

OTROS ESCENARIOS PARA ENSEÑAR Y APRENDER

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

Secretaría de **EDUCACIÓN**

Ministerio de **EDUCACIÓN**









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

Equipo Editorial

Comité Editorial

Mgtr. Liliana del Carmen Abrate

Directora de la DGES

Mgtr. Adriana Fontana

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

Dra. Mariana Alejandra Tosolini

Área de Investigación, DGES Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Dra. Rocío Arrieta

Área de Investigación, DGES UNC

Lic. Alberto Ezequiel Valán Ramos

Área de Investigación, DGES

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), Mexico 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)

PhD Luis Porter

Universidad Autónoma Metropolitana, México

Dra. Marcela Cena

Universidad Provincial de Córdoba (UPC)

Dr. Germán Álvarez Mendiola

DIE - CINVESTAV

Dra. Elena L. Achilli

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Esp. Marisa Muchiut

UNC

Dra. María Alejandra Bowman

Área de Investigación, DGES

UNC



Miembros Históricos

Dr. Eduardo Remedi Allione (1949-2016) 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

"Seleccionar" (2015)

de Fabián Pedro Martinetto

Técnica mixta: sintético y óleo sobre tela, 100 x 130 cm.

Diseño y maquetación

Luis F. Gómez Romina Sampó

Equipo de Diseño, DGES





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.





Vol. 9 N° 16

DICIEMBRE 2023

SUMARIO

EDITORIAL

Otros escenarios para enseñar y aprender

Por Liliana Abrate

Págs. 7 a 13

ARTÍCULOS

Acompañando el camino de la invención

El Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada Por Mariana de la Vega Viale, Claudia Castro, Paula Chianelli, Sol Galán, Sofía López, María Eugenia Maldonado, Carolina Montes y Gabriela Cáceres

Págs. 15 a 28

 Explorando la creación de estrategias pedagógicas en Instagram para la prevención y promoción de la salud mental en jóvenes

Por Victoria Klocker y Patricia Altamirano

Págs. 29 a 44

Docentes, estudiantes y escritura en aulas virtuales

Estudio de caso en un instituto de formación docente de Córdoba Capital Por Mariela Prado, Sofía López, Silvia Rojas, María Eugenia Rosa y Diego Moreiras

Págs. 45 a 64

■ El oficio de ser docente

Agencia y pareja pedagógica

Por Daiana Yamila Rigo y Rosana Beatriz Squillari

Págs. 65 a 78



Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto

Por Silvia Castro y Marhild Cortese

Págs. 79 a 94

Notas para pensar el campo de la educación física desde los espacios de formación

Diálogos entre filosofía y epistemología

Por María Flavia Cuello y Alicia Soledad Martínez

Págs. 95 a 108



■ Entrevista a Gabriela Sabulsky

Por Mariana Tosolini y Rocío Arrieta

Págs. 109 a 124



elebramos una nueva edición de nuestra Revista *EFI*! Cada número intenta ser un camino compartido que articule los debates de la formación docente y las necesidades y los desafíos que se plantean en los niveles obligatorios. Creemos que es en esos cruces donde la producción de conocimientos y los sentidos de la investigación en y para las prácticas educativas cobran centralidad.

De forma singular, en esta ocasión, pensar esos debates y desafíos nos insta a considerar tres cuestiones: la formación docente en los cuarenta años de la recuperación democrática, las políticas de formación docente en la pandemia y pospandemia, y los desafíos de la modalidad combinada.

Durante este año, nos atravesó el aniversario por los cuarenta años de la recuperación democrática, y se sucedieron numerosas reflexiones acerca de este hecho político de gran importancia para nuestra sociedad. Interesa señalar aquí algunos desafíos para la formación de docentes comprometidos con el sostenimiento del derecho social a la educación.

En este sentido, es necesario reconocer que la Educación Superior en su conjunto viene asumiendo múltiples retos respecto a las exigencias del desempeño profesional en estos tiempos de grandes transformaciones culturales y tecnológicas, donde se reconfiguran diversos esquemas sociales, culturales, políticos. Distintas políticas tendientes a la mejora y jerarquización de la formación docente inicial y continua dan cuenta de este recorrido fundamental para pensar proyecciones a futuro.

Entiendo que gran parte de lo realizado, aun con sus críticas, abonó el camino del crecimiento de la Educación Superior. Mucho se construyó y es necesario enunciarlo, para reconocerlo:

- A partir del año 2009, se incrementaron los años de formación inicial en el Profesorado de Educación Inicial y Primaria. Actualmente, todos los profesorados cuentan con 4 años de duración.
- Se debatió y sancionó una regulación común para unificar el sistema formador en todo el país, particularmente, en materia de contenidos curriculares para la formación docente. En ese marco, la provincia de Córdoba implementó sus diseños curriculares.



- Se crearon diversas agencias, programas y áreas ministeriales ocupadas tanto de la implementación de dispositivos pedagógicos específicos como de la sistematización y producción de conocimientos sobre ellos.
- Desde la recuperación de la democracia, se elaboraron un conjunto de políticas públicas para la formación docente continua, que abarcan desde la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) hasta las numerosas acciones llevadas adelante por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).
- En el año 2016, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba creó el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, en el marco de la Dirección General de Educación Superior, que inició una destacada trayectoria de amplio desarrollo en la formación continua para todos los docentes de la provincia.

Esta mirada retrospectiva abona la reflexión sobre los actuales desafíos de la formación docente y sobre lo que hoy implica ser docente en la escuela pública argentina, en este escenario.

Por tanto, ¿qué necesita saber hoy un docente? Al repasar los saberes propios del educar, Graciela Frigerio (2010) identifica algunos:

saberes a compartir, saberes felizmente incompletos, saberes tenebrosos y obstaculizantes, saberes a ignorar, saberes a desaprender, [...] saberes que cuentan, saberes que no entran en ninguna cuenta o no deben ser contabilizados. Todos ellos conciernen, forman parte de la educación e integran una suerte de repertorio que afecta y altera las maneras de comprender la formación de los educadores. A veces se inscriben e institucionalizan siguiendo protocolos formales y prescripciones curriculares, en otras ocasiones, circulan de manera informal, andan por los pasillos de las instituciones como fantasmas, tan invisibles como perturbadores, no se exploran en bibliografías, se comentan como secretos o se silencian. (p. 28)

Los especialistas sostienen que la formación de maestros y profesores fue y sigue siendo un terreno en disputa (Antelo, 2015), en el que se dan debates complejos. En distintas épocas se confrontan perspectivas pedagógicas que ponen el eje en aspectos como las competencias, el dominio de las disciplinas, la experticia didáctica, la contención emocional, la incorporación de las TIC, entre otras. Las disquisiciones sobre lo que implica ser un docente hoy y los requerimientos de su formación deberán capitalizar el recorrido ya realizado, pero también re-situar, re-contextualizar las viejas tensiones y disputas bajo el imperativo de re-posicionar a la escuela y sus educadores en el lugar de reconocimiento que se merecen.

La tramitación de los cambios culturales y tecnológicos en la formación docente no es un proceso nuevo, aunque fue impulsado fuertemente en los tiempos del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO)

dispuesto por la pandemia de COVID-19. Ahora bien, en el marco de estas transformaciones, entendemos que la formación docente no implica solo el uso de herramientas tecnológicas, sino también -y fundamentalmente- reconocer y entender el sentido político-pedagógico de su uso. Tenemos que profundizar este sentido político-pedagógico de la tecnología en las prácticas de enseñanza y discutir sobre las intencionalidades que se persiguen en la formación docente. Preguntarnos qué orientaciones sostenemos cuando planteamos una estrategia; por qué priorizamos unos y otros contenidos. Profundizar en el sentido pedagógico nos permite revisar cuidadosamente la propuesta formativa, poner bajo sospecha el recorrido que les ofrecemos a nuestros futuros docentes, desnaturalizar los dispositivos.

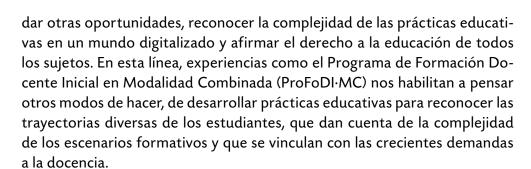
Considero oportuno compartir un planteo incluido en una publicación de mi autoría, elaborado en plena pandemia para la colección "Devenir Docente" de INFoD. El libro se denomina Formación docente. Revisiones, desafíos y apuestas. Allí sostuve:

la formación docente es un proceso cuyos rasgos indisociables son la incompletud, el inacabamiento y cierta incomodidad que se tornan imprescindibles para el crecimiento profesional. [...] Por tanto, si partimos del reconocimiento de la complejidad de todo proceso formativo y de su carácter procesual derivaremos en definiciones y propuestas educativas que pongan en el centro el desafío de habilitar una relación del sujeto con el mundo, no su modelización. (Abrate, 2020, p. 42-43)

Entonces, en este punto y desde estas concepciones, sostenemos que la formación inicial junto a la formación continua son procesos constitutivos y componentes fundamentales del ejercicio profesional. Recordemos, además, que de esa manera está enunciado en la reconocida Resolución del CFE N.º 30/07 que fue central para los lineamientos nacionales -y que está actualmente en proceso de revisión-.

En este sentido, y asumiendo la responsabilidad política de la gestión propia de una dirección de nivel, desde hace tiempo sostenemos la preocupación por comprender y abordar los diversos modos de apropiarse del conocimiento y las nuevas subjetividades. En sintonía y confluencia, a nivel provincial y nacional se procura un trabajo con la cultura digital², y junto a ella, múltiples propuestas para indagar sobre su utilización e incorporación en las prácticas educativas. Como ya enunciamos, fue la pandemia la que nos arrojó a un escenario atravesado ineludiblemente por la tecnología y la multiplicidad de recursos y herramientas digitales que se desplegaron exponencialmente día tras día. Así, las exigencias de la virtualidad plena dieron lugar a las posibilidades y los desafíos de la modalidad combinada (MC) en la formación docente, una forma de abordaje y de trabajo sometida a revisión permanente, que se sostuvo en los ISFD y que implica una apuesta por brin-

² Cabe recordar que las aulas virtuales están habilitadas en los institutos de formación docente desde hace más de diez años.



En síntesis, desde la Dirección General de Educación Superior, asumimos la formación docente inicial y continua como un asunto de la política educativa en general, entramada en las definiciones para cada uno de los niveles del sistema educativo, que impacta en la manera en que se abordan las múltiples situaciones, dispositivos y experiencias que cotidianamente se desarrollan en cada institución. La formación docente como práctica compleja no solo debe pensarse para y con los y las estudiantes de los ISFD –jóvenes y adultos que asisten a las instituciones en procura de prepararse para un futuro mejor– sino que también debe ser un marco para quienes participamos en la formación asumiendo distintas responsabilidades. Es necesario que quienes ocupamos lugares de gestión, también nos sigamos formando en el intercambio y en la mirada atenta acerca de lo que acontece. Esto se trata de un trabajo colectivo en el que las políticas educativas se concretan.

Retomamos las palabras de Davini (1995, p. 151) cuando plantea que "el camino es de *incertezas*. Pero la situación requiere revisar nuestras tradiciones, nuestros compromisos, nuestros supuestos, nuestras acciones, en fin, nuestras prácticas". Es así como entiendo que se podrán seguir construyendo las políticas educativas regionales para la formación docente.

Liliana Abrate

Directora Dirección General de Educación Superior

Otros escenarios y nuevas subjetividades

Las contribuciones que integran esta nueva edición de EFI nos invitan a interrogarnos sobre otros/nuevos escenarios que están configurando nuevas subjetividades y modos diversos de organizar las experiencias de formación inicial de los docentes. Estas producciones abren múltiples desafíos no solo para los tiempos actuales, sino también en relación con los inciertos requerimientos que instalarán los años venideros. No pretendemos agotar el debate, pero sí abrir sentidos sobre algunas cuestiones que nos interpelan en diferentes escalas.

Los artículos publicados en esta oportunidad se distribuyen en tres secciones. La primera sección se dedica a reflexionar en torno a otros escenarios para enseñar y aprender en la modalidad combinada en la formación docente inicial. La segunda sección se compone de artículos de temáticas variadas, centrados principalmente en los desafíos del enseñar y aprender

vinculados al trabajo en pareja pedagógica, a la inclusión educativa y al análisis reflexivo de los trayectos pedagógicos. Por último, en la tercera sección, dialogamos con Gabriela Sabulsky acerca de la complejidad que asumen las prácticas y las políticas de formación docente en escenarios educativos tecnologizados.

El primer artículo se denomina "Acompañando el camino de la invención: el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada". En esta comunicación, las integrantes del equipo técnico del Programa de Formación Docente en Modalidad Combinada (ProFoDI·MC) de la Dirección General de Educación Superior sistematizan los principales aspectos de una política educativa que se lleva adelante desde el año 2021. ProFoDI·MC se presenta como un programa experimental cuyo objetivo se centra en fortalecer la formación docente, revisar y adecuar la formación inicial de docentes a los nuevos escenarios escolares. Las autoras explican la puesta en acto del programa a través de los dispositivos desarrollados para acompañar a las y los docentes.

En el segundo artículo, titulado "Explorando la creación de estrategias pedagógicas en Instagram para la prevención y promoción de la salud mental en jóvenes", las autoras Victoria Klocker y Patricia Altamirano realizan una aproximación al campo de la práctica docente a partir de la construcción de una estrategia pedagógica en la red social Instagram, para la conformación de un proceso de enseñanza basado en la promoción y prevención de la salud mental en jóvenes de entre 17 a 25 años. Para este trabajo, que se enmarca en una práctica final de la carrera del Profesorado de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), las autoras utilizaron como metodología la búsqueda bibliográfica y la realización de entrevistas semiestructuradas a jóvenes que se encontraban finalizando el secundario o en los primeros años de una carrera universitaria. Este trabajo permitió además la construcción de una marca personal que permitió un acercamiento a las características de los consumos culturales de la población abordada y a las posibles modalidades de enseñanza por medio de redes sociales.

La primera sección finaliza con el artículo denominado "Docentes, estudiantes y escritura en aulas virtuales. Estudio de caso en un Instituto de Formación Docente de Córdoba capital", escrito por Mariela Prado, Sofía López, Silvia Rojas, María Eugenia Rosa y Diego Moreiras. El artículo da cuenta de algunos resultados de una investigación realizada en el marco de la Convocatoria 2021 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). La investigación realizada tuvo como propósito analizar las clases escritas y publicadas en las aulas virtuales de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de la ciudad de Córdoba, así como el proceso de escritura por parte de los docentes y su recepción por parte de los estudiantes, principalmente durante 2020-2021. En este escrito, se presentan las dimensiones vinculadas con el trabajo docente y el recorrido de los y las estudiantes por esas aulas virtuales.

La segunda sección de la revista se compone de tres contribuciones que abordan los desafíos del enseñar y aprender vinculados al trabajo en pareja pedagógica, a la inclusión educativa y al análisis reflexivo de los trayectos pedagógicos.

En el primer artículo, titulado "El oficio de ser docente. Agencia y pareja pedagógica", Daiana Rigo y Rosana Squillari presentan resultados de un estudio desarrollado entre los años 2021 y 2022. Las autoras se proponen conocer si el trabajo en pareja pedagógica promueve la agencia de futuros formadores a partir de la planificación de una clase invertida sobre temas específicos de las ciencias políticas en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Los resultados que arroja esta investigación muestran que la agencia de los estudiantes se construye y se expresa en tres situaciones ligadas a la formación y las prácticas docentes: la construcción del conocimiento, el diálogo y los intercambios de sostén, y los imprevistos. Las autoras analizan la importancia de estos hallazgos para repensar la formación docente inicial y los modos de propiciar contextos educativos que invitan a la participación proactiva de los estudiantes en sus propias prácticas.

El artículo "Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto", de Silvia Castro y Marhild Cortese, presenta avances parciales de un estudio en curso que parte de reconocer la responsabilidad del Estado y las universidades nacionales para garantizar la igualdad de oportunidades y de condiciones en el acceso, la continuidad y el egreso para cada estudiante. Desde ese posicionamiento, el estudio tuvo como objetivo comprender y explicar la inclusión en el colectivo de las personas con discapacidad y la necesidad de materializar en la práctica estos preceptos.

Finalmente, en esta segunda sección, se presenta el escrito "Notas para pensar el campo de la educación física desde los espacios de formación. Diálogos entre filosofía y epistemología", de María Flavia Cuello y Alicia Soledad Martínez. El trabajo que proponen las autoras se basa en narraciones de experiencias pedagógicas desarrolladas en la Facultad de Educación Física (IPEF) en la ciudad de Córdoba. El punto de partida de este trabajo es una serie de interrogantes que surgen de los estudiantes acerca de sus prácticas y de la articulación de espacios curriculares. Las autoras explican cómo produjeron un instrumento de evaluación y análisis reflexivo de la formación docente de los y las estudiantes a partir de sus trayectos formativos. Las reflexiones y el diálogo teórico permitieron reconocer los espacios de formación docente como posibilidad de análisis y reflexión sobre "lo que les pasa en las prácticas" a los estudiantes.

En la tercera sección, compartimos la entrevista realizada a Gabriela Sabulsky, ocasión en la que dialogamos sobre su trayectoria como docente universitaria y en la investigación en el área de tecnología educativa. En un segundo momento de la entrevista, se abordaron debates y tensiones entre las prácticas docentes y las nuevas tecnologías. Finalmente, conversamos



acerca de la complejidad que asumen las políticas de formación docente en escenarios educativos tecnologizados.

Es nuestra intención que estas producciones de investigadores e investigadoras de nuestra provincia contribuyan a seguir difundiendo el conocimiento que se crea en el espacio/escala local para enriquecer la investigación educativa. Particularmente, aquellos conocimientos que aportan a repensar, recrear y revisitar las prácticas de formación en los nuevos escenarios.

A cuarenta años de la recuperación democrática, creemos que estos trabajos constituyen un aporte, con el objetivo fundamental de mantener los espacios de diálogo y construcción colectiva, de apostar por la reflexión y la pluralidad de voces, para trabajar siempre en pos de mejorar los procesos educativos.

Comité Editorial Revista EFI

Referencias

Abrate, L. (2020). Formación docente. Revisiones, desafíos y apuestas.

Ministerio de Educación de la Nación.

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007080.pdf

Antelo, E. (2015). Pedagogías silvestres. Los caminos de la formación. Arandu.

Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós.

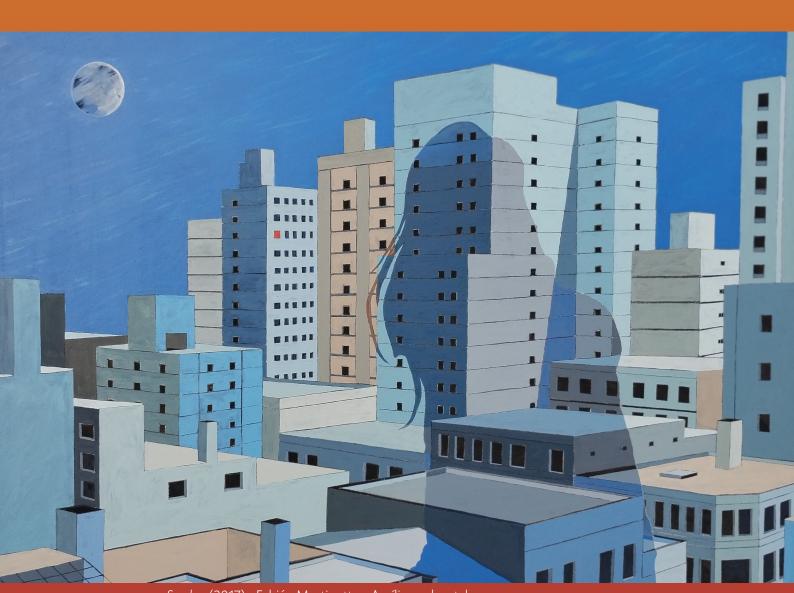
Frigerio, G. (2010). Curioseando (saberes e ignorancias). En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educar: saberes alterados*. Del Estante.

Argentina. Consejo Federal de Educación. (2007). *Resolución N.*° 30/07. https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/080405res3007.pdf



Acompañando el camino de la invención

El Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada



Sombra (2017) · Fabián Martinetto · Acrílico sobre tela

Mariana de la Vega Viale · Claudia Castro Paula Chianelli · Sofía López · Sol Galán María Eugenia Maldonado Carolina Montes · Gabriela Cáceres





Mariana de la Vega Viale

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa. Coordinadora del Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada, de la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba. Docente en la Escuela de Ciencias de la Educación (UNC) y en el ISFD Carlos A. Leguizamón. Regente de Enseñanza Superior en la misma institución. Directora del proyecto de educación no formal "Educa Más".

Contacto: mdelavegaviale@gmail.com



Claudia Castro

Profesora en Educación Primaria. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNC). Coordinadora del Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada, de la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba.

Contacto: castroclaudia2001@gmail.com



Paula Chianelli

Profesora en Ciencias Naturales. Especialista en Educación y TIC. Coordinadora del equipo Educación Digital del Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada, de la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba. Docente en la Escuela Normal Superior Arturo Capdevila de La Falda.

Contacto: mariapaulachianelli@gmail.com







Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Integrante del equipo pedagógico del Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada, de la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba. Docente en el ISFD Carlos A. Leguizamón y en la Escuela Normal Superior Agustín Garzón Agulla. Investigación: Dispositivos de evaluación de la formación docente inicial en Argentina.

Contacto: galansol@gmail.com

Sofía López



Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Lectura, Escritura y Educación. Integrante del equipo pedagógico del Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada, de la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba. Docente en el Instituto Superior del Profesorado Tecnológico.

Contacto: msofilopez87@gmail.com

María Eugenia Maldonado



Profesora en Historia. Especialista en Entornos Virtuales y Tecnología Educativa. Integrante del equipo pedagógico del Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada, de la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba. Docente en la Facultad Regional Córdoba (UTN). Adscripta en la Escuela de Ciencias de la Educación (UNC). Docente en el ISFD Simón Bolívar.

Contacto: maeugema1@gmail.com





Carolina Montes

Licenciada en Tecnología Educativa. Especialista en Educación y TIC. Integrante del equipo de Educación Digital del Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada, de la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba. Docente en la Licenciatura en Gestión (UNVM).

Contacto: montescarolina@gmail.com



Gabriela del Carmen Cáceres

Profesora en Primer y Segundo Ciclo de EGB. Integrante del equipo de Educación Digital del Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada, de la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba. Docente en el Instituto Superior de Educación Artístico Musical Domingo Zípoli. Docente Remoto de Pensamiento Computacional. Fundación Sadosky y Plan CEIBAL.

Contacto: gabitacaceres1404@gmail.com



Acompañando el camino



de la invención

El Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada

Accompanying the path of invention: the Initial Teacher Training Program in Combined Mode

> Mariana de la Vega Viale **Paula Chianelli** Sol Galán **Carolina Montes**

Claudia Castro Sofía López María Eugenia Maldonado Gabriela Cáceres

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2023 Fecha de aceptación: 6 de noviembre de 2023

RESUMEN

Este artículo se propone reconocer la importancia del programa ProFoDI·MC en el marco de la implementación de la modalidad combinada en la provincia de Córdoba para la formación docente inicial. Para abordar esta temática, se reconstruye el camino recorrido desde su creación hasta la actualidad, entendiendo que constituye una experiencia de invención en la modalidad desde una perspectiva de derecho. Se mencionan las tres líneas de acción principales: los Itinerarios Pedagógico-Didácticos, la conformación de equipos de trabajo Entre Colegas y las propuestas de formación en Educación Digital. Estas constituyen experiencias valiosas que resignifican el acompañamiento docente frente a los desafíos de la invención educativa en el marco de la cultura digital.

palabras clave

modalidad combinada · formación docente inicial propuestas de enseñanza · itinerarios

ABSTRACT

This article aims to recognize the importance of the ProFoDI-MC program within the framework of the implementation of the combined modality for initial teacher formation in the province of Córdoba. To address this topic, the path taken from its creation to the present is reconstructed, understanding that it constitutes an experience of invention in the modality from a perspective of right. The three main lines of action are mentioned: Pedagogical-didactic itineraries, the formation of work teams Among Colleagues and training proposals in Digital Education. These constitute valuable experiences that redefine teaching support in front of the challenges of educational invention within the framework of digital culture.

keywords

combined modality · initial teacher education teaching proposals · itineraries

Distinguir las buenas causas en el uso de las tecnologías de otras que se vinculan más a los negocios de turno, reconocer el valor pedagógico de las diferentes propuestas –en síntesis: alcances, límites y posibilidades– nos hacen desovillar la madeja que nace en los sueños bienintencionados de muchos y atraviesa un largo camino hasta llegar, con sentido educativo, a las aulas de todos.

Edith Litwin

Introducción

a experiencia vivida durante la pandemia por Covid-19 en los años 2020 y 2021 trastocó las coordenadas para transitar y comprender lo educativo de manera inédita. Dentro del sistema educativo fue necesario introducir profundos cambios con el fin de mantener los procesos pedagógicos en tiempos, espacios y tecnologías imprevistos. Estas modificaciones implicaron un fuerte impacto en los modos de desplegar la tarea escolar, en general, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular. Docentes de todos los niveles debieron adaptar y transformar sus programas y planificaciones, estrategias didácticas, modalidades de evaluación, formas de generar vínculos e incluso su propio entorno de trabajo, para responder a las necesidades

planteadas por el contexto. También tuvieron que incorporar, ineludiblemente, diversas herramientas para trabajar por medio de la virtualidad. Asimismo, estudiantes y familias debieron aceptar la irrupción de la escuela en sus hogares, disponiendo de espacios, tiempos y recursos que antes eran ofrecidos en el ámbito escolar. Tal como afirman Sagol et al. (en Educ.ar, 2021, p. 6), la pandemia (...) "nos condujo a los educadores y las educadoras a una nueva relación con la tecnología, en forma obligatoria, exclusiva y repentina. La educación remota de emergencia aceleró el uso de entornos virtuales en el campo educativo y la relación de docentes y estudiantes con las TIC para enseñar y aprender cambió para siempre".

Otra transformación crucial que transitamos en contexto de pandemia fue la redefinición de los tiempos y espacios de lo escolar, así como de los modos de hacer vínculo en y con la institución educativa. Si bien con resultados heterogéneos, quedó demostrado que es posible repensar las dedicaciones horarias, los espacios y las modalidades de encuentro para el trabajo pedagógico, las estrategias de acompañamiento de las trayectorias formativas, los modos de comunicación y participación institucional, entre otros aspectos relevantes que tradicionalmente se asociaron a la presencialidad. Sin afán de sustituir lo que pasa en la co-presencia física, a la que estaba habituada la comunidad educativa para entenderse como tal, se fueron ensayando diversos dispositivos para cohabitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevas y valiosas formas de hacer escuela.

lo que pasa en la co-presencia física, a la que estaba habituada la comunidad educativa para entenderse como tal, se fueron ensayando diversos dispositivos para cohabitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevas y valiosas formas de hacer escuela. 29

Considerando estos saberes acumulados y procurando poner en valor las experiencias realizadas en las instituciones de formación docente de la provincia de Córdoba, en el año 2021 la Dirección General de Educación Superior (DGES) crea el Programa de Formación

Docente Inicial en Modalidad Combinada (ProFoDI·MC) con el objetivo de acompañar a un conjunto de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) a transitar el pasaje hacia la modalidad combinada (MC) en los aspectos pedagógicos, tecnológicos y organizativos. Esta definición estuvo orientada a profundizar los procesos de democratización en el acceso, la permanencia y el egreso a las carreras de formación docente, potenciando el despliegue de experiencias formativas que combinen, de manera creativa y situada, lo valioso del trabajo en la presencialidad y las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales.

En el presente artículo se propone, en primer lugar, describir los principales componentes de este programa haciendo alusión a las acciones más relevantes que se llevaron a cabo desde su implementación en el año 2021 y, luego, compartir las reflexiones que junto a equipos institucionales, docentes y estudiantes se han recogido sobre esta experiencia.

El ProFoDI·MC, su proceso de creación e institucionalización

El nacimiento del programa tiene su hito de formalización en la Resolución Ministerial N.º 98/21, y parte del reconocimiento del impacto social y educativo que tuvo la pandemia en las prácticas escolares. Una primera definición del ProFoDI·MC sobre la modalidad combinada la caracteriza como una articulación entre instancias presenciales en las aulas e instancias virtuales, constituyéndose en un dispositivo formativo que incluye variados medios y lenguajes para una ampliación de posibilidades de acceso y permanencia de la población estudiantil del nivel superior. El programa persiguió el objetivo de innovación, no sólo en cuanto a la incorporación de nuevas tecnologías digitales en la formación docente, sino también en la reconfiguración de

persiguió el objetivo de innovación, no sólo en cuanto a la incorporación de nuevas tecnologías digitales en la formación docente, sino también en la reconfiguración de estrategias de enseñanza y la resignificación de contenidos a partir del proceso de construcción colectiva con las instituciones participantes. 29

estrategias de enseñanza y la resignificación de contenidos a partir del proceso de construcción colectiva con las instituciones participantes. En este marco, se buscó dar respuesta a las diversas y complejas situaciones educativas, con foco en la actualización y adecuación de la formación inicial de docentes para los escenarios escolares que se abren en nuevas coordenadas de tiempo y espacio.

El ProFoDI·MC inicia su implementación en el primer año del Profesorado de Educación Primaria (PEP), en cuatro instituciones de Educación Superior estatales seleccionadas en función de criterios socioterritoriales, como la distancia entre los lugares de residencia de los y las estudiantes con respecto a la localidad de funcionamiento de los institutos, la frecuencia de medios de transporte y las redes de conectividad de la zona. Los primeros ISFD incluidos fueron: la Escuela Normal Superior de Villa del Totoral (PEP, Villa Del Totoral), el Instituto Superior de Formación Docente Martha A.

Salotti (PEP, Jovita); la Escuela Normal Superior Dalmacio Vélez Sarsfield (PEP, Las Varillas) y el Instituto Superior Dr. Carlos María Carena (PEP, Mina Clavero).

En el año 2022 la DGES toma la decisión de ampliar el programa e incorpora el anexo de la Escuela Normal Maestros Argentinos ubicado en Alejo Ledesma (PEP) y se expande a Profesorados de Educación Inicial (PEI) de las instituciones que ya formaban parte. A inicios del año 2023, a partir del relevamiento realizado a equipos directivos, docentes y estudiantes, y con el objetivo de fortalecer la matrícula, se toma la decisión de incorporar seis nuevas instituciones: el Instituto Superior de Formación Docente Clelia Fanny Castagnino (PEI, Ucacha), el Instituto Superior Zarela Moyano de Toledo (PEP y PEI, Jesús María), la Escuela Normal Superior José Figueroa Alcorta (PEP, Bell Ville), la Escuela Normal Superior José Manuel Estrada (PEP, Alcira), el Instituto Superior María Justa Moyano de Ezpeleta (PEP, Morteros) y el Instituto Superior Pbro. Manuel Robert (PEP, Despeñaderos). En la actualidad, el ProFoDI·MC se desarrolla en once instituciones y, desde que se implementó la modalidad combinada en todo el sistema formativo del nivel superior, atiende demandas de acompañamiento a otros institutos que, sin formar parte del programa, así lo requieren.

La puesta en acto de esta política requirió el despliegue de diferentes dispositivos que generen puentes y articulaciones (Rivas et al., 2013) entre los objetivos del programa y las prácticas pedagógicas. Estos dispositivos se pusieron en marcha gradualmente al ritmo de la institucionalización del programa para dar respuesta a las necesidades y los desafíos de las transformaciones de la formación en los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria. A continuación, se detallan las características de estos dispositivos.

Itinerarios Pedagógico-Didácticos: escrituras de invención

Frente a transformaciones profundas en las formas de hacer escuela, una responsabilidad ineludible de las políticas educativas es construir dispositivos de acompañamiento a las prácticas docentes, y es en este sentido que los Itinerarios Pedagógico-Didácticos (IPD) se constituyen como un dispositivo principal del programa para la co-construcción de propuestas de enseñanza en modalidad combinada. Para cada unidad curricular de PEP y PEI se desarrolló un IPD que dialoga con las prescripciones curriculares y las prácticas de enseñanza en clave de actualización curricular, pedagógica y didáctica.

Estas producciones buscan hacerse un lugar entre el Diseño Curricular y las propuestas de enseñanza (Coria, 2013) con la intención de orientar la construcción didáctica y colaborar en su re-territorialización en el espacio-tiempo particular que supone la combinación entre escenarios de presencialidad y virtualidad. En este sentido, pretenden poner a disposición un trazado posible que articula enfoques teóricos y perspectivas didácticas a través de preguntas orientadoras, nudos problemáticos, sugerencias para la construcción de actividades y recursos en diferentes lenguajes (académico, artístico, digital, etc.). En otras palabras, los itinerarios condensan opciones pedagógico-didácticas que ofrecen caminos posibles para que puedan ser recreados y reescritos por cada docente en función de sus posicionamientos y decisiones fundadas en sus propias experiencias y saberes.

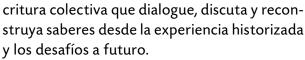
Los y las autoras de cada itinerario son profesores con trayectoria laboral y profesional en el nivel superior y/o en los niveles inicial y primario que cuentan, al mismo tiempo, con una formación específica en el objeto de estudio de la unidad curricular. En concordancia

con este aspecto, sus escrituras aportan una perspectiva epistemológica, sugerencias y criterios para la selección de los contenidos (en algunos casos un recorte posible, a modo de ejemplo), una selección de fuentes y recursos para el trabajo de construcción metodológica del docente y para poner a disposición de los y las estudiantes durante las clases (Edelstein et al., 1996), una serie de actividades y estrategias para el abordaje del contenido en el aula y sugerencias para pensar las mediaciones en la modalidad combinada.

El proceso de elaboración de los itinerarios tiene las características propias de una escritura compartida. Puede ser entendida como la síntesis de un diálogo entre el equipo técnico de ProFoDI·MC/DGES y el o la autor/a, en pos de velar por una producción significativa que ponga en juego la lógica disciplinar, los enfoques de la enseñanza, el contexto de MC y la lógica de los sujetos, según los propósitos de la formación.

Ese proceso de escritura supone, al inicio, convidar la propuesta de producción al docente, en su carácter de autor/a, y acompañar la escritura del material a través de sucesivos intercambios y sugerencias, desde el inicio hasta el cierre. Desde el programa se toman decisiones conjuntas en torno a la corrección de estilo, así como el diseño y la maquetación del material.

La publicación de estos materiales ha constituido una oportunidad para revisitar enfoques, conceptos y propuestas metodológicas enunciadas en el Diseño Curricular, es decir, un nuevo acercamiento en clave de actualización. El propósito que mueve esta línea de acción es, en suma, mantener abiertas las conversaciones con profesores/as de la formación docente inicial, una invitación a la es-



Entre las acciones posteriores a la escritura, se destaca su publicación en la página web de la DGES y la divulgación con los y las docentes de las distintas unidades curriculares, en otra línea de acción del programa llamada "Entre Colegas".

Equipos de trabajo Entre Colegas: repensar la enseñanza en colaboración

El equipo Entre Colegas es un dispositivo de acompañamiento al trabajo de la enseñanza en un contexto de modalidad combinada destinado a docentes de las instituciones del ProFoDI·MC. El equipo es coordinado por un/a docente que se constituye en Referente de Contenido (RC) para otros y otras colegas de una misma unidad curricular de los distintos institutos del programa. El perfil de quienes fueron convocados a este rol tuvo que ver con su trayectoria docente en el nivel superior, su recorrido formativo, su disponibilidad para acompañar a colegas y/o su conocimiento del nivel para el cual se forma. Además, se procuró -preferentemente- que quienes fueran autores/as de los Itinerarios Pedagógico-Didácticos sostuvieran el acompañamiento a los equipos Entre Colegas.

Un aspecto destacado de este dispositivo radica en las condiciones de contratación por parte de la DGES, poniendo a disposición horas cátedra que permitieron a los RC asumir sus tareas en un marco que posibilitó dar continuidad e institucionalidad a la tarea.

Por su parte, los y las docentes convocados a conformar el equipo Entre Colegas fueron invitados desde la gestión directiva de cada instituto, con un gesto propositivo y no de obligatoriedad. Así, se buscó promover un trabajo compartido entre colegas de diversos "Elas diferentes acciones del equipo "Entre Colegas" se fueron construyendo de manera gradual conforme se concretaba la escritura de los Itinerarios Pedagógicos Didácticos y se relevaban las necesidades de acompañamiento en cada unidad curricular de los institutos ProFoDI-MC."

puntos de la provincia para la implementación de la MC en el marco de lo que, todavía, se entiende como un escenario novedoso en la formación docente inicial.

