S. Peralta - A. Videla - C. Fraca - E. Carmona - P. Mateos - M. J. Vila
C. Echegaray - L. Buteler - M. Miguel - R. Sánchez - M. Harracá - P. Mercado
(Compiladores)

INVESTIGAR EN EDUCACIÓN

Perspectivas entramadas en el Nivel Superior de la Provincia de San Juan



effha
EDITORIAL

INVESTIGAR EN EDUCACIÓN

Perspectivas entramadas en el Nivel Superior

de la Provincia de San Juan

Silvana Peralta
Analía Videla
Carina Fraca
Emilse Carmona
Paula Mateos
María José Vila
Carla Echegaray
Luciana Buteler
Marcia Miguel
Rocío Sánchez
Mariano Harracá
Patricia Mercado
(Compiladores)

Investigar en Educación : perspectivas entramadas en el nivel superior de la Provincia de San Juan / Silvana Peralta ... [et al.]. - 1a ed. - San Juan : Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, 2023.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-605-927-9

1. Educación. 2. Educación Superior. I. Peralta, Silvana.
CDD 378.007









UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN

Rector: Mag. Ing. TADEO BERENGUER

Vicerrectora: Dra. ANALÍA PONCE

FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES

Decana: Mag. Myriam ARRABAL

Vicedecano: Prof. Marcelo VASQUEZ

Secretaria de Extensión Universitaria: Mag. Patricia BLANCO

Editor: effha

Jefa Departamento de Publicaciones: DG. Ana Videla

Publicación autorizada por el Consejo Editorial de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

Edición: Primera

ISBN: 978-950-605-927-9



INDICE

PRÓLOGO 8
PRESENTACIÓN 12
CAPITULO I 14
Pasado, presente y futuro. Atravesamientos y postpandemia en la formación docente 14

Estrategias didácticas en contexto de emergencia sanitaria en el Nivel Superior Análisis político de la pandemia Covid 19 e implicancias didácticas
María Inés Díaz Alonso *19*

Análisis de las trayectorias formativas de estudiantes y docentes de dos ISFD de la Provincia de San Juan, en el contexto de pandemia
Fraca, Carina, Peralta, Silvana, Zuliani, Patricia, Figueroa, Rosa, Carelli, Silvina, García Herrmann, Sofía, Alvarez, Noelia Romina *38*

Notas sobre un posible un analizador institucional:Entre continuidades y discontinuidades de recorridos académicos
Videla, Analía Nora *61*

Formación de educadores/as sociales en Argentina. Apuntes sobre los orígenes, debates pedagógicos y desafíos de un campo académico en expansión
Natalia Baraldo *81*

La unidad curricular 'Investigación educativa' en el Profesorado de Educación Primaria. Sentidos y orientaciones
Fraca, Carina, Estevez, María Fernanda, Rodríguez Manzanares, Myriam E., Wetten, Georgina *102*

La incidencia de la superestructura en la comprensión de textos. Revisión de los esquemas causal y problema-solución
Arnáez, Emilse, Castillo, José Luis, Roldan, Carolina, Táñez, Melisa. *118*

Entre la perplejidad y la innovación: representaciones docentes en narrativas pedagógicas de estudiantes de 4° año del Profesorado de Educación Física en escenarios educativos de pandemia
Silvina Quiroga Flores *133*

Investigaciones en el marco de la cátedra Introducción a la Metodología de la Investigación del Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical en postpandemia COVID19
Barrionuevo, Nora Mariela *150*

La denominación ´Fray Justo Santa María de Oro` a la Escuela Normal de Jáchal (1936-1946)
Castillo, José Luis, Manrique, Luisa Juana, Páez Carabajal, Silvina A. *170*

CAPITULO II

Educación inclusiva y accesibilidad a derechos 190

La Historia de la Educación Especial en San Juan (1944-1977)
Zuliani Fernández, Patricia Ivana *192*

La Inclusión Educativa en el nivel secundario de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos de la provincia de San Juan
Peralta, Silvana, Carelli, Silvina, Fraca, Carina, Miguel, Marcia, Zuliani, Patricia, Díaz, María Inés, Millani, Alicia *209*

Una experiencia sobre música, educación e inclusión en la FFHA – UNSJ
Más, Stella Maris *220*

CAPITULO III
Experiencias innovadoras y diversidad 231

¿Crisis, Reconfiguración del Sistema Universitario?
Manchineli, Cecilia Anahí, Sancho, María Jimena, Vedia, Marisol Beatríz *234*

Prácticas educativas innovadoras en el Nivel Superior de la provincia de San Juan .....
Harracá, Mariano, Vila Costa, María José *242*

Enseñar a Construir y Gestionar Clases Mediadas por "Lo Virtual": Experiencias en la Práctica Docente del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Juan.
Sánchez, Sofía A. *259*

Tensiones cruciales contemporáneas: una visión mercado céntrica en el "Paraíso del Fin de la Historia" frente al pensamiento orientado a la Educación Crítica para la vida: Valores En Discurso
Anglada, Laura, Cristiani, Eugenia, Rodríguez, María Ángeles, Ruiz, Agostina *270*

Sentidos de escolarización del nivel secundario en la Modalidad de Educación Rural desde las Juventudes rurales. La Pandemia como emergente en la escolaridad rural sanjuanina
Echegaray, María Carla *282*

Una mirada interdisciplinaria, desde la educación artística, de los recursos audiovisuales en el jardín de infantes
Mas, Stella Maris, Pastrán, Jorge Luis, Díaz Martinoff, Vanesa Patricia, Cabrera, Ana Alicia *302*

Mediaciones culturales de la ciudadanía en el Siglo XXI. Análisis teórico sobre los dispositivos de formación cultural y educativa.
Rocio Marilyn Sánchez Cavalier *313*

Educar para reconocer la alteridad en la misma realidad, con sus diferentes lógicas y miradas. Lenguajes y esperanzas de una ética discursiva transdisciplinar
Manzano, Luisina Paula, Soria Quiroga, María Emilia *325*

CAPÍTULO IV
Educación y TIC: Mediaciones en épocas de pandemia y pospandemia 339

La clase de inglés mediada por TIC
Femenía, Pamela, Leceta, Andrea, Martin, Marcela, Masciadri, Rubén, Morchio,Marcela, Quiroga, Ricardo,Sergo, María Victoria *343*

Experiencia en educación virtual de post grado
Ernesto O. Carrizo, Marcela L. Saffe *361*

Propuestas de enseñanza innovadora con aprendizaje invertido: proyectos inclusivos, retos, gamificación, ubicuidad, en Web 4.0. Fortaleciendo red EDUSyT articulando con contextos educacionales de Secundaria Rural- FFHA-UNSJ, aplicadas a estudiantes
Carmona, Emilse Elizabeth, Merlo, Ivana del Valle, Videla, Analía Nora, Buteler, Luciana, Carbajal, Carlos Alberto, Mercado Patricia, Jiménez Laura, Zubiete Marcela, Sambrizzi Federico, Gómez Lilia *373*

Análisis de una experiencia interdisciplinar con modelo de aula híbrida inclusiva del año 2021: Estudio de caso "Carrera Profesorado de Música con orientación en música popular" - sede Jáchal de FFHA UNSJ
Federico Sambrizzi *384*

Análisis de experiencias inclusivas en Conversatorio de Música y Cultura Popular de San Juan, articulación realizada desde el Meta-modelo de Aprendizaje Inverso/Aula inversa en clases combinadas con aulas híbridas
Lilia Yolanda Gomez, Emilse Elizabeth Carmona *398*

Prácticas de enseñanzas innovadoras en escuela secundaria vulnerable con orientación Ciencias Sociales basadas en gamificación
Mercado Patricia, Carmona, Emilse Elizabeth *411*

Educación a Distancia en UNSJ, reflexionando sobre las propias prácticas y creando futuro
Emilse Carmona, Alejandra Otazú, Rosa Pósito, Mario Gutiérrez, Lucia Ghiraldi, Ana Dominguez, Verónica Diaz Reinoso, Ana Guirado, Isabel Canto, Sebastián Godoy, Marcelo Pickenly *421*

Propuestas didácticas con TIC en pandemia: Roles de docentes y alumnos en las clases virtuales de inglés
Sergo, María Victoria *438*

El Neuroaprendizaje como recurso de acceso a la educación universitaria en escenarios de pos pandemia
Buteler, Luciana, Garay, Ana *457*

REFLEXIONES FINALES 468

PRÓLOGO

Es un honor haber sido convocada para prologar este libro fruto de las *Primeras Jornadas de Divulgación Científica en Educación* organizadas en el año 2022 por la Universidad Nacional de San Juan. En este compendio se recuperan experiencias, debates, reflexiones, análisis e interpretaciones de prácticas y saberes docentes en la educación superior. La mayoría de los y las autores, ejercen la docencia, pero aquí se ubican o posicionan en el oficio de la investigación; práctica que se construye al andar, con otros y otras, en búsquedas de respuestas a preguntas que interpelan el quehacer educativo cotidiano con sus apremios, urgencias y necesidades. Esta obra resulta doblemente valiosa: de un lado, por la capacidad y el esfuerzo de sistematizar lo realizado en el contexto de la pandemia provocada por el SARS COVID 19 que alteró las formas de transmisión del conocimiento, los procesos de escolarización e incluso el sentido de la escolaridad. Por el otro, es valiosa porque registra, de diversas maneras, con estilos personales y preocupaciones de diferentes escalas, lo sucedido en el sistema educativo local durante un tiempo "nublado" como solía decir Octavio Paz.

En esta producción encontraremos abordajes que van desde problemáticas como el derecho a la educación, la inclusión educativa, diversidad cultural, desigualdad social, tecnologías en el aula, innovaciones pedagógicas, didácticas y áulicas, hasta temas relacionados con jóvenes, contextos rurales, clases de música, etc.; un variopinto de aristas que muestra el vasto del campo de la investigación educativa. En las reflexiones finales, las autoras se preguntan ¿para qué se investiga? Y se responden porque permite ver de otro modo la realidad. Coincido. Agrego: permite ver de otro modo las realidades sociales, en plural, en la heterogeneidad (y desigualdad) de la vida donde nos forjamos como sujetos sociales.

Sigo pensando para qué se investiga y me respondo: para producir conocimiento, para sistematizar, reconstruir, registrar o explicar; pero hay una que me interesa resaltar y está relacionada con el saber: se investiga para saber, para conocer. No como acto de erudición sino como ejercicio sobre la duda, interrogarse sobre algo, como curiosidad interesada que busca más preguntas que respuestas.

Bachelard, en su texto clásico *La formación del espíritu científico* del año 1948 planteaba que "el hombre animado por el espíritu científico, sin duda desea saber, pero es por lo pronto para interrogarse mejor". Es decir, cambiar un "pensamiento cerrado y estático" por un "pensamiento abierto y dinámico", capaz de establecer relaciones, de "dialectizar" las variables, de generar nuevas preguntas.

Promover la pregunta, permitirse dudar, investigar para conocer o saber, hace al oficio de la investigación y al espíritu científico que, nos devuelve a la actividad humana en contra de una vorágine sinsentido desbordada de cosas por hacer o, para ser más exacto, cosas por responder en modo automático. Si hay algo para atesorar en esta tarea no es la publicación con sus datos a cargar en algún sistema de la burocracia educativa, es recuperar y preservar lo más genuino de su tarea que es la escucha, la duda, reflexión y por qué no, la contemplación también.

Silvana Peralta y Analía Videla al cierre de la presentación del texto plantean:

> Hoy, en escenarios complejos se vuelve necesario el diálogo fructífero entre los que formamos parte del campo de la educación superior para intentar diseñar -un nosotros colectivo- que nos abra la oportunidad de construir saberes que posibiliten mundos posibles igualmente posibles para todos/as

Interesante llamado de atención a viva voz que me recuerda la sociedad imaginada por Marx en *La Ideología Alemana:* "Pescar por la mañana, cazar por

la tarde, criar ganado a la noche y después de comer criticar la cena, sin por ello convertirse en pescador, cazador, pastor o crítico". Mantener abierto el diálogo, construir saberes de manera colectiva sin que nadie se aproveche del otro ni use al otro para los propios intereses, es parte de nuestra tarea como investigadoras e investigadores de la educación, porque es imprescindible recuperar las ideas y las palabras y, fundamentalmente para resistir a la alienación de un trabajo que ya poco tiene de humanidad.

Invito a todos y a todas a leer este texto, fruto del esfuerzo colectivo, que nos conduce a incursionar por los rincones y profundidades de la educación sanjuanina, de la que seguramente, aprenderemos un poquito más para hacernos mejores.

Silvia Servetto.

PRESENTACIÓN

El libro "*Perspectivas entramadas en el Nivel Superior de la provincia de San Juan"* es fruto de lo producido y compartido en la *Primeras Jornadas de Divulgación Científica en Educación*, realizadas en Octubre de 2022, co organizadas por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y el Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación dependientes de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan.

Reconociendo, junto a S. Carli (2014) que la investigación en educación "*parece referir a la investigación sobre fenómenos-procesos-objetos-sujetos "educativos" y en tanto tal puede ser realizada desde distintos campos disciplinarios, a partir de diferentes sistemas de preguntas y diversos abordajes teórico-metodológicos"*, la publicación condensa la idea de potenciar la diversidad de planteos y poner en relación las diversas maneras de hacer investigación en educación.

En un escenario que aún está atravesado por lo intempestivo, lo incierto y lo perplejo al decir de P. Zelmanovich (2020) se habilitaron distintos modos de hacer ciencia y de problematizar el campo educativo, de afrontar la incertidumbre y responder a los emergentes.

El libro abre la posibilidad del diálogo fructífero entre los que formamos parte del campo para intentar construir nuevas formas de relación que convoquen a todos/as y a cada uno/a. En este sentido, en esta obra se presenta un entramado de perspectivas, abordajes y prácticas vinculadas a investigaciones educativas desarrolladas por equipos de docentes-investigadores, tesistas, becarios y estudiantes avanzados pertenecientes a diversas instituciones del nivel superior de la provincia de San Juan. La diversidad que la obra encarna se manifiesta en las temáticas abordadas, las

construcciones teóricas - metodológicas logradas, la escritura de los artículos y el modo de comunicar los avances.

El capítulo I, *Pasado, presente y futuro. Atravesamientos y pospandemia en la formación docente* presenta distintos planteos vinculados al estudio de las desigualdades en la formación docente y las prácticas en investigación en contextos de pandemia y postpandemia. El capítulo II *Educación inclusiva y accesibilidad a derechos,* hace un recorrido entramando distintos abordajes en torno a la educación inclusiva y el modo en que se gestó la accesibilidad a derechos. El capítulo III *Experiencias Innovadoras y diversidades* aborda una serie de prácticas educativas innovadoras, enlazadas desde la reflexión sobre las prácticas de investigar las diversidades. Por su parte el capítulo IV *Educación y TIC: Mediaciones en época de pandemia y postpandemia* da cuenta del vasto trabajo realizado en educación superior y las investigaciones referidas tanto en el trabajo realizado en los ISFD, como en investigaciones realizadas a partir de la implementación del Sistema de Educación Integrado (SIED- UNSJ) en materia de educación a distancia en contexto de pandemia.

Hoy, en escenarios complejos se vuelve necesario el diálogo fructífero entre los que formamos parte del campo de la educación superior para intentar diseñar "un nosotros colectivo" que nos abra la oportunidad de construir saberes que posibiliten mundos posibles igualmente posibles para todos/as.

Quedan invitados/as a disfrutar de sus páginas.

Dra. Silvana Peralta- Mag. Analía Videla

CAPITULO I
Pasado, presente y futuro. Atravesamientos y postpandemia en la formación docente

En los artículos que se presentan en este apartado nos encontramos con investigaciones y/o avances de tesis en curso que toman por objeto de estudio el nivel superior y, en particular, instituciones encargadas de la formación docente en la Provincia de San Juan. Abarcan temáticas vinculadas, por un lado, al análisis del periodo de pandemia por Covid-19 haciendo foco en las trayectorias formativas en los estudiantes y docentes, así como las estrategias didácticas puestas en marcha en el traspaso de prácticas educativas presenciales a la virtualidad. Por otro lado, se sabe de la importancia que adquiere reconocer los procesos de construcción del nombre de los establecimientos educativos para definir su idiosincrasia, cultura institucional y, el atravesamiento de muchas "otras" instituciones que conforman el contexto donde se forma a los docentes.

La propuesta que presenta María Inés Diaz (IDICE-CONICET) se enmarca en una investigación de tesis doctoral (en curso) denominada "Estrategias didácticas en contexto de emergencia sanitaria en el Nivel Superior. Análisis político de la pandemia Covid 19 e implicancias didácticas". El artículo muestra reflexiones teóricas en torno a los mecanismos de disciplinamiento de los cuerpos que atravesaron a la sociedad y a las instituciones educativas universitarias y, busca identificar los efectos del poder biopolítico como reguladores de la vida social e institucional. Para ello, se avanza en la actualización bibliográfica de las categorías teóricas construidas que permiten abonar el análisis del objeto de estudio. La investigación es de corte metodológico cualitativo y opta por entrevistas a informantes claves, observación participante de clases presenciales y virtuales (sincrónicas y asincrónicas), análisis de materiales didácticos y de planeación curricular. Además, se prevé realizar encuestas a estudiantes entre otras técnicas metodológicas que resulten oportunas al momento del ingreso al campo.

El equipo de investigación representado por las autoras Fraca, Carina; Peralta, Silvana; Zuliani Fernandez, Patricia; Figueroa, Rosa; Carelli, Silvina; García Herrmann, Sofía y Alvarez Solazzo, Noelia en el trabajo titulado "Análisis de las trayectorias

formativas de estudiantes y docentes de dos ISFD de la Provincia de San Juan, en el contexto de pandemia", concentran la atención en el análisis pormenorizado de los resultados obtenidos a partir de una encuesta virtual (realizada en el año 2022) aplicada a estudiantes y docentes de dos Institutos de Formación Docente de la Provincia de San Juan. La misma indaga las condiciones materiales y simbólicas que favorecieron u obstaculizaron dichas trayectorias formativas. Desde un preliminar análisis las autoras tipifican las estrategias de acción que, las instituciones en estudio, lograron "tejer" para sostener la trayectoria de formación inicial.

El artículo de Natalia Baraldo (IDICE-CONICET) llamado "Formación de educadores/as sociales en Argentina. Apuntes sobre los orígenes, debates pedagógicos y desafíos de un campo académico en expansión" refiere a su investigación posdoctoral cuyo enfoque radica en la formación de educadores/as en el campo de la Pedagogía y la Educación Social (en adelante PS/ES). Interés de conocimiento que emerge de una experiencia docente en una de las primeras carreras de la especialidad. Explora el surgimiento del campo académico de la PS/ES en Argentina, identificando las concepciones y tradiciones pedagógicas que fundamentan la estructuración de las carreras. Para llevar adelante dicho proyecto se optó por un estudio de casos mediante el cual se indagó sobre las concepciones y tradiciones pedagógicas presentes en el momento fundacional y en la estructuración de las propuestas formativas. En ese marco se profundizó en el lugar de la educación popular en las carreras. Para el análisis de los datos se valieron de la triangulación de datos de fuentes diversas. Se tomaron como referentes empíricos dos tecnicaturas: una del nivel superior no universitario de la Ciudad de Buenos Aires y otra de nivel superior universitario de la Provincia de Mendoza.

Por otro lado, el artículo de Fraca, Estevez, Rodríguez Manzanares, Wetten, y Mengual (UCC) titulado "La unidad curricular 'Investigación educativa' en el Profesorado de Educación Primaria. Sentidos y orientaciones" se propone analizar los sentidos que se le otorgan a la Investigación Educativa en los Profesorados de Educación Primaria, de los ISFD de la Provincia de San Juan. Elucidar representaciones que circulan tanto en el currículum prescrito (nacional, jurisdiccional y áulico), como las que atribuyen los/as docentes de los espacios curriculares afines (Investigación

Educativa I y II); examinando los modos de articulación entre la investigación educativa y la formación docente. Se plantea un estudio cualitativo, donde se combina la investigación documental con la recuperación de las voces de los/as docentes responsables de las asignaturas "Investigación educativa". Los hallazgos permitirán visibilizar el lugar que ocupa la investigación en la formación docente, a la vez que comprender los sentidos que se le otorgan.

Por su parte los docentes Arnáez; Castillo; Roldan; Táñez (ISFD Santa María, Jáchal), presentan su artículo denominado "La incidencia de la superestructura en la comprensión de textos. Revisión de los esquemas causal y problema-solución." Aquí se describen características generales de una investigación que pretende comprobar la influencia de la superestructura de los textos expositivos en los procesos de comprensión lectora. Se parte del supuesto que la instrucción en el manejo de los esquemas contribuirá a optimizar la comprensión de textos expositivos para que puedan ser empleados como instrumentos de aprendizaje de nuevos conceptos y hechos. La muestra está constituida por una selección de textos expositivos con estructura causal y con estructura problema/solución. Se trata de manuales, libros escolares y artículos de sitios web que son utilizados con frecuencia por docentes de nivel secundario y superior. La decisión metodológica en la selección del corpus se fundamenta en que son estos los textos de estudio con los que los alumnos de secundario y terciario se encuentran en su paso por los niveles mencionados, además tal como se consigna en la matriz de datos estos textos tienen una dimensión o una extensión que los hace manejables o convenientes al propósito de la investigación.

El artículo presentado por Silvina Quiroga (ISEF) se titula "Entre la perplejidad y la innovación: representaciones docentes en narrativas pedagógicas de estudiantes de 4° año del Profesorado de Educación Física en escenarios educativos de pandemia". Presenta avances de una investigación en curso que pretende sistematizar aspectos emergentes en torno a las representaciones docentes de los y las estudiantes de Educación Física sobre sus propias prácticas de enseñanza en el período de la Residencia, durante el Aislamiento Preventivo Obligatorio (ASPO), en contextos transitivos de presencialidad, virtualidad y bimodalidad. Se abordan estas representaciones a partir del uso de narrativas pedagógicas y se adoptan herramientas

del Análisis del Discurso. El corpus de registros discursivos seleccionado para este trabajo está conformado por las respuestas de 21 residentes de Educación Física que desarrollaron su práctica docente en el ciclo académico 2020 a un formulario elaborado por las docentes responsables de la Residencia. Por otro lado, la muestra se completa con 28 relatos de experiencias en forma de respuestas a preguntas preestablecidas recabadas de manera anónima.

En el artículo "Investigaciones en el marco de la cátedra Introducción a la Metodología de la Investigación del Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical en postpandemia COVID19", Nora Barrionuevo (FFHA-UNSJ) recupera los proyectos de investigación diseñados por los estudiantes de su cátedra en un escenario de postpandemia. Como Titular de la cátedra se pregunta: "¿Cuáles son los distintos aspectos de la Educación Musical afectados por la pandemia COVID19 y los cambios producidos? ¿Cómo enfrenta el sistema educativo tales cambios? ¿Cuáles son los principales aportes que las investigaciones tienen el propósito de brindar a la Educación Musical?". El objetivo general del estudio es indagar sobre los problemas de investigación planteados por los estudiantes captados en un escenario que, afectado por la pandemia, tiene sus inevitables consecuencias en la postpandemia, considerando su formación como educadores o investigadores en el campo de la Educación Musical. La metodología de investigación es cualitativa desde el paradigma interpretativo y el método, el estudio de casos, tomando como casos, los diseños de investigación de los estudiantes. Las principales técnicas de investigación son los foros de discusión para el intercambio de las problemáticas investigadas, observación participante y análisis documental de los diseños.

El artículo presentado por los docentes investigadores Silvina Páez Carabajal, José Luis Castillo y Luisa Manrique lleva por título "La denominación 'Fray Justo Santa María de Oro' a la Escuela Normal de Jáchal (1936-1946)". Este estudio se aboca al análisis del proceso de denominación del establecimiento escolar, donde el interrogante "¿Por qué se denominó "Fray Justo Santa María de Oro" a la Escuela Normal de Jáchal?" se constituye en el eje vertebrador de la investigación y promueve el abordaje de las motivaciones, intereses, sentidos e ideologías que intervinieron al momento de asignar el nombre del clérigo y congresal sanjuanino a una institución

educativa. Se propone un abordaje desde el método histórico y el análisis del discurso, tomando como insumo fuentes primarias del archivo escolar, así como estudios realizados en torno a este acontecimiento.

Las lecturas de estas investigaciones se constituyen en una oportunidad para debatir en torno a la docencia en el nivel superior y, reflexionar en los avances y retrocesos que impuso la pandemia por Covid-19 en la enseñanza-aprendizaje en modalidad virtual o bimodal. Durante la jornada, que le dió marco a esta publicación conjunta, emergieron una serie de acuerdos que dan marco a la investigación educativa en el campo de la formación docente. Dichos acuerdos, supieron abonar un horizonte en común con quienes compartimos ese espacio. En primer lugar, avanzar hacia una descripción densa de los territorios donde son llevadas a cabo las investigaciones. Segundo, atender a los aspectos éticos del oficio del investigador respecto al proceso de investigación en todas sus etapas: inicio, desarrollo y final, donde se rescató la importancia de la devolución de los resultados. Para ello, es una condición sine qua non poder incorporar el pensamiento reflexivo acerca de la propia práctica como investigadores sociales. Tercero, trabajar con los miedos que genera la práctica de investigación en las instituciones educativas. Cuarto, repensar formas de articulación de la investigación y la docencia, observando y promoviendo un mayor reconocimiento de la actividad.

Estrategias didácticas en contexto de emergencia sanitaria en el Nivel Superior Análisis político de la pandemia Covid 19 e implicancias didácticas

María Inés Díaz Alonso[*]

Introducción

El presente trabajo corresponde a un proyecto de investigación en curso de la carrera Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Cuyo.

El mismo, propone generar conocimiento crítico sobre las estrategias didácticas que desarrollan los docentes de educación superior (Institutos de formación docente y Universidad) a partir del contexto de emergencia sanitaria generada por el Coronavirus SARS- CoV-2, a fin de promover oportunidades de reflexión y alternativas de acción en torno a la Didáctica del nivel superior.

Tal contexto de emergencia, supuso un cambio sustancial en las formas de enseñar y de aprender en el nivel superior. La enseñanza mediada por las tecnologías, la modalidad de cursado virtual y de alternancia (presencial y virtual) implicó pensar en nuevas formas de desarrollar las prácticas docentes en un escenario altamente complejo. En este sentido, la investigación plantea la problematización y el análisis de los desafíos que suponen afrontar las prácticas pedagógicas en condiciones de adversidad, siendo la pandemia Covid 19 un contexto en donde se expresó tal adversidad.

Al mismo tiempo, propone analizar las estrategias didácticas puestas en juego por los docentes de Institutos de Educación Superior y de la Universidad, tanto en carreras de formación docente vinculadas a conocimientos de las Ciencias Humanas, como a las Ciencias Naturales intentando reconocer los supuestos epistemológicos, psicológicos y pedagógico- didácticos que subyacen y justifican las estrategias de enseñanza que los docentes seleccionan e implementan.

Importa dimensionar las condiciones institucionales de los Institutos de Formación docente y de la Universidad que favorecen y/o condicionan la selección de

[*] Diaz María Inés es Becaria Interna Doctoral de CONICET con pertenencia en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes en la UNSJ.

estrategias didácticas. Asimismo, nos preocupamos por conocer las percepciones de los estudiantes sobre las posibilidades que tales estrategias de enseñanza generan en relación a sus aprendizajes y el modo en que las mismas impactan en términos de inclusión educativa en el nivel.

En este sentido, surgen los siguientes interrogantes, en clave didáctica: ¿Es posible transpolar las metodologías que resultaban significativas en la modalidad presencial hacia los entornos virtuales? ¿Qué adecuaciones serán necesarias? ¿Qué riesgos supone considerar el uso de las mismas metodologías y estrategias? ¿Cuán significativas resultan las actividades que fueron pensadas para lograr aprendizajes en una modalidad de clase distinta a la actual? ¿Qué estrategias de enseñanza son consideradas cualitativamente más significativas por los docentes de Institutos de Educación Superior, y cuáles se ponderan en la Universidad? ¿Qué estrategias de enseñanza fueron desestimadas frente al actual contexto socio-educativo? ¿Qué decisiones metodológicas tomaron los docentes de diferentes campos de conocimiento (profesorados de Humanidades y Ciencias naturales)? ¿Cómo fundamentan tales decisiones? ¿Qué papel asumen los materiales y recursos que resultaban significativos en los escenarios presenciales, ahora mediados por una plataforma tecnológica? ¿Qué papel tienen las interacciones de la clase? ¿Qué sucede con los tiempos en la virtualidad y el modo en que se distribuye en las clases sincrónicas y asincrónicas? ¿Cómo son percibidas y calificadas las estrategias de enseñanza por los estudiantes? ¿Qué condiciones institucionales favorecen u obstaculizan el desarrollo de las estrategias docentes en los Institutos Superiores y en la Universidad? ¿Cómo impactan tales estrategias en el logro de la justicia curricular y la inclusión educativa? ¿Contribuyen o condicionan las posibilidades de igualdad educativa frente a un contexto social que atraviesa fuertemente a los diversos sectores sociales?

Tales interrogantes apuntan a constituirse en instancias de indagación análisis y reflexión desde esta propuesta de investigación.

Marco teórico- metodológico

Esta propuesta de investigación, se nutre de los trabajos de Lucarelli, E. y Del Regno, P. (2015) quiénes analizan las estrategias de enseñanza del profesor en el aula universitaria, en carreras de grado en el área de Ciencias Sociales, en la que se abordan

las decisiones teórico-metodológicas que orientan la enseñanza de docentes Universitarios de asignaturas significativas en cuanto al desarrollo del proceso formativo: una del primer año del Plan de Estudio, que afronta las peculiaridades del alumno ingresante y otra del último año de la carrera, con la problemática propia de un estudiante en etapa de graduación.

Asimismo, Del Regno, P. (2011), en su tesis doctoral, analiza la cuestión de las estrategias de enseñanza del profesor en el aula universitaria en instituciones públicas de educación superior, de diversas carreras, de la ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense. En ambas investigaciones, se reflexiona acerca del papel del profesor en el planteo de estrategias de enseñanza fundamentadas, que promuevan la reflexión, la relación teoría práctica, el acercamiento a la realidad profesional y social; como una de las claves para el mejoramiento didáctico y la profesionalización de su tarea docente.

Además, Lucarelli, E. (2005) analiza la relación observada entre la articulación teoría-práctica y las innovaciones didáctico-curriculares en las aulas universitarias. Esta tesis sostiene que en las cátedras universitarias que llevan a cabo innovaciones, el eje teoría-práctica tiene una incidencia dinamizadora en la estructura didáctico-curricular, así como en el origen y en el desarrollo de esas innovaciones.

El contexto de emergencia actual, ha suscitado numerosas reflexiones en el campo educativo. Teniendo en cuenta que las investigaciones sobre la temática son recientes y se encuentran en proceso, se recuperan algunas reflexiones y análisis que aportan a los objetivos de la propuesta. Birgin A. en Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer D. –compiladores- (2020) reflexiona sobre las estrategias institucionales que desarrollaron los institutos de formación docente frente a la repentina virtualidad que trajo aparejada el comienzo de la pandemia en nuestro país, teniendo en cuenta las posibilidades tecnológicas de tales instituciones. En la misma obra citada, Fontana, A. (2020) aborda la cuestión en relación al oficio docente, las tecnologías digitales y la formación docente. ¿Qué hicieron las y los profesores en este contexto de emergencia? ¿Qué pensaron y qué decisiones tomaron? ¿Cómo lo hicieron, con qué estrategias y con qué saberes disponibles? ¿Con qué recursos contaron?

Por su parte Cannellotto, A. (2020) señala que no es novedad que en el sistema universitario argentino ocurren situaciones diversas respecto del uso de la virtualidad. Tal diversidad radica en que las estrategias de enseñanza mediadas con herramientas de la información y la comunicación no prevalecen en las tradiciones académicas de nuestras instituciones. Tampoco reemplazan la potencialidad de los vínculos y métodos de la presencialidad. El autor plantea la necesidad de abrir un debate sobre la inclusión de las tecnologías digitales en la universidad. (Cannellotto en Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer D. p. 215).

Lion, C. (2020) en su artículo "Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes" aborda el lugar de las tecnologías en las prácticas de enseñanza y en relación con los aprendizajes. Propone la revisión crítica de la enseñanza y del lugar de las tecnologías en la construcción del conocimiento en los escenarios contemporáneos digitales. Plantea tensiones, interrogantes y algunas certezas para imaginar algunas transformaciones didácticas para los próximos años que impliquen condiciones de inclusión educativa en múltiples aspectos.

Teóricamente, la investigación se fundamenta en los aportes de la didáctica crítico social, "como una teoría acerca de las prácticas de enseñanza, significadas en los contextos socio históricos en que se inscriben" (Litwin E. 2008, p.94). En consonancia con el planteo, Camilloni A. (2010) afirma: "la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza y que tiene como misión describirlas, explicarlas, fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que éstas prácticas plantean a los profesores" (p. 22).

El alcance de investigación se enmarca en la didáctica del nivel Superior, entendiendo a ésta como una de las Didácticas Especiales (Davini, 2008: 46) o Específicas (Camilloni 2008, p. 23), que ha desarrollado un campo sistemático de conocimientos didácticos, en el sentido de su preocupación por el reconocimiento de regiones particulares del mundo de la enseñanza (Camilloni, 2008, p. 23). En este caso, aludiendo al campo disciplinar y a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula del nivel Superior, en tanto Institutos de Educación Superior y Universidades.

Damaris, H. (2001) reconoce a la Didáctica Universitaria como una didáctica especial que debe estar comprometida con la organización de las intencionalidades de la enseñanza en el aula universitaria, con el diseño de variedad de estrategias de enseñanza en función de la significatividad de los aprendizajes del futuro profesional. Estas intencionalidades abarcan su desarrollo personal, su potencial de inteligencia, la adquisición de competencias profesionales y el desarrollo de actitudes y valores en función de su participación crítica y creativa en el contexto socio-político. (pág. 66)

Teniendo en cuenta el abordaje teórico acerca del método, considero importante recuperar la categoría de Construcción metodológica, propuesta por Gloria Edelstein (2010), desde la nueva agenda de la didáctica: asumir una postura frente al problema que adquiere su concreción en la construcción metodológica implica reconocer el docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan (p.81). En este sentido, Edelstein nos convoca a pensar en metodologías de enseñanza que ponderen por un lado la especificidad del contenido y las características del sujeto que aprende, como así también los condicionamientos contextuales que atraviesan nuestras prácticas de enseñanza. En consonancia con la categoría de construcción metodológica, Anijovich R. y Mora S. (2010) definen a las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (p.23). Ambas categorías, la de construcción metodológica y la de estrategias de enseñanza, resignifican la labor creativa y de toma de decisiones del docente, en tanto orientador de la enseñanza.

En función del planteo teórico, se adopta una metodología de corte cualitativo, con orígenes en la antropología crítica, pretendiendo una comprensión holística, esto es, global del fenómeno estudiado.

Si bien la investigación se encuentra en curso, en una instancia inicial, metodológicamente se decidió realizar un muestreo estratégico que tendrá como criterio de selección la conveniencia, tanto en función de los objetivos de la investigación o de las posibilidades de acceso a las fuentes de información. Ante lo expuesto, para la presente investigación, se trabajará con informantes claves de un Instituto Superior de Formación docente de la provincia de San Juan y de una Unidad académica de la Universidad Nacional de San Juan. En ambos casos, se tomarán muestras de informantes claves de carreras de formación docente de Ciencias Naturales como así también de Humanidades. Tal selección responde a que ambos campos disciplinares corresponden a concepciones epistemológicas distintas y por lo tanto modos de construir el conocimiento, también disímiles, por lo que resulta interesante analizar las decisiones metodológicas que se asumen en cada caso desde las perspectivas psicológicas y pedagógico didácticas.

Se seleccionarán las siguientes unidades de análisis: Docentes de las carreras citadas anteriormente tanto de Institutos Superiores como de una unidad académica de la Universidad Nacional de San Juan; estudiantes de tales carreras, directores de Instituto y/o de departamento. La recolección de datos, se realizará con la implementación de técnicas metodológicas de corte cualitativo tales como la entrevista semi-estructurada dirigida a docentes, directores de Institutos Superiores y de departamento (en el caso de la Universidad); observación participante de clases virtuales sincrónicas y asincrónicas como así también de clases presenciales (si fuera posible de acuerdo a las decisiones sanitarias y de política educativa) ; análisis de materiales didácticos y de planeación curricular; y de corte cuantitativo como encuestas a estudiantes, entre otras técnicas que oportunamente pudieran seleccionarse.

Avances preliminares

Como se expresó anteriormente, la investigación se encuentra en una etapa inicial, en la que aún no se han obtenido datos empíricos producto del trabajo de campo en las instituciones. No obstante, teóricamente, se han comenzado a realizar algunos análisis y reflexiones preliminares sobre la incidencia de la pandemia Covid 19 en los procesos didácticos en la Universidad. Asimismo, se han incorporado nuevos

referentes teóricos que posibilitan nuevas relaciones entre los objetos de la investigación.

Considerando el contexto social en el que propone hacer énfasis la investigación, este artículo analiza la situación de la pandemia Covid 19 en términos políticos en primer lugar, para luego establecer relaciones sobre el modo en que tal poder político se traduce en las decisiones y prácticas didácticas en contexto, en las instituciones educativas.

Tal como afirma Andrada A. (2020) "la pandemia posee una significación política puesto que instaura determinadas formas de vinculación social que poseen como principio de acción el distanciamiento social, como criterio de veridicción a la medicina y como dispositivo jurídico al estado de excepción" (p. 4).

Para ello, me propongo en este trabajo, a partir de los aportes de Foucault, por un lado, pensar en los efectos de poder reguladores de la vida social e institucional en términos de Biopolítica en el nivel Superior; y por otro lado, analizar los mecanismos de disciplinamiento de los cuerpos que atravesaron a la sociedad y a las instituciones educativas Universitarias.

En este punto, analizar cómo estaban controlados, organizados, distribuidos los cuerpos de los agentes en la relación pedagógica en el aula a partir de la irrupción de la pandemia. Asimismo, pensar en los mecanismos de disciplinamiento y organización de las relaciones en el aula en términos de participación en el aula virtual, escucha, visualización, atención. Finalmente, preguntarse si frente a la vuelta a la presencialidad en las instituciones educativas ¿Estamos frente a una nueva normalidad? La nueva normalidad que se transita en las instituciones ¿Implica pensar en nuevas y otras normas de convivir, relacionarse, enseñar y aprender? En términos didácticos: ¿La nueva normalidad implica pensar en nuevas configuraciones didácticas en el aula de nivel superior? ¿Las estrategias didácticas de los docentes en este contexto responden a la diversidad de los estudiantes? ¿Qué estudiantes quedaron fuera de la universidad?

La pandemia Covid 19

En los últimos años la palabra pandemia y las concepciones y significaciones que esta traduce han implicado una multiplicidad de sentidos según el ámbito desde el

que se la analice. Si bien el término no es nuevo, las significaciones y contextualizaciones resultan singulares para quien las vivencia.

Según han teorizado algunos autores, guiados por la definición de la OMS podemos decir que la palabra Pandemia, alude a: "aquellas infecciones que aparecen en algún sitio, se diseminan rápidamente y afectan a todo el mundo o a todos los continentes" (Sanchez, 2021, pp. 1-2). Como bien mencionamos, la noción de pandemia tiene orígenes históricos y su implicancia fue analizada por Foucault en el libro titulado el nacimiento de la clínica, en el que describe los alcances médicos y políticos de las epidemias. Si bien pandemia y epidemia son términos en relación, donde lo que fundamentalmente cambia es la escala geográfica y la magnitud del brote, en el caso de la pandemia su alcance y magnitud son más amplios.

Foucault M. (2004) en el capítulo "Una conciencia política" expresa que: "se da el nombre de enfermedades epidémicas a todas las que atacan al mismo tiempo y con caracteres inmutables, a un gran número de personas a la vez" (p.43).

Tal como el nombre del capítulo lo señala, para Foucault, estudiar los efectos, alcances y síntomas de las epidemias, relaciona el momento en que la salud se vuelve un problema político, colectivo y, en consecuencia, el médico se transforma en un funcionario estatal. En este sentido, señala que las epidemias tienen una especie de individualidad histórica, de ahí la necesidad de utilizar con ella un método complejo de observación:

Fenómeno colectivo, exige una mirada múltiple, proceso único, es preciso describirlo en lo que tiene de singular, de accidental, de inesperado. Se debe transcribir el acontecimiento hasta el detalle, pero transcribirlo también según la coherencia que implica la percepción en muchos: conocimiento impreciso, mal fundado ya que es parcial (…) es una información repetida y rectificada que al fin rodea allá donde las miradas se cruzan, el núcleo individual y único de estos fenómenos colectivos (Foucault, 2004, p. 46-47).

En este punto, el autor resalta que los modos de vincularse y describir a la enfermedad no implican un proceso únicamente médico y singular del médico con el enfermo, pensar en una epidemia incluye la dimensión y el alcance social y colectivo.

Pero esta experiencia no puede tomar su significación más que si está redoblada por una intervención constante y apremiante. No habría medicina de las epidemias sino reforzada por una policía: vigilar el emplazamiento de las minas y cementerios, obtener lo más rápido posible la incineración de los cadáveres en vez de su inhumación, controlar el comercio del pan, del vino y la carne, reglamentar los mataderos, las tintorerías (…) sería menester que después de un estudio detallado de todo el territorio, se estableciera para cada provincia un reglamento de salud para leerse en el sermón o en la misa, y que hiciera referencia a la manera de alimentarse, de vestirse, de evitar las enfermedades, de prevenir o de curar las que reinan. (Foucault, 2004, pp. 47-48).

