 3 de junio de 2015 se realizó por primera vez y de manera masiva la marcha Ni Una Menos. Desde las redes sociales y los medios de comunicación, se expresó un clima de consternación social que convocó a marchar en las calles bajo la consigna Ni Una Menos. En muchas ciudades y pueblos del país, miles de personas salieron a las calles bajo el

⁴ La convocatoria de la actividad explicaba que el banco rojo "es un proyecto cultural cuyo objetivo es prevenir, concientizar y visualizar la violencia de género. A la vez es un banco para la memoria, el encuentro y la necesaria reflexión. El banco rojo representa un emblema universal del lugar ocupado por una mujer que fue víctima de femicidio y pretende lograr adhesiones y réplicas en todo el mundo para sensibilizar a toda la ciudadanía. El color rojo representa la sangre derramada de las víctimas y también la herida sangrante de nuestra sociedad". En Argentina ya existen muchos bancos rojos ubicados en distintas plazas con la misma leyenda: "En memoria a todas las mujeres asesinadas por quienes decían amarlas" (<http://localparavachasca.com.ar/index.php/2020/05/31/familiares-y-amigos-de-aydee-palavecino-convocan-a-descubrir-un-banco-rojo-al-cumplirse-un-ano-del-femicidio/>)



grito colectivo que decía: ¡basta de femicidios! Desde aquel año, los reclamos que el movimiento feminista sostiene históricamente, exigiendo políticas públicas para la prevención y el abordaje de la violencia de género, tuvieron mayor visibilidad y empezaron a ocupar un lugar central en el debate público.

“Desde aquel año, los reclamos que el movimiento feminista sostiene históricamente, exigiendo políticas públicas para la prevención y el abordaje de la violencia de género, tuvieron mayor visibilidad y empezaron a ocupar un lugar central en el debate público.”

En el contexto local de la ciudad de Alta Gracia, en el año 2019, las organizaciones feministas de la zona habían convocado a movilizarse por quinto año consecutivo. El femicidio de Aydee ocurrió dos días antes de la marcha, y en el encuentro del domingo se decidió participar de la convocatoria. Sin embargo, hubo estudiantes que plantearon que no querían marchar con los feminismos y empezaron a surgir las primeras tensiones y a expresarse los antagonismos políticos:

Todos necesitábamos salir por Aydee, sus compañeros, profes. También en esta cuestión de Aydee frente a un flagelo social, no era que solo nos faltaba la compañera sino que era una más de un flagelo social y eso me acuerdo que fue fuerte y nos convocó, pero hay gente que no está de acuerdo y que dijo: “vayan, nosotros no vamos a ir pero está bueno que ustedes vayan”.

Me acuerdo que hasta hubo eso, que a veces es tan duro, tanta brecha y hasta a veces agresivamente. Mucha gente dijo: “yo no voy a ir a esto”, “yo no acuerdo con esto”, así formulado: “esto”... “Pero vayan que a mí también me conmovió”. Dije “pucha” pero está bueno también que te digan “pero vayan, porque sí, tienen que estar ahí”. (Directora de la institución)

La vicedirectora reconoce que las tensiones suscitadas por la participación en la marcha Ni Una Menos no fueron un problema nuevo, ya que siempre surgen posturas que se resisten a participar cuando desde la institución se invita a eventos sociales. La participación en la marcha no fue obligatoria; algunos administrativos, docentes y estudiantes que no quisieron marchar se quedaron en la escuela. Mientras que, para otras estudiantes, fue la primera vez que participaron:

Para mí fue re impactante, había alumnas más que me decían en el aula que jamás habían ido a una marcha y descubrieron todo ese universo. No habían ido a ninguna marcha y encontrarse con el feminismo fue fuerte. Se marchó con mucha gente de la escuela, con familias, fue muy potente. (Docente 1, integrante del grupo ESI de la institución)

Fue una marcha donde la institución participó masivamente como nunca antes, ni después, en otras marchas de ningún tipo (...) Tuvo dos cuestiones, fue una marcha con mucha carga emocional, con mucho descargo, bronca e impotencia, pero a la vez yo percibí que fue una marcha en donde la mayoría de las personas que estaban participando por parte de la institución nunca hubieran ido si no hubiera ocurrido, lamentablemente, el femicidio de Aydee Palavecino. (CIPE de la institución)

Algunas estudiantes sin experiencias en la militancia feminista plantearon que durante la marcha se sintieron incómodas con acciones que son parte del orden de lo simbólico y de la *mística identitaria* de las marchas, como las canciones consignas que reivindican la lucha feminista. Ellas desconocían las formas de marchar

de los feminismos, y vale considerar que en sus imaginarios estaban presentes otras ideas y formas sobre cómo marchar y pedir justicia por Aydee:

La intención era marchar más que nada en silencio, masticando mucha bronca pero sin compenetrarse en la marcha que estaba organizada de antemano con la consigna Ni Una Menos (...) fueron como dos marchas juntas en una; la columna de las estudiantes integrando la marcha Ni Una Menos. No se compenetraron dos cuestiones que estaban vinculadas. (CIPE de la institución)

En esta institución, cuando se hablan temas vinculados con lo político y en particular con los feminismos, emergen valoraciones morales e ideológicas que dan cuenta de la existencia de antagonismos políticos. Al cuestionar los vínculos sociales atravesados por el poder y la desigualdad sexogenérica, los temas se politizan y se activan discusiones sobre el lugar de lo político y la política en la institución, que obturan el debate al asociar lo político con la política partidaria. Este tipo de reacciones se expresaron antes con un acto escolar que recuperaba la participación histórica de las mujeres:

Hubo un acto que hicieron todo el recorrido de las mujeres, pasaron por la Juana Azurduy (...) no me acuerdo si fue para el día del maestro, pero en general tienen esa perspectiva los actos que han traído muchos problemas con los estudiantes mismos, que los asocian a cuestiones políticas partidarias, y vos decís no, y se iban del acto, no acordaban. Entonces, eso también había que trabajarlo, era llamativo que lo asociaban con cuestiones partidarias cuando está lejos de eso, te estás formando como docente, ¿cómo vas a enseñar con enfoque de derechos si no podés separar que no es partidario sino de derechos? En la escuela siempre ha habido bastante conciencia en formar desde allí. (Directora de la institución)

Una docente recordó que luego del femicidio, durante sus horas de clase con un primer año, entre las/os estudiantes se manifestaron diferentes posturas políticas sobre la

“Al cuestionar los vínculos sociales atravesados por el poder y la desigualdad sexogenérica, los temas se politizan y se activan discusiones sobre el lugar de lo político y la política en la institución, que obturan el debate al asociar lo político con la política partidaria.”

violencia de género, y cuenta que buscó mediar despolitizando las discusiones porque tenían actitudes de cancelación y anulación. Incluso cree que cuando una docente da su postura política, las/os estudiantes también le otorgan un sentido negativo bajo la idea de que se dogmatiza y no se construye el respeto por las opiniones entre pares.

Uno de los varones [en el curso] se quejaba que su pareja era violenta con él y nadie lo quería escuchar porque era evidente que en lo que estábamos vivenciando se jugaban otras cosas del orden político (...) y bueno, cuando le pasa algo al varón nadie dice nada por ahí es cierto, pero las mujeres que mueren son muchas y el recrudecimiento que hay del machismo a raíz de la caída del patriarcado es tremenda, ha venido con toda, y bueno, había que mediar estas cosas políticas fuertes entre ellos que se decían: ¡ah, vos que sos militante de tal cosa! Entonces, yo intenté poner respeto y respetar cada posición y lo que el otro dijera. Es mi estilo de despolitizar porque si no, se van anulando, el que dice algo que no es de ese partido queda nulo. Yo creo que el respeto es muy difícil con los diferentes. Es muy fácil con los que pensamos igual pero es muy difícil cuando no. (Docente 2 del Grupo de ESI de la institución)



En los Institutos de Formación Docente, las/os estudiantes no solo están siendo sujetos en formación profesional sino también se están formando como sujetos políticos. En estos espacios, los antagonismos políticos se entienden no solo como una presencia sino también como una potencialidad (Larrondo, 2017). Su emergencia es central para la identidad colectiva, dado que demarca a unos de otros y por lo tanto funda un "nosotros" capaz de construirse en una dinámica colectiva. En un contexto de formación docente, el antagonismo político se puede encauzar con estrategias pedagógicas que aborden la fuente de conflictividad desde la enseñanza con enfoque de derechos. Por ello, es válido preguntarse qué hacemos con los comentarios y actitudes que van en contra de los derechos. Una estrategia institucional para abordar los antagonismos políticos y favorecer el vínculo escuela-política son los Acuerdos Institucionales de Convivencia, si son pensados como un aporte para construir acuerdos colectivos que busquen abordar situaciones conflictivas por fuera de posturas jerárquicas y unidireccionales. Sin embargo, debido a la interrupción de la presencialidad durante 2020 y 2021 por la pandemia del COVID-19, en esta institución el proceso de su elaboración aún sigue trabado.

La ESI en el proyecto institucional

A partir del femicidio de Aydee, como ya se mencionó, otras estudiantes empezaron a contar que también sufrían violencia de género. Desde el equipo de gestión, coinciden en que 2019 fue un año muy intenso, de *muchos movimientos internos*, y para una docente, *dentro de toda la tragedia*, lo positivo fue que empezaron a reunirse para pensar cómo abordar la violencia de género:

Habíamos empezado con la posibilidad de pensarnos, de poder estar ahí con las estu-

diantes y que supieran que el profesorado era un lugar de cuidado y donde podíamos acompañarlas. (Vicedirectora del nivel superior de la institución)

“A partir del femicidio de Aydee, como ya se mencionó, otras estudiantes empezaron a contar que también sufrían violencia de género.”

Mientras sonaban las nuevas alarmas, se propuso colocar buzones para receptar mensajes de estudiantes que pidieran ayuda. La finalidad era recolectar *comentarios, sensaciones, necesidades*, y que supieran que institucionalmente se les preguntaba: “¿qué necesitás?, te escucho”. Desde una pedagogía del cuidado, pensaron poner un buzón en un lugar donde las estudiantes no se sintieran expuestas. Sin embargo, las docentes entrevistadas y el equipo de gestión reconocen que receptaron pocos mensajes; las estudiantes preferían hablar con las docentes que tenían confianza:

Viste que cuesta hablar de esto. Cuando pusimos un buzón veíamos que había gente que quería decir cosas y no se animaba. A mí una alumna de nivel inicial me planteó que estaba siendo víctima y estaba con el botón antipánico, salieron varias. (Docente 1 del Grupo de ESI)

Yo sabía que no iba a funcionar, nadie va a poner un cartel para pedir ayuda y no saber quién ni cuándo lo leen. Entonces, en la caja fuimos poniendo los nombres y teléfonos para que pudieran contactarse y preguntar. (Docente 2 del Grupo de ESI)

Participaron muy poco, más fue “quiero hablar con vos, necesito hablar con vos”. Con algunas docentes en particular, se buscaba lo personal siempre ligado con la violencia de

género (...) Es muy personalizado y eligen a las docentes para hablar, a algunas docentes. (Directora de la institución)

Siguiendo a Cornu (1999), la confianza en las relaciones pedagógicas no nace de un acto de magia, tampoco se impone o se exige. Si bien la confianza es cotidiana, la familiaridad no alcanza para definirla. La confianza hace acto, está presente, se constata en hechos, no se puede forzar, es percibida. Muchas veces, el tiempo nos regala confianza. Cuando las estudiantes empezaron a hablar con algunas docentes, aun cuando pudiera ser leído como un riesgo por enfrentarse a lo desconocido y asumirse en un sendero incierto, percibieron la confianza para hablar sobre lo que les pasaba. La confianza en el marco de las relaciones humanas se desenvuelve de una manera circular, no tiene una causalidad lineal, es parte de una relación social. La confianza o la desconfianza no pertenecen a las personas o a sus atributos sino que se producen *entre* individuos (Cornu, 1999, p. 22).

Luego de hacer los buzones y al percibir que no funcionaban, hubo una fuerte apuesta institucional por parte de un grupo de docentes junto con la vicedirectora para formar una red de acompañamiento para estudiantes en situaciones de violencia de género.

La vice fue buscando y ver cómo acompañar y hacer redes. Nosotras dejamos los teléfonos, el mío y el de otra profe (...) no nos mandaron nada pero sí dejaron una nota y se fueron armando las redes. Habíamos destinado un horario para ir, por si alguien se quería contactar. (Docente 1 del Grupo de ESI)

Empezamos a decir que, en la violencia, solos nunca. Siempre tiene que haber redes. Empezamos a pasar curso por curso para que las estudiantes supieran quiénes éramos, que tuvieran un contacto, que nos pudieran llamar, preguntar, y así empezó a movilizarse toda una red. Recibí llamados personales preguntando a dónde podían ir (...) Tuvimos

intervención en un caso particular, estuvimos trabajando ahí, hablé con ella, con las amigas, construimos una red. El acompañamiento fue bastante en silencio. (Docente 2 del Grupo de ESI)

“...hubo una fuerte apuesta institucional por parte de un grupo de docentes junto con la vicedirectora para formar una red de acompañamiento para estudiantes en situaciones de violencia de género.”