Las diferentes acciones del equipo "Entre Colegas" se fueron construyendo de manera gradual conforme se concretaba la escritura de los Itinerarios Pedagógico-Didácticos y se relevaban las necesidades de acompañamiento en cada unidad curricular de los institutos ProFoDI·MC. Durante el año 2021 el trabajo con los colegas centró sus acciones en la presentación y puesta en diálogo de los IPD producidos hasta el momento y algunos encuentros de los/as autores/as con los equipos docentes de cada unidad curricular (UC). En tanto, durante el año 2022 se llevaron adelante reuniones con mayor regularidad con vistas a conformar equipos e impulsar el proceso que daría por resultado la línea de trabajo Entre Colegas. Durante el año 2023, se fortaleció la estrategia a partir de la confección de un plan de trabajo anual -por parte del referente de contenido – en torno a tres grandes aspectos:

a) La co-construcción de los programas (como documentos anticipatorios del trabajo anual de la enseñanza) poniendo en valor la selección de contenidos, la secuenciación y la relación con el Diseño Curricular en un marco de MC. El espíritu de la propuesta fue abrir un espacio de intercambio que sirva a los y las docentes para la construcción de sus programas enmarcados en los requerimientos y proyectos institucionales; b) El co-diseño de propuestas de enseñanza y materiales educativos con el fin de reflexionar y poner en diálogo de manera colaborativa la puesta en marcha de las propuestas formativas en la modalidad combinada; y c) El acompañamiento al diseño de talleres integradores con la perspectiva de fortalecer espacios de integración curricular como los ya instituidos por el Diseño Curricular u otras experiencias posibles.

Este trabajo se organizó en reuniones periódicas de cada equipo Entre Colegas, concretando acuerdos sobre cómo avanzar frente a las complejidades, diseñando nuevos caminos y estrategias tendientes a sostener el espacio colectivo de trabajo. Para la participación se habilitaron y gestionaron aulas virtuales dentro de la plataforma Educativa en la que cada UC contó con un espacio propio para poner a disposición recursos, materiales, espacios de intercambio y encuentro. También, se crearon canales de comunicación como grupos de Whatsapp y el correo electrónico, sosteniendo el diálogo y fortaleciendo el trabajo compartido. Frente a la complejidad de encontrar espacios sincrónicos de coincidencia entre los colegas, los RC facilitaron encuentros en distintos horarios y días, actividades asincrónicas y comunicaciones en muchos casos individuales (uno a uno). Asimismo, para organizar la agenda de trabajo y socializar la información con los equipos directivos, se elaboró un calendario común para registrar los encuentros y los enlaces a las salas de meet.

Un antecedente valioso en el trabajo con colegas es la experiencia que el área de Desarrollo Curricular (DGES) llevó adelante durante el proceso iniciado en el año 2009 con la transformación curricular de los PEP y PEI. En ese entonces se generaron espacios de encuentro entre docentes de nivel superior y diversos/ as especialistas en pos de acompañar aquella transición. En línea de continuidad, ProFoDI· MC inaugura una nueva línea de acción curricular que asume el trabajo de mediación (intersección) entre el currículum y la enseñanza, entendiendo que este contexto de MC requiere una revisión integral, no sólo de la didáctica, sino también de una profunda relectura de la complejidad de la formación docente.

El rol de referente de contenido como un rol de acompañamiento al trabajo cotidiano de la enseñanza toma distancia de la figura de capacitador o tutor, y se conforma como un colega especialista que permanece cerca. Esta estrategia de trabajo se propuso como una conversación horizontal entre colegas de una misma unidad curricular, que comparten preocupaciones por la enseñanza y la construcción del conocimiento.

Esta experiencia tendió puentes y rompió con el aislamiento docente, brindando la posibilidad de compartir, revisar y legitimar acciones y perspectivas –en muchos casos, asumidas en soledad–.

Es importante mencionar que, para algunas unidades curriculares, esta fue la primera vez que la DGES proponía un acompañamiento a docentes. Esta decisión puede leerse como una puesta en valor del aporte que cada UC hace a la formación docente inicial desde una perspectiva integral. Una mención especial merecen: Lenguaje Artístico Expresivo; Educación Artística Expresiva; Diseño y construcción de material didáctico; Ciencias Sociales y su didáctica; Argentina en el Mundo Contemporáneo; e Historia y Política de la Educación. Asimismo, el trabajo desarrollado

con los docentes de las UC del Trayecto Inglés constituye una primera experiencia desde su creación. Como última mención, el espacio "Entre Colegas" repuso una mirada integral sobre las transformaciones que atraviesa la formación de maestros/as.

Educación digital: entornos virtuales para la formación, acciones dirigidas a docentes y estudiantes

Desde sus inicios, el equipo de Educación Digital del ProFoDI·MC tuvo como propósito el acompañamiento situado a docentes y estudiantes para la apropiación e integración de las tecnologías digitales en sus propuestas de enseñanza y de aprendizaje.

Si bien desde hace muchos años, los y las docentes de ISFD trabajaban en entornos virtuales de aprendizaje con la Plataforma Educativa del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), el desafío como equipo fue pensar y diseñar propuestas para el uso pedagógico de las aulas virtuales a partir de los siguientes interrogantes: ¿cómo utilizar las aulas virtuales con un sentido de unidad pedagógica en un continuo entre ambas modalidades, presencial y virtual? ¿Cómo acompañar a los y las estudiantes en este camino poniendo énfasis en el oficio de ser estudiantes autónomos? ¿Cómo pensar el campus virtual como una puerta de entrada digital al instituto, que convoque a todos los actores institucionales con un sentido de pertenencia?

Como línea de acompañamiento principal, se realizaron trayectos formativos destinados a estudiantes con la intención de desarrollar las competencias digitales necesarias que les permitan desenvolverse durante la cursada en la MC, como también en su futuro desempeño profesional. En la misma dirección, se llevaron a cabo diversas propuestas de formación destinadas a profesores de nivel superior. Las

66...se realizaron trayectos formativos destinados a estudiantes con la intención de desarrollar las competencias digitales necesarias que les permitan desenvolverse durante la cursada en la MC, como también en su futuro desempeño profesional. 99

principales temáticas fueron: uso pedagógico de aulas virtuales (Nivel I y II), herramientas digitales colaborativas, trabajo con imágenes interactivas y edición de sonidos, entre otras.

Para dar respuestas a las necesidades y los intereses de los y las docentes y referentes de contenido, en ciertas temáticas de integración de recursos digitales, tanto en sus prácticas docentes como en la organización del trabajo entre colegas respectivamente, se desarrolló un ciclo de talleres sincrónicos sobre herramientas digitales. Por otro lado, se han diseñado y generado materiales en distintos formatos como insumo para sus prácticas.

Un párrafo aparte merecen los referentes institucionales de cada uno de los ISFD que conforman el programa, en cuanto a su compromiso en la actualización de datos de docentes que han permitido el trabajo entre colegas y la difusión de las propuestas de capacitación a docentes y estudiantes.

El acceso a las tecnologías digitales como objeto de la cultura debe estar disponible para todos/as como una posibilidad de acceso a muchos otros. Un interrogante que acompañó

estas propuestas, como invitación a profundizar nuestra comprensión sobre la MC fue: ¿de qué modos y con qué sentidos se entraman las tecnologías digitales en el proyecto curricular en la escala de las políticas y en la

La educación digital en el nivel superior en el marco de la modalidad combinada es un desafío a trabajar en la actualización permanente de los saberes, recursos y herramientas digitales, para habilitar espacios de diálogo y enriquecimiento entre docentes y estudiantes en torno a la alfabetización digital.

Una apuesta a la modalidad combinada en clave de derecho

escala de las instituciones?

Al reflexionar sobre la modalidad combinada al interior del programa, con equipos institucionales, docentes y estudiantes, se entiende que el programa ProFoDI·MC, en clave de garantizar derechos, buscó brindar una mayor posibilidad de acceso, permanencia y egreso de estudiantes de la formación docente inicial. Las experiencias formativas ayudaron a conocer y comprender el entramado social, político, cultural y económico en el que se despliegan las tecnologías digitales, brindando herramientas para un uso crítico.

En su dimensión pedagógica, resulta necesario tomar conciencia de que estamos en medio de una transformación histórica del propio formato escolar: tiempos, espacios, subjetividades y vínculos diferentes haciendo escuela de manera inédita. En la formación docente inicial, reflexionar, definir y crear colectivamente es de vital importancia. Además de los objetos de saber que tenemos que poner a disposición en las diferentes unidades curriculares, los y las docentes y las instituciones tenemos que desplegar otro conjunto de saberes para acompañar las trayectorias de los estudiantes en su experiencia de formación en el nivel superior: autonomía creciente, gestión

de sus tiempos y del estudio, participación política en la vida institucional, construcción de vínculos, en fin, el oficio de ser estudiante. En este sentido, es clave resituar a los y las docentes de nivel superior como intelectuales de la educación, capaces de inventar, innovar, reconstruir, investigar y crear las propuestas de enseñanza que resulten más fértiles para generar aprendizajes profundos, críticos, situados y con perspectiva de futuro.

Con la intención de potenciar las propuestas de enseñanza en su riqueza y variedad con la combinación de múltiples entornos que habiliten experiencias formativas diversas, nos interesa pensar cómo se abre, e incluso estalla, el binomio presencialidad - virtualidad. Es posible atender a las siguientes preguntas: ¿cómo es hacer presencia en las aulas físicas, en los encuentros sincrónicos virtuales, pero también en los modos de acompañar de manera remota el desarrollo de una consigna por el aula virtual? ¿Cómo poner en valor e incorporar a las tramas formativas otras experiencias de presencialidad física que se dan "extramuros"?

Si bien el lugar docente se ha visto conmovido ante el desafío de lo virtual –no sólo por las condiciones materiales vinculadas a lo tecnológico, sino también por haberse transformado de modo estructural las formas de trabajo docente–, sigue siendo protagonista en las definiciones y los diseños de situaciones de enseñanza, confirmando la centralidad de su tarea.

Desafíos pendientes

Reconocer en el camino transitado las fortalezas que se pueden advertir en el diálogo permanente, tanto al interior del equipo como con aquellos y aquellas que habitan las instituciones, permite identificar desafíos que aún se deben asumir, como pensar estrategias para alcanzar con las acciones del ProFoDI·MC a la totalidad de las instituciones de nivel superior

atendiendo a la universalización de la MC.

Elevar los pisos tecnológicos de las instituciones, garantizar el acceso a dispositivos con fines educativos y que todas y todos los estudiantes cuenten con conectividad a internet es poner a disposición mayores posibilidades de inserción y participación, no solo educativa sino también ciudadana.

Se hace necesario redefinir la forma de organización del trabajo docente reconociendo el cambio en la temporalidad, dedicación y recursos necesarios para llevar adelante la enseñanza en modalidad combinada. Incluimos en ello el reconocimiento del tiempo de trabajo institucional y colectivo, vital para fortalecer la invención, innovación y creación de propuestas en modalidad combinada.

Para lograr una institucionalización de la MC en las instituciones de nivel superior se hace necesario consolidar las transformaciones normativas en cuanto al régimen académico y orgánico. Esto permitirá asumir la modalidad combinada como una nueva forma escolar en las instituciones de formación docente.

Finalmente, es importante trabajar con los equipos institucionales los fundamentos pedagógicos de la modalidad combinada y aportar a su transversalización en el proyecto institucional.

Referencias

- Córdoba. Gobierno de la Provincia de Córdoba. (2021). Resolución 98/2021 del Ministerio de Educación.
- Córdoba. Gobierno de la Provincia de Córdoba. (2021). Resolución 174/2022 ampliatoria de la Resolución 98/2021. Ministerio de Educación.
- Coria, A. (2013) Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso políticopedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007). En E. M. Miranda y N. A. Paciulli Bryan (Coords.), Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil. FFyH, UNC. https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/ tienda/publicaciones-de-investigacion/ seicyt/colecciones/formacion-de-profesorescurriculum-sujetos-y-practicas-educativas-laperspectiva-de-la-investigacion-en-argentina-ybrasil/
- etelstein, G.; W. De Camilloni, A. y otros. (1996). Corrientes Didácticas Contemporáneas. Paidós.
- Educ.ar (2021). Escenarios combinados para enseñar y aprender.

 https://www.educ.ar/recursos/adjuntos/descarga/44635/escenarios-combinados-para-ensenar-y-aprender-escuelas-hogar?disposition=inline
- Litwin, E. (Comp.) (2005). Tecnologías educativas en tiempos de Internet.
 Amorrortu editores.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.
- **Rivas, A.** (2013). Educar hoy en el conurbano bonaerense. Aique.

Explorando la creación de estrategias pedagógicas en Instagram para la prevención y promoción de la salud mental en jóvenes



La vida de Polly (2021) · @lavidadepolly · Collage digital para Instagram

Victoria Klocker Patricia Altamirano





Victoria Klocker

Licenciada y profesora en Psicología. Docente en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Integrante del proyecto de investigación "Prácticas y subjetividad. Debates acerca de las transformaciones tecnológicas culturales en la psicología y su impacto ético deontológico" (Proyecto CONSOLIDAR, Facultad de Psicología, UNC).

Contacto: victoria.klocker@mi.unc.edu.ar



Patricia Altamirano

Magíster en Administración. Licenciada en Psicología, docente en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Directora del Campus virtual de la UNC. Directora del proyecto de investigación "Prácticas y subjetividad. Debates acerca de las transformaciones tecnológicas culturales en la psicología y su impacto ético deontológico" (Proyecto CONSOLIDAR, Facultad de Psicología, UNC).

Contacto: patricia.altamirano@unc.edu.ar



Exploring the creation of pedagogical strategies on Instagram for the prevention of mental health in young people

Victoria Klocker Patricia Altamirano

Fecha de recepción: 28 de agosto de 2023 Fecha de aceptación: 19 de setiembre de 2023

RESUMEN

El presente trabajo corresponde a la práctica final de la carrera del Profesorado de Psicología realizada en el año 2022 en el marco del Museo de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (MUPSY). El objetivo del trabajo fue realizar una aproximación al campo de la práctica docente a partir de la construcción de una estrategia pedagógica en Instagram (@lavidadepolly) que promueva un proceso de enseñanza basado en la promoción y prevención de la salud mental en jóvenes de entre 17 y 25 años. La metodología utilizada fue la búsqueda bibliográfica y la realización de entrevistas semiestructuradas a jóvenes que se encontraban finalizando el secundario o en los primeros años de una carrera universitaria. Finalmente, se construyó una marca personal que permitió un acercamiento a las características de los consumos culturales de la población abordada y a las posibles modalidades de enseñanza por medio de redes sociales.

palabras clave

prevención \cdot salud mental \cdot estrategia pedagógica Instagram \cdot generación Z



This work corresponds to the final internship of the Psychology Teacher's degree carried out in 2022 within the framework of the Museum of Psychology of the National University of Córdoba (MUPSY). The objective of this study was to make an approach to the field of teaching practice based on the construction of a pedagogical strategy on Instagram (@lavidadepolly) that promotes a teaching process based on the promotion and prevention of mental health in young people between 17 and 17 years old. 25 years. The methodology used was a bibliographic search and semi-structured interviews with young people who were finishing high school or in the first years of a university degree. Finally, a personal brand was built that allowed an approach to the characteristics of the cultural consumption of the population addressed and the possible teaching modalities through social networks.

keywords

 $\textbf{prevention} \cdot \textbf{mental health} \cdot \textbf{pedagogical strategy} \\ \textbf{Instagram} \cdot \textbf{generation} \, \textbf{Z}$

Introducción

I presente trabajo corresponde a la práctica final de la carrera del Profesorado de Psicología realizada en el año 2022 en el marco del Museo de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (MUPSY). El trabajo consistió en la creación de un perfil en una red social que apuntó a construir procesos de enseñanza en un contexto no convencional, con el objetivo de que los usuarios se identificaran con situaciones de la vida cotidiana de una estudiante que ingresaba a la universidad.

Para el inicio de la tarea, la metodología que se utilizó fue la búsqueda bibliográfica, análisis de estrategias de influencers en redes sociales y entrevistas semiestructuradas. Sobre la base de los datos obtenidos, se planteó la posibilidad de creación de una cuenta de Instagram, red social seleccionada por ser la más utilizada por la población objetivo, a saber, jóvenes que se encontraban en los últimos años de secundario o en los primeros años de la universidad.

De esta manera, surgió @lavidadepolly, una cuenta de Instagram que mostraba a Polly como un avatar que representa a una estudiante universitaria de 22 años, oriunda de un pueblo de La Pampa llamado Naicó, y que se muda a Córdoba Capital para estudiar en la Universidad Nacional de Córdoba. A nivel práctico, la cuenta se organizó a través de cinco equipos de trabajo interconectados: diseño y gráfica, contenido escrito, métricas, publicación de posteos e interacción, quienes fueron definiendo semanalmente las estrategias a utilizar y las historias a compartir, de acuerdo a los resultados alcanzados.

El objetivo principal de la cuenta fue construir estrategias que permitieran a los usuarios identificarse con situaciones de la vida cotidiana de una estudiante universitaria y lograr la interacción a partir de reflexiones y herramientas destinadas a la promoción y prevención primaria en salud mental.

Marco teórico

Revisando las características del dispositivo pedagógico

Se define como dispositivo pedagógico a los espacios materiales y/o simbólicos que estructuran una realidad educativa, que permiten comprender la manera en que los seres humanos son individualizados y dirigidos por medio de distintas prácticas (Armella y Grinberg, 2012) y que, en tanto matrices institucionales, son resultado de la cultura institucional. Dicha matriz se encuentra atravesada por la cultura institucional que se inserta en el origen de los procesos de aprendizajes individuales y colectivos, moldeando los aprendizajes del conjunto, los cuales al mismo tiempo producen dicha cultura y la interiorizan.

Si se tiene en cuenta la organización educativa tradicional, se identifica el uso específico del espacio y el tiempo, donde el tratamiento de ambos se da en función de la pedagogía propia de la institución y el modelo en el cual se encuadra. Junto a esto, se destaca la noción de un conjunto de saberes considerados indisolubles, elementales y previos a cualquier aprendizaje, donde la relación de asimetría establece que el docente es portador de lo que no porta el aprendiente, quien permanece en una posición menor respecto del otro miembro de la díada. Esto se traduce a un alumno pasivo y vacío, a un docente fundido en un método y "robot enseñante" y a saberes acabados (Pineau en Pineau, Dussel y Caruso, 2001).

Retomando lo propuesto por Carli (2003), el debate sobre la educación pública posee carácter de urgencia, en tanto constituye un espacio privilegiado en el cual transitan las nuevas generaciones. El fortalecimiento del sector docente como actor social adquiere entonces relevancia en función de su responsabilidad social e institucional.

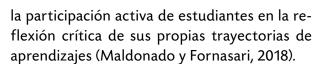
En relación con el trabajo docente, resulta necesario cuestionar las metodologías de la enseñanza tradicional y el modo de posicionarse verticalmente frente al estudiante, para elaborar y promover maneras alternativas que den lugar a nuevos dispositivos pedagógicos acordes al contexto sociohistórico actual.

En este sentido, lo que se propone como aspecto clave para mejorar en diversos sentidos los procesos educativos en general y la formación del psicólogo en particular pasa por maximizar el protagonismo epistémico de los estudiantes (Maldonado, 2018).

Maldonado (2018) plantea que "los aprendizajes más elaborados, valiosos y avanzados que alguien puede conquistar, son aquellos que se obtienen experimentando y desplegando la mayor actividad epistémica posible" (p. 2). Este protagonismo sugiere mejoras notables en el interés por aprender y, por ende, la calidad del aprendizaje, posibilitando el desarrollo de estructuras psíquicas más complejas, ventajosas para afrontar problemas de manera creativa y eficaz.

Se requiere entonces, en los nuevos escenarios, la renovación de estructuras y objetivos con la implementación de nuevas metodologías de estudio y de enseñanza, el razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación de estudiantes (Maldonado, 2018).

Teniendo en cuenta lo mencionado, es necesario que se promuevan interacciones dialógicas entre pares, donde se abra la pluralidad de voces, perspectivas, miradas y pensamientos dando lugar a la diversidad a partir de la conversación, la discusión, la interrogación que interpela y conmueve a cada uno de sus integrantes en su posición/oficio de estudiante universitario. Es importante que se fomente



Como resultado de la crítica desarrollada a los dispositivos pedagógicos tradicionales que plantean el dominio de forma tácita de estudiantes a través del conocimiento, cobran importancia los dispositivos pedagógicos alternativos, es decir, formas novedosas de concebir las estrategias pedagógicas. Estas estrategias tienen por finalidad revertir el proceso de control ejercido, empoderando a los estudiantes para que tomen conciencia de las temáticas aprendidas y puedan aplicarlas de modo crítico y autónomo a sus vidas cotidianas (Pardo Ramos y Viracachá Sandoval, 2019).

Se trata de pedagogías alternativas que abarcan un conjunto de estrategias innovadoras que apuntan a la actualización y renovación del hecho educativo, planteando una apertura a nuevas posturas y tendencias educativas a través de cambios en el procedimiento del acto didáctico (Pérez et al., 2016).

Promoción y prevención de la salud

Videla (1991) expresa que la salud es un derecho social básico y universal y su apropiación es un camino hacia una mayor libertad. En este sentido, Puente de Camaño (1998) explica que el significado de prevenir es anticipar, preceder, imposibilitar con acciones anticipatorias. Lo que define a una acción como preventiva es esencialmente su capacidad de anticipación, de actuar antes de, antes que, pero además podemos definirla por su naturaleza esencialmente finalista.

Para la Organización Mundial de la Salud (2021), la acción preventiva se dirige, en el plano primario, a toda la población y concierne esencialmente a la salud pública, la educación básica y la ética social. En este trabajo, la prevención primaria de la salud, es decir, aquellas acciones tendientes a reducir la incidencia de trastornos y el mejoramiento del crecimiento

y desarrollo humano a través del ciclo vital, cobra relevancia en cuanto a que las técnicas y estrategias para su logro se circunscriben a la educación, desde donde pueden implementarse cambios para promover la salud de la población. La oportunidad de llevarla a cabo se da antes de que ocurran los sucesos que precipitan las crisis, y para ello se parte de la necesidad de un acercamiento a la población con el fin de escuchar sus necesidades y demandas.

Cuando se refiere a promoción de la salud, se trata del proceso que tiene como fin capacitar a la población en general, para que aumente el cuidado de su propia salud. Se busca alcanzar el bienestar de los individuos en todos sus niveles, tanto físico como mental y social, construyendo herramientas que les permitan satisfacer sus necesidades, consolidando un ambiente apto y de apoyo, e incentivando elecciones saludables. Así, la promoción de la salud actúa a través de la acción comunitaria para establecer prioridades, tomar decisiones, planificar estrategias y ejecutarlas para lograr una mejor salud (De La Guardia Gutiérrez y Ruvalcaba Ledezma, 2020).

La promoción de la salud parte de esta caracterización y toma en cuenta el origen de los determinantes, analizando la forma en que las personas se exponen a los riesgos, poniendo énfasis en averiguar cómo pueden estas protegerse o volverse más resilientes y utilizar los determinantes favorables para impulsar su bienestar (De La Guardia Gutiérrez y Ruvalcaba Ledezma, 2020). A su vez, Di Marco (2010) indica que la promoción y prevención de la salud se orienta a trabajar sobre aquellos aspectos que no están dañados pero que tienen riesgo evidente de estarlo, a veces a corto plazo.

Ciberculturas juveniles

Pensar en las juventudes de hoy implica hablar de las *ciberculturas juveniles*, es decir, una cultura atravesada por la comunicación virtual, donde se plantean espacios de encuentros virtuales cuya finalidad es el intercambio de información, la comunicación, el entretenimiento y la relación de la juventud entre sí. Se trata también de espacios de configuración identitaria, ya que a partir de estos construyen las imágenes de sí, los grupos de pertenencia, la generación en la que se incluyen y las características del mundo que les rodea (Urresti, 2008; Correa y Vitaliti, 2018).

Entonces, a la hora de pensar estrategias de abordaje de las juventudes, es necesario el planteamiento de las formas en que estas se comunican e informan. Diversos autores afirman que el estudiantado elige informarse a través de las redes sociales porque son medios que les ofrecen inmediatez, comodidad y conveniencia (Courtois, 2012; Vidales-Bolanos y Sadaba-Velazquer, 2017; Albarello, 2020). Las personas de este rango etario son quienes muestran un comportamiento mucho más activo que las personas de otras edades, cuando producen, generan, comparten y comentan contenidos en la web (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2022).

Teniendo en cuenta lo mencionado, el Instituto de Economía Digital (2017) sostiene que se trata de una población que nació y creció en el mundo digital y que se caracteriza por la dependencia tecnológica, dado que se comunica a través de Internet, convirtiéndose en una generación de autodidactas, en la que las redes sociales son los espacios virtuales con mayor tiempo de uso.

Características de la generación Z

Generación Z se denomina a las personas nacidas entre 1994 y 2010. Se trata de la primera generación que ha nacido, ha socializado y se ha formado desde sus inicios con la presencia de Internet y el desarrollo de las redes sociales (Martín Critikián, Solano Altaba y Serrano Oceja, 2022).

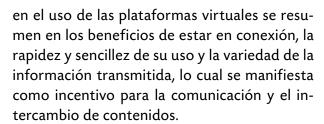
Siguiendo a Tuñon (2020), las características de las adolescencias y juventudes ca-

66...las características de las adolescencias y juventudes categorizadas como Generación Z o Centennials abarcan temáticas de interés como la concientización por los roles de género, la liberación y el empoderamiento sexual, los prejuicios culturales... "

tegorizadas como Generación Z o Centennials abarcan temáticas de interés como la concientización por los roles de género, la liberación y el empoderamiento sexual, los prejuicios culturales, como también la apuesta por un lenguaje no binario e inclusivo alejado de connotaciones heteronormativas y patriarcales establecidas. En esta línea, es pertinente mencionar que la capacidad de esta generación para el mantenimiento de la atención es cada vez más corta: se ha demostrado que el tiempo promedio para lograr captar su atención es aproximadamente, en promedio, 8 segundos (Tuñon, 2020).

En este sentido, Bernal Bravo, González, Jiménez et al. (2020) afirman que entre las características más valoradas de las redes sociales, se destacan la importancia de la inmediatez, la rapidez, la interconexión y la facilidad en su uso. En relación con esto, el estudio mencionado concluye que las temáticas de interés se relacionan con la educación y el medio ambiente, las desigualdades sociales, la equidad de género, los derechos humanos, las cuestiones raciales y culturales, entre otras.

En concordancia, Correa y Vitaliti (2018) explicitan que las valoraciones de participantes



Retomando el estudio de Bernal Bravo, González, Jiménez et al. (2020), se menciona que la red más utilizada es WhatsApp seguida de Instagram, donde el ocio ocupa un lugar privilegiado con los fines de escuchar música, seguir modas, fotografía, cine, arte y libros, como también para descubrir destinos turísticos u organizar viajes, entre otros.

Un estudio realizado por estudiantes de comunicación de la Universidad de La Plata revela que las juventudes que utilizan las redes sociales realizan una distinción entre *mirar*, como forma pasiva de consumo, y *postear*, como forma activa. Podemos pensar estas interacciones desde la categoría del prosumidor, quien produce y consume información en el ciberespacio, muchas veces sin ser consciente de ello (Pereyra, 2021).

Por otro lado, en la Facultad de Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en el año 2021, se llevó a cabo un estudio cuyo propósito fue obtener un mapa actualizado de los consumos culturales, tecnológicos y comunicacionales de la ciudad de Córdoba. De este estudio se desprende que la generación Z tiene más pulsión por observar y consumir que por producir contenidos propios (Boito, Espoz Dalmasso, Martínez et al., 2022). En cuanto a la actitud de adolescentes de Córdoba, predomina la disposición a observar y reaccionar (me gusta, etc.) a los contenidos, sin comentar nada, con escasa presencia de las opciones "comentar y opinar", "compartir contenidos", publicar contenidos propios y, en general, todas las actitudes vinculadas a un reconocimiento más activo, propositivo de contenidos (Boito, Espoz Dalmasso, Martínez et al., 2022).

Influencers y marca personal

Con el surgimiento de la generación Z, surge un actor social nuevo, los/as influencers, quienes generan contenidos en redes sociales. A través de su carisma y credibilidad, estas personas logran forjarse una identidad, atraer la atención de las juventudes y constituirse como líderes de opinión respecto de algún aspecto de la vida cotidiana (Martín Critikián, Solano Altaba y Serrano Oceja, 2022). En la actualidad, las juventudes prestan mayor atención a los mensajes de influencers que a los de cualquier medio de comunicación convencional.

"En la actualidad, las juventudes prestan mayor atención a los mensajes de influencers que a los de cualquier medio de comunicación convencional."

Según Armano (2011), existen seis características básicas que garantizan el éxito de un/a influencer: el alcance, la proximidad, la experiencia, la pertinencia o relevancia, la credibilidad y la confianza. El análisis de los/as influencers permite acceder a nuevos códigos y modalidades de comunicación en redes sociales, particularmente en Instagram.

Algo que resulta importante a la hora de abordar el fenómeno de los/as influencers es su marca personal. González y Solar (2018) explican que es necesario el desarrollo y la definición de una visión de marca junto con el planteamiento de objetivos realistas.

La marca personal tiene la característica de ser intangible, por lo cual incorpora diversas facetas. En primer lugar, implica la definición de la audiencia, a partir de la segmentación de grupos diferenciados; para esto se investigan

historias detrás de las cuales existe un mensaje relacionado de manera directa con el/la influencer. Ocupa un lugar fundamental la constancia en las publicaciones y la generación de un contenido que cuente algo, con un concepto de fondo, para que su contexto sea entendido por los seguidores (González y Solar, 2018).

los intereses de la población a la cual se desea llegar. En segundo lugar, se encuentra el posicionamiento, el cual define el espacio que se desea ocupar en la mente del/a otro/a, y se construye sobre la base de las percepciones y los sentimientos de la audiencia. En tercer lugar, la identidad de la marca, es decir, cómo se desea que se perciba, lo cual implica cuestiones de diseño, como colores, tipografías, fotografías, identificación, lenguaje y estilo de comunicación. Debe establecerse a mediano o largo plazo, con coherencia, y manteniendo cierta línea argumental, modulando en adaptación a los entornos variados en los que se aplica. Y por último, pero no menos importante, la definición de los canales de difusión (González y Solar, 2018).

En función de lo planteado, ocupa un lugar central la generación de visibilidad, a partir de estrategias que impliquen conectar e interactuar con otras personas, la generación de contenidos propios, la difusión de lo ajeno y la revisión constante, ya que toda acción implica consecuencias. Ser consciente de ellas permite reajustar el plan de actuación, corregir aquello que conlleva resultados indeseados y reforzar lo que obtiene mejores frutos (González y Solar, 2018).

La identidad de la marca requiere fundamentalmente la definición del aspecto visual, la expresión a partir de un lenguaje coherente al contexto y la selección de los medios (González y Solar, 2018). Se necesita la difusión de imágenes en redes sociales, la utilización de un lenguaje apelativo y la cercanía con seguidores por medio de acciones puntuales como concursos, sorteos y códigos de descuentos (Luque, s/f).

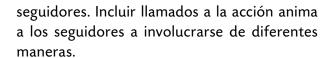
En cuanto a las estrategias, el uso de imágenes, videos y formatos que distinguen al medio se presentan como recursos necesarios para la publicación de aquello que se quiere transmitir. No se trata solo de compartir imágenes con estética agradable, sino de contar

Estrategias en redes sociales

Según Corchado Robles (2017), la ciberpragmática es el término acuñado por Yus (2001) para designar la vertiente dentro de la pragmática que recoge las estrategias discursivas que utiliza el hablante (usuario) cuando sus intercambios comunicativos se realizan en ambientes virtuales a través de distintos dispositivos. Dicha corriente abre nuevas rutas para estudiar los fenómenos comunicativos. Uno de estos fenómenos lo constituye el hecho de que el usuario deba utilizar diferentes estrategias para compensar la falta inmediata del lenguaje no verbal en las comunidades virtuales de habla.

De esta manera, se generan nuevas formas de producir e interpretar los enunciados que se comparten a través de plataformas como Facebook, Instagram, WhatsApp, entre otras. Por ejemplo, el uso de abreviaturas, repeticiones de letras, emoticones y emojis, los errores ortográficos (flexibilidad ortográfica), la brevedad, el anonimato (apodos en la mayoría de las ocasiones), predominio del canal visual, etc. (Corchado Robles, 2017).

En este sentido, Ramos (2020) afirma que las estrategias a emplear en la red Instagram pueden ser: elegir una fotografía atractiva de perfil y que permita a seguidores identificarse con el estilo; elaborar una biografía cuyo relato atraiga la atención; compartir contenido relevante de manera regular; compartir imágenes y videos que generen cercanía o familiaridad con seguidores. Además, la utilización de hashtags o palabras claves en el etiquetado de los posteos logra atraer nuevos



Por otro lado, marcar las imágenes con etiquetas geolocalizadas permite ubicar físicamente los eventos mencionados, lo que genera mayor cercanía cuando se orienta a un público en particular. Además, mencionar a otras cuentas a través del "arrobado" de otros perfiles genera más interacciones, así como comentar y dar "me gusta" en fotos de otras cuentas o influencers para incrementar la visibilidad y atraer seguidores. Otra estrategia es pedir feedback a seguidores sobre las publicaciones realizadas, ya que lograr la interacción es fundamental en las redes sociales. Por otro lado, publicar en las historias de Instagram y tener en cuenta cuál es el día y horario con mayor interacción de la cuenta resulta necesario para la planificación del contenido.

Las estrategias mencionadas funcionaron de guía para producir y compartir contenido, acompañadas de una revisión permanente que permitió realizar cambios tendientes al cumplimiento de los objetivos planteados.

Objetivos

General

 Realizar una aproximación al campo de la práctica docente a partir de la construcción de un dispositivo pedagógico en Instagram que promueva un proceso de enseñanza basado en la promoción y prevención de la salud mental en jóvenes de entre 17 y 25 años.

Específicos

- Conocer las modalidades y características de consumo cultural de jóvenes de entre 17 y 25 años de edad.
- Desarrollar una marca personal que identifique a la cuenta en Instagram.

- Generar contenido digital vinculado a la promoción y prevención de la salud dirigido a la población objetivo.
- Favorecer el intercambio en torno a temáticas de salud mental relevantes en la población juvenil de entre 17 y 25 años.

Metodología

En primera instancia, se llevó a cabo una revisión bibliográfica en fuentes académicas, tanto de material teórico como de investigaciones actualizadas, pertinentes para los temas de esta práctica y su consecuente sistematización (Montero y León, 2002).

Además, para caracterizar a la población objetivo se realizó un estudio descriptivo mediante entrevistas semiestructuradas (Montero y León, 2002) dirigidas a jóvenes de 17 a 25 años que estaban finalizando sus estudios secundarios, y jóvenes que se encontraban en los primeros años de una carrera universitaria. Las entrevistas se referían a la relación con las redes sociales y su modo de uso, buscando conocer qué redes utilizaban, para qué, qué temas les interesaban y qué acciones de participación realizaban. Se entrevistó a 38 jóvenes, de los cuales 25 eran mujeres y 13 hombres, con edades de 17 a 25 años y que residen en las provincias de Córdoba, Catamarca y Buenos Aires. De ellos/as, el 89 % estudiaba o tenía intenciones de hacerlo.

Por otra parte, se realizó un estudio descriptivo mediante observación (Montero y León, 2002). Para ello, se consideraron las acciones realizadas desde la cuenta del Museo de Psicología y el análisis de estrategias de *Instagramers* con más de 15.000 seguidores relacionados con la temática de salud mental. El propósito fue indagar acerca de las preferencias de consumo en estas cuentas de Instagram, como así también las estrategias empleadas por parte de quienes producen el contenido. Inicialmente se buscó reconocer cuentas de

Instagram que propusieran un contenido referido a la salud mental. El análisis incluyó: cantidad de publicaciones, formatos, temáticas, tono y tipo de mensaje, lenguaje, etc.