La cita anterior, resulta sumamente interesante en tanto describe la presencia política del estado como medio de vigilar, controlar, reglamentar. El poder del estado incluye a la dimensión política en la medicina. En este sentido, la enfermedad y lo patológico es una cuestión de política de estado. Al mismo tiempo, se resalta el poder de las instituciones como reguladoras de la sociedad.

Es decir, que el saber médico, tiene efectos de poder en la sociedad, no solo a nivel de los individuos, sino en la población como conjunción colectiva.

Tal efecto de poder, se manifiestan en mecanismos, técnicas que el autor denomina "Tecnologías del poder" que pueden impactar en dos niveles.

En los siglos XVII y XVIII se pueden observar técnicas de poder que se centraban especialmente en el cuerpo, el cuerpo individual. La denominada Anatomopolítica designaba: "Procedimientos mediante los cuales se aseguraba la distribución espacial de los cuerpos individuales (su separación, su alineamiento, su puesta en serie y bajo vigilancia) y la organización, a su alrededor, de todo un campo de visibilidad" (Foucault, 2000. P. 219)

Más precisamente, diría lo siguiente: "la disciplina trata de regir la multiplicidad de los hombres en la medida en que esa multiplicidad puede y debe resolverse en cuerpos individuales que hay que vigilar, adiestrar, utilizar y, eventualmente, castigar". (Foucault M. 2000. p. 220) Mediante tales técnicas de poder los cuerpos quedaban bajo supervisión y se intentaba mantener esa conducta mediante el ejercicio y adiestramiento.

Luego, durante la segunda mitad del siglo XVIII el autor observa la aparición de una nueva tecnología de poder, esta vez no disciplinaria: "Una tecnología de poder que no excluye la técnica disciplinaria sino que la engloba, la integra. Esta nueva técnica no suprime la técnica disciplinaria, simplemente porque es de otro nivel (…)" (Foucault, 2000. p: 219).

Esta nueva tecnología del poder tiene efectos en la multiplicidad de los hombres, pero no en los cuerpos individuales sino en la medida en que persigue un efecto masificador, en la población. A este efecto de poder Foucault lo denomina Biopolìtica, en el sentido en que implica mecanismos para vivir y hacer vivir. Estos mecanismos controlan las masas vivientes a través de diversos mecanismos o tecnologías reguladoras del cómo vivir.

Pero estos mecanismos de poder capaces de controlar, disciplinar y regularizar se sustentan en un elemento posibilitador de tales efectos: La norma.

"La norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo al que se quiere disciplinar como a una población a la que se pretende regularizar". (Foucault, 2000. p: 229).

Tales mecanismos, presentes en los dos niveles de aplicación del poder, se pueden observar y si se quiere actualizar y reforzar, en el contexto de pandemia que comienza en Argentina en Marzo del año 2020, en donde el interés por regular y disciplinar se vive como el modo de enfrentar la crisis sanitaria en el país.

Agamben, citado por Andrada A. (2020) afirma que la pandemia posee una significación política puesto que instaura determinadas formas de vinculación social que poseen como principio de acción el distanciamiento social, como criterio de veridicción a la medicina y como dispositivo jurídico al estado de excepción. (p. 4).

Al respecto, la autora analiza que la tríada integrada por el distanciamiento social, el estado de excepción y la medicina/ciencia son los elementos que constituyen a la bioseguridad como nueva forma de gobierno. En este sentido, los efectos de la regulación social y el disciplinamiento impactan en el control de la población sobre las formas de vincularse distanciarse, siendo la dimensión biológica la que cobra especial interés en detrimento de las dimensiones sociales, culturales, humanas, entre otras.

Pandemia Covid 19 y estrategias de regulación social

Tales medidas de disciplinamiento y regulación social para el territorio nacional, impactaron en las instituciones y agentes sociales con intención formalizada de normar, controlar el hacer cotidiano. Pueden observarse en el Decreto DNU Nº 297/2020 (y sus respectivas prórrogas) en el que se detalla:

A fin de proteger la salud pública, lo que constituye una obligación inalienable del Estado nacional, se establece para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él en forma temporaria, la medida de "aislamiento social, preventivo y obligatorio (Artículo Nº 1) Tal medida, continúa en el Art. Nº 2 donde se expresa que:

Durante la vigencia del "aislamiento social, preventivo y obligatorio", las personas deberán permanecer en sus residencias habituales o en la residencia en que se encuentren a las 00:00 horas del día 20 de marzo de 2020, momento de inicio de la medida dispuesta. Deberán abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo y no podrán desplazarse por rutas, vías y espacios públicos (…)

Asimismo, en el Art. Nº 3 se estableció que el Ministerio de Seguridad dispondrá controles permanentes en rutas, vías y espacios públicos, accesos y demás lugares estratégicos (…) para garantizar el cumplimiento del "aislamiento social, preventivo y obligatorio". En línea con ello, también se establece que:

Durante la vigencia del "aislamiento social, preventivo y obligatorio" no podrán realizarse eventos culturales, recreativos, deportivos, religiosos, ni de ninguna otra índole que impliquen la concurrencia de personas. Se suspende la apertura de locales, centros comerciales, establecimientos mayoristas y minoristas, y cualquier otro lugar que requiera la presencia de personas. (Art nº 5)

En los artículos puede advertirse el modo en que la vida de las personas fue reducida a criterios biológicos. El saber médico generó efectos de poder en la población en tanto reguló a través de un decreto nacional el aislamiento social preventivo y obligatorio como modo de separación de los cuerpos, control del accionar individual y social, con el fin último de la mitigación de la propagación del virus. Cabe resaltar la obligatoriedad de la medida como modo de asegurar y vigilar la obediencia y adecuación a las normas.

Asimismo, destacar la permanencia en el ámbito de la residencia familiar como espacio de lo privado, la no concurrencia a lugares de trabajo, la asistencia mínima y

supervisada a espacios públicos y locales comerciales y la prohibición de eventos culturales, recreativos y deportivos. Tal como expresa Foucault (2000) "No se trata de exclusión, se trata de cuarentena. No se trata de expulsar, sino al contrario, de establecer, de fijar, dar su lugar, asignar sitios, definir presencias (…)". (p: 53). En línea con el autor, no se trata de exclusión porque el objetivo está en incluir y hacer vivir, el fin último de las medidas preventivas estaba puesto en una biopolítica de la vida.

Las instituciones educativas y la pandemia

La vida de las instituciones educativas se vio alterada rotundamente a partir de la irrupción de la pandemia. Los agentes de la educación superior no estuvieron afuera de este proceso. Desde el comienzo del estado de emergencia sanitaria, se observaron diversas fases que repercutieron en los modos de enseñar, aprender y habitar las instituciones. El estado, se encargó de regular y normar las presencias institucionales y la continuidad pedagógica. Mediante el DNU Nº 297/20 y 576/20 emitido por el Presidente de la Nación, se estableció que las clases presenciales permanecerán suspendidas en todos los niveles y en todas sus modalidades hasta tanto se disponga el reinicio de las mismas en forma total o parcial, progresiva o alternada, y/o por zonas geográficas o niveles o secciones o modalidades, previa aprobación de los protocolos correspondientes. (DNU 576/20. Art. 1)

Por su parte, la Universidad Nacional de San Juan, en el marco de las recomendaciones de la Res. 2020-12- APN de la Secretaría de políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, determinó mediante la Res. 436-2020-R y la Res. 014-2020-CS, la adopción de medidas extraordinarias para permitir la continuidad de actividades académicas en contexto de crisis, permitiendo que cada unidad académica elabore un plan de contingencia que contemple la modalidad de cursado y evaluación con libertad pedagógica y garantizando a los estudiantes la regularidad de las asignaturas.

Entre las principales medidas, se estableció:

- Respondiendo a criterios pedagógicos- administrativos: Mesas de exámenes mensuales, prórroga de inscripciones y de regularidad de asignaturas, transformación de correlativas fuertes en débiles.

- Respecto a los criterios pedagógico- didácticos: Elevación de propuestas de actividades de los docentes desde la modalidad virtual a los directores de departamento, para ser presentados en secretaría académica; acreditación de actividades académicas de modalidad virtual, establecer mesas de examen virtual y defensas de tesis; resguardo de actividades académicas que por su especificidad requieran de tratamiento y evaluación presencial para cuando estén dadas las condiciones sanitarias; previsión de asesoramiento a docentes para la modalidad virtual.

Es lícito pensar que ante un tiempo de adversidad, de crisis sanitaria, social, política y educativa, los organismos de conducción Nacional y Jurisdiccional establezcan modos de actuación que preserven cierto orden institucional y a la vez un marco común de actuación. No obstante, la actualización del pensamiento Foucaulteano en términos de control y regulación, llama mucho la atención en este contexto, puesto que tal como afirma el autor, "no habría medicina de las epidemias sino reforzada por una policía" (Foucault, 2004, pp. 47-48). El estado a través de los organismos institucionales refuerza sus efectos de poder, la salud se vuelve un problema político, colectivo, y la educación un modo de hacer y obedecer. La educación a distancia en este marco, poco instalada en las culturas universitarias, resulta un mecanismo de imposición institucional frente a la necesidad de generar continuidad pedagógica. Tal como plantea Cannellotto citado en Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer D.- compiladores (2020) es necesario abrir un debate sobre la inclusión de las tecnologías digitales en la universidad dado que las estrategias de enseñanza mediadas con herramientas de la información y la comunicación no prevalecen en las tradiciones académicas de nuestras instituciones. Tampoco reemplazan la potencialidad de los vínculos y métodos de la presencialidad. (Pág. 215). Si bien las tecnologías en educación y la educación a distancia no resultan conceptos nuevos, la realidad institucional y las carreras de grado, distan mucho de procesos genuinos de inclusión de los mismos. En este marco cabe preguntarse si ¿la educación a distancia como único medio posible de continuidad pedagógico didáctica fue imposición institucional o necesidad contextual? Quizás la respuesta admite a ambas preguntas de modo relacional y no excluyente. La plataforma SIED, y el campus virtual institucional, abrió

un abanico de posibilidades de enseñanza, puesto que viabilizó, en muchos casos, la continuidad pedagógica de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la Universidad. Pero a la vez que generó oportunidades de continuidad a algunos docentes y estudiantes, se constituyó en el único medio oficial, autorizado para desarrollar las prácticas académicas.

En los discursos, la plataforma permitía a los estudiantes el acceso gratuito incluso a quiénes no poseían conectividad y a los docentes el acceso a espacios de capacitación sobre el uso del aula virtual. Sin embargo, en la práctica institucional, los estudiantes tenían serios inconvenientes para conectarse y los docentes, en muchos casos no tenían tiempos reales para capacitarse en un periodo abrupto y fugaz en el que la vida y los criterios médico-biológicos cobraban cada vez más importancia en el contexto provincial y nacional.

El aula como micro espacio de poder

El aula como espacio de posibilidad de la clase ha sido eje de múltiples cambios en los últimos años. Cambios abruptos, en que los espacios, los tiempos, la relación pedagógica y hasta las concepciones y modelos de enseñanza entraron en tensión.

El aula como lugar físico se virtualizó, y con ello los materiales y las metodologías se ampliaron, extendiendo la clase hacia dispositivos, plataformas y aplicaciones digitales. En el caso de la UNSJ, como ya se mencionó anteriormente, éstas prácticas estuvieron mediadas por una plataforma Moodle del campus virtual la que posibilitó la continuidad pedagógica aunque imprimió nuevos sentidos a las prácticas, cargadas de incertidumbre, temores, ansiedades que demandaron re pensar las perspectivas didácticas y los criterios metodológicos que en un contexto de presencialidad y aparente normalidad eran apropiados, pero que en un contexto de enfermedad o anomalías entraron en tensión.

Tal como expresa Souto, citado en Camilloni (2007):

La enseñanza debe ser comprendida, allí donde surge, en las situaciones de enseñanza, en las clases escolares. Las clases sostienen lo pedagógico, en ellas se organizan las relaciones con el saber (…) y es la presencia del saber lo que le otorga especificidad. De ahí la complejidad del conocimiento didáctico, porque se trata de un

conocimiento acerca de la enseñanza, la que se caracteriza por la incertidumbre, la impredecibilidad, la inmediatez, la simultaneidad, la singularidad. (p.137)

En esta línea, desde una perspectiva crítica de la Didáctica, se la entiende no como el lugar de absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas donde se orienta al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula (Barco, 1991).

A partir de la irrupción de la Pandemia y las medidas de ASPO pensar en términos metodológicos resulta un desafío. Durante el año 2020 las clases mediante el aula virtual fueron mayoritariamente a distancia y asincrónicas con algunas instancias de sincronía que recién se instalaron institucionalmente durante el año 2021. En este periodo de virtualidad sincrónica, las clases posibilitaron el reencuentro a través de las salas de videoconferencia alternando estas prácticas con actividades asincrónicas.

Enseñar y aprender sincrónica o asincrónicamente supone considerar un mismo tiempo y posibilidad de encuentro con otros en el primero de los términos, o en el segundo caso, actuar con distintos tiempos y ritmos de aprendizaje.

Si nos remitimos a las prácticas asincrónicas, cabe pensar que el docente establecía una misma enseñanza para todos, con actividades homogéneas que se cargaban en el aula virtual. Es decir, un mismo método de enseñanza para todos, quiénes a su vez tenían a la distancia distintos tiempos o ritmos para leer el contenido, realizar las actividades y por supuesto, acreditar ciertos saberes. En muchos casos, el docente mediante esta práctica homegeneizante controlaba unidireccionalmente los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Teniendo en cuenta la inmediatez de las prácticas en este contexto y los pocos antecedentes de este tipo de prácticas en las carreras de grado de la Universidad Nacional de San Juan, podría pensarse que las actividades de aprendizaje eran más bien individuales e iguales para todos. El espíritu colaborativo entre estudiantes se fue dando progresivamente en momentos posteriores y más aceitados por parte de la comunidad académica.

El método único y las didácticas homogeneizantes son parte de tradiciones históricas del campo de la didáctica. Gloria Edelstein (1996) reconoce que por mucho tiempo se privilegió una visión simplificada de lo metodológico, como un modelo de

instrucción basado en técnicas que predefinen pasos organizados rigurosa y linealmente para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos. Sintéticamente: el centro es la instrucción; el soporte, la técnica; el efecto buscado, la efectividad en los resultados. Lo subyacente sería la búsqueda de un orden como criterio de enseñanza y por lo tanto universalizador en lo metodológico.

Este conjunto de relaciones que niega el método único de enseñanza olvida la dimensión de la heterogeneidad y diversidad de sujetos, condiciones sociales, culturales, económicas que habitan el aula Universitaria.

Diversidad que exige pensar en nuevas y heterogéneas maneras de enseñar, puesto que un aula de conformación heterogénea precisa de estrategias diversificadas que sean capaces de atender a las singularidades de los sujetos que la conforman.

La mudanza del escenario educativo a los hogares durante la pandemia configuró una situación excepcional que implicó extender o actualizar la diversidad del aula Universitaria conocida hasta entonces.

Podría hablarse de una nueva diversidad o de una nueva ocasión para advertir tal diversidad ocio-cultural que ya existía en los campos Universitarios. Nuevas oportunidades para visibilizarla y por supuesto, atenderla.

La educación a distancia sincrónica o asincrónica, supuso considerar a las posibilidades de conectividad como único medio de acceso al conocimiento configurando nuevas desigualdades respecto al grado de conexión o desconexión. Y en este sentido, se alude a la conexión no sólo entendida como posibilidad de acceso a internet, sino en las formas de conexión entre docente, estudiante y saber.

En las clases sincrónicas que se materializaron luego de un periodo de asincronía, cabe analizar los modos de conectarse en el espacio virtual entre docentes y estudiantes y los dispositivos que se implementaron al interior del aula para regular tales intercambios.

Podría pensarse, en algunos casos, al aula como un micro espacio de poder, donde los intercambios entre docente y estudiantes eran dirigidos unidireccionalmente por el docente, el que transmitía un contenido y verificaba la realización de actividades o lecturas. Asimismo, vale la pena interpelarse por el modo de funcionamiento de las clases sincrónicas por videoconferencia, en las que las

presencias y ausencias en el aula eran controladas mediante el uso de la cámara y del micrófono. A diferencia de las clases Universitarias presenciales donde las presencias físicas eran evidentes, en la educación a distancia, el desafío estaba puesto en términos de control de tales presencias en la clase. En muchos casos, los intercambios y la estrategia didáctica por excelencia en la Universidad "la exposición dialogada" se reconvirtió en una exposición univocal, a partir de la cual el docente es quien enseña, explica y el estudiante quien recibe y escucha.

Se infiere que el control de los cuerpos, la anatomopolìtica descripta por Foucault se actualiza en términos pedagógicos en el aula virtual, donde se controla el uso de la palabra, los intercambios, las respuestas a las preguntas que hace el docente en clase, como así también la visualización de cada estudiante mediante el uso de la cámara. Al contrario, podría suponerse que una cámara apagada y un micrófono desactivado es sinónimo de ausencia. El panóptico foucaulteano se pone de manifiesto más que nunca en el aula virtual, en la que presencia física remite a sinónimo de presencia real en la clase.

No obstante, las relaciones de poder y control pedagógico- didáctico descriptos anteriormente no son en sí mismo negativos y/o represivos. En un contexto social, político, económico y educativo como el transitado, las configuraciones didácticas conocidas entraron en crisis y el poder en términos de posibilidades de generar continuidad pedagógica puede analizarse como un efecto positivo y necesario. Tomando las palabras de Foucault, se trata de un poder inventivo, un poder que posee en sí mismo los principios de transformación e innovación (Foucault, 2007 p. 59).

Consideraciones finales

En función del planteo realizado, es preciso preguntarse sobre el papel de la didáctica a partir de la irrupción de la pandemia. ¿Podría pensarse en nuevas reconfiguraciones didácticas? La didáctica en este contexto ¿intenta transpolar las metodologías que resultaban significativas en la modalidad presencial hacia los entornos virtuales? ¿Qué riesgos supone considerar el uso de las mismas metodologías y estrategias? ¿Cuán significativas resultan las actividades que fueron pensadas para lograr aprendizajes en una modalidad de clase distinta a la actual?

Desde una perspectiva crítica de la Didáctica, el desafío de este trabajo supone pensar el modo en que tales tramas conceptuales permiten reflexionar sobre las estrategias didácticas a partir de la irrupción de la pandemia, muchas de estas direccionadas y reguladas por marcos institucionales, desconociendo la pluralidad de realidades y condiciones socio-económicas y culturales de los estudiantes que habitan las aulas Universitarias.

Finalmente, resulta interesante de esta perspectiva, citar una frase de J. Gimeno Sacristán citado en Edelstein (1996) para continuar pensando el desafío de las estrategias didácticas en la universidad: "el método (...) no es un elemento didáctico más, expresa una síntesis de opciones" (p.83). Re pensar las prácticas de enseñanza y reflexionar sobre éstas representa una de éstas opciones. Organizarlas, diseñarlas y trasformar la enseñanza, resultan desafíos actuales.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Mora S. (2010). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.

Araujo M. y Kurth M. (2020). La pandemia covid 19 y la reinvención del docente. Revista de divulgación académica: Academic Disclosur. Universidad Nacional de Asunción. Paraguay.

Camilloni, A. et al. (2008). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós

Camilloni, A. y otros (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

Davini María Cristina (2008) Métodos de Enseñanza. Bs. As. Santillana. Capítulo 1. - Diaz Damaris. H. (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. Universidad de Los Andes (ULA) Disponible en http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/ext/enfoqpedago_aprendiz_actv_didact icauniversitaria.pdf

Decreto de Necesidad y Urgencia Nº 297 [Poder Ejecutivo Nacional de la República Argentina] 2020.

Decreto de Necesidad y Urgencia Nº 576 [Poder Ejecutivo Nacional de la República Argentina] 2020.

Del Regno, P. (2011). Estrategias de enseñanza del profesor en el nivel superior. Desafíos para la Didáctica y la formación docente en el nivel". En Castorina, A. y Orce, V. (coords.). Anuario 2011 de Investigaciones del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer D.- compiladores- (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE Editorial Universitaria. Buenos Aires.

Edelstein, G. en Camilloni, Alicia y otros (2010). Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (2000). Defender la sociedad. In Defender la sociedad. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Foucault, M. (2004). El nacimiento de la clínica: Una arqueología de la mirada médica. 1963. México. Siglo XXI.

Foucault, M. (2007). Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-75). - Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de políticas Universitarias. República Argentina Resolución. Nº 2020-12- APN.

Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía y Educación,

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Bs. As. Paidós

Lucarelli, E. (2005). Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYLUBA).

Lucarelli, E. y Del Regno, P. (2015). Estrategias de enseñanza de profesores en el aula Universitaria: una mirada comparativa desde las culturas académicas. Ponencia V congreso Nacional e Internacional de Estudios comparados en Educación. Buenos Aires.

Sánchez Vallejo, G. (2021). Epidemias y pandemias, una aproximación histórica. Acta Médica Colombiana, 46(3).https://www.redalyc.org/journal/1631/163171414002/

Análisis de las trayectorias formativas de estudiantes y docentes de dos ISFD de la Provincia de San Juan, en el contexto de pandemia

Fraca, Carina Silvia[*]
Peralta, Silvana Alicia
Zuliani, Patricia Ivana
Figueroa, Rosa
Carelli, Silvina Marcela
García Herrmann, Sofía
Alvarez, Noelia Romina

Introducción

Este artículo presenta un avance de las tareas de investigación orientadas al abordaje de la complejidad educativa durante la pandemia de Covid en el Nivel Superior. El mismo corresponde a la Convocatoria de Investigación 2021: Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación, del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), que busca fomentar la función de investigación en el nivel Superior y en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) a partir de la producción de conocimiento en áreas de vacancia como una estrategia para el fortalecimiento de las instituciones.

El 2020 ha marcado un antes y un después en todos los ámbitos de nuestras vidas, entre ellas la forma en la que hacemos escuela. La emergencia sanitaria obligó a digitalizar gran parte de las actividades diarias, de lo que no quedó afuera el sistema educativo. En ese marco las estrategias de enseñanza y de aprendizaje se modificaron sustancialmente para poder cumplir con los objetivos y metas de conocimientos propuestos, impactando de forma contundente en las trayectorias de estudiantes y docentes.

Esta investigación está orientada al abordaje de tal complejidad a partir del contacto y la escucha de experiencias de distintos actores institucionales. Cuestionándonos acerca de las principales características de las trayectorias formativas de estudiantes y docentes durante la etapa de virtualidad y bimodalidad, en dos ISFD

[*] Las integrantes del presente artículo conforman un equipo de investigación en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ.

de la Provincia de San Juan, de gestión estatal, Profesorado Superior Mons. Dr. Silvino Martínez y el Profesorado de Enseñanza Superior Dra. Carmen Peñaloza.

La educación como derecho en el Nivel Superior es una aspiración que paulatinamente se ha consolidado como construcción discursiva en diversos espacios político-académicos tanto regionales como mundiales (en la primera y segunda Conferencia Mundial sobre educación superior, en la Declaración de Cartagena de Indias sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe, en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y en la Agenda de desarrollo sostenible 2030, entre otros).

Así, a lo largo de varias décadas, bajo el lema "educación para todos", una variedad de políticas educativas centró su atención en efectivizar la aspiración igualitaria del acceso a los estudios superiores de sectores tradicionalmente excluidos del nivel superior, por un lado; y por el otro, en sintonía con el objetivo de "no dejar nadie atrás" se resalta la promesa de logro de una educación inclusiva, de calidad y equitativa, para todos, a lo largo de la vida.

Diferentes investigaciones dan cuenta de resultados notablemente diversos, pero coincidentemente favorables en la progresiva inclusión educativa al Nivel Superior de varios sectores de nuestra sociedad.

En cuanto al contexto de San Juan y las trayectorias formativas en Educación Superior, en el libro recientemente publicado "La Inclusión Educativa en el Nivel Superior Miradas y perspectivas polifónicas" (Peralta et al, 2020) se reconoce que la masificación de la educación superior trajo como fenómeno la existencia de distintos públicos estudiantiles y puso en crisis una lectura homogénea de los estudiantes. El análisis de sus trayectorias permite ver que mayoritariamente tienen recorridos discontinuos, zigzagueantes, que se salen de los cauces previstos de las trayectorias teóricas proyectadas por el sistema, vuelven y transitan el nivel de diferente manera. De allí que se problematice la categoría "inclusión educativa" a fin de evitar una burda generalización que homogeinice nuevamente las diferencias y se constituya en una categoría que habilite y habite la diversidad. Además, el nuevo escenario instaurado en nuestro país a inicios del año 2020 vuelve a cuestionar disruptivamente y con una explosión de sentidos diferentes, la pretendida inclusión educativa.

Desarrollo

Interesadas en el abordaje de tal complejidad educativa y a partir del contacto y la escucha de experiencias de distintos actores institucionales, nos preguntamos sobre las principales características de las trayectorias formativas de estudiantes y docentes durante la etapa de virtualidad y bimodalidad. En este sentido, los interrogantes que guiaron el planteo del problema fueron: ¿Qué condiciones materiales y simbólicas favorecieron u obstaculizaron las experiencias formativas? ¿Cuáles fueron las principales estrategias de enseñanza y aprendizaje que desarrollan docentes y estudiantes durante el ASPO /DISPO, en virtualidad o bimodalidad, a partir del año 2020? ¿Cómo se evalúan los resultados de los trayectos realizados en 2020- 2021 tanto docentes como estudiantes? ¿Qué saberes específicos y recursos tecnológicos tenían los y las docentes/estudiantes para afrontar la educación virtual? ¿Se generaron dispositivos de acompañamiento institucional para el sostenimiento de las trayectorias formativas durante 2020 y 2021?, ¿Cómo acompañaron las políticas públicas en este proceso? Y mirando hacia el futuro cercano, ¿Qué perciben en el horizonte en relación a la continuidad formativa en el nivel superior? De este modo, focalizamos el estudio de los itinerarios académicos, las fortalezas y debilidades formativas, junto a las características pedagógicas y socio institucionales gestadas a partir de la virtualización/ bimodalidad iniciada en el año 2020, en dos ISFD de la provincia de San Juan (el ISFD Dra. Carmen Peñaloza y el ISFD Monseñor Dr. Silvino Martínez) ambas instituciones de gestión estatal, ubicadas en la Capital de la Provincia de San Juan y emblemáticas por relevancia histórica para la formación de docentes de Nivel Secundario y de Educación Especial.

El objetivo general que guió la presente investigación fue: producir conocimiento crítico y situado sobre las trayectorias formativas de docentes y estudiantes de dos ISFD de la provincia de San Juan en el marco de virtualidad/presencialidad educativa establecido a partir de la situación de emergencia sanitaria por SARS-CoV-2. Mientras que los Objetivos específicos fueron: analizar las condiciones materiales y simbólicas que favorecieron u obstaculizaron las trayectorias formativas de estudiantes y docentes de los ISFD involucrados, a partir del año 2020, caracterizar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que desarrollan los docentes

y estudiantes durante el ASPO /DISPO a partir del año 2020, describir los dispositivos de acompañamiento institucional implicados en el sostenimiento de las trayectorias formativas de docentes y estudiantes de los ISFD en el contexto de virtualidad/bimodalidad y finalmente, generar propuestas pedagógico-didácticas que contribuyan a sostener los itinerarios formativos de los docentes y estudiantes de los ISFD involucrados en la investigación, especialmente en contextos adversos y de riesgo educativo.

Enfoque Teórico

Siguiendo a Bourdieu (1997), la relación que se establece entre los agentes singulares, sus *habitus*, y las fuerzas del campo, se objetiva en una trayectoria, a la que define como *una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio social en movimiento y sometido a incesantes transformaciones*. De este modo, en la estructura del campo, relacionalmente hablando, *se* define el sentido de las posiciones sucesivas del sujeto. Para comprender una trayectoria es condición haber elaborado previamente los estados sucesivos del campo en el que la misma se ha desarrollado, es decir el conjunto de relaciones objetivas que han unido al agente en cuestión con el conjunto de agentes comprometidos en el mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades.

Nicastro y Greco (2012) refieren a la trayectoria como un recorrido, un camino en construcción permanente, como un itinerario en situación. Entienden que una trayectoria es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento. El trabajo de las trayectorias acontece siempre entre sujetos e instituciones, crea subjetividad y la demanda, ofrece organización ya establecida y la produce, reinventándola. Cada trayectoria abre a un recorrido situado, particular, artesanalmente construido y que remite al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y las particularidades.

Nicastro y Greco (2012) refieren a la trayectoria como un recorrido, un camino en construcción permanente, como un itinerario en situación. Entienden que una trayectoria es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento. El trabajo de las trayectorias acontece siempre entre sujetos e instituciones, crea subjetividad y la demanda, ofrece organización ya

establecida y la produce, reinventándola. Cada trayectoria abre a un recorrido situado, particular, artesanalmente construido y que remite al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y las particularidades.

Según Vezub (2004) el concepto de trayectoria permite vincular el desarrollo profesional del docente con el problema del cambio y la transformación de su práctica. Las trayectorias son el resultado de las acciones y elecciones que los sujetos efectúan en ciertos contextos y ante situaciones particulares. Por ello la reconstrucción de estos recorridos, las búsquedas personales y profesionales para perfeccionarse no puede excluir el análisis de las condiciones y restricciones que el sistema educativo y el curriculum produce sobre el oficio de enseñar. Las políticas de reformas, los recientes cambios en la tarea docente, así como las problemáticas institucionales didácticas que enfrentan en su práctica cotidiana, proporcionan el contexto en el que deben ser situadas las estrategias de desarrollo de los docentes.

En este sentido Sánchez Olavarría y Huchim Aguilar (2015) identifican tres tipos de trayectorias profesionales docentes: lineal, no lineal y discontinua. La primera está constituida por los profesionistas que siempre se han mantenido en la docencia, la segunda se caracteriza porque iniciaron trabajando en su profesión o en la administración y, posteriormente, se incorporaron a la docencia, y tercera aquellos que transitan en forma intermitente por la docencia.

Las trayectorias formativas de los docentes y estudiantes en época de pandemia han evidenciado cambios sustanciales, han sido atravesadas por una serie de avatares, problemas y tensiones que atentan con la completud y continuidad esperada por un sistema monocrónico y homogeneizante. Una virtualidad masiva y forzada remite a repensar dos conceptos fundamentales: Trayectorias escolares teóricas y reales (Terigi, 2010). En las trayectorias teóricas se entiende que el sistema educativo define una organización e itinerarios cronológicos estándares que condicionan el tránsito de los estudiantes por el sistema. La organización del sistema por niveles ligado a políticas de masificación, la gradualidad del curriculum y la anualización de los años de instrucción, dan cuenta de una única cronología de aprendizaje. Mientras que las trayectorias reales en tiempos actuales están teñidas por límites difusos entre lo privado y lo público,

alteradas en tiempo y espacio, trayectorias no encauzadas donde los jóvenes transitan su formación de modos heterogéneos, variables y contingentes.

En relación con las afectaciones en el espacio de la formación docente, y en lo referido a la vida de los institutos, afirma Dussel (2020) pueden listarse algunas obvias y otras quizás menos evidentes. Entre las primeras figuran el cierre de las instituciones de formación inicial, la abrupta virtualización de las clases cuando fue posible, la intensificación del trabajo docente que se extiende en el día e invade el espacio doméstico, las inquietudes sobre la acreditación y promoción de los cursos presenciales, el crecimiento de demandas de apoyo alimentario para estudiantes y familias, el reconocimiento de las desigualdades en la infraestructura tecnológica que dificultan la conectividad y el cumplimiento de actividades, entre otros aspectos. Entre las segundas, se encuentra un debate interesante en la formación docente inicial sobre cómo reorganizar la formación en los espacios de prácticas o residencias docentes que implican la estancia en escuelas y el trabajo frente a alumnos.

Como afirma Alejandra Birgin (2020) en su artículo "Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente", más allá de las condiciones materiales y vinculares expuestas por la pandemia, nos preguntamos por la relación con el saber que construyen los y las estudiantes en la situación actual. Los modos de relacionarse con los otros implican requisitos de orden tecnológico, pero también de tiempo de trabajo compartido, de conversar con otros sobre objetos de saber, requiere ser reinventado. Se trata de cuestiones pensadas y atendidas al mismo tiempo que suceden, preguntas pedagógicas en una época de encuentros entre Zoom, videollamadas, clase virtuales y WhatsApp.

Enfoque Metodológico

La investigación realizada, se fue gestando y desarrollando en el contexto de pandemia, de ahí que la misma se puede comprender en el marco de su "historia natural" (Sarlé, 2003; Sirvent, 2006). Así, con un "diseño flexible" (Mendizábal, 2007; Maxwell, 2019), surgió el proyecto de investigación, en el cual se buscó recuperar y ampliar la información con la que contaban las instituciones de Educación Superior, dándole mayor rigor y sistematización, con el propósito de analizar y sistematizar lo acontecido en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la virtualidad.

Para la realización de la investigación, se propuso un "estudio de caso", en tanto estrategia metodológica que posibilita concentrarse en la especificidad del caso entendido como un sistema integrado, permitiendo revelar y construir la mayor cantidad de propiedades del fenómeno. Siguiendo a Stake (1994; citado por Neiman y Quaranta, 2007), "el estudio de caso no es la elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado". Asimismo, en tanto estrategia de investigación, es "aquella que puede -y suele- recurrir a diseños metodológicos que combinan procedimientos cuantitativos y cualitativos, enfatizando la preeminencia de estos últimos y que tiene por objetivo la construcción de teoría de diferente alcance y nivel, para interpretar y explicar la vida y organización social" (Neiman y Quaranta, 2007)

En tal dirección, la unidad de análisis estuvo representada por el caso analizado; esto es dos ISFD público de gestión estatal, en la instancia final del ASPO; mientras que los informantes claves fueron sus docentes, gestores y estudiantes.

Los principales aspectos considerados fueron las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de los ISFD, los factores contextuales y personales presentes en el trabajo virtual, y las percepciones de docentes, directivos y estudiantes sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la virtualidad.

El enfoque metodológico que se propuso fue un estudio con fines exploratorios y descriptivos, con un tratamiento de datos mixto, que combinó técnicas de recolección de datos cualitativos y cuantitativos de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación. Las fuentes de información incluyeron decretos, resoluciones, y normativas que se fueron poniendo en circulación desde el inicio de las restricciones sanitarias con la finalidad de regular el funcionamiento de los ISFD en la provincia de San Juan.

La investigación incluyó dos fases: una exploratoria-descriptiva en la que se recuperó la información recolectada en las encuestas autoadministradas y la misma se amplió con entrevistas a informantes claves, con la intención de describir el fenómeno estudiado. La otra fase, interpretativo-comprensiva en la que se profundizó en el análisis teórico y empírico de la problemática en cuestión.

En relación con la fase exploratoria-descriptiva, resulta relevante destacar que, si bien se aplicaron técnicas tradicionales para acceder al campo en contextos de

presencialidad, el escenario de pandemia obligó a hacer un uso de estas, mediado por la virtualidad. Dicho abordaje, rompe con tradiciones arraigadas en la investigación social, que dan valor a los encuentros cara a cara; los cuales resultan imposibles en un momento en que la presencialidad está vedada o restringida. Sin dudas, investigar de tal modo, se trata de una experiencia diferente, pero abre camino a nuevas posibilidades metodológicas de indagación.

Si bien la discusión sobre los instrumentos mediados por la tecnología (e-research) pensada como investigación aumentada y/o intensificada mediada por las TIC, ya forma parte de los debates sobre las prácticas epistémicas en las ciencias sociales (Rausky, 2021), la utilización obligada de los mismos por los tiempos actuales, ha permitido repensar los instrumentos de recolección, tomar una actitud reflexiva en clave de legitimidad y validez en pos de analizar cómo se elabora el conocimiento a partir del contexto actual.

Para el análisis de los datos, siguiendo a Neiman y Quaranta (2007), se procedió a través de instancias de interpretación directa o de construcción de categorías, a partir de procesos de agregación, como también estableciendo correspondencias y/o relaciones.

Avances

Durante el año 2022 se llevaron adelante gran parte de las actividades para dar cumplimiento a los objetivos propuestos.

En relación con el Objetivo específico 1.a: "Analizar las condiciones materiales y simbólicas que favorecieron u obstaculizaron las trayectorias formativas de estudiantes y docentes de los ISFD involucrados, a partir del año 2020", se sistematizaron los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes.

Con respecto a las Condiciones **materiales y simbólicas de los/as estudiantes**, pudimos advertir que las características generales aludiendo a sus procedencias sociales, culturales, geográficas, económicas, etc. son muy diversas, como también sus trayectorias formativas. Si bien una mayoría son jóvenes recién graduados del nivel medio, la franja etaria mayoritaria es de 21 a 25 años, también hay estudiantes adultos que por diversas razones deciden retomar sus estudios. Esto lo advertimos en la edad de los/as estudiantes encuestados que oscila entre 18 y 46 años (o más). La mayor

participación corresponde a la franja etaria que se encuentra entre los 21 y 25 años, que equivale al 32,5% de la población encuestada, luego, el 23,3% oscila entre 26 y 30 años, el 18,9% representa la edad entre 31 y 35 años, el 10,2% corresponde a la población de más de entre 18 y 20 años, el 7,8 % de 36 a 40 años, y el 4,9% oscila entre 41 y 45 años y el 2,4% restante a 46 años o más.

En relación al **género** y a pesar de que la encuesta no predetermina ninguna clasificación**,** las respuestas se ordenan según la clasificación binaria, distribuyéndose el 85,9% para el género femenino y el 14,1 % para el género masculino. Esta información es coincidente con diversos estudios sobre caracterización de estudiantes de Formación Docente, tal como asevera Noel, G. (2010, p. 121) en su investigación "la distribución por sexo de nuestra muestra resulta consistente con lo que suele argumentarse respecto de la feminización de la carrera docente". En efecto, en el promedio general la proporción de mujeres versus varones supera el 3 a 1 (78% de mujeres contra 22% de varones). Aun así, estas cifras experimentan algunas variaciones regionales (aunque siempre manteniendo una notoria predominancia femenina). También Furlan, A. (1993) afirma que las carreras de pedagogía son predominantemente femeninas. En relación a esto Bourdieu (2009) afirma que la desventaja educativa se expresa también en la restricción de elección de los estudios, donde es más probable que las mujeres se inclinen por las letras o estén condenadas a las facultades de letras y de ciencias que preparan para una profesión docente.

Respecto del **lugar de residencia** de los estudiantes encuestados provienen en su mayoría de la capital sanjuanina y departamentos aledaños. El 19,9% reside en el departamento Rawson, el 15,5% en Chimbas, el 14,1 % en capital, 12,6% en Santa Lucía, 9,7 % en Pocito, 9,2 % en Rivadavia. Mientras que el 19% restante está distribuido entre los departamentos de más de 40 km de distancia de la ciudad de San Juan, como son Caucete, Jáchal, Albardón, Sarmiento, 25 de mayo, San Martín, Calingasta, 9 de julio, Angaco, Valle Fértil y Zonda. Como se plantea en Peralta y otras (op. Cit. 2021) el instituto Monseñor Silvino Martínez recibe estudiantes de la mayoría de los departamentos de la provincia de San Juan, por un lado, porque es la única institución de Educación Superior de gestión estatal que ofrece las carreras de educación especial

y por otra parte porque la ubicación céntrica (de ambos institutos) se convierte en un punto de fácil acceso a través de los medios de transporte público.

Cuando fueron consultados acerca de la **configuración familiar** y las personas con que conviven se observaron las siguientes respuestas, el 43,2 % convive con padre, madre y hermanos, el 24,8% con pareja e hijos, el 5,8 % con hijos, el 4,4 % solos, el 3,4 % en pareja, y el 18,4 % restante con distintos miembros familiares.

En relación a las tareas del hogar se detectó que el 45,1% respondió que no había niños en el hogar, y de los que respondieron afirmativamente, el 29,1% indica que el cuidado está a cargo de ambos padres, el 17% solo la madre, y el 8,8% restante, otros miembros de la familia.

Teniendo en cuenta las tareas de mantenimiento, limpieza y comida el 65,5% indica que eran absorbidas por todos los miembros de la familia (todos colaboran), el 18,4 solo mujeres las llevan a cabo, mientras que el 16% restante indica que solo los padres.

Se advierte tal como afirma Nanni, S. (2018) que es posible sostener que los estudiantes de los profesorados suelen ser mujeres que transitan la adultez y ya tienen asumidas responsabilidades laborales y familiares, que concilian con su actividad de estudiante del profesorado. Como plantea Peralta y otras (op. Cit) el modelo familiar capitalista, propuso una división sexual del trabajo. Este modelo cultural de familia planteó tipos de trabajos para los que "naturalmente" varones o mujeres estaban preparados. En las encuestas se observa un cambio en esta tendencia, donde las tareas de mantenimiento, limpieza y comida son absorbidas en su gran mayoría por todos los integrantes de la familia.

Con respecto a sus **trayectorias formativas** los datos arrojan que el mayor año de ingreso fue el 2021 con el 29,6 % de ingresantes, luego el 2020 con el 18,9 %, 2019 con el 18%, 2018 con el 10,2%, 2022 con el 9,2 %, el 2015 y 2016 con 4,9 % cada uno y el 2017 con 4,4%.