Sostener estas redes requería de presencias, tiempos y dedicación que fueron voluntarios, en un contexto atravesado por el femicidio de Aydee y otros casos de estudiantes que también se encontraban en una situación de violencia de género. La confianza previa en algunos vínculos pedagógicos fue propicia para entablar diálogos y acompañar a esas estudiantes. Verse afectadas por el vínculo pedagógico permitió sostener lazos entre docentes y estudiantes así como entre docentes, para formar una red de acompañamiento frente a la violencia de género. Es crucial comprender las emociones que se desplegaron con todas sus contradicciones y ambigüedades y que operaron como líneas de comunicación o como obstáculos.

Un aspecto potenciador de la red de acompañamiento fue que luego se creó un grupo de docentes de ESI, lo cual también permitió que se fortaleciera en su dimensión institucional. Al principio se conformó con docentes del espacio curricular Ciencias Sociales y su didáctica, del Profesorado de Primaria y de Especial, y Psicología del Profesorado de



Especial, luego se incorporaron otras docentes del Profesorado de Educación Inicial. Todas ya abordaban en sus espacios curriculares temas vinculados con géneros y sexualidades. La vicedirectora reconoce que mientras algunos/as docentes "se tienen que encontrar con qué les mueve estos temas, o qué hay de naturalizado", en otras es al revés, hay más familiaridad en estos temas. El equipo de gestión reconoce que el posicionamiento político y la formación de las docentes son notorios por el compromiso que adoptan para la transversalidad de la ESI. En este sentido, se valora la propuesta de este grupo docente de incorporar un bloque sobre ESI al Seminario El oficio de enseñar.

Hay 4 ejes y sumamos 2, son 6. Uno es con las capacidades profesionales que salieron de los PNFS [Programa Nacional de Formación Situada], y el otro eje incorporado es ESI. A partir de una mirada desde la gestión con ganas de trabajarlo (...) por necesidad de transversalizar desde un inicio, así como los otros ejes: igualdad, ética, capacidades profesionales, etc. Los ejes transversales de la ESI se vuelven a tomar en primer año. (Vicedirectora de la institución)

Transversalizar la ESI en el proyecto curricular fue una apuesta institucional enmarcada en normativas ministeriales y curriculares para la formación docente. Recordemos que está prescripto el Seminario de ESI en el diseño curricular de los profesorados, pero aun así, se percibe como insuficiente. Esta mirada también surgió durante el primer informe de investigación, cuando se observó la poca transversalidad de contenidos de ESI en las propuestas de enseñanza de los profesorados.

Un seminario [de ESI] no es suficiente (...) es una población mayoritariamente de mujeres donde ellas te saben decir que ese estudio incomoda porque se ven interpeladas, atravesadas por el tema que requiere replantearse subjetivamente. Tarea y pensamientos que no se alcanzan a abordar en profundidad con un solo seminario, un taller institucional o una propuesta de enseñanza. (Directora de la institución)

De allí la necesidad de recuperar el aporte de un grupo docente de ESI en tanto constituye un proyecto institucional *enraizado* y consolidado, como así también la presencia de equipos directivos que garanticen condiciones institucionales y acompañen las iniciativas que son voluntarias (porque no son horas remuneradas sino llevadas a cabo por convicción para garantizar políticas educativas). Según una docente del Grupo de ESI de la institución:

Es muy importante contar con un apoyo y aval de dirección y un compromiso, porque a veces se requiere dar discusiones que la vice las da y mucho. Eso está bueno, es un caminito que de a poco se va construyendo. Si una mira para atrás, en 3 años hemos avanzado un montón para la lentitud y la burocracia que tienen las instituciones y más las tan enormes como esta, me parece que está bueno ver eso, que se haya logrado esto de tener un bloque en el cursillo, yo creo que cada vez va a ir copando más. (Docente 1 del Grupo de ESI)

Para concluir este artículo, vale aclarar que al momento de escribirlo, los Institutos Superiores de Formación Docente llevan dos años consecutivos sin clases presenciales y han sostenido la enseñanza desde la virtualidad. Durante 2020, cuando se cumplió un año del femicidio, la bandera que decía "Aydee quería ser maestra" estaba dentro de una institución totalmente cerrada. Sin embargo, tuvieron el gesto de ingresar y colocarla afuera del instituto para visualizar que aún estaban y que seguían haciendo memoria por la estudiante. En estos últimos años, con las ausencias y las limitaciones que tienen las condiciones laborales desde la virtualidad, la directora observa que en el contexto de pandemia se "desarmaron los vínculos", en referencia a las redes de acompañamiento a estudiantes en situaciones de violencia de género. Esto lleva a reflexionar sobre la potencia de estar presentes en el espacio escolar, de volver a habitar la institución y recuperar los lazos que se habían empezado

a tejer para continuar instituyendo nuevas formas para la transversalidad curricular de la ESI y el abordaje de las violencias de género. Podemos advertir que no tenemos ni damos una respuesta a las diversas situaciones conflictivas sino que fue a partir de alojar lo imponderable con todas sus miradas, sensaciones y sentires como se llegó a no quedar atrapadas en la perplejidad de los desafíos. Comprender que no hay una respuesta ante lo extraño y lo conflictivo sino que hay que construirla en comunidad, haciendo lugar a los sentires y pensamientos que el encuentro con otros/as diferentes nos mueve porque nos obliga a pensarnos en conjunto y a reconocernos como semejantes. Desde la perspectiva institucional, se sugiere no silenciar el conflicto ni la incomodidad sino que hay que hacerle lugar, pero vale preguntarse cómo, ya que *no es abrir la olla y nada más*, sino que luego hay que acompañar lo que sale de eso. Lo pedagógico debe incluir el cuidado, y para ello, cada vez más se vuelven necesarias condiciones laborales e institucionales con esta perspectiva.

Reflexiones finales

Al hacer las entrevistas, pude reconocer que las sensaciones, los lazos sociales y todas las percepciones vivenciadas hace dos años atrás, cuando ocurrió el femicidio, aún siguen cobijadas en la memoria de la comunidad educativa. La subjetividad escolar fue interpelada; es muy difícil olvidar lo ocurrido para quienes tuvieron el gesto de detenerse a pensar, a escuchar y hacer el duelo de manera colectiva. Dentro de la historia institucional, el femicidio fue un parteaguas que desplegó acciones institucionales del grupo docente de ESI y del equipo de gestión que construyeron formas alternativas para abordar institucionalmente la violencia de género. Un aporte valioso para repensar la importancia de habilitar las condiciones laborales e institucionales para el abordaje de la ESI.

“Dentro de la historia institucional, el femicidio fue un parteaguas que desplegó acciones institucionales del grupo docente de ESI y del equipo de gestión que construyeron formas alternativas para abordar institucionalmente la violencia de género.”

Recuperar esta experiencia nos enseña que los procesos institucionales dialogan de manera dialéctica con los procesos de subjetivación. En las instituciones educativas, las subjetividades como singularidades múltiples se despliegan entre cierto dominio socio-institucional, el espacio-tiempo de la vida cotidiana-escolar y las dimensiones particulares del mundo social y político. En el espacio escolar, no hay linealidades para procesar los desajustes, los desencuentros y los conflictos; la vida escolar siempre se despliega con ambigüedades y contradicciones como en toda práctica que se configura entre sujetos. La escuela también es un espacio habitado por múltiples y diversos posicionamientos pedagógico-políticos. Desde esta perspectiva, se escucharon los relatos de las personas entrevistadas prestando atención a las sensaciones, los miedos y las percepciones que aún resuenan en sus memorias sobre el despliegue institucional para abordar tanto la violencia de género como las tensiones entre las distintas miradas sobre lo político y la política. Por ello, fue central recuperar las acciones realizadas desde el equipo de gestión y el grupo docente de ESI.



Aún con todos los desafíos y obstáculos generados por la pandemia y la suspensión de la presencialidad en los Institutos de Formación Docente y ante la afectación en los vínculos intersubjetivos con condiciones materiales que nos distancian y nos cosifican detrás de pantallas, me pregunto si al volver a los institutos seremos capaces de hacer el ejercicio de visitar la escuela (Nicastro, 2006) para repensar nuestro futuro; si seremos capaces de mirar sin nostalgia y no quedar atrapadas en la perplejidad. Cuando volvamos a la presencialidad, ¿será posible valorizar más la escucha atenta, la circulación de la palabra, y volver la mirada a los modos de vincularnos para trazar otros conceptos con los cuales repensar los proyectos institucionales? ¿Será posible que hayamos hecho nuevas experiencias para reconocer y celebrar la importancia que tiene la escuela y los modos de vincularnos en ella? Después de estos dos últimos años sin estar en los institutos: ¿qué modos de subjetivación seguirán instituidos y cuáles podrían resultar instituyentes? ■■■■

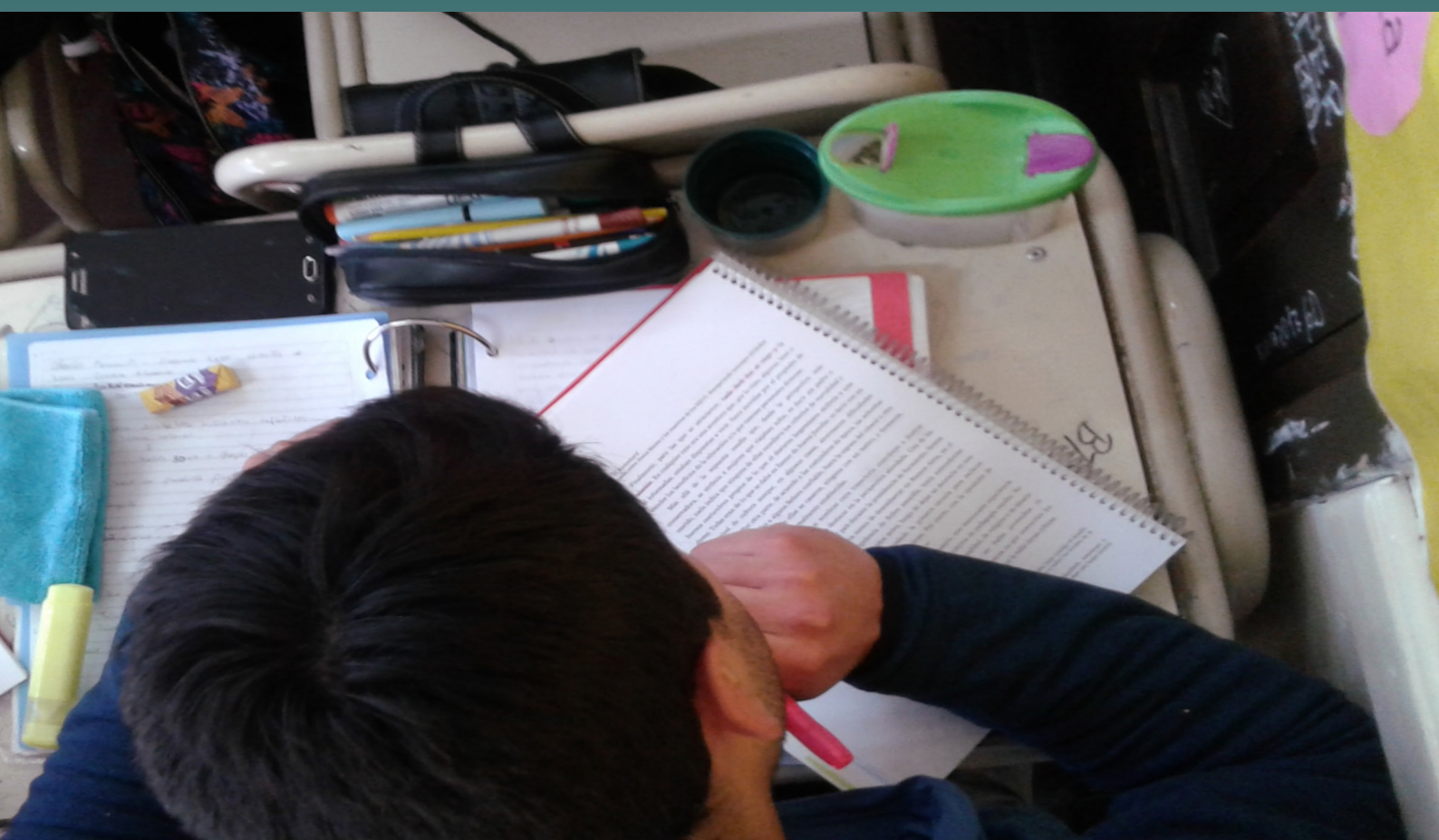
Referencias

- Cornu, L.** (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio y otros, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Frigerio, G. y Poggi, M.** (1992). *Las instituciones educativas Cara y ceca, elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, G.** (2004). Ensayo, bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En N. Elichiry (comp.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- Greco, B.** (2009). Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar. En A. Villa (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Korinfeld, D.** (2017). Urgencias subjetivas de niños y adolescentes: ¿estamos preparados? Un enfoque desde la salud mental comunitaria. En A. Kaplan y M. Sanmartín (comps.), *Niños dispersos, aburridos, solos. Nuevos contextos. El rol del adulto hoy*. Buenos Aires: Noveduc.
- Larrondo, M.** (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas*, XV (26), 111-136.
- Larrosa, J.** (2002). Experiencia y pasión. *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Molina, C. y Carrizo, C.** (2020). *Formación Docente y Educación Sexual Integral. Una mirada hacia las propuestas de enseñanza en Profesorados de Educación Primaria de Córdoba*. Dirección General de Educación Superior de Córdoba. http://dges-cba.edu.ar/bd_dges/recursos/materiales/Publicacion_FD_y_ESI_2021.pdf
- Nicastro, S.** (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Ripamonti, P.** (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En M. Alvarado y A. De Oto (eds.), *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO.