> 66 El propósito fue indagar acerca de las preferencias de consumo en estas cuentas de Instagram, como así también las estrategias empleadas por parte de quienes producen el contenido. Inicialmente se buscó reconocer cuentas de Instagram que propusieran un contenido referido a la salud mental. "

Desarrollo

Construcción e implementación del dispositivo

Sobre la base de la información recolectada, se seleccionó a Instagram como red social en la cual llevar a cabo el dispositivo. Como se mencionó anteriormente, Polly fue variando en función del recorrido realizado, y como resultado del análisis de estrategias de abordajes posibles. Se trata de un avatar que representa a una estudiante universitaria de 22 años, quien contaba situaciones que atravesó en el inicio de su vida estudiantil.

Además, se planteó como una usuaria activa que aprovechó el medio virtual para generar opinión y contenido. En este sentido, se buscó promover la comunicación e interacción con su público, recomendar y compartir actividades e información, apuntando a la articulación de contenidos de interés juvenil vinculados con la promoción y la prevención de la salud mental.

En este sentido, el rol de Polly fue de preventora y promotora de salud, abriendo debates y reflexiones acerca de temáticas pertinentes a la salud mental y su cuidado, ofreciendo una alternativa a la autoayuda. Se plantearon publicaciones e historias con la finalidad no de transmitir verticalmente un contenido teórico o informativo, sino de reflexionar conjuntamente. Coincidiendo con lo planteado por Maldonado (2018), se buscó favorecer la interacción y participación en esa modalidad de proceso de aprendizaje, donde quien aprende no es precisamente un receptor pasivo, sino alguien con su propia subjetividad, saberes y conocimientos. Se trata de un otro activo y protagonista en su propio proceso de aprendizaje.

> "...el rol de Polly fue de preventora y promotora de salud, abriendo debates y reflexiones acerca de temáticas pertinentes a la salud mental y su cuidado, ofreciendo una alternativa a la autoayuda. **

Identidad de Polly: acerca de la marca personal

Retomando los requerimientos de González y Solar (2018), para la definición de una marca personal, se realizó la delimitación de la audiencia. En este caso, se apuntó a personas de 17 a 25 años vinculadas con la vida universitaria. En segundo lugar, con respecto al posicionamiento, se intentó incentivar la interacción y reflexión crítica sobre las temáticas relevantes para el grupo etario. En tercer lugar, en cuanto al aspecto visual de la identidad de la marca, se produjeron las imágenes utilizando colores llamativos, con contrastes, y dando continuidad en las sucesivas publicaciones, para favorecer una lógica y constancia visual. Se incorporaron elementos en movimiento que otorgan ligereza y soltura. Esto se acompañó mediante la publicación constante y diaria de historias, encuestas y caja de preguntas.



Figura 1 Imagen de perfil de Instagram @lavidadepolly

En cuanto a la expresión lingüística, se implementó un lenguaje coloquial, cotidiano y dotado de espontaneidad, acorde a la población a quien iba dirigido el mensaje, acompañado con emoticones que permitieran una mayor fluidez en la lectura. Los fragmentos escritos del contenido se plasmaron de manera acotada, concisa y concreta, de modo que la lectura no fuera tediosa o se abandonara por su extensión. Tanto los elementos visuales como el lenguaje escrito tuvieron el objetivo de incentivar la cercanía con el público y su convocatoria. Otro aspecto fundamental fue la constancia en las publicaciones, factor que impulsó a modificar la iniciativa original de tres posteos semanales a publicaciones diarias, tanto en el feed como en historias.

Estrategias implementadas

Acerca de sumar seguidores

En primera instancia, se elaboraron publicaciones dinámicas, a través de *reels* y videos con movimiento. Además, se generó un texto que contenía el link a la cuenta para difundirlo a través de mensajes de WhatsApp y Facebook en grupos de estudiantes de psicología. Al mismo tiempo, se implementó como estrategia interactuar con otras páginas a través de "me gusta" y comentarios, y seguir a personas que se encontraban dentro del público objetivo.

Otra estrategia utilizada para lograr visibilidad fue la publicidad, que se realizó a partir de la elaboración de un *flyer* con código QR, el cual fue difundido en lugares estratégicos de alta concurrencia por parte del público objetivo, y publicidad paga de una de las publicaciones con mayor repercusión, logrando más impresiones y visitas a la cuenta. Además, se realizó un sorteo en el marco del día del estudiante, para sumar más seguidores.



Figura 2 Póster con código QR de la cuenta colocado en lugares de alta concurrencia de jóvenes.



En función del objetivo planteado para la cuenta, se buscó generar contenido digital vinculado a la promoción y prevención de la salud, para favorecer el intercambio en torno a la temática. Para esto, se implementó como estrategia generar contenido sobre la base de situaciones del inicio de la vida universitaria en la ciudad, articulando con anécdotas que Polly relataba de su propia experiencia.

Se incluyeron problemáticas como la elección de carrera, las dificultades y la incertidumbre atravesada en dicho período, el estrés y la ansiedad ante los exámenes, la construcción de modos de organización para el estudio, etc. De esta manera, se buscó fomentar un diálogo con el público en cuanto a sus experiencias y estrategias personales, a fin de compartir los modos de resolver o atravesar situaciones y favorecer el acompañamiento. Se compartieron también situaciones de la vida universitaria que fueron más allá de lo meramente académico, tales como las dificultades económicas y el desarraigo de los vínculos por mudanzas lejos del hogar de origen. De esta manera, se buscó transmitir que estas situaciones son una realidad compartida, facilitando la construcción de un sentimiento de pertenencia y conexión con otros que atraviesan vivencias similares.

Por otra parte, se brindó información sobre la Expocarreras, la Feria del Libro y distintas temáticas, siempre invitando a la búsqueda activa de quien accedía a este contenido, apelando a la promoción de la autogestión y no a ofrecer soluciones inmediatas. También se destacaron publicaciones de eventos importantes tales como el Día de la Salud Mental y el Día de La/El Psicóloga/o, con el objetivo de concientizar acerca de la salud mental, poniendo bajo crítica las concepciones vigentes y cristalizadas sobre la temática.

Otro punto importante fueron las reflexiones sobre las vivencias subjetivas de la sexualidad, el disfrute, las exigencias, presiones o consideraciones instituidas en las representaciones sociales respecto a lo que "se debe" o "no se debe hacer" en los vínculos a largo plazo, como también en aquellos casuales. Se reflexionó sobre el temor a la soledad, a las opiniones y experiencias de las relaciones en pareja, y también aparecieron comentarios sobre la importancia de la responsabilidad afectiva. Se implementaron encuestas de opinión sobre el sexo casual, el disfrute y el diálogo respecto al tema, el deseo en las relaciones sexuales, incluidas las relaciones casuales, y sobre el uso de apps de citas y tabúes.

Métricas

La cuenta dio inicio el día 2 de septiembre, y llegó a 264 seguidores en los primeros diez días. Como se mencionó anteriormente, se apuntó a un público de adolescentes y jóvenes que estén finalizando la escuela secundaria con intenciones de ingresar a la universidad, y estudiantes universitarios de los primeros años, contemplando una edad aproximada de entre 17 y 25 años. Al día de finalización de la práctica, 26 de noviembre, la cuenta concluyó con 482 seguidores, de los cuales el 40,4 % pertenecieron al grupo etario comprendido entre los 25 y los 34 años; en segundo lugar, la población de 18 a 24 años (26,4 %), y en tercer lugar, de 35 a 44 años (19,7 %).

En relación con el género, se observó mayor porcentaje de mujeres (69,3 %) que de hombres (18,7 %). A su vez, el 48,4 % de seguidores se encontraban residiendo en la ciudad de Córdoba, siguiéndole la capital de Catamarca con el 17,2 %. En este sentido, la cuenta tuvo seguidores que residían en varias provincias: Córdoba, Catamarca, La Pampa y Buenos Aires.

En cuanto a la interacción, se diferenciaron cuatro modalidades: comentarios, respuestas al box de preguntas, mensajes privados y "me gusta". En primer lugar, el 6 % de



los seguidores participaron en las diferentes publicaciones a través de comentarios, sumando una cantidad de 64 comentarios totales, los cuales fueron categorizados en anecdóticos, empáticos, preguntas reflexivas, opinión y solicitud de información. Los comentarios anecdóticos fueron aquellos que contenían historias y experiencias que vivenciaron seguidores (54 en total). Los empáticos generalmente respondieron a publicaciones con alto contenido emotivo, donde Polly festejaba y contaba sus aventuras, se observaron felicitaciones y buenos deseos, etc. (3 comentarios). Las publicaciones meramente informativas derivaron en comentarios que solamente solicitaban información sobre las herramientas compartidas (2 en total). Las interacciones de tipo pregunta fueron aquellas que generaron reflexión en relación con el contenido compartido (solo 1). Por último, se destacaron aquellos en los cuales se compartió una idea u opinión, favoreciendo la construcción conjunta de un espacio reflexivo (6 comentarios). Es importante mencionar que el tipo de respuesta que se identificó en los comentarios estuvo determinado por el tipo de pregunta utilizada en la publicación.

Por su parte, el box de preguntas que se incorporó en las historias permitió un intercambio más rápido y dinámico. Se observó que el 5 % de los seguidores (26 de 482) interactuaron con la cuenta a través de este formato, lo cual sumó una cantidad de 73 respuestas totales, teniendo en cuenta las historias publicadas a partir del 10 de octubre. Este formato generó mayor participación que las publicaciones en el *feed*. Sin embargo, los *reels* permitieron respuestas más elaboradas y profundas, favoreciendo el intercambio y la reflexión buscada.

Además, los "me gusta" evidenciaron la aceptación e interés del público. Esta fue la modalidad de interacción más utilizada, que se presentó en el 34 % de los seguidores (166 de

482). En total, se obtuvieron 1100 "me gusta", con un promedio de 24 por publicación. Las publicaciones con más "me gusta" fueron las tres primeras (79, 50 y 54), en las cuales Polly contó sobre su historia e invitó a sus seguidores a presentarse.

Por último, a través de la mensajería privada se recibieron mensajes de diversos tipos, en su mayoría solicitando información y orientación sobre distintas temáticas.

Conclusiones

En relación con los objetivos planteados, se puede afirmar que se logró realizar una aproximación al campo de la práctica docente a través de la construcción de una estrategia pedagógica en una red social, con la finalidad de promover un proceso de enseñanza basado en la promoción y prevención de la salud mental. El perfil de Instagram @lavidadepolly se constituyó en un espacio pedagógico que fue en aumento en cuestión de interacciones y popularidad.

Se logró un acercamiento a las características de los consumos culturales de la población abordada y a la construcción de modalidades de aprendizaje por medio de redes sociales dirigidas a las juventudes. Gracias a ello, fue posible delimitar temáticas y producir una marca personal que dio identidad al personaje y a la cuenta de Instagram.

Se generó contenido de calidad, referido a la prevención y promoción de la salud mental, dirigido al público objetivo. Tanto la prevención como la promoción de la salud fueron eje a la hora de seleccionar los temas, los cuales se convirtieron en medios para habilitar los espacios de intercambio, permitiendo ofrecer alternativas a la autoayuda. Esto último se vio reflejado en el desarrollo de la modalidad de comunicación de Polly, quien se corría de un lugar asistencialista, para favorecer procesos de autonomía en los usuarios.

Además, se alcanzaron interacciones significativas en la mayor parte de los posteos realizados, poniendo en tensión temáticas diversas y favoreciendo las reflexiones críticas de seguidores de la cuenta, lo cual demuestra la importancia y pertinencia de continuar difundiendo contenidos vinculados a la salud mental.

Acerca de las limitaciones del trabajo, uno de los desafíos estuvo relacionado con el tiempo en el que debíamos desarrollar la práctica, y con la escasa formación durante la carrera en relación con la utilización de herramientas virtuales en el proceso de enseñanza. Por otra parte, la creación y el funcionamiento de este tipo de dispositivo requerían conocimientos en otras áreas, como comunicación, marketing, diseño, etc., que se encontraban fuera del área de conocimiento de las practicantes.

Dado el interés y el potencial que se fue desarrollando a partir del dispositivo, resulta importante continuar brindando espacios para experimentar como docentes e incluir formación en herramientas para aplicar en entornos digitales que permitan acortar distancias con los estudiantes. Esto habilitará espacios de intercambio para enriquecer las prácticas pedagógicas.

Referencias

- Alirio Pérez, A., Africano Gelves, Bethzaida, B., Febres-Cordero Colmenárez, M. A., Carrillo Ramírez, T. E. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. Educere, 20(66), 237-247.
- Armano, D. (2011). Pillars of the New Influence. Harvard Business Review. https://hbr.org/2011/01/the-six-pillars-of-thenew-inf

- Bernal Bravo, C., González, R., Jiménez, A. y Palomero Ilardia, I. M. (2020). Uso de las redes sociales entre los jóvenes y ciudadanía digital: análisis tras la COVID-19. REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, (7), 64-81.
- Boito, M. E., Espoz Dalmasso, M. B., Martínez, F. R., et al. (2022). Consumos mediáticos, culturales y tecnológicos. Ciudad de Córdoba en contexto de pandemia. UNC.
- Carli, S. (2003). Educación pública. Historia y promesas. En M. Feldfeber (Comp.), Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. Noveduc.
- Correa, M. S. y Vitaliti J. M. (2018). Estudio sobre las redes sociales personales y las redes sociales virtuales en la cibercultura adolescente actual. Summa Psicológica UST, 15(2), 134-144.
- Corchado Robles, B. (2017). El uso del lenguaje en Internet y sus repercusiones en la sala de clases. Prisma, XXI.
- De La Guardia Gutiérrez, M. A. y Ruvalcaba Ledezma, J. C. (2020). La salud y sus determinantes, promoción de la salud y educación sanitaria. Journal of Negative and No Positive Results, 5(1), 81-90.
- Díaz Chica, O., Matellanes Lazo, M. y Santos Fernández, D. (2021). La creatividad de la generación Z según su actividad en las redes sociales. Fonseca. Journal of Communication, (22), 231-253.
- **Di Marco, P. C.** (2010). Lineamientos de prevención en Cuidados Paliativos. Ficha de Cátedra. Psicología Clínica. Facultad de Psicología, UNC.
- Instituto de Economía Digital (2017). Las 6 generaciones de la era digital. https://cdn5.icemd.com/app/uploads/2018/12/ Estudio 6-generaciones-de-la-era-digital-.pdf

- **Keutelian, M.** (2022). Los mejores momentos para publicar en las redes sociales en 2022. https://sproutsocial.com/es/insights/mejores-momentos-publicar-en-redes-sociales/#ig-times
- Maldonado, H. (2018). Aprender (psicología en el siglo XXI). Sobre la necesidad de maximizar el protagonismo epistémico de los aprendientes. Integración Académica en Psicología, 6(18).
- Maldonado, H. R. y Fornasari, M. L. (2018).

 Aprender en escenarios universitarios complejos. Brujas.
- Martín Critikián, D., Solano Altaba, M., y Serrano Oceja, J. F. (2022). Hábitos de consumo de moda a través de influencers en la Generación Z. Vivat Academia. Revista de Comunicación, 155, 39-68. https://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1387/2229
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2022). Los jóvenes y los consumos culturales. https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/jovenes y consumos culturales 1.pdf
- Montero, I., y León, O. G. (2002).

 Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. International Journal of Clinical and Health Psychology, 2(3), 503-508.
- Organización Mundial de la Salud. (2021).
 Atención Primaria de Salud.
 https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/primary-health-care
- Pardo Ramos, H., y Viracachá Sandoval, C. (2019). Dispositivos pedagógicos alternativos para la estimulación de las capacidades coordinativas de los estudiantes del grado 202 y 301 del colegio I.E.D Antonio Nariño de la localidad de Engativá.

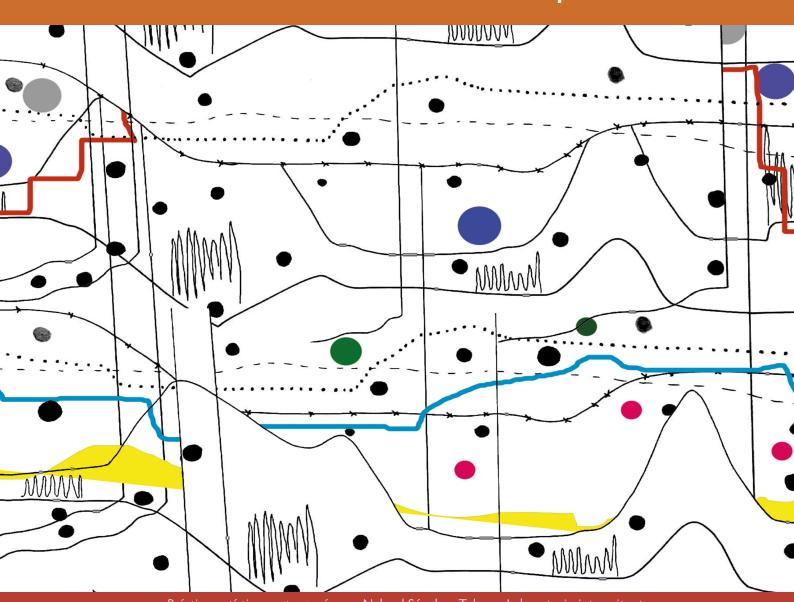
- https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/18054/Dispositivos%20
 Pedagodicos%20Alternativos%20para%20
 la%20estimulacion%20de%20las%20
 capacidade%20coordinativas%20de%20los.
 pdf?sequence=1@risAllowed=y
- Paús, F. y Macchia, L. (2014). Marketing viral en medios sociales: ¿qué contenido es más contagioso y por qué? *Ciencias Administrativas*, 4, 67-82.
- Pereyra, M. M. (2021). Consumo de contenidos mediáticos en redes sociales: incidencia en las trayectorias estudiantiles. Actas de Periodismo y Comunicación, 2(7).
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001).

 La escuela como máquina de educar. Tres
 escritos sobre el proyecto de la modernidad.
 Paidós.
- Puente de Camaño, O. (1998). Criminología y Prevención. *Victimología*, (15).
- Ramos, J. (2020). Estrategias de Marketing en Instagram. XinXii.
- Tarrullo, R. (2020). ¿Por qué las y los jóvenes están en las redes sociales? Un análisis de sus motivaciones a partir de la teoría de usos y gratificaciones.

 Revista Prisma Social (29), 222-239.
- Tuñón, J. (2020). Informe OBS: en 2020
 Millennials y Centennials representarán
 el 59% de la población del planeta.
 OBS Business School. https://www.
 obsbusiness.school/actualidad/informes-deinvestigacion/informe-obs-en-2020-mill
- Videla, M. (1991). Prevención. Intervención psicológica en salud comunitaria. Ediciones Cinco.

Docentes, estudiantes y escritura en aulas virtuales

Estudio de caso en un Instituto de Formación Docente de Córdoba Capital



Prácticas artísticas contemporáneas · Nahuel Sánchez Tolosa · Laboratorio intermitente

Mariela Prado · Sofía López · Silvia Rojas María Eugenia Rosa Diego A. Moreiras



Mariela Prado

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica. Docente en la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH-UNC), en el Profesorado en Comunicación Social (FCC-UNC), en el Instituto Superior del Profesorado Tecnológico y en el Instituto de Educación Superior Simón Bolívar.

Contacto: mariela.prado@unc.edu.ar



Sofía López

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Lectura, Escritura y Educación. Docente en el Instituto Superior del Profesorado Tecnológico. Integrante del equipo pedagógico del Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada, de la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba.

Contacto: msofilopez87@gmail.com



Silvia Rojas

Profesora de Educación Tecnológica. Especialista en Tecnologías Digitales y Educación. Docente en instituciones de nivel medio y en el Profesorado de Educación Secundaria en la modalidad Técnico Profesional (ISPT).

Contacto: silvia.rojas.888@mi.unc.edu.ar



María Eugenia Rosa

Profesora de Educación Tecnológica. Especialista en Tecnologías Digitales, Robótica y Educación (en curso). Docente en instituciones de nivel primario y secundario. Profesora Adscripta en el Instituto Superior del Profesorado Tecnológico y estudiante de la Licenciatura en Tecnologías Educativas, en la Universidad Tecnológica Nacional, sede Córdoba.

Contacto: miluna lopezrosa@hotmail.com



Diego A. Moreiras

Profesor en Primer y Segundo Ciclo de EGB. Licenciado en Comunicación Social. Magíster en Investigación Educativa y Doctor en Semiótica. Docente en el Profesorado en Comunicación Social (FCC-UNC) y en el Instituto Superior del Profesorado Tecnológico, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Contacto: diegoamoreiras@unc.edu.ar



Estudio de caso en un Instituto de Formación Docente de Córdoba Capital

Teachers, students and writing in virtual classrooms. Case study in an IFD in Córdoba Capital

Mariela Prado Sofía López Silvia Rojas

María Eugenia Rosa Diego A. Moreiras

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2023 Fecha de aceptación: 26 de setiembre de 2023

RESUMEN

El presente artículo da cuenta de algunos resultados de una investigación realizada en el marco de la Convocatoria 2021 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). La investigación realizada tuvo como propósito analizar las clases escritas y publicadas en las aulas virtuales de un Instituto de Formación Docente (IFD) de la ciudad de Córdoba, así como el proceso de escritura de estas por parte de las/os docentes y su recepción por parte de las/os estudiantes, principalmente durante 2020 (aunque con alcances a 2021). En este escrito, presentamos las dimensiones vinculadas con el trabajo docente y el recorrido de estudiantes por esas aulas virtuales. En primer lugar, damos cuenta de las características generales de la investigación. Luego, compartimos precisiones conceptuales sobre las categorías teóricas que la organizaron. Finalmente, presentamos algunos resultados obtenidos a partir de la fase metodológica de entrevistas a docentes y estudiantes, sobre todo atendiendo a las estrategias utilizadas para el trabajo en 2020, las formas de las presencias de docentes en las aulas virtuales y las características de las escrituras de las clases en esos entornos. Creemos que estas reflexiones resultan útiles hoy para el trabajo de enseñanza en modalidad combinada.

palabras clave

escritura digital · enseñanza en entornos virtuales · formación docente enseñanza remota de emergencia · Córdoba Capital



This article reports some results of a research carried out within the 2021 Call of the National Institute for Teacher Training (INFoD) for Research Projects in public IFD. The purpose of the research carried out was to analyze the classes written and published in the virtual classrooms of an IFD in the city of Córdoba, as well as the process of writing these by the teachers and their reception by the students, mainly during 2020 (although with scope to 2021). In this paper we present the dimensions linked to teaching work and the students' journey through these virtual classrooms. First, we give an account of the general characteristics of the research. Then, we share conceptual details about the theoretical categories that organized it. Finally, we present some results obtained from the methodological phase of interviews with teachers and students, especially considering: the strategies used for work in 2020; the forms of teacher presences in virtual classrooms; and to the characteristics of the writing of the classes in those environments. We believe that these reflections are useful today for the work of teaching in combined mode.

keywords

digital writing · teaching in virtual environments · teacher training emergency remote teaching · Córdoba capital

Presentación de datos generales de la investigación

I presente artículo socializa algunos resultados de la investigación llevada adelante desde un Instituto de Formación Docente (IFD) de la provincia de Córdoba, Argentina, seleccionada y financiada en la Convocatoria 2021 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).

De modo general, esa investigación se propuso analizar las clases escritas y publicadas en las aulas virtuales de un IFD de la ciudad de Córdoba, así como el proceso de escritura de estas por parte de las/os docentes y su recepción por parte de las/os estudiantes durante 2020 y 2021. Todo ello a partir de la suspensión de la presencialidad por la pandemia de SARS-COV-2. La investigación centró su atención en tres dimensiones articuladas e inescindibles de la escritura digital en aulas virtuales: a) las presencias y los entramados de voces en la escritura; b) la construcción pedagógico-didáctica de esas clases; y c) la escritura digital multimodal. La metodología que implementó el proyecto fue cualitativa y desplegó tres fases sucesivas y relacionadas: la primera, de análisis de las aulas virtuales creadas por docentes, se montó sobre el análisis de dis-

¹ El título del proyecto fue "Escribir las clases (en aulas virtuales). Lo que hicimos y lo que aprendimos en tiempos de docencia no presencial de emergencia a partir del SARS-COV-2. Estudio en caso: Instituto Superior del Profesorado Tecnológico (ISPT)". El equipo estuvo dirigido por el docente Diego A. Moreiras e integrado por las docentes Mariela Prado, Sofía López y Claudia Cerino, por la estudiante María Eugenia Rosa, el estudiante Nicolás Dubois y la graduada Silvia Rojas. Fue aprobado y financiado para su ejecución durante 2022, según Resol. 4085/2021 del Ministerio de Educación de la Nación. Agradecemos especialmente esta política pública del INFoD que nos permitió llevar adelante esta tarea, y a las autoridades del ISPT, profesoras Carola Rodríguez y María Eugenia Danieli, por el impulso y el apoyo constante.



curso en perspectiva veroniana (Verón, 1993) (cfr. Moreiras, Rosa y Rojas, 2023; y Moreiras, en prensa). Esta fue seguida de sendas fases de entrevistas individuales a docentes a cargo de las aulas analizadas previamente y entrevistas grupales a estudiantes que cursaron esos dos años y utilizaron estas aulas. La investigación buscó, en definitiva, resaltar y poner en valor lo aprendido en ese proceso, pensando en las transformaciones de la enseñanza y los aprendizajes pospandemia. Todo esto resulta de particular interés en la provincia de Córdoba, ya que desde 2022 en el nivel superior rige un trabajo en modalidad combinada.

En función de las características de esta revista, decidimos enfocarnos en la información surgida de las entrevistas a docentes, así como en las reflexiones de las/os estudiantes sobre ese proceso. Nos interesa aquí, entonces, compartir algunos resultados de los objetivos de las fases 2 y 3 de la investigación y compartir parte del análisis de las entrevistas realizadas a docentes y a estudiantes.

Se trató en todos los casos de entrevistas semiestructuradas, ya que elaboramos una guía orientadora para la construcción de las preguntas, organizada por bloques temáticos previamente definidos en forma colectiva a partir de la discusión de los objetivos específicos de cada fase.

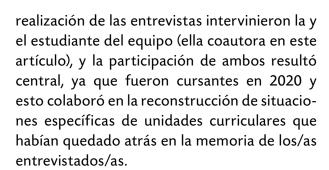
Seguimos de manera general las definiciones y propuestas de R. Guber (2001) para la entrevista etnográfica desde una perspectiva constructivista (p. 77), a sabiendas de que en nuestro caso se trató de un uso más direccionado de esta. Nos interesó su definición de entrevista como una "relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación" (p. 76). Por tal motivo, la desarrollamos como una instancia de conversación y reflexión conjunta con nuestros/as interlocutores/as sobre temas que nos tuvieron a todos/as como partícipes: como estudiantes

y/o colegas, lo hecho en 2020 no nos resultaba ajeno. Así, construimos estas entrevistas desde la idea de no directividad (Guber, p. 80), de reflexividad (p. 81) y de categorización diferida (p. 84), para evitar una imposición de la perspectiva del/a investigador/a. Organizamos las entrevistas a partir de dos grandes momentos: el de apertura (con preguntas tipo gran-tour relacionadas con una tarea o propósito) y el de focalización, a partir de aspectos surgidos del análisis del aula virtual desarrollados por el/ la entrevistado/a, identificados en la fase anterior. Intentamos cerrar cada entrevista con una pregunta hipotética (Guber, p. 92), para pensar en el trabajo en aulas virtuales de allí en adelante.

En el caso de las/os docentes, estas guías orientadoras para la construcción de preguntas tuvieron bloques comunes para todos/as los/as entrevistados/as (situación inicial del docente en relación con la escritura en las aulas virtuales; escritura / producción de las aulas; interacción en las aulas con estudiantes; recursos utilizados –selección y disposición en el aula–; aprendizajes) y un bloque de preguntas específicas para cada docente, de acuerdo a lo analizado en el aula creada por él/ella.

En el caso de entrevistas a estudiantes, nos interesó que estas fueran grupales y focalizadas en una temática (Guber, 2001, p. 75), no sólo para favorecer el diálogo entre ellos/as, sino también para identificar diferencias y socializar posiciones encontradas, si las hubiera. Partimos del presupuesto de que la experiencia de cada estudiante en 2020 había sido diferente y queríamos que la entrevista nos permitiera identificar y visibilizar estas diferencias, a partir de promover la conversación entre los/as entrevistados/as sobre ellas.

Al igual que en el caso anterior, las entrevistas fueron realizadas sobre la base de un conjunto de bloques temáticos previamente definidos, a partir de los cuales se formularon preguntas específicas para cada grupo. En la



Los datos recolectados en las dos últimas fases fueron analizados a través de un trabajo de codificación abierta, que permitió una comparación constante entre lo dicho y una puesta en relación con las categorías conceptuales del trabajo. Construimos una codificación selectiva (Vasilachis, 2006) que posibilitó la atención y la producción de categorías nuevas, en el cruce entre los desarrollos teóricos y los hallazgos del campo. Estos resultados son los que presentamos en este escrito.

Encuadre conceptual

La escritura es objeto de problematizaciones en múltiples campos del saber. En esta investigación, la abordamos en el particular cruce entre educación en contexto de pandemia, entornos virtuales de enseñanza (aulas virtuales de la plataforma E-ducativa) y la propuesta de formación del Profesorado de Educación Tecnológica.³

La escritura y la lectura, en tanto prácticas socioculturales que pueden favorecer la apropiación de conocimientos, se han convertido en preocupaciones nodales del sistema educativo. Los trabajos de Emilia Ferreiro (1999), Judith Kalman (2003), Delia Lerner (2001) y tantas/os otras/os dan cuenta de nuestras preocupaciones e intereses al respecto.⁴

A modo de focalización, para centrarnos en los planteos específicos de nuestra investigación, podemos reconocer estudios que abordan específicamente la escritura digital en entornos virtuales. Desde ese campo, recuperamos la reflexión de L. Godoy: "(...) En general las investigaciones se han concentrado únicamente en la escritura, sin considerar otros elementos importantes en las composiciones digitales, relacionadas con el diseño multimodal de los textos y los modos semióticos que son utilizados" (Godoy, 2020, p. 20; cursivas nuestras). Este diagnóstico planteado por la autora resultó una indicación para que esta investigación centrara allí su atención (en el marco, además, de la escritura digital de clases).

Entendemos aquí la noción de escritura en un sentido amplio: como actividad humana que utiliza sistemas de signos de manera sistemática, y que puede incorporar además múltiples materialidades significantes/lenguajes, realizada en el marco de la semiosis social y en contextos de mediatización (Verón, 1993, 2014; Moreiras, 2019). La escritura en esta investigación fue entendida también como un "instrumento de poder y segregación", así como de reinscripción, diseminación, desvío, impugnación (Da Porta y Tabachnik, 2019, p. 25). "Nos hallamos ante formas en las que las escrituras adquieren una 'condición híbrida'", que admiten hiperenlaces y una fuerte presencia de la dimensión visual y sonora, junto a la materia lingüística tradicional (Piretro, 2020, pp. 57-59).

En esas "escrituras de condición híbrida" nos interesaron las tres dimensiones ya mencionadas antes, que fueron analizadas en las entrevistas que presentamos en el apartado siguiente. Aquí las conceptualizamos a partir de las siguientes referencias:

fabetización académica", como lo propone, por ejemplo, Paula Carlino (2006); o la corriente "escribir a través del currículum" (WAC, por sus siglas en inglés), desde los trabajos de Charles Bazerman (2016), entre otros

³ Agradecemos a la especialista en esta temática, Prof. Ana Piretro, consultada en la etapa inicial de la investigación, por su apoyo y compromiso con la tarea de este equipo.

⁴ Por cuestiones de espacio, solo dejamos aquí la sugerencia de consultar también: trabajos en torno de "nuevas literacidades" como los del New London Group (1996); "al-



a) La dimensión de la presencia y la construcción de entramados de voces en la escritura. Recuperamos la estructuración comunicacional de las aulas que menciona G. Edelstein (2021): nos interesan las voces de estos textos y la construcción subjetiva que llevan implícita. Destacamos estas escrituras digitales (Godoy, 2020) por su dispersión y ubicuidad, por su despliegue y circulación en y por entornos virtuales, en tanto dispositivos productores de subjetividad e intersubjetividad, por su capacidad de producir sujetos de y por la escritura (Piretro, 2020, 59). Esa escritura ensayada en aulas virtuales permite atender a formas de sostener presencias (o resaltar ausencias); cómo nos mostramos ante otros/as (o no); de qué modos entablamos nuestras relaciones; cómo ofrecemos lo propio y recibimos lo ajeno; cómo decidimos estar junto a otras/os (o no) (Contreras, 2010, p. 64; cfr. Moreiras, en prensa).

b) La dimensión pedagógico-didáctica de la escritura de las clases. La estructura episódica, secuencial y articulada de las clases que menciona G. Edelstein (2021) puede abordarse desde esta dimensión: como una herramienta intelectual y cultural, que "favorece la objetivación del discurso y su manipulación", que permite crear situaciones de intercambio y producción colectiva de conocimiento, dentro de instituciones y prácticas reguladas (Brito, 2003, p. 3). En la virtualidad, nos demanda "contextualizar y explicitar" más que en la copresencia; demanda "anticiparnos a posibles dudas y no dar por sentada información" (Centro de Escritura -Cátedra TEyCT, 2020, p. 2). En este escenario, el trabajo de análisis de lo escrito por docentes es una forma de construir conocimiento para y desde la formación docente (Brito, 2003, p. 14); y esta investigación busca contribuir en ese sentido.

c) La dimensión multimodal de la escritura. La multimodalidad es el proceso mediante el cual el sentido es producido en diferentes instancias y

a través de diferentes modos (o materialidades significantes, como dijimos antes) y medios. Lo que este concepto nombra no resulta un fenómeno estrictamente nuevo, sino que nos permite llamar la atención sobre el paulatino abandono en diferentes ámbitos de la preferencia por la monomodalidad (Moreiras, 2015), del código lingüístico y la perspectiva logocéntrica (Pedrazzini, Scheuer y Vazquez, 2020), en interfaces complejas, con articulaciones interactivas (Bombini, 2019) y en procesos complejos, contextuales, situados (Moreiras y Castagno, 2020). Atendemos aquí entonces a esa dimensión del diseño de los fenómenos textuales hoy (como decíamos más arriba con Godoy, 2020), que pueden incluir fotografías, otras imágenes, audiovisuales, archivos sonoros, elementos tipográficas especiales, entre otros.

Estas tres dimensiones fueron consideradas de manera específica a lo largo de la investigación, tanto cuando analizamos la escritura de clases en aulas virtuales por parte de docentes como su recepción por parte de estudiantes. Podrían estar presentes también en propuestas de enseñanza presenciales, y ser analizadas en ellas.

En la presencialidad, solemos definir el aula "como cruce de coordenadas de tiempo y espacio, hábitat de sujetos en agrupamientos prefigurados, lugar de encuentro signado por la (...) relación docente, alumno, conocimiento", con una estructuración material y comunicacional (Edelstein, 2021, pp. 2-3), como señalábamos arriba. La particularidad de 2020/21 es que las aulas en el caso analizado fueron virtuales y en ellas los/as docentes tuvieron que organizar esas coordenadas para el encuentro con los/as estudiantes.

Así, entendemos un aula virtual como "un espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la su-

aula virtual como aula virtual como "un espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un profesor." ""

(Área y Adell, en De Luca, 2021, p. 149)

pervisión e interacción con un profesor" (Área y Adell, en De Luca, 2021, p. 149). El uso de aulas virtuales no comenzó en pandemia, aunque en 2020 se tornaron fundamentales (De Luca, 2021, p. 150). Y esto nos invita a atender, como señala Ana Piretro (2020), "a aspectos que se vinculan con los procesos, prácticas y tareas de lectura y escritura (recorridos, géneros, lenguajes, situaciones, entre otros) para analizar qué potencialidades y/o limitaciones presentan estos espacios" (p. 66; cursivas nuestras). Nos interesan los rasgos cognitivos y las lógicas presentes (Litwin, 2008) en estas escrituras, así como los "nuevos modos de hacer y de pensar sobre la información y el conocimiento" que estas conllevan (Schneider et al., en De Luca, 2021, p. 154) para no darlas por sentadas.

En relación con la enseñanza en entornos virtuales, el sistema de gestión del aprendizaje fue la plataforma E-ducativa provista por el INFoD; la comunicación sincrónica fue llevada adelante a través de entornos para videollamadas (en general, Meet de Google), y la plataforma de comunicación institucional fue en primer lugar la página web del ISPT, el servicio de mensajería de la propia plataforma E-ducativa, el envío de correos electrónicos y la creación de redes sociales del instituto (González, 2022).

A continuación, presentamos algunos resultados de la investigación.