Con respecto al año que cursan actualmente, el 37,4 % cursa segundo año, el 28,6% tercero, el 18,9 % Primero, y el 15 % restante cursa 4 año.

Cuando se les consultó sobre el **impacto de las tareas domésticas en el rendimiento académico**, se observa el 37,4 % advierte que influyeron en forma

moderada, el 32% indica que no influyeron, el 21,4 % plantea que influyeron sustancialmente, y el 9,2 % indica que influyeron en su totalidad. Si bien como se recuperó anteriormente, las actividades domésticas advierten un paulatino cambio en la división sexual del trabajo en el hogar, recordemos que esta investigación recupera los datos durante la pandemia, por lo que las tareas domésticas eran una actividad cotidiana de toda la población.

Con relación a los **ingresos familiares** que los y las estudiantes declaran, los porcentajes se agruparon en torno a ingresos menores o iguales a $33000, ingresos entre $33000 y $66000, de $66000 a $100.000, y superiores a $100000. El 49,5 % se ubican en la segunda franja, el 23,3% se ubica en la primera franja, el 17 % en la tercera, y el 10,2% en la cuarta. A partir de lo declarado por los encuestados, la situación económica de los estudiantes se encuentra en su mayoría por debajo de la línea de la pobreza.

Cuando se consultó sobre la situación económica antes y posterior a la pandemia se observó un incremento de la crisis. Antes de la pandemia la situación económica, para el 44,2% de los encuestados era regular, para el 43,7% buena, el 7,8% respondió mala, y el 4,4% restante muy buena. En la Pos pandemia el 49% responde que la situación económica es regular, el 31,6% indica que es buena, el 18% mala y solo el 1,5% restante muy buena. Bourdieu (en Paralta y otras op. Cit) define el capital como conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden. El autor libera este concepto de la sola connotación económica y lo extiende a cualquier tipo de bien susceptible de acumulación, distribución y consumo. En relación a las respuestas de las encuestas y teniendo en cuenta solo el capital económico, se advierte un claro empobrecimiento de la población pos pandemia.

En relación a las **becas recibidas**, el 53,4% respondió positivamente y 46,6 %indicó no haber recibido ayuda extra durante la pandemia. El 60,2 % manifiesta no recibirla actualmente, mientras que el 39,8 % aun recibe ayuda social. Recuperamos los aportes de Peralta y otras (opcit) donde se plantea que la política de becas y asignación de apoyos económicos, pensadas para ampliar el acceso y la permanencia en los estudios de nivel superior, deja afuera un gran porcentaje de esta población a partir de

requisitos que no se pueden cumplir. La perspectiva meritocrática que fundamenta la política de asignación de becas obstaculiza la comprensión de la naturaleza de las dificultades que atraviesan estudiantes con trayectorias discontinuas y posicionan en desventaja a quienes más condicionados están en términos etarios, de género y de ingresos económicos.

Con respecto a si los estudiantes **trabajan**, se observa que el porcentaje mayor (67%) está representado por los estudiantes que si lo hacen; mientras que un 33% no trabajan. Del porcentaje de estudiantes que trabajan un 35,4 % lo hacen durante 40 horas, un 34% menos de 20 horas, mientras que un 30,6% trabaja 20 horas semanales. En la mayoría de los casos (56,8%) no existe algún vínculo entre el trabajo con la carrera que cursan, el 22,3% manifiesta que si hay una relación total y un 20,9% declara que hay una vinculación parcial. Las actividades que realizan laboralmente en su mayoría son de atención al público, tareas administrativas, cuidado de niños, tareas de limpieza, emprendimientos particulares, clases de apoyo, algunos manifiestan tareas de docencia y apoyo a la inclusión.

En esta virtualidad masiva y forzada como afirma Birgin, A. (2020, p.194) "las condiciones materiales de las existencias aparecen indiscriminadas de las condiciones de formación. La desigualdad marca las condiciones de estudio en el confinamiento y desnuda cómo impactan la pandemia y el aislamiento en sectores que estudian a la vez que tienen trabajos precarizados".

Con respecto al objetivo 1.b. "Caracterizar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que desarrollan los docentes y estudiantes durante el ASPO /DISPO a partir del año 2020", se sistematizaron los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes, se analizaron los datos arribando a las siguientes afirmaciones.

En relación con la **Conectividad, Equipamiento e Infraestructura** y con el inicio de la Pandemia de COVID 19 y ante la incerteza de un escenario temporal específico para el retorno a clases presenciales, fue necesaria la definición y articulación de estrategias de enseñanza y evaluación dando la emergencia de la virtualidad en los IFD.

Tal como afirma Birgin, A. (2020, p.193) "la accesibilidad material se convirtió en el primer y más urgente problema para las y los estudiantes y, también, para un grupo

considerable de enseñantes. Que en los ISFD buena parte de la formación suceda en la virtualidad le dio visibilidad a las limitaciones concretas con las que muchos estudiantes transitan la educación superior".

Del análisis de las encuestas realizadas con respecto a la **conectividad** el 83 % de los alumnos manifiestan tener internet en sus casas, mientras que el 17 % no tiene. Este dato se corresponde cuando Feito Alonso, R., (2020, p.161) afirma que "Si bien es cierto que no llega a todos los alumnos, sí alcanza a la mayoría".

Cuando fueron consultados por las condiciones del aislamiento social preventivo que han generado dificultades para proseguir los estudios manifestaron principalmente la **conectividad**, el equipamiento para el trabajo educativo a distancia y la falta de infraestructura en el hogar que permita un trabajo académico adecuado, son los aspectos más considerados. Mientras que las estrategias pedagógicas propias y del docente son consideradas medianamente dificultosas.

El 63,1 % indicó que el recurso tecnológico utilizado en la pandemia fue el celular, el 33,5% la computadora, mientras que el 3,4% restante indicó ambos, tablet o ninguno. El 52,9 % manifestó la necesidad de adquirir un recurso tecnológico nuevo, mientras que el 47,1% restante continuó con el que ya poseía.

El tipo de conexión que poseen es mayoritariamente Wi-Fi representado en un 66,5 % de los encuestados, el 31,9% manifiesta tener datos móviles y 1% fibra óptica. En todos los casos declaran que la conectividad no era muy buena, muchas veces se cortaba, estaba colapsado y muy lento. Es decir, como sostiene Birgin, A. (2020) que resolver la conectividad cuando se logra, no alcanza para atender la variedad de dificultades que se presentan respecto de la accesibilidad material. Esto lo advertimos cuando los encuestados declaran entre las desventajas de las clases virtuales que se sentían aislados y atados únicamente a un dispositivo, les costaba entender, que no les explicaban, no podían resolver sus dudas y que preferían la presencialidad por la inmediatez que significa la interacción didáctica.

En relación a la Infraestructura en el hogar que permitan el trabajo académico de forma adecuada: espacio, mobiliario, recursos tecnológicos y dinámica familiar, los encuestados manifiestan que les demandaban muchas horas el trabajo académico y no tenían el tiempo ni las comodidades para ello. Entre los aspectos señalados como

dificultoso en **Equipamiento e infraestructura** mencionan: falta de conexión, falta o escasez de dispositivos, falta de privacidad que obstaculizaba la concentración, debían compartir internet y se ralentizaba la conexión, o tenían pocas gigas de datos para realizar las actividades académicas, además de compartir el uso de dispositivos con el resto de los familiares.

Además de visibilizar la desigualdad, estas situaciones limitan algunas alternativas de formación: por ejemplo, a algunos estudiantes se les hace imposible programar horarios para participar de encuentros sincrónicos y la cantidad de horas que destinan al aprendizaje también es variado. En relación a la cantidad de horas por semana que estudiaban conectados el 39,3 % declara entre 2 y 5 horas, el 33,5% de 6 a 10 hs, el 11,2% entre 12 y 15 hs, un 8,7% estudiaban entre 16 a 20, mientras que un 7,3 % más de 20. El 68,9% de los alumnos manifiestan no estar conforme con esa situación, mientras que el 31,1% sí. En el primer caso declaran recurrentemente que tenían muy mala conexión, que era agotador estar frente a la pantalla tantas horas provocándoles malestares físicos y psicológicos. Se advierte lo que Falcón, P. (2020) denomina Coronateaching, que no es otra cosa que la expresión de los esfuerzos docentes y estudiantes por usar los escasos recursos tecnológicos disponibles para dictar sus cursos, como si siguieran en situación de aula. Tanto docentes como estudiantes experimentan sentirse abrumados por recibir información excesiva a través de las plataformas educativas, aplicaciones móviles y correo electrónico. A esto se le puede añadir la frustración e impotencia derivadas de las limitaciones en la conectividad o de la falta de know-how para la operación de plataformas y recursos digitales.

Sin embargo, algunos estudiantes manifestaron estar conformes con las clases virtuales y declararon que la conectividad les permitía ahorrar el tiempo y aprovecharlo para estudiar, manejaban sus tiempos y podían organizarse mejor para aprender, ya que podían combinar el estudio con las tareas domésticas, maternales y el trabajo. Acá queda muy claro como afirma Birgin, A (2020, p.195) que "la domestización de la escuela que produce la educación virtual en confinamiento, se borran los límites entre lo privado y lo público, se alteran las variables de tiempo y espacio. En estas condiciones las estudiantes mujeres (amplia mayoría en las carreras de formación docente) relatan las responsabilidades simultáneas de atender a los hijos y su

escolaridad, hacer las tareas del hogar y a la vez que recortar algún tiempo-espacio de estudio propio".

Es decir que la domestización de la escuela permitió en algunos casos manejar favorablemente la **dinámica familiar,** ya que manifiestan varios estudiantes encuestados que la virtualidad les permitió estudiar, cuidar y estar más tiempo con los hijos o realizar simultáneamente tareas domésticas.

Sin embargo, para otros estudiantes,el aislamiento implicó, como afirma Morgade, G. (2020, p.53) "asumir la historia sin fin de las tareas domésticas, la atención infantil, la atención de las personas mayores (que se convirtieron en grupo de riesgo a pocos días de conocerse algo más del virus) y también las responsabilidades extras en la ayuda con las tareas de la escuela".

Con respecto al cursado virtual, el 40,8% indica que fue regular, 35% bueno, 15% malo, y el 9,2% muy bueno. Los factores que inciden en las respuestas son mayoritariamente institucionales (34,5%), los económicos representan un 26,7% y un 26,2% los familiares, el 12,6% son factores relacionados a la salud.

En relación a las **Estrategias de enseñanza de los docentes, s**egún Ferreira Szpiniak, A (2020) en el contexto de pandemia, resultó indispensable incorporar las mediaciones tecnológicas para enseñar y garantizar el derecho a la educación.

Lo que ya es indiscutible como sostiene Birgin, A. (2020) y que este contexto precipitó es que toda propuesta de formación docente inicial en esta época exige incluir la virtualidad. Cuando se les consultó por las actividades académicas actuales y si continúan incorporando la modalidad virtual, un 50% manifiesta que siguen utilizando la virtualidad, el 14,8% responde negativamente, mientras que el 40,8% declara que usan algunas herramientas (mayoritariamente la plataforma INFOD) en ciertas materias.

Podríamos decir a partir de lo expresado por los encuestados, que las herramientas más utilizadas en el aula virtual fueron asincrónicas y las más recurrentes fueron: proveer de material bibliográfico digital, brindarles recursos de audio y video, participación en foros, entrega de evaluaciones y actividades varias y el uso de mensajería interna. Según Ferreira Szpiniak, A. (2020) las herramientas asincrónicas en el aula virtual permiten adaptar el aprendizaje según los ritmos de cada estudiante, en

forma independiente del tiempo y del espacio. Las herramientas principales son: foro, actividades, evaluaciones y mensajería interna. También las noticias, materiales, preguntas frecuentes, información de la asignatura, calendario, email, entre otros.

Con algunas variaciones por área disciplinar, observamos según lo manifestado por los encuestados que, en la mayoría de las clases, las **estrategias de enseñanza** más utilizadas durante la pandemia fueron: recursos audiovisuales, powerpoint explicativos, cuestionarios google, esquemas conceptuales, líneas de tiempo, trabajos prácticos, documentos Word y PDF y en varias oportunidades encuentros sincrónicos semanales.

En relación a la plataforma o sistema que utilizaron en las clases, un 82,4% de los encuestados manifestaron que WhatsApp 82,4%, un 80,5% utilizaron la plataforma institucional y un 81% google meet, en un porcentaje menor 43,4% usaron zoom, mientras que un 11% declaran otros sin especificar cuáles. También manifiestan que los docentes deberían limitar los espacios virtuales que utilizan y no diversificarse en tantas plataformas.

Al parecer de los encuestados las estrategias de enseñanza más significativas fueron: los vídeos explicativos, PowerPoint orientando los temas, las guías, esquemas conceptuales, recursos audiovisuales, juegos interactivos, la bibliografía en formato digital, trabajos prácticos semanales, cuestionarios de Google imágenes, dibujos y guías con voz.

Los encuentros sincrónicos semanales, (a veces los profesores organizaban breves encuentros por Zoom u otra plataforma con toda la clase o se reúnen por WhatsApp) fueron considerados como muy importantes por una gran cantidad de encuestados, siendo como afirman Benvegnu, M. y Segal, A.(2020, p.273) "Las videoconferencias parecieron al principio una herramienta que –en el contexto de la diversidad de condiciones materiales– venía a salvarnos de los problemas de las relaciones asincrónicas."

Con respecto a las características Pedagógicas de los profesores que aportan a su formación, los estudiantes se inclinaron por distintas particularidades. La mayoría destacó la integración de teoría y práctica y la utilización de materiales de estudio accesibles. Una cantidad menor destacó el conocimiento de la disciplina y la habilidad didáctica, y una porción minoritaria indicó la transmisión de la propia experiencia y la

organización pedagógico-didáctica de la plataforma como categorías que aportan a su formación.

Al consultarles sobre el porcentaje de docentes que en pandemia diseñaron aulas virtuales que le permitieron aprender, al parecer del 30,6% de los encuestadas es entre 50 y 70%. Para el 26,7% de los consultados fue entre 50 y 30 %, según el 25,7% fue más del 70% y para un 17% de los estudiantes fue menos del 30%. Además, calificaron los dispositivos diseñados por los docentes para el aprendizaje virtual, un 59,2% los califica como buenos, el 20,4% regulares, un 18,9% indica muy buenos, y el 1,5% como malos.

En relación a las **estrategias de aprendizaje** y posibilidades de estudios que se generaron en el contexto de aislamiento un 69,4% de los encuestados manifestaron poder realizar las lecturas y actividades solicitadas en tiempo diferentes al cursado de la carrera, un 65% declararon que desarrollaron habilidades en el uso de recursos digitales que antes no tenían, el 31,1% manifestó que tuvieron acceso a diferentes ofertas académicas en formato digital y el 28,2% mencionó que generaron vínculos a través de las redes o plataformas con personas relacionadas a la carrera en otras instituciones. Mientras que el porcentaje restante de los consultados manifestó que no generó ninguno.

Cuando fueron consultados en relación a los logros académicos y las condiciones que resultan imprescindibles para alcanzarlos manifiestan que estudiar, realizar prácticas y tener buenos profesores serían las más importantes. Mientras que planificar el tiempo, estudiar en grupo, ser organizado y responsable y contar con un buen plan de estudios son condiciones muy importantes.

En relación al Plan de Estudio al ser consultados sobre los factores que facilitaron su formación manifiestan que estuvieron vinculados a las prácticas y la selección de los contenidos.Al preguntarles sobre las prácticas de estudio que les resultaron útiles para la construcción del conocimiento académico en su trayectoria formativa y que consideran imprescindibles son: asistir a clases o conexión a clases sincrónicas y también hacer las prácticas. También declaran como muy importantes las clases de consultas, planificar el tiempo y realizar evaluaciones. Y en relación a las que dificultaron el proceso de aprendizaje en su trayectoria formativa durante la pandemia,

los encuestados manifestaron que la ausencia de clases sincrónicas y la falta de comunicación con los profesores fueron de gran dificultad. Mientras que la escasez de materiales o recursos tecnológicos resultaron de mediana o poca dificultad.

Con respecto a la **Organización de la institución y disponibilidad de recursos, como plataformas educativas y referentes TIC para el acompañamiento en la virtualización,** como afirma Birgin, A. (2020), el aislamiento intensificó las tareas de las instituciones formadoras (con sus pliegues, intersticios y también desacuerdos), se debió buscar tecnologías adecuadas para el distanciamiento social obligatorio que a su vez permitieran abordar la diversidad de situaciones que su especificidad les planteaba .Cuando se les consultó si visualizaron o experimentaron algún dispositivo de acompañamiento institucional manifestaron principalmente la plataforma institucional y el asesoramiento y acompañamiento para el correcto uso de las mismas.

También declaran otros dispositivos pedagógicos tales como: prórrogas de mesas de examen, eliminación de mesa castigo, suspensión de correlatividades, y fundamentalmente el acompañamiento por parte de docentes.

El modo en que ayudó la institución según los encuestados fue: informando y enviando links para inscripción de planes sociales o becas, gestionando las inscripciones y el envío de las becas progresar, les prestaron computadoras del gobierno (conectar igualdad), el centro de estudiante gestionó becas de transporte junto con la dirección de juventud. Sin embargo, al preguntarles si la institución a la que pertenecen les ayudó para gestionar/acceder a un beneficio o ayuda social el 55,3% manifestaron que no, el 27,5% declara que sí, mientras que el 18,9% menciona que no lo necesitó.En relación a las entrevistas a los equipos de gestión ya se realizaron y estamos en proceso de análisis recuperando categorías establecidas a priori e identificación de categorías emergentes en las entrevistas.

Con respecto al Objetivo específico 1.c." Describir los dispositivos de acompañamiento institucional implicados en el sostenimiento de las trayectorias formativas de docentes y estudiantes de los ISFD en el contexto de virtualidad/bimodalidad" . Se sistematizaron normativas, principalmente los decretos, resoluciones y disposiciones, que enmarcaron el acompañamiento institucional de la virtualidad en los años 2020 y 2021.

En relación al Objetivo específico 1.d.: Generar propuestas pedagógico-didácticas que contribuyan a sostener los itinerarios formativos de los docentes y estudiantes de los ISFD involucrados en la investigación, especialmente en contextos adversos y de riesgo educativo. Teniendo en cuenta los hallazgos de la investigación, hemos iniciado el proceso de escritura de la propuesta pedagógica- didáctica, que pensamos contribuirá a sostener las trayectorias de docentes y estudiantes en contextos adversos.

Conclusiones

Si bien la investigación no está concluida podemos compartir algunas reflexiones finales.

La pandemia por SARS-CoV-2 configuró una situación inédita, donde las prácticas sociales, en general, debieron adaptarse, entre ellas las prácticas educativas. Para algunos sectores sociales esta adaptación implicó una continuidad pedagógica, con recursos y en escenarios diferentes; pero para otros significó una ruptura y discontinuidad con la gramática escolar que los deja por fuera o al margen del derecho educativo. Las experiencias en torno a la educación a partir de la irrupción del coronavirus son muy diversas, dependiendo de los distintos espacios sociales, decisiones gubernamentales, disposición de recursos, entre las muchas variables que incidieron en estas continuidades/discontinuidades. En la provincia de San Juan, Argentina, luego de la decisión nacional de ASPO (Aislamiento social, preventivo y obligatorio) se tomaron medidas desde el Ministerio de Educación provincial y desde la Dirección de Educación Superior, para favorecer la continuidad educativa; la cual, a su vez, fue adquiriendo características propias en cada institución formadora.

Como mencionamos anteriormente con respecto a la caracterización de la población estudiantil de los dos institutos formadores es heterogénea, como afirma Birgin, A. (2020), con una presencia importante de sectores populares, personas con trayectorias formativas diversas y también con un perfil etario variado. Muchas de esas personas tienen trabajos informales y discontinuos.

Impulsado por el contexto, se aceleró el uso intensivo de recursos TIC para el desarrollo de las actividades educativas y en este marco se hicieron evidentes cuestiones vinculadas a la organización y sostenimiento de las trayectorias formativas

tanto de estudiantes como de docentes en un escenario altamente complejo, atravesado, en muchos casos, por la carencia de condiciones óptimas para la enseñanza y el aprendizaje no presencial.

Advertimos que existe una brecha digital muy marcada entre los estudiantes que pueden aprovechar las TIC y los que quedan excluidos. El término brecha digital asevera Lloyd (2020) fue acuñado para referirse a la desigualdad en el acceso a las tics y luego se ampliaría para incluir múltiples aspectos de la apropiación de las tecnologías, incluyendo educación y pandemia, las capacidades digitales de las personas, los valores que se asocian a su uso y los factores políticos y económicos que inciden en su distribución, entre otros.

Como se advierte en los párrafos anteriores la continuidad de las clases no estuvo exenta de dificultades y tensiones, entre las cuales se cuenta, sin lugar a dudas, el peso de la desigualdad, que atraviesan todas y cada una de las acciones en las instituciones formadoras. Como afirma Dussel (2020, p.15) "hay un porcentaje importante de chicxs para quienes la continuidad pedagógica todavía no es más que una aspiración, porque no tienen los recursos ni las condiciones para sostenerla".

Quizás lo más complejo en estos escenarios, como asevera Lion, C. (2020, p.4) "es cómo garantizar la inclusión y la equidad en las propuestas de enseñanza para favorecer que todos/as aprendan. Las condiciones de acceso y las brechas de uso siguen siendo parte del contexto de nuestro país. Si dependemos de la conexión, es muy probable que acrecentemos dicha brecha. Existe otra brecha menos visible y es la de las trayectorias educativas desparejas que están presentes en todo nuestro sistema educativo. Las propuestas virtuales pueden fortalecer procesos de autonomía y de autorregulación de algunos/as estudiantes; pero no de otros."

Se advierte tal como sostiene Birgin (2020) que muchos ISFD ofrecieron redes de inserción afectivas y simbólicas que acompañaron y sostuvieron en este tiempo de vulnerabilidad diversos modos de aproximación a la institución formadora. En el marco de una socialidad estudiantil debilitada, pareciera que lo primero que se tejió fueron distintos medios para sostener los vínculos. Son un abanico de iniciativas institucionales que construyen gestos de cuidado.

En los IFD algunos encuestados estudiantes manifestaron su agradecimiento a las instituciones formadoras por las gestiones llevadas adelante en pandemia para continuar con sus trayectorias educativas y en otras oportunidades sugieren algunas acciones que podrían realizar para acompañarlos aún más en sus trayectorias.

Referencias bibliográficas

Benvegnu, M. y Segal, A. (2020) Acerca de ganar y perder ¿La clase en modo pantalla? En Dussel, I. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* / ; compilado por Inés Dussel ; Patricia Ferrante ; Darío Pulfer. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 6)

Birgin, A. (2020) *Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente*. En Dussel, I. Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera /; compilado por Inés Dussel ; Patricia Ferrante Darío Pulfer. - 1a Ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 6)

Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Ed. Siglo XXI.

Dussel, I. (2020) *La formación docente y los desafíos de la pandemia*. Revista Científica EFI DGES Vol. 6 Nº 10.

Dussel, I. y Pulfer, D. (compiladores) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1a ed. UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Libro digital, PDF. (Políticas educativas; 6).

Falcon, P. (2020) La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba ; Córdoba : Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Feito Alonso, R. (2020) Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación*. Vol 13. N°2. 156-163. https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11287

Ferreira Szpiniak, A (2020*) Estrategias de enseñanza en la virtualidad*. Universidad Nacional de Río Cuarto. En https://www.evelia.unrc.edu.ar/evelia/portal/files/articulosAulasExtendidas/Estrategiasdeensena nzaenlavirtualidad.pdf

Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Saberes Y prácticas. *Revista De Filosofía Y Educación*, 5(1), 1–8. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675

Lloyd, M (2020) Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID19. En Casanova Cardiel, H. (Coord.) *Educación y Pandemia*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Centro Cultural Universitario. México.

Morgade, G (2020) La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del "cuidado" como categoría y eje de las políticas. En Dussel, I. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* / ; compilado por Inés Dussel ; Patricia Ferrante ; Darío Pulfer. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 6)

Nanni, Silvina Inés (2018). *Los inicios en la docencia de estudiantes de los profesorados de la U.B.A*. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-122/104

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012) *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens ediciones.

Noel, G. (2010) Los estudiantes de los institutos de formación docente. En Tenti Fanfani, E. *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y*

expectativas. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. v. 3, 212. - (Estudios nacionales)

Peralta**,** Benitez, Miguel, Zuliani, Carelli, Millani, Lucero; Diaz, (2021). *La Inclusión Educativa en el Nivel Superior: Miradas y Perspectivas polifónicas*. Editorial UNSJ. San Juan, Argentina

Sánchez Olavarría, C., & Huchim Aguilar, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. CPU-E. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 148-167. http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1722 ·

Terigi, F. (2010) *Las Cronologías de Aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia. La Pampa. ·

Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año XII, N° 22

Notas sobre un posible un analizador institucional: Entre continuidades y discontinuidades de recorridos académicos

*Videla, Analía Nora**

Presentación

En estas 1ª Jornadas de Divulgación Científica en Educación queremos compartir una reseña de las líneas trabajadas en el marco de la investigación, denominada: "*Recorridos académicos y discontinuidades. Notas sobre un posible un analizador institucional*"[1]. En la misma, planteamos un estudio de caso que remite a la situación de las carreras de Ciencias de la Educación en la FFHA-UNSJ que, comparten un trayecto de formación común entre el profesorado y la licenciatura, en las que se advierte un malestar compartido por actores institucionales (estudiantes, graduados/as y docentes). Este malestar se vincula al hecho que, mientras logran un funcionamiento fluido en el profesorado, no sucede de la misma manera, con la licenciatura. Entre las preguntas de investigación se enuncian: ¿Qué sentidos les otorgan los actores institucionales a los recorridos académicos discontinuos para la titulación en la licenciatura y el profesorado en Ciencias de la Educación (LCE-PCE)? ¿Qué situaciones, desde lo institucional contribuyen u obstaculizan el proceso de obtención del profesorado y de licenciatura? ¿Qué construcción hacen los diferentes actores institucionales acerca de los recorridos académicos discontinuos en estudiantes de 5to año? ¿Cuáles son los sentidos presentes en las biografías estudiantiles y en los recorridos académicos para el logro de la titulación de la LCE?

*Videla, Analía Nora es Magister en Intervención e Investigación Psicosocial (UNC), investigadora del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación y directora del Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ

[1] El presente trabajo lleva la denominación del trabajo de investigación, dirigido por la Magister Paula H. Mateos y la Codirección de la Dra. Andrea Benavidez, para la obtención del título de Magister en Intervención e Investigación Psicosocial, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología, UNC. La defensa oral de la tesis, se llevó a cabo el 21 de abril de 2022, con el jurado constituido por la Directora Académica de MIIPs, Mgter. Ana María Correa; Mgter. Olga Ávila docente investigadora de la Escuela de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC y Mag. María del Huerto Ragonesi, evaluadora externa, docente investigadora de la Facultad de Psicología de la UNT. La tesis fue aprobada con dictamen favorable y una nota final de 9 (nueve). Se encuentra en el repositorio de la UNC, Colección MIIPs: https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/547735

En relación con las preguntas de investigación, se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivos Generales:

• Analizar los sentidos de los recorridos académicos discontinuos para las titulaciones en la LCE- PCE, de parte de los actores institucionales.

• Reconocer los sentidos presentes en las biografías estudiantiles y en los recorridos académicos para el logro de la titulación de la LCE.

Se indagó en qué modo la estructura organizativa interviene en la discontinuidad de los recorridos académicos. Se enuncia el supuesto que, las discontinuidades en los recorridos académicos pueden constituir un analizador institucional (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992).

El diseño metodológico responde a la investigación cualitativa de tipo exploratorio–descriptivo. El análisis contempla dos dimensiones: a- institucional-unidades académicas y b- los estudiantes y graduados/as de las carreras analizadas realizado entre los años 2018 a 2020. Se triangularon: fuentes documentales, observación participante, entrevistas y grupos de discusión. Se logró una descripción desde una lectura diacrónica que incluye mandatos fundacionales, y tensiones epistemológicas, metodológicas e ideológicas que atraviesan la estructura organizativa. La escritura de esta tesis responde a la demanda de abordar una problemática en la que, se realiza una descripción densa de carácter interpretativo. A la pregunta realizada acerca del modo en que los analizadores institucionales detectados, afectan a los recorridos discontinuos, se advirtió, que éstos develan una respuesta multicausal que afecta en la fluidez de los recorridos académicos de la LCE.

Finalmente, se deja constancia que la presente investigación responde a cumplimentar el requerimiento para la graduación del título de posgrado de la Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Las conclusiones e inferencias alcanzadas en el presente estudio están acotadas al estudio de caso referido a la discontinuidad de recorridos académicos en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA) dependiente de la Universidad Nacional de San Juan.

Desarrollo

Justificación

Luego de veinte años como docente de primer y quinto año en ambas carreras y también por la experiencia de ocupar espacios de gestión, fue posible percibir continuidades y discontinuidades entre los recorridos académicos y los trayectos de formación. El despliegue del problema de investigación requiere realizar una reseña de las transformaciones de los planes de estudio de las carreras Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación. Recordemos que la Licenciatura en Ciencias de la Educación fue implementada en 1993, con un trayecto de 41 espacios curriculares aprobado por el Consejo Directivo de la FFHA, por CS de la UNSJ y se le otorga validez nacional al título Licenciado en Ciencias de la Educación por Res. N º 1945/94 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. En 1998, ante el cierre del Profesorado de Filosofía y Pedagogía se habilita la posibilidad de la creación de Profesorado en Ciencias de la Educación, y se presentaron dos propuestas curriculares: 1- la creación del Plan de Estudio del Profesorado en Ciencias de la Educación, con un total de 2804 horas reloj y 31espacios curriculares y 2- la reformulación del Plan de Estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con un total de 3008 horas reloj y 32 espacios curriculares. Estas propuestas fueron aprobadas por el Consejo Directivo de la Facultad y el Consejo Superior de la UNSJ, y posteriormente el Ministerio de Educación de la Nación, les otorga validez nacional a ambos títulos, cuya implementación data del año 2000.

La indagación de ambos planes de estudios posibilitó visibilizar trayectos prácticamente indiferenciados entre la licenciatura y el profesorado. En el detalle de cada diseño curricular, podemos ver que la diferenciación entre ambas carreras radica en dos espacios curriculares, ubicados en el último año: la práctica profesional orientada (docencia), correspondiente al profesorado y la práctica profesional orientada (investigación) correspondiente a la licenciatura. Los dos espacios curriculares son de cursado anual y tienen una carga horaria de 200 horas reloj. Por lo tanto, consideramos que esto coadyuva a invisibilizar el trayecto curricular de la licenciatura, lo cual tiene sus implicancias tanto para los/las estudiantes como para la institución.

Además, los procedimientos para la titulación del profesorado y la licenciatura difieren: para titularse del profesorado es necesario aprobar la asignatura práctica profesional orientada (docencia) con criterios de evaluación basados en la promocionalidad de cátedra. Mientras, en la licenciatura, una vez aprobada la práctica orientada a la investigación se posibilita la inscripción del tema y el inicio del proyecto de tesis basado en las Ordenanzas N.º 19/95-CD-FFHA y 03/99-CD-FFHA, extensivas a todas las carreras de la Facultad. Dichas ordenanzas detallan las condiciones y el procedimiento a seguir para graduarse en la licenciatura[2].

Explicitamos el caso de Ciencias de la Educación como un caso singular que lo diferencia de otras profesiones. En el plan de estudios vigente hacemos referencia a la naturaleza de su objeto de estudio: el fenómeno educativo[3], al que se define como idéntico para ambas carreras (licenciatura y profesorado). Si bien se explicita la indiferenciación de ambos trayectos en los planes de estudio, mientras que la carrera de la licenciatura apunta a lo disciplinar y su abordaje desde la metodología científica, en la carrera del profesorado nos referimos a la docencia como eje estructurante, específicamente en la enseñanza-aprendizaje de aspectos didácticos a nivel áulico. Finalmente, aquello en lo que se diferencian remite a los modos de vinculación en la práctica profesional relacionados al fenómeno educativo.

Por lo tanto, en esta investigación estudiamos la situación de carreras enlazadas entre sí por un trayecto de formación general compartido entre profesorado y licenciatura, en las que advertimos un malestar compartido por estudiantes,

[2] En el Anexo1se explicitan distintos artículos que estipulan el armado de la Comisión de Tesis (organismo encargado de establecer las condiciones que deben cumplirse), los requisitos para ser director/a, los procedimientos que deben seguirse para la inscripción del tema de tesis y la conformidad del director/a y codirector/a, las pautas para la presentación del proyecto de tesis y, finalmente la conformación del tribunal evaluador para la defensa oral de la tesis. Estos, a su vez, son los pasos requeridos para la realización de la tesis de grado, con modalidad de presentación individual, única forma de titulación parala licenciatura. Es importante destacar que en la Ordenanza 03/99-CD-FFHA, que modifica la Ordenanza19/95-CD-FFHA, se posibilita que, cuando haya rendido y aprobado las materias del tercer año de licenciatura, "el alumno aspirante tesista estará en condiciones de iniciar el trámite de inscripción de tesis correspondiente" Si bien existe esta posibilidad, no conocemos casos de estudiantes que hayan optado por tomar este recorrido sino, por el contrario, la mayoría termina el profesorado y luego define si continúa o no con la licenciatura.

[3] Proyecto Institucional de modificación del Plan de Estudios para las carreras de Ciencias de la Educación (1998) Es necesario precisar que utilizamos la expresión fenómeno educativo definida en el año 1993 y que, hasta la fecha, está vigente. También cabe señalar que, ciertas categorías conceptuales responden a una construcción socio-histórica y por lo tanto provisoria, es decir que pueden ser perimidas en este momento. Sin embargo, en otros documentos ministeriales no queda especificado que la naturaleza del objeto disciplinar sea el "fenómeno educativo" aunque, el concepto es utilizado para ambas carreras.

graduados/as y docentes. Este malestar lo vinculamos al hecho de que, mientras se logra un funcionamiento fluido en el profesorado, no sucede de la misma manera en la licenciatura. Este trayecto paralelo interpela a la hora de problematizar la prevalencia de recorridos continuos en el profesorado y las discontinuidades para la concreción y culminación de la tesis de grado para la titulación de la licenciatura, motivo por el cual naturalizamos la problemática y pasa a formar parte de la cotidianeidad institucional. Entonces, en dicha cotidianeidad, reconocemos recorridos académicos prácticamente indiferenciados entre las carreras de licenciatura y de profesorado y, a su vez, consideramos lo que coadyuva en el escenario local, desdibujando el trayecto curricular de la licenciatura, lo cual tiene sus implicancias tanto para los/las estudiantes como para la institución. Nos parece necesario señalar que esta problemática de la disminución de matrículas y titulaciones en la licenciatura en Ciencias de la Educación presenta cierta continuidad en el escenario nacional (Vicente, 2015). Por motivos operativos, acotamos esta investigación a lo que sucede en la unidad académica de la que dependen las carreras de Ciencias de la Educación en la FFHA, UNSJ.

Hechas las consideraciones precedentes, emergen tres grandes bloques de cuestionamientos: los sentidos de los recorridos académicos, las repercusiones en las biografías estudiantiles y la posibilidad de pensar la discontinuidad en los recorridos académicos como un analizador institucional. Estos están expresados en las siguientes preguntas de investigación: ¿qué sentidos les otorgan los actores institucionales (docentes, estudiantes, graduados/as) a los recorridos académicos discontinuos para la titulación en la licenciatura y el profesorado en Ciencias de la Educación? ¿Qué situaciones, desde lo institucional, contribuye u obstaculizan el proceso de finalización del profesorado y de la licenciatura? ¿Qué construcción hacen los diferentes actores institucionales acerca de los recorridos académicos discontinuos en estudiantes de quinto año? ¿Cuáles son los sentidos presentes en las biografías estudiantiles y en los recorridos académicos de quienes cursan quinto año para el logro de la titulación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación? ¿En qué modos se expresa como un analizador institucional, la discontinuidad de estudiantes de quinto año en los recorridos académicos para la titulación de la carrera? A partir de estos interrogantes, nos propusimos:

Objetivos Generales:

1) Analizar los sentidos de los recorridos académicos discontinuos para las titulaciones en licenciatura y profesorado en Ciencias de la Educación, de parte de los actores institucionales (docentes, estudiantes, graduados/as)
2) Reconocer los sentidos presentes en las biografías estudiantiles y en los recorridos académicos para el logro de la titulación de la licenciatura en Ciencias de la Educación.

Objetivos Específicos:

1) Identificar la perspectiva de los diferentes actores institucionales respecto de significaciones que potencian u obstaculizan el proceso de obtención del profesorado y la licenciatura.
2) Relatar las experiencias de estudiantes de quinto año con cada carrera y sus vinculaciones entre sí.
3) Caracterizar los trayectos curriculares de estudiantes de quinto año.
4) Efectuar una caracterización descriptiva de los estudiantes que concluyen la licenciatura.
5) Describir los circuitos facilitadores de terminación de la carrera de licenciatura.
6) Reconocer prácticas que resulten inconvenientes parala culminación de la licenciatura.

Marco Teórico Conceptual

En esta investigación, la temática seleccionada la abordamos desde el enfoque psicosocial[4] en el campo educativo (Correa, 2003) (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992) [5]. También incorporamos el aporte del movimiento institucionalista, específicamente desde la perspectiva del socio-análisis, entendido como una dinámica entre lo instituido y lo instituyente, en un devenir que indudablemente está trabajado por los

[4] La definición conceptual de la psicología social como crítica a la vida cotidiana incluye el enfoque psicosocial y considera la realidad como problemática abierta, caracterizada como un proceso abierto e inacabado (…). Se constituye como una forma de "lectura" que implica un modo de pensar-hacer-ser en una permanente interacción. Requiere de procesos de "deconstrucción y reconstrucción de esquemas relacionales y significantes" (Correa, 2003:62)

[5] Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) definen al campo como "el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado" (1992: 27). "Un campo es siempre dinámico, se reestructura y modifica permanentemente. Podemos diferenciar dentro de un campo distintas subestructuras: las dimensiones", afirman (1992:27).

procesos de institucionalización para la construcción de un entramado conceptual que posibilite abordar problemas complejos (Lourau, 1970).

Por lo tanto, aclaramos que, debido a la estrecha relación de estas dimensiones que se investigarán, haremos este recorte conceptual, solo confines metodológicos. En función de lo expresado, investigamos las siguientes dimensiones: *1. La institución: entre lo instituido, lo instituyente y la institucionalización; 2. los/as sujetos universitarios/as; 3.los analizadores institucionales*.

1. La institución: entre lo instituido, lo instituyente y la institucionalización

Desde el surgimiento de esta investigación, estudiamos los movimientos institucionales previos a la implementación de la carrera. Es decir, pudimos leer los mandatos fundacionales y las lógicas institucionales, que dan cuenta de la dialéctica entre momentos instituyentes e instituidos en la historia de la FFHA-UNSJ. En estos momentos se concentran las relaciones de poder existente entre lo instituido y lo instituyente, entre los grupos formales e informales, que determina los niveles de transversalidad y su coeficiente, a partir del cual podemos analizar las relaciones de poder institucional (Del Cueto, 2013).

Más puntualmente, tomamos los aportes de uno de sus fundadores, René Lourau (1970), para quien el concepto de institución es una "norma universal". Como tales entendemos, por ejemplo, la educación, el trabajo, el matrimonio, etc. El mencionado autor enuncia, respecto de las instituciones: "(Son) formas sociales visibles dotadas de organización jurídica y/o material: una empresa, una escuela, un hospital, (…) un sistema escolar, el sistema hospitalario de un país" (1970:10). Luego, agrega: "En otros contextos se designa una organización, un organismo, una asociación, un establecimiento educativo" (1970: 10). En lo concerniente a estos casos, el sociólogo advierte que, dialécticamente, el concepto institucional se secciona en sus tres momentos: universalidad, particularidad, singularidad (1970: 10). Como señalan Vítale y García, esta última es la forma visible en la que se materializa la institución, que responde a lo que se conoce como organización y se la denomina establecimiento (Mezano de Corvalán, 2010:176). Entonces, al estudio de caso de una unidad académica que llamamos departamento, facultad o universidad da cuenta del momento de singularidad (Lourau, 1970), que es equivalente a lo que se entiende por organización o

estructura organizativa (Nicastro y Greco, 2012). El sistema de universidades nacionales corresponde, a lo que el autor señala como el momento de la particularidad. En forma amplia, como norma, consideramos a la educación regida por dispositivos que incluyen red de medidas legislativas, sistema de leyes y resolutivas: así, representa el momento de la universalidad de la institución. Este es el planteo por el cual, el concepto de institución se torna polisémico, equívoco y problemático (Lourau, 1970).

La institución también es expresión de una compleja urdimbre de significaciones que son siempre sociales e imaginarias en su carácter de creación continua. Castoriadis (1993) la caracteriza como un magma, que condensa el propio orden simbólico de la sociedad. Para este autor, la sociedad es autocreación. Señalamos que los procesos de institucionalización requieren de la existencia de un proyecto fundacional, que le da origen a la institución. Este proceso nos remite al momento de creación de la misma, su institucionalización, que por lo general no es producto de un solo proyecto.