“Es un momento impagable”

*Una propuesta de espacio-tiempo para
la lectura bibliográfica en un profesorado
de Educación Primaria*



Un estudiante del Profesorado de Educación Primaria leyendo el compendio bibliográfico

Lucía Caisso



Lucía Caisso

Profesora en Antropología (Universidad Nacional de Rosario), especialista en Ciencias Sociales (FLACSO) y doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Trabajó como docente de nivel secundario, terciario y universitario en la ciudad de Córdoba. Actualmente, se desempeña como investigadora asistente del CONICET y como docente universitaria en la ciudad de Rafaela.

“Es un momento impagable”

 *Una propuesta de espacio-tiempo para la lectura bibliográfica en un profesorado de Educación Primaria*

“It’s a priceless moment”. A space-time proposal for bibliographical readings at a primary education teachers training college

Lucia Caisso *

Fecha de recepción: 7 de junio 2021

Fecha de aceptación: 22 de septiembre 2021

RESUMEN

En este artículo presento una experiencia pedagógica desarrollada en el marco de una asignatura de un Profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba. Esta experiencia partió de reconocer la distancia existente entre mi cultura escolar y escrita y las de mis estudiantes, a partir de lo cual inicié una exploración en torno a sus condiciones de vida. Registré las múltiples actividades y responsabilidades diarias en las que mis estudiantes se implicaban, y la consecuente escasez de tiempo con que contaban para leer los textos bibliográficos del programa de la asignatura. El registro de esa realidad y los aportes de algunos autores que reflexionan sobre la temática de la conformación de los sujetos lectores me llevaron a proponerles a mis estudiantes la creación de un espacio-tiempo de lectura al interior de la clase. Se presentan aquí las pautas que regularon ese espacio-tiempo, así como las valoraciones de los y las estudiantes.

palabras clave

formación docente • identidades • lectura

Contacto

* lucia.caisso@gmail.com

ABSTRACT

In this article, I present a pedagogic experience developed as part of a subject of a Primary Education Teachers Training College from the city of Cordoba. This experience proceeded from recognizing the distance between my written and school culture and the ones of my students, from which I started an exploration regarding their life conditions. I registered the multiple everyday activities and responsibilities in which my students were involved and the consistently time constraint they had to read the bibliographical texts of the syllabuses. The recognition of that reality and the contributions of some authors (who reflect on the formation of the readers) led me to propose the creation of a reading space-time within the class. Here are presented the guidelines that regulated this space-time as well as the valuations from the students about it.

keywords

teacher training · identities · reading

Introducción

Este escrito se inscribe en el marco de las inquietudes que atravesé a lo largo del año 2019, ciclo lectivo en el cual comencé a dictar clases por primera vez en un Profesorado de Educación Primaria¹ (PEP) e inicié, al mismo tiempo, una carrera de posgrado orientada a reflexionar sobre la lectura y la escritura en ámbitos educativos.² A partir de las primeras lecturas y los debates desarrollados durante el cursado de esta carrera, busqué indagar

en mi propia práctica docente en el PEP, repensando algunas tensiones que la atravesaban e introduciendo algunas modificaciones en la propuesta pedagógica a propósito de ellas.

Las tensiones a las que me refiero se explican, en parte, en virtud de mi propia trayectoria formativa y laboral. Soy graduada de un profesorado universitario, el Profesorado en Antropología de la Universidad Nacional de Rosario. Tuve, luego de mi egreso, un período de trabajo como investigadora académica durante 8 años, como becaria doctoral y posdoctoral del CONICET. Si bien paralelamente a este trabajo como becaria de investigación ejercí la docencia, lo hice o bien en el ámbito superior universitario –en la licenciatura en Antropología de la Universidad Nacional de

¹ Se trata de una carrera de nivel superior no universitario que se dicta en una institución de gestión pública de la ciudad de Córdoba. Preservo su nombre a los fines de no reducir las reflexiones surgidas de este escrito al caso específico de esta institución.

² Me refiero a la Especialización en Lectura, Escritura y Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.



Córdoba— o bien en una carrera de nivel superior no universitario —el único Profesorado de Historia público de la ciudad de Córdoba—. Es decir que mi llegada al PEP me puso en contacto con una población estudiantil diferente a aquella a la que yo estaba mayormente habituada: ningunx³ de mis nuevxs estudiantes había tenido contacto con carreras universitarias (salvo algunas pocas excepciones) y constituían un estudiantado cuyo origen social puede ser definido como mucho más “popular” que el del resto de lxs estudiantes con lxs que yo había trabajado hasta entonces.

Mis expectativas en torno a la asignatura que debía dictar a este nuevo grupo de estudiantes —Historia y Política de la Educación Argentina— se vieron signadas por el recuerdo emotivo que yo poseía de mi paso por esta materia en el Profesorado universitario en Antropología. Esta había sido la materia que yo más había disfrutado y en la cual había tenido un desempeño académico excelente. Aún conservo de aquel entonces una gran cantidad de bibliografía fotocopiada, con marcas de subrayados y acompañada por resúmenes, líneas de tiempo y cuadros sinópticos. También guardo todavía los parciales escritos, en los que había obtenido muy buenas calificaciones.

Desde este lugar, desde este tipo de experiencia personal previa como estudiante de esta asignatura y en función de mi desempeño como profesora de otros cursos de nivel superior, consideré que mis destrezas y saberes docentes serían suficientes para dictarla en el PEP. No obstante, desde las primeras semanas, y fundamentalmente a partir de la comunicación a lxs estudiantes sobre cómo realizaríamos la primera instancia evaluativa (de manera escrita, individual, con consignas a desarrollar y sin consultar los materiales de estudio), comencé a registrar la distancia entre mis sabe-

res y los saberes necesarios para desplegar una práctica educativa significativa con este grupo de estudiantes. Fueron varixs lxs estudiantes que me manifestaron su resistencia a ese modo de evaluación, lo que nos llevó a una pequeña discusión en clase.

Cuando pude analizar esa discusión a la luz de las lecturas que venía realizando a propósito de mis nuevos estudios de posgrado, logré leer ese pequeño conflicto como un conflicto entre *culturas escolares* (Rockwell, 2007; Viñao Frago, 2007) y *culturas escritas* (Kalman, 2008) diversas. Pero no un conflicto en el sentido de un choque entre esencias identitarias educativas alternas e irreconciliables (la mía, las de lxs estudiantes), sino como una oportunidad de ir hacia los otros tal como va el lector hacia el texto que desconoce: dejando *vulnerable su identidad* (Larrosa, 2005). Desde esa vulnerabilidad, desde esa revisión de la identidad desde la cual yo construía mi propuesta pedagógica, me interesé al mismo tiempo por explorar y reconocer la identidad y los sentidos desde los cuales mis estudiantes construían sus expectativas sobre la lectura y la escritura en el marco de mi asignatura.

La búsqueda por “re-conocer” a mis estudiantes para interpretar las tensiones desatadas entre nosotrxs me llevó a la exploración de algunas de las particularidades de sus vidas cotidianas. A partir de esa exploración pude registrar, por ejemplo, la escasez de tiempo y de espacios con que contaban para leer la bibliografía que formaba parte del programa de la asignatura. El reconocimiento de esa realidad me llevó luego a proponerles la creación de un espacio-tiempo particular al interior de la clase, destinado a la lectura de los textos bibliográficos.

³ Utilizo la “x” para alertar sobre la necesidad de repensar las relaciones de poder entre géneros que condensa la lengua castellana.

¿Quiénes eran mis estudiantes?

Indagué en términos sociológicos a la población de estudiantes con la que entré en contacto a partir de mi inclusión como docente del PEP a partir de tres acciones distintas.

En primer lugar, rastree investigaciones académicas que abordaran la temática. Lamentablemente, encontré que eran escasos este tipo de estudios a nivel nacional o internacional, y no encontré –al menos todavía– ningún estudio específico sobre la provincia de Córdoba. Los dos textos centrales en los cuales me basé fueron el informe de Cámpoli y col. (2004) y el trabajo de Vaillant (2004). El primero de ellos compara el “perfil socio-económico” de lxs estudiantes argentinx de formación docente no universitaria con los de formación docente universitaria. El segundo analiza el “perfil educativo y socio-económico” de lxs estudiantes de formación docente a nivel latinoamericano. Ambos trabajos coinciden en señalar que tanto a nivel nacional como continental, el estudiantado de nivel superior no universitario es un estudiantado eminentemente *joven, femenino* y de *escasos recursos*, tanto si se lo considera en sí mismo como en su comparación respecto del estudiantado de carreras de nivel superior universitario.

En segundo lugar, también comencé a producir espontáneamente mis propias impresiones sobre las particularidades de vida de mis estudiantes, tal y como hacemos lxs docentes siempre que nos enfrentamos a cualquier nuevo grupo. A partir de conversaciones que sostenía con ellxs (antes, durante o después de la clase), de la escucha casual de pequeñas conversaciones sostenidas entre ellxs y del intercambio de opiniones sobre ellxs con colegas y directivxs, iba relevando los problemas cotidianos a los que se enfrentaban y comenzando a aproximarme a sus obligaciones,

preocupaciones y deberes más allá del cursado del profesorado.

En tercer lugar, lxs invité a realizar un ejercicio escrito de sus biografías educativas. Si bien esta acción se orientó a conocerlxs mejor, se enmarcó también dentro de la propuesta curricular de la asignatura: luego de escuchar un *racconto* personal de mi propia biografía educativa en el que les mostraba cómo esta se había visto influenciada no solo por la posición de clase de mi familia sino también por procesos político-educativos estructurales (y no tanto por mis propias decisiones individuales), lxs invitaba a emular este ejercicio por escrito, vinculando algún aspecto de sus biografías educativas con los distintos contextos sociales, políticos y educativos de nuestra historia reciente.

Tanto a partir de mis propias impresiones como de estos ejercicios autobiográficos escritos pude caracterizar a mis estudiantes de manera coincidente con lo planteado por los trabajos de investigación citados: es decir, como una población mayoritariamente *femenina, joven* y proveniente de *sectores populares*. Si bien los dos primeros elementos surgen de manera más evidente, quisiera detenerme en algunos aspectos que me llevaron a sostener la tercera cuestión.

A partir de las autobiografías educativas advertí, por ejemplo, que casi ningunx había cursado sus estudios de nivel primario o secundario en la institución donde se dictaba el PEP. Dado que esta se encuentra en un barrio del macro-centro de la ciudad de Córdoba, el dato indicaba que lxs estudiantes del profesorado vivían o al menos habían vivido durante su infancia y adolescencia lejos de allí. Como pude constatar a través de las autobiografías, la mayoría habitaba en barrios distantes al



instituto, mayormente situados en la periferia urbana. Esto suponía no solo identificar la posición económica de gran parte de lxs estudiantes, sino registrar que debían tomar uno o más colectivos para llegar al profesorado.

También registré que numerosxs estudiantes eran padres y madres, y trabajaban al mismo tiempo que realizaban sus estudios. Por lo general, se empleaban en comercios pequeños (verdulerías, farmacias, venta de ropa, casas de comidas), en grandes superficies comerciales (venta de productos plásticos, supermercados), en *call centers* (empresa de servicios telefónicos de gran expansión en la ciudad de Córdoba) o como cuidadorxs de niñxs y/o de ancianxs. Un lugar privilegiado dentro de la caracterización laboral de lxs estudiantes –y que se vincula con la composición femenina del estudiantado– es la del trabajo doméstico que tienen a su cargo las estudiantes mujeres: en un altísimo porcentaje combinaban sus estudios con el trabajo de cuidado de sus hijxs y con las tareas del hogar. Esto redundaba no solo en que el tiempo que pasaban en sus hogares era un tiempo destinado en gran medida a este trabajo, sino también en que la propia asistencia a cursar al profesorado se solapaba con las tareas de cuidado: era usual que algunas estudiantes, a determinada hora de la jornada de estudio, se levantaran para ir a buscar a sus niñxs que acababan de salir del nivel primario o del nivel inicial –ambos dictados dentro de la misma institución– y que volvieran a clase con ellxs. Eventualmente, además, algunas estudiantes asistían a clase con sus bebés o niñxs pequeñxs cuando no habían encontrado con quién dejarlxs. También he registrado que algunas ausencias prolongadas entre las estudiantes mujeres se producían por las tareas de cuidado de familiares enfermxs (incluidos, desde luego, sus hijxs), lo que evidencia que esta tarea suele quedar a cargo de las mujeres y/o que estas provienen de hogares donde no se

cuenta con recursos económicos que permitan costear la contratación de un tercero que la realice.

Otras informaciones que aportaron a la caracterización del origen popular del estudiantado fueron las dificultades que algunxs estudiantes me manifestaban para comprar las fotocopias de la bibliografía. Debemos considerar además que la fotocopia en papel era el soporte privilegiado de estudio en este grupo, ya que eran pocxs lxs que poseían una computadora personal: la mayoría había terminado su secundario e iniciado sus estudios de nivel superior luego del cierre del programa Conectar Igualdad.⁴ Si bien estaban habituados a leer bibliografía –e inclusive a escribir trabajos prácticos– en sus teléfonos celulares, yo no alentaba esta práctica por resultarme perjudicial para su salud visual.