Análisis de resultados Fase de entrevistas

Etapas atravesadas

En las entrevistas surge de manera explícita que las decisiones en torno al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y, luego, al Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DiSPO) no permitieron construir una previsión de mediano plazo ni estructurar desde el inicio el trabajo de enseñar para el año 2020. Las características de "emergencia" que recuperábamos en el título del proyecto (Xarles i Jubany y Martínez Samper, 2020) aluden justamente a la dificultad de organizar y planificar el trabajo docente y el recorrido como estudiantes, sobre todo en los primeros meses de 2020.

Nuestras/os entrevistadas/os afirman que atravesaron diferentes emociones, sensaciones y ensayaron respuestas distintas conforme el tiempo fue avanzando, así como las condiciones en torno a la pandemia. En ese sentido, resulta posible postular, a partir de las entrevistas realizadas, tres grandes etapas que permiten dimensionar lo vivido y lo hecho: una etapa de incertidumbre, desde marzo de 2020 y durante los primeros dos meses de las restricciones; una etapa de acomodamiento, probablemente hasta el receso invernal o fin del invierno; y una etapa de afianzamiento, que para el nivel superior en Córdoba incluyó el año 2021, ya que en ese año desde el Ministerio se propuso continuar con el trabajo no presencial en este nivel.



En la primera etapa primó la perplejidad y los esfuerzos por recuperar los saberes que estaban disponibles pero "aletargados" en torno a las tecnologías y los entornos. Uno de los docentes entrevistados afirma sobre esta primera etapa de adaptación:

Me costó un montón los primeros 3 o 4 meses, yo estaba acostumbrado al despliegue que hacía en INFoD, intenté copiar mucho del INFoD, abrí muchos canales (Gmail, mensajería, sección noticias), enviaba muchas cosas y mucho de lo que intenté en ese momento hizo *ruido*. (Docente 1, comunicación personal, 07 julio 2022)

La reflexión docente fue compartida quizá por muchos colegas, que resolvieron esa primera etapa a partir del envío de correos y de archivos para su lectura, sin una organización general ni previsión de mediano plazo. Tanto estudiantes como docentes recuerdan esos momentos por la "acumulación de PDF". Por el lado específico de los estudiantes del primer año de la carrera, la perplejidad tenía que ver con el ingreso y el inicio del cursado en condiciones completamente excepcionales:

...las primeras semanas éramos muchos, eso recuerdo, porque teníamos grupos grandes (...) en un principio éramos como siete en el grupo al que yo pertenecía, y de pronto los chicos, en esto de la virtualidad, no tenían conexión. No tenían computadora o quizás los datos del celular no los podían mantener. Me acuerdo que, del grupo original que había integrado en un primer momento, tres chicos se fueron. (Estudiantes 1, comunicación personal, 20 octubre 2022)

En la segunda etapa se identificó, de una u otra manera, que la situación de no presencialidad iba a sostenerse, y por lo tanto, era necesario consolidar estrategias y aprendizajes.

En la tercera, se reconocieron los avances realizados previamente y se pudo planificar y organizar con cierta previsión, anticipación y criterios. A modo de ejemplo, compartimos

aquí las reflexiones de un docente sobre sus aulas virtuales, comparando 2020 con 2021:

Igual siento que el aula virtual del 2021 comparada con la del 2020, desde mi punto de vista, creció enormemente, pude canalizar ahí la información. El 2020 también estuvo marcado por conseguir en el formato digital muchos de los materiales que uno acostumbraba a tener en formato papel. (Docente 3, comunicación personal, 17 agosto 2022)

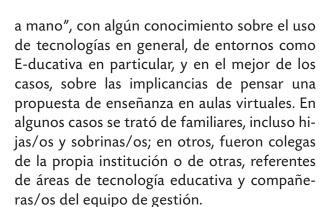
Esta reflexión compartida aquí vale como síntesis de lo que encontramos en las entrevistas realizadas a docentes: el trabajo en 2021, en el caso del IFD analizado, pudo canalizarse de una manera más planificada y ordenada en las aulas virtuales, gracias a muchas energías y experiencias confluyentes.

A continuación, compartiremos reflexiones y pareceres en torno a la escritura en las aulas por parte de docentes, y su recepción (lectura, recorrido, trabajo en su interior) por parte de estudiantes. En general, serán reflexiones y pareceres correspondientes a la tercera etapa, aunque ampliarán lo planteado aquí para las tres.

Estrategias y aliadas/os

A partir del análisis de las entrevistas, pudimos identificar estrategias y aliadas/os que surgieron de manera explícita e implícita en las diferentes situaciones. Nos encontramos con la toma de decisiones atravesadas por la intención de construir un recorrido didáctico entendido como una "unidad de sentido flexible que puede abarcar el diseño de toda la materia o de cada módulo o contenido curricular" (Da Porta y Plaza, 2021) para el logro de apropiaciones que resultaran significativas por parte de los/as estudiantes.

En ese sentido, la valoración de docentes y estudiantes de la primera etapa es coincidente: una experiencia vertiginosa e incierta. En esos meses, se observa la consulta a personas allegadas y conocidas, las que estuvieron "más



Dentro de la gran diversidad de estrategias empleadas por los/as docentes, podemos mencionar algunas que, a partir de las entrevistas, resultan recurrentes, por ejemplo: la implementación de una agenda, como "brújula", a partir del reconocimiento de dificultades con la lectura e interpretación de consignas (sobre todo, al inicio del cursado de cada año). Esta agenda incluía una síntesis de las actividades, enlaces a diferentes fuentes, sitios y/o materiales de consulta. La organización "estética" del aula virtual también cobra especial relevancia (colores, secciones, espacios de entrega, etc.) como una estrategia para "transparentar" la propuesta a la que se invitaba a las/os estudiantes. De igual modo, resulta importante la resignificación y el enriquecimiento del correo electrónico y de la mensajería interna del aula virtual como medio de contacto, al incorporar en los mensajes elementos como capturas de pantallas, información de acceso, tutoriales, gráficos, etc., constituyéndose todos estos elementos en indicios o marcas que ayudaron a la organización y la construcción de sentido. También el pensar en cómo llevar adelante un proceso de enseñanza y un proceso de aprendizaje sin la explicación (presencial) del docente, recuperando saberes previos pero también intereses y posibilidades surgidas al calor de la emergencia: "Se me ocurrió lo [de armar un canal] de YouTube y era todo una ciencia no saber, es tanta ciencia y no es una ciencia esotérica, ni una ciencia exacta, ni una ciencia teórica, es práctica solamente" (Docente 5, comunicación personal, 04 julio 2022).

"Se me ocurrió lo [de armar un canal] de YouTube y era todo una ciencia no saber, es tanta ciencia y no es una ciencia esotérica, ni una ciencia exacta, ni una ciencia teórica, es práctica solamente."

(Docente 5, comunicación personal, 04 julio 2022).

Otras estrategias mencionadas que se llevaron adelante y con buenos resultados fueron aquellas que tenían un alcance institucional, para la organización del trabajo docente y del recorrido de estudiantes. Por ejemplo, la implementación (desde el equipo directivo y administrativo) de una planilla / grilla compartida en un entorno virtual para la organización de los encuentros sincrónicos de los diferentes espacios disciplinares, y más adelante, de las instancias evaluativas parciales y finales.

En cuanto a los/as estudiantes, se pudo observar un uso constante de herramientas digitales para la comunicación entre los diferentes actores de la Institución (grupos de Whats-App, de manera predominante). En todos los casos, la figura de delegado/a de curso fue central como mediación, con el apoyo constante por parte del cuerpo docente y directivo ante situaciones particulares (préstamo de equipos, flexibilidad en los tiempos, contemplación de situaciones personales, comunicación permanente, etc.). De acuerdo a lo mencionado por estudiantes, los grupos de WhatsApp sin docentes se convirtieron en verdaderas "aulas virtuales paralelas", en las que se compartían y explicaban consignas, se acordaban consultas de manera única a docentes (para no repetir-



se), se comentaban y explicaban las lecturas, se socializaban formas de resolución de consignas, se recordaban fechas de entregas y enlaces de conexión a videollamadas. Estos espacios paralelos y gestionados exclusivamente por y entre estudiantes resultaron fundamentales y se constituyeron, según comentan en las entrevistas, en oportunidades para ganar autonomía en el recorrido formativo. En algunos cursos, además, aún se encuentran activos.

De manera global, estas estrategias y aliadas/os permitieron construir respuestas a las situaciones propias de cada una de las etapas mencionadas. A continuación, nos detenemos en las formas en que las/os docentes se hicieron presentes en sus aulas virtuales, y luego, en las formas de sus escrituras digitales en esos entornos.

Formas de las presencias

Como decíamos, una dimensión que nos propusimos "mapear" desde el comienzo mismo de la investigación fue la de las formas de presencia (y sus efectos) en las escrituras de las aulas virtuales y en las interacciones producidas durante la pandemia. En la tarea educativa, nos "hacemos presentes" en los ofrecimientos, orientaciones e indicaciones, lo que se vuelve central en condiciones y tiempos adversos, y esto vale para docentes, estudiantes e integrantes del equipo directivo y de gestión de la institución.

"¿De qué se trata la presencia en la virtualidad? Partimos de la premisa de que solo podemos advertir la presencia a partir de sus efectos: efectos de presencia más allá de las cercanías o lejanías físicas" (Zelmanovich, 2018, p. 1). Así, más allá de las distancias físicas, es posible construir y darles forma a nuestras presencias en la virtualidad a partir del trabajo que realicemos en las aulas virtuales. ¿Qué sentido tiene hoy leer este mapa de formas de estar y hacerse presentes? Retomando la idea de la autora, ¿qué efectos de presencia tienen sentido

hoy si recapitulamos, "reciclamos" y revisamos lo dado, lo pensado, lo actuado y lo escrito en tiempos de pandemia?

F. Bárcena Orbe (2013) lo plantea de esta manera: "Estar presentes en lo que nos pasa en un escenario educativo, como maestros o aprendices, como profesores o alumnos, supone poner en juego la atención y producir nuestra propia visibilidad en lo que hacemos y en lo que pensamos" (p. 27). ¿Cómo se construyeron las presencias docentes y estudiantiles en las aulas virtuales en esos momentos?

A modo de anticipación, podemos decir que para las/os estudiantes producir presencia significó modificar las disposiciones para el aprendizaje, incluir nuevas dinámicas de estudio, valerse de estrategias viables y que tuvieran un sentido para el estudio en casa. El estudiantar (G. Fenstermacher en Camilloni et al., 2007, p. 127), término que alude al conjunto de actividades y tareas realizadas por lxs estudiantes para aprender y que les permite desarrollar autonomía en su proceso de estudio, se realizó bajo formas específicas vinculadas al espacio y tiempo que se atravesaba: ensayos, tentativas, tropiezos junto a las ayudas, la solidaridad y modos de socialización signados por la virtualidad, mencionados en el apartado anterior.

En relación con lxs docentes, una cuestión que advertimos acerca de los procesos de escritura de las clases fue la visibilidad que supuso recolocar en la plataforma E-ducativa las decisiones de enseñanza que, habitualmente, acontecían en las interacciones del aula física, a "puertas cerradas". Implicó hacer disponibles estas decisiones para las/os estudiantes, y por lo tanto, la necesidad de explicitarlas por parte de cada docente, pero también dejarlas expuestas para quienes operaban como administradores del entorno virtual y para directivas/os. Además supuso prestar atención a la escritura de las clases y pensarlas en el entorno de una plataforma virtual. La intención de organizar situa-

docentes, una cuestión que advertimos acerca de los procesos de escritura de las clases fue la visibilidad que supuso recolocar en la plataforma E-ducativa las decisiones de enseñanza que, habitualmente, acontecían en las interacciones del aula física, a "puertas cerradas". ""

ciones de aprendizaje para lxs estudiantes y explicitar tales decisiones en la "materialidad" de la escritura del aula virtual como objetivación del pensamiento permite a lxs docentes hacerse presentes. Visibilizar, estar atentxs y pensar en lo que se hace (escribir en sus diferentes modalidades) como condición para producir presencia.

De acuerdo con Hans Ulrich Gumbrecht (2009), lo que es o está "presente", en su más simple acepción, es lo que "tenemos delante y podemos ver" (praeessere), esto es, lo que es tangible, corporalmente incluso. Producir (producere) la presencia es "llevar hacia delante", "empujar hacia delante", algo así como hacer nacer, llevar, crear, hacer aparecer algo: producir la presencia o tornar visible algo en el mundo. (Bárcena Orbe, 2013, p. 28; cursivas nuestras)

Comprendemos, entonces, que la presencia supone un acto creativo, de generación o visibilización, e implica también movimiento, un acto "hacia adelante". En el proceso de análisis de entrevistas, pudimos rescatar al menos tres efectos de presencia, que abren un sentido singular según quienes sean lxs participantes que la producen: "soltarse de la mano"; "de insistencias y persistencias"; "atención a las desigualdades".

Soltarse de la mano

En este apartado, compartimos escenas recuperadas de las entrevistas en las que puede observarse que hay una construcción que permite a las/os estudiantes "soltarse de la mano":

...la autoridad del maestro se sustenta en la autoridad del pasado mismo. El maestro se alía con ese pasado, pero se coloca detrás del discípulo para empujarle hacia adelante, en la dirección de sí mismo. No le construye el puente por el que ha de caminar, pero, sin dejarlo solo, lo acompañará animándolo a que se suelte de la mano. Soltarlo de la mano quiere decir convocarlo a hacerse él mismo (el discípulo) presente en lo que hace en la lectura, en la escritura, en lo que sea que se esté haciendo. (Bárcenas, 2021, p. 8; cursivas nuestras)

Las/os estudiantes son convocados hacia adelante por las decisiones de sus docentes, pero también debido a iniciativas propias. Entre estudiantes, y como ya lo decíamos antes, predominó la reivindicación del trabajo entre pares y el apoyo grupal recibido: "...aprendimos a ayudarnos entre nosotros, nos conectábamos por meet hasta la una a.m. y nos ayudábamos, por ejemplo un meet de diez minutos para que un compañero me explique Física y iaprendimos todos!" (Estudiantes 2, comunicación personal, 21 octubre 2022).

En las videollamadas autogestionadas, como en los grupos de WhatsApp, fueron fundamentales las múltiples formas de escritura y presencia que admiten y favorecen esas plataformas (escritura en los chat, habla a través de audios, compartir videos y emociones a través de stickers o emojis). En las entrevistas, las/os estudiantes comentan que en sus hogares fueron muchos quienes compartían los recursos

tecnológicos: computadora y wifi usados en simultáneo por diferentes personas que estudian y trabajan en el mismo espacio. Estos relatos parecen indicar que fueron aprendiendo algunas claves específicas del entorno virtual que, para ellas/os, eran desconocidas en la presencialidad: "Yo encontré en la virtualidad mucho apoyo, cuando empecé a descubrir la virtualidad" (Estudiantes 1, comunicación personal, 20 octubre 2022; cursivas nuestras).

La generación de nuevas disposiciones para vincularse con los contenidos o la mejora de las que ya se tenían, fue algo que promovió el contexto virtual y el diseño didáctico pensado por el/la docente en dicho escenario: "...ahí tuvimos que utilizar distintos programas y (...) por ejemplo, yo armé un juego interactivo (...) Conocimos (...) nos animamos" (Estudiantes 1, comunicación personal, 20 octubre 2022). Todo lo anterior significó aprender en plazos cortos de tiempos, con la sobrecarga de actividades, y la intensidad que supone la comunicación en espacios domésticos y con recursos compartidos:

...donde teníamos un grupo familiar de diferentes edades que teníamos una sola computadora en casa (...) Yo el profesorado, mi hijo un profesor de educación física, mi hija terminando sexto año del secundario, y mi hijo más chico en el primer año del secundario, es como que era una organización para hacer trabajos virtuales para no atrasarnos. (Estudiantes 1, comunicación personal, 20 octubre 2022)

Acerca de este efecto de la presencia que denominamos "soltarse de la mano", lxs estudiantes se hicieron presentes en su tiempo, resolvieron ayudarse y acompañarse, aprendieron del entorno y sus características, descubrieron la virtualidad y reconocieron las claves para saber estudiar en un tiempo apresurado, generando disposiciones en la domestización de lo escolar (Dussel, 2020) y ensayando nuevas formas de estudiantar.

De insistencias y persistencias

En segundo lugar, la presencia de lxs docentes y sus efectos, "de insistencias y persistencias". Entre docentes, la preocupación por las presencias estuvo dada por las formas inventadas para intentar "llegar a lxs estudiantes", hacerse entender en las propuestas de clase y en los desarrollos conceptuales en un escenario virtual.

la preocupación por las presencias estuvo dada por las formas inventadas para intentar "llegar a lxs estudiantes", hacerse entender en las propuestas de clase y en los desarrollos conceptuales en un escenario virtual."

Sabemos que las formas elegidas para enseñar un contenido alteran dicho contenido agregándole "nuevos sentidos" (Edwards, 1993). Las/os docentes entrevistadas/os relatan sus pesares, inquietudes, malestares, también sus decisiones e invenciones para producir presencia. Un docente señala: "...la premisa mía siempre es esto (...) entender las reglas de juego, porque si todos las entendemos, todos jugamos el mismo juego, pero el problema era establecer las reglas de juego en este nuevo sistema educativo" (Docente 1, comunicación personal, 07 julio 2022).



El docente pone de manifiesto en sus palabras la necesidad de "cerrar la puerta"⁵ y poner la atención en ciertas cuestiones que son materia de estudio en su unidad curricular, y que serán atendidas no de cualquier manera, sino en función de ciertas reglas que todxs puedan reconocer, aprender y compartir para que sea posible poner en común y mantener algún tipo de conversación sobre los temas a enseñar y aprender. Lo que en la presencialidad quizá se daba por sentado, aquí era necesario comenzar a instaurarlo, insistir en formas y prácticas que permitieran establecer el "mismo juego": "...acá era todo nuevo, yo iba a tener no solamente que cargar el aula (...) tenía que acostumbrar y enseñarles a los estudiantes cómo usar esa aula virtual inclusive" (Docente 1, comunicación personal, 07 julio 2022). La propuesta que rescatamos aquí es la de un docente que identifica lo que persiste de su labor, aun cuando casi todo se ha modificado: una conversación en común que se sostiene en otras coordenadas.

Otro docente entrevistado nos permite asomarnos a lo que faltaba en esa emergencia que estábamos atravesando, y la manera que ideó para suplirlo:

Lo primero que se me vino a la cabeza es cómo se hace un proceso de aprendizaje sin la explicación docente, eso fue lo primero que se me vino a la cabeza. Porque digo cómo se lleva adelante sin que estemos nosotros explicando los temas, ¿cómo hacés? Entonces se implementó realizar tareas, hacer las lecturas, pero sin la presencia del docente. ¿Cómo lo hacés? Eso fue lo primero que me

planteé. (...) no tenía ni idea cómo armar un canal de YouTube, me ayudó un sobrino de 13 años, bueno entonces ieso!, fui armando. Lo primero que armé fue de 13 minutos y lo mandé por el drive (...) iVéanme, acá estoy!, Véanme ustedes, estoy aquí, estamos aquí, véanme, intentando no sé... (Docente 5, comunicación personal, 04 julio 2022)

Nos permitimos la extensión del extracto de la entrevista, ya que nos remite a ese "esperando no se sabe qué" del oficio docente (Larrosa, 2019). Este fragmento es una "muestra" que describe las "insistencias y persistencias" de quien enseña. El docente entrevistado problematiza la posible "ausencia" de la explicación del docente, expresa su desazón y los aprendizajes que él realiza en un comienzo a partir de las nuevas condiciones de enseñanza. También habla de "...esa especie de espera desesperada de que algo acontezca, esa idea de que el profesor no persigue resultados sino que provoca efectos, y que esos efectos son siempre imprevisibles e inesperados" (Larrosa, 2019, p. 25).

Esa apelación a que lo vean, esa voluntad de hacerse disponible, de intentar sin tener en claro el resultado, da cuenta de la invención, del insistir. Ante la posible ausencia de la explicación docente, el profesor se hizo presente mediante la producción de clases grabadas. En las clases con sus videos incrustados el docente combinó gestos, oralidad y la manipulación de objetos (libros y gráficos que elaboró para acompañar la explicación). Sumó a ello la escritura antes y después del video dentro del aula virtual, para presentar y dar contexto a la clase grabada y establecer relaciones con los temas del programa de la unidad curricular.

Una docente entrevistada relata su proceso inicial en la pandemia:

...había abierto un foro de consultas, por ejemplo, que no funcionó. No aparecían consultas y si aparecían después me decían (...) que no sabían dónde estaba la respuesta. Bueno, entonces para las consultas de

⁵ No es la primera referencia que realizamos sobre las puertas cerradas del aula. Sobre el aula escolar, Jorge Larrosa expresa: "Es un lugar cerrado (el aula comienza cuando se cierra la puerta) el lugar de la atención compartida (el aula comienza cuando el profesor llama la atención de todos hacia alguna cosa), el lugar de la voz y de la presencia..." (2019, p. 36). La idea que usamos de "cerrar la puerta", entonces, es metafórica, pero vale para reflexionar sobre lo que hubo que hacer y escribir en las aulas virtuales para estar habilitados a "comenzar la clase".



mensajería, el uno a uno de la mensajería. O también los mensajes grupales o colectivos, cualquiera de las formas según el tipo de información (...) Después otra cosa que armé: yo armo agendas de la semana, además de la Hoja de ruta, bueno, esas agendas semanales yo las mandaba por la mensajería, pero me pasaba que para abrir esa agenda tenían que entrar al aula. Y no ingresaban. Entonces empecé a usar las noticias porque la noticia te tira la notificación y el contenido de la noticia en el cuerpo del mail. Entonces, dije: si yo quiero que todos accedan, tengo que hacer ese movimiento, lo hice. Lo que me empezó a pasar es que a veces me llegaban al correo mío, a mi gmail, algunas preguntas sobre la agenda por fuera del aula. Pero bueno, las fui encauzando y les fui diciendo que si tenían preguntas sobre la noticia que las concentráramos en las preguntas del aula. (Docente 4, comunicación personal, 08 septiembre 2022)

Nuevamente nos detenemos en extenso en esta cita porque permite mostrar un proceso de intercambios, las reflexiones de la docente en relación con las condiciones de lectura de lo enviado, lo que la plataforma permite y la atención a los movimientos y las presencias de las/os estudiantes.

Como hemos mostrado, entre las/os docentes hubo reflexiones sistemáticas en torno a las formas (el cómo escribir, cómo iniciar una publicación o un mensaje en el aula, cómo terminarlo), también en torno a los lenguajes utilizados, ya que la escritura textual fue una de las formas predominantes, pero para nada la única: la producción de explicaciones conceptuales grabadas asincrónicamente y luego compartidas, o de videollamadas sincrónicas que quedaban guardadas en el aula para su revisionado, fueron estrategias más comunes hacia la segunda y tercera etapa. En este sentido, entre estudiantes valoraron especialmente los encuentros por videollamada con docentes que "descontracturaron" esas instancias, que además les hicieron reír, que fueron divertidos y les hicieron pensar en otra cosa durante la clase (incluso cuando sus aulas dentro del campus virtual estaban vacías): en estos casos, la dimensión estricta del contacto y las formas de lo lúdico aparecieron como fundamentales.

Una cuestión que cabe pensar para cerrar este apartado tiene que ver con la diversidad de formas de la presencia que pusieron / pusimos en juego las/os docentes, y por lo tanto, la diversidad (¿excesiva?) de invitaciones que fueron extendidas a las/os estudiantes.

Atención a las desigualdades

Por último, la tercera forma de presencia y sus efectos, la presencia institucional, la hemos resumido como "atención a las desigualdades". Ya mencionamos previamente estas decisiones y deseamos resaltar aquí las diversas maneras en que el personal directivo y el equipo de trabajo del IFD estuvieron a disposición, preguntando e intentando resolver diferentes situaciones personales de estudiantes pero también de docentes: estudiantes que se acercaron a la institución para recibir una de las netbooks que se encontraban ociosas para conectarse y avanzar con su estudio; quienes recibieron correos y mensajes con palabras de aliento siempre presentes ante situaciones adversas, así como la comprensión cabal de situaciones que ameritaron un acompañamiento para regularizar y luego aprobar las instancias de cursado.

En relación con las/os docentes, sumado a lo anterior, se valoraron las instancias de encuentros virtuales de formación sobre herramientas del aula virtual, que favorecieron el trabajo y la construcción de propuestas de enseñanza. Entendiendo que los puntos de partida de cada docente no eran iguales, se les acompañó en el acceso a las aulas virtuales y se promovió el apoyo entre pares, desde aquellas/os con recorridos más prolíficos en lo virtual hacia quienes contaban con menos experiencia.



Como decíamos, la escritura que nos convocó incluyó las dificultades de escribir en entornos digitales sumadas a la finalidad de promover procesos de enseñanza. Además, esto involucró no sólo escribir un texto atendiendo al código lingüístico, sino también realizar composiciones digitales que atienden a múltiples lenguajes y modos semióticos (Godoy, 2020, p. 20). Los docentes entrevistados expusieron que, en la primera etapa, la escritura de clases supuso "ensayar" e inventar nuevas formas de poner a disposición determinados objetos culturales en el contexto de las aulas virtuales.

El punto de partida: la escritura bricolaje

Frente a la pregunta por el momento inicial de escritura de las clases, advertimos que los profesores recurrieron a escrituras propias realizadas en otro tiempo y a los materiales disponibles en sus repertorios, que seleccionaron por su valor pedagógico y disciplinar. A propósito de la pregunta por la primera etapa, uno de ellos comenta:

...intentamos acercarles un primer trabajo en donde elegimos un material que (...) era bastante didáctico para acompañar ese primer momento (...) también un texto de Davini y me acuerdo de una introducción más bien tratando de contextualizar la consigna, y también una pequeña presentación a través de una editorial de Darío Sandrone que hacía referencia a la Educación Tecnológica. (Docente 3, comunicación personal, 17 agosto 2022)

Otra de las docentes cuenta que al momento de empezar recurrió a distintos materiales pedagógicos producidos por ella:

> ...acá hemos tenido en otro momento histórico la elaboración de unos módulos.⁶ Lo

que significaba, bueno, que uno tenía como armadito un recorrido (...) a ver esta clase, y empezás a darle vuelta para recuperar el escrito que en realidad después termina siendo algo totalmente diferente del original, pero que bueno, es el puntapié quizás en lo que uno ya tiene. Sacaba cosas de un lado, de otro (...) En realidad algunas cosas ya las traía por otro trabajo. Entonces, editaba imágenes, usaba distintas aplicaciones, ahí armaba cosas. Algo de lo que tenía y algo que iba armando ahí porque, como te digo, era para este grupo, en este contexto. (Docente 2, comunicación personal, 13 septiembre 2022)

En el inicio, la escritura supuso componer textos a partir de lo disponible en el archivo personal y recuperar el saber pedagógico acumulado durante la trayectoria laboral-profesional. Acciones como releer lo escrito, considerar nuevas ideas, editar, reorganizar bloques, párrafos o frases nos hacen pensar en una escritura que se parece al bricolaje y al montaje para la creación de un texto situado.

Nos interesa destacar de esta primera etapa que la escritura no se produjo desde cero, no sólo porque había experiencias docentes previas, lógicamente, sino porque había incluso textos producidos previamente de los cuales echar mano. Se escribió de esa manera: componiendo fragmentos para producir piezas nuevas, destinadas a esas/os estudiantes que esperaban en sus hogares, en situación de pandemia.

Decisiones en el proceso de escritura

La pregunta por las formas de escribir clases para el contexto de aulas virtuales derivó en relatos que dan cuenta de múltiples decisiones, principalmente de orden pedagógico-didáctico y comunicacionales. Se trató de escrituras situadas tanto debido a las condiciones de ASPO y DiSPO de docentes y es-

reunían gran parte del recorrido didáctico que se proponía en las unidades curriculares de la Formación Pedagógica para profesionales y técnicos superiores, desarrollada en la misma institución.

⁶ Con el término "módulos" la docente hace referencia al material pedagógico producido por un equipo de profesoras de la institución que llevaban el título de *Itinerarios*. Esos textos



tudiantes, como a los entornos en los que se dispondrían, los cronogramas reajustados y las limitaciones técnicas de conexión; por tanto, implicaron un proceso, una serie de acciones y condiciones: selección, recortes, un tiempo y un espacio, cierta disponibilidad y disposición para concretarlo. En consonancia con lo que señalamos en el apartado anterior acerca de la escritura bricolaje, una de las profesoras reconoce que sus decisiones tienen origen en la propia experiencia como docente:

Creo que esto tiene mucho que ver con mi forma de escribir en todos los ámbitos de enseñanza: la pregunta como invitación a pensar, la necesidad del inicio, el desarrollo y la síntesis, la contextualización de los recursos, todo eso es algo que yo hago en la oralidad pero también me interesa dejarlo por escrito. En esa escritura, que haya lugar para les otres, para mi voz, que se pueda distinguir cuándo estoy explicando, cómo organizar eso en subtítulos. (Docente 4, comunicación personal, 08 septiembre 2022)

La misma docente continúa describiendo el propio proceso a través de una minuciosa reconstrucción de sus decisiones y señala que, junto a su compañera de la otra división, optaron por la estrategia de "jugar con la palabra":

> ...los títulos tienen que involucrar a les otres (...) Lo que tenía que ver con los nombres formales de los ejes los sostuvimos, para tener una coherencia entre lo que estaba en el programa y lo que estaba en el aula. Y como a las dos nos gusta jugar con lo literario, lo humorístico, pensamos cómo lo hacíamos entrar (...) Que anticipara algo de lo que se iba a trabajar, jugamos con todos los títulos. Y al interior del cuaderno de clase había formas y títulos que se repetían, por ejemplo, "a modo de introducción", "a modo de cierre y de síntesis", para tener una referencia y una continuidad, que esa era la preocupación más grande que teníamos. (Docente 4, comunicación personal, 08 septiembre 2022)

A modo de ejemplos de lo que menciona en este fragmento: para cada tópico de la sección Presentación, la docente elaboró títulos en un género dialógico, por ejemplo: Y entonces profe... ¿De qué se trata este espacio? Simulan interrogantes que se le podrían presentar a las/os estudiantes de una propuesta en la instancia inicial de una materia. El título de otro tópico hace referencia a lo que una docente podría explicar en esa misma situación: ¿Qué recursos vamos a usar y en qué casos? Para la sección Actividad, el estilo de escritura sigue la misma línea; los diferentes títulos reflejan interrogantes que pueden surgir a los lectores de ese texto: Para orientarnos en la escritura del registro... ¿Me mostrás un ejemplo?, Recapitulando, entonces... ¿qué hay que hacer? ¿A dónde y cuándo hay que hacerlo?

Otro aspecto que resulta relevante en relación con el proceso de escritura realizado por los docentes tiene que ver con las condiciones de tiempo y espacio para hacerlo. Tal es el caso de lo que expresa una de las profesoras:

Me encantaba. Me llevaba un montón de tiempo. Lo tenía que hacer a la noche, cuando no sonaba el timbre, el teléfono, porque si no me cuesta mucho. Porque tengo que tener un nivel de abstracción de la realidad circundante tal para poder escribir un texto con sentido, que me lleva un tiempo terrible (...) No es una actividad que vos la puedas hacer con otra cosa o que puedas hacer dos cosas a la vez. (Docente 2, comunicación personal, 13 septiembre 2022)

En este fragmento, puede leerse el trabajo de la escritura, el tiempo que insume y las condiciones que demanda. No se puede escribir una clase en cualquier momento, de cualquier manera, en cualquier espacio. Para quienes pudieron escribir sus clases de manera más extensa, ese proceso involucró una problematización sobre la propia escritura, y más para aulas virtuales. También significó producir materiales que han podido ser recuperados en la actualidad, en la modalidad combinada...



La escritura como oportunidad para la reinvención

En cuanto a la valoración que hacen los docentes del proceso realizado, algunos señalan que la escritura constituyó una posibilidad o una oportunidad para sistematizar, en clave de clases, muchas propuestas, recursos y lecturas que venían realizando en la institución o en otros espacios:

A mí me gusta mucho escribir las clases, me parece que es una oportunidad para revisar las decisiones que una toma, rever qué le parece más adecuado o no en una instancia. Como es una comunicación más diferida todo el tiempo, es ¿cómo hacemos a les otres presentes?, ¿cómo construimos la propia voz y cómo articulamos ahí adentro? (Docente 4, comunicación personal, 08 septiembre 2022)

En otro caso, una entrevistada alude a una especie de conversación con otras voces presentes en su escritura: "Es lindo porque entrás en diálogo con los autores, con lo que leíste, con lo que produjiste en otro tiempo. Y decís "Mirá esto que decía yo acá". Y entrás en diálogo con eso" (Docente 2, comunicación personal, 13 septiembre 2022). Este ítem es relevante en tanto muestra una actitud reflexiva y la objetivación del propio proceso de reinvención. En este sentido, permite que el docente reponga su propia voz en las decisiones más pequeñas y en las más globales, en tanto autor de escrituras pedagógicas: qué autores recupera, con quiénes los hace dialogar y para qué, a través de qué recursos y en qué orden, qué actividades les propone a sus estudiantes...

Decimos escrituras y pensamos en formas amplias de producción discursiva, como las que hemos mencionado antes y otras: la utilización de diferentes secciones y herramientas del aula, que implicaron una reflexión sobre cómo utilizarlas y qué contenidos se adecuaban mejor a cada una, por ejemplo, mensajes enviados a través de la sección Noticias o de

Mensajería interna; la puesta a disposición de consignas y de enlaces a otros entornos como archivos colectivos compartidos en la nube o en murales digitales; la revisión de las consignas para el trabajo en Foros, desde la extensión de las publicaciones hasta el tipo de actividad que se les propone para favorecer la lectura mutua sin agotar el recurso; los videos grabados y subidos a cuentas personales de YouTube; archivos sonoros de presentación de consignas; fragmentos de películas seleccionados e incrustados en una clase, y todo esto en un único espacio: el aula virtual.

La articulación de estos elementos presentes en la clase –oralidad, escritura e imagen– fue indicio de la invención docente para comunicar y transmitir los contenidos durante el 2020. Se "inventaron" textos complejos para mediar entre los contenidos y los/as estudiantes, con el objetivo de re-presentar el contenido de la materia, esto es, re-colocar lo enseñado previamente en la presencialidad en un contexto virtual, con las intervenciones didácticas y operaciones discursivas que esto implica.

Reflexiones finales

En este artículo, hemos presentado características generales de la investigación que le dio origen y financiamiento, así como sus rasgos conceptuales centrales. Hemos socializado algunas estrategias utilizadas por docentes y estudiantes para el trabajo en 2020 durante las restricciones derivadas de la pandemia; las formas de las presencias en entornos virtuales de estudiantes (Soltarse de la mano); de docentes (De insistencias y persistencias) e institucionales (Atención a las desigualdades); así como algunas características de las escrituras realizadas en las aulas virtuales: las producciones de tipo bricolaje, las múltiples decisiones que orientaron estas producciones y la oportunidad de reinvención que trajeron consigo.



Si el oficio docente es una práctica que se construye en los sedimentos generados a partir de las prácticas de otras/os (Alliaud, 2017), en las huellas que dejan otras experiencias educativas, el trabajo de análisis que hicimos de lo escrito por docentes es una forma de construir conocimiento para y desde la formación docente. Hemos recuperado lo pensado y lo hecho sin que las condiciones excepcionales de 2020 opaquen lo inherente al oficio, que es, parafraseando a Larrosa, la persistencia de creer que aún hay un mundo que compartir y la insistencia de enseñar alguna cosa.

Entendemos que estos resultados compartidos tienen un valor: pasado un tiempo de la pandemia, y en un momento que nos encuentra enseñando en modalidad combinada, nos interesa reconocer las estrategias utilizadas y en juego aún hoy, las formas de nuestras presencias y sus efectos (lo nuevo, lo creado, lo actuado), así como las características de las escrituras docentes en entornos virtuales, para reconocer que lo hecho forma parte de nuestro acervo de saberes y que está vigente en la forma de aprendizajes y producciones que podemos convocar para resolver desafíos de trabajo.

Referencias

- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós.
- Bárcena Orbe, F. (2013). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica.

 Teoría De La Educación.

 Revista Interuniversitaria, 24(2), 25-57.
- Bárcena Orbe, F. (2021). El sabor de una magdalena. Sobre la inquietante presencia en la relación pedagógica. Aportes para el debate educativo publicaciones. ICIEC-UEPC.