Lourau (1970) afirma que la institución es "el proceso mediante el cual nacen las fuerzas sociales instituyentes que, a menudo, terminan por constituir formas sociales codificadas, fijadas e instituidas jurídicamente" (1970: 79). En continuidad con este planteo, Kaminsky (1990) desarrolla las categorías de lo hablado institucional - lo hablante institucional, para explicar las tensiones entre lo instituido y lo instituyente; estas tensiones habitan lo institucional cotidianamente, dan cuenta desde la inmanencia de sus malestares, sus demandas y también sus fisuras, los intersticios por los cuales se filtran las posibilidades de lo instituyente. Logra de este modo incluir lo instituido-lo instituyente como categorías requeridas en el campo del análisis institucional.

En esta investigación indagamos los modos en que se manifiesta la discontinuidad de recorridos académicos para la titulación como un analizador institucional. Cabe señalar que este concepto tomado de Loureau, es entendido como aquello que provoca a la institución a hablar; de ahí que Kaminsky plantee la dinámica entre lo hablado y lo hablante institucional. Para el autor, la institución es algo en movimiento, un par complementario de la dinámica entre lo instituido-lo hablado y lo instituyente-lo hablante institucional. Por ello, el nudo de la problemática consistió en

indagar la discontinuidad de los recorridos, como un analizador que provoca a esta estructura organizativa y a la misma institución a hablar.

2. Los/as sujetos universitarios/as;

En los últimos años, Sandra Carli (2009, 2010, 2012) construyó la categoría experiencia en la universidad y realizó aportes significativos referidos a la institución universitaria y la dimensión de los/as estudiantes; la autora cita a De Certeau (1996), quien sostiene que los/as estudiantes se constituyen como tales a partir de sus tácticas y sus estrategias. Plantea la hipótesis de que la universidad había perdido su sentido estratégico y se habían multiplicado las operaciones artesanales de los/as estudiantes para permanecer en ella. En referencia al proyecto, serán las operaciones artesanales y las prácticas tácticas las que resulten invisibilizadas para la institución educativa. Por lo expresado, consideramos que el abordaje que seleccionamos para desarrollar corresponde a un sujeto de/en situación educativa (Cerletti,2008)18. La participación de estudiantes, en su condición de sujetos en situación educativa (Terigi, 2010), aporta múltiples historicidades, pertenencias de clase, posicionamientos políticos, especificidades culturales y familiares, junto con trayectorias educativas, configurando subjetividades construidas en el contexto de la institución universitaria pública.

Más aún, Dubet (2020) desarrolla la noción de la experiencia de las desigualdades y se refiere a desigualdades múltiples, es decir que la vivencia de experiencia pasa a ser singular, por lo cual cada quien se conduce de manera individual. Al decir de la autora: "Hay un deslizamiento gradual de las desigualdades de las posiciones sociales a la sospecha de la desigualdad de los individuos que se sienten más responsables de las desigualdades que los afectan, en la medida en que se perciben libres e iguales en derechos y sienten el deber de afirmarlos" (Dubet, 2020: 14).

De este modo, vemos como los sujetos universitarios viven sus experiencias desde múltiples desigualdades, de las que terminan responsabilizándose, desde el momento en que se reconocen libres e iguales en derechos. Por lo tanto, terminan subjetivando las desigualdades en el acceso a bienes materiales y simbólicos con un dejo de sospecha (algo habrán hecho, por algo será que abandonan los estudios o

presentan recorridos discontinuos por no encontrarse en condiciones). Se generan así mecanismos de autorresponsabilización.

La distinción de modos de subjetivación y producción de subjetividad, nos permite reconocer el trabajo foucaultiano de des esencializar la categoría de sujeto y, a su vez, retomar el trabajo en cuanto a las problemáticas de las subjetividades situadas en el campo de la inmanencia. Para Foucault, es de vital importancia conocer cómo viven los sujetos, sus experiencias y su relación estrecha con un campo de saber en espacio, tiempo y cultura determinados; por lo tanto, no es posible pensar en relatos únicos, sino que están histórica y políticamente situado. Cabe aclarar que, en el análisis de los sentidos de los recorridos académicos, aludimos a las trayectorias en el marco de una historia o "itinerario en situación" (Nicastro y Greco, 2012). Estos itinerarios proponen la posibilidad de narrar una historia, que se reinventa, a la que se le asignan distintos sentidos de acuerdo a las diferentes biografías estudiantiles. Entonces, pensamos los recorridos como relatos construidos que dan cuenta también de la estructura organizacional y, a su vez, son el resultado de la producción de esa institución.

3. Los analizadores institucionales.

Recordamos que para Lourau (1970) el analizador es lo que nos permite develar la estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar. En continuidad con lo enunciado, Kaminsky (1990) equipara el analizador institucional a la función del psicoanalista que detecta síntomas de su paciente o a la función del psicólogo de grupos que lee emergentes del acontecer grupal. De igual modo, podemos decir que como analistas institucionales detectamos analizadores. Entonces, indagar el analizador institucional nos posibilita pasar de lo instituido a lo instituyente; de lo que la institución es efectivamente y lo que cree imaginariamente ser (Kaminsky,1990).

Por lo tanto, los momentos fundacionales de una institución (sus actas fundacionales en una universidad, en una facultad, en una carrera) dan cuenta de momentos instituyentes, que promueven el paso a su institucionalización .Estos movimientos institucionales van acompañados de historias, sucesos y acontecimientos que delatan el malestar institucional, el sufrimiento de quienes forman parte de diferentes grupos institucionales, en los que la tendencia a la reproducción de lo

instituido, lo hablado institucional ,y las resistencias a la producción de transformaciones comienzan a mostrar sus fisuras, dando lugar a la emergencia de distintos analizadores.

En cuanto a los antecedentes trabajados en esta investigación, remiten a la temática de los/las estudiantes universitarios/as y los recorridos académicos, al tiempo que realizamos un relevamiento de las publicaciones de divulgación académico-científica de investigaciones hechas en universidades nacionales e investigaciones locales. En los mismos antecedentes se incluyen el marco histórico contextual, a través de una reseña de la fundación de la FFHA, UNSJ, los momentos inaugurales y la vida cotidiana en la facultad.

Diseño Metodológico

El diseño metodológico fue una investigación cualitativa de corte interpretativa; caracterizada por la búsqueda de relaciones de los fenómenos que se investigaron, que requería prestar especial atención a la propia implicación con el objeto investigado. Realizamos una triangulación intermetodológica, en la que cruzamos información documental y entrevistas individuales, grupales y grupo de discusión administrada a los/las distintos/as actores institucionales y la observación participante con trabajo decampo.

Centramos la recolección de datos en un trabajo de campo que consistió en observaciones participantes, en el rastreo de la documentación pertinente al caso a analizar y al diseño, en la puesta a prueba y en la administración de entrevistas. Las entrevistas en profundidad las realizamos a informantes claves (entrevistas individuales, grupales y grupos de discusión). Las entrevistas realizadas las clasificamos en los siguientes grupos: (7) entrevistas en profundidad a docentes, grupos de discusión estudiantes, (8) grupo de discusión graduados, (8) entrevistas grupales a estudiantes de intercambio, (3) entrevistas grupales a estudiantes de quinto año (4) y entrevistas individuales a estudiantes y graduados/as (10). En cuanto a la documentación institucional, consistió en la búsqueda de fuentes emitidas, tales como resoluciones de rectorado, ordenanzas facultad, planes de estudio de la carrera, resoluciones y comunicaciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, contextualizándolo con lineamientos de política educativa universitaria de orden nacional y local. Lo cual

nos permitió reconstruir genealogías destinadas a la lectura de los distintos momentos institucionales. Las entrevistas realizadas a docentes, egresados/as y estudiantes movilizaron múltiples resonancias e implicaciones, afectaciones de distinta índole e implicación con el otro y con el objeto de estudio.

En este largo proceso en el que se llevó a cabo la investigación, se dieron distintos movimientos que requirieron, según el decir de Carli (2012), "reconocer la opacidad sin desconocer el compromiso en juego al pretender estudiarla e interrogarla" (2012: 17), lo que no niega el impacto del entrevistador o profesor. En la experiencia del encuentro con los/las estudiantes, graduados/as y docentes, se estableció un diálogo transformador que ayudó a transparentar opacidades a través de un trabajo meticuloso, para disminuir la opacidad y de este modo reformular aquello que era imposible de ser pensado, elaborado.

Análisis Interpretativo

En el proceso de análisis de datos primó el carácter interpretativo, tanto en lo correspondiente a la información documental como a las entrevistas. Las tres líneas de indagación fueron: los sentidos sobre los recorridos, su relación con las biografías estudiantiles y la situación de discontinuidades que brindaron sobre la universidad, la facultad y la construcción de sentidos por parte de docentes, graduados/as y estudiantes de las carreras consideradas. Se acompañó este proceso con un relevamiento detallado de la investigación documental, la explicación del diseño y la toma de entrevistas individuales y grupales, sumadas a los grupos de discusión. Luego, construimos las categorías y dimensiones de análisis de las entrevistas a graduados/as y estudiantes.

La descripción que hacemos propone una *lectura diacrónica* que aborda los mandatos fundacionales y las tensiones epistemológicas, metodológicas e ideológicas que atraviesan la estructura organizativa en estudio, así como también una caracterización de la institución, en distintas épocas y se ha expresado la singularidad que presentan ambas carreras y los sujetos que la habitan. Realizamos un análisis de los movimientos institucionales y el contexto sociopolítico, que posibilitaron la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación como un proyecto con la potencia instituyente de esta innovadora disciplina. Asimismo, interpretamos el devenir de su

inscripción social, la creación de la carrera del Profesorado en el escenario institucional y las tensiones epistemológicas-ideológicas presentes en la FFHA, UNSJ. Desde una *lectura diacrónica* e interpretativa basada en la información documental y en los relatos de distintas entrevistas, que permite entender las dinámicas institucionales. Resulta necesario explicitar que los debates epistemológicos presentes en esta producción están acotados a las expresiones realizadas por la información documental y los/las entrevistados/as, es decir que se incursiona en esta dimensión a los fines de indagar sus resonancias en lo organizacional-institucional.

A su vez, realizamos una *lectura sincrónica* de lo que acontece en el aquí y ahora de la unidad de análisis seleccionada, que incluye las voces de docentes, estudiantes y graduados/as y remiten a la complejidad de posibles lecturas e interpretación de los recorridos académicos en las carreras de Ciencias de la Educación. Elaboramos el análisis interpretativo de las biografías estudiantiles y los recorridos académicos, a partir de la elucidación de las experiencias universitarias desiguales. Escuchamos las voces estudiantiles, quienes han vivenciado la experiencia universitaria de estudiar Ciencias de la Educación en la FFHA, UNSJ, sobre los recorridos académicos. A la vez, esas voces fueron subjetivadas y vinculadas con condiciones organizacionales tanto en el cursado del profesorado y como en la licenciatura. A partir de ello, adelantamos el interrogante de si se trata de dos carreras o de una carrera con dos titulaciones. Los recorridos académicos y analizadores institucionales han sido considerados desde el ordenamiento que emana de las lógicas del diseño curricular del plan de estudios vigente. Así, también nos ocupamos de las voces de docentes que nos señalaron los obstáculos y las sugerencias observados en los recorridos académicos de estudiantes avanzados/as. Finalmente, las voces de graduados/as oscilan entre experiencias laborales urgentes y las experiencias de formación

Conclusiones

A modo de recapitulación, en este estudio de caso realizamos una descripción densa de carácter interpretativo de las dimensiones que lo constituyen como unidad de análisis colectiva. En la etapa inicial del presente escrito, surgen conclusiones referidas al análisis e interpretación en cuanto a las líneas de indagación de los recorridos académicos, su relación con las biografías estudiantiles y la posibilidad de pensar la

discontinuidad en los recorridos académicos como un analizador institucional. Ahora bien, como punto de llegada, explicitamos la provisoriedad de conclusiones, puesto que hemos identificado una estructura multicausal en la que confluyen cuestiones complejas. Es decir, las aseveraciones realizadas expresan modelos que entran en tensión y que, por lo tanto, no admiten un tratamiento en el esquema causa-efecto.

Uno de los hallazgos de la reconstrucción documental fue visibilizar un primer momento en el que coexisten proyectos de carrera en danza. A partir del cuerpo docente que estaba en ese momento y de las condiciones contextuales fueron favorecidos dos proyectos, la licenciatura y el profesorado, quedando anulado el proyecto de Filosofía y Pedagogía. El cuerpo docente que, funda las carreras fue un custodio de un nuevo conocimiento que irrumpió como innovador en una estructura de una facultad con características conservadoras. Hacia fines de1987, comienza a gestarse un proyecto de carrera que surge con una potencia colectiva que inician un grupo de jóvenes profesores/as en los márgenes institucionales. Entre el momento fundacional de la carrera, donde plasman de manera teórica el plan de estudio, el proyecto de egresado y el perfil laboral, transcurre una temporalidad situada hacia 1993. En este marco sedimentan las bases para que este proyecto instituyente ocupe la centralidad y, a la vez, comienza a declinar su potencia transformadora. Si bien la impronta fundacional de la carrera de la licenciatura en Ciencias de la Educación ha sido configurarse como instituyente, lo ha sido cuando convive conjuntamente con el Profesorado en Filosofía y Pedagogía, hasta su cierre. En 1995, con la modificación de la carrera de la licenciatura y la creación de la carrera de profesorado, se aprueba el proyecto de cambio de plan de estudio vigente y comienza a gestarse otro momento institucional. Si bien ambas carreras ocupan la centralidad del poder, comienza la primacía del profesorado sobre la licenciatura y las falencias institucionales para el logro de recorridos fluidos en la misma. Evidenciamos aquí una saturación de sentidos respecto del profesorado como carrera más corta con salida laboral cierta, cuestión que conspira contra la culminación de la licenciatura. Otro sentido emergente es el del profesorado con un perfil profesional más definido y la licenciatura como carrera de mayor prestigio.

Ahora bien, una vez que hemos llegado a este punto, es necesario revisar algunos interrogantes iniciales y resulta conveniente preguntarnos: ¿de qué modo los analizadores institucionales detectados afectan a los recorridos discontinuos? La discontinuidad de los recorridos presenta un orden de saturación de sentidos que enuncian algunas categorías que señalamos a continuación:

1- Los analizadores son expresados como "falencias institucionales" que remiten a lo que las unidades académicas dejan de hacer, no de manera intencional. Hay un margen en el que se establece una distancia entre lo prescripto, lo escrito en los planes de estudio, en las ordenanzas y la posibilidad de llevar a cabo o no lo escrito en estos documentos. Las expresiones de estudiantes referidas a que hay "muchas cosas sueltas en la carrera que no logran articularse" y al malestar causado en estudiantes y graduados/as, por la falta de información, que "los deja sin herramientas", manifiestan el sufrimiento de quienes pertenecen a esta unidad departamental, a esta facultad. Entonces es la misma institución que, ante el silencio, la ambigüedad, el abandono, expulsa, desafilia o lleva a la migración de estudiantes, que han cumplido los requisitos académicos y están en condiciones de realizar el trayecto de la licenciatura. Es decir que, los analizadores desocultan, visibilizan, que las mismas unidades responsables son las que tienen una fuerte presencia dentro de las condiciones que motivan la discontinuidad de los recorridos académicos.

2- Desde los momentos fundacionales de la licenciatura han sido puestas de manifiesto una serie de tensiones epistemológicas-metodológicas que conjugan la autonomía disciplinar de las Ciencias de la Educación y los posicionamientos ideológicos de docentes que han participado de estos momentos. Estas tensiones epistemológicas y posicionamientos ideológicos responden a un hablado institucional que es percibido por los/las estudiantes como un quiebre en la implementación de diseños curriculares y en las prácticas docentes que sostienen esos diseños. Esto produce una ruptura en los proyectos formativos de los distintos espacios curriculares. Específicamente en el área de investigación educativa, esta ruptura la traducimos en obstáculos o trabas que operan para la discontinuidad de la licenciatura.

3- Al describir las características del plan de estudio con un tronco común y dos asignaturas ubicadas al finalizar el trayecto que son específicas de la licenciatura, dos Metodologías (una muy amplia, muy general, y la segunda dictada desde una postura con cierto sentido unívoca), desprendemos posiciones contrastantes respecto del trayecto de formación del área de investigación educativa, en las cuales se expresan los efectos de las tensiones metodológicas-epistemológicas. Tal como observamos en el plan de estudio, confluyen una serie de impedimentos que actúan como obstaculizadores para la graduación en la licenciatura.

4- Ante la dificultad de trazar estrategias metodológicas en la consecución de objetivos para terminar la carrera de licenciatura, se construye un obstáculo epistemológico. Surgen muchas dudas y algunas certezas, dado que inferimos que cuentan con escasas herramientas de observación para la licenciatura, que afecta la posibilidad de reflexionar sobre los modos de investigar las prácticas, en el profesorado. Sin embargo, los/as estudiantes, consideran la falta de herramientas, sólo en la licenciatura. También se visibiliza que los/as graduados/as que deciden terminar la licenciatura, ven las carencias, en un solo espacio curricular. A su vez, durante el trayecto del profesorado pueden trabajar de manera grupal, experiencia que se ve interrumpida frente a la tesis, donde se trabaja de manera individual. En efecto, el trabajo individual supone construcciones epistemológicas específicas frente a un proceso de investigación en el que se requieren herramientas que, reconocen, pudieron apropiarse.

5- Tanto estudiantes como graduados/as demandan la inclusión en el diseño curricular de prácticas profesionales que atraviesen los trayectos de ambas carreras. La implementación de un plan de estudio que posibilite el acceso a prácticas desde los primeros años es ratificada también por los/las docentes. Hay prácticas establecidas en las incumbencias profesionales, Res.2785/85, que habilitan otros espacios laborales para la licenciatura que no son contemplados en el actual plan de estudio y que requerirían pensar el diseño de prácticas diferentes a la realización de la tesina final parala licenciatura.

6- Advertimos que el perfil de egresados/as juega un rol preponderante con respecto algunas cuestiones. Por ejemplo, el título de egresado/a de la carrera de profesorado es una herramienta que habilita la vida laboral de manera inmediata. En este sentido la tesis de licenciatura también es advertida no tanto, como una formación en investigación sino como un antecedente que fortalece la inserción laboral como profesores, por la importancia otorgada a la certificación.

7- Estudiantes y graduados/as que han obtenido logros académicos son más proclives a identificar el problema como una cuestión inherente a la facultad, al departamento, al plan de estudio. Por lo tanto, las implicaciones ante los analizadores institucionales despiertan la potencia colectiva instituyente para la circulación del poder desde los intersticios institucionales. Al graduarse del profesorado, continúan la licenciatura o migran a otras instituciones para continuar la formación, con potencia para continuar la carrera de investigador/a.

8- A quienes presentan dificultades para sostener sus trayectos académicos, debido a las escasas herramientas con que cuentan, les resulta más vidrioso separar, discernir, lo que proviene de las dificultades singulares, de aquello que la institución no logra responder. Se desvincula de proponer alternativas para poder producir la tesis de licenciatura. En estos grupos fragilizados/as la tendencia es que continúe la reproducción de lo instituido, ya que responde a la fidelidad del mandato fundacional de la facultad: "ser la facultad de los profesorados".

9- En cuanto a las condiciones materiales de existencia como las limitaciones en la infraestructura, específicamente la falta de espacios concretos, percibimos que obtura la posibilidad de pautar encuentros de manera sostenida. También hay que contemplar las condiciones de trabajo de la docencia universitaria. La superposición de funciones entre la docencia, la investigación, la gestión etc. produce un desgaste que coadyuva a la posibilidad de sostener espacios de formación o proyectos extracurriculares.

10- A partir de entrevistas realizadas a docentes y a estudiantes que tuvieron la experiencia de intercambio, pasaron por el proceso reflexivo de primer y segundo grado y sugirieron algunas evidencias. Una de ellas es que el tipo de tesis para culminar el trayecto formativo es único y orientado a un solo tipo de investigación, con una propuesta metodológica unívoca que contrasta con las diversas alternativas de tesis observadas por las sugerencias realizadas por los/las docentes para modificación de plan de estudio y ratificadas por las experiencias de las estudiantes de intercambio.

11- Existen posiciones encontradas entre el mandato de la facultad, cuya fortaleza responde a una formación orientada a los profesorados, en contraposición a las políticas universitarias nacionales, que valoran la formación de recursos humanos en investigación, a través del temprano inicio de la carrera de investigador/a con el programa de becas nacionales e internacionales. La institución no ha logrado instalar en la propuesta curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación la institucionalización de la formación en trayectos de investigación, para lograr un proyecto sostenido de la carrera de investigador/a en CONICET, lo que posiciona en este circuito institucional a estudiantes, graduados/as, a docentes–investigadores y a las unidades académicas de referencia: IDICE, Departamento y la FFHA-UNSJ.

Finalmente, a la pregunta realizada acerca del modo en que los analizadores institucionales detectados afectan a los recorridos discontinuos, podemos advertir como anticipación de sentidos que estos analizadores develan una respuesta multicausal que afecta en la fluidez de los recorridos académicos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Por lo visto hasta el momento, en este estudio de caso sería una falacia hablar de dos carreras, ya que es más claro expresar que se trata de una carrera que presenta dos formas de titularse. Por cierto, advertimos discursos contradictorios, porque la creencia avalada institucionalmente es que se gradúan de dos carreras, mientras que las fuentes primarias y secundarias de la investigación posibilitan visibilizar que se trata de una única carrera con dos acreditaciones.

Entonces, uno de los principales aportes de este trabajo radica en haber logrado una descripción densa de carácter interpretativo, en la que hemos encontrado, durante

el proceso de la investigación, una serie de analizadores institucionales que nos permiten elucidar cómo hay ciertos procesos que han estado obturados, dificultados, por la organización dada al plan curricular y por la implementación fallida del mismo, con serias dificultades en la definición del perfil de la licenciatura. Por lo tanto, conjeturamos que esto incidió propiciando la discontinuidad de los recorridos académicos en los/as estudiantes que presentaron desigualdades múltiples (de orden socioeconómico, de acceso a capitales culturales, de otras diversidades). Dichas desigualdades son promovidas por la reproducción de mecanismos de expulsión y desafiliación para la culminación del recorrido académico para graduarse en la licenciatura en Ciencias de la Educación en la FFHA-UNSJ. Esperamos que esta investigación sea de utilidad para el rediseño de un trayecto que posibilite recorridos fluidos, con titulaciones que respondan al amplio campo que las incumbencias habilitan para el ejercicio profesional de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Referencias bibliográficas:

Carli (2012) *El estudiante universitario hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina, pp. 14-26.

Castoriadis, C. (1993) *La institución imaginaria de la sociedad*. Volumen 2. Buenos Aires: Ed. Tusquets.

Cerletti, A. (2008) *Repetición, novedad y sujeto en la Educación*. Buenos Aires: Editorial Fundación La Hendija.

Correa, Ana María (Comp.) (2004) *Notas para una Psicología Social...como crítica a la vida cotidiana*. Córdoba. Editorial Brujas.

De Certau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano*. México: Editorial Universidad Iberoamericana.

Del Cueto, A.M (2013) *Grupos, instituciones y comunidades. Coordinación e intervención.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Dubet F. (2020) *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Frigerio, G. y Poggi, M. Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas Cara y Ceca*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel, pp. 20.

Kaminsky, Gregorio. (1990) *Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial, pp. 17-37.

Lourau (1970) *El análisis institucional. Buenos Aires, Argentina*. Ed. Nueva Visión, pp.9,10

Nicastro, Sandra y Greco, Beatriz (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamiento en espacios de formación*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Homo Sapiens, pp. 46-47.

Terigi, Flavia (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Disponible en: https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg

Vicente, M. E. (2012) A 100 años de la fundación de la carrera de Ciencias de la Educación en Argentina: campo profesional, tendencias y discusiones. En: *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol.3, pp. 163-175.

Formación de educadores/as sociales en Argentina. Apuntes sobre los orígenes, debates pedagógicos y desafíos de un campo académico en expansión

Natalia Baraldo[*]

Breve presentación

Este artículo se enfoca en la formación de educadores/as en el campo de la Pedagogía y la Educación Social (en adelante PS/ES); interés de conocimiento que surgió a partir de una experiencia docente en una de las primeras carreras de la especialidad[6]. Al inicio de aquella experiencia, las preguntas no tardaron: ¿qué era la PS/ES? ¿Cuál era su origen? ¿Por qué una carrera en esta disciplina? ¿Cómo se vinculaba y/o diferenciaba de la tradición de la Educación Popular? Esos interrogantes darían origen, muchos años después, a una investigación posdoctoral. Al momento del diseño nos encontramos con escasa bibliografía referida al tema en nuestro país, lo que posiblemente se explicaba por un diagnóstico compartido en trabajos pioneros: la PS/ES era en esta geografía un "campo en construcción" (García, 2015; Redondo, 2014; Krichesky, 2011). Sin embargo, en una primera búsqueda de información constatamos la existencia de ofertas educativas en esta especialidad en distintas provincias.

De esa manera, nos propusimos dar cuenta del surgimiento del campo académico de la PS/ES en Argentina, a la vez que identificar las concepciones y tradiciones pedagógicas que fundamentaron la estructuración de las carreras. El estudio, de carácter exploratorio, se orientó por la concepción bourdieana de *campo* y asumió un enfoque cualitativo que combinó distintas estrategias metodológicas.

Para dar cuenta del primer objetivo primeramente *mapeamos* las carreras existentes en el país, a través de un relevamiento virtual que debe considerarse provisorio y abierto. La comprensión de los factores sociales, políticos y propiamente educativos que explican la constitución del campo de la PS/ES, requirió la triangulación de datos provenientes de fuentes secundarias y primarias. Entre estas últimas, se incluyeron documentos y normativas oficiales, así como testimonios orales de docentes

[*] Becaria Interna Doctoral de CONICET. Desempeña funciones en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes en la UNSJ.

[6] Tecnicatura en *Pedagogía y Educación Social* del Instituto de Tiempo Libre y Recreación (ISTLyR), de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde me desempeñé en 2013 en la asignatura "Adultos y

y directivos/as de dos carreras, recabados a través de entrevistas en profundidad semiestructuradas

El estudio de casos fue la estrategia mediante la cual indagamos más cabalmente en las concepciones y tradiciones pedagógicas presentes en el momento fundacional y en la estructuración de las propuestas formativas. En ese marco incluimos la indagación acerca del lugar de la Educación popular en las carreras. El procedimiento de análisis también se valió de la triangulación de datos de fuentes diversas. Abordamos dos tecnicaturas: una del nivel superior no universitario de la Ciudad de Buenos Aires y otra de nivel superior universitario de la Provincia de Mendoza.

Este artículo busca integrar resultados de la investigación. Algunos fueron plasmados en forma parcial en artículos y ponencias centradas en uno u otro objetivo. Aquí, más bien, procuramos ensayar una *síntesis* orientada por la categoría de *totalidad,* la cual –desde la perspectiva de Zemelman (1987)– constituye una forma de razonamiento epistémico que parte de entender la realidad como "una articulación compleja de procesos y exige que cada uno de estos sea analizado en términos de sus relaciones con otros (aunque no sea cada uno objeto de análisis como tal)" (p. 19). Como no podría ser de otra manera, este ejercicio provocó nuevas reflexiones que compartimos en este escrito.

I-Acerca de la Pedagogía/Educación Social

La PS tiene su origen en Europa, particularmente en Alemania, a partir de las problemáticas sociales y culturales producidas por la Revolución industrial. En términos teóricos, se reconoce como piedra fundacional al pensamiento de Paul Natorp, especialmente su *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, publicado en 1898. Aunque la pregunta por *lo que es* la Pedagogía Social (PS) no admite respuesta única (Pérez Serrano, 2002), existiría cierto consenso –al menos en España– de que ya sea que se trate de una *ciencia* o de una *disciplina* de las Ciencias de la Educación, su objeto de estudio y reflexión son las prácticas de Educación Social (ES). Si bien los ámbitos de intervención son variados y en permanente ampliación, el campo se delimita por lo que sucede *por fuera* de la escuela (oficial), aunque según las corrientes puede vincularse con ella.

organizaciones sociales". Se trató de una experiencia breve debido a mi cambio de residencia al exterior.

En el viejo continente la ES está estrechamente ligada a procesos de inclusión social articulados con políticas públicas, aunque también existe una importante tradición comunitaria que fue, de algún modo, el sello de origen. En algunos casos, como el español, incluso resultaría inexacto plantear una autonomía plena entre ambas esferas (políticas públicas y acción/organización comunitaria). Esto, si tenemos en cuenta lo apuntado por Xavier Úcar (2009), acerca del desarrollo de un modelo de estatalidad – la *gobernanza*– que mediante sus "políticas de proximidad" y la democratización en la toma de decisiones fortalecen la acción comunitaria como tal.

Por otra parte, algunos enfoques de la ES se destacan por su carácter preventivo y *correctivo*, como se advierte en la reflexión de Rosario Limón Mendizábal (2017), mientras que otros enfatizan un sentido *ciudadanizante*. Este último tiene en Violeta Núñez una representante destacada, cuyos aportes son especialmente retomados en Argentina, de allí que comentemos brevemente algunos puntos.

Para esta autora la especificidad de la ES radica "en el *cruce* de la labor pedagógica con diversas instituciones de política social" (Núñez, 1999, p. 37). Como respuesta a la exclusión social, promueve la inclusión y pertenencia de los/as sujetos a múltiples *redes de articulación social*, pues la *socialidad* no puede restringirse a los límites de un gueto (Núñez, 1999, p. 169). La educación en su conjunto es planteada como un "antidestino", lo que supone una crítica rotunda a las concepciones que asignan lugares prefijados de antemano según el origen social de los/as sujetos, en base a lo cual se seleccionarían conocimientos *a su medida*. A contramano de esto último, para Núñez una de las tareas fundamentales de la ES consiste en la "transmisión del patrimonio cultural", considerado *un derecho* de la ciudadanía. Un aspecto distintivo de esta propuesta respecto a otros enfoques de PS/ES, es la consideración de la escuela como otro ámbito de las redes de articulación social, que debe enlazarse con las prácticas e instituciones en las que actúa el/la educador/a social.

Las autoras antes mencionadas escriben desde España y la mayoría es de nacionalidad española. Resaltamos este elemento porque no es casual. En ese país la PS/ES constituye un campo profesional y académico consolidado, donde ES se imparte como carrera de grado en más de 30 universidades (March, Orte y Ballester, 2016). En cuanto al campo profesional, el nivel de desarrollo se advierte en las numerosas

asociaciones y colegios de educadores/as sociales unificados/as en la *Asociación Estatal de Educación Social* (ASEDES). La misma ha conseguido sintetizar una conceptualización definida por dos pilares: ante todo, la definición de la ES como un "derecho de la ciudadanía", a la vez que como una "profesión de carácter pedagógico". La experiencia profesional y académica española ha tenido gran resonancia en distintos países latinoamericanos.

II-Breves reseñas de América Latina

La formación de educadores/as sociales en la región adquiere ribetes particulares en cada país, de los que aquí solamente mencionaremos algunos ejemplos. Se puede decir que Uruguay ha construido ya una *tradición* en este campo, fruto de una experiencia que se remonta a fines de la década de 1980. Por entonces, la formación se desarrollaba como un curso regular dependiente del Consejo del Niño, luego Instituto Nacional del Menor, el cual era destinado a trabajadores/as que se desempeñaban en la atención directa de infancias y adolescencias en el marco de políticas sociales. Fue en ese contexto que apareció, en 1989, la denominación "educador/a social". La fundamentación se basó en que se trataría de "educadores por la función, y sociales por la problemática con la que trabajen" (Camors, 2016, p. 165).

Es interesante destacar que el surgimiento de esta nueva figura profesional en Uruguay, se anticipó al conocimiento y a la vinculación con la experiencia española, lo cual ocurrió recién entre 1993 y 1996 (Camors, 2016). En 2011, ya como Carrera de Educación Social, la formación pasó a ubicarse en el ámbito público de los institutos de formación docente, en el marco de la educación terciaria universitaria. Luego, en 2015, se avanzó en especificidad creando el Instituto de Formación en Educación Social (IFES) de Montevideo (Camors, 2017).

Según Pacochá y Amaskta (2021), durante los últimos cinco años en Colombia se ha fortalecido el desarrollo científico, investigativo y académico de la PS/ES, atravesado y dinamizado por la necesidad de construir y consolidar una educación para la paz y dar respuestas a la histórica desigualdad socioeconómica de las comunidades. En cuanto a la formación de educadores/as sociales, se halla la Licenciatura "Pedagogía Social para la Rehabilitación" de la Universidad del Quindío, así como algunas ofertas específicas de nivel de postgrado (maestrías). Por otra parte, existen especializaciones y

diplomados que aunque se encuentran inactivos y no se autodenominan como ES o PS, se vinculan con algunos de sus ámbitos de intervención. Al respecto, Del Pozo y Astorga (2018), enumeran detalladamente las ofertas de la formación académica en este campo o relacionadas al mismo, planteando sólidos fundamentos acerca de la necesidad de institucionalizar la PS/ES como carrera en este país.

Por último, la investigación de Ribas Machado (2014) permite bosquejar el proceso de constitución del campo de la PS/ES en Brasil, en tanto registra el surgimiento de eventos, actividades, publicaciones y grupos de investigación ligados a la disciplina, así como también la conformación de asociaciones de educadores/as sociales. Éstas vienen movilizándose por la reglamentación de la profesión, reconocida desde 2009 por la Clasificación Brasileña de Ocupaciones. Sin embargo, a la fecha no cuenta con una ley que la discipline y hasta hace unos años dos eran los proyectos en estado legislativo (Bauli & Müller, 2019). En este caso, la reglamentación permitiría la estructuración de cursos de formación específica de educadores/as sociales en los niveles técnico y superior, ya que en la actualidad sólo existen algunas experiencias formativas en el marco de proyectos de extensión universitaria (Silva de Paiva & Marçal Natali, 2019).

III-Un panorama de Argentina

a-*Pedagogías de los Movimientos sociales* (MS)

La crisis *orgánica* –en sentido gramsciano– que estallara en diciembre de 2001 ha sido explorada desde múltiples aristas, pero aquí queremos enfatizar una en particular: su *productividad pedagógica*. Con la crisis y a partir de ella se visibilizaron y multiplicaron espacios y prácticas educativas desarrolladas por movimientos de trabajadores/as desocupados/as o *piqueteros/as,* centros vecinales y organizaciones barriales no tradicionales, empresas recuperadas por sus trabajadores/as, movimientos campesinos, entre los más significativos.

En ese amplio escenario organizativo, basada en lógicas asamblearias y cooperativas, la praxis pedagógica de los MS *populares autónomos* (Michi, Di Matteo y Vila, 2012) parte del reconocimiento del carácter educativo de la propia práctica de organización, de lucha y de trabajo autogestionado. En otras palabras, sus integrantes frecuentemente *reflexionan pedagógicamente* sobre la práctica social y su importancia

en la formación de los/as sujetos (Di Matteo, 2013). Esta *pedagogía insumisa* se despliega, además, en actividades y espacios que explícitamente fueron y son gestados con propósitos educativos (Michi, Di Matteo y Vila, 2012), asumiendo formatos diversos: desde talleres, campamentos o encuentros interprovinciales, hasta la creación de "escuelas de formación" que versan sobre diferentes temáticas, entre ellas la formación política (Palumbo, 2015).

Sin embargo, tal vez lo que ha concitado mayor atención es la tendencia de varios MS populares a crear experiencias escolares, principalmente destinadas jóvenes y adultos/as, que se vinculan de distintos modos con el sistema educativo graduado oficial (Michi, Di Matteo y Vila, 2012). Si bien se proponen la acreditación oficial de los aprendizajes, las escuelas se configuran a partir de la lógica colectiva y combativa que caracteriza a estas organizaciones; es decir, buscan ser continuidad de lo que Palumbo (2015) denomina la "forma-movimiento", pedagógica en sí misma, diseñando propuestas formativas *situadas* que buscan articular teoría y práctica; un enfoque transversal a todas estas ofertas educativas. La demanda al Estado por el reconocimiento oficial de los títulos se conjuga con una apuesta política de los movimientos de formar *sujetos críticos/as* que se involucren en la realidad para transformarla. En resumidas cuentas, la educación se orienta por la concepción de *praxis* (Michi, Di Matteo y Vila, 2012).

Las escuelas de nivel medio autodenominadas "Bachilleratos Populares" (BP), nacieron en 2004 en movimientos urbanos de Capital Federal y Provincia de Buenos Aires y desde entonces no dejaron de multiplicarse, alcanzando a otras provincias. A las iniciales experiencias en empresas recuperadas y organizaciones territoriales fueron agregándose movimientos de lucha por la vivienda, movimientos de trabajadores/as de tradición piquetera, sindicatos, entre otros. Un significativo sector de los BP, que podemos caracterizar como *pionero*, conquistó entre 2007 y 2008 el reconocimiento oficial de los títulos tras sostenidos y coordinados procesos de lucha, que continuaron por esa y otras reivindicaciones enmarcadas en la batalla por la especificidad de estas experiencias en los términos de una "Educación Pública Popular". Cabe señalar que el *movimiento pedagógico de BP* (Baraldo, 2009; Ampudia y Elisalde, 2014) no es homogéneo, puesto que alberga en su interior distintas posiciones que pueden

advertirse en cada una de las instancias que los nuclean (Wahren, 2020; Moñino, 2021). Importantes debates y diferencias se produjeron en torno a la caracterización del kirchnnerismo en el gobierno y, en consecuencia, respecto del posicionamiento que debía adoptarse para el logro de las demandas.

Por su parte, algunos movimientos campesinos que también reivindican la identidad indígena, gestaron a partir de 2007 "Escuelas de Agroecología". Estas reconfiguran el sistema de alternancia entre escuela y comunidad, en una propuesta pedagógica integral y adecuada a las cosmovisiones y al proyecto de sociedad al que aspiran los movimientos. La formación tiene lugar en un conjunto de *tiempos educativos*[7] que desbordan el aula, incluso estando en el espacio físico de la escuela. Ésta es al mismo tiempo un espacio de trabajo agrícola y de mantenimiento de las instalaciones, de organización colectiva, de recreación y expresión artístico-cultural, de lectura, de estudio, de reconstrucción de la memoria, de mística. La propuesta *curricullariza* temáticas centrales de la vida y la lucha campesina como la agroecología, la soberanía alimentaria y la reforma agraria popular, articulando dialécticamente formación técnica y formación política.

Con sus diferencias, las pedagogías de los MS aludidos, en sus diversas formas y formatos, comparten un aspecto fundamental: se reconocen en la perspectiva político-pedagógica de la "Corriente Latinoamericana de Educación Popular" (Michi, 2012), de la que hablaremos luego. Esto trae a la reflexión un fenómeno más general planteado por Di Matteo, Michi y Vila (2012): la conformación de una nueva generación de educadores/as populares *de* las organizaciones sociales, que habría relevado a aquellos/as profesionales que en los años ochenta y noventa actuaban principalmente desde ONGs. Desde esas coordenadas y ya bosquejado en párrafos anteriores, otro elemento a destacar de la praxis de los MS es su búsqueda por superar el divorcio entre escuela y educación popular (Rubinsztain y Blaustein, 2015), que por largo tiempo suscitó crispados debates al interior del campo educativo en nuestro país.

[7] Esta concepción ha sido especialmente elaborada por un *intelectual colectivo,* en términos de Gramsci, de gran relevancia en América Latina: el *Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra* (MST) de Brasil, con el cual los movimientos campesinos argentinos mencionados comparten instancias de articulación regional y global.

De esa manera, los MS populares emergentes no solamente constituyeron actores centrales de la resistencia y la lucha contra las políticas neoliberales –incluso poniendo en jaque algunos pilares del modo de producción capitalista– sino que también, como señala Redondo (2004), ampliaron "los modos de producción pedagógica" (p. 71).

b-*Formar para incluir*. Los orígenes del campo de la PS/ES

Siguiendo claves analíticas de Garcés (2017), es posible plantear que –ante la crisis del neoliberalismo–, los gobiernos progresistas del período 2003-2015 apostaron a construir una nueva configuración de la relación entre Estado, sociedad y educación. Una notoria impronta *refundacional* se tradujo en la elaboración de políticas públicas planteadas desde la perspectiva de derechos, procurando reponer el rol indelegable del Estado en la garantía de su ejercicio pleno.

Al mismo tiempo, hay que agregar que este intento de reconfiguración impulsado desde el gobierno del Estado reconoció tempranamente la "diversificación [de la educación], en su multiplicidad de agencias distribuidoras de saberes e ideologías, yendo más allá de la escuela" (Garcés, 2017, p. 182). Es desde ese marco que, desde nuestra perspectiva, debe comprenderse de modo relacional el impulso de políticas públicas con enfoques integrales –particularmente las políticas educativas y dentro de ellas las llamadas "socioeducativas"– y el diseño de la formación superior en PS/ES.

En lo que respecta a las políticas socioeducativas, en sus fundamentos la preocupación se centraba en *rescatar a la escuela pública* (estatal) del precipicio al que había sido conducida por las políticas de ajuste. Las políticas socioeducativas del período 2003-2015 tuvieron como eje estructurante el diseño de líneas de acción que contribuyeran al retorno y permanencia en el sistema educativo. En esta línea, los programas y proyectos educativo-culturales no escolares se comprendían como un modo de "ampliar el espacio y el tiempo escolar" para "hacer una escuela mejor"[8].