Fue en el cruce entre estas consideraciones sobre las particularidades de vida de mis estudiantes y los textos y aportes de los que me iba apropiando a lo largo del cursado del posgrado que decidí realizar algunas propuestas en el marco de mi asignatura. Una de ellas fue la de destinar un cierto tiempo de la clase (los primeros 45 minutos de un total de 120 minutos) para que realizaran la lectura de la bibliografía que sería abordada ese día: como hemos visto, lxs estudiantes tenían una gran cantidad de tareas y obligaciones familiares y laborales. Estas volvían escaso el tiempo que podían destinarle a la lectura de la bibliografía del programa de la asignatura. Me detendré ahora en las características que adquirió esta experiencia en el marco de nuestras clases.

⁴ Conectar Igualdad es un programa desarrollado por el Ministerio de Educación de la Nación y dirigido a dotar de netbooks a estudiantes y docentes de secundaria de escuela pública, Educación Especial y de Institutos de Formación Docente.

La lectura de textos en el espacio-momento de la clase

La propuesta de implementar un espacio-momento de lectura de textos en clase se basó en el reconocimiento de la escasez de tiempo cotidiano disponible de lxs estudiantes y se apoyó también en los aportes de autores como Benchimol (2015) y Kohan (2015). En el primer caso, la autora nos señala, a propósito de la enseñanza de la Historia, que no es suficiente con la formulación de buenas consignas o la selección de buenos textos, ya que "por las características del conocimiento histórico, la lectura asume una gran importancia y enseñar a leer en la disciplina resulta relevante para que los estudiantes puedan aprender Historia" (p. 98). Por su parte, Kohan (2015) nos plantea que no alcanza solo con poner a disposición de lxs alumnxs buenos libros o buena bibliografía, sino que también hay que tomarse el trabajo de acercarles una idea de "sujeto lector": es decir, mostrarles estrategias que les permitan desactivar las "interrupciones" de la vida (originadas por el celular, lxs amigxs, la familia, entre otras) que dificultan la posibilidad de la lectura. Se vuelve necesario desde esta perspectiva enfatizar en la importancia de construir –cada unx a su modo y en virtud de sus posibilidades– un tiempo y un espacio en el que la lectura pueda ser desplegada.

"Se vuelve necesario desde esta perspectiva enfatizar en la importancia de construir –cada unx a su modo y en virtud de sus posibilidades– un tiempo y un espacio en el que la lectura pueda ser desplegada."

El espacio-tiempo de lectura que establecimos durante la clase con lxs estudiantes de Historia y Política de la Educación Argentina del PEP buscó construir esas estrategias a partir de distintas regulaciones que acordamos colectivamente. En primer lugar, establecimos que siempre se debía acudir a la clase con la bibliografía impresa en papel, ya que como vimos anteriormente, casi ningunx de ellxs poseía una computadora personal. Para garantizar la presencia de la bibliografía en la clase, dividí el compendio total en sub-compendios "por unidad" que envié a la fotocopidora que lxs estudiantes seleccionaron (por ser la más económica de las del área de influencia del instituto). Esto puede parecer un detalle accesorio, pero era importante reducir el peso de las fotocopias: como vimos, la asistencia a clases se realizaba en general en el transporte público y se combinaba con la asistencia al trabajo durante la mañana o con dejar y recoger a los hijos del nivel inicial o de la escuela primaria. No se podía tratar por lo tanto de un objeto material que incomodara ni molestara a lxs estudiantes en el marco de una rutina con pluri-actividades de estudio, trabajo y/o responsabilidades familiares. Por otro lado, al segmentar el compendio en unidades, se segmentaba también el costo de un material cuyo valor podía ser difícil de afrontar si debía ser comprado completo.

En segundo lugar, establecimos que mientras se leía no se podían realizar ruidos molestos. Solo se podía conversar en voz muy baja con el/la compañerx de banco y a propósito de la bibliografía. Quienes debían conversar sobre otra cuestión, o atender el celular, o querían simplemente atender otros asuntos (sin importar cuáles fueran) simplemente se levantaban y salían del aula, sin mediar explicación alguna. Debo señalar que lxs niñxs que

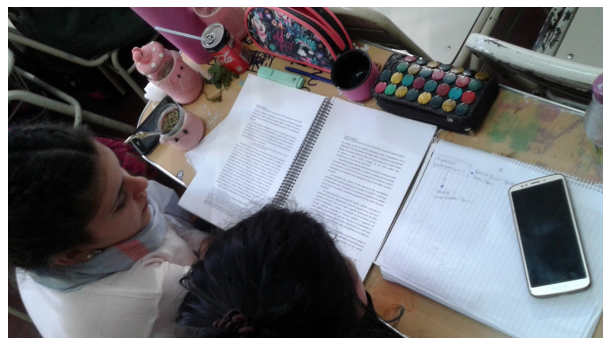


asistían eventualmente a clases junto con sus madres no supusieron ningún problema en relación con la norma de sostener el silencio: sus madres les otorgaban útiles para que dibujaran o bien les dejaban observar videos en sus celulares mientras ellas leían. Cuando eventualmente alguno comenzaba a llorar, lxs sacaban afuera hasta lograr calmarlxs y regresar con ellxs al aula.

Mientras lxs estudiantes leían, yo realizaba dos acciones: primero, repasaba en mi escritorio el resumen del texto que debía presentar ese día. Cuidaba especialmente que no me vieran durante ese tiempo utilizando mi teléfono celular con fines que no se circunscribieran a la asignatura, o leyendo textos desvinculados de la misma o atendiendo asuntos personales o institucionales. Era importante para mí que vieran que yo hacía lo mismo que ellxs, y que también para mí era valioso ese tiempo-espacio de lectura. En una segunda instancia, cuando ellxs ya habían avanzado con la lectura, yo comenzaba a caminar por el salón pasando entre sus bancos. En esos momentos, muchxs me realizaban consultas sobre algún aspecto de lo que estaban leyendo y que no comprendían. También me preguntaban muy asiduamente los significados de palabras que no conocían: me interesó constatar que estas consultas lexicales no las realizaban en voz alta frente a sus compañerxs sino en voz baja y en diálogo exclusivo conmigo, lo cual le daba un sentido particular al momento-espacio de lectura.



Estudiantes durante el espacio de lectura.



Estudiantes durante el espacio de lectura.

Al mismo tiempo, que más de una vez esas consultas me sorprendieran me daba la pauta de mi desconocimiento respecto de los marcos culturales de referencia de algunxs de mis estudiantes. Una de ellas, por ejemplo, me preguntó por el significado de una palabra totalmente familiar para mí: el término *utopía*.

En esos recorridos por el aula durante el espacio-momento de lectura, aproveché también para tomar –con permiso de lxs estudiantes– distintas fotografías, algunas de las cuales se incluyen aquí. Si observamos estas imágenes, veremos que no se trataba de un espacio-momento en el que se replicara el mandato escolar –surgido a fines de siglo XIX y principios del XX– de reproducir una forma uniformizada de lectura (Archanco, 2011). Más allá de las regulaciones que he señalado previamente, no había otras reglas respecto de dónde –en qué parte del aula–, cómo –en relación con qué otros objetos aparte del texto impreso– y con quién leer: cada quien generaba entonces su “universo personal” de lectura. Las fotografías testimonian cómo unxs leían mientras comían; otrxs leían y compartían el mate; otrxs leían rodeados de marcadores para subrayar ideas principales; algunxs compartían fotocopias y otrxs leían a solas; otrxs lo hacían anotando preguntas al margen, o bien realizando conjuntamente con su compañerx de banco líneas de tiempo sobre los hechos históricos que abordaba la bibliografía; algunxs buscaban información en el celular, e inclusive algunas estudiantes leían sosteniendo a sus hijxs.



Estudiantes durante el espacio de lectura.

Cuando el espacio-momento de lectura finalizaba, yo comenzaba a desarrollar algunas referencias históricas generales sobre el período abordado en el texto que lxs estudiantes acababan de leer, y luego desarrollaba los principales planteos del autor o la autora. Lxs estudiantes participaban de ese desarrollo aportando interpretaciones alternativas que habían realizado sobre el texto, o poniendo en consideración pasajes que no habían llegado a comprender. En el marco del desarrollo del texto y del debate, yo iba escribiendo ideas centrales a modo de cuadro sinóptico en el pizarrón.

Es importante para mí señalar que las normas que establecimos para regular este espacio-momento de lectura fueron respetadas a rajatabla por lxs estudiantes. Era ex-

cepcional que algunx de ellxs abandonara la clase durante ese momento, y solo excepcionalmente debí llamar la atención para que se respetara el silencio. Cuando más adelante en el año les pedí que realizaran una devolución escrita y anónima sobre la materia en general y fundamentalmente sobre mi desempeño docente, no me llamó la atención que, a pesar de no haberles preguntado explícitamente por este espacio-momento de lectura, hubo 18 estudiantes (un 42% del total) que señalaron explícitamente que lo valoraban. Entre otras razones, esgrimieron argumentos como: "no cuento con tiempo para leer fuera de clase"; "a veces no termino de leer en mi casa"; "[leer en clase] nos permite recordar qué dijo el texto que vemos con la profesora ese día"; "lo que me da dudas de la lectura después lo puedo despejar en clase"; "el poder leer en clase es un momento impagable (a veces afuera es difícil leer)".⁵

ESTA BUENO, QUE NOS PERMITA LEER EL TEXTO QUE VAMOS A TRABAJAR EN CLASE, YA QUE MUCHAS VECES SE NOS COMPLICABA HACERLO EN CASA, POR VARIOS MOTIVOS: TRABAJO, FAMILIA ETC., LO QUE NOS PERMITE PARTICIPAR EN LA CLASE Y LLEVAR AL DÍA LAS LECTURAS.

Profesora: Mi opinión sobre sus clases, es que valoro el que podemos leer en clase los apuntes. Muchas veces no cuento con tiempo para leer fuera del horario de cursado, así que en ese aspecto me parece algo muy bueno de su parte.

② Excelente el poder leer en clase es un momento impagable (a veces afuera es difícil leer).

Opiniones de estudiantes sobre el espacio de lectura.

En la instancia evaluativa que siguió a la implementación de este espacio-momento de lectura, lxs estudiantes obtuvieron mejores calificaciones que en la primera instancia. No obstante, registrando el pedido que me habían realizado respecto de los formatos evaluati-

⁵ Solo 2 estudiantes (un 4,65% del total) se manifestaron de forma explícitamente crítica a este momento. Las razones esgrimidas fueron "no me gusta leer en clase porque no logro concentrarme aunque haya un silencio absoluto" y "como no trabajo tengo tiempo para leer en casa y me parece horrible la idea de estar en silencio 45 minutos".



vos, la tercera y la cuarta evaluación consistieron en trabajos grupales de investigación en los que sus desempeños fueron, en general, aun mejores.

“En la instancia evaluativa que siguió a la implementación de este espacio-momento de lectura, lxs estudiantes obtuvieron mejores calificaciones que en la primera instancia.”

Reflexiones finales

La lectura y la escritura en tanto prácticas culturales –es decir, históricamente situadas y socialmente determinadas– pueden ser pensadas como “tensión cultural” (DSLyE, 2019); es decir, como conflicto. Es tal vez por eso que la experiencia pedagógica que presenté en este escrito se estructuró en torno a lo movilizado luego del “conflicto” con mis estudiantes en relación con la primera instancia de evaluación. Entiendo que a partir del conflicto que vulnera las identidades escritoras/lectoras (Larrosa, 2005) se puede estructurar un diálogo productivo que nos permita mejorar las prácticas de lectura y escritura que se despliegan en la cotidianeidad de los ámbitos educativos.

Como reflexión auto-crítica, me pregunto si esta práctica no se mantuvo en la línea de ejercitar una lectura “silenciosa” y más bien individual, reforzando tal vez el supuesto de la primacía del vínculo lector-texto como vínculo fundamental de la actividad de leer (Archanco, 2011). Me cuestiono entonces hasta qué punto la práctica no confundió *la formación de lectores autónomos* con *la lectura en soledad* (Benchi-mol, 2015), soledad en la cual quien no posee

universos de referencia desde los cuales leer un texto –quien es poco conocedor de la *enciclopedia que se pone en juego en un texto* (Gaspar, 2011)– termine por encontrarse aún más solx.

En el filo de esa tensión entre la autonomía y la soledad, recupero a Archanco (2011) para pensar en estrategias didácticas futuras que integren la lectura en clase con un reconocimiento más profundo de los plurales universos de referencia de lxs estudiantes. Tal vez, realizar pausas en las que recuperemos algún párrafo y pongamos en común la interpretación de cada unx, o complementar la lectura con estrategias desplegadas espontáneamente por mis estudiantes, tales como construir con el compañero o la compañera de banco una línea histórica sobre los eventos que están siendo estudiados, o bien otorgar consignas que permitan buscar simultáneamente en sus teléfonos celulares información digital sobre los contenidos que están siendo abordados.

Quisiera concluir estas páginas señalando que soy consciente de lo anacrónico que puede resultar el relato de una experiencia pedagógica de lectura de textos impresos y en el marco de una clase presencial en medio del aislamiento social en curso y de la subsecuente “virtualización” del sistema educativo argentino. Sin embargo, considero que hoy más que nunca este tipo de experiencias –y su socialización, su análisis y su crítica– adquieren relevancia. En un contexto que ha profundizado las desigualdades educativas existentes –y también otro tipo de desigualdades–, apostar al conocimiento de las condiciones de vida de nuestrxs estudiantes y desplegar pequeñas estrategias pedagógicas que permitan dialogar con esas condiciones se vuelve más necesario que nunca. 