- Bazerman, Ch. (2016). Escribir a través del Currículum: una guía de referencia. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bombini, G. (2019). Didáctica de la lectura y la escritura y multimodalidad. Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, (72), 71-79.
- Brito, A. (2003). Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros. *Propuesta Educativa*, 12(26). FLACSO.
- Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Paidós.
- Carlino, P. (2006). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. FCE.
- Da Porta, E., y Tabachnik, S. (2019). Escrituras virtuales y subjetivación. Los nuevos escribientes de la red. Heterotopías, 2(3), 25-35.
- Da Porta, E. y Plaza Schaefer, V. (2021). Recorridos didácticos en entornos virtuales. Aportes para repensar las propuestas de enseñanza en la educación universitaria. ADIUC.
- De Luca, M. P. (2021). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. En M. Bas Vilizzio; H. Camacho; D. Carabantes Alarcón; M. P. De Luca; I. Dussel et al. (Eds.), Educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes. Fundación Carolina.
- Centro de Escritura. Cátedra Técnicas de
 Estudio y Comprensión de Textos
 (2020). Aportes para reformular nuestras
 propuestas de enseñanza desde la
 presencialidad hacia la virtualidad.
 FCC, UNC.
- **Dussel, I.** (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis educativa*, 15.

- - Edelstein, G. (2021). Documento 4. Aula y Clase: aproximaciones para su comprensión desde un enfoque multirreferencial.

 Taller de Análisis Didáctico de las Prácticas de la Enseñanza. Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales.

 UNC.
 - Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. Universidad Pedagógica Nacional.
 - Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. FCE.
 - Godoy, L. (2020). Escritura digital y colaborativa: una práctica discursiva multifacética. Estado del arte y perspectivas para el futuro. Quintú Quimün, (4), 1-30.
 - González, N. (2022). Aspectos tecnológicos de la educación virtual en la universidad pública. Desde la pandemia pensando en la pospandemia. En V. Meirovich y A. Pujol (Coords.), El trabajo docente en creación (pp. 181-196). ADIUC.
 - **Guber, R.** (2001). La etnografía. Método, campo, reflexividad. Norma.
 - Kalman, J. (2003). Escribir en la plaza. México. FCE.
 - Larrosa, J. (2019). Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor. Noveduc.
 - **Lerner, D.** (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. FCE.
 - **Litwin, E.** (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós.
 - Moreiras, D. A. (2015). Multimodalidad y educación de jóvenes y adultos: enfoque teórico y semiótica. En H. Ponce de la Fuente y M. T. Dalmasso (Eds.), *Trayectos teóricos en Semiótica*. Facultad de Artes, Universidad de Chile.

- Moreiras, D. A. (2019). Qué definiciones de lenguaje para qué procesos de comunicación. *Revista EFI*, 5(9), 60-67. Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Moreiras, D. y Castagno, F. (2020). Exploraciones multimodales. Aportes para la enseñanza de la Comunicación Social. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, 22(89), 167-186.
- Moreiras, D. A. (en prensa). Análisis de aulas virtuales. Modelo y resultados de un estudio en caso. *Itinerarios educativos*.
- Moreiras, D. A.; Rosa, M. E. y Rojas, S. (2023).

 Escritura en aulas virtuales. Un modelo posible para su estudio desde el análisis del discurso. XI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. FFyH, UNC.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Pedrazzini, A.; Scheuer, N. y Vazquez, L. (2020)
 Repensar la alfabetización a partir de la multimodalidad. Aproximaciones interdisciplinarias y multiculturales.
 Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, 89, 11-19.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2006). Estrategias de una investigación cualitativa. Gedisa.
- Verón, E. (1993). La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Gedisa.
- Xarles i Jubany, G. y Martínez Samper, P. (2020).

 Docencia no presencial de emergencia:
 un programa de ayuda de emergencia
 en el ámbito de la educación superior en
 tiempos de la covid-19. *Análisis Carolina*,
 32, 1-12.
- **Zelmanovich, P.** (2018) Efectos de presencia en la virtualidad. *III Jornadas de Educación a Distancia y Universidad.* FLACSO.

El oficio de ser docente

Agencia y pareja pedagógica



Study Group Photo • Fuente: www.shopify.com/stock-photos

Daiana Yamila Rigo Rosana Beatriz Squillari





Daiana Yamila Rigo

Doctora en Psicología. Máster en Psicología de la Educación y en Ciencias Sociales. Licenciada en Psicopedagogía. Investigadora adjunta del CONICET. Docente adjunta en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Línea de investigación: compromiso y experiencias educativas.

Contacto: daianarigo@hotmail.com



Rosana Beatriz Squillari

Profesora en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Magíster en Ética Aplicada. Miembro de la Fundación ICALA. Docente asociada e investigadora del Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Contacto: rosanasquillari@gmail.com



The profession of being a teacher.

Agency and teaching partner

Daiana Yamila Rigo Rosana Beatriz Squillari

Fecha de recepción: 25 de marzo de 2023 Fecha de aceptación: 11 de setiembre de 2023

RESUMEN

El presente trabajo describe un estudio desarrollado entre los años 2021 y 2022 con el objetivo de conocer si el trabajo en pareja pedagógica promueve la agencia de futuros formadores, a partir de la planificación de una clase invertida sobre temas específicos de ciencias políticas. La investigación se desarrolló junto a 25 estudiantes, de segundo y cuarto año del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales de la Universidad nacional de Río Cuarto (UNRC), Argentina. Para la recolección de datos, se usó un cuestionario con preguntas abiertas, en tanto el diseño metodológico es cualitativo, administrado de manera online. Los resultados muestran que la agencia de los estudiantes se construye y se expresa en tres situaciones ligadas a la formación y las prácticas docentes: la construcción del conocimiento, el diálogo y los intercambios de sostén y los imprevistos. Los hallazgos permiten repensar la formación docente inicial y los modos de propiciar contextos educativos que invitan a la participación proactiva de los estudiantes en sus propias prácticas.

palabras clave

agencia · formación docente · pareja pedagógica · prácticas educativas

ABSTRACT

The present work describes a study carried out between 2021 and 2022 with the objective of knowing if the work in pedagogical pairs promotes the agency of future trainers from the planning of an inverted class on specific topics of Political Science. The research was carried out together with 25 students, second and fourth year of the Legal, Political and Social Sciences Faculty taught by the National University of Río Cuarto (UNRC), Argentina. For data collection, a questionnaire with open questions was used, while the methodological design is qualitative, administered online. The results show that the agency of the students is built and expressed in three situations linked to training and teaching practices: the construction of knowledge, dialogue and exchanges of support and unforeseen events. What was found is relevant to rethink initial teacher training and the ways to promote educational contexts that invite the proactive participation of students in their own practices.

keywords

agency \cdot teacher training \cdot pedagogical partner \cdot educational practices

Introducción

a agencia docente ha sido reconocida durante mucho tiempo como un elemento esencial de una buena práctica docente. A pesar de su importancia, hasta hace poco no ha recibido la atención que merece y ha tenido poco desarrollo teórico (Aspbury-Miyanishi, 2022; Teng, 2019). En los últimos 15 años, se destaca un interés creciente; no obstante, la agencia docente sigue siendo una construcción inexacta y pobremente conceptualizada (Priestley, Biesta y Robinson, 2015).

Biesta y Tedder (2007) proponen que la agencia no es un rasgo que poseen o no los docentes, sino algo que surge en situaciones concretas y está en continuo cambio. Por lo tanto, menciona Aspbury-Miyanishi (2022), no es posible hablar de un docente agente, sino que algunos profesores son capaces de lograr agencia en ciertas situaciones de la práctica docente, lo que habilita a considerar que ciertas prácticas son agénticas en momentos determinados.

Gottlieb (2012) explicita que esos momentos se presentan como "márgenes de acciones" que los docentes ejercen en sus clases, lo que significa que su práctica se flexiona y se adapta a la situación que se les presenta. Con lo cual, ejercer la agencia a veces puede implicar ser creativo o ir en contra de los mandatos institucionales y las normas sociales, pero también puede manifestarse en momentos relativamente triviales, por ejemplo, cuando un docente motiva a sus estudiantes a seguir frente a determinados obstáculos.

En la misma línea de pensamiento, Edwards (2017) propone, desde el enfoque dialéctico del aprendizaje, que la agencia se expresa cuando los sujetos responden a las demandas que se les presentan durante sus prácticas de formación. De igual modo, Biesta y Tedder (2007) comprenden que la agencia es la capacidad de dar respuestas críticas a diversas situaciones problemáticas.

a veces puede implicar ser creativo o ir en contra de los mandatos institucionales y las normas sociales, pero también puede manifestarse en momentos relativamente triviales, por ejemplo, cuando un docente motiva a sus estudiantes a seguir frente a determinados obstáculos. 29

Enfatizando la perspectiva sociocultural, la agencia docente se entiende en términos de las interacciones que tienen lugar dentro del contexto de trabajo y junto a otros. Al respecto, Lane y Sweeny (2019) exponen que un aspecto clave de la agencia de los docentes es el apoyo que pueden movilizar dentro de sus contextos sociales, y se manifiesta cuando los maestros trabajan en colaboración con otros profesionales.

En ese marco de interacción, la propuesta de trabajar en pareja pedagógica dentro de la formación docente inicial aparece como promisoria para propiciar contextos que anclen la posibilidad de generar estudiantes agentes, en términos de momentos o situaciones agénticas. Concretamente, Sanjurjo, Caporossi y Placci (2016) entienden que "la tarea de la pareja pedagógica consiste en acompañar al otro durante el desarrollo de cada clase, relevar y registrar toda información como observador para aportar información o hacer devoluciones que colaboren en el proceso de construcción del oficio de ser profesor" (p. 4-5). Asimismo,

destacan que el trabajo junto a otro posibilita la reflexión crítica sobre la propia práctica docente y la construcción del conocimiento disciplinar y profesional.

La pareja pedagógica, proponen Loizaga, Stefanolo y Tevez (2009), se integra dentro de la modalidad de enseñanza colaborativa (o co-enseñanza), la cual demanda de la implicación intencional y voluntaria de dos sujetos en todas las dimensiones vinculadas a la docencia, es decir, la planificación, la evaluación y las clases. Al interior del modelo de la co-enseñanza, existen diferentes formatos de pareja pedagógica, que se detallan en el Cuadro 1 (Pág. 70).

En esa diversidad de formatos, Loizaga *et al.* (2009) sostienen que

contar con la formación de una buena pareja pedagógica, alguien que acompañe tanto los aciertos como los desaciertos; que sea capaz de identificar y marcar las cuestiones en las que es necesario seguir trabajando; que pueda aportar sugerencias acordes; respetando la identidad docente de su par; que sean críticos y reflexivos; que conozcan a todos y cada uno de sus alumnos; que compartan pareceres acerca de los avances de los niños; que crean en las posibilidades y resignifiquen gestos, miradas y sonrisas, en una acción conjunta. Dos docentes que ofrezcan más de un horizonte posible. Y, de ser necesario, modificar sus prácticas y dinámicas para seguir acompañando a sus estudiantes en este proceso de aprender. (p. 21)

Ese acompañar dialógico y de intercambios es analizado por Omland y Rødnes (2020) desde el concepto de enseñanza dialógica, postulando que el diálogo en el aula se caracteriza por el encuentro de diferentes voces que son exploradas, comparadas y confrontadas en conversaciones. Asimismo, sostienen que para que tales diálogos tengan lugar, los estudiantes deben aprender cómo aprovechar las contribuciones de los demás, elaborar y pedir justificaciones, es decir, buscar opiniones, pero también cuestionarlas.

Cuadro 1 Formatos de co-enseñanza

Formatos	Cook y Friend (1995)	Cook (2004)	Friend <i>et al.</i> (2010)
Co-enseñanza de observación [uno enseña, otro registra lo que ocurre]			*
Co-enseñanza de apoyo [uno enseña, otro apoya a estudiantes que lo requieren]	*	*	*
Enseñanza en grupos simultáneos [clase divida en dos y cada profesor se dedica a un grupo]	*	*	*
Co-enseñanza de rotación entre grupo [existen distintos equipos de trabajo y el profesorado va acudiendo a los distintos equipos]			*
Co-enseñanza complementaria [un profesor desarrolla la sesión, y el otro apoya con comentarios, ejemplos, etc.]		*	*
Co-enseñanza en estaciones [división de la clase en 2 grupos, cada profesor muestra el mismo tema a un grupo y luego al otro]	*	*	*
Co-enseñanza alternativa [un profesor es responsable de un grupo más amplio, y el otro, de otro grupo más pequeño]	*	*	*
Co-enseñanza en equipo [la sesión supone un diálogo a dos voces]	*	*	*

Fuente: Adaptación de Loizaga, Stefanolo y Tevez (2009).

Concretamente, Kim y Wilkinson (2019) concluyen que la discusión y el diálogo brindan a los estudiantes una mayor agencia en la construcción de su conocimiento y comprensión, y es más probable que esas instancias amplíen el pensamiento de los estudiantes sobre un tema o una idea determinada.

En síntesis, en este marco conceptual, nos proponemos indagar sobre cómo el trabajo en pareja pedagógica promueve la agencia de los estudiantes, futuros formadores.

Metodología

El estudio desarrollado se enmarca en una investigación descriptiva de diseño cualitativo (Cresswell, 2015), con el objetivo de conocer si el trabajo en pareja pedagógica promueve la agencia de futuros formadores, a partir de la planificación de una clase invertida sobre temas específicos de ciencias políticas elegidos por los estudiantes.

Muestra

Del estudio participaron en total 25 estudiantes, en dos momentos distintos. Durante el segundo cuatrimestre de 2021, 17 de ellos se encontraban cursando, en modalidad virtual, la materia Psicología Educacional del segundo año del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Argentina. Asimismo, en el primer cuatrimestre de 2022, dictado de manera presencial, se sumaron 8 estudiantes de cuarto año que cursaban la asignatura Práctica Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales también en la UNRC. Respecto a la distribución por género, 7 declararon masculino y el resto femenino. Mientras que, en relación con la edad, la media fue de 30 años (SD=9,04), con un rango de 42 años de edad.



Los estudiantes trabajaron en parejas temas disciplinares en torno a diversas aristas del poder político, elegidas por ellos, para planificar una clase invertida, metodología activa de aprendizaje previamente trabajada en las materias, para finalmente, exponer al resto de los compañeros lo realizado. En ambas materias, se trabajó la misma actividad. Todos los sujetos ofrecieron su consentimiento para participar del proceso de investigación, en tanto la docente a cargo de la materia involucrada en el proceso de investigación se encargó de comunicar el resguardo de la identidad de los datos recolectados.

La única diferencia sustancial de cada momento del estudio fue el tipo de cursado, virtual o presencial. No obstante, se aclara que, dado el avance de la pandemia, durante 2021 las parejas podían reunirse para planificar de manera presencial la clase invertida, y sólo las clases teórico-prácticas eran virtuales.

Instrumento

En ambos momentos, los estudiantes completaron un cuestionario integrado por 4 preguntas abiertas, que al inicio solicitaba algunos datos socio-demográfico-académicos. Las preguntas solicitaban que los estudiantes reflexionaran sobre el proceso desarrollado, bajo los siguientes enunciados:

- 1) A continuación, nos gustaría que cuentes ampliamente cómo trabajar en pareja pedagógica favoreció los siguientes aspectos:
 - La participación activa en situaciones de aprendizaje interactivas
 - La oportunidad de tomar decisiones e iniciativas personales y junto a tu pareja pedagógica
 - c. El soporte recíproco entre ustedes -los estudiantes- y los docentes
 - d. El clima emocional empático y colaborativo

- 2) Describir las interacciones que tuvieron lugar en la pareja pedagógica y qué logros identificás en el aprendizaje y en la construcción de conocimientos.
- 3) ¿Qué aspectos de la tarea hicieron que sintieras que aprendías activamente y desarrollabas acciones para la construcción de conocimientos en relación con la práctica docente presente y futura? ¿Advertiste en el mismo sentido limitaciones y obstáculos?, ¿cuáles y en qué momentos?
- 4) La docencia exige trabajar en colaboración con otros profesores y con otras profesiones. Esa capacidad, al trabajar en pareja pedagógica, ¿tuvo la posibilidad de ser explorada y promovida? Justifica tu respuesta.

El cuestionario siempre fue contestado de manera virtual usando como herramienta el formulario de Google.

Análisis de datos

Los datos cualitativos de cada momento se analizan considerando la propuesta de Kornblit (2007), cuando describe el modo restituido, es decir, se trató de ser lo más fiel a la palabra y voz de los participantes transcribiendo sus dichos in extenso, casi sin mediar interpretación por parte del investigador; en este caso, sobre las percepciones que los estudiantes han construido sobre el trabajo en pareja pedagógica para promover la agencia en el proceso de planificar una clase invertida.

Resultados

El análisis de las respuestas se presenta siguiendo la lógica de las preguntas realizadas. En relación con las dos primeras preguntas, los estudiantes consideran que trabajar en pareja pedagógica fue muy promisorio, resaltando el valor de las interacciones para la construcción del conocimiento y el rol profesional, como espacio genuino para la toma de decisiones, como expresión de agencia:

"...los estudiantes consideran que trabajar en pareja pedagógica fue muy promisorio, resaltando el valor de las interacciones para la construcción del conocimiento y el rol profesional..."

Me pareció interesante y valoro esta oportunidad de crear conocimiento en forma colaborativa junto con mis compañeras, dado que fue muy fructífera la puesta en común al realizar este trabajo. Al ser cada una diferente y tener experiencias y conocimientos previos también diferentes, el debate fue muy significativo. Implicó también una responsabilidad mayor, dado que cada decisión personal fue debatida, y más motivación, dado que al ser grupal el proceso fue más llevadero (A4).

En cuanto a la toma de decisiones, a la hora de la planificación de la clase fue colaborativa, pudiendo analizar cada propuesta y eligiendo la que se consideró más interactiva para generar un clima agradable, empático y dinámico en la clase (A6).

Me pareció muy interesante la actividad que llevamos a cabo no solo por la actividad en sí, sino por cómo todos los grupos guiamos desarrollando diferentes actividades y perspectivas con respecto al mismo material (A9).

A partir del intercambio con su pareja pedagógica, logramos una constante revisión de aquello que comprendió y una reconstrucción de los conocimientos, produciéndose un ida y vuelta muy interesante y enriquecedor, lo cual hace más amena la manera en que se genera el aprendizaje. En cuanto a la toma de decisiones, creo que supimos organizarnos con el equipo, siendo

muy útil la guía proporcionada por los docentes. Supimos generar entre nosotros un espacio de escucha y de diálogo, y creo que el mismo clima se vivenció en el momento en que los distintos grupos llevamos nuestra clase invertida a la práctica, construyendo en ese momento –nuevamente– conocimientos y siendo los docentes verdaderos facilitadores de dicho proceso (A10).

Considero que el trabajo en pareja pedagógica favoreció cada uno de los aspectos mencionados. Me llevó a explorar, compartir, socializar y aprender de las experiencias, perspectivas, saberes y conocimientos de mi compañero. El trabajo colaborativo fue recíproco, fluido, consensuado y reflexivo. Las decisiones de toda planificación pedagógica fueron acordadas (A14).

Favoreció la participación activa en situaciones de aprendizaje interactivas porque el mismo diálogo e interacción entre los docentes ya predispone de otra manera al estudiante a participar, fomentando el intercambio de ideas y el rol activo del alumno; la oportunidad de tomar decisiones e iniciativas personales y junto a tu pareja pedagógica, ya que la necesidad de programar la clase con un colega obliga al intercambio de ideas, lo cual potencia la crítica constructiva de la labor realizada y a realizar, así como la escucha activa y la empatía; el soporte recíproco entre nosotros y los docentes, ya que permite revisar ideas preconcebidas y actuar en consecuencia, entendiendo mejor el punto de vista de la otra persona; el clima emocional empático y colaborativo es una sumatoria de las ideas previamente desarrolladas (A17).

En relación con la toma de decisiones, se ve reflejada en la deliberación en todos los aspectos de la clase, desde el recorte hasta en la creación de actividades. El soporte recíproco entre la pareja pedagógica es fundamental, que va desde el planeamiento de la clase hasta la metacognición y reflexión (A19).

Al realizar este trabajo colaborativamente, hubo diversas interacciones con las compañeras, dado que no todas entendíamos lo mismo sobre el tema, teníamos ejemplos diversos, entonces en los encuentros que realizamos por videollamada para la elaboración del trabajo debatimos al respecto. Por otro lado, los logros que obtuvimos fueron no solo relativos a la educación sino también relacional con las compañeras, dado que compartimos tiempo y experiencias (A4).

La singular mirada del otro necesariamente me interpela a reflexionar y cuestionar la propia impronta en la enseñanza. Enriqueció mi conocimiento sobre todo en estrategias de enseñanza. Además, me brindó la escucha y guía necesaria ante dificultades personales como inseguridades y miedos propios. En definitiva, significó crecer en este proceso de aprendizaje. (A17).

Supimos trabajar colaborativamente, crear un espacio de escucha y diálogo recíproco en donde cada una trajo experiencias personales de sus propios procesos de aprendizaje, poniendo en juego diferentes subjetividades, creando una verdadera retroalimentación y la construcción conjunta de un nuevo conocimiento (A13).

Las voces de los estudiantes dejan diversas expresiones muy interesantes para reflexionar sobre el papel que tiene el trabajo en pareja pedagógica para los futuros formadores en un rol que los mantiene como agentes proactivos del propio quehacer, tales como "meta-cognición, adaptación, colaboración, responsabilidad, toma de decisiones, reconstrucción de los conocimientos y soporte recíproco".

Sobre la pregunta número tres y cuatro, los estudiantes identifican otros dos momentos agentes: por un lado, recuperan el valor de las interacciones y la colaboración al interior de cada pareja pedagógica para reflexionar la futura práctica docente, y por otro lado, resal-

tan el valor de lo inesperado para reflexionar la práctica, estado abierto al cambio en función de las interacciones entre sujetos y contextos educativos en cuestión:

Destaco la importancia en la tarea docente de la capacidad de improvisación ante imprevistos o situaciones educativas inesperadas que nos obliga a repensar nuestra clase y elegir las estrategias más convenientes para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la clase de hoy, muchos no podían visualizar las preguntas en pantalla, entonces "se improvisó" y leímos las consignas con las respectivas opciones para que todos pudiesen participar. Creatividad, improvisación, estrategias y dinamismo son algunos de los logros que pude identificar (A7).

Un poco lo que comentaba con anterioridad: el colocarnos en el rol docente, el trabajo en equipo, el ida y vuelta en el momento de la presentación permite dar cuenta de que trabajamos activamente en la construcción del aprendizaje. En cuanto a los límites y obstáculos, puedo mencionar el acotado tiempo para coordinar la preparación de una clase en conjunto, lo cual también, creo, es lo que ocurre cotidianamente en el rol del docente como profesional, por lo cual implicó un desafío que creo que colaborativamente y en equipo supimos sortear (A13).

Creo que la tarea docente se aprende ejerciéndola, practicándola, día a día. En el caso de la pareja pedagógica, aprendí que trabajar en equipo simplifica muchas cosas, selección y recorte de contenido, un apoyo para poder realizar correctamente esa transposición didáctica ante posibles imprevistos, poder pensar en actividades más dinámicas y mejores, todavía queda mucho por aprender, claramente hay muchos errores como el hablar fluidamente, saber detectar posibles problemáticas que los estudiantes pueden tener en clases, etc. (A14).

El trabajar en pareja pedagógica propone evidentemente ser explorada y promovida, nos permite seguir conociéndonos en nuestra propia profesión, y en otras... La docencia permite justamente eso, la interacción con otros profesores y otras profesiones para seguir aprendiendo y poder llevar al aula un aprendizaje significativo, eficaz y valorativo (A10).

Completamente, siento que debe ser siempre interdisciplinaria, así es mucho más rico el aprendizaje (A11).

El trabajo colaborativo implica un conocer al otro, y a partir de ese encuentro con otras subjetividades, crear conjuntamente. En nuestro caso, al tener formaciones previas diversas, hizo que los puntos de vista y las propuestas que se generaron sean variadas y por lo tanto sumamente enriquecedoras; por lo cual, creo conveniente, oportuno e incluso necesario para un docente esta manera de trabajar (A13).

Como personas, somos seres sociales y precisamos esas intersubjetividades para crecer individualmente y como conjunto, por lo que podría decir que trabajar en pareja pedagógica no solo nutre las formaciones individuales, sino que desarrolla experiencias que nutren el proceso de enseñanza-aprendizaje en la meta-reflexión de la propia práctica, que también debe ser realizada en pareja pedagógica (A24).

En síntesis, los comentarios de los estudiantes dejan entrever el valor de planificar una clase en pareja pedagógica para repensar el rol docente y vivenciar dimensiones propias del quehacer, tales como: los imprevistos, el tiempo acotado, el apoyo, la interdisciplina y la reflexión de la propia práctica.

"...los comentarios de los estudiantes dejan entrever el valor de planificar una clase en pareja pedagógica para repensar el rol docente y vivenciar dimensiones propias del quehacer, tales como: los imprevistos, el tiempo acotado, el apoyo, la interdisciplina y la reflexión de la propia práctica."

Discusión y consideraciones finales

De las voces de los estudiantes se desprenden tres conclusiones interesantes que permiten avanzar en la comprensión acerca de cómo el trabajo en pareja pedagógica promueve la agencia.

Coincidiendo con Gottlieb (2012) y Aspbury-Miyanishi (2022), encontramos 3 momentos o situaciones que pueden ser descriptas como agénticas –interrelacionadas entre sí– referidas a la construcción del conocimiento, el diálogo y los intercambios como sostén y los imprevistos, que pasamos a detallar.

Sobre la construcción del conocimiento, las expresiones de los estudiantes dejan entrever que trabajar en pareja pedagógica ofrece la oportunidad de involucrarse en una colaboración mutua que invita a explorar múltiples perspectivas, un elemento que Charteris y Smardon (2015) plantean como un aspecto importante de una comunidad dinámica de aprendizaje profesional docente. Y, específica-

mente, Moate (2014) describe la noción de "lucha dialógica" como un "evento pedagógico" donde los sujetos prueban nuevas ideas como una exploración de formas alternativas de conocimiento. Y de ese diálogo emergen conexiones importantes que ponen en tensión la innovación pedagógica, los paradigmas de las materias, las expectativas institucionales y las realidades del aula. Es decir que, al trabajar junto a un otro, los estudiantes en vez de recibir el conocimiento pasivamente, lo construyen y lo transforman, buscando y valorando distintos puntos de vista.

otro, los estudiantes en vez de recibir el conocimiento pasivamente, lo construyen y lo transforman, buscando y valorando distintos puntos de vista. **

Sobre el diálogo y los intercambios como punto de sostén, los estudiantes que participaron del estudio comprenden que el desarrollo de la formación no se basa en un discurso sólido y a largo plazo, sino que la práctica docente, como espacio de diálogo, habilita, en palabras de Habermas (1990), intercambiar ideas, comprometerse con una variedad de puntos de vista y co-construir saberes de manera colaborativa, utilizando los intercambios como una manera de indagar y profundizar temas e ideas. En esos intercambios, la retroalimentación dialógica entre y dentro de las parejas se establece como una práctica colaborativa (Askew y Lodge, 2000), situada (Priestly, Biesta y Robinson 2013) y proactiva, en tanto esos momentos de diálogo se convierten, en el marco de contextos relacionales-temporales-para-la-acción, en

agénticos donde los sujetos son capaces de ser reflexivos y creativos, actuando bajo condiciones sociales y materiales que habilitan, pero también en contra de determinadas limitaciones.

Sobre esas barreras, los imprevistos de la práctica docente aparecen en el discurso de los estudiantes como el tercer momento agente. Al respecto, Gaitán-Pedraza, Villamizar y García-Díaz (2022) postulan que son esas instancias las que promueven la creatividad de los docentes en formación, y retomando a Perrenoud (2014), reflexionan que los contratiempos que emergen durante la acción posibilitan preguntarse por lo que pasa, lo que podemos hacer o cuál es la mejor estrategia para resolver la situación problema. Contingencias que pueden derivar en reelaboraciones interesantes e inesperadas, brindando nuevas posibilidades de aprendizaje (Baynham, 2006). Concretamente, Van Lier (2001) y Mercer (1995) definen los imprevistos o contingencias como instancias que requieren de una adaptación receptiva situada en la interacción típica de una conversación casual, pero en contextos pedagógicos que a menudo implican una desviación de la planificación en respuesta local a algún contratiempo que demanda una respuesta desde la agencia discursiva, es decir, siendo reflexivos y críticos del propio accionar, reelaborando lo pautado de antemano en el momento presente en el que se desarrolla el quehacer docente.

En síntesis, los tres momentos de prácticas agénticas aparecen como puntos imprescindibles para repensar la formación docente y aprender el oficio, tomando como base el trabajo en pareja pedagógica para hacer de la construcción del conocimiento, el diálogo y los imprevistos situaciones que enriquezcan la formación y la práctica educativa, al mismo tiempo que hacer del rol docente una colaboración junto a un otro que interpela y nutre la experiencia.

Para futuras investigaciones, se considera necesario incluir otras técnicas de recolección de datos, grupos focales o narrativas desarrolladas durante el trabajo en pareja pedagógica, a fin de describir y comprender en mayor profundidad los momentos de agencia que puedan emerger en los intercambios sostenidos.



Referencias

- Askew, S. y Lodge, C. (2000). Gifts, pingpong and loops – linking feedback and learning. En S. Askew (Ed.). Feedback for learning (pp. 1-19). Routledge.
- Aspbury-Miyanishi, E. (2022). The affordances beyond what one does: Reconceptualizing teacher agency with Heidegger and Ecological Psychology. Teaching and Teacher Education, 113, 103662. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103662
- Baynham, M. (2006). Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers. Linguistics and Education, 17(1), 24-39. https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.08.008
- Biesta, G. y Tedder, M. (2007). How Is Agency Possible? Towards an Ecological Understanding of Agency-as-Achievement. Learning Lives: Learning, Identity, and Agency in the Life Course. Working Paper Five, Exeter: Teaching and Learning Research Programme. https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=1447548
- Charteris, J. y Smardon, D. (2015). Teacher agency and dialogic feedback: Using classroom data for practitioner inquiry. Teaching and Teacher Education, 50, 114-123. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.006
- **Cresswell, J.** (2015). A Concise Introduction to Mixed Methods Research. Sage.
- Edwards, A. (2017). The dialectic of person and practice: How cultural-historic accounts of agency an inform teacher education. En J. Clandinin y J. Husu (Eds.), The SAGE handbook of research on teacher education. Sage.

- Gaitán-Pedraza, G., Villamizar, D. F. y García-Díaz, J. J. (2022).
 - La práctica reflexiva en la práctica pedagógica de dos licenciaturas en educación física: narrativas de docentes en formación. Formación universitaria, 15(3), 119-132. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300119
- Gottlieb, D. (2012). Beyond a rule-following model of skillful practice in teacher development. Educational Theory, 62(5), 501-516. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2012.00459.x
- Habermas, J. (1990). Moral consciousness and communicative action. Trans. C. Lenhardt & S. Weber Nicholson. MIT Press.
- Kim, M. Y. y Wilkinson, I. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. Learning, Culture and Social Interaction, 21, 70-86. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003.
- **Kornblit, A. L.** (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Biblos.
- Lane, J. L. y Sweeny, S. P. (2019). Understanding agency and organization in early career teachers' professional tie formation.

 Journal of Educational Change, 20(1), 79–104.
- Loizaga, A., Stefanolo, M. y Tevez, D. (2009). La pareja pedagógica como dispositivo de intervención en integración escolar.
- Mercer, N. (1995). The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners. Multilingual Matters.
- Moate, J. (2014). Dialogic struggles and pedagogic innovation. Pedagogy, Culture & Society, 22(2), 295-314. https://doi.org/10.1080/14681366.2014.891641

- Omland, M. y Rødnes, K. (2020). Building agency through technology-aided dialogic teaching. Learning, Culture and Social Interaction, 26, 100406. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100406
- **Perrenoud, P.** (2014). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó.
- Priestley, M., Biesta, G. y Robinson S. (2013).

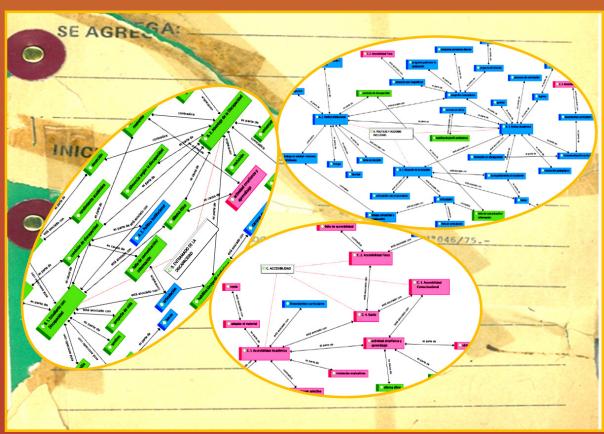
 Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. En M. Priestley, G. Biesta (Eds.), Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice.

 Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., Biesta, G. y Robinson S. (2015).

 Teacher agency: What is it and why does it matter? En R. Kneyber, J. Evers (Eds.), Flip the system:

 Changing education from the bottom up. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315678573
- Sanjurjo, L., Caporossi, A., Placci, N. (20 septiembre, 2016). La pareja pedagógica como dispositivo de evaluación en la formación docente universitaria. http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/764
- **Teng, F.** (2019). Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language. Springer.
- Van Lier, L. (2001). Constraints and resources in classroom talk: issues of equality and symmetry. En C. Candlin, N. Mercer (Eds.), English language teaching in its social context. Routledge.

Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto



Mapas conceptuales (2023) · Imagen digital elaborada por las autoras.

Silvia Castro Marhild Cortese





Silvia Graciela Castro

Profesora en Enseñanza Especial para Deficientes Mentales. Licenciada en Psicopedagogía. Magíster en Educación y Universidad. Docente en el Profesorado y la Licenciatura en Educación Especial y en la Licenciatura en Psicopedagogía (UNRC). Docente en Escuela Especial. Directora de programas y proyectos de investigación (Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC) y de proyectos de investigación científica y tecnológica orientados PICTO-REDES (Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación).

Contacto: silycastro.sc@gmail.com



Marhild L. Cortese

Profesora en Educación Especial. Licenciada en Psicopedagogía. Magíster en Educación y Universidad. Profesora Asociada en la Facultad de Ciencias Humanas (UNRC). Docente de posgrado. Directora de diversos proyectos de investigación y programas de innovación curricular. Docente-Investigadora efectiva Categoría II en el Programa Nacional de Incentivos (Ministerio de Educación de la Nación).

Contacto: mcortese@hum.unrc.edu.ar



Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto¹

Inclusion of students with disabilities at the National University of Río Cuarto

Silvia Castro **Marhild Cortese**

Fecha de recepción: 25 de marzo de 2023 Fecha de aceptación: 31 de octubre de 2023

RESUMEN

El artículo abordará, en el contexto situado de una investigación llevada a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto, la realidad educativa de la inclusión de los estudiantes con discapacidad desde las voces de actores involucrados en diferentes cargos de gestión. Para ello, en principio se explicitarán los objetivos planteados, así como la metodología asumida para llevar adelante el estudio. A posteriori, retomando de manera general la construcción de las categorías elaboradas a partir del análisis de los datos, se intentará comprender y explicar la realidad de aquel colectivo presentando avances parciales de la investigación que aún está en curso.

Asimismo, podemos adelantar, como principio esencial que surge en dichas evidencias, el convencimiento en reafirmar que la responsabilidad que deben asumir el Estado y las universidades nacionales para garantizar la igualdad de oportunidades y de condiciones en el acceso, la continuidad y el egreso para cada estudiante es sin dudas un eje que no está en discusión, aunque también es evidente que las buenas intenciones y las buenas políticas no bastan; es necesario materializar en la práctica estos preceptos que, a veces, en la concreción encuentran dificultades.

palabras clave

inclusión educativa · universidad · estudiantes con discapacidad

1 Proyecto de investigación titulado: "Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Del texto a la práctica" (Resolución Rectoral N.º 083/2020).

ABSTRACT

The article will address, in the context of a research carried out at the National University of Río Cuarto, the educational reality of the inclusion of students with disabilities from the voices of actors involved in different management positions. To do this, in principle the proposed objectives will be explained, as well as the methodology assumed to carry out the study. Subsequently, returning in a general way to the construction of the categories developed from the analysis of the data, an attempt will be made to understand and explain the reality of this group, presenting partial progress of the research that is still in progress and is in the analytical stages of empirical evidence and the construction of theorizations in this regard.