En cierta forma, los orígenes y denominaciones de las áreas del Ministerio de Educación (en adelante ME) dan cuenta del papel otorgado a las políticas que

[8] Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (s/f). "Apoyo y acompañamiento socioeducativo para la infancia, la adolescencia y la juventud". Presidencia de Cristina Fernández de Kirchnner (no se especifica mandato).

comentamos. Y es que en 2010 la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas vino a reemplazar a la antigua Dirección Nacional de Programas Compensatorios (Decreto Nº 115 del 21 de enero de 2010). La educación fuera de la clase áulica, pero *en* o junto a la escuela, se planteó como un complemento relevante de los procesos de escolarización y como una herramienta potente para enfrentar el acuciante problema de la discontinuidad o el abandono escolar de niñas, niños y adolescentes.

Estos lineamientos desbordaban el ámbito de la Dirección de Políticas Socioeducativas, constituyéndose como enfoque transversal en planes y programas de otras direcciones del ME. El propósito de revalorizar y fortalecer la escuela pública –resaltamos, estatal– puede advertirse en iniciativas nacionales como los "Centros de Actividades Infantiles" y los "Centros de Actividades Juveniles" los que, si bien nacieron en 2001 en algunas jurisdicciones del país, se expandieron durante los gobiernos de Néstor Kirchnner y Cristina Fernández.

Estos y otros programas del ME, como "Orquestas y coros infantiles y juveniles", procuraron dotar a la escuela pública de gestión estatal de un nuevo sentido, en tanto fue proyectada también como un centro abierto a la comunidad, capaz de generar experiencias de transmisión/recreación/creación de arte y cultura así como de aprendizaje de la participación social. En esta función ampliada, la escuela devenía espacio cultural-comunitario que, a la vez, reforzaría sus funciones primarias. Dicho de otro modo, la activa promoción estatal de la interrelación entre escuela y experiencias educativas extraescolares se basaba en la comprensión de que estas últimas fortalecían las *trayectorias escolares*, en sus dimensiones de (re) ingreso, permanencia y aprendizaje *en* la escuela (Tarigi, 2009).

A fines de 2005 el Consejo Federal de Cultura y Educación sentaba las bases para la creación de una nueva carrera en el nivel superior no universitario, que promovía la conformación de un también nuevo perfil profesional en sintonía con la impronta de las políticas sociales en curso. Se trataba de la *Tecnicatura superior en Pedagogía y Educación Social*, con título de validez nacional otorgado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

La justificación de la propuesta se basaba en el diagnóstico de la situación social inmediatamente posterior a la crisis de 2001, caracterizada por la agudización de

la pobreza y de la exclusión social, de allí que se convocara a la ES por su capacidad de "generar mecanismos de promoción social de sujetos y colectivos, generalmente total o parcialmente marginados de los circuitos sociales y/o educativos "plenos" como el mercado de trabajo estable, la escolarización, la ciudadanía o el acceso a los diferentes bienes materiales y culturales"[9]. La *inclusión social* sería el horizonte de la práctica del/la futuro/a educador/a social.

Patricia Redondo, especialista en el campo de la PS/ES, explica el impulso de esta carrera por la necesidad de promover una actuación pedagógica en lo social más amplio que, en cierta forma, permitiera construir respuestas frente a la grave situación que atravesaba las vidas de los/as educandos/as, ante a la cual "la escuela sola no podía" (p. 72).

Precisamente, y ello se plantea explícitamente en las Bases de la propuesta, la ES no era planteada en oposición a la escuela; se trataba de generar redes de articulación social lo más amplias posibles, evitando la constitución y/o consolidación de "guetos". Como se advierte y lo haremos también más adelante, en términos conceptuales se retomaba centralmente la concepción de PS/ES de Violeta Núñez.

Los espacios de actuación del/la futuro educador/a social, siempre resaltando el carácter pedagógico de ese hacer, se definían como sigue: institutos de minoridad, centros de promoción y encuentro social, cárceles, museos, calles y plazas, dormitorios y comedores colectivos, clubes y asociaciones barriales, bibliotecas, núcleos juveniles, hospitales y salas de salud, geriátricos, etc. Si bien estos ámbitos hablan de una amplitud de destinatarios/as o *sujetos de la educación* (Núñez, 1999), en el documento hay un énfasis especial en las infancias. La nueva carrera también aportaría a –y se nutriría de– las nuevas políticas dinamizadas por la Ley N° 26061 de Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (García, 2015).

No pasaría mucho para que la naciente propuesta comenzara a implementarse y a contagiar a instituciones de otros niveles educativos. A partir del relevamiento de ofertas formativas en PS/ES, es posible afirmar que la constitución del campo académico de esta disciplina se sitúa a partir de 2007, con la creación de carreras de

[9] Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución CFE n°. 473. Documento BASE para la organización curricular de la Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social. Buenos Aires, diciembre de 2005, p. 4.

formación de nivel técnico superior no universitario, inicialmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), para luego extenderse a distintas provincias. Veamos a continuación la siguiente tabla:

FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA/EDUCACIÓN SOCIAL EN ARGENTINA			
Nivel	**Oferta educativa**	**Ciudad/provincia**	**Año (inicio)**
Superior no universitario	Tecnicatura. Instituto de Tiempo Libre y Recreación	CABA	2007
	Tecnicatura. Unión de Trabajadores de la Educación	CABA	2007
	Tecnicatura. Instituto Superior Clara J. Amstrong	Catamarca	2007
	Tecnicatura. Instituto Provincial de Educación Superior	Río Gallegos, Santa Cruz	2014
	Tecnicatura. Instituto de formación y Capacitación del Agente Municipal en convenio con Instituto de Formación Docente J. M. Estrada	Corrientes	2016
	Tecnicatura. Instituto de Perfeccionamiento Docente	Tucumán	2016
	Tecnicatura. Instituto del Rosario	Villa María, Córdoba	2018
Superior universitario	Licenciatura. Universidad del Salvador (inactiva)	CABA	2002
	Tecnicatura Universitaria. Universidad Nacional de Cuyo	Mendoza	2016
	Licenciatura. Universidad Provincial de Córdoba	Córdoba	2016
	Asignatura de plan de estudio		

	de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Salta	Salta	1997
	Asignatura de plan de estudio de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Quilmes.	Quilmes, Provincia de Buenos Aires	S/D
Diplomaturas y especializaciones	Especialización. Universidad Pedagógica Nacional	CABA	2008 y por algunos años.
	Diplomatura. Instituto Superior Rodolfo Walsh	Chaco	2013
	Diplomatura. Universidad Nacional de Santiago del Estero	Santiago del Estero	2014
	Diplomatura. Centro de Estudios a Distancia de Salta (CEDSA)	Salta	S/D

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento virtual

Articulando la concepción teórica de la PS/ES que fundamentó las bases de la naciente tecnicatura superior no universitaria, así como las orientaciones de las políticas educativas –especialmente las socioeducativas–, entendemos que la formación superior en PS/ES fue pensada en el marco de una *estrategia estatal para la inclusión social y escolar*. Los sentidos de la i*nclusión* son diversos y un asunto pendiente de analizar. No obstante, en el ámbito de las instituciones educativas que imparten la carrera, esa orientación suele ser tensionada por otras tradiciones pedagógicas y del pensamiento crítico.

Si bien no formó parte de los objetivos de nuestra investigación, es interesante preguntarse por las implicancias que tuvo la perspectiva de la PS/ES en la reorganización de ámbitos de la administración pública nacional. Mediante el Decreto N° 20 del 10 de diciembre de 2007, que fijaba la estructura organizativa del primer nivel operativo del Ministerio de Desarrollo Social, era creada la *Dirección Nacional de*

Educación Social y Popular, dependiente de la Subsecretaría de Organización y Capacitación Popular, tal como puede verse a continuación:



Fuente: Decreto 20/2007

El principal objetivo de la nueva dirección era "Desarrollar, respaldar y fortalecer procesos de capacitación y asistencia técnica tendientes a promover la organización e *integración* con miras a lograr una plena *ciudadanía social* y estimular la generación, representatividad, autosostenimiento y participación plena de los actores sociales"[10]. Esta breve reseña de un área ministerial específicamente dedicada a la ES –aunque junto a la Educación Popular– reforzaría, a nuestro entender, la caracterización del impulso de la formación superior en PS/ES como una estrategia estatal para la inclusión, aquí circunscripta exclusivamente a la *integración social* (y no escolar como en las políticas del ME). En 2017, por Decisión Administrativa N° 327 del gobierno de Mauricio Macri, la Dirección de Educación Social y Popular era derogada.

c-*Diálogos y debates entre tradiciones pedagógicas.* Configuraciones para el debate

Desde nuestra perspectiva, las tradiciones pedagógicas constituyen *escuelas* de pensamiento y/o de intervención práctica que suponen o se expresan en concepciones específicas sobre diversos aspectos o dimensiones de un fenómeno o realidad del quehacer socioeducativo. Sin embargo, la relación entre concepciones y tradiciones no es rígida. Pueden coexistir concepciones o posicionamientos diversos al interior de una misma tradición y también desplegarse un conjunto de concepciones que a lo largo del

[10] Decreto 20/2007. En *Boletín Oficial de la República Argentina*, 20 de diciembre de 2007, p. 10.

tiempo no se constituyan en tradición. Consideramos que este dinamismo caracteriza todavía más a los campos "en construcción" –como la Pedagogía Social– y a sus nacientes propuestas formativas, que suelen convocar a docentes con trayectorias formativas diversas.

Como dijimos, la contribución de Violeta Núñez constituyó el principal andamiaje teórico que sustentó el diseño de la que fue, sin dudas, la piedra fundacional del campo académico de la PS/ES en nuestro país: la *Tecnicatura Superior no Universitaria en Educación y Pedagogía Social*. También presente en carreras universitarias (técnicas o de grado), la obra de Núñez forma parte de un conjunto más amplio de autores/as que fueron y continúan siendo importantes para pensar y delimitar el campo de la ES/PS. Nos referimos a Segundo Moyano, José García Molina y Jaume Trilla Bernet, J. Antonio Caride, entre otros/as, así como también a las conceptualizaciones adoptadas por ASEDES en el ámbito del ejercicio profesional. Las obras y reflexiones de este conglomerado configuran lo que denominamos la *tradición española* de ES/PS.

En una apretada e incompleta síntesis, complementando lo dicho en el apartado I, desde esta tradición la ES es entendida como derecho de la *ciudadanía* y una profesión de carácter pedagógico que se despliega en espacios formales y no formales, en la intersección entre el hacer pedagógico y la política social. Su propósito es *transmitir el patrimonio cultural* de una época y contribuir a gestar múltiples formas de articulación social que *desgueticen* a quienes han sido marginalizados/as. Sin embargo, aunque una de sus preocupaciones sea la situación de vulnerabilidad y exclusión, su mirada es más amplia. El sujeto, a la vez que el horizonte de la ES, es la ciudadanía. Esta concepción tiene correlato en un modo de comprender el espacio urbano. El concepto de *ciudad educadora* propuesto por Trilla Bernet procura pensar la ciudad toda como un agente educativo de formación de la ciudadanía.

En nuestra investigación pudimos advertir la centralidad de la *tradición española* en el origen de las carreras estudiadas, particularmente en las asignaturas específicas de la especialidad[11]. Sin embargo, algunos de sus presupuestos –y la impronta estatal centrada en la *inclusión social*– son problematizados por el profesorado, que

[11] Nos referimos a los espacios curriculares denominados "Educación Social", "Pedagogía Social" o

complejiza la mirada al incluir aportes y concepciones de otras disciplinas o enfoques teóricos críticos, incluida la Educación Popular.

Norma Michi (2012) prefiere hablar de *Corriente Latinoamericana de Educación Popular* (que sintetizaremos con EP), para tomar distancia del sentido que adquirió el significante educación popular en la tradición sarmientina. A contramano de esta última, la EP hace referencia a la propuesta político-pedagógica articulada a procesos de transformación social desde las clases populares, conformada a partir de las décadas del sesenta y setenta del siglo pasado en contraposición a las posiciones desarrollistas. Por su historia y acumulado teórico-práctico de más de 50 años constituye, sin dudas, una *tradición pedagógica*.

Existe abundante bibliografía sobre esta corriente que, además del icónico Paulo Freire, encuentra su desarrollo y profundización en autores/as/educadores/as contemporáneos/as como Carlos Rodrigues Brandão, María Teresa Sirvent, Carlos Núñez, Norma Michi, Claudia Korol, Oscar Jara, Juan E. García Huidobro, Alfonso Torres Carrillo, Luis Rigal, muchos/as de los/as jóvenes autores/as citados/as anteriormente sobre MS y una larga lista imposible reproducir aquí. Sólo quisiéramos subrayar que la concepción problematizadora y liberadora de la educación (Freire, 1973), sustentada en el diálogo como dispositivo metodológico central, destaca por su carácter (explícitamente) político. En esta tradición hay una clara opción por las clases y grupos subalternos (no solamente los/as denominados/as e identificados como *excluidos* o *vulnerables*), entendidos como protagonistas centrales del hecho educativo y del cambio social.

Si bien tampoco la EP es homogénea teórica e ideológicamente, pensamos que el aspecto que la distingue de otras tradiciones pedagógicas, radica en que el conocer y el aprender se entienden como *praxis* en tanto "práctica consciente de transformación de la realidad" (Michi, Di Matteo y Vila, 2012, p. 35). Y es debido a ello que su razón de existir se define por el propósito de contribuir a gestar o fortalecer la organización *colectiva* de los/as sujetos subalternos/as y subalternizados/as, con vistas a transformar formas de explotación y de opresión inherentes a la sociedad capitalista o más allá de ella, como la opresión de género y de raza. La dominación patriarcal y

combinaciones de ambas.

(neo) colonial es cada vez más tematizada en las reflexiones de la EP, por ejemplo en Korol (2015).

Krichesky (2011) sostiene que tanto la PS como la EP interpelan las perspectivas hegemónicas que restringen la educación a la "escolarización formal" y a los indicadores que pautan las agendas de las políticas educativas. Desde su perspectiva, ambas tradiciones enfatizan en el sentido social, crítico y emancipatorio de la educación, desbordando la matriz escolar. Sus diferencias remitirían a los contextos históricos y geográficos de emergencia, así como a los enfoques disciplinares y prácticos que han primado en cada tradición.

Ahora bien: ¿cómo se piensan las relaciones entre estas tradiciones en las carreras de PS/ES? ¿Qué lugar tiene la EP en el diseño curricular de las mismas? A partir del análisis de planes de estudio y de entrevistas a docentes de los casos estudiados realizadas en 2019, encontramos dos configuraciones de esa vinculación. En la primera, la EP es considerada una tradición radicalmente distinta y casi opuesta a la de la PS/ES. Esta diferencia (y contraposición) radicaría en los fines políticos de cada tradición y, vinculado, en el lugar que cada una le otorga (o no) a la organización colectiva de los/as sujetos subalternos/as. Aquí se asume una perspectiva de la EP semejante en varios elementos a la que presentamos antes.

En esta primera configuración la PS/ES tendría una limitante para fines emancipatorios: el hecho de que su ámbito principal de inserción profesional sean las políticas públicas estatales. No es posible entrar en un desarrollo al respecto, pero sí dejar planteado que respecto al Estado y los espacios estatales existen distintas visiones al interior de la EP. Una de ellas los considera otro escenario *de* (y *en*) disputa para la construcción de una nueva hegemonía de los/as subalternos/as, para decirlo en términos gramscianos. De todas maneras, en la carrera estudiada se promueve que sea el propio estudiantado el que piense las líneas de continuidad y de ruptura entre ambas tradiciones, en el marco de un espacio curricular específicamente dedicado a la EP. Ésta también es retomada, por ejemplo, en una asignatura referida a los espacios de organización social.

En la segunda configuración la EP es conceptualizada como la raíz latinoamericana y parte de la propia evolución de la ES. Existiría una relación de

complementariedad entre ambas tradiciones, fundamentada principalmente en la propuesta metodológica basada en el diálogo, la horizontalidad en el vínculo educador/a-educando/a, la problematización de la realidad, etc. En esta configuración la PS/ES es considerada como continente de la EP. La primera es más amplia porque contempla a la ciudadanía toda, mientras que la EP se restringiría a los sectores populares en procesos de conflicto social. Sin embargo, ambas compartirían la orientación hacia la transformación social; es decir, como en Krichesky, existiría una identidad común en torno al sentido crítico y emancipatorio de la educación. Aquí la EP no tiene un lugar diferenciado en el plan de estudios, sino que sus aportes son incluidos en los programas de la asignatura Educación Social y de otros espacios curriculares, como los de la práctica profesional.

Sin duda, estos modos de concebir la relación entre ambas tradiciones da cuenta de distintas posiciones al interior del campo académico de la PS/ES; un campo que pareciera regirse por una lógica de respeto a la autonomía de cada carrera en cuanto a la construcción del sentido de esta disciplina, que se define fuertemente por su hacer.

Reflexiones finales

Como se pudo advertir respecto a la formación en PS/ES en Argentina, años después de la puesta en marcha de las primeras carreras en el nivel técnico superior no universitario, fueron agregándose nuevas tecnicaturas en distintas provincias. Por otra parte, se amplió la oferta al nivel universitario (tecnicatura y licenciatura) e iniciaron diplomaturas en la especialidad, principalmente en institutos de formación de nivel terciario no universitario. Todo ello hace pensar que en nuestro país la PS/ES constituye un campo académico *en construcción,* pero también en *expansión*. Sin embargo, este dinamismo y crecimiento de las ofertas educativas todavía parece encontrar poca traducción en la investigación y/o en la reflexión sistematizada; es decir, en la producción teórica *local* sobre la PS/ES, que solamente se evidencia en algunas instituciones educativas mediante la difusión de valiosas publicaciones en sus sitios web o por otros medios virtuales. Al hablar de producción teórica incluimos las elaboraciones situadas de docentes, estudiantes y graduados/as de las carreras. En ese sentido, tal vez no se trate de una producción inexistente sino *ausente* en las redes de

circulación del conocimiento. Las sistematizaciones de práctica, monografías, tesinas y ponencias en eventos científicos constituyen un valioso acervo que reclama salir de bambalinas y tomar su lugar en el campo académico de la disciplina. Sin duda, esto requiere de apoyo institucional y financiero de organismos estatales, universidades, institutos de formación superior y editoriales.

La circulación, debate y reflexión crítica acerca de las producciones existentes podría contribuir a la construcción y/o sistematización de una tradición pedagógica local o regional en el campo de la ES/PS, ya anunciándose en contribuciones de otros países de nuestro sur. Más allá de la hegemonía de la tradición española en los orígenes de las carreras, o de las orientaciones estatales hacia la inclusión social y educativa como principal horizonte de la PS/ES, advertimos también un ejercicio activo de selección por parte del profesorado, acudiendo a concepciones de otras disciplinas y tradiciones del pensamiento crítico, entre ellas la EP latinoamericana. Tal vez las producciones hasta ahora inéditas mencionadas antes podrían profundizar este fructífero ejercicio de *tradición selectiva* (Williams, 2009), reforzando el carácter situado de las propuestas de formación en PS/ES sin abandonar el intercambio con la producción teórico-práctica de España y el mundo.

Finalmente dejamos planteada la potencia de un diálogo *entre* campos que, pensamos, promete mutuos crecimientos. La importancia de las pedagogías de los MS populares –que se advierte en sus objetivos, conquistas y en la constitución de un campo de estudios y reflexión propio (Baraldo, 2009)– invita a pensar en otro aporte significativo a la formación de los/as educadores/as sociales, que ya vienen incorporando algunas carreras. A la vez, éstas y sus graduados/as pueden contribuir de múltiples maneras a las prácticas de los MS populares, como en la sistematización de experiencias; un asunto valorado por los movimientos pero generalmente pendiente debido a otras urgencias. Posiblemente, en ese encuentro de la praxis pueda profundizarse el diálogo en torno a los vínculos y horizontes comunes entre PS/ES y EP, *experienciar* caminos emancipatorios que quizás una tradición local o latinoamericana de PS/ES pueda fortalecer y proyectar también en el ejercicio profesional de los/as educadores/as sociales en las políticas públicas, otra posible trinchera de (y en) disputa.

Referencias bibliográficas

Ampudia, M. y Elisalde, R. (2014). Los Bachilleratos Populares en la Argentina. Organizaciones Sociales y Movimiento Pedagógico. *Revista Educación y Cultura* (105), 28-33. https://shortest.link/3Maa

Baraldo, N. (2009). Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes. *EccoS Revista científica*, 2(1), 73-93. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512097005

Bauli, R., & Müller, V. (2019). Evolución y perspectivas de la normalización de la profesión de Educación Social en Brasil. *Convergencias. Revista de Educación, 2*(4), 153-171. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/article/view/2210

Camors, J. (2016). Situación actual de la Pedagogía Social en Uruguay. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *27*, 153-178. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.08

Camors, J. (2017). Encuentros Nacionales de educadores/as sociales y estudiantes de Educación Social. 25 años de creación y construcción. En *Educación Social. Encuentros y análisis desde la experiencia* (pp. 27-36). ADESU/AEES.

Del Pozo, F. y Astorga C. (2018). La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional, Académica y Profesional necesaria para la Transformación Social. *Foro de Educación*, 16(24), 167-191. http://dx.doi.org/10.14516/fde.477.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Garcés, L. (2017). La educación después del Estado-nación. Colihue.

García, A. L. (2015). Surgimiento e institucionalización de la formación en Pedagogía Social en la Argentina: notas y reflexiones para una primera caracterización. *Boletín de la Academia Nacional de Educación, 100*, 143-153. https://shortest.link/2Pg6

Korol, C. (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. *Polifonías Revista de Educación*, *7*, 132-153. https://shortest.link/1KXn

Krichesky, M. (comp.) (2011). Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación. Cuaderno de Trabajo N°2. UNIPE. Editorial Universitaria.

_____ (2010, Abril). Pedagogía Social: un campo disciplinar en construcción. Un desarrollo curricular incipiente y una práctica con historia. *III Congreso Internacional de Pedagogía Social*. São Paulo, Brasil.

Limón Mendizábal, M. R. (2017). Carácter científico y orígenes de la Pedagogía Social contemporánea. *Revista Ibero-americana de Educación*. v. 75, p. 21-44. https://rieoei.org/historico/documentos/rie75a01.pdf

March, M., Orte, C., & Ballester, L. (2016). La pedagogía social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *27*, 45-82. DOI: 10.7179/PSRI_2016.27.04

Michi, N. (2012). Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. En Finnegan, F. (comp.). *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (pp. 131-180). AIQUE.

Núñez, V. (1999). Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio. Santillana.

Michi, N; Di Matteo, Á. J; Vila, D. Movimientos populares y procesos formativos. *Polifonías. Revista de Educación*, n. 1, p. 22-41, 2012. https://shortest.link/g-dK

Moñino, I. (2021). El movimiento de los bachilleratos populares y su interpelación en la EDJA: logros, actualidad y perspectivas. *Encuentro de Saberes,* (10), 36-53.

Pacochá, A. y Amaskta, G. (2021). Profesionalización de la pedagogía y educación social en Colombia: Trayectoria, aportes y retos. *Revista de Educación Social*, 32,102-116. https://shortest.link/1MQg

Palumbo, M. (2016). Prefigurando una nueva educación: las formas de lo pedagógico en movimientos populares en la Argentina. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, (47), 1-17. https://shortest.link/3M8Q

Pérez Serrano, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (9), 193-231.

Redondo, P. (2014). Aproximaciones al campo de la Pedagogía Social en la Argentina. *Revista Interfaces Educativas*- Educação, 3(1), 67-76. https://doi.org/10.17564/2316-828.2014v3n1p67-76

Ribas Machado, É. (2014). *O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada o estagio atual no Brasil e Espanha* (Tesis de doctorado, Universidade de São Paulo). https://shortest.link/1yLx

Rubinsztain, P. y Blaustein, A. (2015). ¿Educación Popular y Escuela? Reflexiones desde la experiencia de un bachillerato de jóvenes y adultos. *Conceptos. Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino,* (495), p. 97-130. https://shortest.link/3qUg

Silva de Paiva, J. y Marçal Natali, P. (2019). Educação Social e extensão universitária: contribuições para a formação dos educadores (as) sociais. *Convergencias. Revista de Educación*, 2(4), 7-27. https://shortest.link/1MOJ

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación de la Nación

Úcar, X. (2009). La comunidad como elección: teoría y práctica de la acción comunitaria. Universidad Autónoma de Barcelona.

Wahren, J. (2020). Bachilleratos populares en Argentina. Educación desde los movimientos sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, DS-FCS, (33), 89-109. https://shortest.link/3WSe

Williams, R. (2009). *Marxismo y Literatura.* Las cuarenta.

Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la Teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Universidad de las Naciones Unidas y El Colegio de México.

La unidad curricular 'Investigación educativa' en el Profesorado de Educación Primaria. Sentidos y orientaciones

Fraca, Carina Silvia[*]
Estevez, María Fernanda
Rodríguez Manzanares, Myriam E.
Wetten, Georgina
Mengual, Mabel

Presentación

En el presente trabajo pretendemos compartir una investigación en curso, que lleva el mismo título de esta publicación, que se desarrolla en el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) Santa María, de la Universidad Católica de Cuyo, aprobada por Res. N° 7777-ME-San Juan-octubre 2022. El estudio se encuadra en las indagaciones que pretenden abordar la reflexión epistemológica sobre la formación investigativa del docente de nivel primario.

Existen diversos antecedentes normativos y fundamentos teóricos que señalan la importancia de la investigación educativa en el sistema formador docente. No obstante, pervive un debate sobre la concepción de la investigación como mejoramiento de las prácticas de enseñanza o en cuanto a la producción de conocimiento en la formación docente inicial.

En el proyecto de investigación se propone analizar los sentidos que se le otorgan a la Investigación Educativa en los Profesorados de Educación Primaria, de los ISFD de la Provincia de San Juan. La intención es contemplar los sentidos que circulan tanto en el currículum prescrito (nacional, jurisdiccional y áulico), como los que atribuyen los/as docentes de los espacios curriculares afines (Investigación Educativa I y II); examinando los modos de articulación entre la investigación educativa y la formación docente.

Partimos de considerar que la investigación educativa, realizada por los y las educadores/as desde una perspectiva crítica y transformadora, es una práctica social clave para construir conocimientos pedagógicos "sobre" y "desde" la educación y el trabajo docente. Asimismo, la investigación educativa entendida como dimensión

[*] Las autoras conforman un equipo de investigación perteneciente al Instituto Superior de Formación Docente Santa María perteneciente a la UCC.

constitutiva del trabajo docente resulta un aporte muy valioso que puede hacer la docencia en el camino de la construcción de un pensamiento epistémico que permita confrontar con aquellos modelos asentados en ideas mecanicistas de transmisión de saberes y superar la lógica del pensamiento único, teoricista, y desentendido de la realidad concreta.

Conocer y reflexionar sobre los sentidos que se le asignan a la investigación educativa en los Profesorados de Educación Primaria de la jurisdicción, nos permitirá repensar los modos de producción de conocimientos sobre y desde el trabajo docente. Como tal, nos preguntamos: ¿Cuáles son los sentidos que se le otorgan a la investigación educativa en relación con la formación de los docentes de Educación Primaria en los ISFD de la Provincia de San Juan? Asimismo, este interrogante se intentará develar por las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los lineamientos que se contemplan a nivel nacional (Instituto Nacional de Formación Docente -INFoD-), jurisdiccional e institucional en relación con la investigación educativa?; ¿Cuál es el sentido que circula en el currículum prescrito (diseño curricular provincial) sobre la investigación educativa en el profesorado de Educación Primaria en los ISFD en la provincia de San Juan?; ¿Cuáles son los postulados y características de los diseños áulicos de las unidades curriculares de Investigación Educativa en el diseño curricular de Educación Primaria?; ¿Qué saberes y estrategias aporta la investigación educativa a la formación de los profesores de Educación Primaria, según los docentes de estos espacios curriculares?; ¿Cuáles son los sentidos en disputa, que producen o reproducen los agentes en los profesorados de Educación Primaria de San Juan?

El propósito general que guía la investigación es: analizar los sentidos que se le otorgan a la Investigación Educativa en los Profesorados de Educación Primaria en los ISFD en la Provincia de San Juan.

Para ello, se seguirán los siguientes objetivos específicos: conocer los lineamientos propuestos para investigación en Educación Primaria desde el INFoD y en el Diseño Jurisdiccional; indagar los sentidos sobre la investigación educativa que circulan en el currículum prescrito (diseño curricular provincial) de los profesorados de Educación Primaria; describir los postulados y características de los diseños áulicos de las unidades curriculares de Investigación Educativa en el diseño curricular de

educación primaria; describir los saberes y estrategias que aporta la investigación educativa a la formación de los profesores de Educación Primaria, según los docentes de estos espacios curriculares; recuperar los sentidos en disputa, que producen o reproducen los agentes en los profesorados de Educación Primaria de San Juan y finalmente; analizar los modos de articulación entre investigación educativa y formación docente.

Por tal, y teniendo en cuenta que se trata de una investigación mayormente de corte de cualitativo, nos planteamos dos anticipaciones de sentido. Por un lado, en el Profesorado de Educación Primaria coexisten diversos y divergentes sentidos que los agentes producen, reproducen y reconvierten sobre la investigación educativa en tanto producción de conocimiento o mejoramiento de las prácticas docentes. Por otro lado, de acuerdo a cómo se configure la investigación educativa en los lineamientos nacionales, diseños curriculares y áulicos, serán los modos de articulación entre investigación educativa y formación docente.

Creemos que la indagación propuesta permitirá visibilizar el lugar que ocupa la investigación en la formación docente, a la vez que comprender los sentidos que se le otorgan. Por un lado, esto permitiría considerar el lugar que se le asigna a la investigación educativa en los institutos de formación docente. Por otra parte, posibilitará desentrañar las conceptualizaciones y significaciones que se le atribuyen a la investigación en la formación docente, lo cual resulta importante por sus implicancias en la práctica educativa. Consideramos que develar estos aspectos, redundará en aportes para las instancias de revisión, actualización y mejora, tanto del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria, como de los Diseños Áulicos de los espacios curriculares de Investigación Educativa; con el fin de reivindicar las posibilidades que habilita esta función, en la profesión docente.

Dado que se trata de una investigación en curso, en este trabajo en particular compartiremos algunos avances preliminares relacionados principalmente con el análisis documental referido a los lineamientos propuestos para investigación en Educación Primaria desde el INFoD y en el Diseño Jurisdiccional y los sentidos sobre la investigación educativa que allí circulan.

Para ello, en un primer lugar -como parte del desarrollo-, presentamos un recorrido histórico y situado sobre el vínculo entre la investigación y la formación docente, a la vez que las perspectivas teóricas y metodológicas que sustentan este estudio. Seguidamente, exponemos como parte de los avances preliminares, un análisis documental de los lineamientos propuestos para investigación en Educación Primaria, en el INFoD y en el Diseño Jurisdiccional. A modo de cierre del presente trabajo, esbozamos algunas ideas finales.

- **Un recorrido histórico y situado sobre el vínculo entre la investigación y la formación docente**

Este estudio se encuadra dentro de las investigaciones que pretenden abordar la reflexión epistemológica en torno a la formación investigativa del docente de nivel primario y el lugar de esta asignatura en el plan de estudios.

Desde hace veinte años se discute el tema de la función de la investigación y la coexistencia de diversos sentidos que circulan en torno a ella en los planes de estudio de la formación docente. En particular, se debate sobre la concepción de la investigación como mejoramiento de las prácticas de enseñanza o en cuanto a la producción de conocimiento en la formación docente inicial; por tanto, se inscriben en el campo pedagógico-didáctico en el nivel superior.

Algunos autores que abordan esta temática se centran en la perspectiva de la investigación sobre la propia práctica y a partir de allí reflexionan y generan conocimientos relevantes y transferibles al hacer docente. Entre las primeras contribuciones que giran en torno a estas conceptualizaciones están las de John Dewey (1933) que define el pensamiento reflexivo y lo relaciona con la práctica o experiencia y destaca las actitudes que favorecen esa práctica reflexiva. En esta misma línea, Elliot (2005) y Stenhouse (1998) discuten sobre la naturaleza de la acción educativa y su relación con el saber educativo. Los aportes de Carr y Kemmis (1988) se focalizan en el uso de la investigación-acción en la formación del profesorado y proponen que el docente tome el papel protagónico como investigador y transformador de la realidad educativa (Carr; 2002). Por su parte, Schön (1987; 1998) trata sobre la práctica reflexiva

y el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión desde la acción. Otra de las principales influencias en el desarrollo de este movimiento, del docente investigador de su práctica reflexiva, es la del filósofo norteamericano Zeichner (1993) que entiende la acción reflexiva como una forma de afrontar y responder a los problemas que hacen al modo de ser docente. Todos estos autores instalaron la importancia del docente reflexivo de su propia práctica, constituyéndose a sí mismos en sujetos de la investigación y productores de conocimiento.

Del mismo modo, en los países de habla hispana se tomó como tema nodal la investigación docente y el desarrollo profesional continuo (Mendoza Valladares y Roux, 2016); (García López, 2015); (Vilchis Pérez, 2015); la formación inicial del docente desde la investigación-acción (Ruay Garcés, 2018) y el escaso impacto que tiene la investigación educativa en la práctica real de los docentes (Perines, H. 2018).

En Argentina, estos debates y discusiones en torno a la visión de la investigación, su lugar y función en la formación inicial del docente, son tratados entre otras/os investigadoras/es por Elena Achilli (2008). Al respecto, la autora destaca que

> "...la relación entre Investigación [...], la generación de conocimientos sobre las problemáticas del campo educativo y la Formación docente/la práctica docente y/o la cotidianeidad escolar, no resulta de fácil articulación. [..] aun cuando comparten un trabajo centrado en el conocimiento, implican lógicas diferentes por las características particulares que asume ese trabajo con el conocimiento. De ahí [...] que las prácticas docentes y de investigación remiten a oficios diferentes [...] conformadas desde las lógicas de diferentes oficios resulta relevante porque no sólo permite entender la complejidad de cada una en su especificidad sino también, advierte sobre diferentes distorsiones que algunas "modas" imponen de vez en cuando" (Achilli; 2008 - p. 28).

En los años 2013-2014 en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) se abordaron temáticas y se definieron las políticas estatales para la promoción de la función de investigación. Varios autores abordan esta función dentro del INFoD, tales como Cappellacci, Lara y Slatman (2014); Aravena Domich y Zúñiga Cortés (2011). En tal sentido, se define el área de investigación del INFoD, que trabaja en pos de la

institucionalización de la función de investigación en el Sistema de Formación Docente, a partir de la articulación con las Direcciones de Educación Superior (DES), responsables principales del desarrollo de esta política en el nivel jurisdiccional (Foglino, Brisioli y Gild, 2014).

En la actualidad, en los Institutos Superiores, estos debates siguen vigentes y coexisten ambas visiones de la investigación en la formación docente inicial, cuestionando los sentidos de la investigación en estos centros educativos.

Al respecto se han encontrado tres artículos recientes de docentes investigadores de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de distintas provincias que abordan estas temáticas y que problematizan la función de investigación al interior de sus propios institutos, indagando los sentidos y las prácticas de investigación que circulan en dichas instituciones educativas: ISFD La Plata (Lugüercho, 2019); ISFD San Luis (Quiroga, 2017); ISFD Rio Negro (Riestra, 2020). En contexto pandémico y pos-pandémico, Colás Bravo (2021) retoma la lógica de la investigación en cuanto producción de conocimiento en el campo educativo, abordando temáticas nuevas a la luz de los desafíos que han surgido en este contexto.

- **Perspectivas teóricas sobre la problemática**

Concebimos la producción de conocimientos como un devenir de la interacción entre sujetos, del encuentro entre un sujeto cognoscente y un sujeto conocido (Vasilachis, 2007) en un contexto sociohistórico particular. En tal sentido adherimos a la definición fundamental de investigación, que la entiende como el conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema con el resultado (o el objetivo) de ampliar su conocimiento (Mendoza Torres, 2018; Achilli, 2008).

Situamos la generación de conocimientos a través de la investigación y la concebimos como "una práctica social caracterizada por la confrontación teoría y empírea, la previsión de una estrategia metodológica desde el inicio y su originalidad en cuanto a alcanzar conclusiones no implícitas en el planteo inicial" (Rojas Soriano, 2015).

Al hablar de Investigación Educativa nos referimos a la generación de conocimiento científico referido a un hecho social que denominamos Educación (Sirvent, M. 1999). Asumimos un enunciado como punto de partida para debates futuros: la Investigación Educativa se distingue por la complejidad epistemológica de su objeto de estudio, pero no por la existencia de modos específicos de investigarlo.

Y como al enseñar y hacer investigación educativa traslucimos y visibilizamos "un modo inconmensurable de ver el mundo y de practicar, en él, la ciencia" (Kuhn, 2006, p. 62), asumimos un posicionamiento teórico metodológico sustentado en los aportes de la Pedagogía Crítica (Carr y Kemmis, 1988; Giroux, H. 1990; Freire, P. 1982) que entiende a la práctica docente como situada, esto es, atravesada por cuestiones políticas, económicas, institucionales y ético-valorativas, sometidas a tensiones y conflictos. En este marco, se ponen en relación docente-alumno y conocimiento. Se rescata la concepción de "poder" en tanto se intenta crear en los sujetos conciencia de las implicancias axiológicas de sus prácticas, así como la posibilidad de transformación de lo que lo rodea y atraviesa.

Aspiramos a una forma de investigación educativa diseñada para potenciar profesionalmente a los y las estudiantes para que reconstruyan prácticas educativas mediante un proceso de conocimiento reflexivo y de crítica rigurosa de su quehacer docente.

La formación docente es concebida desde una integralidad que comprende tanto de los saberes necesarios para enseñar, como aquellos que resultan fundamentales para interpretar críticamente la realidad. En este sentido, es menester considerar la importancia y significatividad de conocer y administrar las herramientas conceptuales, epistemológicas y metodológicas para producir conocimientos en torno a los saberes que en el trabajo docente se generan en su cotidianidad, en relación con los contextos sociales, históricos y culturales donde acontece.

Al mismo tiempo, la formación docente constituye un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, creencias, habilidades y valores de sentido para el desempeño de la docencia. Desde estos conceptos es que entendemos la importancia de enseñar la tarea del investigador educativo, los mecanismos y herramientas que ayudan y colaboran con las "buenas prácticas".

Desde una dimensión áulica se torna necesario reivindicar la investigación como trabajo de construcción científica de saberes, poniendo en diálogo y tensión la teoría y la práctica docente. De este modo, las teorías que sustentan las prácticas: sus fundamentos lógicos, epistemológicos e ideológicos, como las categorías conceptuales que se desprenden de las mismas; así como las prácticas mismas en sus diversas manifestaciones e instancias, encontrarán en la investigación la posibilidad de que los términos de la relación puedan ser objetivados, analizados, explicados y comprendidos.

Desarrollar la capacidad de reflexión y el conocimiento de la propia práctica, científica y pedagógica, de cómo se va construyendo el bagaje de conceptos disciplinares que se enseña, requiere incorporar un *habitus* científico desarrollando la capacidad de producir los instrumentos metodológicos necesarios, convirtiendo esto en la finalidad de la enseñanza en la formación.

- **Perspectiva metodológica**

En la indagación en curso, tal como se señaló anteriormente, se busca analizar los sentidos que se le otorgan a la investigación educativa en el Profesorado de Educación Primaria. Para su desarrollo, apelamos a la metodología cualitativa, en tanto entendemos que es la más pertinente para acercarnos al objeto de estudio propuesto. En palabras de Vasilachis,

> "la investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos". (Vasilachis, I. 2007; p. 28 y 29)

Particularmente proponemos una investigación documental que se complementa con la recuperación de las voces de los/as docentes responsables de las unidades curriculares "Investigación educativa", en los Profesorados de Educación Primaria de la Provincia de San Juan, lo cual le asigna un carácter empírico a la indagación propuesta.

Creemos conveniente diferenciar la unidad de análisis y las unidades de recolección del estudio propuesto[12]. La unidad de análisis es la investigación educativa en el Profesorado de Educación Primaria en la Provincia de San Juan. Para acceder a ello, nuestras unidades de recolección son los diseños nacionales, jurisdiccional y áulicos, del universo de ISFD de la Provincia, tanto de gestión estatal como de gestión privada, que cuentan con Profesorado de Educación Primaria, los cuales son 8 (ocho), distribuidos en distintos Departamentos. Los mismos son: el ISFD Escuela Normal Superior Fray Justo Santa María de Oro (Jáchal), el Colegio Superior N° 1 Fuerza Aérea Argentina (Valle Fértil), la Escuela Normal Superior General Manuel Belgrano (Caucete), el ISFD Escuela Superior Normal Sarmiento (Capital), el ISFD Escuela Normal San Martín (Capital), el ISPE Domingo Faustino Sarmiento (Capital), el ISFD Santa María (Rivadavia) y el ISFD San Buenaventura (Barreal).

Las técnicas de recolección de datos previstas son, por un lado, la recopilación documental y análisis de contenido de fuentes documentales (documentos del INFoD con lineamientos sobre investigación educativa, el Diseño Jurisdiccional y los diseños áulicos de las unidades curriculares "Investigación educativa", de los Profesorados de Educación Primaria). Asimismo, encuestas a los/as docentes de Investigación Educativa I y II de los Profesorados de Educación Primaria. Finalmente, grupos focales integrados por los/as docentes a cargo de los espacios curriculares "Investigación Educativa". Dada la localización de los ISFD, se prevé aplicar un *grupo focal on line* (e.g. Morgan & Lobe, 2011), el que en su versión sincrónica es similar a un grupo presencial.