Referencias

- Archanco, P.** (2011). Clase 18. Sobre la práctica de la lectura en la escuela: supuestos, continuidades y rupturas. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires: FLACSO virtual, Argentina.
- Benchimol, K.** (2015). La lectura en las clases de Historia: diferentes modalidades y concepciones. *Clío & Asociados*, 20-21, 97-115. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61549>
- Cámpoli, O., Michati, M. y Gorboff, N.** (2004). *La formación docente en la República Argentina*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina. Buenos Aires: UNESCO.
- FLACSO** (2019). Presentación al Bloque 5. Apuntes para la tarea cotidiana de enseñar a leer y escribir. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires: FLACSO virtual, Argentina.
- Gaspar, M. P.** (2011). Clase 21. La lectura y la escritura en el proyecto escolar (o de cómo la lectura y la escritura no son patrimonio de un área). Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires: FLACSO virtual, Argentina.
- Kalman, J.** (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134.
- Kohan, M.** (2015). Entrevista. <https://eljineteinsomne2.blogspot.com.ar/2015/03/martin-kohan-quisiera-que-mas-lectores.html>
- Larrosa, J.** (2005). Clase 1, Bloque 1. Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires: FLACSO virtual, Argentina.
- Rockwell, E.** (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.
- Vaillant, D.** (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.
- Viñao Frago, A.** (2007). Las innovaciones surgen donde el control es más débil. *El Monitor*, 14, 27-30.



Las prácticas docentes en la enseñanza de la economía

El caso de la UNTDF



Estudiantes de Economía de la UNTDF



Silvina A. Romano
Judith Valle • Juan Ignacio García

Revista Científica **EFI • DGES**

Volumen 8 • N° 13

Julio 2022



Silvina A. Romano

Licenciada en Economía (Universidad de Buenos Aires), magíster en Economía y Desarrollo Industrial (Universidad Nacional de General Sarmiento) y doctora en Derechos Humanos: Retos Éticos, Sociales y Políticos (Universidad de Deusto, España). Actualmente, se desempeña como Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) y docente investigadora regular del Instituto de Desarrollo Económico e Innovación de la UNTDF. Cuenta con experiencia en docencia de metodología de investigación en ciencias económicas y sociales.



Judith Valle

Licenciada en Comercio Internacional (Universidad Siglo 21), magíster en Desarrollo Local e Internacionalización de la Pyme (Universidad de Bolonia y Universidad Nacional de La Plata). Actualmente, se desempeña como coordinadora de la licenciatura en Economía de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) y es docente investigadora regular del Instituto de Desarrollo Económico e Innovación de la UNTDF. Cuenta con experiencia en docencia de asignaturas del tramo inicial de la licenciatura. Integra equipos de investigación vinculados al estudio de sectores productivos basados en recursos naturales.



Juan Ignacio García

Licenciado en Economía (Universidad Nacional de La Plata), ha cursado estudios de maestría en Economía y Desarrollo Industrial (Universidad Nacional de General Sarmiento) y es diplomado superior en Docencia e Investigación Universitaria (Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, UNTDF). Docente investigador regular del Instituto de Desarrollo Económico e Innovación de la UNTDF de las asignaturas Microeconomía, Macroeconomía y Tópicos de Crecimiento Económico y Desarrollo. Integra equipos de investigación vinculados al estudio de la estructura y estrategia productivas de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.



Las prácticas docentes en la enseñanza de la economía

El caso de la UNTDF¹

Teaching practice in economics. The case of the National University of Tierra del Fuego

Silvina A. Romano *

Judith Valle **

Juan Ignacio García ***

Fecha de recepción: 24 de agosto 2021

Fecha de aceptación: 01 de noviembre 2021

RESUMEN

El presente artículo se propone reflexionar sobre la enseñanza de la economía en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, para lo cual se analizan las distintas estrategias pedagógicas en una serie de materias seleccionadas de la licenciatura en Economía. En cada una de ellas se procuró caracterizar la práctica docente en función de su impacto para promover distintas relaciones de los sujetos con el conocimiento. A través de este ejercicio, se pretende problematizar las distintas estrategias didácticas a lo largo de los tramos de la carrera –inicial, intermedio y avanzado–, y a partir de ellos, repensar la práctica docente, así como las formas de relación con el conocimiento.

palabras clave

economía • enseñanza • conocimiento • universidad

Contactos

* sromano@untdf.edu.ar; ** jvalle@untdf.edu.ar; *** jigarcia@untdf.edu.ar

¹ Los autores agradecen la lectura y los aportes del docente e investigador Luis Paez.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the teaching of economics at the National University of Tierra del Fuego, for which the different pedagogical strategies are analyzed in a series of selected subjects from the Bachelor of Economics. In each of them, an attempt was made to characterize the teaching practice based on the impact it has on promoting different relationships between the subjects and knowledge. Through this exercise, the aim is to problematize the different didactic strategies throughout the career sections -initial, intermediate, and advanced- and from them rethink teaching practice as well as the way of relating to knowledge.

keywords

economy · teaching · knowledge · university

Introducción

Este artículo se propone reflexionar sobre la práctica docente en la Educación Superior, particularmente en la licenciatura en Economía de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF). La dinámica y las lógicas tradicionales de enseñanza predominantes en la escuela media, caracterizadas por el rol docente en la posición de saber y de los alumnos en el lugar de “no saber”, generan un modo de relación (docente-conocimiento-alumno) en el cual el conocimiento es presentado como algo externo a los estudiantes y desde una lógica de reproducción de contenidos acorde a lo que se espera en los programas. Atento a la necesidad de acompañar a los estudiantes en la construcción de una relación significativa con sus propios procesos de aprendizaje, y a la necesidad de fomentar prácticas en las que predominen ejercicios de problematización y reelaboración del conocimiento, este artículo reflexiona sobre las distintas estrategias pedagógicas (EP) que se utilizan en la enseñanza de la economía

en una serie de materias seleccionadas. Esto permite dar cuenta de las diferencias en sus tramos formativos (inicial, intermedio y final) para repensar las prácticas en cada tramo.

Para dar cuenta de las EP entre tramos y de la carrera se trabajó en el tramo inicial con las materias Introducción a la Economía y Microeconomía; en el tramo intermedio, Macroeconomía y Tópicos de Crecimiento Económico y Desarrollo; y por último, para el tramo final, se trabajó con la materia Desarrollo Territorial. En cada uno de estos tramos se buscó identificar formas de conocimiento presentes en cada una de las propuestas didácticas analizadas, así como formas de relación con el conocimiento en las prácticas concretas de los estudiantes. Asimismo, se procuró caracterizar la práctica docente en función de su impacto para promover distintas relaciones de los sujetos con el conocimiento.



“Atento a la necesidad de acompañar a los estudiantes en la construcción de una relación significativa con sus propios procesos de aprendizaje, y a la necesidad de fomentar prácticas en las que predominen ejercicios de problematización y reelaboración del conocimiento, este artículo reflexiona sobre las distintas estrategias pedagógicas (EP) que se utilizan en la enseñanza de la economía...”

Así, se presentan en primer lugar los conceptos teóricos centrales que son utilizados como categorías para describir las relaciones entre los estudiantes y, en una secuencia de clases, el conocimiento. En segundo lugar, se comenta brevemente la metodología utilizada; posteriormente, se realiza una breve presentación de las didácticas del campo en la formación de economistas a nivel nacional para luego profundizar sobre el caso de la enseñanza de economía en las carreras de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF).

Marco conceptual

La Educación Superior enfrenta desafíos cada vez más diversos –entre ellos, ¿qué enseñar y cómo?– a futuros profesionales en mercados laborales cada vez más competitivos.

Vale la pena preguntarse: ¿qué estrategias pedagógicas implementar para lograr mejorar la retención (Tünnermann Bernheim, 2010)? Tomando estos desafíos como punto de partida, trabajamos en este artículo con dos esquemas conceptuales: por un lado, la lógica de enseñanza y participación; por otro, contextualizar la enseñanza de la economía en Argentina, como marcos analíticos para abordar el caso de estudio aquí planteado.

“...trabajamos en este artículo con dos esquemas conceptuales: por un lado, la lógica de enseñanza y participación; por otro, contextualizar la enseñanza de la economía en Argentina, como marcos analíticos para abordar el caso de estudio aquí planteado.”

Lógicas de enseñanza y de participación

Se entiende en este trabajo al conocimiento como construcción social, y la clase (que incluye tanto la variable espacio-temporal como la referida a la cuestión simbólica de lo que allí se tramita) como el lugar donde se pretende transmitir dicho conocimiento. En la Educación Superior, uno de los ejes que guían el conocimiento son los programas de los espacios curriculares que presentan los contenidos a desarrollar, los cuales son transformados por docentes y estudiantes en cada clase (Edwards, 1993). En el aula y frente al conocimiento, se presentan diversas dinámicas y formas de posicionamiento respecto del saber, tanto de los docentes como de los estudiantes, las

cuales se ven configuradas por las estrategias pedagógicas (EP). Entendemos las EP como el conjunto de acciones que realiza el docente, incluidas las actividades propuestas para acercar el conocimiento, desde la planificación del programa hasta las actividades áulicas (Mora *et al.*, 2013). Como marco interpretativo para reconocer las diferentes formas en las que el conocimiento se hace presente en las clases, a partir de las propuestas didácticas de los docentes, utilizamos la distinción propuesta por Edwards (1993), quien postula la existencia de tres formas de conocimiento que se relacionan con la práctica docente y las formas que puede asumir su transmisión: (i) tópica, en tanto el conocimiento es presentado con un carácter de verdad incuestionable; (ii) como operación, donde el conocimiento es presentado como mecanismos e instrumentos para “pensar”, esencialmente opuestos a la memorización; (iii) situacional, donde el énfasis está puesto en la elaboración, y las “producciones” muestran el carácter social y compartido de este tipo de conocimiento.

En este trabajo, esta tipología nos ayuda a interpretar y hacer inteligibles las relaciones con el conocimiento que subyacen a las propuestas didácticas y, a su vez, nos permite reconocer y presentar distintas posiciones que pueden tomar los alumnos respecto a la apropiación de dicho conocimiento. Particularmente, en la educación universitaria el posicionamiento puede cambiar. Así, el conocimiento tópico es una fase necesaria para poder avanzar hacia otras formas de conocimiento, es decir, es una construcción de un modo de relación con el conocimiento que resulta necesaria para poder acceder –a posteriori– a formas de relación más elaboradas o complejas que se proponen en distintos momentos de la carrera. Las EP son las que acompañan y facilitan el proceso de cambio en la apropiación del conocimiento. En este sentido, entendemos la práctica docente como un elemento clave para acompañar la transformación.

“Las EP son las que acompañan y facilitan el proceso de cambio en la apropiación del conocimiento. En este sentido, entendemos la práctica docente como un elemento clave para acompañar la transformación.”

Por otro lado, siguiendo el planteo de Edwards, las formas de relación con ese conocimiento pueden ser de: i) exterioridad, cuando el sujeto debe relacionarse con un conocimiento que le resulta problemático o inaccesible; la relación se vuelve mecánica, exterior y “exitosa”; ii) interioridad, cuando el sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración y puede establecer una relación significativa con él (Ortega, 1997; Edwards, 1993). Por ejemplo, en economía, reflexionar sobre la realidad y cuestionar los marcos teóricos y la adecuación de sus supuestos al entorno en el que se los aplica.

En este trabajo, se incorpora la idea de pareja educativa (PE) como una forma de fortalecer las EP. Según Civarolo y Pérez (2013), una PE refiere a dos educadores que tienen igual profesionalismo pero diferentes procesos de formación, criterios y experiencias, los cuales asumen el desafío de encarar un proyecto común, con la intencionalidad compartida de acompañar los procesos de desarrollo de un grupo de estudiantes. Para las autoras, la pareja educativa así concebida aporta una mayor riqueza, ya que se proponen al curso más modelos, más ideas, una confrontación productiva al servicio de los procesos de aprendizaje. La PE no es aquella que se divide temas ni aquella que se caracteriza por separar la teoría



de la práctica. Son dos docentes que tienen distintos lenguajes, que dialogan, que se escuchan, distintos enfoques, formas diferentes de estimular los procesos de aprendizaje, con diferentes estrategias para llegar a los estudiantes. Y esto se refleja tanto en la planificación de cada una de las clases como en el desarrollo de los contenidos frente a los estudiantes.

Metodología

Para analizar las EP de la licenciatura en Economía de la UNTDF se seleccionó una secuencia de materias de distintos tramos de la carrera. Las asignaturas aquí presentadas son aquellas en las cuales los autores son los docentes responsables y en donde se permitió realizar una observación cruzada. Se realizó un diseño metodológico de carácter cualitativo, donde la observación no participante ha sido la principal herramienta, acompañada con el análisis documental (Sautú, 2003) de programas, así como también del material didáctico de trabajo. Se ha complementado dicho análisis con reflexiones en primera persona de la propia práctica docente (Romano, 2019).

En la observación no participante se intentó seguir una secuencia de clases, identificando ejemplos concretos que permitan dar cuenta del fenómeno que se pretende describir. Se realizó un análisis de la tarea docente a partir no solo de la práctica observada en la clase, sino considerando también el diseño del dispositivo didáctico propuesto por los docentes y entrevistas reflexivas a posteriori sobre la práctica individual.