Likewise, we can advance as an essential principle that emerges in said evidence, the conviction in reaffirming that the responsibility that the State and national universities must assume to guarantee equality of opportunities and conditions in access, continuity, and graduation for each student, is undoubtedly an axis that is not under discussion, although it is also evident that good intentions and good policies are not enough, that it is necessary to materialize in practice these precepts that, sometimes, encounter difficulties in their implementation.

keywords

educational inclusion · university · students with disabilities

Introducción

I ste escrito consiste en la presentación de I los avances parciales realizados en base a un proceso de investigación llevado adelante en el contexto de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). El equipo ha estudiado de manera continua y sistemática desde hace más de quince años la problemática de la educación de las personas con discapacidad. Todas las investigaciones (aprobadas y financiadas por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC) se llevaron a cabo mediante análisis interpretativo, a través de diferentes proyectos en los cuales fundamentalmente se abordó el estudio de la educación de las personas con discapacidad en el contexto de la educación formal².

- "Configuraciones curriculares y formación del sujeto en la educación especial. Estudios de proyectos pedagógicosdidácticos a nivel institucional y áulicos en escuelas especiales" (Resolución Rectoral N°222/07),
- "La práctica docente en la escuela especial: significados y sentidos desde las voces de sus protagonistas. Estudio en escuelas de la ciudad de Río Cuarto y de la Región" (Resolución Rectoral N.º 442/09),
- "Escuela Especial: construcción de sus significados y sentidos desde el aporte de los actores institucionales. Estudio en escuelas especiales de la ciudad de Río Cuarto y de la Región" (Resolución Rectoral N.º 852/11),
- "Escuela secundaria e inclusión educativa. Estudio de propuestas pedagógicas didácticas que favorecen la educación de todos los alumnos y en especial la de estudiantes con discapacidad, en instituciones de la ciudad de Río Cuarto y de la Región" (Resolución Rectoral N.º 161/16).

^{2 &}quot;Enfoques pedagógicos presentes en escuelas especiales. Estudios de Proyectos Educativos Institucionales (PEI)" (Resolución Rectoral N.º 392/05)

Las cuatro primeras investigaciones se focalizaron en la educación de las personas con discapacidad en el contexto de la escuela de modalidad, considerando los proyectos educativos a nivel institucional y áulico, donde se hizo evidente la permanente búsqueda de nuevos formatos escolares, que permitieran adecuar las propuestas educativas a los lineamientos dados por las normativas vigentes, posibilitando nuevos desafíos, como la inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas de nivel.

El quinto estudio se centró en la Educación Secundaria e indagó tanto en escuelas de nivel como de modalidad, observando al respecto los procesos de transformación con el propósito de hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva. Se analizó la normativa nacional y provincial propia del nivel, los proyectos y las prácticas que se desarrollaban en las escuelas y las valoraciones realizadas por los diferentes actores. El trabajo permitió conocer cómo a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 y los cambios que prescribe para el nivel secundario (al plantear la educación como un derecho y extender la obligatoriedad escolar más allá de las diferencias individuales de los educandos), la escuela especial debió recrear el proyecto educativo para superar los límites de una propuesta subsumida en una lógica de la Educación Primaria y en algunos contenidos referidos a la formación laboral. Por su parte, la escuela de nivel debió repensar sus propuestas de formación, propiciando nuevos dispositivos pedagógicos con el propósito de favorecer el aprendizaje de sus estudiantes, aumentando el ingreso, la retención y la titulación. En otras palabras, se hizo evidente cómo ambas escuelas debieron repensar las prácticas educativas, mediante la construcción de propuestas pedagógicas innovadoras, con el propósito de desarrollar dispositivos pedagógicos inclusivos, considerando que no hay una única manera de aprender o de enseñar.

"...repensar las prácticas educativas, mediante la construcción de propuestas pedagógicas innovadoras, con el propósito de desarrollar dispositivos pedagógicos inclusivos, considerando que no hay una única manera de aprender o de enseñar."

Finalmente, en la investigación en curso, se está enfocando el estudio hacia la exploración y el conocimiento acerca de cómo se dan los procesos educativos de las personas con discapacidad que estudian en la Universidad. Por este motivo, a continuación, presentaremos la contextualización de este estudio, retomando algunos postulados teóricos, los objetivos que guían el estudio, así como la metodología llevada a cabo en la recolección de datos. Finalizaremos el escrito con la presentación de algunos avances parciales con relación al análisis de las evidencias empíricas y de las primeras construcciones teóricas que surgen al respecto.

Contextualizando el estudio

Se identifican como antecedentes del tema diversos estudios realizados en distintos países de Latinoamérica y en universidades de nuestro país. Entre los trabajos recopilados se destaca una investigación mejicana que plantea la temática de la representación social de los distintos actores institucionales sobre la discapacidad, en la cual se evidencia que, si bien desde las normativas se favorece la inclusión de estudiantes con discapacidad, faltan acciones concretas que promuevan prácticas

inclusivas, lo que lleva a que el avance en políticas educativas quede relegado a un mero discurso sin concreción situacional (Cruz Vadillo, 2017). Otro trabajo interesante es una investigación colombiana que pone en evidencia que cuando las normativas se redefinen al interior de cada institución, es necesario revisar tanto las prácticas pedagógicas como las condiciones de accesibilidad y comunicación que favorezcan la inclusión (Zárate-Rueda, Díaz-Orozco y Ortiz-Guzmán, 2017).

En cuanto a los estudios en nuestro país, se identifican diversos trabajos referidos tanto a la accesibilidad física como a la accesibilidad académica, los cuales describen realidades muy diversas. Al respecto, cabe mencionar una investigación realizada en el contexto de la Universidad Nacional de Cuyo durante los años 2013-2015, en la cual los investigadores reconocen que, si bien dicha institución adhiere y posee adecuados marcos normativos, estos no son suficientes para garantizar la accesibilidad académica, dado que implican diferentes niveles de concreción, por lo cual creen necesario organizar acciones planificadas para concretarlas desde la responsabilidad del contexto universitario (Grzona y Moreno, 2014).

Esta complejidad manifiesta en los procesos de educación inclusiva en el contexto educativo en general y en la Educación Superior en particular acrecentó el interés del equipo de investigación en focalizar la mirada en dichos procesos, estudiando lo que acontece respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario, mirando particularmente las políticas y las acciones que se ponen en práctica.

Es así que nos interesó estudiar cómo la UNRC se involucra en la creación y puesta en práctica de políticas, estrategias pedagógicas, educativas, curriculares tendientes a la inclusión de las personas con discapacidad, con el propósito de que puedan ejercer su derecho a la educación, dado que:

"...nos interesó estudiar cómo la UNRC se involucra en la creación y puesta en práctica de políticas, estrategias pedagógicas, educativas, curriculares tendientes a la inclusión de las personas con discapacidad, con el propósito de que puedan ejercer su derecho a la educación..."

no se puede hablar de una universidad pública o del derecho a acceder a los estudios universitarios si no se brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para acceder, permanecer y egresar de las instituciones con los aprendizajes pertinentes y, ante todo, con el acompañamiento necesario para lograrlo. (Bracchi, 2016, p. 13)

En este contexto y teniendo en cuenta los trabajos de investigación realizados con anterioridad, así como nuestro interés por estudiar la educación de los sujetos que habitualmente fueron excluidos del sistema educativo, nos planteamos los siguientes interrogantes que nos guían a lo largo de todo el proceso de investigación: ¿Qué propone la normativa vigente en relación con la educación de las personas con discapacidad? ¿Propicia la continuidad de los estudios de este grupo poblacional en el nivel superior del sistema educativo? ¿Bajo qué lineamientos? ¿Cómo se recontextualiza la normativa nacional referida a la inclusión educativa en el nivel superior de estudiantes con discapacidad en la UNRC? ¿Cómo se implementa esa normativa? ¿Qué principios o dispositivos hace explícitos para llevarla a cabo?

Trabajar a favor de la construcción de una educación inclusiva que respete y posibilite el desarrollo de las subjetividades en un contexto social contenedor de las diferencias implica que, además de las preguntas anteriores, debíamos plantearnos como objetivos centrales estudiar dicha normativa considerando aspectos de la construcción del discurso político y su textualización, para luego ver su recontextualización a nivel institucional y pedagógico. Al mismo tiempo, debíamos analizar los programas, proyectos, servicios y acciones materiales o simbólicas que posibilitan la accesibilidad física, comunicacional y académica de los estudiantes con discapacidad a la UNRC, ahondando en las valoraciones que realizan los actores institucionales.

Por ello, a partir de aquí, identificamos tres líneas de trabajo que implican en sí mismas diferentes alcances, referidas a:

- 1. Analizar la normativa vigente relacionada con el tema que contextualiza el estudio y posibilita, en parte, la comprensión de los cambios educativos destinados a las personas con discapacidad que tuvieron lugar en las últimas décadas, cambios que implican modificaciones sustantivas en las instituciones educativas.
- 2. Conocer la situación de la institución en relación con el número de estudiantes con discapacidad que tienen como proyecto de vida continuar sus estudios en el nivel superior y se inscriben en la UNRC. Observar cómo se distribuyen entre las diferentes facultades y carreras.
- 3. Estudiar cómo se interpreta y pone en acto a nivel institucional la normativa vigente, conocer y caracterizar los servicios, proyectos y/o acciones referidas a favorecer la permanencia y el egreso de las personas con discapacidad que eligieron para continuar sus estudios de nivel superior a la UNRC.

Desde el equipo de investigación, se considera que abordar la problemática de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la UNRC permitirá conocer las fortalezas y debilidades institucionales en pos de una propuesta educativa democrática e inclusiva que posibilite a los estudiantes construir como proyecto de vida continuar sus estudios superiores y obtener un título. También, visibilizar y reflexionar sobre aquellas propuestas educativas que alientan y favorecen la construcción de instituciones educativas que alberguen las diferencias, lo que al decir de Litwin puede "contribuir a resignificar los propósitos que se plantean, los medios para llevarlos a cabo, el sentido de pertenencia de las nuevas generaciones, y el surgir de nuevos sentidos, ideales, miradas hacia ellas" (Litwin, 2008, p. 117).

Metodología

En relación con el marco metodológico, se retoma el enfoque cualitativo que, de acuerdo con Vasilachis (1992), coincide en parte con el interaccionismo simbólico y se vincula a una concepción interpretativa, lo que significa que el modo de abordar el objeto de estudio está orientado hacia la interpretación a través del análisis y la comprensión, lo que posibilita la explicación.

En cuanto al diseño de investigación, siendo coherentes con la metodología elegida, se plantea un diseño flexible, entendido como un conjunto de elementos que organizan el trabajo del investigador, que no implican una linealidad, sino que se relacionan mutuamente en una "estructura subyacente e interconectada", elementos que pueden ser revisados, ampliados, a lo largo de la investigación, posibilitando la producción de conocimiento en forma inductiva (Maxwell, 1996).

Por lo tanto, a partir de las preguntas de investigación planteadas y los objetivos propuestos, se identifica como contexto para abordar el estudio la Universidad Nacional de Río Cuarto, considerando como unidades de análisis el Rectorado y cada una de las cinco facultades que la componen: Facultad de Agronomía y Veterinaria; Facultad de Ciencias Económicas; Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales; Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Ingeniería.

Para definir la población objeto de nuestro análisis, retomando a Maxwell (1996), recurrimos a una muestra según propósitos, es decir, la selección de nuestra unidad de análisis estuvo sujeta al grado de significatividad del fenómeno en estudio. Específicamente, la selección de la UNRC se realizó atendiendo al nivel del sistema educativo en el que nos proponemos abordar el estudio.

A partir de la selección de las unidades de observación (el Rectorado y las cinco facultades), se focaliza el análisis en la normativa nacional y provincial vigente, así como la normativa de la propia universidad, recurriendo también a documentos estadísticos y, fundamentalmente, a los relatos de diferentes actores institucionales quienes, a su vez, remiten a otros documentos como programas, proyectos, registros de experiencias de inclusión ya realizadas, para ser considerados como parte del análisis.

La entrada al campo fue una situación particularmente importante en el proceso de investigación, considerando que los investigadores de este proyecto forman parte del cuerpo docente de la universidad, lo que implicó que, ante cada acción a realizar en el campo, debíamos analizar las situaciones particulares de los actores involucrados, seleccionando cuidadosamente qué investigador se responsabilizaba del trabajo de campo en los distintos contextos.

Por lo expresado, se tuvo particular cuidado en gestionar por escrito la entrada al campo, adjuntando una síntesis del proyecto, solicitando la autorización ante las autoridades correspondientes (rector y decanos). La tarea realizada y el modo de abordarla se negoció en cada una de las unidades de observación, en un marco que nos permitió generar un vínculo que facilitó las diferentes interacciones con los integrantes de la institución.

Para la recolección de la información necesaria, las estrategias que se consideraron más adecuadas fueron la entrevista en profundidad, el análisis de documentos y los grupos focales. La selección de los informantes se realizó siguiendo la técnica de "bola de nieve", que consiste en seleccionar algunos informantes claves: Secretaria Académica de la UNRC y Secretarias Académicas de cada una de las cinco facultades, a quienes a su vez les solicitamos que nos remitieran a otros informantes que consideraran comprometidos y trabajando en la temática estudiada.

De acuerdo con Glasser y Strauss (en Taylor y Bogdan, 1998), trabajamos mediante el método de comparación constante, que según los autores implica que el investigador simultáneamente analiza y codifica datos (codificación abierta, axial y selectiva) para desarrollar conceptos. A través de una continua comparación de los datos, el investigador define los conceptos, identifica sus propiedades, explora sus relaciones y los integra en una teoría coherente.

Las entrevistas fueron desgrabadas en su totalidad, respetando la interacción entre el entrevistado y el entrevistador. Según Goetz y LeCompte (1988), esta transcripción resguarda una condición esencial de toda entrevista: "la calidad de los datos aumenta con un registro exacto de las respuestas del entrevistado" (p. 152). Debido a la gran cantidad de información (13 entrevistas), para el análisis de los documentos se utilizó el programa Atlas.Ti.8, que posibilitó reunir de forma organizada la información elaborada durante el estudio,

segmentar, codificar y recuperar fragmentos significativos de material empírico y elaborar anotaciones del proceso y los resultados del análisis, así como redes conceptuales en las categorías que se delimitaron (ver los gráficos que se presentan más adelante).

Aportando algunos datos

A continuación, presentaremos un análisis preliminar de los documentos discursivos que se elaboraron a partir de entrevistas en profundidad, en función de las cuales se construyeron categorías analíticas que aún se encuentran en proceso de interpretación.

El anhelo es contribuir con algunos aportes, desde esta investigación situada, intentando crear categorías conceptuales que amplíen, enriquezcan, modifiquen o completen las teorías que ya existen en relación con la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad; al mismo tiempo, permitir la creación y emergencia de nuevos conceptos para repensar el rol de las universidades en estos procesos.

Con esta aspiración y en base a las evidencias recogidas, hasta el momento se delimitaron las siguientes categorías y subcategorías:

Categoría A) Políticas y acciones inclusivas

A.1. Situación de la inclusión

A.2. Política institucional

A.3. Política académica

Categoría B) Entramado de la discapacidad

B.1. Persona con discapacidad

B.2. Abordaje de la discapacidad

Categoría C) Accesibilidad

C.1. Accesibilidad académica

C.2. Accesibilidad física

C.3. Accesibilidad comunicacional

C.4. Gasto

A continuación, se desarrollarán algunos aspectos generales en base a los gráficos de diferentes redes conceptuales que se incluyen como parte del registro, sin recuperar testimonios explícitos de los entrevistados (por razones de extensión). Es de señalar que dichas redes conceptuales se diagramaron con el programa Atlas.Ti.8, considerando estrictamente las voces y palabras de los entrevistados.

Así, podemos avizorar que según los actores institucionales entrevistados, respecto de la *Categoría* A) Políticas y acciones inclusivas, parecen estar presentes elementos que dan cuenta de que la situación de inclusión de los estudiantes con discapacidad en el contexto de la UNRC convoca la presencia de diversas estrategias de acompañamiento que son realmente favorecedoras de los procesos educativos cuando están articuladas entre sí. La ausencia de esta articulación es considerada como un elemento verdaderamente obstaculizador.

inclusión de los estudiantes con discapacidad en el contexto de la UNRC convoca la presencia de diversas estrategias de acompañamiento que son realmente favorecedoras de los procesos educativos cuando están articuladas entre sí. La ausencia de esta articulación es considerada como un elemento verdaderamente obstaculizador. **

En este sentido, mencionan como centrales diversos programas y proyectos que en el contexto de la institución se llevan a cabo, tales como la tutoría entre pares, la consideración de la identidad de género y la creación de aros magnéticos estratégicamente ubicados para favorecer los procesos educativos de los estudiantes con sordera.

Consideran además esencial que dichos proyectos dependan de una política institucional. En este sentido, la UNRC es una universidad pública y gratuita, donde se asegura la igualdad y la libertad de acceso y continuidad para todas las personas sin discriminación alguna. En esa dirección, plantea en su Plan Estratégico Institucional (PEI) que es una

...entidad de derecho público, una institución académica, una comunidad de trabajo que integra el sistema nacional de educación pública en el nivel superior y que afirma la educación como un derecho social tácito a fin de garantizar una ciudadanía plena en el marco de una democracia social. (2017, p. 54)

Por ello es que los actores reconocen la importancia de un presupuesto destinado a procesos de formación, capacitación y asesoramiento a todo el personal de la universidad, así como la toma de decisiones para favorecer los procesos inclusivos, aun cuando sean particulares en cada realidad situada (de las facultades). Asimismo, entienden que también la institución reconoce como un desafío generar nuevos modelos o formatos curriculares que favorezcan la inclusión educativa, por lo que, entre otros aspectos, crea una comisión de discapacidad para gestionar diversas situaciones vinculadas con los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, haciendo una mirada evaluativa de las acciones llevadas adelante por esta comisión, los entrevistados reconocen la necesidad de mejorar diferentes aspectos de su funcionamiento, así como otros espacios que dependen de otras áreas, pero en los cuales dicha comisión tiene injerencia, tales como la plataforma web, para que realmente sea accesible para todos, algunos espacios de uso común como aulas, comedor, estacionamientos, etc.

De manera concomitante, argumentan que desde una política académica se evidencian gestiones en consonancia con este sentido inclusivo institucional. Así, remarcan la importancia que adquiere el proyecto de ingreso de los estudiantes a la universidad, contemplando acciones que consideran como esencial la integración tanto a la cultura institucional como académica, trabajando al mismo tiempo sobre la creación e implementación de lineamientos curriculares que den cuenta de dichas políticas inclusivas.

Para mayor información de cómo se configuró esta categoría, ver el *Gráfico 1*, en la página siguiente (p. 89), también disponible con mayor detalle en el siguiente enlace: *Gráfico 1*.

En lo referente a la *Categoría B*) Entramado de la discapacidad, los entrevistados hacen alusión a que el estudiante con discapacidad encuentra en la universidad un lugar que le permite realizarse mediante un proyecto de vida, que al mismo tiempo genera diversos sentires (temores, ansiedades) que inciden en el camino de las trayectorias educativas personales, las cuales son tan variadas como los propios sujetos. En este sentido, también se argumenta que la familia, en muchos casos, está muy presente en la vida académica de los estudiantes con discapacidad, en ocasiones hasta condicionando los procesos.

Simultáneamente con estos planteos, en relación con el abordaje de la discapacidad, surgen otros, vinculados con la puesta en evidencia de que la comunidad universitaria no siempre da respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Reconocen los entrevistados que como actores de la propia institución encuentran diferentes obstáculos, por ejemplo, para llevar adelante los procesos



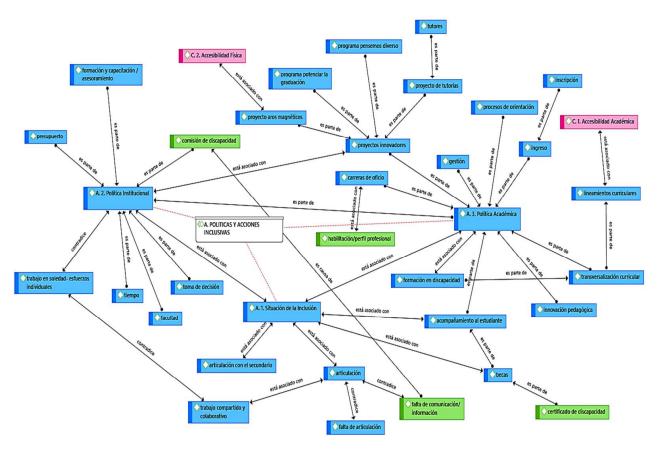


Gráfico 1 Red conceptual de la Categoría A) Políticas y acciones inclusivas en la UNRC Ver en detalle Gráfico 1

educativos, dado que, en más de una ocasión, se toman decisiones que son solo una respuesta puntual a una situación particular, para salir del momento, que están lejos de convertirse en políticas y decisiones institucionales.

En este sentido, se entiende que la universidad es inclusiva en la medida en que genera políticas y programas para que todos los estudiantes accedan, continúen y egresen con una construcción profesional basada en aprendizajes significativos. Aunque también, por parte de los entrevistados, se reconoce (con preocupación) que, más allá de las políticas, en varias ocasiones este espíritu no se materializa en acciones concretas, donde las condiciones de inclusión se expresen realmente en los aspectos institucionales y pedagógicos, más allá de las condiciones personales de cada sujeto. Esta situación, entonces, genera en muchos casos una exclusión que cuestiona la respon-

sabilidad y el deber del Estado y de la propia universidad para con los estudiantes con discapacidad.

Se origina así, al decir de los entrevistados, un dilema ético que implica preguntarse qué hacer con aquellos estudiantes que ingresan y que no pueden terminar sus estudios, puesto que esto cuestiona uno de los preceptos centrales del PEI de la UNRC, que considera que

el concepto de inclusión (se sitúa) en el marco de las nociones de justicia, igualdad y educación como derecho humano fundamental. No puede hablarse de calidad universitaria si no existen condiciones para la inclusión educativa; esto es, si esa calidad no es posibilitada para todos. (Rinesi en PEI UNRC, p. 59)

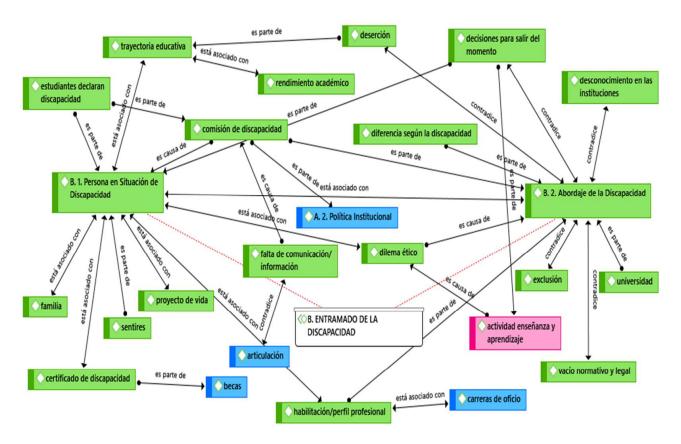


Gráfico 2 Red conceptual de la Categoría B) Entramado de la discapacidad en la UNRC Ver en detalle Gráfico 2

Para mayor información de cómo se configuró esta categoría, ver el *Gráfico* 2, al comienzo de esta página, también disponible con mayor detalle en el siguiente enlace: *Gráfico* 2.

Finalmente, en cuanto a la Categoría C) Accesibilidad, los actores entrevistados señalan que, al igual que en las categorías planteadas anteriormente, se encuentran realidades diversas. En el año 2008, Argentina adhiere bajo la Ley N° 26.378 a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, explicitando su posicionamiento en el artículo 24, en el que refiere a la educación como un derecho inalienable para las personas con discapacidad. La ley propone un sistema de educación inclusivo para todos los niveles, siendo responsabilidad del sistema generar las condiciones necesarias para efectivizarlo, mediante ajustes razonables, apoyos y medidas de accesibilidad. Específicamente, en relación con la temática objeto de investigación, la Convención indica garantizar el acceso a la Educación Superior de las personas con discapacidad, con los ajustes razonables que sean necesarios.

Sin embargo, en el contexto específico de esta investigación, la accesibilidad académica parece ser el punto más cuestionado, puesto que las evidencias demuestran, en palabras de los entrevistados, las serias dificultades para llevar adelante los currículos de las diferentes propuestas educativas con estudiantes con discapacidad que requieren cambios o reajustes en los contenidos (menos cantidad de contenidos, menor nivel de complejidad). La UNRC no solo habilita académicamente, sino también profesionalmente, lo que plantea la gran dificultad legal de hacer cambios significativos en los planes de estudio, ya que habría inconsistencias entre el alcance del título, el perfil de egresado y los contenidos trabajados.

Asimismo, la Ley de Educación Superior y su modificación, en distintas instancias, re-



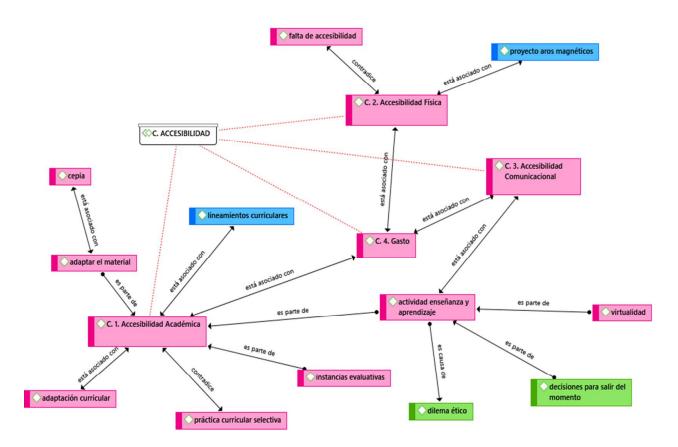


Gráfico 3 Red conceptual de la Categoría C) Accesibilidad en la UNRC

Ver en detalle Gráfico 3

fiere la responsabilidad estatal sobre la igualdad de oportunidades y posibilidades para quienes quieran estudiar, cumplan las condiciones de ingreso y cuenten con la capacidad para ello. Alude a la concreción de acciones en vistas a la equiparación de oportunidades y posibilidades, ofreciendo la accesibilidad física, comunicacional y técnica necesaria. En este sentido, en lo referente a la accesibilidad física y comunicacional, se plantea una vez más la ambivalencia de, por un lado, rescatar los buenos intentos por parte de la UNRC para atender a estas realidades vinculadas con estudiantes con discapacidad, y por otro, el reclamo de profundizar en tales acciones para efectivamente garantizar el acceso, el tránsito y el egreso de este colectivo.

Para mayor información de cómo se configuró esta categoría, ver el *Gráfico 3*, al comienzo de esta página, también disponible con mayor detalle en el siguiente enlace: *Gráfico 3*.

En síntesis, para cerrar este apartado, haciendo un rastreo en cuanto a las políticas educativas inclusivas, entendidas como normas o normativas oficiales para la gestación de prácticas inclusivas, se observa que, en tanto preceptos, están significativamente presentes en la UNRC. Sin embargo, la institución no está exenta de las realidades de otras universidades nacionales. En Latinoamérica, los países comparten algunos aspectos vinculados a la definición de educación inclusiva, mientras que otros se muestran divergentes. Esto permite visualizar las "diferentes, diversas y complejas realidades a lo largo de toda la región latinoamericana" (Payá Rico, 2010, p. 131), lo cual se traduce en sus acciones educativas. Particularmente, Argentina expresa su posicionamiento, reflejado en la normativa vigente, a través de la Ley de Educación Nacional (2006), y específicamente, de la Ley de Educación Superior (1995, 2002). Asimismo, "del texto a la práctica" aún queda bastante camino por recorrer.

académica parece ser el punto más cuestionado, puesto que las evidencias demuestran, en palabras de los entrevistados, las serias dificultades para llevar adelante los currículos de las diferentes propuestas educativas con estudiantes con discapacidad que requieren cambios o reajustes en los contenidos. **2

Algunas conclusiones

Aún en pleno proceso de análisis, se puede observar cómo la institución universitaria, en el objetivo de favorecer la inclusión de los estudiantes de este colectivo, adhiere a marcos legales nacionales y dispone de adecuadas normativas propias, así como de proyectos específicos para tal fin. Sin embargo, a nivel de las acciones concretas que se llevan a cabo, estas no son suficientes para garantizar una verdadera inclusión, dado que se observa una ausencia de organización y articulación a nivel institucional para efectivamente garantizar dichas prácticas inclusivas, puesto que estas implican diferentes niveles de concreción que deben ser coordinadas tanto a nivel de la planificación como de la puesta en práctica.

Así, por ejemplo, entre otros aspectos, hemos podido visibilizar con claridad cómo las trayectorias educativas singularizadas de los estudiantes que conforman este colectivo asumen un grado de complejidad tal que es necesario no solo la decisión institucional de

considerar estas realidades dentro de la agenda política y académica (Bracchi, 2016), sino también aquellos condicionantes que, en el caso de los estudiantes con discapacidad, pueden actuar como situaciones de opresión simultánea (Stuart en Barton, 1998, p. 64), tales como la accesibilidad y los ajustes necesarios para que se pueda llevar adelante el estudio universitario. Esta idea se ve claramente reflejada en el siguiente testimonio:

Hay estudiantes que han exigido con derecho a las cátedras que se les accesibilice el material... y ahora vos no estás respondiendo como estudiante, y en realidad tener en las mismas condiciones de accesibilidad y de cursada todo, quiere decir que esté disponible, después qué hace el estudiante es como cualquier estudiante, ¿no? (Entrevista 11, 2021)

Sabemos que desde el punto de vista legal, la Ley Nacional de Educación (2006), la Ley N° 26.378 (2008) mediante la cual Argentina adhiere a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), así como la Ley N° 24.521 (1995) de Educación Superior y su modificatoria Ley N° 25.573 (2002), son normativas que garantizan la inclusión, las condiciones para el acceso, la permanencia y el egreso de las personas con discapacidad del nivel superior.

También sabemos que la UNRC plantea en su PEI que es inclusiva, entendiendo que las condiciones para culminar un estudio superior rebasan el límite de las situaciones personales de cada sujeto, dado que se trata de una responsabilidad del Estado y de la propia universidad.

Sin embargo, ello no impide que luego los estudiantes de este colectivo puedan experimentar situaciones que les hacen una vez más "sentirse el diferente" por reclamar la garantía de sus derechos.

Aun así, en otros testimonios, se advierte un intento de considerar el sentido de una

inclusión plena, dando cuenta de acciones y diversos proyectos en los cuales se transversaliza la noción de inclusión:

Todo este proyecto, lo que acabo de decir, todas estas etapas fueron acompañadas por procesos de formación docente. Cada uno de los temas que se abordaba y la inclusión estaba dentro de la temática de cada uno. Cuando se habló de políticas curriculares, la inclusión estuvo adentro; cuando se habló de la elaboración para el diseño de la orientación de investigación evaluativa para los planes de estudio, también la inclusión estaba adentro; cómo identificar los problemas que hacía referencia a la inclusión o no de las personas en situación de discapacidad, formaba parte. Cuando se hizo la formación para elaborar los nuevos planes de estudio, uno de los aspectos en los que nos centramos fue la transversalidad. La parte de la inclusión es una transversalidad. Trajimos especialistas para trabajar el tema específicamente con todos los profesores que querían. (Entrevista 2, 2021)

Esto nos permite entender cómo la complejidad de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad implica llevar el avance de las políticas educativas a las situaciones concretas, así como evidenciar que no es a través de medidas e intervenciones aisladas ni de voluntarismo individual (o falta de) la forma de dar respuestas a las reales necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Es decir, si bien el análisis interpretativo actual no ha llegado a un nivel de explicación y comprensión teórica, se puede avizorar la necesidad de que las normativas se articulen al interior de la institución para revisar las acciones que se llevan adelante, con el objetivo de que estas también se organicen, se enlacen, se vinculen entre sí, para realmente garantizar tanto prácticas pedagógicas como condiciones de accesibilidad y de comunicación que favorezcan la inclusión.

No hay dudas, acorde a las evidencias empíricas, que el concepto de "inclusión educativa" ocupa un lugar central en la institución. Sin embargo, no se debe desconocer que las políticas educativas son recibidas por las instituciones y sus integrantes, quienes las reinterpretan y las resignifican a la luz de las tradiciones pedagógicas, de la cultura institucional, dado que la apropiación de las normas se produce por la interacción con la realidad educativa inmersa en un contexto particular, y se concreta en las prácticas cotidianas que suceden dentro de la institución.

Esto nos lleva a afirmar que es precisamente en la resignificación de la puesta en práctica donde la institución toda debe seguir trabajando, focalizando el estudio en pensar acciones curriculares, pedagógicas, etc. que permitan que todos los sujetos, más allá de las diferencias, puedan gozar del derecho de estudiar. El derecho al acceso, la continuidad y el egreso de la Educación Superior pública, gratuita y de calidad, y el derecho a una educación inclusiva se garantizan desde las políticas, pero se efectivizan a partir de las prácticas que las asumen, resignifican y reinterpretan. Según los actores entrevistados, la UNRC aún necesita progresar en el camino de llevar adelante acciones coordinadas y articuladas que favorezcan respuestas "armadas, construidas en el contexto, y contrapesadas con otras expectativas. Todo esto involucra una acción social creativa, no una reacción robótica" (Ball, 1992, p. 54).

El estudio planteado hasta aquí está implicando en la actualidad una profusa tarea de interacción con los actores institucionales, así como el conocimiento de experiencias que se están llevando adelante en el contexto de la UNRC. Estas nos permiten conocer la realidad de la institución, sus fortalezas y debilidades, así como recuperar las miradas de protagonistas centrales para pensar la realidad educativa de los estudiantes con discapacidad, en pos de garantizar su verdadera inclusión.

Referencias

- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Páginas, 2(2), 19-33. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985
- **Barton, L.** (Coord.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Morata.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3). https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019
- Cruz Vadillo, R. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. Revista de la Educación Superior, 46(181), 37-53. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista181_S2A3ES.pdf
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata.
- Grzona, A. y Moreno, M. (2014). El significado de la equidad en los estudios superiores para los estudiantes con discapacidad.

 Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología y educación.

 Buenos Aires. Argentina.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Paidós.
- Maxwell, J. A. (1996). Quialitative research design. An interactive approach. Sage Publications.
- Payá Rico, A. (2010). Políticas de inclusión educativa en América Latina.

 Revista Electrónica Educación Inclusiva,
 2(3), 125-142. http://www.ujaen.
 es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf

- **Taylor, S. J. y Bogdan, R.** (1998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos-epistemológicos. Centro Editor de América Latina.
- Zárate-Rueda, R; Díaz-Orozco, S. y Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. Revista Electrónica Educare, 21(3), 289-312.

 http://www.redalyc.org/articulo.oa?
 id=194154512014

Documentos

- **Argentina** (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- **Argentina** (1995). Ley de Educación Superior N° 24.521.
- **Argentina** (2002). *Ley N°* 25.573 (2002).
- Argentina (2008). Ley N° 26.378 Adhesión a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- ONU (2018). Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.
- World Conference on Education for All (WCEFA) (1990). Conferencia mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje.
- Universidad Nacional de Río Cuarto (2017).

 Plan Estratégico Institucional (PEI).

 https://www.unrc.edu.ar/descargar/pei-2017-2023.pdf

Notas para pensar el campo de la educación física desde los espacios de formación

Diálogos entre filosofía y epistemología



Héctor y Andrómaca (1946) · Giorgio de Chirico · Óleo sobre lienzo, 82 x 60 cm

María Flavia Cuello Alicia Soledad Martínez





María Flavia Cuello

Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Diplomada en Ciencias Sociales con mención en género y políticas públicas. Diplomada en Ciencias Sociales con mención en psicoanálisis de las prácticas socio-educativas. Magíster en Políticas de Género. Docente en el Profesorado de Educación Física Universitario (UPC).

Contacto: flaviacuello@upc.edu.ar



Alicia Soledad Martínez

Profesora y licenciada en Educación Física. Magíster en Investigación Educativa con mención socioantropológica. Docente en el Profesorado de Educación Física Universitario y en la Maestría de Educación Física Escolar (UPC).

Contacto: solemartinez@upc.edu.ar



Notes to think about the field of physical education from training spaces. Dialogues between philosophy and epistemology

María Flavia Cuello Alicia Soledad Martínez

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2023 Fecha de aceptación: 2 de noviembre de 2023

RESUMEN

Las siguientes son narraciones de experiencias pedagógicas desarrolladas en las cátedras de Filosofía y Educación y Epistemología e Investigación del Profesorado de Educación Física de nivel superior perteneciente al IPEF (Córdoba), durante el año 2019. Las unidades curriculares mencionadas pertenecen a tercer y cuarto año de la carrera de Profesorado de Educación Física, según el plan de estudios 133/14.