Se trabaja con fuentes de datos documentales (documentos del INFoD, el Diseño Jurisdiccional y diseños áulicos), a la vez que fuentes primarias (los/as docentes responsables de Investigación Educativa I y II, en los Profesorados de Educación Primaria).

Los aspectos o categorías que se toman en cuenta son: la dimensión epistemológica de investigación educativa, la dimensión metodológica, la dimensión curricular de disolución o de especificación, las estrategias pedagógica-didácticas, la bibliografía, la relación entre la investigación educativa y su vinculación con la

[12] Mientras que las *unidades de análisis* aluden a aquello sobre lo que versará el estudio (sujeto u objeto sobre el cual se estudian los diversos temas); las *unidades de recolección* remiten al medio utilizado para obtener datos de las unidades de análisis. (Mendizábal, N.; 2007)

formación docente, la formación de los/as docentes a cargo de las materias de investigación educativa y su experiencia como investigador/a.

Para el análisis de la información se utiliza el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967; y Corbin y Strauss, 1991). La integración paulatina de las categorías y sus propiedades en sucesivos niveles de abstracción permite construir la teoría emergente.

La permanente confrontación e integración de los hallazgos que se logran a lo largo del proceso será lo que le otorgará confiabilidad y validez a la investigación propuesta.

Avances preliminares

- **Análisis documental de los lineamientos propuestos para investigación en Educación Primaria desde el INFoD y en el Diseño Jurisdiccional**

En nuestro país existen diversos antecedentes normativos que señalan la necesidad de desarrollo de la investigación educativa en el sistema formador docente, dando cuenta de las posibilidades que ello habilitaría. De ahí que, en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria de San Juan, se prevé la inclusión de asignaturas de investigación educativa en la formación de los/as docentes.

Entre los antecedentes normativos, a nivel nacional, la misma Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, en su Título IV, Capítulo II, artículo N° 72, explicita entre las funciones de la formación docente, a la investigación educativa como parte constitutiva del Nivel Superior. Asimismo, en el artículo Nº 73, se plantea que la política nacional de formación docente tiene como uno de sus objetivos, "incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares".

Por otra parte, la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) Nº 23/07, Anexo 1 del INFoD, correspondiente al Plan Nacional de Formación Docente, establece "la necesidad de promover la investigación y experimentación pedagógica para el mejoramiento de las prácticas docentes". Ello surge como consecuencia de advertir un

débil desarrollo de la investigación en la enseñanza, por lo que se explicita la necesidad de potenciar la sistematización y difusión de experiencias pedagógicas innovadoras. En consecuencia, en la misma Resolución, el INFoD plantea como objetivo "fomentar las investigaciones educativas que impacten en el mejoramiento de las prácticas docentes y la gestión institucional y que integren diversos actores en su implementación" (Res. CFE Nº 23/2007, Anexo I – p. 24).

De igual modo, en la Resolución del CFE Nº 30/07, Anexo II del INFD –referida a los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional–, se caracteriza al docente como "un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización" (Res. CFE Nº 30/2007, Anexo II – p. 6). En relación con la misma Resolución, Pievi y Bravin (2009), advierten que allí se establece que

> "la incorporación de la investigación permitiría generar instancias de producción de conocimiento sobre problemáticas específicas del campo de la formación docente y desde unas perspectivas que, en general, no son abordadas por las investigaciones que se producen en el campo académico tradicional" (Pievi y Bravin; 2009 – p. 215).

A nivel de la jurisdicción, las normativas también contemplan la investigación educativa en la formación docente. La misma Ley de Educación de San Juan N° 1327-H, en su Capítulo II referido a la Formación Docente, artículo 159° inciso c, explicita como parte de las funciones de la formación docente a la investigación educativa, estableciendo como su finalidad "promover y fortalecer el desarrollo de investigaciones pedagógicas, la sistematización y su publicación". Asimismo, en el artículo 162° se menciona como uno de los propósitos de la formación docente en la Provincia "Incentivar la investigación e innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, experimentación y sistematización de propuestas…". En consecuencia, el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria (Res. 10518-ME-2015), prevé en el campo de la formación general, dos unidades curriculares referidas a la investigación educativa (Investigación Educativa I y II).

Palabras finales

A partir de los análisis realizados en los documentos del INFoD, hemos podido identificar ciertas categorías en relación con los sentidos de la función de investigación en la formación docente. Algunos aspectos que aparecen de manera sistemática se relacionan con la idea de producir conocimientos y saberes pedagógicos de diversa índole, asociados a la enseñanza, la formación docente, el trabajo docente, entre otros. Asimismo, se alude al valor de la investigación para la reflexión sobre la práctica docente. Otro sentido que se le otorga en tales textos se relaciona con la posibilidad de lograr una visibilización de las particularidades de la tarea docente. Por otra parte, también se alude a las posibilidades que habilita la investigación para la comprensión de la realidad educativa, las problemáticas vinculadas, las particularidades de la tarea docente y del sistema educativo. Finalmente, otro sentido otorgado enfáticamente, se asocia con las posibilidades de la investigación educativa para lograr aportar a la transformación educativa en distintos planos (de las políticas educativas, del sistema educativo, de las prácticas y de los contenidos).

En concordancia con lo que se establece a nivel nacional, la Resolución Nº 10518-ME-2015 (Diseño curricular de la provincia de San Juan de la carrera Profesorado de Educación Primaria) retoma los postulados de la Ley de Educación Nacional y las Resoluciones del Consejo Federal en relación con lo que formación docente e investigación educativa refiere.

Para cerrar, consideramos que la profesionalización de la actividad docente en el sistema educativo argentino requiere de todos sus actores y, en particular de los/as estudiantes de profesorado, una formación en investigación educativa, que aportaría a los distintos sentidos atribuidos por el INFoD y por la jurisdicción.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2008). *La Investigación y la formación docente*. Laborde Editor (6° Ed).

Aravena Domich, M. y Zuñiga Cortés, J. (2011, del 8 al 10 de agosto). La formación inicial docente e investigación educativa: las tensiones entre el discurso y la praxis educativa [ponencia]. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. La Plata, Argentina. URL: http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/

Cappellacci I., Lara L., Slatman R. (2014, del 29 al 31 de octubre). De la enseñanza de la investigación a la función del Sistema Formador. Políticas destinadas a promover la función investigación del nivel Superior en los últimos 30 años [ponencia]. *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación NEES*. Tandil, Argentina. URL: https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/24

Carr, W & Kemmis, S. (1988) *Teoría de la crítica de la Enseñanza, La investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.

Colás Bravo, M. P. . (2021). Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Educativa*, *39*(2), 219–233. https://doi.org/10.6018/rie.469871

Corbin, J. y Strauss, N. (1991). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications, The International Publishers.

Dewey, J. (1933). How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Chicago: Henry Regnery.

Elliot, J. (2005). *La Investigación-acción en educación*. 5ª Ed. Madrid: Morata.

Foglino, A; Brisioli, B. y Gild, M (2014, del 29 al 31 de octubre). Los efectos de las prácticas de investigación en los Institutos de Formación Docente [ponencia]. *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación NEES*. Tandil, Argentina. URL: http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/218

Freire, P. (1982): *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.

García López, G. (2015) La investigación en la formación docente inicial: Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *Revista Saber*, Universidad de Oriente, Venezuela.Vol. 27 Nº 1: 143-151. URL: http://ve.scielo.org/pdf/saber/v27n1/art17.pdf

Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidos

Glaser, A. y Strauss, N. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine.

Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Lugüercho, S. (2019, del 30 de septiembre al 4 de octubre). La renovación curricular en la Educación Superior: Incidencia en la formación inicial en Educación Física [ponencia]. *13º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. UNLP. Ensenada, La Plata, Argentina. URL: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13019/ev.13019.pdf

Foglino, A; Brisioli, B. y Gild, M (2014, del 29 al 31 de octubre). Los efectos de las prácticas de investigación en los Institutos de Formación Docente [ponencia]. *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación NEES*. Tandil, Argentina. URL: http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/218

Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 65-105). Ed. Gedisa.

Mendoza Torres, C (2018) Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Editorial Mc Graw Hill Education.

Mendoza Valladares, J.L. y Roux, R (2016) La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Revista Innovación Educativa*, vol. 16, núm. 70, pp. 43-59. URL: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LAinvestigaciondocenteyeldesarrolloJLMVyRR.pdf

Morgan & Lobe, (2011). Online Focus Groups. En *The Handbook of Emergent Technologies in Social Research*. (pp.199-230). Publisher: Oxford University Press. Editors: Sharlene N. Hesse-Biber

Perines, H (2018) ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Revista Estudios sobre Educación*, Vol. 34, 9-27. URL: https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/7689/17430

Pievi, N. y Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

Quiroga, S. R. (2017). Culturas de Investigación en los Institutos Formadores de San Luis. *Contextos de Educación*, 10-18. URL: https://www.aacademica.org/sergio.ricardo.quiroga/88.pdf

Riestra, D. 2020. La investigación de la formación docente en los institutos de profesorado de nivel primario en Río Negro, Argentina. *Textura*, V. 22, N. 52, p. 134-155.

Rojas Soriano, R. (2015) Aspectos teóricos sobre el proceso de formación de investigadores sociales. En: Abero L., Berardi L., Camposale, A., Montejo, S. y Rojas Soriano, R. *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO

Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. Barcelona, España.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. España.

Sirvent, M. T. (1999) *Los diferentes modos de operar en investigación social*. Investigación y Estadística I. CEFyL. UBA

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Ed. Gedisa.

Vilchis Pérez, K. (2015). Investigación en la formación docente. Una mirada desde el currículo. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10). URL: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150318009

Zeichner, K. (1993) El maestro como profesional reflexivo. Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos). https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf

Fuentes documentales:

Ley de Educación Nacional, Nº 26.206, 2006. Honorable Congreso de la Nación Argentina. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542

Ley de Educación de San Juan, N° 1327-H, 2015. Cámara de Diputados de San Juan. https://diputadossanjuan.gob.ar/leyes-sancionadas/item/5806-ley-n-1327-h

Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) Nº 23/2007, Anexo 1 del Instituto Nacional de Formación Docente. Plan Nacional de Formación Docente.

Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) Nº 30/2007, Anexo II del Instituto Nacional de Formación Docente. Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional.

Resolución del Ministerio de Educación de San Juan Nº 10518/2015. Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria.

La incidencia de la superestructura en la comprensión de textos. Revisión de los esquemas causal y problema-solución

Arnáez, Emilse[*]
Castillo, José Luis
Roldan, Carolina
Táñez, Melisa.

Introducción

La comprensión, tal como se concibe actualmente, es el proceso mediante el cual los lectores dan sentido al significado en su interacción con un texto (Anderson y Pearson, 1984). La comprensión que adquiere el lector a medida que lee proviene de sus experiencias acumuladas, que están en funcionamiento y se activan a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. Es un proceso por el cual el lector formula significados apelando a las claves lingüísticas del texto que dan orden y continuidad al pensamiento y que sirven como indicadores de la importancia de las oraciones entre las que establece relaciones definidas y precisas (causa y efecto, secuencia, contraste, etc). Comprender implica, por lo tanto, tomar en consideración las sugerencias y guías del propio texto sobre cómo ordenar, diferenciar e interrelacionar las ideas. La idea general del texto es inferida por el sujeto, mediante la utilización de determinadas macrorreglas que aplica a partir de su conocimiento y de la información que le proporciona el propio texto (Kintsch y van Dijk, 1983). El lector relaciona la información nueva con sus conocimientos previos.

Los modelos de comprensión lectora sostienen que después de leer un texto, las representaciones que los lectores forman en su mente son multidimensionales, es decir, los lectores pueden retener tres tipos diferentes de información: las palabras en el texto, el significado de esas palabras y el mundo que ven o refieren (Orraintia, Rosales y Sánchez, 1998). Lo que lleva a representaciones de superficie, otras representaciones textuales y otras situaciones. Según la visión más influyente (Kintsch y van Dijk, 1983), estas tres representaciones pueden coexistir, aunque difieren en su valor persistente o probabilidad en la memoria. Aunque recordar palabras puede ser crucial en algunas situaciones, como cuando queremos recordar citas o definiciones, las representaciones superficiales son muy fugaces y de valor muy limitado.

[*] Las integrantes del presente artículo conforman un equipo de investigación en el Instituto Superior de

El segundo tipo de representación, la representación textual, tiene una vida más larga, lo que nos permite retener el significado y comunicarlo a otras personas o a nosotros mismos. Se ha demostrado que una buena representación textual no garantiza la representación situacional y que la representación textual pero no necesariamente situacional puede verse afectada si se aumenta la coherencia del texto, tarea que requiere del compromiso activo del lector con la comprensión (Kintsch y Kintsch, 1995).

Finalmente, la representación situacional implica hacerse cargo de la situación a la que se refiere el texto y para ello los significados del texto han de incluirse o integrarse en nuestros conocimientos previos, enriqueciéndolos o modificándolos (Orraintia, Rosales y Sánchez, 1998). Este modelo de Kintsch y van Dijk (1983) que es, en nuestra opinión, el que mejor ha abordado el procesamiento que hace el lector de la información más importante del texto, sitúa la comprensión de las ideas principales en el nivel semántico del procesamiento del discurso, es decir, cuando tras haber realizado el procesamiento sintáctico, el lector procesa el texto en unidades de significado (proposiciones) y establece relaciones de subordinación entre las mismas. Para establecer este tipo de relaciones jerárquicas, el lector aplica una serie de reglas sobre lo que se denomina *base proposicional* del texto. Estas reglas, denominadas macrorreglas porque se utilizan para derivar la macroestructura textual entendida como una descripción semántica del contenido global del texto, son de carácter recursivo, es decir se aplican una y otra vez sobre la base proposicional del texto. El resultado es una estructura jerárquica de muchos niveles que dota de una mayor organización al significado del discurso.

Distinguimos fundamentalmente tres macrorreglas:

1. S*elección/omisión* que implica la supresión de toda la información redundante del texto o que ya está contenida en otras proposiciones seleccionando la oración temática en caso de que aparezca expresamente en el párrafo. Dada una secuencia de proposiciones se suprimen aquéllas que no son una condición interpretativa para el resto porque denotan hechos que pueden considerarse como

propiedades habituales o normales del hecho global generado por nuestra representación interna del texto.

2. *Generalización* que consiste en sustituir una lista de proposiciones que son ejemplos de un concepto por una proposición de carácter más general.

3. *Construcción* que consiste en sustituir un conjunto de proposiciones que son elementos, consecuencias o causas por una nueva idea.

Sin embargo, cualquier actividad, especialmente aquellas asociadas con la lectura y el aprendizaje a través de textos, exige mucho de la memoria. El manejo adecuado de los recursos limitados que posee la memoria de trabajo puede explicar no solo una mejor comprensión de la información escrita, sino también la capacidad de organizar la información, aprender de ella y generar resultados a partir de ella. Reconocer la estructura de un texto expositivo implica mantener activas sus categorías (p. ej., problema y solución) y las ideas principales asociadas a él, lo que implica una alta capacidad para gestionar los recursos disponibles de la memoria de trabajo.

Daneman y Carpenter (1983) demostraron que los buenos lectores exhiben una mayor capacidad funcional de la memoria de trabajo debido a que sus habilidades de lectura son más eficientes y liberan recursos. Obviamente una vez formada la representación o el esquema del texto entra en juego la memoria a largo plazo que permite actualizar y ejecutar correctamente los procesos de lectura y aprendizaje ante nuevos textos expositivos de naturaleza similar.

Además, existe una actividad paralela de resolución de problemas que implica participar en un razonamiento inteligente que va más allá de las representaciones de texto superficial (Kintsch, 1988). Para comprender un texto es necesario contar con estrategias cognitivas básicas como la clasificación, la comparación y el razonamiento lógico. Por ejemplo, la asimilación de contenidos comparativos requiere que los participantes sean capaces de identificar la filiación semántica de una serie de rasgos relativos a categorías conceptuales, y al mismo tiempo vincular rasgos de diferentes conceptos según criterios de comparación. Algo similar sucede ante los textos explicativos causales o argumentativos, donde debemos distinguir entre causa y efecto, o premisa y conclusión. Por ejemplo, la representación de un modelo de situación en un texto causal requiere construir explicaciones sobre porqué un evento o condición

produce un efecto en el fenómeno analizado, para lo cual es necesario algo más que una base de conocimientos temáticos sobre el contenido.

De acuerdo con lo anterior, los propósitos generales de la presente investigación están relacionados con la posibilidad de comprobar la influencia de la superestructura de los textos expositivos en los procesos de comprensión lectora. Creemos que la instrucción en el manejo de los esquemas contribuirá a optimizar la comprensión de textos expositivos para que puedan ser empleados como instrumentos de aprendizaje de nuevos conceptos y hechos.

En términos específicos, proponemos una revisión de los esquemas de causación y problema/solución partiendo de la hipótesis de que los textos de circulación escolar están organizados de manera más compleja que la esquematización propuesta por Sánchez Miguel (1985).

Finalizamos este apartado con la convicción de que el impacto de nuestra investigación puede favorecer la capacidad de comprensión lectora en el estudiantado de nivel superior y de esta manera contribuir favorablemente en la alfabetización académica, al constituirse en un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber.

Desarrollo

En opinión de Scardamalia y Bereiter (1984), las estrategias que los lectores emplean para entender la globalidad del texto no son inherentes al sistema de procesamiento de la información, sino que implican un proceso de aprendizaje. Armbruster, Anderson y Ostertag (1987) recientemente han demostrado la efectividad de instruir en el uso de las estructuras textuales de nuestra investigación: la organización problema/solución y organización causal.

Sin embargo, es importante señalar que no todas las formas de discurso tienen la misma complejidad cognitiva. Claramente, los textos descriptivos, causales o secuenciales imponen requisitos específicos que difieren en los procesos y complejidades involucradas. De ser así, también sería interesante dilucidar las formas en que interactúan la cognición y la organización del texto (problema/solución, descriptivo, secuencial, causal y comparativo). En esta línea, la literatura sobre el tema

considera los textos causales y secuenciales más difíciles de comprender por la relación compleja entre las ideas. Por el contrario, considera los textos problema/solución y comparativo, más fáciles por la relación estrecha y clara entre las ideas.

En relación al análisis del corpus, podemos afirmar que no siempre los esquemas de problema y solución son más fáciles de comprender puesto que ofrecen cierta complejidad al momento de establecer el problema y la solución. Muchos de ellos, presentan una tríada formada por: estado de situación, causas y soluciones. De modo que, en algunos casos, estamos ante textos con superestrucutra problema solución que son textos causales con un elemento más-la solución- aunque no siempre en ese orden. También notamos que en la estructura causal, no está presentada la causa y la consecuencia sino que predominan textos con relación invertida, es decir, presentan primero las consecuencias y luego se introducen los motivos.

Nuestra propuesta de intervención toma la estructura del texto expositivo como eje que vertebra el proceso de comprensión. Esta habilidad de reconocer en el texto las proposiciones, las ideas más importantes y su interrelación estructural, no es algo cuya adquisición pueda darse por supuesto, sino que se adquiere en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los sujetos (García Madruga, Martín Cordero, Luque y Santamaría, 1996). Esta habilidad no es adquirida de forma autónoma más que en edades bastante avanzadas (Meyer, Brandt y Bluth, 1980; León, 1991a), siendo incluso difícil de lograr para muchos alumnos de niveles académicos (Sánchez, 1988) como lo observamos en algunos alumnos del Instituto de Formación Docente. La enseñanza de las diferentes estructuras de texto expositivo y las señales que la identifican pueden contribuir a facilitar la extracción de las ideas principales y su interrelación, y como consecuencia la mejor comprensión del texto.

Carriedo y Alonso (1994) argumentan que "la idea principal está determinada por la superestructura del texto y debe contener dos tipos principales de información: el tema del texto y la declaración principal del autor sobre el tema del mismo. La información que debe contener el tema se contesta fácilmente respondiendo a la pregunta de qué trata el texto y el contenido del tema principal afirmativo del autor se puede identificar fácilmente solo si la estructura del texto principal se ha identificado previamente" (p. 19). Consideramos que todos estos procedimientos pueden ser

válidos, porque facilitan un procesamiento más profundo del texto. Es decir, considerando cuál es el propósito comunicativo del autor, es necesario buscar la organización general de los fragmentos, tratar de encontrar las relaciones que vinculan unas ideas con otras, conectar los diferentes pasajes del texto. Todo esto nos conduce a una lectura diferente de la lineal, memorística y superficial a la que están acostumbrados muchos niños y adultos . De esta manera, los lectores se ven obligados a activar el conocimiento que tenían previamente y relacionarlo con la nueva información por venir. Además, los sujetos se cuestionan los resultados que obtuvieron, revisan la idoneidad de sus modelos mentales descritos en forma gráfica y toman las medidas adecuadas para corregir los errores que encontraron. Todo esto significa el procesamiento profundo del texto, y la enseñanza es una herramienta propicia para facilitar y orientar todas estas actividades mentales.

Como habíamos mencionado anteriormente, existen diferentes estructuras esquemáticas que expresan las diversas relaciones retóricas. Las estructuras dan al discurso su organización global y pueden ser expresadas en términos de categorías específicas. En nuestra investigación, nos focalizamos principalmente en dos de ellas:

1. *Causal*. Estructura que presenta la relación de causalidad entre dos ideas, lo que permite distinguir entre causas o antecedentes y efectos o consecuencias.
2. *Problema/solución*. Se enuncia un problema y se exponen las soluciones del mismo.

Aparecen diferentes clasificaciones sobre las estructuras textuales de la prosa expositiva y no existe un acuerdo generalizado acerca de qué clasificación es la mejor. La que acabamos de citar está basada en Sánchez (1985).

Los resultados de la investigación (Meyer y Freedle, 1984) han jugado un papel importante en la comprensión de las estructuras de texto antes mencionadas, por ejemplo, su preferencia por representaciones mentales más organizadas del contenido del texto en comparación con otras estructuras de texto. Esto se debe a que estas estructuras fomentan relaciones cercanas entre las ideas textuales.

Argumentamos que el conocimiento por parte del sujeto de estas estructuras expositivas le permitirá aplicar estrategias de procesamiento estructural que faciliten la construcción de macroestructuras y el posterior recuerdo del texto. Esta estrategia

consiste en planificar el procesamiento de textos en función de la estructura organizativa de las ideas del texto, de modo que los detalles más importantes de un párrafo se relacionan con esa estructura. Saber del carácter jerárquico de su contenido ayudará al lector a centrar sus esfuerzos cognitivos en mantener en su memoria operativa las proposiciones más importantes para descubrir o construir la macroestructura del texto y, en cambio, procesar superficialmente gran cantidad de proposiciones que no lo son. Este comportamiento estratégico supone un diálogo entre el escritor y el lector, en el cual el primero intenta comunicar un mensaje que el segundo ha de comprender.

Corpus

Hay que reconocer, como señalan Montanero, Blázquez y León (2002), que uno de los obstáculos para generalizar el uso de este tipo de estrategias superestructurales es la complejidad retórica que a menudo presentan los textos escolares, no reescritos (Sánchez, 1993; Carriedo, 1996). Así, se ha encontrado que los pasajes de estos libros no suelen incluir una idea principal al comienzo del texto o de cada párrafo, incorporan información no relevante que distorsiona la comprensión del lector, o están faltos de coherencia, o bien son demasiado esquemáticos (Hare, Rabionowitz y Schieble, 1989) y tienden a estar peor organizados hasta el punto de que más de un 85% de los textos no reflejan con claridad un tipo particular de organización (León, 1995). Dicha problemática está mediatizada por el abuso de estructuras descriptivas en la mayoría de los libros de texto y la presencia de diversos tipos de estructuras frecuentemente jerarquizadas. Ahora bien, dado que los materiales reales tienen esas deficiencias y que a la vez son utilizados por los profesores en la enseñanza cotidiana, se podría enseñar a los alumnos de nivel superior a ser conscientes de ellas, a detectarlas a fin de que realicen un procesamiento activo de los textos y comprendan mejor. También para que sean conscientes de esta realidad en la selección de los textos para sus futuros alumnos. La utilización de textos expositivos escolares es requisito imprescindible para que se produzca la generalización que toda enseñanza pretende.

La muestra de nuestro corpus está constituida por una selección de textos expositivos con estructura causal y con estructura problema/solución. Se trata de manuales, libros escolares y artículos de sitios web que son utilizados con frecuencia

por docentes de nivel secundario y superior. Nuestra decisión metodológica en la selección del corpus se fundamenta en que son estos los textos de estudio con los que los alumnos de secundario y terciario se encuentran en su paso por los niveles mencionados, además tal como se consigna en la matriz de datos estos textos tienen una dimensión o una extensión que los hace manejables o convenientes al propósito de la investigación. El relevamiento del corpus revela una relación entre disciplinas, temas y estructuras. En este sentido, observamos una tendencia de mayor relación entre textos de las ciencias sociales con estructura causa-consecuencia y su variante efectos (estado de situación) y causas, en temáticas referidas a problemáticas sociales (inflación, pobreza, etc). Mientras que en los textos del ámbito de las ciencias naturales, prevalece el esquema problema solución y su variante problema, causas y soluciones, en temáticas referidas a problemas socioambientales (cambio climático, extinción de especies, sequías, contaminación de suelos, etc). Ver Matriz de Datos.

Hipótesis

Partiendo de los datos expuestos previamente, planteamos la siguiente hipótesis:

Determinados los grupos de control y experimental, el grupo experimental que reciba la instrucción sobre las nuevas formas de esquematizar la superestructura, tendrá una comprensión más profunda que el grupo control.

Método

Participantes e instrumentos

Para realizar la comprobación experimental de nuestra hipótesis se seleccionarán 40 alumnos del Profesorado para la Enseñanza Primaria del Instituto de Formación Docente Escuela Normal Superior Fray Justo Santa María de Oro. La muestra la configurarán 20 alumnos de 2° año para el Grupo Control y 20 alumnos de 2° año para Grupo Experimental. Se utilizarán dos textos expositivos para cada superestructura, con estructura prototípica y dos con estructura no marcada.

Conclusiones

Comprender un texto es obtener una representación de su significado, lo que implica lograr su coherencia global a través de la interconexión de sus ideas por

su relación con el significado conjunto del texto. A esta representación del significado le llamamos *macroestructura* y está formada por macroproposiciones que representan el tema o la idea general del texto y lo que se dice sobre el texto. Es inferida por el sujeto, mediante la utilización de determinadas macrorreglas que aplica a partir de su conocimiento y de la información que le proporciona el propio texto (Kintsch y van Dijk, 1983). De esta manera los lectores hábiles construyen la macroestructura del texto que están leyendo a partir de su conocimiento sobre cómo están organizados los textos, utilizando para ello señales que se incluyen en el mismo (títulos, frases temáticas, marcadores retóricos, resúmenes).

En esta investigación, uno de nuestros propósitos es profundizar en la relación entre macro y superestructura en cuanto a la comprensión profunda de los textos.

A partir del análisis del corpus, se advierte que, en la mayoría de los textos con superestructura causal, prevalece como presentación de la información, un esquema conformado por efecto- causa o estado de situación-causa o consecuencia-causa. Del mismo modo, en los esquemas de problema-solución, se observa que la presentación de la información es más diversificada puesto que en algunos casos, los textos responden al esquema prototípico y en muchos otros, presentan una estructura causal con un elemento más (la/s solución/es).

Esta conclusión es provisoria y se refiere al estado de avance de la investigación. Más precisamente, al análisis del corpus; faltando su aplicación en los Grupos Control y Experimental. Sin embargo, el análisis del mismo, ratifica nuestra hipótesis inicial en cuanto a la necesidad de revisión de los esquemas prototípicos. Creemos que los hallazgos de esta investigación pueden tener implicaciones educativas para la mejora de la comprensión lectora.

Matriz de datos

Corpus: textos superestructuras causal y problema solución

Manual de códigos:

Texto causal: E=efecto

C=Causa

Texto Problema/solución: P= problema

C= causa

S= solución

Título	Texto	Superestructura	esquema
La deforestación y la destrucción de los hábitats	Biología 021. Santillana. 2011.p.146	Causal	E-C
La contaminación	Biología 021. Santillana. 2011.p.148	Causal	E-C
La pérdida de la biodiversidad	Biología 021. Santillana. 2011.p.149	Causal	E-C
Malnutrición	Biología 021. Santillana. 2011.p.162	Causal	E-C/C-E/C-E
Enfermedades de transmisión sexual	Ciencias naturales. Kapeluz Norma. 2009.p. 55	Causal	E-C
Consumo de energía y cambio climático	Ciencias naturales. Kapeluz Norma. 2009.p. 199	Causal	E-C
La extinción	Ciencias naturales. Kapeluz Norma. 2009.p. 137	Causal	E-C
Mutaciones cromosómicas y génicas	Biologia. Tinta fresca.2010. p. 143	Causal	E-C
La acidificación y las lluvias acidas	Ciencias sociales. 2008. P 8	Causal	C-E-C
La contaminación del aire	Ciencias sociales. 2008. P.79	Causal	E-C-E
El aumento del efecto invernadero y calentamiento global	Ciencias sociales. 2008. P 82	Causal	E-C-E

Título	Texto	Superestructura	esquema
El sol no es el culpable del cambio climático	Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza. N°7.Marzo 2010.Art.39.	Causal	E-C
Basura en los océanos	Una geografía del mundo para pensar (2010) Kaplusz.P.99	Causal	E-C
Una baja densidad de población en Australia	Una geografía del mundo para pensar (2010) Kaplusz.P.280	Causal	E-C
Destrucción inesperada	Ciencia y Tecnología. Biología 1 (2010) Santillana.P.44	Causal	E-C

Las montañas y las actividades económicas	Geografía 1 NES CABA: ambientes y poblaciones en el mundo (2018) Estrada.p.50	Causal	E-C
Los bosques tropicales en el sudeste asiático	Geografía 1 NES CABA: ambientes y poblaciones en el mundo (2018) Estrada.p.120	Causal	E-C
La prevención frente al posible ascenso del nivel del mar en Bangladesh	Geografía 1 NES CABA: ambientes y poblaciones en el mundo (2018) Estrada.p.130	Causal	C-E
HISTORIA Cuáles fueron las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial	NATIONAL GEOGRAPHIC 22NOV2022 https://www.nationalgeographicla.com/autor/redaccion-national-geographic	Causal	C-E
CIENCIA ¿Qué es el sueño y por qué dormimos?	NATIONAL GEOGRAPHIC 18 NOV 2022 GMT-3 https://www.nationalgeographicla.com/autor/redaccion-national-geographic	Descriptivo Comparativo Causal	E-C

Título	Texto	Superestructura	esquema
Conservar los recursos	Ciencias naturales 1 Santillana. 2012.p.30	Problema/solución	P-S
Las enfermedades cardiovasculares	Ciencias naturales y tecnología. Aique.2010. p.288	Problema/solución	P-C-S
Bulimia y anorexia	Ciencias naturales 7.Kapeluz.2005.p.42	Problema/solución	P-S
Enfermedades de transmisión sexual	Ciencias naturales 7.Kapeluz.2005.p.55	Problema/solución	P-C-S
La contaminación	Geografía. Santillana.2012.p. 116	Problema/solución	P-S-C
Un desafío: mejorar la situación de zonas menos desarrolladas	Geografía. Santillana 2012.p. 249	Problema/solución	P-S
Un proyecto de manejo sustentable para combatir …	Ciencias sociales 1.Kapeluz Norma. 2008. P.71	Problema /solución	C-P-S
El adelgazamiento de la capa de ozono	Ciencias sociales 1.Kapeluz Norma. 2008. P.81	Problema/solución	P-C-S

Título	Texto	Superestructura	esquema
La biodiversidad en peligro	Geografía 1 NES CABA: ambientes y poblaciones en el mundo (2018) Estrada.p.121	Problema/solución	P-S-C
La contaminación del aire	Geografía 1 NES CABA: ambientes y poblaciones en el mundo (2018) Estrada.p.126	Problema/solución	P-C-S
El calentamiento global	Geografía 1 NES CABA: ambientes y poblaciones en el mundo (2018) Estrada.p.128	Problema/solución	P-C-S
Bangladesh. Perspectivas y posibles respuestas	Geografía 1 NES CABA: ambientes y poblaciones en el mundo (2018) Estrada.p.131	Problema/solución	P-C-S
Ventajas de estar protegidos	Ciencias y tecnología 1. Biología (2018) México. P.84-87	Problema /solución	P-C-S
Infecciones silenciosas	Ciencias y tecnología 1. Biología (2018) México.P.89-91	P/S	P-C-S
¿Cómo nos afecta la contaminación del agua?	https://www.sostenibilidad.com/agua/causas-consecuencias-contaminacion-agua/?gclid=Cj0KCQiAgOefBhDgARIsAMhqXA7ESjDrMPiIyyQMRPnsJy5TdSGNij	P/S	P-C-S
Hablemos de bullying	Hablemos de bullying : un material para compartir en la escuela, con las familias y la comunidad / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2022. Libro digital, PDF/A. P.13	P S	P-C-S

Bullying: un discurso sobre el cual reflexionar	Hablemos de bullying : un material para compartir en la escuela, con las familias y la comunidad / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2022. Libro digital, PDF/A. P.15-17	P S	P-C-S
Pensar la convivencia en la escuela	Hablemos de bullying : un material para compartir en la escuela, con las familias y la comunidad / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2022. Libro digital, PDF/A. P.21-22	P	P-S
MEDIO AMBIENTE¿Las aves de colores pueden desaparecer?	NATIONAL GEOGRAPHIC. 11 NOV 2022 10:18 GMT-3 https://www.nationalgeographicla.com/autor/redaccion-national-geographic	Problema Causa Solución	P-C-S
HISTORIA Chocolate sostenible: cómo producir cacao y cuidar el medio ambiente	_NATIONAL GEOGRAPHIC 23 NOV 2022 10:53 GMT-3 https://www.nationalgeographicla.com/historia/2022/11/chocolate-sostenible-como-producir-cacao-y-cuidar-el-medio-ambiente	Problema Causa Solución	P-C-S
CIENCIA ¿Qué es la EPOC y cuáles son sus principales causas?	NATIONAL GEOGRAPHIC 16 NOV 2022 11:23 GMT-3https://www.nationalgeographicla.com/ciencia/2022/11/que-es-la-epoc-y-cuales-son-sus-principales-causas	Problema Causa Solución	P-C-S

Referencias bibliográficas

Anderson, R.C. y Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P.D. Pearson (Ed.), Handbook of reading research, 255-291.

Armbruster, B.B., Anderson, T.H. y Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? Reading Research Quartely, 24,331-346.

Carriedo López, N.(1996). Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en comprensión de las ideas principales y sobre su eficacia. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 87-107.

Carriedo López, N. y Alonso Tapia, J. (1994). ¿Cómo enseñar a comprender un texto? *Cuadernos del ICE*, 10. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Case, R. (1978). Intellectual development from birth to adulthood: A neo-piagetian interpretation. En R.S. Siegler (Ed.), Children´s thinkins: What develops? Hillsdale, NJ: LEA.

Daneman, M. y Carpenter, P.A. (1983). Individual differences in integrating information between and within sentences memory and reading. *Journal of Experimental Pychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9 (4), 561-584.

García Madruga, J.A., Martín Cordero, J. L., Luque, J.L. y Santamaría, C. (1996). Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: Un programa de instrucción experimental. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 67-82.

Hare, V.C.,Rabinowitz, M. y Schieble, K.M. (1989). Text effects on main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, XXIV, 1, 72-88.

Kintsch, E. y Kintsch, W. (1995). Strategies to promote active learning from text: Individual differences in background knowledge. *Swiss Journal of Pychology*, 54, 141-151.

Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.

Kintsch, W. y van Dijk, T.A. (1983). Strategies of discourse comprehension. Academic Press.

León, J.A. (1995). Ayudas del texto: Uso y eficacia de las señalizaciones en la comprensión y recuerdo de los textos expositivos. En M. Carretero, F. Fernández y J. Almaraz (Eds.), *Razonamiento y comprensión*, 311-326. Trotta

Meyer, B.J.F. y Freedle, R.O. (1984). Effects of discourse type on recall. American Educational Research Journal, 21(1), 121-143.

Meyer, B.J.F., Brant, D.M. y Bluth, G.J. (1980). Use of the top level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. Reading Research Quarterly, 16, 72-102.

Montanero, M., Blázquez, F. y León, J.A. (2002). Enfoques de intervención psicopedagógica para la mejora de las capacidades de comprensión en la Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 25(1), 37-52.

Orraintia, J.,Rosales, J. y Sánchez, E. (1998). La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de situación. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 29-57.

Pipkin Embon, M., (1998). *La lectura y los lectores*. Editorial Homo Sapiens, Rosario.

Pozo Municio, J. .(1989) Adquisición de estrategias de aprendizaje. Cuadernos de pedagogía.

Sánchez Miguel, E.(1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-57.

Sánchez Miguel, E.(1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Santillana.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1984). Development strategies in text processing. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale, NJ: LEA.

Solè I Gallart, I. (1993). *Lectura y estrategias de aprendizaje*. Cuadernos de pedagogía.

Sullivan Palincsar, A. y otros (1998) *Estrategias para enseñar a aprender*. Aique editor.

Vidal-Abarca, Eduardo (1990) Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*.

Entre la perplejidad y la innovación: representaciones docentes en narrativas pedagógicas de estudiantes de 4° año del Profesorado de Educación Física en escenarios educativos de pandemia.

Silvina Quiroga Flores[*]

Introducción

El siguiente trabajo se inscribe en un proyecto de investigación financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación. El equipo de investigadores está conformado por docentes y un estudiante del Instituto Superior de Educación Física de San Juan (en adelante ISEF) y está dirigido por el Mg. Maximilano Martínez. La investigación pretende sistematizar aspectos emergentes, en términos de "nuevos significados y valores, nuevas prácticas, nuevas relaciones y tipos de relaciones" (Williams, 1997, p.145) que pudieran gestarse durante el período de Aislamiento Preventivo Obligatorio (ASPO) en torno a las representaciones docentes de los y las estudiantes de Educación Física sobre sus propias prácticas de enseñanza durante el desarrollo de la Residencia.

Nuestro punto de partida es el interrogante acerca de cuáles son las representaciones docentes de los practicantes de 4°año del Profesorado de Educación Física desarrolladas a partir de las experiencias de las prácticas docentes en los contextos transitivos de presencialidad, virtualidad y bimodalidad que se plasman en las narrativas pedagógicas. La respuesta a este interrogante nos permitirá reconstruir cuáles han sido las debilidades, dificultades que enfrentaron durante la educación en pandemia y también cuáles han sido las transformaciones que se han operado en el modo de concebir las prácticas docentes. Para ello debemos considerar el hecho de que los y las estudiantes del Profesorado de Educación Física desarrollan sus prácticas profesionales en diversos niveles del sistema educativo (inicial, primaria y secundaria) de manera estratificada y periodizada. En contraste, el trayecto de prácticas en virtualidad demandó poner en ejercicio en todos los niveles de manera simultánea y a través de soportes digitales saberes pedagógicos orientados al desarrollo de habilidades motrices que normalmente exigen el despliegue de actividades físicas colectivas en espacios apropiados a tal fin.

[*] Investigadora perteneciente al Instituto Superior de Educación Física de San Juan.

En el cambio súbito e inesperado que conllevaron las medidas sanitarias por la emergencia de la pandemia de COVID-19, el trayecto de las prácticas dio un giro drástico respecto de las formas habituales en que se efectúa en contexto de presencialidad. De hecho, el escenario pedagógico de las prácticas se vio completamente alterado, lo que tuvo repercusiones particulares en las adecuaciones de las propuestas didácticas que permitieran ajustarse a las condiciones de la educación virtual y bimodal.

En virtud de estas nuevas condiciones para el desarrollo de las prácticas profesionales, los/las estudiantes del Profesorado de Educación Física afrontaron el desafío de gestionar prácticas de enseñanza a partir del empleo de Tecnologías de la Información y de la Comunicación de forma completamente imprevista, lo cual instaura una serie de tensiones didácticas y pedagógicas en el campo de la especificidad de la enseñanza de la disciplina. A merced de esta condición primordial, además, se ponen en evidencia problemáticas previas con respecto al acceso desigual a las herramientas digitales y al dominio de saberes ligados a la alfabetización digital favorecidas por factores socio-culturales de carácter estructural, tales como el poder adquisitivo, la procedencia geográfica (que auspicia u obstaculiza las oportunidades de conectividad en función del grado de proximidad respecto de los centros urbanos), la distribución de capital cultural, entre otros.

Por otro lado este mismo correlato se ofrece en los ámbitos de intervención didáctica de las prácticas profesionales, lo cual lleva a presuponer una serie de dificultades en relación a las decisiones didácticas de los/estudiantes para atender el escenario diverso en cuanto a las posibilidades de conectividad de los destinatarios de sus propuestas de enseñanza, como así también la capacidad de respuesta de los sujetos de enseñanza en un contexto socialmente adverso para la vinculación pedagógica. En este sentido, cabe preguntarse sobre el impacto que estos factores señalados puedan generar en los modos de representarse el rol docente y las prácticas de enseñanza en el campo de la Educación Física.