En el tramo inicial, se observó durante el año 2018 la materia Introducción a la Economía, primer espacio curricular de la licenciatura, de dictado conjunto para diversas carreras de la universidad, que cuenta con una matrícula de aproximadamente 120 estudiantes, así como la materia Microeconomía, espacio del segundo cuatrimestre del primer año que se dicta solo para dos carreras de la universidad, por lo que

la matrícula inicial es de aproximadamente 20 estudiantes. Ambas materias se analizaron en la sede Ushuaia².

Para el tramo intermedio, se realizó la observación, en el segundo cuatrimestre de 2018, de la materia Tópicos de Crecimiento Económico y Desarrollo³, materia que se dicta solo para la carrera de Economía, por lo que la matrícula es en promedio de 5 estudiantes por año; y en el año 2019, se analizó la materia Macroeconomía en la sede Ushuaia, de dictado conjunto para varias carreras, en la que los matriculados llegan aproximadamente a 20 estudiantes.

En el tramo superior, se realizó la observación, en el año 2018, de la materia optativa del cuarto año de la carrera, de dictado conjunto para ambas sedes de la universidad.

Por otro lado, para realizar la reflexión en primera persona, se siguieron principios de la investigación acción (Romano, 2019), se dio un proceso de reflexión de cada uno de los docentes investigadores, que requirió de un análisis de la propia práctica en colaboración con otros docentes que participaron de la discusión.

Enseñanza de la economía

Si bien este trabajo pretende realizar una reflexión sobre la enseñanza de la economía en la UNTDF, resulta interesante realizar una presentación de algunos antecedentes de la formación de los economistas a nivel nacional, donde se destacan preocupaciones comunes, tales como el problema de la deserción, la necesidad de tener una carrera que contribuya a la reflexión crítica de los procesos económicos íntimamente vinculado al enfoque teórico (qué enseñar y cómo), para luego abordar en detalle el caso de Tierra del Fuego.

² Vale la pena destacar que son materias que se dictan en las dos sedes de la universidad.

³ Materia que se dicta de manera conjunta entre Ushuaia y Río Grande.

La enseñanza de la economía en Argentina

Los planes de estudio de la licenciatura en Economía en Argentina varían por universidades, donde se presentan conocimientos a través de un conjunto de teorías que contienen una innumerable cantidad de doctrinas en su interior (Velasco, 2017), donde se propone analizar los procesos formativos de la enseñanza de la economía, en tanto su objeto de estudio –los fenómenos sociales– cobra relevancia tanto en la práctica profesional como en la investigación y las decisiones de política pública (Rozenwurcel *et al.*, 2007).

Frente a la diversidad de temas que se deben abordar en la formación y las perspectivas teóricas, los docentes y los equipos de trabajo se enfrentan con la decisión del tipo de contenidos y perspectivas a presentar (Velasco, 2017; Rozenwurcel *et al.*, 2007). Vale la pena destacar que el tiempo medio de cursada de la licenciatura en Argentina es de 5 años, lo que también implica poder presentar diversidad de perspectivas en un tiempo acotado por materia. En nuestro país se dicta la carrera en 54 instituciones tanto públicas como privadas, según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias.⁴

Resulta interesante mencionar el aumento de ingresantes a nivel nacional. En los últimos 7 años se sostuvo por encima de 6000 ingresantes, mientras que los graduados también aumentan pero no al mismo ritmo, evidenciando la deserción. Esta breve presentación muestra la diversidad de instituciones que dictan la licenciatura en Economía con cobertura territorial a nivel nacional; a la vez, muestra el incremento de la matrícula año a año, que no se traduce en la misma tasa de graduados, así como una discusión abierta aún sobre qué enseñar.

⁴ <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/1>

La enseñanza en la UNTDF

La licenciatura en Economía de la UNTDF⁵ es una carrera de grado creada en el año 2011, planificada para ser dictada en las sedes de Ushuaia y Río Grande. La primera cohorte ingresa en el año 2013, y el primer graduado es del año 2019.

El plan de estudios organiza los contenidos en diez cuatrimestres. En los primeros años se introduce a los estudiantes en conocimientos básicos tanto del saber disciplinar –Introducción a la Economía y Microeconomía– como en materias que complementan con otros saberes necesarios para la formación: historia, matemática, introducción a la sociología, entre otras. En el primer año las asignaturas presentan una amplia concurrencia (entre 60 y 80 estudiantes), dada la transversalidad de las materias iniciales y el proceso de desgranamiento que suele darse luego del inicio. En el tramo intermedio, se profundiza la enseñanza de herramientas metodológicas y saberes disciplinares que pretenden formar al estudiante en la manera de entender las diferentes realidades desde el pensamiento económico. Por último, en el tramo superior, predominan las materias optativas y el enfoque profesional, con cursos de no más de cinco estudiantes entre las dos ciudades.

Se presenta a continuación en el **Cuadro 1** la evolución de los ingresantes en la UNTDF, donde se puede observar un fuerte incremento de la matrícula a partir del año 2018. En el **Cuadro 2**, se realiza una comparación de los ingresantes y estudiantes activos en la UNTDF con los ingresantes y egresados a nivel país.

⁵ La UNTDF fue creada en el año 2010.



Cuadro 1
Matrícula licenciatura en Economía UNTDF

Año	UNTDF	País
	Inscriptos	
2013	6	6069
2014	8	6263
2015	7	6069
2016	14	6889
2017	8	6915
2018	65	s/d
2019	76	s/d
2020	110	s/d

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por Secretaría Académica.



Campus de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego.

Fuente: <https://untdf.edu.ar/>

Cuadro 2. Inscriptos UNTDF

Año	Ushuaia		Río Grande		País	País
	Inscriptos	Activos	Inscriptos	Activos	Inscriptos	Egresados
2013	5		1	1	6069	1137
2014	3	2	5	2	6263	1121
2015	4	2	3	1	6069	1259
2016	6	2	8	2	6889	1226
2017	5	3	3	1	6915	1235
2018	35		30		s/d	s/d
2019	31		45		s/d	s/d
2020	51		59		s/d	s/d

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por Secretaría Académica.

A continuación, se presenta un esquema del plan de estudios de la licenciatura en Economía de la UNTDF, indicando las materias que corresponden a teoría económica y las que pertenecen a otras disciplinas o conocimientos complementarios. Vale la pena destacar que consideramos como tramo inicial

a las materias introductorias enfocadas a la iniciación universitaria (primer y segundo cuatrimestre); por otro lado, el tramo intermedio corresponde al segundo y tercer año (tercero al sexto cuatrimestre); por último, el tramo avanzado corresponde al resto de la carrera hasta la graduación.

Cuadro 3. Distribución materias cuatrimestrales según área de saber

	Teoría económica	Matemáticas	Ciencias Sociales	Metodológicas y prácticas	Conocimiento
1º	Introducción a la Economía	Introducción al Cálculo	Introducción al Estudio de la Sociedad, la Cultura y el Ambiente		Contabilidad
2º	Microeconomía I	Matemática I	Fundamentos de Sociología // Epistemología de las Ciencias Sociales		
3º	Macroeconomía I	Álgebra		Taller de Fuentes de Información Económico y Social	Administración y Gestión Empresarial
4º	Historia del Pensamiento Económico I // Microeconomía II	Matemática II	Fundamentos de Ciencia Política		
5º	Economía Organizacional // Historia del Pensamiento Económico II	Estadística			Instituciones, Derecho, Economía y Negocios
6º	Tópicos de Crecimiento Económico y Desarrollo	Matemática para Economistas	Historia Social Argentina	Taller de Investigación de Metodología Cuantitativa y Cualitativa	
7º	Comercio Internacional Economía Global y Globalización // Dinero, Agregados Monetarios y Sistema Financiero	Econometría			
8º	Pensamiento Económico y Social Latinoamericano // Política Económica y Finanzas Públicas // Optativa I			Práctica profesional I	



	Teoría económica	Matemáticas	Ciencias Sociales	Metodológicas y prácticas	Conocimiento
9°	Optativa II // Optativa III // Optativa IV			Seminario de Problemática Fuegoína // Taller de trabajo Final	
10°	Optativa V			Práctica profesional II // Trabajo final	

Fuente: *Elaboración propia en base al plan de estudios de la licenciatura en Economía de la UNTDF*

Análisis de la estrategia pedagógica por tramo formativo

Se presenta a continuación una caracterización de los grupos de estudiantes, los desafíos con los que se encuentran los equipos docentes y una descripción o un análisis de las estrategias pedagógicas por tramo formativo:

a) Tramo inicial

Se considera dentro de este tramo al primer año, donde las materias se comparten con otras carreras. El grupo de estudiantes es heterogéneo y en muchos casos entusiasta por la posibilidad de acceder a la Educación Superior. Entre las principales dificultades que se pueden observar en el proceso de aprendizaje se destaca la baja capacidad analítica, dificultades para interpretar consignas, entre otras. Uno de los desafíos en esta etapa tiene que ver con brindar los marcos teóricos introductorios a la disciplina, lograr la retención de la mayor cantidad de estudiantes, así como acompañar los aprendizajes en la transición de construcción de formas de relación con el conocimiento predominantemente tópicos hacia formas de conocimiento operacional. A continuación, se presentan los casos de dos materias de la licenciatura que se ubican en el tramo inicial y son de conocimiento específico.

Introducción a la Economía

La asignatura se ubica en el primer cuatrimestre del plan de estudios, se observa en el programa que la PE pretende dotar a los estudiantes de conceptos y herramientas económicas básicas, que les permitan construir un primer marco de referencia. Son ejes centrales distinguir la microeconomía de la macroeconomía. Respecto a la microeconomía, se hace énfasis en el modelo de “oferta y demanda” como marco de análisis y herramienta que ayude a comprender el rol de los precios en los mercados y en el sistema económico en su conjunto. En la parte macroeconómica, se presentan las políticas macroeconómicas que tienen los Estados para influir en los procesos de crecimiento o recesión económica. Se proponen dos manuales como bibliografía obligatoria, uno de los cuales fue publicado por una universidad nacional,⁶ con la idea de poder acercarnos más a la realidad del país.

El grupo de estudiantes suele estar compuesto en parte por aquellos que recién terminan la secundaria, y en menor medida, por adultos que inician una carrera universitaria por primera vez, así como aquellos que retoman estudios superiores. Un pequeño por-

⁶ Toffoletti, E. (2013). *Introducción a la Economía*. Universidad Nacional de Quilmes.

centaje está compuesto por estudiantes que estaban cursando en otra universidad del país, y que por razones laborales o personales han migrado a Ushuaia.

Una parte importante de los estudiantes –recién egresados de la escuela secundaria– muestra falencias en la comprensión de textos, en el manejo de herramientas de estudio, y dificultades en la interpretación de consignas. Los adultos que inician estudios por primera vez deben afrontar desafíos adicionales asociados al abandono de prácticas de estudio durante años, y necesitan un tiempo de adaptación para lograr entrar en el ritmo de trabajo y situarse en la dinámica propuesta por la cátedra.

Esta heterogeneidad en el grupo de estudiantes conlleva que los desafíos pedagógicos se enfoquen en pensar estrategias de acompañamiento de los procesos de aprendizaje en esta primera experiencia por la vida universitaria. Es por ello por lo que se realiza un seguimiento de aquel grupo que se identifica con mayor déficit en el manejo de herramientas de estudio, y se utiliza gran parte del tiempo en las aulas para identificar los casos que requieren mayor atención. Esta situación genera un doble desafío: transmitir conceptos introductorios de la economía y sus herramientas para el análisis de la realidad, por un lado, y por el otro, lograr la mayor retención posible de estudiantes en este primer año, procurando que la falta de habilidades de trabajo intelectual y las dificultades para incorporarse a la dinámica de trabajo y a las exigencias del nivel superior no oficien como variables decisivas en el abandono temprano de la carrera.

El equipo docente responsable trabaja en pareja educativa, y las clases no cuentan con una separación de “teórico y práctico”. Se utilizan diferentes estrategias de enseñanza que pretenden involucrar al estudiante desde un rol activo y comprometido con su proceso de aprendizaje: se anima al trabajo en grupo y el

aula se convierte en el espacio apropiado para incorporar nuevas habilidades sociocognitivas. Las estrategias pensadas y diseñadas para alcanzar los objetivos están sujetas a evaluación y revisión; son revisadas al final de cada cuatrimestre por la pareja educativa, y se introducen los cambios que resultan del proceso reflexivo.

Se evalúa a los estudiantes en concordancia con los trabajos realizados durante la cursada y sobre todo teniendo en cuenta los objetivos que se proponen en la asignatura. Es decir, las instancias de evaluación formal se basan en exámenes parciales que ponen al estudiante frente a situaciones donde deben demostrar si lograron realizar una transición en la forma de relacionarse con el conocimiento, que se espera sea de una forma de conocimiento “tópico” a una “operacional”.

Observación

La observación no participante se realizó en una serie de seis clases en las que la PE establece un conjunto de consignas cuyo objetivo central consiste en abordar una unidad completa del programa a través de una dinámica de trabajo sustentada en un rol activo de los estudiantes y en el trabajo en grupo. De este modo, el dispositivo de EP combina una propuesta de trabajo novedosa, en términos de roles que deben cumplir los estudiantes (rol activo), que incluye el estudio de contenidos basados en manuales (que presentan un conocimiento pre-procesado) y el material preparado por los docentes. Esta combinación invita a que la relación de enseñanza y aprendizaje abandone los lugares seguros, las certezas y la repetición (Cannellotto y Sadovsky, 2012).