Durante el ciclo lectivo 2019, transitamos inquietudes en nuestros espacios áulicos. Emergieron demandas de discusión e intercambio docente que derivaron en un instrumento de evaluación y el análisis reflexivo de la formación docente de lxs estudiantes a partir de sus trayectos formativos.

Las discusiones tuvieron la intención de articular los espacios curriculares, el campo de la Educación Física y los interrogantes que traían lxs estudiantes sobre sus prácticas. Decidimos organizar las reflexiones por ejes en una instancia evaluativa final compartida entre ambas unidades curriculares. El diálogo permitió identificar los espacios de formación docente como espacios de análisis y reflexión sobre "lo que les pasa a lxs estudiantes en sus prácticas". Reconocimos "desfasajes" y "contradicciones" del campo, analizamos los contenidos y el anclaje de diversas propuestas teóricas, con la intención de conjugar sentimientos y pensamientos que se producen en la actividad diaria de las cátedras. Esto permitió problematizar los saberes que circulan en el campo, las nociones de cuerpo que se inscriben en los marcos conceptuales, las percepciones de la disciplina y el rol docente, para poner en discusión la formación docente y la identidad disciplinar. El propósito de esta presentación es mostrar los análisis que se realizaron en las cátedras de Filosofía y Educación y Epistemología e Investigación de la Educación Física, a partir de un punteo sobre distintas temáticas que emergieron como demandas de discusión y que devinieron en un instrumento de evaluación y divulgación.

palabras clave

filosofía · epistemología · educación física formación docente · trayectorias formativas

ABSTRACT

The following are narrations of pedagogical experiences developed in the chairs of Philosophy and Education and Epistemology and Research of the Higher Level Physical Education Teachers belonging to the IPEF (Córdoba), during the year 2019. The mentioned curricular units belong to the 3rd and 4th 1st year of the Physical Education Teacher program, according to the 133/14 study plan.

During the 2019 school year, we experienced concerns in our classroom spaces. Demands for discussion and teaching exchange emerged that led to an evaluation instrument and reflective analysis of the students' teacher training based on their training journeys.

The discussions had the intention of articulating the curricular spaces, the field of Physical Education and the questions that the students brought about their practices. We decided to organize the reflections by axes in a final evaluative instance shared between both curricular units. The dialogue made it possible to identify teacher training spaces as spaces for analysis and reflection on "what happens to students in their practices." We recognized "mismatches" and "contradictions" in the field, we analyzed the contents and anchoring of various theoretical proposals, with the intention of combining feelings and thoughts that occur in the daily activity of the chairs. Likewise, this allowed us to problematize the knowledge that circulates in the field, the notions of the body that are inscribed in the conceptual frameworks, the perceptions of the discipline and the teaching role, to put into discussion teacher training and disciplinary identity.

The purpose of this presentation is to show the analyzes that were carried out in the chairs of Philosophy and Education and Epistemology and Research in Physical Education, based on a pointer on different topics that emerged as demands for discussion and that became an evaluation instrument, and dissemination.

keywords

philosophy · epistemology · physical education teacher training · training trajectories



Fachada actual del Instituto del Profesorado de Educación Física (IPEF), Córdoba. Fuente: ipef.edu.ar



¿Para qué Filosofía y Educación?

a problemática en torno al aporte de la asignatura Filosofía y Educación surge cuando, al inicio de la cursada, lxs estudiantes preguntan: ¿Por qué tenemos filosofía? ¿Para qué nos sirve tener filosofía en el Profesorado de Educación Física?

En la mayoría de las situaciones, no aparece como una pregunta con malas intenciones, sino más bien como un fastidio, una molestia, porque se presume como un tiempo perdido. No se trata de una ofensiva, se percibe más bien como una sumatoria en torno a un malestar latente que suma tensión y decepción a cuestiones preexistentes.

En el intercambio, lxs estudiantes manifiestan que tienen muchas materias con un enfoque constructivista, una crítica sociohistórica permanente, una revisión teórica, y discursividades que pretenden atender la diversidad y la complejidad de lxs sujetxs, intencionalidades que en definitiva se disuelven (según sus palabras) a la hora de interactuar en el campo, en la escuela, en el club, con lxs chicxs.

¿Qué es eso de Filosofía y Educación?

En los acuerdos de docentes de la cátedra y la discusión de temas para el programa, Filosofía y Educación presenta uno o dos textos y autores que de modo llano plantean la pregunta ¿para qué Filosofía y Educación? Las charlas entre docentes refieren a la insistencia de esa pregunta por parte de lxs estudiantes.

Las inquietudes expresan que lxs estudiantes de tercer año de una carrera de nivel superior necesitan aclaraciones acerca de lo que en la formación se denomina el campo general, que aporta riqueza discursiva y teórica a los abordajes específicos de la Educación Física. Que no se entienda el porqué de Filosofía y Educación hace suponer que las anteriores unidades curriculares o asignaturas no lograron demostrar el fundamento del campo de la formación general. O que las razones y justificaciones teóricas nunca alcanzan.

Si la Epistemología no sirve para mirar las prácticas, ¿para qué sirve?

La asignatura Epistemología e Investigación de la Educación Física se encuentra en cuarto año. Lxs estudiantes que cursan esta materia ya han pasado por un año de residencia de Práctica Docente y por una serie de unidades didácticas que corresponden al campo de la formación general, en las que adquieren contenidos sobre temáticas que, de acuerdo a lo que propone el plan de estudios, brindan la posibilidad de enriquecer la práctica profesional.

La pregunta sobre "para qué" una epistemología de la Educación Física se traduce en gestos de incomprensión y en suspiros cuando se presentan los primeros contenidos sobre la ciencia, el conocimiento científico, los paradigmas. Y siempre se llega a la misma respuesta: "la Epistemología nos sirve para mirar la práctica". Ese mirar es el que se intenta desnaturalizar a lo largo del año, ya que se trata de una mirada didáctica, de intervención en el acto didáctico, pero no necesariamente una mirada reflexiva sobre las condiciones históricas, políticas y pedagógicas de las prácticas; tampoco parece ser un mirar crítico sobre los discursos que producen conocimiento científico en el campo de la

¹ En algunos casos, para dinamizar la lectura, haremos referencia a las unidades curriculares a partir del nombre coloquial que compartimos estudiantes y docentes del IPEF: Filosofía (para Filosofía y Educación) y Epistemología (para Epistemología e Investigación de la Educación Física).

Educación Física. Entonces, un eje sobre el que nos proponemos trabajar responde al intento por revisar la mirada pedagógico-didáctica, instrumental, de lxs estudiantes.

En este punto, nos interesa pensar aquello que lxs estudiantes llaman "falta de acuerdo y desconocimiento" entre las cátedras, un "desfase" entre lo que se enseña y lo que ellxs como futuros docentes van a necesitar para sus prácticas de enseñanza específicas.

pensar aquello que lxs
estudiantes llaman
"falta de acuerdo y
desconocimiento" entre
las cátedras, un "desfase"
entre lo que se enseña y
lo que ellxs como futuros
docentes van a necesitar
para sus prácticas de
enseñanza específicas."

La falta de acuerdo

Lxs estudiantes expresan la "falta de acuerdo" por la necesidad de conocer lo que cada materia ofrece, para no superponer contenido, ni repetir textos. Cuando lxs estudiantes manifiestan ya haber visto, leído o trabajado un contenido, un tema, un texto o un autor, parecen "mansamente"² expresar "ya lo sé" o "sí gracias, pero no es lo que necesito". Ofrecen de esta manera una difícil certeza sobre una experiencia de saber ya cooptada, una experiencia de aprender retenida. La mirada

deconstructiva de Filosofía y Educación piensa estas certezas como el anulamiento subjetivo a una experiencia otra, una colonización totalitaria de las oportunidades para conocer y experimentar. Ciertos discursos contienen una excesiva carga de sentido que produciría un vaciamiento de su capacidad de transmitir. El camino para el abordaje de tales temáticas y contenidos estaría clausurado, una clausura que presenta la vivencia excesiva de un determinismo discursivo (De Sousa Santos, 2000), para nuestro caso, un determinismo pedagógico.

La percepción particular en esta discusión es que, cada vez que lxs docentes pronunciamos que lxs sujetos y la realidad son complejas construcciones sociales, repetimos, y por defecto, se hace un vacío de contenido; como efecto del decir, vaciamos su sentido conceptual y pragmático. En resumen, no se sabe qué es concretamente eso que decimos, el "re decir" parecería anular la posibilidad de su experiencia.

Probablemente, las subjetividades, las realidades y los discursos que sostienen las discusiones se encuentren escindidos de la práctica por la que ellxs emergen y transitan. Se percibe que allí es necesario saber otras cosas; por ejemplo, cómo controlar un grupo, cómo presentar un buen juego, cómo hacer para que a lxs niñxs les guste lo que se está presentando, cómo llegar con los tiempos propuestos en la planificación, etc. Pareciera que las realidades de sus prácticas poco tienen que ver con las realidades que podemos presentar en Filosofía y Educación y en Epistemología e Investigación de la Educación Física.

El desconocimiento entre las cátedras de los trayectos de formación

La experiencia de cursado relatada por lxs estudiantes ofrece percepciones donde cada unx de ellxs debe atravesar escenas

² En referencia a la propuesta de Freire, lxs estudiantes buscan una elegancia académica que exprese "correctamente" la necesidad en el mundo de aprendientes (Freire, 2003).

"psicotizantes"³: dependiendo de las unidades curriculares y de lxs docentes a cargo, se afirma un discurso que a la hora siguiente y sentados (muchas veces) en el mismo asiento, se debe desmentir. La percepción es que lxs estudiantes reciben y son llevados a reproducir definiciones cerradas, que clausuran sentidos en torno a la realidad, lxs sujetos y las prácticas de Educación Física. Dependerá de la capacidad de convicción de lxs docentes o de las muestras concretas que cada docente ofrece como prueba de que "conoce y es reconocido" en el campo de la Educación Física; esta prueba servirá para que lxs estudiantes le crean y respeten su palabra, y en correspondencia, valoren los conocimientos que reciben. En estas escenas, no pareciera existir relación entre las unidades curriculares de Filosofía y Educación y Epistemología e Investigación de la Educación Física, como tampoco relación entre esta última unidad curricular y otras del campo general y específico, como Sujetos de la Educación, o Historia de la Educación Física. En correspondencia a los análisis de lxs estudiantes -cuando pensamos la problemática de la identidad de la Educación Física-, los saberes que se enseñan en la formación están fragmentados y no dialogan

Entonces, cuando se piensa la identidad y el campo de producción de conocimientos, se reconoce una fragmentación: de saberes, de discursos, de objetos y de prácticas. Y en este sentido, lxs estudiantes adoptan diversas posturas: algunas promueven la idea de que la Educación Física representa un saber común entre todos esos saberes diversos, que recae en el análisis y la selección del mejor contenido para enseñar, y esa posibilidad la proporcionan todas estas fragmentaciones. La otra postura

entre sí. O lo que es más complejo, no denotan

tener nada que ver entre sí.

es posicionarse en una de esas fracciones y trabajar, desarrollar, transmitir conocimiento -en otros términos, producir- desde ahí. Las más elegidas y nombradas por lxs estudiantes, en ese caso, siempre están vinculadas con las ciencias biológicas y las neurociencias. Para esto último, la preocupación como docentes radica en que la Educación Física desde su origen disciplinar sigue proporcionando la representación de un espacio productor de efectos sobre lxs sujetos a los que se destina, y no tanto como un espacio de construcción colectiva que colabora en el reconocimiento de los saberes para lxs sujetos que participan en la posición pedagógica de estudiantes en la Educación Física.

Diálogos entre Filosofía y Epistemología: las inquietudes comunes

Al comenzar a dialogar sobre situaciones áulicas cotidianas entre las unidades curriculares antes mencionadas, la pregunta que se presenta es ¿qué es lo que Filosofía y Educación trabaja en el tercer año de la carrera, para retomar como experiencia cercana con lxs estudiantes del cuarto año en Epistemología e Investigación de la Educación Física? En ese momento, la necesidad era aclarar que no tenía nada que ver la propuesta de una con otra unidad curricular; así, lo que se suponía debía ser una dificultad de articulación teórica era más bien una ruptura epistémica.

La distancia de las propuestas teóricas y didácticas en la presentación de contenidos, en los modos de entender y abordar el conocimiento y la ausencia de referencias y relaciones de parte de estudiantes y docentes se reflejaba en reuniones de áreas donde quienes dictan Epistemología e Investigación de la Educación Física decían desconocer lo que Filosofía y Educación daba como contenido, o que lxs estudiantes no sabían nada de lo que requerían para trabajar desde la epistemología. Este punto crítico tiene que ver con el enfoque que

³ Expresiones de convencimientos, que al análisis reflexivo pierden lógica o sentido consciente con la continuidad de hechos de la realidad.

Filosofía y Educación decide para su planificación temática. Intercambiando las realidades de ambas propuestas, se concluyó que la única coincidencia es la demanda de lxs estudiantes por un espacio que les permita analizar y pensar sus prácticas formativas. Esta demanda no es inicialmente clara, aparece como tensión cuando expresan: "eso que usted dice yo no lo puedo llevar a la práctica".

Y allí fue donde se produjo el encuentro: al parecer, en Filosofía y en Epistemología emerge la necesidad de expresar que "eso" que cada unidad curricular ofrece no es la realidad, y que sus prácticas formativas constituyen una crisis y un conflicto que no saben o no pueden resolver.

El diálogo entre docentes de Filosofía y de Epistemología condujo a proyectar una instancia conjunta, donde se fijó el objetivo de trabajar estas problemáticas que se traducen como la superficie de encuentro entre ambas. Se planificó construir una herramienta evaluativa en cada cátedra, que permitiera abordar formulaciones específicas de lxs estudiantes, y luego cerrar con un debate áulico que expusiera sus relaciones teóricas.

una herramienta evaluativa en cada cátedra, que permitiera abordar formulaciones específicas de lxs estudiantes, y luego cerrar con un debate áulico que expusiera sus relaciones teóricas. **

Las temáticas propuestas se fueron construyendo junto a lxs estudiantes a modo de ejes organizadores de la discusión. Una vez definidos, lxs estudiantes debían elegir un eje y presentar su análisis teniendo en cuenta los contenidos desarrollados en la unidad curricular y las experiencias de la práctica. La intención de esta consigna fue considerar y retomar las interpelaciones que lxs estudiantes formularon a partir de las experiencias de la práctica docente formativa y las experiencias de cursado de la carrera.

Para trabajar estas temáticas, desde Filosofía se les solicitó a lxs estudiantes proponer temáticas a modo de ejes organizadores de la discusión en torno a lo que podían enunciar como intereses propios en el desempeño del rol docente de Educación Física, intereses que las unidades curriculares del campo general como las propias prácticas docentes formadoras no les dejaban explicitar en sus contenidos de planificaciones de clases. Una vez definidos los temas, lxs estudiantes debían elegir una temática por grupo y presentar sus análisis teniendo en cuenta los contenidos críticos desarrollados en la unidad curricular y las experiencias de la práctica formativa.

En el caso de Epistemología, se les solicitó un registro escrito, a modo de relato de alguna experiencia como residentes practicantes de Educación Física en la escuela que se les había asignado desde la unidad curricular Práctica Docente IV, o alguna experiencia como estudiante de Educación Física de nivel superior. A partir de narrar su experiencia desde el enfoque etnográfico, 4 problematizamos la práctica docente y la identidad disciplinar de la Educación Física. Estas reflexiones las inscribimos en ejes temáticos y de discusión para pensar la práctica docente y la Educación Física como área de conocimiento.

⁴ Tomamos como referencia de este enfoque a Rosana Guber (2011), (2014), (2021) y lo que plantea en relación con los registros y el campo desde la antropología. Asimismo utilizamos aportes de la etnografía educativa a partir del análisis de notas de campo, en línea con los trabajos de Diana Milstein (2021), (2023).



El planteamiento conducía a un registro de contradicciones y desfases en las propuestas de las clases teóricas de la unidad curricular Práctica Docente IV, experimentadas durante el período de formación y durante las residencias de la práctica en las escuelas. En algunos casos, las contradicciones se presentaron entre sus experiencias como estudiantes y los contenidos que abonan al marco conceptual de la formación docente. En ambos casos, se hacía foco en el estudio reflexivo de sus experiencias como estudiantes, practicantes y participantes en proceso de formación.

Los ejes de discusión fueron los siguientes:

- Desfase entre los contenidos teóricos de la carrera, de los campos de formación, y las experiencias de práctica de formación docente.
- Fragmentación de discursos que sostienen la disciplina Educación Física en los espacios de formación docente.
- Límites del campo disciplinar con otros campos de estudio.
- Representaciones que circulan sobre lxs profesorxs de Educación Física.
- Proceso de identificación sobre el enunciado: A lxs estudiantes de Educación Física nos gusta la competencia.

Presentamos a continuación algunas problemáticas que dieron lugar a los diálogos entre Filosofía y Educación y Epistemología e Investigación de la Educación Física.

Definiciones del campo disciplinar y observaciones de los otros campos de estudio

El desfasaje entre lo que se enseña y sus prácticas de enseñanza específicas

En este punto, se entrecruzan el abordaje específico de la práctica docente como práctica formativa, los contenidos del campo disciplinar específico y del campo general. El reclamo aquí se presenta en dos enunciados claros: no nos enseñan lo que realmente necesitamos para ser profes / lo que nos enseñan no es aplicable en la realidad. La recurrencia de expresiones en torno a: "¿cómo se hace con esto, si tengo que enseñar vóley?", o: "en la escuela donde estoy haciendo la práctica me dijeron que solamente dé la técnica de pase". Particularmente, estas expresiones expresan reduccionismos que se reproducen en el campo de trabajo de la Educación Física, pero que lxs estudiantes en su condición perciben como demandas de contenidos reales y concretos de la Educación Física. Es decir, los demás contenidos o referencias teóricas formarían parte de una ficción.

En este conjunto de discusiones y debates, se suma, como remisión a un pecado, algo que no se permite manifestar abiertamente en la mayoría de estas otras unidades curriculares: en palabras de lxs estudiantes, "nos dicen que no debemos hacer competir ni enseñar a competir a nuestros alumnxs. Nos dicen que la competencia está mal; pero en deportes y destrezas, lo único que los chicxs quieren y ven como atractivo es competir".

En este punto, demandar a lxs estudiantes que no compitan ni enseñen a competir repercute como una exigencia a modo de una descontextualización social y específica para la Educación Física. Posiblemente significa que todas las unidades curriculares del campo

"...nos dicen que no debemos hacer competir ni enseñar a competir a nuestros alumnxs. Nos dicen que la competencia está mal; pero en deportes y destrezas, lo único que los chicxs quieren y ven como atractivo es competir."

general niegan la competencia como base de contenidos del campo disciplinar específico, y se lo negamos también como recurso demandado en el intercambio social amplio. La expresión de una estudiante parece confirmar lo dicho cuando expresa: "en realidad, profe, ¿sabe qué pasa?, a nosotrxs como estudiantes de Educación Física nos gusta la competencia".

En todos estos puntos, tanto Filosofía como Epistemología representan, en su factor crítico y analítico, el observador de estas situaciones y el espacio reflexivo que no busca dar respuestas a modo de recetas a seguir, por lo que, la mayoría de las veces, resultan un recurso para la catarsis de la crisis formativa de lxs estudiantes.

La unidad curricular Filosofía y Educación ofrece un conjunto de elementos teóricos para develar naturalizaciones y estructuras discursivas que ejercen efectos de verdad acerca del conocimiento y sus derivas disciplinares.

La noción de desfasaje desde la Epistemología

Interesa recuperar dos situaciones que se dieron a final de año, en el marco de la propuesta de diálogos, donde se conformó una mesa redonda para cerrar la cátedra con análisis que lxs estudiantes decidían plantear a raíz de los ejes presentados para la discusión.

Un primer relato titulado "Cuerpo a cuerpx" reflexiona sobre las nociones teóricas de cuerpo y género que se presentan en el profesorado y las nociones que circulan en sus prácticas docentes.

A mí me interesa plantear cómo nosotros en la teoría vamos teniendo diferentes conceptos de cuerpo y género: la noción de un cuerpo solamente biológico, después se le dio una funcionalidad, un cuerpo accesorio, después fue entendido como "un todo", todo esto en la teoría, pero después en la práctica, generalmente siempre seguimos actuando con el cuerpo biológico. Igual con lo de género, cómo en la teoría hablamos que el género es algo que se construye, que no está definido por lo biológico, pero en las clases de Educación Física, a la hora de llevarlo a lo práctico, seguimos teniendo este concepto simplemente biológico. Lo relacioné con un texto de Ética, de Flores, haciendo referencia que ponemos la heterosexualidad como un ideal, como la única opción.

Otro estudiante señala "lo normal": claro, lo normal, dice el que estaba hablando, y todo lo que sale de eso [refiriéndose a lo práctico] es lo normal. Entonces sólo mostramos una parte, con todo lo que dejamos de lado estamos provocando un desconocimiento de eso, al no mostrarlo, provocamos un desaprendizaje, habla esta autora. Entonces quería resaltar que la teoría a través de estos conceptos no coincide para nada con la práctica, seguimos diferenciando actividades para varones, para mujeres, formas de moverse, formas de actuar, etc.

El segundo relato, "No sabemos cómo teorizar la práctica", recorre las vicisitudes y cuestionamientos por los que pasan lxs estudiantes en relación con sus experiencias en residencias, desde la unidad curricular de Epistemología e Investigación de la Educación Física.

Siguiendo la noción de desfasaje, una de las estudiantes recupera un texto de Griselda Amuchástegui, "Entre monólogos silenciosos y cuerpos alquilados", y comenta qué es lo que le llamó la atención de este texto para entender cuál podría ser este desfasaje: ¿por qué no pode-

mos enseñar algo teórico sobre la propia práctica? Al no poder concebir a la práctica como algo teórico, entonces no nos podemos valer de lo teórico. Me llamó la atención lo de los cuerpos alquilados, eso es que están los estudiantes ahí, yo voy y doy la clase, sin importar si el alumno está aprendiendo o no. Es algo meramente práctico, yo vengo con mi plan de clase, y ese es mi único método para saber que doy una clase, y no hay una intervención teórica, no sabemos cómo teorizar la práctica.

¿Por qué no podemos entender a la Educación Física como una disciplina teórica al margen de lo que puede suceder en la clase? Otro estudiante plantea que eso puede ser porque nos agarramos de teorías que ya están escritas. Entonces como profesores no escribimos nuestra propia teoría.

Siguiendo la temática, un estudiante comenta: para mí el desfasaje se basa en una hipocresía de lo que aprendimos en la casa de formación. Porque todo lo que están diciendo tiene que ver con aprendizaje y luego con preguntas orientadoras para aprender, iy cuántas veces hacemos eso en la práctica?, icuántas veces les preguntamos a los chicos si entendieron algo de lo que le enseñamos?, o iqué entendieron de lo que les enseñamos?

Hay una cuestión con respecto a este tema -interviene otro estudiante-, que cuando se habla de teoría en Educación Física es dar el reglamento de un deporte, siendo que la teoría puede ser lo que vemos acá -refiriéndose a epistemología-. Siempre cuando uno dice "voy a dar teoría", bueno, ¿cuánto mide la cancha de vóley, cuánto mide la cancha de fútbol? Y no se abre el campo a pensar que la teoría puede ser una reflexión sobre el movimiento. Y tomando lo que vos decís -le plantea a su compañera-, por ahí la discusión es, no esto de emancipadores y críticos, sino que por ahí las mismas instituciones -de la práctica- nos llevan a los modelos tecnicistas, entonces vos tenés que hacer lo que el colegio dice; hace diez años que viene haciendo el test de 1500 m, por dar un ejemplo, y vos tenés que hacerlo.

Es difícil brindar una propuesta superadora estando acá adentro [refiere al IPEF]. Hay un des-

fasaje entre toda la teoría que vemos acá [refiere al espacio de Epistemología e Investigación de la Educación Física] con la práctica docente. Porque cuando vamos a la clase, decimos "hoy vamos a ver la lógica de campo dividido", teóricamente, sí capo, vos tenés todo lo que necesitás, [hace referencia a lo que se le brinda en el trayecto de formación] y prácticamente ni ellos, ni vos, te sentís cómodo con lo que estás haciendo. Entonces si vamos a pensar en un término emancipatorio, primero tenemos que ver si nosotros nos vamos a emancipar de lo que venimos aprendiendo y de lo que venimos forjando, y también, si después en las propuestas [didácticas] hacemos que todo lo que nosotros forjamos le introducimos a ellos [refiriéndose a sus estudiantes]. El desfasaje no siempre viene como una bajada de línea, de los que están arriba, sino lo que uno elige hacer, plantean otros estudiantes.

Del mismo modo que en Filosofía y Educación, otras recurrencias para este desfasaje se asentaban en "Todo lo que te dice un texto no se reproduce en la clase". "El niño de 2 años es así, así y así, y cuando vos ibas a la clase te encontrabas con un montón de problemas que ninguno de los textos decía, creo que a todos les pasó", comenta otro estudiante.

De acuerdo con las experiencias recuperadas en los relatos de lxs estudiantes, la problemática del desfasaje entre la teoría y la práctica es una recurrencia en Filosofía y en Epistemología. Habría que pensarla de modo arqueológico, en términos de Foucault, recuperar estas inquietudes que traen lxs estudiantes y tomarlas como elementos a pensar del campo disciplinar, tanto diacrónica como sincrónicamente.

Identificaciones del rol docente de Educación Física

Representaciones que incomodan

Al trabajar los ejes de análisis, lxs estudiantes abren un nuevo debate: no es lo mismo "ser mujer que ser varón cuando sos profe de Educación Física"; "primero, lxs chicxs te dicen seño, no profe, y después: lxs ves que vienen re contentxs y te miran de arriba a abajo, y te dicen, ¿vos sos la seño de Educación Física?, entonces yo les respondo que sí, y agrego ¿por qué?, porque pensé que eras un profe"; "lo común es que esperen un profe varón, canchero, y cuando ven que sos mujer se decepcionan y les ves el desgano o que no te hacen caso".

En esta discusión emerge la cuestión de género: el profesor varón de Educación Física, como representación común y masivizada del docente, de la educación física y sus prácticas. Las estudiantes mujeres comienzan a contar sus experiencias comunes en prácticas formativas de las escuelas, y a ellas se agrega la de los clubes de deportes, donde se pronuncia mucho la diferencia: "cuando lxs padres escogen quién será entrenador de sus hijxs", "prefiriendo al entrenador varón, o solicitando a la entrenadora mujer que haga lo mismo que hacía el profe".

Los relatos demuestran que el mayor porcentaje de estudiantes mujeres no se corresponde con la demanda hacia quien ejerza la enseñanza de la Educación Física. Tengamos en cuenta que el contenido dominante de la Educación Física es el contenido deportivo tradicional o adaptado.

En la presentación del análisis en Epistemología, una estudiante plantea la pregunta que trajo para compartir en la mesa redonda: ¿Estamos preparados como profesores de Educación Física respecto al conocimiento brindado por las instituciones formadoras en relación a las nuevas generaciones y concepciones de las problemáticas actuales que atraviesan estas nuevas generaciones?

Cuando fuimos a la práctica también nos encontramos con un ideal de cuerpo o con un tipo de Educación Física que cuando planteamos que había ya un desfasaje entre lo que veíamos acá [se refiere al espacio de Epistemología] y en las prácticas, todo esto de ser críticos, constructivistas, en esta

práctica no era así, y planteamos otro tipo de Educación Física de la cual la profesora orientadora quería poner como en juego nuestra condición de la materia por plantear otra Educación Física que ella no estaba de acuerdo. Y acá en el IPEF también, a la hora de hacer alguna práctica deportiva, viendo con qué profesor, se va a tener en cuenta lo de cuerpo y género, si vamos a ver el cuerpo sólo como estructura y un sostén de huesos, de piel y de órganos, o como un cuerpo plural que cada uno viene con una problemática.

Volviendo a la noción de representaciones, se pone en tensión no solamente la representación social del docente varón de Educación Física, sino la representación de "una" Educación Física, que es la que circula en las escuelas, pero no es la que algunxs estudiantes proponen y manifiestan. Esta "otra" Educación Física a veces incomoda no sólo a lxs docentes orientadores de la práctica, sino también a lxs estudiantes en su situación de practicantes, que además se inscriben en uno de los espacios de mayor vulnerabilidad de la práctica docente: la validación del saber docente, para acreditar, al final del trayecto de la formación, el título de profesorx.

En este entramado que producen las tensiones de lxs estudiantes, surgen algunas preguntas: ¿hacia dónde se dirige la enseñanza que la Educación Física propone? ¿Cuánta mella hacen los discursos "críticos" en la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas corporales que circulan en los patios de las escuelas? ¿Hacia dónde apunta la comodidad de las prácticas docentes?

A modo de cierre

La propuesta de charlar con lxs estudiantes permitió también volver a mirar nuestros espacios áulicos. En ese tono se hablaba y presentaba cada tema en las clases, en referencia con cada eje de análisis y reflexión explicitada por lxs estudiantes. Una manera de relacionar, establecer vínculos y dar sentido u ofrecer una

interpretación que permita simbolizar la experiencia disociada de teorías y prácticas.

Inicialmente pensamos cómo la Educación Física siempre rodea sus definiciones identitarias; es preciso quizás definirla como una proposición que presenta una variable de análisis con derivas sumamente interesantes. En otras palabras, de la misma manera que se pone en cuestión a la Educación Física, corresponde hacerlo con la ciencia.

Es Enrique Dussel (Dussel, E., Mendieta, E., Bohórquez, C. 2011) quien explica que la historicidad del conocimiento producido desde la lógica científica e industrial capitalista de Occidente impone afirmaciones que se inscriben como criterios de demarcación entre discursos categoriales y mitos. Tal concepción produce una confusión entre afirmaciones que se asumen como argumento empírico de las cosas, frente a otras afirmaciones que muchas veces son asumidas como explicaciones subjetivas del mundo y de la realidad. En tal confrontación, la ciencia impone y universaliza una distorsión de los núcleos de sentido donde se ciñen nuestras prácticas. Los significados de nuestra acción, del hacer, de la práctica, refieren (según la ciencia) a categorizaciones construidas como enunciados empíricos repetibles. Mientras que los enunciados interpretativos del mundo se ofrecen (según la ciencia) como sugestiones inestables e intercambiables (Dussel, E., Mendieta, E., Bohórquez, C. 2011). Tal es quizás la clave de lo que se vive y enuncia como "desfasaje": una discursividad propuesta desde el campo de la formación general que no se ajusta a los sentidos empíricos de la disciplina. Su enseñanza es afectada por esa vacancia en la problematización de su matriz conceptual, por esas nociones que, a decir del saber científico positivista, son interpretaciones. Este modo de ver lo empírico produce un velamiento de sus estructuras y sus efectos, por lo que la práctica de la enseñanza de la Educación Física no necesitaría tales persuaciones, ya que no se inscriben en el código científico que el campo disciplinar valida.

Revisitamos la preocupación de que la Educación Física desde su origen disciplinar sigue proporcionando la representación de un espacio productor de efectos sobre lxs sujetos a los que se destina; y no tanto como un espacio de construcción colectiva que colabora en el reconocimiento de un saber para lxs sujetos que participan en la posición pedagógica de la Educación Física. Centrada en la construcción de efectos acerca del cuerpo, es decir, en la perspectiva de los saberes anatómicos y fisiológicos, de las técnicas posibles de ser aplicadas y enseñadas, así como de los métodos

Revisitamos la preocupación de que la Educación Física desde su origen disciplinar sigue proporcionando la representación de un espacio productor de efectos sobre lxs sujetos a los que se destina; y no tanto como un espacio de construcción colectiva que colabora en el reconocimiento de un saber para lxs sujetos que participan en la posición pedagógica de la Educación Física ??

de enseñanza o didácticas "desarrollistas" que procuran un bagaje motriz "enriquecido", o el enfoque praxiológico de la acción motriz, la actualidad práctica de la Educación Física parece constituir sólo un saber contingente. Aquella discursividad que no se justifica empíricamente no ingresa al campo de necesidades en la práctica de la enseñanza, quizás por ello, las nuevas propuestas, como la Educación Corporal, aún no encuentran transformaciones en el quehacer de lxs docentes.

En términos sociológicos, podemos entender lo último como una instancia que ubica "la experiencia de los significados como parte integrante del significado total de la experiencia" (Bourdieu, 2014, p. 46). Dispone a lxs sujetxs a un modo único o totalizante de significaciones de sentido, provocando como única posibilidad la de plegarse a esta experiencia. De este modo, cualquier propuesta teórica se inscribe en esta lógica y fragmenta los saberes, ya que aumenta la suma de percepciones sobre la Educación Física con el mismo eje, el de la productividad sobre lxs cuerpxs, pero no propone un corrimiento de estos mecanismos, ni una revisión de sus estructuras disciplinares.

En este punto, se fija una crítica, un quiebre con el sentido planificado de ciertas formulaciones teóricas, traducidas en unidades curriculares diseñadas en un plan de estudios que pretende formar docentes de Educación Física. En tal sentido, un análisis de los lenguajes y de la identificación de las categorías que resultan fundamentales para pensarnos se torna imprescindible, ya que es a partir de ellos que se constituyen discursos con efecto de verdad. Práctica Docente, Filosofía y Educación y Epistemología e Investigación de la Educación Física: ¿desde qué lugar construyen sus posiciones del saber hacer de la Educación Física?, ¿qué saberes y conocimientos cuestionan sus saberes y conocimientos?

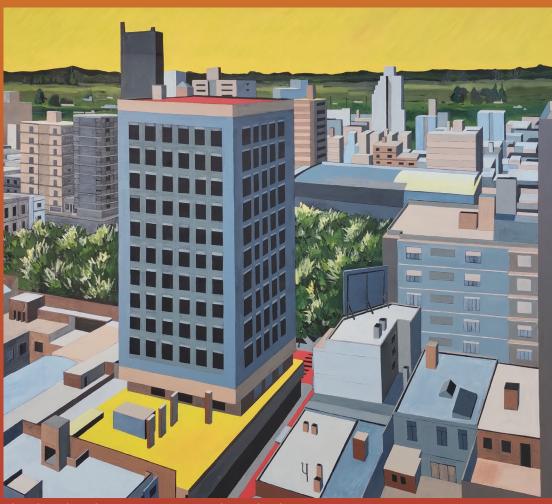
Referencias

- **Bourdieu, P.** (2014). Las estrategias de la reproducción social. Siglo XXI.
- De Sousa Santos, B. (2000). Crítica de la Razón Indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática.

 Desclée de Brouwer.
- Dussel, E., Mendieta, E., Bohórquez, C. (2011). El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos. Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). El Grito Manso. Siglo XXI.
- **Guber, R.** (2011). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Siglo XXI.
- **Guber, R.** (2014). *Prácticas Etnográficas*. Siglo XXI.
- Guber, R. (2021). El registro de campo en las ciencias sociales. Consignación textual y reflexiva en la construcción analítica de la realidad empírica. En Curso La entrevista individual y sus claves. Preguntar, registrar y analizar. IDES. https://virtual.ides.org.ar/course/view.php?id=76), Buenos Aires.
- Milstein, D. (2021). La etnografía como enfoque para el tratamiento de procesos educativos. En Curso Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea: técnicas y claves en etnografía y análisis del discurso. IDES.
- Milstein, D. (2023). La etnografía también es cosa de chicos. Siglo XXI.

Construir un objeto de estudio

Algunos recorridos



Plaza (2017) · Fabián Martinetto · Acrílico sobre lienzo

ENTREVISTA

Gabriela Sabulsky

Directora del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Córdoba

por Mariana Tosolini y Rocío Arrieta

ENTREVISTA



Gabriela Sabulsky

Directora del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Córdoba

por Mariana Tosolini y Rocío Arrieta

ntrevistamos a Gabriela Sabulsky, Directora del Sistema Institucional de Educación a Distancia (UNC). Gabriela es magíster en Multimedia Educativa, profesora adjunta en la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH-UNC), directora alterna de la Maestría en Procesos Educativos mediados por tecnologías, del Centro de Estudios Avanzados (FCS-UNC) y coordinadora pedagógica del Área de formación docente y producción educativa de la Facultad de Ciencias Económicas (UNC).

Entrevistadora (E): ¿Desde cuándo estás trabajando sobre estas temáticas vinculadas a la tecnología?