Para lograr el objetivo planteado se abordan las narrativas pedagógicas que resultan del trayecto de las prácticas profesionales de 4° año en los períodos comprendidos entre 2019 y 2020. El objeto de estudio son las representaciones de los y

las estudiantes durante el desarrollo de la residencia docente en contexto de pandemia que permitan indagar qué cambios se operan en el pasaje de los procesos formativos amparados en la presencialidad plena de los trayectos a las experiencias de aprendizaje y las prácticas docente enmarcadas en la enseñanza virtual y bimodal. Cabe destacar que el marco teórico adoptado se ajusta a un enfoque interdisciplinar que habilita una interpretación multifactorial, compleja y que considera, por un lado, la especificidad del campo de la investigación educativa y de los saberes propios de la Educación Física.

Lineamientos teóricos

Hacer referencia al universo de las representaciones sociales resulta una cuestión que puede ser abordada a partir de diferentes perspectivas teóricas. Para el desarrollo de este proyecto sugerimos una articulación necesaria entre el complejo fenómeno de las representaciones sociales, cuya raigambre siempre es histórica –y, por tanto, su naturaleza cambiante- y la materialidad discursiva donde estas se alojan, circulan y se imbrican. Para Chartier (2007) la noción de representaciones sociales permite vincular "las posiciones y las relaciones sociales en que los individuos y grupos se perciben a sí mismos y a otros" (p.41), ya que exhiben los modos de la identidad social.

No obstante, también es necesario admitir que los discursos sociales se constituyen como matrices generadoras de esas representaciones: "Esta perspectiva considera que los intereses sociales nunca son una realidad preexistente, sino siempre el resultado de una construcción simbólica y lingüística; también considera que toda práctica, cualquiera que sea, está situada en el orden del discurso." (Chartier, 2007, p.40)

Las estructuras mentales, afirma Roger Chartier, no pueden disociarse del mundo social, están sujetas a mecanismos y relaciones que no siempre son conocidos por los sujetos. Así podemos sostener que las prácticas sociales, las producciones intelectuales y estéticas, las representaciones mentales constituyen un recurso para pensar los lazos sociales, lo que nos permite pensar también las prácticas pedagógicas y los discursos en torno a ellas en este entramado, "en el centro de disputas de los sistemas de representación" (2001, p.201).

Sin embargo, en contra de cualquier reduccionismo o tendencia a la ontologización de la realidad material y las configuraciones simbólicas en términos de discursividad absoluta, es importante recordar que "las propiedades y posiciones sociales que caracterizan en sus desigualdades a los diferentes grupos sociales, designan, igualmente, sus condiciones de posibilidad" (Chartier, 2007, p. 41). Por consiguiente, la relación entre estructura social y producción discursiva no debe entenderse como un vínculo unidireccional en que un término engendra al otro o lo refleja, sino como una relación compleja en que las condiciones de posibilidad habilitan configuraciones de matrices de significados en que intervienen factores ligados a la variabilidad histórica del acontecer y las luchas sociales. Entonces, los vínculos entre discurso y sociedad son opacos, "ambiguos, difusos, poco claros", ya que "nuestra práctica social está ligada a causas y efectos que pueden no ser en absoluto visibles y claros", a decir de Bourdieu (1977) citado por Fairclough (2008, p. 174)

En cuanto a los aportes teóricos y metodológicos del Análisis del Discurso, es importante destacar que esta disciplina concibe el discurso como una práctica social (Wodak,2003), por lo tanto, toda producción discursiva ha de ser considerada en relación con las estructuras sociales que le dan lugar y con los sujetos históricos que participan en los procesos de discursividad social. Su punto de partida se erige sobre la premisa de que la producción semiótica está regida por el principio de *no arbitrariedad*[13], es decir, los discursos sociales son ideológicos, son efectos de luchas de poder, de disputas por los significados sociales. En ese sentido, tal como afirma Wodak (2003) la dimensión social del discurso está inscripta en sus formas, ya que "no solo los individuos, sino también las instituciones, los grupos sociales poseen significados y valores específicos que se expresan de forma sistemática por medio del lenguaje" (p.24). Y complementariamente, con Fairclough (2008, p.172) podemos afirmar que "El uso lingüístico, aunque con diferentes grados de prominencia según los diferentes casos, siempre es simultáneamente constitutivo de: (i) las identidades sociales; (ii) las relaciones sociales y (iii) los sistemas de conocimiento y creencias ".

[13] Este principio contradice la base de la teoría del signo fundante de la lingüística moderna de filiación estructuralista, ya que Saussure atribuye como caracteres distintivos del signo lingüístico la arbitrariedad de la relación entre significado (contenido) y significante (expresión) y ser producto de una convención social.

De esta manera, pensar las narrativas pedagógicas desde esta perspectiva permite postular que se trata de un insumo discursivo que dispone de una densidad semántica rica y compleja para realizar una indagación sobre los procesos culturales que atraviesan las instancias de producción. Según Suárez y Metzdorff (2018), la narrativa pedagógica

> organiza una serie de prácticas narrativas y autobiográficas para que los participantes tengan oportunidad de relatar, junto con otros, historias acerca de su práctica docente y para que esas formas de interpretación del mundo escolar sean puestas en escritura, indagación, deliberación y cambio. En particular, le interesa activar la memoria pedagógica de la formación y la escuela y ´profundizar narrativamente´ (Contreras, 2016) el discurso público y especializado acerca de la educación mediante relatos de experiencia. (Suárez y Metzdorff, 2018, p. 50)

Por su carácter de discurso que cabalga entre los recursos disponibles para la indagación de problemáticas inherentes a la institución escolar y el relato biográfico, la narrativa se presenta como un objeto vasto y complejo para inquirir acerca de los procesos y transformaciones que atraviesa un grupo escolar (sala, grado o curso), una institución particular o el sistema en su conjunto. Es decir, dependiendo del enfoque y la dimensión del análisis que se proponga, la narrativa ofrece una mirada microscópica de una realidad compleja y estructural a partir de un enfoque desde el interior de la vida escolar, que pretende objetivar sin las exigencias de desechar la subjetividad. Los aportes biográficos de la narrativa permiten complejizar la mirada sobre la realidad que abordan. Sin ser específicamente una biografía, pero contando con elementos de ella, permite observar el funcionamiento concreto de los sistemas normativos que jamás están exentos de contradicciones (Chartier, 2001, las certidumbres rotas, párrafo 2).

Para Suárez y Metzdorff las narrativas constituyen más que un documento registral, pueden ser abordadas como verdaderos dispositivos participativos de indagación pedagógica que colaboren a documentar y disponer públicamente las propuestas formativas que vienen dando buenos resultados, y que permitan reconstruir y comprender la trama de sentidos y significaciones que ponen a jugar los diversos actores en las circunstancias de su práctica y cuando las piensan y narran. (2018, p. 51)

Algunas consideraciones metodológicas

En virtud de los requerimientos de la investigación, adoptamos algunas herramientas del Análisis del Discurso que permiten realizar un análisis de las producciones discursivas que organizan, materializan y construyen el universo de representaciones docentes. De este modo, destacamos el valor de las narrativas pedagógicas en tanto insumos discursivos que permiten recuperar memorias pedagógicas de las trayectorias estudiantiles, a partir de las cuales se pueden reconstruir y sistematizar saberes, creencias, representaciones en torno a la propia práctica (valoraciones sobre el quehacer docente, su dimensión y capacidad de intervención sociopolítica y cultural, representaciones sobre los sujetos de aprendizaje, presupuestos sobre la enseñanza, configuraciones y valoraciones de los saberes didácticos, el grado de articulaciones con los lineamientos normativo-pedagógicos jurisdiccionales, entre otros aspectos). Además, estos relatos ofrecen un rico valor heurístico y hermenéutico que permitirá dilucidar, interpretar y evaluar los aciertos, los desajustes y las potencialidades de las prácticas de enseñanza que atraviesan los procesos formativos de los estudiantes de Educación Física, propiciando la construcción de parámetros de evaluación de las propuestas institucionales de enseñanza. Asimismo, cabe destacar que el entramado de la narración pedagógica a través de un acto de enunciación singular de un sujeto en acción ofrece marcos referenciales para reconstruir los rasgos que configuran las identidades profesionales de los futuros docentes.

Corpus y análisis

El corpus de registros discursivos seleccionado para este trabajo está conformado por las respuestas de 21 residentes de Educación Física que desarrollaron su práctica docente en el ciclo académico 2020 a un formulario elaborado por las docentes responsables de la Residencia. Este cuestionario reviste el carácter de protocolo de finalización de las actividades pedagógicas planteadas en el espacio curricular Práctica Profesional IV y constituye un instrumento de evaluación de las docentes a partir del cual se espera que los y las estudiantes logren realizar una reflexión metacognitiva sobre sus propias prácticas pedagógicas. Si bien los datos verbales representan una muestra de extensión variable, en algunos casos reducida por

la brevedad de las respuestas, su validez metodológica se justifica en cuanto "han sido producidos en condiciones reputadas homogéneas" y "presentan características convergentes que confirman la homogeneidad de las condiciones de producción propuestas inicialmente como hipótesis de establecimiento de ese corpus" (Maingueneau y Charaudeau, 2005, p.139).

Por otro lado, la muestra se completa con 28 relatos de experiencias en forma de respuestas a preguntas preestablecidas recabados de manera anónima por la docente de Práctica IV en el 4° año, división B. Cabe destacar en este caso, que estos relatos son contemporáneos al período de finalización de la Residencia, por lo cual las experiencias narradas, los juicios de valores no se encuentran sujetos a mediatizaciones temporales que atemperen o maticen las impresiones, percepciones e interpretaciones en torno a las acciones pedagógicas desarrolladas durante el contexto de pandemia.

De este modo, es posible considerar estas producciones como un subgénero entre los géneros discursivos propios de las esferas de actividades pedagógicas del ámbito de la educación superior, si adoptamos los términos de formulación bajtinianos. Así pues, es posible observar que estos discursos presentan ciertos rasgos estandarizados en cuanto al contenido, al empleo de ciertas fórmulas expresivas, responden a condiciones sociales de enunciación bastante delimitadas, es decir, tienen *fronteras* muy bien definidas" (Bajtín, 2008, p.257). Por tal motivo, constituyen unidades de análisis plausibles para el abordaje de la discursividad específica de su ámbito de producción y circulación, puesto que permiten identificar: en primer lugar, "la posición social" de los enunciadores, en términos de sujetos insertos en un proceso de evaluación en el interior de una institución educativa determinada, proceso en el que intervienen factores como la identidad institucional, sus tradiciones, sus contratos de enseñanza;; en segundo lugar, la finalidad de la enunciación que consiste en responder a requerimientos preestablecidos por el/la docente formador/a que den cuenta de los conocimientos desarrollados en un determinado recorrido pedagógico), según determinadas condiciones de discursividad que ofrecen restricciones de tipo expresivas (adecuación al registro y variedades sociolingüísticas propias de la esfera de la actividad social de carácter educativo y/o académico). Además, cabe señalar que los requerimientos propios de la narrativa pedagógica habilitan desplegar enunciados que

admiten la valoración subjetiva, el relato de experiencias singulares en relación con la práctica docente; por lo tanto, también permiten avizorar elementos emergentes de la cultura escolar y del orden social. Así pues, las narrativas recuperan experiencias docentes en torno a "eso qué *me* pasa" (Larrosa, 2003, p.2), es decir, "un modo de estar en el mundo, de habitar el mundo" en el interior del espacio pedagógico, recordando, por supuesto que esa experiencia subjetiva se entrama socialmente. En este sentido, la narrativa articula y exhibe las representaciones sociales sobre la práctica, entendiendo este concepto como "matrices de prácticas constructivas del mundo social en sí" (Chartier, 1999, p.56). Para el historiador francés, en las representaciones abrevan "estrategias simbólicas que determinan posiciones y relaciones y que construyen para cada clase o grupo o medio un ser-percibido constitutivo de su identidad" (p.57)

De esta manera, la narrativa pedagógica permite poner en evidencia, en términos de Larrosa, el "principio de reflexividad", es decir, cómo esa experiencia es capturada por el sujeto y cómo el sujeto es capturado por los acontecimientos que constituyen la experiencia de enseñar, sin que por ello entendamos que se trata de un proceso de apropiación del acontecimiento, sino un encuentro con algo que nos atraviesa, que habitamos, pero no podemos poseer. Este encuentro se imprime entonces en palabras, en representaciones y, en este sentido, la narrativa pedagógica resulta discursividad que permite recuperar, sistematizar y conceptualizar saberes y prácticas (Vallone, 2005, p.10) de las experiencias pedagógicas. Dice este autor: "Al contar historias de enseñanza y pedagógicas hacemos más que registrar el surgimiento o sostenimiento de ciertas prácticas, en cierta medida estamos alterándolas, modificando en algo maneras de pensar y actuar"

De este modo la materialidad discursiva de la narrativa ofrece las marcas de ese encuentro con el acontecimiento, marcas que no siempre registran concepciones elaboradas racionalmente o teóricamente, sino que permiten vislumbrar representaciones acuñadas en la praxis social para luego ser transformadas en experiencia subjetiva, singular. Así estos relatos devienen "matrices de prácticas constructivas del mundo social", siguiendo a Chartier y las formas lingüísticas constituyen su materialidad. Los relatos exhiben las representaciones colectivas, las

tensiones que las imbrican, las articulaciones simbólicas que conforman esas matrices sociales.

Las narrativas de los y las residentes del Profesorado de Educación Física se organizan en torno a tres nudos de la experiencia pedagógica: vivencias, orientaciones didácticas y la formación recibida. Se espera que los y las estudiantes logren realizar una mirada retrospectiva y crítica sobre el desarrollo de la Práctica IV. El año 2020 instauró un rotundo cambio en las actividades educativas a partir de la implementación del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio en nuestro país desde marzo de ese año. Esta medida se mantuvo vigente en la vida escolar hasta finalizar el ciclo con apenas una breve y parcial interrupción en la provincia de San Juan hasta que el inicio de un brote de coronavirus dio lugar a su restitución. En este contexto, los estudiantes de 4° año del Profesorado de Educación Física se encontraron con una transformación radical de los escenarios educativos en que habitualmente desarrollan sus prácticas docentes. Las condiciones de enseñanza se modificaron sustancialmente dando paso a experiencias completamente imprevistas en el campo de la enseñanza de la Educación Física.

Por otro lado, es necesario recordar que la Educación Física constituye un campo disciplinar complejo, que "cabalga entre distintas disciplinas", entre las ciencias naturales y sociales, pero que -pese a estos entrecruzamientos epistemológicos- tiene sin dudas un núcleo articulador de sus prácticas. No importa desde qué enfoque se pretenda construir los saberes inherentes a la Educación Física (ya sea desde un paradigma higienista, militarista o recreativo), el factor estructurante, intrínseco a todos sus abordajes es la cuestión del cuerpo.

De esta manera, una de las problemáticas más preocupantes y desafiantes para la enseñanza de la educación física durante el período de ASPO estriba precisamente en los modos de hacer posible la práctica pedagógica que conlleva prácticas corporales en un entorno no presencial, fuera del territorio escolar tradicional. Si para el sistema educativo en general el contexto de pandemia implica un desafío por momentos inabordable, en el caso de las prácticas pedagógicas en Educación Física se acentúan los obstáculos al no contar con la presencialidad para el desarrollo de la actividad física. Y si bien, como dice Arata (2020, p.67), "el pasaje de la presencialidad a la virtualidad

no es lineal ni directo, sino que está atravesado por sustituciones parciales, desplazamientos e solapamientos", en el caso del campo de la Educación Física se plantea un quiebre con los paradigmas de enseñanza vigentes hasta el momento. El cuerpo siempre fue concebido como cuerpo presente. Si la enseñanza en general estuvo atravesada por la experiencia de una incertidumbre generalizada, los y las docentes de Educación Física y, especialmente los y las estudiantes que se hallaban finalizando sus trayectorias formativas del Profesorado habitaron esa incertidumbre poniendo en tensión los fundamentos epistemológicos de sus prácticas pedagógicas.

En este sentido, en las narrativas de los y las estudiantes se alojan esas tensiones e incertidumbres, estos discursos las construyen, las vehiculizan, pero también son configurados en ese campo de tensiones, el tejido de nuevas posibilidades. Las expresiones lingüísticas ofrecen marcas observables que dan cuenta de estas particularidades, así es posible señalar los signos lingüísticos que materializan los contrastes y las representaciones donde abrevan la perplejidad ante los acontecimientos: "Nadie sabe hasta cuándo vamos a estar en estas circunstancias actuales" afirma una estudiante a modo de sentencia en que la incertidumbre se ratifica con el empleo del pronombre indefinido "nadie". La indefinición semántica del pronombre en función de sujeto construye una negación acerca de la posibilidad de atribuir a algún agente concreto un conocimiento certero sobre el devenir del futuro. Por otro lado, los adjetivos empleados por los estudiantes en diversas ocasiones sostienen el campo semántico de lo que es posible englobar con el tópico de "perplejidad": "Fue una experiencia **extraña**", "período **atípico**", "la pandemia nos hizo cambiar de forma **rotunda",** "este año fue muy **distinto"**. La connotación valorativa de los adjetivos permite categorizarlos como subjetivemas[14], cuyo uso refuerza el sentido antes mencionado, el cual interviene como uno de los ejes de las tensiones que constituyen las representaciones docentes de los y las residentes. La incertidumbre, la perplejidad como respuestas generales a la experiencia de pandemia, a la forma de habitar formas de vida vinculadas con el acecho de la enfermedad y la muerte; la desconfianza o la falta de certezas acerca del porvenir también encuentran voz en las narrativas. En la mirada retrospectiva sobre la experiencia transitada se manifiestan en

[14] Según Kerbrat Orecchioni (1987) se trata de elementos léxicos que constan de una marca afectiva o

los enunciados expresiones que configuran el campo semántico relativo a la falta de certezas en torno a la manera en que pueden afrontarse los desafíos impuestos por la situación de aislamiento obligatorio, tal como se observa en una de las narrativas en un fragmento que hace referencia a los posicionamientos subjetivos del practicante en términos de "debilidades" que afectaron el desarrollo de la práctica docente: "la **incertidumbre** por la situación tan particular e **incierta** que nos tocó atravesar este año y **miedo** de no cumplir mis expectativas". La elección de los sustantivos axiológicos "incertidumbre" y "miedo" confirman un estado subjetivo que abona la construcción de significados asociados a un emergente cultural global, tal como es el contexto de perplejidad que suscitó la crisis por pandemia. En este mismo enunciado el uso del adjetivo "incierta" acentúa la construcción de sentido en el campo semántico señalado.

Si bien metodológicamente y por razones de organización discursiva resulta necesario discriminar en forma sucesiva el análisis de los actos discursivos que configuran los dos campos semánticos contrastantes, es posible observar las tensiones en el interior de un mismo enunciado: "No fue lo que esperaba debido al covid-19 que no nos permitió dar las clases presenciales, pero como logro destaco que aprendimos a dar clases de forma virtual". Es posible observar cómo en un solo acto de enunciación convergen dos campos de significado opuestos, aquel que pone el acento en las expectativas incumplidas en cuanto a los horizontes trazados para la experiencia de residencia en condiciones de "normalidad" educativa, cuyo régimen rutinario está marcado por la presencialidad en las clases de educación física y, por otro lado, aparece un nuevo orden de sentidos mediante la expresión de nuevas condiciones de posibilidad o situaciones emergentes para las acciones pedagógicas. Así pues se presentan de manera recurrente usos de conectores adversativos ("pero", de forma predominante, como se observa en el enunciado precitado) y las formas concesivas introducidas por el conector "si bien" y "aunque" que subrayan los contrastes a que también dio lugar la experiencia de la práctica en este nuevo escenario educativo, social y cultural: "Evidentemente, mis expectativas nunca se acercaron a la realidad que nos tocó vivir a todos, **pero** el ser humano es un ser adaptativo y, como tales, debemos adaptarnos al contexto virtual". Se destaca en este enunciado el empleo del

axiológica y que, por consiguiente, ponen de manifiesto el posicionamiento subjetivo del enunciador.

modalizador de certeza "evidentemente" que ratifica el discurso de que la experiencia se ha visto transformada por la complejidad del contexto. No obstante, este enunciado es contrastado a través de una construcción introducida por el conector adversativo que permite relativizar el grado de validez de la afirmación anterior. Otro caso: "no tuve relación directa con los alumnos, **pero** nos comunicábamos a través de videos". Resulta muy interesante este enunciado, ya que de ninguna manera se pone bajo sospecha la posibilidad de comunicación en las prácticas docentes, dando lugar a pensar que la supresión de presencialidad no imposibilita la comunicación pedagógica, aun en el campo de la enseñanza de la educación física. En ese mismo sentido se presenta el siguiente enunciado referido a las expectativas en torno a la residencia: "no se cumplieron al 100%, ya que no fue la residencia que se esperaba (…) **Pero** sí obtuve logros, ya que es bueno vivir distintas experiencias de diferentes formas y se aprendió de manera distinta". En este caso se observa con mayor claridad que no se pone en tela de juicio la posibilidad de aprender en este nuevo escenario.

Ocurre de manera similar cuando en los enunciados los y las estudiantes incorporar conectores concesivos: "Si bien no fue lo que esperaba, fue un aprendizaje distinto, relacionado con lo tecnológico". Nuevamente se pone el énfasis en las posibilidades de construir instancias de aprendizaje por fuera de la presencialidad. En otro enunciado se confirma esta perspectiva: "Si bien no se dio la experiencia de estar frente a una clase (certeza de la práctica pedagógica), se dio la experiencia de la educación en virtualidad, que debería estar presente de ahora en adelante". El factor añadido en este último enunciado es que el foco no se centra exclusivamente en la construcción de situaciones de aprendizaje del o la residente, sino que además se afirma que las condiciones de posibilidad están dadas también para la enseñanza. Este tópico se refuerza en otros enunciados: "la verdad que esta experiencia superó mis expectativas, ya que aprendí a trabajar de una manera diferente y a organizarme de una manera distinta, a planificar clases **innovadoras**". Este enunciado revela por un lado la fuerza de la certeza a través de la expresión modalizadora "la verdad" y, por otro lado, ofrece explícitamente el tópico en el que se inscriben estas representaciones: la innovación de la enseñanza.

Para las y los residentes de Práctica IV las posibilidades de renovación de la enseñanza se vinculan estrechamente con la idea de generar espacios y estrategias que inscriban las prácticas pedagógicas en educación física en entornos virtuales. El empleo de las Tic en la enseñanza de la educación física no supone siempre un obstáculo según lo que se desprende de algunos relatos de residentes. Si bien se admite como escenario privilegiado el espacio abierto, de encuentro presencial, no por ello se descartan las condiciones para propiciar aprendizajes en virtualidad, partiendo de la necesidad de repensar los modos de hacer de la enseñanza de la educación física, mediante la renovación de las prácticas y los supuestos de enseñanza y la sistematización de los saberes desarrollados en el contexto excepcional de aislamiento.

Así pues, retomando el análisis lingüístico, resulta pertinente adoptar los criterios expuestos por Ducrot (1984), según quien la presencia del conector "pero" (y podríamos pensar en otras opciones léxicas que construyen sentido de oposición o contraste) exhiben las marcas de polifonía, es decir, de la multiplicidad de voces enunciadoras que se inscriben en el enunciado. En este sentido, habría que considerar que en el interior de los enunciados entran en disputa dos actos de enunciación divergentes, por un lado, todas aquellas manifestaciones lingüísticas que dan cuenta de los obstáculos que representa la educación en entornos no presenciales y, por lo tanto, convalidan una verdad aceptada socialmente, un orden de construcción discursiva que abona la noción de "crisis" del sistema educativo en período de pandemia, básicamente avalado por el sector docente, los medios de comunicación y el discurso del sentido común. Por otro lado, aparecen aquellas voces que admiten un horizonte posible en que la virtualidad sea integrada a las nuevas formas de enseñanza. Desde esta última posición, resulta posible pensar en nuevos modos de enseñanza y nuevos modos de aprendizaje, en que los sujetos (vale tanto para el caso de los propios residentes durante el desarrollo de sus experiencias docentes, como para los destinatarios de sus propuestas de intervención didáctica) tengan participación en "la construcción de un objeto [la educación física] y un concepto [su enseñanza] radicalmente nuevo, más amplio y más complejo para su actividad" (García Monge et al, 2022, p. 767). Estos factores son distintivos y definitorios de un *aprendizaje expansivo,* el cual supone habitar las tensiones y contradicciones propias de un proceso de cambio. Para Rubio

González y Gómez Francisco (2021) en este escenario de pandemia y pospandemia se vuelve necesario dejar atrás un paradigma dualista centrado en la relación docente-contenido de enseñanza y positivista –que concibe el saber como objeto reproducible- para integrar las faltas de certezas que permiten la expansión de las experiencias de aprendizaje en un nuevo contexto en que la virtualidad se impuso de manera imprevista y precipitada. El encuentro con la incertidumbre se tornó una constante, una realidad cotidiana que los y las practicantes debieron afrontar al establecer nexos con los destinatarios de sus prácticas docentes, en la gestión del vínculo con la escuela co-formadora en un contexto de debilitamiento de los amparos institucionales, en la adecuación a los formatos de las propuestas didácticas (el trabajo con guías pedagógicas), la escasa disponibilidad de recursos tecnológicos propios y/o de sus alumnos/as, etc.

Así pues, las narrativas de los y las residentes de 4° año del ciclo 2020 del Profesorado de Educación Física cobran un sentido preponderante en cuanto alojan una serie de experiencias singulares que permiten la circulación de significados emergentes y claramente diversos y hasta contrastantes en torno a las nuevas necesidades educativas impuestas por el contexto de pandemia. Como actores que se hallan en un espacio intersticial entre la institución formadora y las escuelas donde desarrollan las prácticas docentes, los y las residentes construyen una mirada que oscila entre la necesidad de adecuación y/o demanda de modelos y estrategias didácticas para la implementación de saberes didácticos en entornos virtuales y la búsqueda de formas alternativas para propiciar vínculos pedagógicos con los sujetos de enseñanza de los distintos niveles donde desarrollan sus prácticas docentes, según los grados de disponibilidad de recursos tecnológicos propios y de los destinatarios de sus propuestas de enseñanza. Un aspecto nodal entre estos términos de representación del quehacer docente se ubica en las posibilidades reales de implementación de propuestas didácticas mediadas por las TIC y/o en formato de guías pedagógicas que contribuyan a desarrollar verdaderas instancias de aprendizaje.

Conclusiones (provisorias)

De este modo, es posible observar de qué manera las representaciones en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje cobran nuevos sentidos para los y las

estudiantes de 4° año del Profesorado de Educación Física. También es posible advertir las tensiones que atraviesan sus supuestos y prácticas pedagógicas. El nuevo contexto impuesto por la emergencia de la pandemia suscitó rupturas significativas con las experiencias precedentes y las prácticas escolares tradicionales, fundó la necesidad de un nuevo hacer mediado por los recursos tecnológicos, por la incorporación efectiva de las TIC en la enseñanza de cualquier disciplina, incluso de aquellas cuyas prácticas se depositan en la corporeidad de los sujetos de aprendizaje. Tal como sostiene un/a estudiante, ha llegado el momento de "reinventar las clases de educación física", lo que implica no solo la renovación de los recursos didácticos, sino tal vez la revisión de lo que se entiende por educación física. Sabemos que el empleo del teléfono celular no constituye un hábito reñido con las prácticas físicas y deportivas, entonces, probablemente estas generaciones de docentes de educación física a partir de sus demandas e interrogantes no estén haciendo otra cosa que hacer visibles situaciones emergentes que revelan las nuevas condiciones de posibilidad para el campo educativo de la educación física.

Claro que es importante no abrigar representaciones ingenuas que no contemplen cuáles son las condiciones sociales de enseñanza en nuestra sociedad: la transformación real de la enseñanza y del aprendizaje en el campo de la educación física y en cualquier campo disciplinar no puede ni debe sustraerse del hecho de que los recursos tecnológicos se encuentren a disposición de cada alumno y alumna de cualquier nivel, modalidad y territorio. Esta convicción política se erige como la condición sine qua non, la garantía real de que es posible "recalibrar la relación de las alternativas pedagógicas con la defensa de los sistemas educativos estatales" (Arata, 2020, p.55). Por el momento, en el ámbito del hacer docente resulta significativo instituir formas que permitan "sistematizar los aprendizajes que nos dejó la pandemia" (Arata, p.55), pues se hace evidente que no puede persistir sin alteraciones un ordenamiento en el sistema educativo que no integre las prácticas culturales habituales de los sujetos culturales que integran la institución escolar.

Como se observa a partir de las representaciones mediatizadas por las narrativas pedagógicas de los y las residentes del Profesorado de Educación Física, para que la formación de los docentes se oriente hacia el trabajo autónomo y la innovación

de las prácticas resulta necesario repensar las dinámicas institucionales, las propuestas curriculares, las estrategias y las prácticas para que atiendan a las nuevas exigencias culturales.

Referencias bibliográficas

Arata, N. (2020) La escuela frente a la pandemia: entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En Dussel, I. P. Ferrante y D. Pufel. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE

Bajtin, M. (2008) *Teoría de la creación verbal*. Siglo XXI

Chartier, R. (1999) El mundo como representación. En El mundo como representación: estudios sobre historia cultural. Gedisa. Pp. 45-63

_____ (2001) "La historia entre relato y conocimiento", en Revista *Historia y Espacio*. N°17, septiembre de 2018. Universidad del Valle, Trad. de Renán Silva. Pp. 185-206 En línea: https://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/article/view/6954

_____ (2007). ¿Existe una nueva historia cultural? En Sandra Gayol y Marta Madero (eds.). Formas de Historia Cultural. Prometeo, 29-43. En línea: http://smjegupr.net/wp-content/uploads/2012/05/Existe-una-nueva-historia-cultural.pdf. Ultima consulta: marzo de 2023

Ducrot, O. (1984) La noción de sujeto hablante. En *El decir y lo dicho*. EDICIAL.

Dvoskin, G. (2021) ¿Qué pasa el lunes?: la educación en pandemia como debate público en la Argentina". Revista *Signo y Seña,* N°40, julio-diciembre de 2021, pp. 144-165

Fairclough, N. (2008) El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Revista Discurso y Sociedad*, Vol. 2, pp.70-185.

García Monge, A.; Bores-Calle, N.; Martínez Álvarez, L. (2022) *Expanded Learning Process in Manangin PE taechers' On-line Community of Practice*. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Vol. 22, N° 88, pp. 765-786. En línea: http://cdeportes.rediris.es/revista/revista88/artdiseno1937.htm

Kerbrat-Orecchioni, C. (1987) La enunciación de la subjetividad en el lenguaje. EDICIAL.

Larrosa, J. (2003) Experiencia (y alteridad) en educación. En línea: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf

Maingueneau, D. y Charaudeau, P. (2005) *Diccionario de Análisis del Discurso*. Amorrortu.

Minkévich, O. (2002) Nudos a la hora de intentar abordar el objeto de estudio y la identidad disciplinar de la Educación Física. *Revista Digital*

Rubio González, Gómez Francisco, T. (2021) Aprendizaje contextualizado y expansivo: una propuesta para dialogar con las incertidumbres en los procesos educativos. *Revista Actual de Investigación Educativa*, Vol . 21, N°3, Septiembre/Diciembre de 2021. En línea: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032021000300096

Suárez, D. y Metzdorff, M. (2018) Narrar la experiencia educativa como formación: la documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en blanco Revista de Educació*n, N°28, junio de 2018. Universidad Nacional del Centro de la P En línea: https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/78/55

Vallone, M. (2005) *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación.

Williams, R. (1997). Dominante, residual y emergente. *Revista Marxismo y literatura*. Península.

Wodak, R (2003). De qué trata el Análisis Crítico del Discurso. Resumen de su historia, conceptos fundamentales y sus desarrollos. En Wodak, R y Meyer, *Análisis Crítico del Discurso*. Gedisa.

Investigaciones en el marco de la cátedra Introducción a la Metodología de la Investigación del Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical en pospandemia COVID19

Barrionuevo, Nora Mariela[*]

Introducción

El programa de la Cátedra Introducción a la Metodología de la Investigación del Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical del Departamento de Música de la FFHA tiene como requisito de aprobación de la asignatura la presentación de un diseño de investigación dentro del campo de conocimiento de la Educación Musical. El contexto de pandemia COVID 19, introdujo nuevas situaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que tuvieron que ser atendidas a fin de continuar con el dictado de clases y evitar las consecuencias, en la medida de lo posible, traídas por el aislamiento preventivo y obligatorio como una medida sanitaria necesaria impuesta por las autoridades gubernamentales. Debido a lo expuesto, el contexto educativo cambió con el fin de adaptarse paulatinamente al nuevo escenario pandémico. En la postpandemia, nos encontramos con cambios que se introdujeron y se quedaron por los beneficios que proporcionaron al sistema educativo también muy aplicables aun cuando la pandemia esté controlada y se haya superado el aislamiento obligatorio. Tal es el caso del uso de plataformas para el dictado de clases en forma virtual y de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) y más específicamente, las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TACs) y para el emprendimiento y participación (TEP), que se aplican en diferentes aspectos del sistema educativo como la enseñanza-aprendizaje o la investigación educativa.

A través del presente trabajo, tenemos el propósito de:

- Reflejar aquellas propuestas de investigación presentadas en el marco de la cátedra Introducción a la Metodología de la Investigación, bajo las condiciones del contexto de postpandemia. Además, dado que también ejerzo la titularidad de la cátedra Tesis: Desarrollo de Proyectos en Educación Musical, los trabajos de investigación que se vinculan a las propuestas desarrolladas para la materia

[*] Docente-Investigadora de la Cátedra de Introducción a la Metodología de la Investigación del Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical del Departamento de Música, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

Introducción a la Metodología de la Investigación, se han visto atravesadas por el fenómeno de la pandemia.

- Indagar en los distintos aspectos de la Educación Musical afectados por la pandemia COVID19 y los cambios producidos en el sistema educativo al enfrentar dicho fenómeno, que trascendieron a la postpandemia, reflejados en los diseños de investigación señalados.

- Describir los métodos y técnicas de investigación educativa propuestos en los diseños y las adaptaciones y modificaciones conforme al contexto postpandémico.

- Desarrollar los principales aportes que las investigaciones tienen el propósito de brindar a la Educación Musical.

Destaco que gran parte de los estudiantes están insertos en el sistema educativo ejerciendo la docencia o prácticas pedagógicas por lo que tienen un contacto estrecho con la realidad educativa. Los foros de discusión aportaron en todo el proceso de elaboración de los proyectos y tesis comenzando por las definiciones en las problemáticas a investigar. Desde la cátedra, de acuerdo al programa propuesto, aportamos las herramientas teóricas y metodológicas para el proceso de elaboración del diseño contribuyendo en la determinación apropiada de los intereses de investigación propiciando aquellas temáticas que por su naturaleza aporten resultados positivos a la situación y contexto actual por el que atraviesa la Educación Musical. Para la construcción del estado del arte y marco teórico, informé a los alumnos sobre las actuales investigaciones desarrolladas por docentes del Departamento de Música en el marco del actual Instituto de Estudios Musicales (ex Gabinete de Estudios Musicales), a efectos de la posibilidad de contactarse con investigadores que les pudieran compartir datos sobre el estado actual de conocimiento de aquellas áreas temáticas vinculadas a sus intereses de investigación al igual que material documental. Como investigadora del Departamento, también aporté en el mismo sentido resultados de las investigaciones en las que participé.

Otro aspecto destacable es que los diseños propuestos se vincularon directa o indirectamente a la problemática generada en pandemia y trascendente a la postpandemia. Igualmente, los trabajos de tesis vigentes.

El contexto postpandémico y los sistemas educativos

El sector Educación de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), emitió un documento con orientaciones técnicas recomendadas para el regreso a la educación presencial en forma paulatina y controlada, por el cual sostiene que "la reapertura física de las escuelas no implica regresar al sistema previo a la declaratoria de pandemia, sino un ajuste entre la respuesta inicial y la construcción o reestructuración de los sistemas educativos en un escenario de transición de doble vía, que tiene en su centro la continuidad de la vida" (UNESCO, 2020, pág. 16). Según el modelo pedagógico y psicosocial para la educación en emergencias, en su fase 3, correspondería al contexto de postpandemia y a la adaptación del modelo pedagógico previo a la emergencia a los aprendizajes en el nuevo contexto, reinventándose y fortaleciéndose (UNESCO, 2020). Para tal cometido, propone una serie de recomendaciones, consistentes en innovar las estrategias educativas considerando poblaciones en distintos contextos; mantener el aprendizaje interdisciplinar para respaldar la calidad educativa que posibilite la alternancia entre la presencialidad y la no presencialidad; valorar las propuestas educativas generadas en los territorios como las poblaciones indígenas y fortalecer los procesos de etnoeducación; favorecer el uso de las TIC, TAC y TEP en el profesorado; actualizar la planificación curricular ajustándola al nuevo contexto y conteniendo la educación en contextos de emergencia; continuar o implementar acciones que faciliten la atención de la diversidad, particularmente los grupos de mayor vulnerabilidad; promover las habilidades de Aprendizaje socioemocional (ASE) en el enfoque educativo propuesto; propiciar mecanismos de prevención y tratamiento de situaciones de vulnerabilidad y violencia; implementar mecanismos para evaluar la respuesta educativa en pos de detectar errores y corregirlos; propiciar la vinculación entre la familia y la comunidad dentro de los procesos educativos; asegurar medidas de bioseguridad, sistemas de agua y saneamientos, prácticas de higiene personal y de la infraestructura educativa (UNESCO, 2020).

Las recomendaciones de la UNESCO apuntan a la mirada de problemas preexistentes y desvelados por la pandemia dentro del ámbito de las inequidades sociales, plasmadas en malnutrición, déficit habitacional, ingresos de indigencia o

pobreza, entre otros, que tuvieron incidencia directa en el tratamiento y prevención de la enfermedad, y sin duda, en el afrontamiento de la educación en condiciones de pandemia. Según Barrantes (2020), la investigación biomédica debe ahondar en la problemática esbozada en un enfoque transdisciplinario y holístico con las ciencias sociales. Siguiendo un documento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Abizanda et al, 2022), los datos estadísticos, informados en el mismo, evidencian las nefastas consecuencias distribucionales y un distanciamiento notable en la brecha de aprendizaje para lo cual se han implementado medidas numerosas en tiempos de postpandemia, proponiendo a la educación de calidad como una solución necesaria para el alcance de igualdad de oportunidades. El documento en su capítulo 4 (Arias Ortiz et al, 2022) expone cuatro grupos de recomendaciones en base a modelos y políticas probados, que se pueden aplicar en distintas escalas y contextualizar conforme a las necesidades de cada país.

En el primer grupo encontramos el esfuerzo del sistema escolar en el rescate de aquellos estudiantes que han desertado durante la pandemia para que culminen su formación y trayectos profesionales. Para tal cometido es necesario el despliegue de políticas gubernamentales para contar con los recursos para desarrollar estrategias dedetección temprana de alumnos con riesgo de abondonar la escuela, reincorporación y prevención del abandono. Para este fin puede ser muy conveniente que el sistema educativo se asocie con organizaciones comunitarias y agencias gubernamentales.

En segundo lugar, el aprovechamiento de las inversiones realizadas en tecnologías educativas durante la pandemia con el fin de cerrar la brecha digital y digitalizar los sistemas educativos, lo cual excede al acceso a dispositivos e Internet, sino aprovechar el potencial de los modelos de aprendizaje híbrido de forma inclusiva con posibilidades de acceder a la conectividad y a los insumos complementarios. La digitalización del sistema educativo beneficiará a la educación en términos de acceso, calidad y aprendizaje.

El tercer grupo, recomienda la reinvención del sistema educativo, aprovenchando el fenómeno de la pandemia, cambiando tanto las formas de aprendizaje de los estudiantes como los contenidos. A corto plazo, centrarse en el

refuerzo de los contenidos básicos para el logro de la enseñanza a un nivel adecuado y adoptar el aprendizaje acelerado, para el cual puede ser útiles las tutorías de alta intensidad apoyadas con tecnologías a bajo costo. La transformación de los sistemas educativos deben atender a los cambios en los requisitos que el mercado laboral necesita del capital humano, a través de la preparación en la habilidades prácticas y los contenidos con el rediseño de la currícula para su alcance efectivo. Además, es conveniente que incluya las competencias de ciudadanía global, que abarcan las conductuales, morales y de resilencia para que los jóvenes se adapten y prosperen en un mundo cada vez más interconectado y complejo. Otros aportes son la Educación para la ciudadanía digital, para desarrollar competencias que favorecen una participación positiva, crítica y responsable en una comunidad en línea, la Educación para la ciudadanía verde, que permite la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje. También se recomienda la aplicació de modelos de aprendizaje socioemocional integrando actitudes de competencia, confianza, conexión, carácter y compasión a los currículos académicos.

En el cuarto grupo, después del efecto traumático del aislamiento en los jóvenes, se recomienda brindar a través del sistema educativo un contexto seguro que atienda la salud mental. Un modelo aconsejado es el Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (MTSS), que apunta a la detección y acción tempranas sobre los problemas de salud mental. También, en pos de la salud mental, se debe reducir la violencia y el acoso escolar, que se vieron facilitados a través de las redes informáticas. Para este cometido, se aconsejan tres políticas que incluyen impulsar estrategias para desarrollar un clima escolar positivo, extendido a toda la comunidad escolar, proveer mecanismos de atención de víctimas y perpetradores y supervisión y denuncia de la violencia y el acoso escolar.