La actividad que se denomina “Rompecabezas” se desarrolla en siete clases consecutivas y conlleva un fuerte trabajo de los estudiantes en el espacio áulico. Se organiza el curso por grupos, se realiza una distribución de temas (seleccionados por la PE), y se solicita que se defina un/a especialista en cada grupo



acorde al tema asignado (por ejemplo: especialistas en política comercial, política fiscal, política monetaria, etc.). Los especialistas se reúnen por especialidad fuera de su grupo y estudian en forma conjunta su tema asignado hasta poder manejarlo al punto de que, cuando regresen a sus grupos, puedan transmitir lo aprendido a sus compañeros. Una vez que todos los especialistas lograron “enseñar” a sus compañeros el tema que les fue asignado, se completa el conocimiento de esa unidad y el grupo se encuentra en condiciones de afrontar una competencia con el resto de los grupos para demostrar el grado de comprensión de los contenidos abordados mediante la didáctica.

De la observación de la actividad se puede inferir que la dinámica propuesta logró involucrar a la mayoría de los estudiantes, sobre todo en las tareas de estudio y resumen de los temas. Se observa claramente el rol que adquieren algunos de los estudiantes tomando la iniciativa de explicar los temas al resto del grupo. A lo largo de toda la actividad, se percibe cierta incomodidad con el trabajo, sobre todo con el rol activo que deben adoptar.

Algunas de las quejas recurrentes fueron: “¿por qué tenemos que perder tanto tiempo haciendo estas cosas en clase? Sería mucho más práctico y útil si usted (por el docente) nos explica lo que tenemos que saber y nosotros estudiamos en nuestra casa”; “no vamos a terminar y vamos a seguir perdiendo tiempo trabajando en casa”. En ambos casos, se observa la demanda de los estudiantes por obtener la palabra autorizada del docente, recibir de él el conocimiento para luego replicarlo, sin necesidad de transitar por el proceso propuesto. También surgieron propuestas que buscaban salir de las actividades: “profe, ¿podemos repartirnos los temas así no nos tenemos que juntar?”; “profe, yo preferiría trabajar solo, aunque tenga que estudiar todos los temas. La verdad que no tengo problemas en leer en mi casa”; “¿esto entra en el parcial? ¿Usted nos

va a explicar todos los temas de nuevo al final o solo va a ser esto?”; “nos la pasamos debatiendo. No nos ponemos de acuerdo, ¿puede ayudarnos a decidir cómo es?” (Notas de la observación).

“Algunas de las quejas recurrentes fueron: “¿por qué tenemos que perder tanto tiempo haciendo estas cosas en clase? Sería mucho más práctico y útil si usted (por el docente) nos explica lo que tenemos que saber y nosotros estudiamos en nuestra casa”; “...no vamos a terminar y vamos a seguir perdiendo tiempo trabajando en casa”. En ambos casos, se observa la demanda de los estudiantes por obtener la palabra autorizada del docente...”

Respecto a las principales dificultades experimentadas por los estudiantes, se observa resistencia al verse obligados a abandonar un rol pasivo (sentarse, escuchar un expositor), evidenciando incomodidad frente a la situación de tener que ser parte activa de la construcción de su propio conocimiento. De la misma forma, los estudiantes reconocen que les cuesta “interpretar las consignas”.

Adicionalmente, se destaca que la propuesta de trabajo altera la clásica posición (pasiva) del alumno como aquel que va a clase a

escuchar, y del docente como aquel investido de autoridad (por el supuesto saber que se le atribuye) que va a la clase a transmitir un saber. Aquí, necesariamente las relaciones son horizontales, entre compañeros, y esa horizontalidad (relativa al cambio de posiciones) abre la posibilidad del establecimiento de otro tipo de relaciones con el conocimiento por parte de los estudiantes. El docente deja de ser el único mediador del conocimiento, y los estudiantes (devenidos en enseñantes) deben garantizar cierta apropiación del saber a transmitir a sus compañeros y deben pensar también en las formas de esa transmisión (lo cual constituye una invitación a pensar cómo se relacionan ellos con ese saber a transmitir para poder tornarlo accesible a otros).

Microeconomía

Esta asignatura se ubica en el segundo cuatrimestre del plan de estudios. El objetivo que se desprende del programa analítico es que los estudiantes puedan comprender la forma en que los actores económicos toman sus decisiones y el funcionamiento básico de los mercados. Es una materia eminentemente teórica, que requiere de los estudiantes cierto manejo de contenidos de matemáticas e importantes esfuerzos de abstracción para poder comprender los conceptos teóricos.

El contenido profundiza en el campo de la microeconomía aplicada, en donde se analiza en detalle el modelo de "Competencia Perfecta" para luego ahondar en los mercados que más se asemejan a la realidad, que son Monopolio, Oligopolio y Competencia Monopolística. La bibliografía utilizada se apoya en manuales, complementando con diferentes casos de la realidad. La utilización de manuales genera mecanismos donde el conocimiento parece ser un camino de certeza y repetición, generando un desafío a los docentes para poder problematizar más allá del contenido del manual.

Los estudiantes de la asignatura tienen motivaciones y perfiles que son más homogéneos que en el primer caso analizado, ya que participan de la cursada aquellos que se inscribieron en la carrera de Gestión Empresarial y los propios de la licenciatura. Dado que durante el primer cuatrimestre ocurre un fuerte proceso de desgranamiento, los estudiantes que llegan a cursar esta asignatura son los que lograron un buen desempeño y presentaron menores trabas para avanzar en la carrera.

El principal desafío pedagógico que se propone el equipo docente es profundizar en modelos económicos que permitan a los estudiantes utilizarlos para comprender la realidad en la que están insertos, sobre todo a nivel local. Esto se corresponde con la necesidad de que el grupo logre complejizar el conocimiento tópico, desafiar la verdad incuestionable, y hacer uso de otros planteos que permitan transitar el conocimiento operacional.

Se evalúa a los estudiantes mediante dos exámenes parciales presenciales, que están diseñados de tal modo que puedan poner en evidencia el manejo de los modelos teóricos para resolver ejemplos de la realidad y de esta manera reflejar que han adquirido los mecanismos e instrumentos para "pensar" que forman parte del conocimiento operacional.

Observación

Se observó el dictado de una unidad completa del programa constituida por 34 semanas de clases. La estrategia didáctica predominante en esa secuencia de clases fue de una importante carga expositiva por parte del docente, que pretende lograr transmisión de conceptos teóricos. No obstante, existe un esfuerzo del docente por lograr la participación de los estudiantes, intentando la conexión de la teoría con situaciones de la realidad.

Esto se complementa con la incorporación de ejercicios prácticos que tienen por finalidad la operacionalización de los conceptos



abordados. Se trabaja con casos y ejemplos, en modalidad grupal en clase, y también de manera domiciliaria, tanto grupal como individualmente. Se observa que las actividades prácticas acompañan el proceso de aprendizaje de una forma sistemática que no incomoda al grupo de estudiantes, dada la repetición de secuencias de ejercicios.

La realización de los trabajos es requisito para poder rendir los exámenes parciales, y el cumplimiento de los plazos de presentación otorga una nota conceptual favorable, que será tenida en cuenta luego de los parciales. Es importante destacar que no se evalúa que los trabajos prácticos estén correctamente resueltos, sino que se haya intentado resolverlos dentro de las pautas temporales, para garantizar que haya una continuidad y un compromiso del estudiante con el proceso pedagógico planeado. Se observa que el concepto tiene aplicación y que, si bien es una materia que puede tener un alto grado de abstracción, se logra a través de la clase práctica la utilización de dichos conceptos como categorías para pensar casos y situaciones reales.

Resultados del tramo inicial

Si bien en los dos casos analizados en el tramo inicial hay diferencias respecto a la EP implementada, se puede concluir que a nivel general se observan dificultades para construir una posición activa en la relación didáctica y con el conocimiento. Se intenta desde el equipo docente una transición del conocimiento "tópico" al "operacional".

En este tramo se inicia un proceso que pretende romper con los modos tradicionales de enseñanza, centrados en la lógica del contenido. Se busca alterar los modos de relación con el conocimiento que forman parte del hábito de los alumnos del nivel secundario, que se apoya en los tradicionales manuales de contenido preprocesado del saber "verdad". Esto plantea desafíos para los estudiantes y equipos

docentes: los primeros deben afrontar una posición que requiere una forma de relación con el saber que nunca ocuparon, donde aparece una resistencia que se vincula con el modo defensivo de "afrontar" su propia imposibilidad, y necesariamente deben ser parte activa de la construcción de su propio conocimiento. Para el docente, el desafío consiste en acompañar y dar seguridad en dicho proceso.

b) Tramo intermedio

Se considera tramo intermedio a segundo y tercer año de la licenciatura, que combina materias exclusivas para los estudiantes de Economía con otras en donde se comparte con otras carreras. Se trabaja con grupos pequeños de estudiantes. El desafío de los equipos docentes es trabajar en un esquema de transición: a lo largo de la cursada, desde la lectura, el análisis y la comprensión de textos académicos se pretende acercar a los estudiantes a la práctica de la profesión.

A continuación, se presentan dos asignaturas correspondientes a este tramo:

Macroeconomía

La asignatura se ubica en el segundo año del plan de estudios (primer cuatrimestre) y es compartida para estudiantes de Economía, Gestión Empresarial y Ciencias Políticas. El objetivo es brindar herramientas de análisis de la realidad económica para comprender el funcionamiento de la economía como un sistema de variables interrelacionadas. Los principales conceptos teóricos que se discuten a lo largo de la asignatura provienen mayoritariamente del marco general keynesiano y las interpretaciones posteriores que de él se hicieron.

La bibliografía sugerida combina la utilización de manuales específicos de la macroeconomía con artículos científicos que complementan los contenidos teóricos, dándole una mirada más crítica a la postura dominante que se observa en los manuales. Asimismo, se

utilizan diversos artículos de opinión, que sirven como material disparador para fomentar los espacios de discusión y debate en el aula.

El principal desafío pedagógico que se propone el equipo docente es que los estudiantes logren transitar desde formas de relación con el conocimiento apoyadas en manuales hacia formas de relación que se estructuren sobre la base de la comprensión de textos académicos de mayor complejidad. Es por ello que la EP se divide en dos: (i) la primera mitad del curso se desarrolla con clases expositivas, la utilización de manuales y la intención de que los estudiantes logren una aplicación relativamente mecánica de ciertos conceptos y modelos a la realidad macroeconómica del país. Para ello se fomenta la realización de trabajos prácticos individuales que deben desarrollar principalmente en sus casas, y se evalúa con un examen a medio término, de tipo presencial, similar a los trabajos realizados previamente. (ii) En la segunda mitad, el abordaje cambia utilizando principalmente trabajos prácticos que combinan consignas grupales e individuales y obligan a una mayor elaboración y producción escrita por parte de los estudiantes. Asimismo, se comienzan a utilizar trabajos académicos, en los que se aplican los conceptos teóricos a la realidad de nuestro país.

La evaluación final se realiza en un coloquio oral donde, a través de una conversación sobre las producciones realizadas durante la segunda mitad del cuatrimestre, el estudiante debe demostrar que reconoce las discusiones y los conceptos trabajados y ha logrado una operacionalización de estos.

Observación

Se observó una secuencia de cinco clases en donde se trabajó en el aula el texto "Una aproximación a las causas del proceso inflacionario argentino reciente",⁷ y se solicitó a

los estudiantes que de forma previa realicen la lectura del texto e identifiquen cuáles son las causas de la inflación o los mecanismos de propagación que se presentan.

La estrategia didáctica para realizar esta actividad se basó en la conformación de grupos donde se propuso a los estudiantes que comenten sus respuestas y que retomen la lectura del texto para intentar zanjar las diferencias en relación con sus reflexiones.

Si bien el texto científico elegido utiliza herramientas de análisis econométrico que los estudiantes están lejos de conocer, las consignas planteadas restringen el análisis a aquellas cuestiones que sí resultan abordables, en función de los marcos teóricos vistos en clase. Por otra parte, cumple la función de provocar los primeros contactos con textos científicos de relativa complejidad y permitir un espacio de intercambio en torno a los autores, su propia extracción ideológica, las formas de plantear una investigación y las herramientas de análisis propias de la disciplina; en este caso, el análisis econométrico.

Esta secuencia de actividades observadas pone en evidencia el cambio de lógica de la propuesta docente en relación con el tipo de elaboración que se requiere por parte de los estudiantes: ya no se trata de actividades con una repetición sistemática de ejercicio, sino que requieren una elaboración que, si bien es simple, pone en un lugar de incomodidad al estudiante y lo confronta con el ejercicio de interpelar su conocimiento.

A través de las consignas, el equipo docente busca acompañar al estudiante en la lectura del texto y asistirlo en la identificación y jerarquización de información relevante. Adicionalmente, a través de la comparación con los marcos teóricos vistos en clase, la expectativa es que los grupos puedan avanzar en un análisis simple de los contenidos propuestos y comparar con los saberes previos.

⁷ Zack, G.; Montané, M. y Kulfas, M. (2016). *Una aproximación a las causas del proceso inflacionario argentino reciente*. Serie de Documentos de Trabajo CIMaD – EeyN – UNSAM, Nro. 1.



“Esta secuencia de actividades observadas pone en evidencia el cambio de lógica de la propuesta docente en relación con el tipo de elaboración que se requiere por parte de los estudiantes: ya no se trata de actividades con una repetición sistemática de ejercicio, sino que requieren una elaboración que, si bien es simple, pone en un lugar de incomodidad al estudiante y lo confronta con el ejercicio de interpelar su conocimiento.”