Gabriela (G): Mi trayectoria en relación con la temática de investigación está muy ligada a mi trayectoria personal y a eventos coyunturales. Cuando estaba terminando mi carrera en Ciencias de la Educación, la única orientación que se abrió fue la de tecnología educativa. En ese momento, la figura de Edith Litwin era clave en la construcción de este campo teórico, y nos contagió, a quienes nos formamos con ella, a pensar la tecnología educativa como una oportunidad para revisar y recrear las prácticas de enseñanza. Esto fue en un contexto cultural y académico en donde las tecnologías eran muy discutidas.

Las tecnologías aparecían entonces como una impronta instrumental y se veían como algo foráneo que de algún modo venía a imponer su lógica a las instituciones educativas. Esa externalidad con la que se vivió durante la década del 90 e inicios del 2000 dejó su huella hasta el presente. Sólo el escenario que abrió la pandemia pudo modificar esa relación con las tecnologías en el ámbito educativo. En ese contexto tan complejo, las tecnologías entramaron de tal manera nuestras vidas que dejaron de pensarse como algo fuera de nosotros, pero esa externalidad le costó mucho al sistema educativo, porque siempre se las pensó como algo que podía no estar en las prácticas. Porque, en última instancia, venían desde fuera, como una imposición. Sin embargo, la formación con Edith hizo que nosotros pudiéramos pensar la tecnología desde otro lugar.

incorporo al Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas, y ahí empiezo a trabajar sobre temas de tecnología educativa. Las tecnologías eran el teléfono con cable y el material impreso. **

En la década del 90, además, yo me incorporo al Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas, y ahí empiezo a trabajar sobre temas de tecnología educativa. Las tecnologías eran el teléfono con cable y el material impreso. En aquellos tiempos, discutimos acerca de cómo entender las tecnologías al servicio de la Educación a Distancia, pensando en diseños que permitieran la inclusión educativa y distanciándonos de modelos conductistas, en auge en otros contextos.

La década del 2000 es una década bisagra, a nivel personal, me invitan a participar en la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) para poner en marcha el Área de Tecnología Educativa, en base a un proyecto elaborado con Joana Sancho Gil, quien había visitado nuestra universidad un tiempo antes; a nivel social crecía la revolución de los dispositivos cada vez más accesibles y la mejora gradual de la conectividad. Por aquellos años, la fuerte presencia de Microsoft y el uso utilitario parecía ser la clave de la alfabetización digital.

Fue por aquellos tiempos que empezamos a recorrer el camino de la tecnología como ayuda y como complemento de la presencialidad, en todos los niveles del sistema educativo. En la universidad, empiezan a surgir las plataformas educativas que con recelo se comenzaban a nombrar como aulas virtuales, justamente, por la necesidad de trasladar lo que sucedía en la presencialidad a la virtualidad; la idea era cómo se podía reproducir el espacio presencial. Entonces el aula virtual tenía que ser cerrada, tenía que garantizar que la gente que entrara ahí fueran solamente los que eran alumnos, o sea, las cuatro paredes del aula había que trasladarlas al entorno virtual. La década del 2000 para mí es la década en la que comienza a instalarse esto, por lo menos en el ámbito universitario. Yo entiendo que la Educación Superior en la provincia de Córdoba tuvo quizás otro recorrido y fue a través de la plataforma E-ducativa.

Además de esta situación coyuntural, yo me planteaba la necesidad de encontrar desde la didáctica cómo dar respuestas más creativas en nuestras prácticas de enseñanza. La tecnología, a partir de la década de 2010, en nuestro contexto, empezó a ser cada vez más omnipresente: de la computadora de escritorio pasamos a las *notebook*, de allí al celular, y más adelante llega el Programa Conectar Igualdad. Los dispositivos se fueron haciendo cada vez

más accesibles y los desarrollos tecnológicos, las aplicaciones, los recursos y las plataformas se fueron abriendo al uso más libre y gratuito. En este contexto, las tecnologías empiezan a aparecer en el escenario de la didáctica como una posibilidad de pensar nuevas estrategias que no solamente venían unidas a nuevos recursos, sino básicamente a nuevos lenguajes. Aparece lo audiovisual, el sonido, la posibilidad de lo hipertextual como medios, posibilidades de pensar las prácticas de enseñanza con todo eso adentro; desde ese lugar, yo llego al campo de la investigación. Entonces, mis preocupaciones siempre tuvieron que ver con cómo los docentes se apropiaban de estas tecnologías para enseñar, pero, por otro lado, cómo esas enseñanzas realmente recuperaban usos genuinos de la tecnología.

Nuevas tecnologías y prácticas docentes

E: Tu recorrido nos fue mostrando cómo se reconfiguraron algunas cuestiones en relación con qué tecnologías había disponibles y qué discusiones se van generando en los escenarios educativos y las prácticas. ¿Podés explayarte en eso? ¿Y cuáles son las discusiones actuales en los escenarios educativos?

G: Yo creo que tanto en las prácticas como en los debates teóricos estamos en una zona de mucha incertidumbre. Puedo pensar esta pregunta en dos sentidos. Por un lado, está el mundo académico, y por el otro, el mundo de la práctica. A veces están juntos, a veces no. Desde el punto de vista del mundo académico, reconocemos que hay un tiempo bisagra que es la pandemia con la virtualidad. En la enseñanza remota, hay un antes y un después. Entonces digo, desde el escenario de pandemia y pospandemia, qué pasó con el mundo académico desde mi visión recortada: el año 2020 fue un año de sobrevivir, de ver qué se hacía; incluso en términos de investigación, recién a fines de 2020 uno empieza a encontrar algunas sistematizaciones. Pero ya en 2021, explota la cantidad de estudios de corte más cuantitativo, que muestran qué se hizo, cuántas aulas virtuales se abrieron, cuántos estudiantes conectados, cuántos con computadoras, cuantos sin, o sea, un montón de estudios de corte más cuantitativo que trataban de describir la situación que se estaba viviendo. No hablo solamente de nuestro contexto argentino, sino a nivel mundial.

Hay muchos estudios que se dedican justamente a ver qué se produjo, y un poco a la conclusión que llegan es a esto, a la cantidad de estudios cuantitativos que describen lo que pasó, pero que no necesariamente pueden explicar lo que pasó. Entonces, en 2021 ya hay producciones que son reflexiones de lo que pasó durante la pandemia, y ahí intentan plasmar preguntas, cuestiones que tenían que ver con imaginar cómo iba a ser la vuelta a la presencialidad y qué cuestiones habíamos aprendido en este tiempo que debían ser pensadas como una oportunidad para la vuelta. Pero a la vez, emergen un conjunto de preguntas que interpelaban acerca de si todo había sido "tan maravilloso" como nos creímos en el primer año. En 2020, suponíamos que habíamos logrado un montón de cosas porque sobrevivimos a la pandemia

*Entonces, en 2021 ya hay producciones que son reflexiones de lo que pasó durante la pandemia, y ahí intentan plasmar preguntas, cuestiones que tenían que ver con imaginar cómo iba a ser la vuelta a la presencialidad y qué cuestiones habíamos aprendido en este tiempo que debían ser pensadas como una oportunidad para la vuelta.**

y porque logramos la continuidad pedagógica. Sin embargo, en el año 2021 había una mirada crítica respecto a quiénes habían quedado en el camino, si la calidad de lo que estábamos proponiendo era realmente la calidad formativa que buscábamos y qué cuestiones se perdían con la virtualidad. De esa manera, se sostiene la idea de una "presencialidad imperfecta" que algunos trabajan como concepto, que pone en discusión la idea de la ciudadanía, la pertenencia institucional, qué pasa con los cuerpos y las subjetividades, todo esto mediado absolutamente por la virtualidad.

E: Claro, la desigualdad es otro eje que se puso en el escenario.

G: Sí, exacto. Las desigualdades con la virtualidad quedaron más explicitadas que antes y generaron mucha deserción, mucha pérdida; la desigualdad también se expresó en términos de la formación docente, de los recursos disponibles en las escuelas, entre otros. Eso yo creo que más o menos empieza a florecer en 2021 en el campo académico, por eso yo hago esta diferencia, en el campo académico. Creo que en la práctica, en 2021 estábamos todos trabajando en pos de cómo iba a ser esa vuelta a la normalidad, a la supuesta "normalidad", y lo que significó para todos en los distintos niveles. Por ejemplo, la implementación de las burbujas, que fue un trabajo laborioso, desgastador y que dejó traducir, en lo que hace al ámbito superior y al ámbito universitario, que la vuelta no iba a ser igual, no íbamos a volver a 2019. ¿Por qué? Porque básicamente los estudiantes no volvieron, o sea, nosotros en la universidad, y supongo que en los institutos de formación docente también, soñábamos quizás con que se decretaba la presencialidad e íbamos todos a volver a las aulas, a recuperar aquello que supuestamente habíamos perdido.

Sin embargo, eso no pasó, y ahí es donde aparece el tema de la reconfiguración, que a mí me parece que es tan necesario y tan importante mirar: ¿por qué no volvieron?, ¿quiénes volvieron?, los que vuelven ¿a qué vuelven?, ¿qué buscan, qué esperan? Y no podemos pensar esto unilateralmente; creo que los estudiantes que no volvieron pudieron optar o decidir en algunos casos. En el caso del docente, era su trabajo, y si le decías volver a la pre-



sencialidad, tenía que volver, no tiene margen para elegir, porque están las regulaciones que definen que el docente tiene que volver a dictar una cantidad de horas presenciales o, como ahora, una semana virtual, otra presencial, pero el docente se ajusta a un dispositivo y no necesariamente decide. Los estudiantes ponen en tensión estas prácticas del modo más explícito, porque manifiestan de diferentes modos, y quizás con mayores grados de libertad, qué es lo que pueden hacer y qué es lo que necesitan.

Quizás ahí hay un proceso de reconfiguración que todavía no lo tenemos absolutamente claro, no sé hasta qué punto es necesario tener claridad de todo, pero como diría un colega que escuché en una charla de inteligencia artificial, Javier Blanco, él decía: todos pensamos que estamos en una transición "hacia", y ya llegamos a un lugar, el lugar es hoy, no podemos pensarnos todo el tiempo en transición "hacia", hoy estamos donde estamos y el desafío es cómo entender ese presente. Ese presente para mí es un presente que se ha reconfigurado, hay otros modos por donde hoy circula la enseñanza y el aprendizaje, que ponen en tensión esa vuelta 100 % a la presencialidad.

E: En el nivel superior no universitario, volvimos de hecho con la modalidad combinada y distintos tipos de combinaciones de presencialidad y virtualidad.

G: Claro, ese es un modo de reconfiguración que viene desde un marco regulatorio, de una norma. Una normativa que instala un conjunto de prácticas. Lo que pasa es que en las instituciones va tomando diferentes formas en función del tipo de institución, los actores que están interviniendo, los campos disciplinarios. Entonces, una norma establece un parámetro, pero esa reconfiguración se va dando al interior de cada instituto y de cada espacio curricular. Y a mí eso es lo que me parece interesante para ver, que quizás antes también sucedía, pero la presencialidad en tanto modalidad convencional de pensar la enseñanza y el aprendizaje instalaba una cierta homogeneidad, de hecho instaló la homogeneidad dada por estrategias didácticas bastante regulares en la comunidad académica. Entonces, la presencialidad estaba condicionada por ciertas tradiciones académicas: la clase expositiva, el trabajo grupal.

Para mí, hay dispositivos didácticos que hoy en estos escenarios se resignifican: ¿qué pasa entonces con la clase expositiva?, ¿qué pasa con el trabajo grupal en una clase?, ¿qué pasa con los trabajos de producción de los estudiantes? Son dimensiones de la práctica que hoy también se ven alteradas por estos formatos combinados. Por ello, la reconfiguración no es solamente si yo voy a la institución o me quedo en mi casa, sino que para mí la reconfiguración es a nivel de prácticas. Hay una frase que a mí me gusta –dentro de las cosas que me gustan de los documentos del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de este último periodo – que dice "pensar lo híbrido como un punto de llegada", y a mí me gusta porque eso tiene que ver con la reconfiguración de nuestras prácticas, que son híbridas. ¿Qué quiere

decir híbridas? Que están atravesadas. No híbridas en el sentido de pensar que hay dos grupos simultáneos, lo físico y lo digital.

Lo híbrido como un punto de llegada significa que todas nuestras prácticas son híbridas y que están atravesadas por entornos materiales como puede ser un aula, un espacio físico con un pizarrón, y los estudiantes compartiendo las cuatro paredes, eso como entorno material. Pero que en ese mismo entorno material están circulando tecnologías, dispositivos, puede proyectarse una película, o pueden estar participando en una red social, o los y las estudiantes están en el aula produciendo en un documento colaborativo, entonces en ese mismo espacio confluye todo: lo físico, lo digital, lo sincrónico, lo asincrónico. Cómo de la misma manera uno puede llevar esto a los espacios de virtualidad, entonces en los espacios de virtualidad aparece esta idea de la presencialidad remota. La presencialidad remota es esto que estamos haciendo hoy acá: nuestros cuerpos mediados por una pantalla, que no es lo mismo que la presencialidad asincrónica, esto de estar, por ejemplo, en un foro discutiendo; y eso sucede en una misma semana que supuestamente es virtual: tenemos esto, tenemos lo otro, y es ahí donde a mí me parece que sucede la reconfiguración de las prácticas.

E: Qué interesante lo que planteás para pensar los escenarios de enseñanzas y de aprendizajes, porque a veces los pensamos binariamente. Nosotros tenemos una semana de presencialidad y una de virtualidad. Y esto que vos estás planteando de lo híbrido nos hace repensar esa idea binaria que tenemos.

G: Yo pongo el ejemplo de la Facultad de Ciencias Económicas, porque es ahí donde yo más intervengo en estos temas. Cuando terminó la pandemia en 2021, a nosotros nos llama la decana de la facultad y nos dice ¿cómo seguimos?, ¿qué hacemos ahora?, ¿volvemos al punto inicial de 2019?, ¿volvemos como si no hubiera pasado nada?, ¿o hacemos algo de tal manera que no se pierdan algunas de las cuestiones que fuimos capaces de hacer en la virtualidad? Lo que está claro desde antes de 2019 en la Educación Superior en general es que los modos, las prácticas, los formatos a través de los cuales se brinda la enseñanza están un poquito cuestionados. No podríamos decir que nada de eso servía, ni mucho menos, había mucha cosa valiosa ahí, pero también había mucho desanclaje, mucha lentitud en relación con tratar de incorporar algunos cambios en términos de cómo incorporar a los estudiantes que no pueden asistir diariamente a clase, cómo permitir otros modos y ritmos de trabajo sin que con esto vayamos a pensar que es la lógica del mercado la que debe instalar las prácticas educativas; cómo nos movemos para poder pensarnos en un proceso de transformación. A partir de 2020, la pandemia trae cambios abruptos, y bueno, ¿cómo volvemos?

Desde la Facultad de Ciencias Económicas sacamos una norma que proponía lo que de algún modo iba a pasar. En aquel momento, dijimos: vamos a ir por el modelo 70/30, que tenía que ver con que los planes de estudio permitían un 70 % de presencialidad y hasta un 30 % de virtualidad. Entonces yo

creo que, en el caso de los institutos formadores, este formato combinado de algún modo también viene a resolver una necesidad: ¿cómo volvemos después de lo que hemos transitado? Recuperemos algunos aprendizajes, algunas cuestiones que supimos conseguir y que supimos valorar, y cómo lo empezamos a instalar y a trabajar. Como toda transformación, y esto lo dice García Canclini, toda migración de un estado a otro, todo proceso de transformación significa muchos dolores. No es que no duela, no es que nada se pierda, sino que hay dolores, porque hay cambios, hay cosas que ya no van a ser como antes, hay cosas que se pierden, pero hay otras que se transforman. Y en ese movimiento que estamos haciendo, yo entiendo que haya mucho dolor, porque nos saca de nuestra zona de confort, nos lleva a otro lugar, un lugar que es nuevo, que hay que construir, que no tiene una tradición que nos ampare, sino que hay que descubrir qué hacemos ahora con esto, y eso para mí implica siempre algún tipo de sufrimiento. Pero tiene la posibilidad de corrernos del lugar del confort, del aburrimiento y –de algún modo– de la desprofesionalización del rol docente, porque si no, es un rol que en algún punto llega a instalarse en un lugar rutinario, que nos deja sin capacidad de descubrir qué somos capaces de hacer. Para mí, la pandemia dejó claro que los docentes son capaces de inventar muchísimas cosas, muchísimos escenarios, muchísimas formas de vincularnos con los estudiantes y con los territorios. Hubo un despliegue de prácticas que yo sufro pensando que todo eso se haya perdido.

Desafíos de la formación docente en los nuevos escenarios educativos

E: En estos escenarios de reconfiguración de nuestras prácticas educativas, ¿cuáles creés que son los desafíos en la formación docente? ¿Cómo preparar a los y las docentes frente a lo que nos pasó y nos pasa?

G: La primera reflexión que me surge es que quienes estamos dedicados a la formación tenemos que hacer un replanteo respecto a qué pasa con la formación docente. La formación docente continua, desde mi punto de vista, no impacta necesariamente en las prácticas, o sea, no hay una línea directa entre la formación en los formatos clásicos que tenemos y la transformación de las prácticas. A mí me parece que primero tenemos que pensar qué formatos de formación son ahora los más adecuados. Esto lo digo con mucha autocrítica; una de las cosas que está pasando en la formación docente, por lo menos en el ámbito universitario, es que los docentes prefieren no asistir a una capacitación y prefieren hacer un meet. Si vos das la posibilidad de que el curso sea presencial o híbrido, el docente se queda detrás de la pantalla.

Hoy en este escenario emergente, nos reconocemos noveles, partimos todos de un nivel de ignorancia, de decir, ¿de qué se trata esto? Esa pregunta nos abre la puerta a poder pensarla colectivamente, lo que no quiere decir

que esto sea fácil, porque además somos sujetos sociales que vivimos en un contexto extremadamente individualista, un contexto donde la construcción colectiva está atravesada por otras lógicas, la lógica que tiene que ver con que cada docente está en múltiples tareas y trabajos para poder sobrevivir. Además de hacer su tarea de docente, tiene que investigar, publicar, está atravesado por esta súper demanda laboral, que nos resta tiempo para pensar en formas de encuentro... Pero a mí me parece que en este escenario emergente tenemos más preguntas que certezas, reconocemos que hay que tomar decisiones que antes no tomábamos. Por eso, soy optimista, y por eso, creo que aunque tengamos problemas y aunque haya déficit, siempre será mejor que lo que teníamos. Creo que lo que teníamos antes tampoco era tan bueno, lo que pasa es que no lo mirábamos y no lo evaluábamos. Yo siento que este escenario nuevo tiene la fortaleza de poder ser repensado, y eso requiere de una mirada colectiva. Hoy tenemos una normativa: en el caso de ustedes, dice una semana virtual y una semana presencial; creo que es un paso, o bueno, a lo mejor otras instituciones lo toman de otra manera....

E: Claro, cada institución fue decidiendo, pero sí ha habido un escenario de virtualidad y presencialidad necesariamente en todas las instituciones.

G: Fíjense qué interesante que cada institución pudo ir definiendo, eso a mí me parece valioso, porque ahí ya hay una mirada del campo epistemológico, o sea, disciplinar. No es lo mismo formar docentes de nivel inicial que formar tecnólogos, o sea, hay realidades distintas, necesidades distintas del campo disciplinar, pero también de la población que asiste a esos institutos a formarse. Yo creo que ahí hay un punto que para mí suma: pensar la formación docente con clave de la heterogeneidad, qué necesitan unos y otros. Creo que en algún momento, si esto avanza en una línea en la que se va reconstruyendo esta modalidad como una nueva normalidad, va a llegar un momento -si no es que ahora sucede- en que un docente diga "che, yo la semana virtual, quiero hacer tal cosa. Lo que voy a hacer esta semana virtual va a condicionar la semana presencial. ¿Quién de mis colegas puede sumarse a esta semana virtual con esta actividad para poder después proyectar?"; "la semana presencial quiero que vayamos a visitar esta muestra de arte", bueno, esta muestra de arte la podemos tomar desde esta disciplina, desde estas otras, y a partir de ahí, entrar a articular experiencias comunes.

A mí me parece que es un ámbito en que estas cuestiones podrían fluir más fácilmente. Hoy por hoy quizás no se puede, porque eso requiere mucha organización institucional, y creo que las instituciones, en este sentido, tienen que reaprender nuevas formas organizativas. Entonces hoy cada institución está decidiendo qué semana es virtual, qué semana es presencial, si se acumulan o se hace alternancia. Después va a llegar un momento en que quizás sean los propios docentes quienes decidan cuándo es mejor una instancia virtual y cuándo una instancia presencial. Para eso hace falta una institución que acompañe, quizás hoy no están dadas la condiciones, pero si

ENTREVISTA

6...debería llegar un momento en donde los formatos combinados estén definidos por las necesidades didácticas de los procesos que uno quiere promover y no por marcos regulatorios. 99

esto va migrando, si esto va transformándose, debería llegar un momento en donde los formatos combinados estén definidos por las necesidades didácticas de los procesos que uno quiere promover y no por marcos regulatorios. Yo entiendo que hoy son un paso necesario para ordenarnos, pero puede llegar a haber otras transformaciones que se den más a nivel de las prácticas.

- E: Pensando en lo que decís, creo que, en los institutos, la organización de esta modalidad combinada estuvo más vinculada a un criterio organizativo por la novedad; entonces hoy, uno de los desafíos es que la organización de estos escenarios híbridos también se base en criterios pedagógicos.
- G: Bueno, hay como una dimensión organizativa que es esto: una semana sí, una semana no; pero esto debería dar lugar después a que la hibridación la definan más las necesidades pedagógico-didácticas que lo organizativo. Pero yo entiendo que desde la gestión esto es muy complejo, y que hay que empezar por algún lado, ¿no?

Respecto a qué es lo que debería ser parte de la formación: la formación es forma-contenido, entonces, los formatos tradicionales de formación hoy no nos estarían resultando, desde mi punto de vista, muy efectivos. Entonces, para mí, hay que innovar en formatos de formación. Pero, por otro lado, respondiendo un poco más a las preguntas del qué, qué contenidos, bueno, ahí yo tengo algunas inquietudes que me parece que es necesario entrarle a la formación. Para mí, no es una formación técnica la que necesita el docente, yo creo que ya en la época de la pandemia se dio cuenta el docente de que cuando necesita algo, una herramienta, puede buscarla, puede pedir ayuda, puede por ensayo y error empezar a tratar de usarla, y también quedó claro que somos capaces de hacer cosas con tecnología aun sin muchos recursos, y también quedó claro que si tenemos gente que nos ayuda, la producción es mucho más interesante, o sea, también es cierto que no todos pueden producir lo mismo, y que el trabajo interdisciplinario en la producción de recursos educativos le da un valor agregado muy importante. Pero bueno, en el caso de los institutos, yo sé que no cuentan con esa interdisciplinariedad, con esos equipos de soporte. Sí creo que para ir avanzando en los formatos combinados que incluyen el uso de entornos de aprendizajes y recursos digitales, sería necesario que las instituciones cuenten con equipos de apoyo a la docencia, porque el docente no tiene por qué saber sobre cómo diseñar entornos educativos, amigables, inmersivos, donde el estudiante tenga ganas de entrar a buscar lo que necesita, que cuando entre lo encuentre. Para eso se necesitan equipos. Y esos equipos, en la medida de lo posible, sería bueno que sean interdisciplinarios, porque es bueno lo que nos puede brindar un comunicador, un pedagogo, un tecnólogo, un diseñador gráfico, para pensar también en cómo producir esos entornos.

E: Que son otras formas de ver el contenido, de presentarlo, de construir un contenido nuevo.....

G: Y por supuesto que ahí se amplían las posibilidades, porque hoy lo que las tecnologías nos ofrecen son cuestiones que amplifican la posibilidad, diversifican las fuentes. Ahora, todo eso, con la mirada del docente, puede ser presentado de un modo que permita traducir una propuesta de enseñanza acerca de esos contenidos. Entonces, no es enviarlos a los estudiantes a que consulten sitios web, eso es una posibilidad, pero también sería muy interesante que el docente se anime a dar un paso hacia lo que es el diseño de contenidos digitales, que seguramente ese docente va a sumar toda su experticia de lo que el diseño de materiales para la enseñanza viene haciendo, como crear guías, materiales de lectura, o sea, todo eso el docente lo viene haciendo. ¿Qué se suma en este entorno? Se suma que eso se puede traducir a múltiples lenguajes, a modos de interacción con ese contenido, interactividad con el material, que el docente puede seguramente pensar junto con otros, y eso hace a la calidad también de lo que se pueda producir.

Entonces, ¿podemos salir con lo que podemos hacer? Y sí, pero si contamos con equipos que nos ayuden, que nos acompañen, seguramente lo que va a salir será más rico y más interesante para nuestros estudiantes. Porque, también debo decir que el estudiante es un estudiante que hay que traccionar a estos escenarios combinados, hay que amigar, porque el hecho de que el estudiante no quiera volver a la presencialidad no quiere decir que se encuentre cómodo en la virtualidad para pensar realmente su proceso de aprendizaje. La no vuelta tiene que ver, en algún sentido, con cómo se va acomodando la posibilidad de su formación a sus condiciones de vida, y también tiene que ver con que muchas veces en los escenarios presenciales suceden cosas que no valen la pena el esfuerzo del traslado, el costo económico, porque a lo mejor, si es una clase expositiva, el docente la puede grabar. También es cierto que en las clases hay preguntas, hay intercambios. Una clase expositiva puede ser una muy buena clase expositiva, pero muchas veces el estudiante siente que en esos espacios no aprovecha el esfuerzo que le significa estar ahí. Y entonces él cree que eso se puede reemplazar fácilmente por una instancia virtual.

Cuando como docentes empezamos a pensar qué esperamos del espacio virtual, y esperamos más cosas, ahí decimos que tenemos que sumar a nuestros estudiantes a la virtualidad, mostrarle que en la virtualidad tiene que ser un sujeto protagónico, que para que sea realmente presencialidad remota no basta con prender la cámara y tener el micrófono habilitado, sino



que la presencialidad remota significa un hacer por parte del estudiante. Eso también es un aprendizaje para ellos, para lo cual muchas veces tampoco están en condiciones ni convencidos de poder hacerlo. Ahí también hay sufrimiento, hay dolor y hay una mutación que hay que acompañar.

E: Vos decías hace un momento que los desafíos de la formación docente no los estabas centrando en una cuestión técnica. ¿A qué te referís con eso?

G: La formación en términos del uso de recursos está comprobado que no necesariamente influye en poder pensar las prácticas con esos recursos: un docente aprende a usar una herramienta como Padlet, Genially o el mismo Powerpoint; sin embargo, de ahí a poder pensar el uso de esa herramienta con fines didácticos, hay una distancia larga. Para mí, dentro de la formación, hay algunas cuestiones que hoy deberíamos sentarnos a pensar. Por ejemplo, una de mis preocupaciones tiene que ver con quién es el sujeto que hoy es nuestro estudiante, en términos de cómo ese sujeto hoy construye conocimiento, cómo ese sujeto escribe hoy, qué produce hoy ese sujeto, cómo las prácticas tecnológicas que atraviesan a estas personas han alterado también sus formas de lectura, sus formas de escritura, sus formas de oralidad. Esa comprensión me parece que es un elemento sustancial para pensar nuestras prácticas, y ese es un abordaje desde una línea sociocultural.

"...una de mis preocupaciones tiene que ver con quién es el sujeto que hoy es nuestro estudiante, en términos de cómo ese sujeto hoy construye conocimiento, cómo ese sujeto escribe hoy, qué produce hoy ese sujeto..."

Para pensar los jóvenes o no tan jóvenes, es necesario reconocer qué consumen y qué hacen con eso. Hoy todo se consume a través de pantallas, entonces no es solamente la mediación de la pantalla, sino qué hay del otro lado. Nuestros estudiantes universitarios –no sé qué pasará en el nivel superior no universitario – estudian con Youtubers, o sea, cuando tienen una duda, muchos de ellos van a consultar a sus referentes, que son Youtubers de distintos campos disciplinares, algunos hasta son divulgadores académicos. Ahí hay algo que me interpela y me parece que es interesante empezar a mirar: ¿cómo se lee hoy? No podemos seguir pensando que se lee de la misma manera que se leía cuando yo era estudiante. ¿Qué pasa con la linealidad, qué pasa con la secuencialidad? Cuando hacemos un zoom en la pantalla, ¿qué pasa con el espacio de la pantalla que no es lo mismo que una página? Entonces ahí hay cuestiones del orden sociocultural, y también del orden cognitivo, que a mí me parece que es importante pensar, porque esto se vincula necesariamente con la forma de producción de conocimiento, que

es nuestra razón de ser en el aula. Entonces, pensar la mediación en ese proceso de construcción de conocimiento significa tener claridad sobre cómo nuestros estudiantes acceden al conocimiento, cómo lo procesan y cómo lo producen.

Por otro lado, me parece que es importante también que podamos formarnos en tratar de comprender qué significa la convergencia de medios y la integración de múltiples lenguajes, y no estoy hablando de lo técnico, sino de nuestras prácticas educativas, que resultan de una convergencia de medios. No es solamente el aula virtual; es el aula virtual, más el celular, más distintas herramientas que tenemos, más lo que se consume en la pantalla del televisor; es todo. Entender la convergencia de los medios para entender cómo funcionan y desde ese lugar hacer una lectura más política de lo que hay por detrás de esos medios: ¿qué pasa con todo lo que se pone en la nube?, ¿hacia dónde va?, ¿quién maneja los datos? Hay ahí una mirada que no es instrumental de la tecnología, sino que es política de la tecnología. Estamos en un escenario combinado, vamos a usar tecnologías, entendamos de dónde sale la tecnología, quién la provee, qué pasa con lo que hacemos ahí adentro, qué agencia tiene la tecnología sobre nosotros. Es una lectura que pasa por una mirada más política de la tecnología, y por una mirada más desde la filosofía de la técnica. Entiendo que los docentes tenemos que empezar a formarnos desde ese lugar, porque es un modo de empoderarnos en tanto empecemos a comprender cómo funcionan. Porque estas tecnologías, y esto lo dicen quienes son expertos, son cada vez más opacas, funcionan más como caja negra. Nosotros sabemos lo que ponemos en Google y no sabemos ni a dónde va, ni por qué me presenta lo que me presenta, no somos conscientes de cómo estructura mi pensamiento lo primero que me aparece. Hay que empezar a entender de qué se trata, porque es el único modo en que vamos a poder ser sujetos críticos en lo que usemos.

"...vamos a usar tecnologías, entendamos de dónde sale la tecnología, quién la provee, qué pasa con lo que hacemos ahí adentro, qué agencia tiene la tecnología sobre nosotros.
Es una lectura que pasa por una mirada más política de la tecnología, y por una mirada más desde la filosofía de la técnica.

Entonces, a mí me parece que esa es otra línea de formación actual de los docentes, de todos los ciudadanos, y algo que para mí es una preocupación es pensar en la alfabetización en inteligencia artificial. Creo que los docentes sí tenemos que dar un paso más hacia pensar la alfabetización en

inteligencia artificial, no porque tengamos que programar, pero sí porque tenemos que ser sujetos críticos, tenemos que poder entender qué son, cómo funcionan; tendríamos que poder evaluar qué vamos a usar con nuestros estudiantes y qué no, y entender que nuestros estudiantes las usan sin que nosotros se las demos, y esto va a tener consecuencias éticas en el marco de nuestras profesiones también. Creo que es una línea que hay que tomar para empezar a pensar en estas cuestiones y acompañar a los docentes también en esto. Hoy el docente está interpelado por el chat GPT, ¿por qué? Porque justamente los modos de evaluación convencionales pueden ser resueltos relativamente a través del chat. Entonces, si tus estudiantes van a usar el chat, además de cambiar la consigna de evaluación, deberías empezar a pensar o entender qué es el chat, porque tus estudiantes lo van a usar cada vez más, y buscar herramientas que aporten a pensar, en tu campo disciplinar, ¿por qué no incluirlas vos también en tu propuesta de enseñanza? Bueno, ese proceso hay que empezar a darlo.

- E: Me parece muy interesante lo que traés del chat GPT. Entender cómo funciona implica repensar toda la propuesta de enseñanza, y por eso traía la pregunta tuya de por qué no es técnica solamente la formación docente, sino que implica otros debates que son políticos, que son pedagógicos, que nos obligan a repensar cómo aprende el sujeto con todas estas nuevas tecnologías a su disposición.
- G: Y además, hay otra cosa que me surge de lo que estás diciendo: hay algunos autores que, aun en los escenarios combinados, dicen, no todo tiene que ser digital, porque si no, también nos creemos que ahora todo está atravesado por lo digital, y si bien todo es híbrido, porque -en algún sentido- todos nuestros modos de funcionamiento ya son híbridos, hay cuestiones que se deberían poder pensar para un espacio donde solamente sea un encuentro de cuerpos y donde lo que medie entre nosotros sea el diálogo, la escucha. Esto de la invasión de lo digital en todo también tiene que ver con una lógica que es externa, es una lógica que de algún modo no viene desde la educación, sino que viene de las corporaciones que venden tecnología, o que quieren instalar la tecnología en todos los ámbitos de nuestra vida. Si nosotros podemos discriminar para qué tecnología, qué tecnología, cuándo, quizás seamos más autónomos para decidir cuánta tecnología usamos y cuándo no necesitamos, pero eso también implica esta formación más crítica. Algo que ha pasado después de la pandemia es que -decimos nosotros los que nos dedicamos a estos temas- tenemos que desandar un camino que es el del ilusionismo tecnológico, porque pareciera que las herramientas te resuelven todo. Volvimos a caer en un problema con el cual siempre trabajamos los pedagogos que nos dedicamos a esto, que no es la herramienta la que te va a resolver el problema, sino pensar la propuesta pedagógica y el sentido que le quieras dar a esa herramienta.

Esto de la invasión de lo digital en todo también tiene que ver con una lógica que es externa, es una lógica que de algún modo no viene desde la educación, sino que viene de las corporaciones que venden tecnología, o que quieren instalar la tecnología en todos los ámbitos de nuestra vida.

E: Vuelvo a lo que vos planteabas en torno a problematizar el sujeto de aprendizaje en términos sociales y culturales. Hay una pregunta a instalar que es por el sentido, el para qué, cómo usamos las tecnologías, que también refiere a formar un ciudadano; si no, parece que es una cuestión técnica de aprender aplicaciones. Es decir, preguntarnos por un sentido más político y pedagógico de esa formación.

G: Hay otra cosa que planteamos los que nos dedicamos a estos temas: que ese uso que vos decís va a estar dado también en gran parte por la capacidad, la profundización con que ese docente maneje su campo disciplinar. O sea, hay una relación directa entre el abordaje que se hace del contenido y la posibilidad real de entramar ahí recursos tecnológicos. Entonces, cuando me han preguntado qué necesita saber un docente, tiene que saber mucho su disciplina, punto inicial. Las investigaciones en el campo de la didáctica muestran que aquellos docentes que están en posibilidades de pensar de modo creativo sus prácticas de enseñanza con tecnologías son aquellos que tienen una gran fortaleza en su campo disciplinar. Entonces pueden enseñarlo en una dirección, pueden enseñarlo en otra dirección, no le tienen miedo a que el estudiante se dispare por un camino diferente, porque las tecnologías en las prácticas de enseñanza son eso.

Si estoy dispuesta a incluir la tecnología con un sentido genuino, es porque voy a sumar la lógica de la tecnología, que es una lógica hipertextual, multimedia. Entonces, si yo les pongo un video a mis estudiantes, ¿estoy dispuesta a aceptar las interpretaciones que surjan de ese video?, porque ese video seguramente va a disparar a múltiples reflexiones que no necesariamente yo como docente las pensé; no es lo mismo procesar un texto que procesar un video, el video puede disparar hacia cuestiones más divergentes que quizás un texto. Por supuesto, todo depende del texto y del video, pero quiero decir, ¿estoy dispuesta yo como docente a esa diversificación? Si soy una docente que me siento segura de mi disciplina, voy a estar mucho más receptiva y abierta y con posibilidades de capturar esa diversidad en pos de lo que quiero construir. Entonces, hay ahí un factor desde una mirada didáctica en la inclusión de la tecnología, que tiene que ver con cómo el docente se posiciona en su campo disciplinar.

Agradecemos la generosa colaboración de Gabriela Sabulsky, cuyas palabras nos invitan a la reflexión sobre las demandas y los desafíos que la inclusión de la tecnología nos impone en el marco de los nuevos escenarios de modalidad combinada.





Dirección General de **EDUCACIÓN SUPERIOR**