Tópicos de Crecimiento Económico y Desarrollo

Esta asignatura, que se dicta en el tercer año, es exclusiva para los estudiantes de la licenciatura, lo que implica que los docentes se encuentran en las aulas con grupos reducidos de estudiantes que provienen de las dos sedes.

El programa indica que el objetivo general es profundizar marcos teóricos y autores que resultan nuevos para los estudiantes y lograr un análisis crítico, que contemple la contextualización histórica de las ideas, las limitaciones observadas en cada caso, las ideas comunes y contrapuestas. A lo largo de la cursada, se reflexiona sobre los procesos de crecimiento, estancamiento, desarrollo y subdesarrollo, desde distintas perspectivas teóricas, intentando aportar elementos que sirvan a la reflexión sobre la realidad de nuestro país.

En esta instancia, se abandonan definitivamente los manuales, para fomentar la lectura de artículos académicos de cierta complejidad, respondiendo a la necesidad de asimilar marcos teóricos nuevos, asumirlos de manera crítica y ser capaces de aplicarlos a distintas realidades.

El mecanismo de evaluación propuesto combina trabajos prácticos domiciliarios, grupales e individuales, que apelan a la comprensión de textos y la aplicación de conceptos teóricos a la realidad que enfrentan los propios estudiantes. Finalmente, los estudiantes deben realizar un trabajo integrador, que involucra asimismo una defensa oral, orientado a la aplicación de los conceptos y autores vistos a lo largo de la materia.

El desafío pedagógico que enfrenta el equipo docente es lograr que los estudiantes afiancen el conocimiento de tipo operacional que les permita reconocer los marcos teóricos y aplicarlos a diferentes realidades. Asimismo, sobre el final de la materia, se espera que los estudiantes demuestren que han comenzado a desarrollar un conocimiento de tipo situacional.

Observación

La observación de cinco clases de esta materia se realizó a lo largo del cuatrimestre, a fin de evidenciar la progresión en cuanto a la comprensión de contenidos y principales problemáticas de los estudiantes en este proceso. Las clases combinan la modalidad expositiva con intentos de parte del docente de lograr la participación de los estudiantes. Para favorecer esto, se trabaja con la consigna de leer ciertos materiales de la bibliografía obligatoria con anterioridad al desarrollo del tema en clase. En algunas oportunidades, el docente solicita que sean los estudiantes los que comenten el material de lectura, para luego retomar los conceptos relevantes.

En general, se observa cierta incomodidad de algunos estudiantes a la hora de expresarse, mientras que otros tienden a acaparar el discurso. Esto no necesariamente se relaciona con el manejo de conceptos, sino que pareciera responder a rasgos de la estructura de la personalidad.

En ciertos casos, se observa que algunos estudiantes se arriesgan a realizar reflexiones o análisis críticos de los marcos teóricos, sin tener aún manejo de los mismos. En estas situaciones, el docente alienta el intento de reflexión crítica y retoma los conceptos, intentando aclarar lo que el autor realmente estaba queriendo transmitir.

Este tipo de materias nos permite reflexionar sobre la importancia de las estrategias áulicas y de la evolución de los estudiantes en cuanto a lógicas de conocimiento, y la relevancia de un acompañamiento en cada uno de estos temas que acerque al estudiante al ejercicio profesional. Por otro lado, los trabajos prácticos plantean dos objetivos: en primer lugar, la identificación de conceptos e ideas principales y, en segundo lugar, la aplicación de esos conceptos a una realidad elegida por los alumnos, o a la coyuntura actual, valiéndose para ello de artículos periodísticos.

A medida que avanza la materia, los trabajos prácticos empiezan a exigir la aplicación de varios marcos teóricos para reflexionar sobre realidades que resultan relativamente cercanas a los estudiantes (realidad nacional o provincial), y en el trabajo final integrador, se pretende que el estudiante sea capaz de proponer alternativas de política para abordar la temática del desarrollo. En este trabajo, la idea es que el estudiante se valga de los conceptos aprendidos a lo largo de la materia, luego de haber pasado por experiencias de aplicación (conocimiento operacional), para lograr una producción propia creativa (conocimiento situacional).

En general, se observa en esta instancia una gran heterogeneidad en las producciones,

notándose –en algunos casos– falencias conceptuales y una dificultad importante para vincular ideas propias con teorías o ideas de otros. En otros casos, esto se logra con conceptos apropiados efectivamente por el estudiante.

Resultado tramo intermedio

Si bien las asignaturas escogidas para analizar el tramo intermedio presentan algunas heterogeneidades –una de ellas pertenece al comienzo del segundo año y es compartida por diversas carreras con un número intermedio de estudiantes, y la otra pertenece al segundo cuatrimestre del tercer año y es cursada por grupos sumamente reducidos–, se pueden identificar procesos de consolidación del conocimiento operacional y la transición hacia un conocimiento situacional.

Mientras que en Macroeconomía el acento está puesto en consolidar la operacionalización del conocimiento, a través de la aplicación de modelos y conceptos a la realidad actual, en la materia más avanzada los docentes invitan a los estudiantes a cuestionar el conocimiento, intentando una mayor apropiación de este.

c) Tramo superior

En el tramo superior, se pretende dar un mayor protagonismo a los estudiantes en la construcción del conocimiento, presentar bibliografía que permita conocer la realidad cercana en la que viven y en la que se desempeñarán como futuros profesionales. Uno de los objetivos fundamentales del tramo superior es fomentar el pensamiento crítico que les permita la toma de postura frente a la complejidad de problemas que pueden ser abordados no solo desde la disciplina sino desde una mirada más amplia.

A continuación, se presenta una de las asignaturas correspondiente a este tramo, que forma parte de un listado de materias optativas para los estudiantes de la licenciatura.



Desarrollo Territorial

Esta asignatura, de carácter optativa, forma parte de las últimas materias de cursada. Nuevamente, el docente se encuentra con un grupo pequeño de estudiantes de ambas sedes.

El objetivo general es que los estudiantes comprendan la complejidad de la problemática territorial y las principales herramientas existentes para abordar dicha complejidad, en el marco de las competencias profesionales que establecen las distintas carreras.

A lo largo de la cursada, se reflexiona sobre el marco teórico del desarrollo territorial, las instituciones y actores clave de estos procesos, y en particular se pone el foco en la realidad fueguina para contrastar los conceptos teóricos con la práctica observada.

Los estudiantes en esta instancia llegan con trayectoria académica que permite trabajar la elaboración y reelaboración de marcos conceptuales, a la vez que se pretende colaborar en las ideas para el trabajo final de carrera y avanzar en el ejercicio de la profesión.

El mecanismo de evaluación propuesto consiste en un trabajo final en donde cada uno de los estudiantes, siguiendo el programa curricular de la materia, debe seleccionar un tema para realizar un ensayo y presentarlo en clase.

El desafío pedagógico es presentar el aula como espacio de reflexión con los estudiantes buscando generar lazos de confianza. Los estudiantes son entendidos como protagonistas del proceso y motivados a pensar la problemática territorial como propia, es decir, reforzar su conciencia como actores territoriales.

Observación

En esta oportunidad, se observó una secuencia de tres clases que abordaba una unidad avanzada del programa.

Uno de los ejes centrales de la EP es la participación de invitados para cada temática (docentes, gestores públicos) que relataron

distintas experiencias. En estas charlas se pudo observar un rol activo de los estudiantes, que en cada caso fueron realizando preguntas y entrevistando a los invitados, generando una dinámica muy particular en el espacio áulico. Se pudo observar que los estudiantes realizaban preguntas y repreguntas desde distintos abordajes conceptuales.

Este espacio de invitados fue bien valorado por los alumnos: "La participación de otros profesionales fue genial... el intercambio y enriquecimiento es destacable, el poder avistar que el resto tiene otro punto de partida u otro punto de vista. Siempre te dicen que todos piensan diferente, pero hasta no vivir la experiencia de 'empatía' por el punto de vista del otro, no podés realmente asimilarlo" (entrevista a estudiante).

“Este espacio de invitados fue bien valorado por los alumnos: “La participación de otros profesionales fue genial... el intercambio y enriquecimiento es destacable, el poder avistar que el resto tiene otro punto de partida u otro punto de vista. Siempre te dicen que todos piensan diferente, pero hasta no vivir la experiencia de ‘empatía’ por el punto de vista del otro, no podés realmente asimilarlo” ”

(Entrevista a estudiante)

En cada clase observada se discutieron definiciones en forma colectiva y se promovió la construcción de capacidades colectivas áulicas. Otro de los ejes trabajados en cada clase (en forma explícita) fue pensar la complejidad territorial de la provincia y cómo impacta el relato migrante (y sobre esta base, se pudo reflexionar en torno a la construcción social).

En las clases observadas se pudo identificar la constante invitación a los estudiantes a reflexionar tanto desde el pensamiento dominante *mainstream*, así como también desde elementos del pensamiento crítico: se busca alentar constantemente a los estudiantes a criticar y defender sus posiciones con fundamentos teóricos. Esta forma de dictar la materia genera evidencia también de ciertos modos de resistencia o incomodidad de algunos estudiantes frente al desafío que supone la apropiación de conocimiento, y resistencia al ejercicio de elegir temas o animarse a preguntar a los invitados.

Resultado Tramo avanzado

Si bien en este trabajo se hizo referencia a una sola asignatura correspondiente al tramo final, el docente responsable participa en otros espacios curriculares del tramo, lo cual nos permite reflexionar en base a sus comentarios.

Se observa en el tramo avanzado una apropiación del conocimiento en los trabajos y presentaciones, una reelaboración de los contenidos a través de formas propias de los estudiantes, logrando una relación de interioridad con el conocimiento, que es lo que se exige en el ejercicio profesional.

Reflexiones finales

La enseñanza de la economía presenta desafíos tanto desde el contenido programático como desde la estrategia didáctica. En este trabajo hemos presentado brevemente el

primer aspecto y hemos abordado en profundidad el segundo, tomando como caso algunas materias de la licenciatura en Economía de la UNTDF.

Se han identificado distintas estrategias a lo largo de la carrera, asociadas a la necesidad de transitar desde las formas de conocimiento tópico hacia uno de tipo situacional, donde la relación pase de la exterioridad a un conocimiento significativo y apropiado por los estudiantes. En este sentido, resulta claro cómo las estrategias didácticas intentan acompañar y provocar este proceso.

Las distintas EP adoptadas en la clase permiten reflexionar sobre la necesidad de transitar cada una de estas formas de relación con el conocimiento. Asimismo, presentan diversos desafíos a los equipos docentes, puesto que esto interpela la propia relación con el conocimiento disciplinar y con las posibles formas de su transmisión en la clase, a la vez que requiere otras maneras de vincularse con los estudiantes y cambios en el espacio áulico.

Este primer trabajo exploratorio pretende iniciar un proceso de reflexión desde el equipo docente, que permita indagar en las prácticas y diseñar un plan de mejora continua a la luz de las formas del conocimiento y de las relaciones que se pretenden lograr en cada instancia formativa. Profundizar las reflexiones en torno a las propias prácticas de enseñanza y cómo estas se articulan en las distintas materias de la carrera devela tanto las formas de relación con el conocimiento disciplinar de los docentes como las potencialidades y debilidades de las propuestas didácticas para generar aprendizajes. Asimismo, permite interpelar curricularmente la cohesión del plan de estudios de la carrera de Economía y su relación con el perfil del egresado que se pretende lograr en la UNTDF.

Como continuidad de este trabajo, se pretende compartir los principales hallazgos con el resto del equipo docente de la licencia-



tura, a fin de integrarlos e involucrarnos en un espacio de análisis formalizado donde se transmitan las inquietudes, así como proponer posibles mejoras para alcanzar los objetivos de cada equipo docente en su práctica áulica.



Referencias

- Cannellotto, A. y Sadovsky, P.** (2015). Otra relación con el saber. En Rosemberg, D. (comp.), *La educación en debate*. Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200821062746/la-educacion-en-debate.pdf>
- Civarolo, M. y Pérez, M.** (2013). 1+1 = Pareja Educativa. *Revista Nodos y nudos*, 4(34), 14-24.
- Edwards, V.** (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, 27. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5304>
- Mora, M. C. G., Sandoval, Y. G. y Acosta, M. B.** (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de investigaciones UNAD*, 12(1), 101-128.
- Ortega, F.** (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Parrino, M.** (2014). Factores intervinientes en el fenómeno de la deserción universitaria. *Revista argentina de educación superior*, (8), 39-61.
- Romano, S. A.** (2019). Slaying my own ghosts: My process into action research. *Action Research*, 17(3), 344-356.
- Rozenwurcel, G., y Bezchinsky, G.** (2007). Economía del conocimiento, innovación y políticas públicas en la Argentina. *Documento de trabajo. Escuela de Política y Gobierno, UNSAM*.
- Sautu, R.** (2003). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere Ediciones.
- Tünnermann Bernheim, C.** (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 120-133.
- Velasco, L.** (2017). Fundamentos epistemológicos de la economía: un análisis del plan de estudios para repensar el rol del estudiante universitario en la producción de saberes. *Actas X Jornadas de Economía Crítica*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires. <http://www.sociedaddeeconomiacritica.org/trabajos-de-las-jec/actas-digitales-x-jornadas-economia-critica/>