Habiendo expuesto las principales características del entorno postpandémico y recomendaciones para brindar al sistema educativo las posibilidades de reinventarse para el nuevo escenario superando al previo a la pandemia, pasaremos a desarrollar las problemáticas visualizadas en el campo de la educación musical en este contexto.

La educación musical bajo el contexto postpandémico

La educación musical se vio afectada duramente por la pandemia más allá de los efectos comunes sufridos por todo el sistema educativo. Además, es necesario contextualizar los problemas según la zona geográfica con sus particularidades y las instituciones porque las políticas desplegadas por Autoridades gubernamentales e institucionales varían y deben apuntar a la solución de situaciones propias de sus ámbitos respectivos. En el caso del Departamento de Música de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes perteneciente a la Universidad nacional de San Juan, el proceso de enseñanza-aprendizaje para interpretar un instrumento, que es eminentemente práctico, requirió el buen criterio de los profesores para enseñar de forma virtual, igualmente para las prácticas de conjuntos de instrumentos, conjuntos vocales y música de cámara.

La asignatura Introducción a la Metodología de la Investigación contribuye a la obtención del perfil profesional del egresado de la carrera de Profesorado Universitario en Educación Musical propuesto por el Plan de Estudios, en todas sus aristas. La introducción del estudiante en el área de la investigación le otorga una herramienta científica para interactuar con la realidad y proponer posibilidades de cambios desde sus diseños, lo cual aporta a su formación docente y autonomía pedagógica posibilitándole interactuar dinámicamente en la comunidad en la que se desarrolla, desde una perspectiva crítica y comprometida con su rol docente. La práctica investigativa favorece el papel profesional del egresado a través del ejercicio de la ética, la criticidad, la autonomía intelectual, necesarias para estudios posteriores. En este sentido, aporta directamente a la materia Tesis: Desarrollo de proyecto en Educación Musical de la Licenciatura en Educación Musical, materia básica para la realización de estudios de posgrado. Otras contribuciones al perfil de egresados de esta última carrera, es el aporte al estado creativo e investigativo, el otorgamiento de bases teóricas y metodológicas para realizar tareas de investigación, y la adquisición de capacidades para captar las problemáticas del medio a través de un análisis crítico de la realidad.

Según Rojas Soriano (2012), la investigación científica es un proceso que tiene el fin de lograr un conocimiento objetivo, sobre determinados aspectos de la realidad, para utilizarlo en la práctica transformadora ejercida sobre dicha realidad. Precisando

sobre dicha práctica, siguiendo a Sajama (2004), el proceso de investigación adquiere identidad cuando es ejecutado por los científicos, quienes pueden asumir tres posibles finalidades al producir conocimiento: la obtención del conocimiento en sí mismo, al buscar conocer lo desconocido o resolver enigmas de nuestra conciencia; el uso del conocimiento como instrumento para la práctica; y el logro del conocimiento con la función de autorregulación de la vida social.

La pedagogía o educación musical constituye uno de los campos de conocimiento de la investigación musical. Es el área de investigación que propone el perfil del egresado tanto del Profesorado Universitario en Educación Musical como de la Licenciatura en Educación Musical, y, por lo tanto, indicado en los contenidos mínimos de la asignatura Introducción a la Metodología a la Investigación que establece el Plan de estudios de ambas carreras. Este campo de investigación ha tenido una gran expansión en el siglo XX, desarrollándose como un área propia de estudio, independiente de la musicología (Ibarretxe, 2006).

Según Ibarretxe (2006) han sido creadas, por otra parte, también múltiples metodologías de enseñanza-aprendizaje de la música, dirigidas a todas las edades, principalmente a las más tempranas. Paralelamente, en la actualidad, los principios teóricos y metodológicos de la pedagogía general han influido considerablemente en los procedimientos de investigación utilizados en educación musical. La educación en general, y la educación musical en particular, han agregado las aportaciones de la psicología cognitiva, la psicología social, la filosofía, antropología y la etnomusicología, entre otras muchas disciplinas, a sus desarrollos teóricos y prácticas (Ibarretxe, 2006).

En el marco de la Cátedra Introducción a la Metodología de la Investigación, los estudiantes reflejaron sus inquietudes de investigación, a través de un proceso de reflexión y teniendo en cuenta los elementos teóricos para una correcta definición del problema. Podemos agrupar sus diseños según las recomendaciones del documento de la UNESCO para la educación en postpandemia[15], de manera de saber si las propuestas de investigación responden a las necesidades planteadas, aunque no se hayan iniciado a partir de dicho texto sino de las problemáticas surgidas en el contexto local.

[15] Expuestas en páginas anteriores de este trabajo.

En el primer grupo, encontramos proyectos referidos a la deserción visualizada durante la pandemia, aunque como otras problemáticas captadas, existían antes de este fenómeno y se agudizaron en dicho contexto. Dos diseños se desarrollaron sobre esta temática con diferentes problematizaciones. Uno de ellos se tituló "Factores que inciden en la deserción de alumnos en la carrera Profesorado Universitario en Educación Musical del Departamento de Música de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan" (Figueroa Jofré, 2022). En la justificación del diseño la autora señala que, si bien la deserción se presenta en diversas carreras universitarias, varían las formas y causas y, en el caso de la carrera Profesorado Universitario en Educación Musical del Departamento de Música es muy usual, aunque los estudiantes manifiesten el talento musical. Sostiene que hay tener en cuenta diferentes aspectos para analizar los factores que llevan a la deserción y expone, entre ellos, la falta de desempeño académico, por falta de una preparación musical previa, o la imposibilidad de superar el cursillo de ingreso. La finalidad de su investigación es interpretar los factores de la deserción y su influencia en el futuro de la educación y sobre la oportunidad del aprendizaje musical, su importancia en el sistema educativo y como esto incide en la sociedad (Figueroa Jofré, 2022). Tal como expone Micaela Figueroa Jofré (2022), la deserción puede estar vinculada al curso de ingreso universitario, por ello, se vincula a la temática otro diseño titulado "Aptitudes durante el proceso del cursado en el ingreso al Profesorado Universitario en Educación Musical del Departamento de Música de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes de la Universidad de San Juan" (Giménez, 2022). Dentro de la justificación el autor resalta el requerimiento de la observación y adaptación continua a las necesidades sociales de los educandos como de la sociedad. Además, destaca la confrontación de las realidades académicas en el ingreso a la universidad entre el nivel requerido y el adquirido por el ingresante previamente. Señala, asimismo, que la falta de atención a este problema puede afectar directamente la posibilidad de ingreso y, en caso de ingresar, la formación durante la carrera y hasta el desenvolvimiento profesional. Por eso Giménez (2022) plantea sobre el camino recorrido por los aspirantes a ingresar a la carrera, los requerimientos del cursillo de ingreso, el programa exigido, las dificultades que el alumno encuentra durante el cursado de ingreso, el ingreso de la UNSJ en comparación

con otros ingresos a carreras musicales a nivel nacional. Su finalidad es recopilar, analizar y clasificar datos pertinentes, los cuales arrojarían información sobre la deserción futura o en el cursado mismo del ingreso.

El segundo grupo está referido a la digitalización del sistema educativo a través de la aplicación de tecnologías aprovechando las inversiones realizadas a tales efectos durante la pandemia, así como los modelos de aprendizaje desarrollados bajo dichas condiciones. En este sentido, los estudiantes desarrollaron dos diseños. Uno se titula "Herramientas tecnológicas para generar nuevos métodos de enseñanza musical, en los alumnos desde el 1° a 3° año de Profesorado Universitario en Educación Musical del Departamento de Música de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan" (Tello Merlo, 2022). Justamente el autor busca indagar sobre las TIC aplicables a la Educación Musical, en el contexto de postpandemia y la ampliación de las posibilidades tecnológicas, la forma en que se trabaja con dichas tecnologías en la educación musical y su probable influencia en el desarrollo de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje para los futuros docentes de la carrera de Profesorado Universitario en Educación Musical de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes (Tello Merlo, 2022).

El otro diseño que se ajusta al segundo grupo se titula "Composición musical vinculado a la cognición y la emoción con el uso de tecnologías en la Educación Musical de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Musical del Departamento de Música de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan" (Klement Yacante, 2022). El estudiante justifica su propuesta de investigación en la aplicación práctica de conocimientos teóricos musicales como en el área de la composición musical, a través de la cual los alumnos tienen la libertad de expresar sus emociones según los parámetros establecidos, por ejemplo, por un género musical y que, simultáneamente y a posteriori, el alumno grabe en un estudio de audio para escucharlo luego en perspectiva y reconocer aquellos elementos musicales desde una posición crítica indagando los recursos tecnológicos que contribuyen al propósito de la investigación (Klement Yacante, 2022).

El tercer grupo recomienda la reinvención del sistema educativo, a través de la renovación de las formas de enseñanza-aprendizaje y los contenidos, aprovechando el

fenómeno de cambio de la pandemia. Dentro de esta propuesta encontramos el resto de los proyectos presentados que detallamos a continuación y su justificación:

"La labor del docente de música en las escuelas de nivel primario de la provincia de San Juan" (Carrizo Mondre, 2022). La autora, teniendo en cuenta que los docentes que se integran a este nivel tienen distinta formación pedagógica y/o musical, se propone investigar sobre el perfil de los docentes de música que se están desempeñando en la escuela primaria y los principios y fines pedagógicos correspondientes a dicho perfil. Además, indagar acerca del posicionamiento del espacio curricular de música con respecto del resto de las asignaturas artísticas por parte de las autoridades de los establecimientos educativos. Por otra parte, considerando la tensión entre el espacio curricular del nivel primario y los conocimientos del docente y sus posibilidades de aplicación, en relación al docente recién egresado, investigar las perspectivas laborales y profesionales del profesor de música al acceder a un cargo en el nivel primario (Carrizo Mondre, 2022).

"La aplicación de la técnica pictórica kandinskyana como recurso musical, didáctico y pedagógico en la Carrera del Profesorado Universitario de Educación Musical del Departamento de Música de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan" (Delgado, 2022). La finalidad de este proyecto es indagar y describir métodos pedagógicos y didácticos basados en la técnica pictórica de Wassily Kandinsky para la enseñanza musical basados a los estudiantes de la Carrera del Profesorado Universitario de Educación Musical de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan; teniendo en cuenta que su estilo de arte abstracto se asimila al arte musical (Delgado, 2022). Pero, además, de esta introducción en nuevos métodos de enseñanza, este diseño también abarca la recomendación del grupo 4, consistente en la provisión de un contexto seguro que respalde la salud mental por parte del sistema educativo, al indagar en un método que mediante la apreciación del arte contribuye la búsqueda de un mundo mejor y nuevo que rechace la violencia, la locura, el absurdo, la injusticia y la corrupción tan comunes en la actualidad (Delgado, 2022).

"Uso de material sistematizado de estudio en Piano Complementario en el Centro Polivalente de Arte de San Juan" (García Echegaray, 2022). El objetivo de la

investigación es indagar diversas fuentes que aborden el aprendizaje de la asignatura Piano Complementario, a efectos de confeccionar un material de estudio aplicado al proceso de aprendizaje del instrumento para el alumnado. Para ello, también investigar aspectos relacionados al rol y la finalidad del Piano Complementario en la formación musical, y su aplicación a las particularidades de la asignatura en el Centro Polivalente de Arte de la Provincia de San Juan (García Echegaray, 2022), proponiendo así una renovación concreta en la educación musical.

"La composición musical para el desarrollo de la creatividad, la incorporación y entendimiento de conceptos musicales de los alumnos del Departamento de Música de la UNSJ" (Bravo Peña, 2022). El autor presenta una investigación en pos de la reinvención de la Educación Musical a través de la indagación en la composición musical ligada al desarrollo de la creatividad justificado en la falta de expresión propia el músico mediante la música limitado por teorías o interpretaciones de otros autores, en lugar de una práctica compositiva creativa constante, como una de las funciones principales de un músico (Bravo Peña, 2022). También aporta al cumplimiento de las recomendaciones del grupo 4, porque el desarrollo de la creatividad puede aportar a la salud mental.

"Inserción de la Musicología Histórica en la Educación Musical del nivel secundario de la provincia de San Juan" (Chirino, 2022). La autora plantea investigar la forma de incorporar en la educación musical del nivel secundario en la provincia de San Juan, los conocimientos en las materias Historia de la Música I, II y III e Introducción a las Artes Contemporáneas aprendidos desde primer hasta último año en la formación del Profesorado Universitario en Educación Musical. Motivó su propuesta, la posibilidad de quitar las materias teóricas que abarcan la Historia de la Música durante el tratamiento de la modificación del Plan de estudios de la carrera citada, debido a que no aportaba al futuro pedagógico del docente de música (Chirino, 2022). En la investigación parte del supuesto que la historia de la música además de reforzar los conocimientos de otras materias en la formación del docente, aporta a una reafirmación de la identidad cultural y al conocimiento de la historia en general y a la música de arte.

"El desafío de difundir y conservar el patrimonio cultural en los conservatorios de música en San Juan a través de la enseñanza-aprendizaje del género folklórico, en un mundo globalizado" (Marquez Bilbao, 2022). La finalidad de la investigación propuesta es la indagación la difusión y conservación del patrimonio cultural en las escuelas de nivel primario en San Juan a través de la enseñanza-aprendizaje del género folklórico (Marquez Bilbao, 2022), aportando también a un cambio en la educación musical.

"Educación musical para la inclusión. Recursos didácticos para el aula en las escuelas primarias de la Provincia de San Juan" (Pérez Téllez, 2022). La autora para del supuesto que el docente de música de nivel primario necesita de la disponibilidad y el manejo adecuado de una amplia variedad de recursos didácticos, (que pueden ser tecnológicos también), para atender a la diversidad del aula y generar una propuesta pedagógica integral, favoreciendo una educación musical inclusiva. También aporta a las recomendaciones del grupo 4, por cuanto los frutos de la investigación favorecen un contexto seguro que propicia la salud mental de los estudiantes incluidos.

"Posibilidades del desarrollo de la afinación en el canto en la enseñanza musical en el primer ciclo de primaria de escuelas de la provincia de San Juan" (San Martin, 2022). Basada en la afirmación con respaldo teórico de la posibilidad concreta de la afinación en el canto mediante la educación, la autora se plantea investigar si ese proceso puede desarrollarse en el espacio curricular de educación musical de la escuela primaria, cuáles son las competencias del docente de educación musical necesarias para enseñar la afinación en el canto en el tiempo de clases disponible y las actividades para abordar los elementos necesarios a favor del desarrollo del canto. Además, también indagar en las dificultades que encontrarían los docentes para realizar estas prácticas atendiendo a la diversidad e individualidad y a la cantidad de estudiantes por grupo (San Martin, 2022).

Cabe señalar que estas propuestas apuntan a cambios en los contenidos y formas del proceso de enseñanza aprendizaje. Desde el punto de vista metodológico, los estudiantes propusieron temas de su interés personal y profesional, originales por el enfoque novedoso en un contexto de postpandemia, logrando precisión en los enunciados y realizando investigaciones exploratorias que les aportaron una mayor

definición a la problematización de los temas propuestos y la posibilidad de llevar las indagaciones. Los títulos surgieron a partir de la problematización citada, ligando el objeto de estudio a causas, consecuencias y aportes, aunque no fueren a todos estos ítems simultáneamente.

Los diseños de investigación expuestos posiblemente tengan su continuidad en la asignatura Tesis: Desarrollo de Proyectos en Educación Musical de la Licenciatura en Educación Musical, para aquellos estudiantes que cursen dicha carrera también.

Por otra parte, dentro de los proyectos de Tesis de la asignatura citada de estudiantes cursantes en el ciclo lectivo 2022-23, también reflejan problemáticas que atienden al contexto postpandémico. Dos de dichos proyectos se refieren al uso de las tecnologías y se titulan:

"Composición musical y Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento: Práctica docente en la Educación no formal con residentes de la carrera Profesorado Universitario de Educación Musical del Departamento de Música de la Universidad Nacional de San Juan" (Aguilar, 2022).[16]

"Uso de herramientas informático-musicales aplicadas en procesos de enseñanza-aprendizaje en educación musical del nivel secundario de la provincia de San Juan" (Mestre Rodríguez, 2022)[17]

Otro trabajo de Tesis está referido al contexto de pandemia:

"La educación musical en contexto de pandemia COVID-19 en una escuela de gestión estatal de la Provincia de San Juan" (Stancoff, 2022)[18]. Se inició el diseño con una investigación exploratoria durante la pandemia.

La última propuesta es la siguiente:

"La cueca cuyana en San Juan: consideraciones acerca de su interpretación en la guitarra basados en la observación de los cultores y la experiencia personal" (Andino, 2022)[19]

[16] Trabajo de Tesis dirigida por la Mag. Mónica Graciela Lucero y codirigida por la Lic. Nora Mariela Barrionuevo.

[17] Trabajo de Tesis dirigida por el Prof. Gustavo Gamboa – Inscripción como tesista por Res. N° 2217/22-FFHA.

[18] Trabajo de Tesis dirigida por la Esp. María Inés Díaz Alonso y codirigida por la Lic. Nora Mariela Barrionuevo – Inscripción como tesista por Res. N° 2237/22-FFHA.

[19] Trabajo de Tesis dirigida por la Prof. Carina Susana Silva (en proceso de aceptación) – Inscripción como

Metodología: métodos y técnicas de investigación en los diseños propuestos

En el campo de lo social, la investigación científica "es una forma de conocimiento, que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica que se elabora a partir de la teoría aplicando reglas de procedimiento explícitas" (Sautu, Boniolo, Dalle, y Elbert, 2005, p. 34). Según la definición citada de Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005), en todo proceso de investigación científica hay tres elementos: marco teórico, objetivos y metodología, que constituyen un conjunto y se influyen mutuamente.

Consecuentemente y siguiendo a Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005), la metodología se caracteriza por: estar integrada por procedimientos o métodos para la construcción de la evidencia empírica; estar respaldada en los paradigmas; y, tener como función en la investigación, la discusión de los fundamentos epistemológicos del conocimiento. Específicamente, se refiere a la consideración de los valores o supuesto axiológico, la causalidad, el respaldo de la teoría a la evidencia empírica, el acotamiento del objeto o recorte de la realidad, los factores validantes del estudio, la correspondencia de la inducción y deducción conforme al paradigma asumido, el cuestionamiento de la verificación y falsificación, y la definición y alcances de la interpretación y explicación (Sautu, Boniolo, Dalle, y Elbert, 2005). Cada paradigma está asociado a una metodología, unos métodos y unas técnicas. Es preciso, por tanto, distinguir estos tres aspectos, siguiendo a Ibarretxe (2006, pág. 14):

"• Metodología: constituye el marco de referencia conceptual que describe y justifica la utilización de principios y métodos más adecuados a la hora de abordar un proyecto de investigación determinado.

• Método: constituye el camino para alcanzar los objetivos de la investigación, y está definido por formas estables de trabajar, desde la recogida de datos y análisis de éstos, hasta los resultados, conclusiones y posibles implicaciones prácticas.

• Técnicas: son los instrumentos y las estrategias concretas que se utilizan para la recogida y análisis de la información."

tesista por Res. N° 1838/21-FFHA.

Tradicionalmente, se han reconocido dos paradigmas de investigación, en el campo de la educación: el positivista (clásico, racionalista y metodología cuantitativa) y el interpretativo o hermenéutico (naturalista, constructivista y metodología cualitativa). Sin embargo, en las últimas décadas, se ha desarrollado el denominado paradigma crítico o sociocrítico (metodología preferentemente cualitativa) (Ibarretxe, 2006). Por lo expresado, en el ámbito educativo -y también social en general-, se han identificado bajo cierto acuerdo esos tres paradigmas en investigación.

En el caso de los diseños de investigación propuestos por los estudiantes de la cátedra Introducción a la Metodología a la Investigación, luego de definir el problema, procedieron a un proceso de reflexión metodológica para definir el paradigma desde el cual mirar la realidad de sus investigaciones, para lo cual tuvieron en cuenta los supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos y la finalidad de la investigación. Todos los diseños se ubicaron desde un paradigma interpretativo, por lo que la realidad es considerada subjetiva y múltiple, el investigador/a y la realidad investigada se influyen mutuamente, se consideran los valores del investigador y la metodología es cualitativa.

En cuanto a los métodos, en su mayoría usan el método etnográfico y algunos estudios de casos. Podríamos recomendar el método fenomenológico para los estudios en contexto de pandemia y teniendo en cuenta las sensaciones de las personas estudiadas frente al fenómeno o también en contexto de postpandemia podríamos proponer la etnometodología para estudiar los etnométodos que caracterizan a los procesos educativos y poder investigar los cambios provocados en los contextos de pandemia y postpandemia.

En relación a las técnicas de investigación, los estudiantes propusieron e hicieron prácticas de investigación vinculadas a sus diseños, que comprenden desde el análisis documental, la observación participante y no participante, entrevistas, encuestas por formularios Google, estudio de casos (como técnica). Pero también hicieron algunos una triangulación de técnicas utilizando datos estadísticos y encuestas. Por ejemplo, para el proyecto sobre deserción. La posibilidad tecnológica permitió aplicar técnicas y continuar con las investigaciones en pandemia, como por ejemplo en el caso de entrevistas para las cuales se usaron plataformas como Zoom o

Google Meet o encuestas a través de los formularios *online*. Es provechoso que aun en contexto de postpandemia seguir utilizando las tecnologías que se usaron intensamente en la pandemia, dado que facilitan la investigación y sus resultados.

Reflexiones finales

Hemos expuesto los diseños de investigación desarrollados por los estudiantes en el marco de la cátedra Introducción a la Metodología de la Investigación del Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical del Departamento de Música de la FFHA, durante el ciclo lectivo 2022-23, vinculando las problemáticas planteadas a las posibles soluciones que según la UNESCO se pueden alcanzar siguiendo las recomendaciones propuestas por dicha organización, en el contexto de postpandemia. También detallamos los trabajos de Tesis en curso correspondientes a la cátedra Tesis: Desarrollo de Proyectos en Educación Musical de la Licenciatura en Educación Musical.

De dicha exposición y tomando en cuenta el desarrollo previo de las problemáticas del sistema educativo en contexto de postpandemia, podemos concluir que los estudiantes las han sabido captar y han propuesto diseños que proponen investigarlas a efectos de aportar soluciones en la transferencia de los resultados de las investigaciones. Por una parte, la referencia concreta al uso de las tecnologías que se intensificó en pandemia pero que en postpandemia se pueden aprovechar y fortalecer a efectos de mejorar el sistema educativo y en particular, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, se han propuesto investigaciones que si bien apuntan a problemáticas ya existentes antes de la pandemia, pasado este fenómeno, se agudizaron las falencias y la necesidad de renovar los sistemas educativas cambiando contenidos en los diseños curriculares y propiciando contextos más seguros que ayuden a la salud mental que se vio fuertemente afectada por la pandemia. Igualmente, también las tecnologías han aportado mejoras en la metodología de la investigación.

Referencias bibliográficas

Abizanda, B. et al (2022). *¿Como reconstruir la educación postpandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un mejo*r. Banco Interamericano de Desarrollo.

Agosta, R. D., et al (2020). *Pospandemia : 53 políticas públicas para el mundo que viene*. Buenos Aires: Yeyati, Eduardo Levy ; Guilera, Soledad - Editores - Universidad Torcuato Di Tella.

Aguilar, D. (2022). Composición musical y Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento: Práctica docente en la Educación no formal con residentes de la carrera Profesorado Universitario de Educación Musical del Departamento de Música de la Universidad Nacional de San Juan.Cátedra Tesis: Desarrollo de Proyectos en Educación Musical - Licenciaura en Educación Musical - Depto. de Música - FFHA -UNSJ.

Alvarez Alvarez, C., & San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*· http://hdl.handle.net/10481/20644.

Andino, G. A. (2022). La cueca cuyana en San Juan: consideraciones acerca de su interpretación en la guitarra basados en la observación de los cultores y la experiencia personal. Cátedra Tesis: Desarrollo de Proyectos en Educación Musical - Licenciaura en Educación Musical - Depto. de Música - FFHA -UNSJ.

Arias Ortiz, E., Näslund-Hadley, E., Frisancho, V., & Vezza, E. (2022). Poniendo a la educación en su sitio. En B. Avizanda, G. Almeyda, E. Arias Ortiz, C. B. Alessio Robles, I. Bornacelly, M. Bos, L. Marotta, *¿Como reconstruir la educación postpandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un mejor* (págs. 173-238). BID.

Barrantes, F. (2020). La pandemia covid-19: una singularidad que brinda la oportunidad de reformular estrategias. En R. D. Agosta, & a. et, *Pospandemia : 53 políticas públicas para el mundo que viene* (págs. 25-28). Yeyati, Eduardo Levy ; Guilera, Soledad - Editores -Universidad Torcuato Di Tella.

Barrionuevo, N. M., Mas, S., y Sanchez, C. A. (2019). Encuadre y reformulación organizacional del Nivel Preuniversitario del Departamento de Música de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes para su inclusión en la Estructura

orgánico-funcional de la Universidad Nacional de San Juan. En F. G. Musri, Actas de las IV Jornadas de Comunicación de Proyectos de Investigación y Creación del Gabinete de Estudios Musicales. en adhesión a la Reforma Universitaria (págs. 136-147). Musri, F. G.

Bravo Peña, B. I. (2022). *La composición musical para el desarrollo de la creatividad, la incorporación y entendimiento de conceptos musicales de los alumnos del Departamento de Música de la UNSJ*. San Juan: Proyecto de Investigación Cátedra Introducción a la Metodología de Investigación - Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical- Dpto. de Música - Facultad de Filosofía , Humanidades y Artes- UNSJ.

Carrizo Mondre, S. M. (2022). La labor del docente de música en las escuelas de nivel primario de la provincia de San Juan. San Juan: Proyecto de Investigación Cátedra Introducción a la Metodología de Investigación - Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical- Dpto. de Música - Facultad de Filosofía , Humanidades y Artes- UNSJ.

Casanova Lopez, O. S. (2016). Internet, tecnologia y aplicaciones para la educacion musical universitaria del siglo XXI. *Revista de Docencia Universitaria*.

Chirino, V. P. (2022). Inserción de la Musicología Histórica en la Educación Musical del nivel secundario de la provincia de San Juan. San Juan: Cátedra Introducción a la Metodología de Investigación - Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical- Dpto. de Música - FFHA- UNSJ.

Delgado, P. R. (2022). La aplicación de la técnica pictórica kandinskyana como recurso musical, didáctico y pedagógico en la Carrera del Profesorado Universitario de Educación Musical del Departamento de Música de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad. San Juan: Cátedra Introducción a la Metodología de Investigación - Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical- Dpto. de Música - FFHA- UNSJ.

Figueroa Jofré, M. S. (2022). Factores que inciden en la deserción de alumnos en la carrera Profesorado Universitario en Educación Musical del Departamento de Música de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Cátedra Introducción a la Metodología de Investigación -

Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical- Dpto. de Música - FFHA- UNSJ.

García Echegaray, J. A. (2022). Uso de material sistematizado de estudio en Piano Complementario en el Centro Polivalente de Arte de San Juan. Cátedra Introducción a la Metodología de Investigación - Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical- Dpto. de Música - FFHA- UNSJ.

Gimenez, A. (2022). Aptitudes durante el proceso del cursado en el ingreso al Profesorado Universitario en Educación Musical del Departamento de Música de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes de la Universidad de San Juan. San Juan: Cátedra Introducción a la Metodología de Investigación - Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical- Dpto. de Música - FFHA- UNSJ.

Grupo Banco Mundial . (2022). Una recuperación desigual: Tomando el pulso de América Latina y el Caribe después de la Pandemia. Obtenido de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: https://www.undp.org/es/latin-america/una-recuperaci%C3%B3n-desigual-tomando-el-pulso-de-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe-despu%C3%A9s-de-la-pandemia

Ibarretxe, G. (2006). *El conocimiento científico en investigación musical. Introducción a la investigación musical*. - Madrid Enclave Creativa, pp. 8-30.

Klement Yacante, T. (2022). Composición musical vinculado a la cogni-ción y la emoción con el uso de tecnologías en la Educación Mu-sical de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Edu-cación Musical del Departamento de Música de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Cátedra Introducción a la Metodología de Investigación - Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical- Dpto. de Música - FFHA- UNSJ.

Marquez Bilbao, A. G. (2022). El desafío de difundir y conservar el patrimonio cultural en los conservatorios de música en San Juan a través de la enseñanza-aprendizaje del género folklórico, en un mundo globalizado. Cátedra Introducción a la Metodología de Investigación - Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical- Dpto. de Música - FFHA- UNSJ.

Mestre Rodríguez, S. D. (2022). Uso de herramientas informático-musicales aplicadas en procesos de enseñanza-aprendizaje en educación musical del nivel secundario de la provincia de San Juan. Cátedra Tesis: Desarrollo de Proyectos en Educación Musical - Licenciaura en Educación Musical - Depto. de Música - FFHA -UNSJ.

OPS. (2022). Recomendaciones de la OMS para el período pospandémico. Obtenido de Organización Panamericana de la Salud (OPS): https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=3328:2009-h1n1-influenza-pandemic-who-recommendations-for-the-post-pandemic-period&Itemid=569&lang=es#gsc.tab=0

Samaja, J. (2004). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de investigación científica*. BuenosAires : Editorial Universitaria de Buenos Aires.

San Martin, M. D. (2022). Posibilidades del desarrollo de la afinación en el canto en la enseñanza musical en el primer ciclo de primaria de escuelas de la provincia de San Juan. San Juan: Cátedra Introducción a la Metodología de Investigación - Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical- Dpto. de Música - FFHA- UNSJ.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. CLACSO.

Stancoff, C. E. (2022). La educación musical en contexto de pandemia COVID-19 en una escuela de ges-tión estatal de la Provincia de San Juan. Cátedra Tesis: Desarrollo de Proyectos en Educación Musical - Licenciatura en Educación Musical - Depto. de Música - FFHA -UNSJ.

Tello Merlo, O. T. (2022). Herramientas tecnológicas para generar nuevos métodos de enseñanza musical en los alumnos desde 1° a 3° año del Profesorado Universitario en Educación Musical del Departamento de Música de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes. Cátedra Introducción a la Metodología de Investigación - Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical- Dpto. de Música - FFHA- UNSJ.

La denominación ´Fray Justo Santa María de Oro` a la Escuela Normal de Jáchal (1936-1946)

Castillo, José Luis[*]
Manrique, Luisa Juana
Páez Carabajal, Silvina A.

Introducción

La idea en torno al nombre con el que fue designada la Escuela Normal de Jáchal, en noviembre de 1942, instó a trabajar en este estudio para aportar nuevos conocimientos a una etapa final del normalismo con el que nació la institución mencionada (1917).[20] El estudio se aboca al análisis del proceso de denominación del establecimiento escolar, indagando en las razones y en los actores sociales que intervinieron en un contexto que presentaba una serie de conmemoraciones en torno a los 100 años del fallecimiento de Fray Justo.

¿Por qué se denominó "Fray Justo Santa María de Oro" a la Escuela Normal de Jáchal? La pregunta indicada constituyó el eje vertebrador de la investigación y promovió el abordaje de las motivaciones, intereses, sentidos e ideologías que intervinieron al momento de asignar el nombre del clérigo y congresal sanjuanino a una institución educativa. En este sentido, surgieron varias preguntas como: ¿Quiénes impulsaron tal denominación?, ¿En qué contexto?, ¿Hubo conflictos y/o tensiones?, ¿Predominó una legitimación o una imposición?, ¿Existió participación de la iglesia?, ¿Cómo fue la misma?, ¿Qué corrientes ideológicas educativas se dieron en esa época?, ¿Qué particularidades tenían?, ¿Existió participación política-gubernamental?, ¿Cómo fue dicha intervención?, ¿Se realizó un acto y/o ceremonia?, ¿Qué características simbólicas y/o rituales se presentaron durante la denominación?, ¿Se consolidó la identidad de la institución educativa a través del nombre y de la nueva modalidad?, ¿Hubo un correlato entre el normalismo y la denominación?

---

[*] Equipo de Investigadores del Instituto Superior de Formación Docente de la Escuela Normal Superior "Fray Justo Santa María de Oro".

[20] Este artículo forma parte de la primera etapa de un proyecto de investigación, desarrollado en el Instituto Superior de Formación Docente de la Escuela Normal Superior "Fray Justo Santa María de Oro". Dicha instancia abarca los años comprendidos entre 1936 y 1942. La segunda etapa corresponde al año 1946, momento en el que se normativiza -a través de un decreto presidencial-, el nombre que lleva actualmente la institución.

Al abordar la red de relaciones que se establecieron en el ámbito escolar, resultó necesario identificar las corrientes pedagógicas en las que se encontraron inmersos los/as protagonistas y las particularidades de las mismas en Jáchal. El conflicto se mantiene latente en las relaciones sociales y, por ello, se buscó identificar y problematizar las tensiones y acuerdos que se produjeron en el camino hacia la denominación, lo que condujo al análisis del posicionamiento y de la participación de diversos sectores de poder. En consecuencia, se tomó en cuenta el rol de los actores escolares y, además, el de los políticos y eclesiásticos entre 1936 y 1942.

Siguiendo al método histórico y tomando como insumo las fuentes primarias del archivo escolar, como también los estudios realizados al respecto, se utilizó como técnica al análisis del discurso.

El proceso político de nombrar: implicancias y disputa de sentidos.

La acción de asignar un nombre a una escuela, dentro de un contexto geográfico determinado, a su vez, dentro de un contexto político social y dentro del campo educativo, denota la complejidad de algo que está inserto en una trama de significaciones y en un campo de disputas donde las determinaciones se solapan, se funden y se distorsionan. Ante una pregunta ingenua el sentido común estalla y aparecen las perplejidades que hacen de esta investigación algo que acicatea la curiosidad: ¿Por qué se le asigna el nombre de Fray Justo a una Escuela Normal, dentro de un periodo histórico comprendido entre 1936 y 1946? Esta denominación es algo que no carece de controversias y paradojas porque "en el marco del orden instituido, la lucha por los símbolos y atributos del poder tienen que ver con la dinámica organizacional, con los procesos de transformación en las pautas culturales" (Etkin, 1994).

Nominar o colocar un nombre es algo que por derecho forja alguien que tiene autoridad para hacerlo. Imponer un nombre es un ejercicio de poder, pero este poder debe ser legítimo, imponer un nombre es una acción social y por lo tanto se hace o realiza en un entramado de normas, de instituciones y rituales que constituyen la estructura de la sociedad y la cultura.

Quienes imponen un nombre lo hacen respetando y obedeciendo algún mandato que es algo que, a su vez, responde a un sentido, de modo que la imposición es un acto de autoridad. La legitimidad del acto se relaciona con el cumplimiento de normas –dado que las normas permiten, obligan o prohíben- y la pertinencia de los sujetos y la situación, porque "en la definición de las relaciones de autoridad, uno de los elementos constituyentes es el reconocimiento de las fuentes que la legitiman" (Etkin, 1994).

La elección de un nombre no es una cuestión menor o accesoria. Esa imposición de nombre se mueve dentro de ciertas reglas, es decir que dentro de ciertas posibilidades finitas la elección se inscribe en un conjunto determinado de opciones. Los nombres posibles deben tener ciertas características que les permitan estar incluidos en el conjunto de nombres elegibles. Entonces la pregunta es ¿qué características deben tener los nombres que pueden o podrían figurar en una Escuela Normal? Esta posibilidad no está ajena a un intento de conformar una identidad social y, en este caso específico, una identidad nacional. Esto significa que hay un presente que se reafirma eligiendo una línea o tendencia con la cual se identifica o pretende identificarse. De modo que poner un nombre a una Escuela Normal es un modo de reafirmar la pertenencia a un proyecto, destacando una figura que se identifica con él y que por tanto merece ser homenajeado con la exaltación de su nombre. Una de las características que los candidatos a ser homenajeados con el nombre deben tener, más allá de sus méritos, es la posibilidad de ser percibidos como parte del proyecto que construye una identidad social. Todos los postulantes deben guardar una condición de equivalencia –podría ser uno u otro- esto es, podrían ser hasta cierto punto intercambiables, aunque finalmente haya alguno de ellos más pertinente. Si se diera el caso de posibles nombres antagónicos, esto estaría indicando una disputa en la hegemonía.

Dentro de una variedad de nombres posibles hay reglas de exclusión que impiden que se coloquen o ingresen a la consideración un conjunto de ellos. De modo que una Escuela Normal no puede ser bautizada con una serie de nombres que están al margen, ahora bien ¿quién impone la exclusión y por qué? Una Escuela Normal podría llamarse en cualquier punto del país "Belgrano, Rivadavia, Moreno, San Martín, Mitre o

Sarmiento, pero no Rosas, Facundo Quiroga, Güemes, Artigas, Cafulcurá, Tupac Amaru, José Hernández o Felipe Varela". Esto hace referencia a que un proyecto político que construye una identidad, forja un juego de inclusión/exclusión desde el presente hacia el pasado (Abratte y Roitenburd, 2010).

El nombre de una institución funda una identidad cuando es el de origen, pero en este caso el nombre que se añade al preexistente reafirma y/o tensiona esa identidad. Por consiguiente, en esta investigación se analiza el significado de una última nominación, porque al nombre precedente, "Escuela Normal de Adaptación Regional de Jáchal", se le agrega una última denominación que es la de "Fray Justo Santa María de Oro".[21] El primer nombre le asigna una identidad asociada a un proyecto educativo, un nivel dentro del sistema educativo y un rol dentro de la comunidad que demandó su creación. Así, la primera denominación y las siguientes derivan de actos de tipo burocrático-administrativo, relacionados a las políticas educativas de sucesivos gobiernos. El último nombre se añade al precedente y reemplaza el patronímico, que hace referencia al lugar, desplazando a la identificación de este por un nombre que no se vincula directamente con Jáchal, sino con la capital de la provincia de San Juan.

El antecedente de la denominación institucional y la gestión pendular de Raimundo Reiloba

La primera referencia que se encontró en las fuentes consultadas en el archivo escolar, vinculada a la divulgación de la vida de Fray Justo Santa María de Oro en el ámbito educativo y cuyo nombre es el que prosperó y se impuso a la institución educativa seis años después. Fue una notificación del director de la escuela, en aquella época, Don Raimundo Reiloba. Dicha comunicación, con fecha del 19 de octubre de 1936, se presentó en el marco del Centenario del Fallecimiento del prelado y solicitaba *"a los maestros del Departamento de Aplicación que dicten Clases Alusivas a la vida del*

[21] En la denominación de la escuela Normal de Jáchal hay una sucesión de nombres no ajenos a los avatares de la política nacional, la "´Escuela de Preceptores Normales` es clausurada, por disposición del golpe de Estado que derroca al presidente Hipólito Yrigoyen, y se la sustituye por una ´Escuela Vocacional` que inmediatamente es redefinida como ´Escuela de Instrucción General de Idoneidad Profesional`. Finalizando en 1932 cuando pasa a ser ´Escuela Normal de Adaptación Regional de Jáchal`" (Manrique, et al. 2017).

prócer y *en el Curso Normal a los profesores de Historia que rememoren igualmente su actuación y personalidad"* (Libro de Actas 1935-1940, folio 29).

Raimundo Reiloba llegó a Jáchal de la localidad de San Francisco (provincia de San Luis), poseía el título de Maestro Normal Nacional y se hizo cargo de la Dirección el 6 de marzo de 1931. Éste último fue un año clave para la historia institucional, ya que en marzo se produjo el traslado de la escuela y se inició el Ciclo Lectivo de 1931 en el edificio actual.

De esta manera, Reiloba tuvo como misión fundamental el traslado al nuevo edificio,[22] lo que implicó varias cuestiones como la licitación, adquisición y traslado del mobiliario, de útiles escolares, como también la solicitud y adquisición de bibliografía específica y material didáctico. Asimismo, logró la incorporación de un servicio asistencial a la escuela como la Copa de Leche.

Otro de los retos o desafíos que debió afrontar Raimundo Reiloba, fue la adhesión a la nueva corriente pedagógica de la escuela activa o nueva y, por esto, expresamente solicitó a las autoridades superiores el acompañamiento pedagógico para transitar el cambio de paradigma de la escuela tradicional a la escuela nueva que surgió en las primeras décadas del siglo XX. El crecimiento de los sistemas educativos puso en tensión la pedagogía construida por Herbart a mediados del siglo XIX, la reflexión y el debate pedagógico suscitaron la creación de este movimiento pedagógico que propuso, según John Dewey, un giro copernicano donde el centro de gravedad recae en el estudiante y en su libertad, proponiendo una didáctica que fortaleciera su papel en la educación (Cerezo, 2007).

En este lineamiento, Reiloba diseñó un nuevo proyecto de funcionamiento y organización de personal, elevándolo a las autoridades nacionales. Así, se realizó la reestructuración de la formación y se incorporaron cuatro cursos de manualidades -uno complementario, otro de orientación en enseñanza técnica, de práctica comercial, de granja, labranza e industrias rurales, costura, labores y cocina doméstica-. Ésta curricula demandaba diversidad de insumos y maquinarias específicas que se necesitaban para dicha formación técnica. En efecto, el director realizó la tramitación respectiva con el fin

[22] La escuela funcionaba desde su creación, el 1 de septiembre de 1917, en las dos casonas contiguas al frente de la plaza principal del departamento, una propiedad de Doña Pastora Torres de Bravo y la otra de Diógenes Varela.

de obtener un terreno para las prácticas agrícolas, también desplegó diversas gestiones para la incorporación de docentes titulados afines a la nueva formación y la adquisición de materiales para el área de trabajos prácticos. En esta línea, se debe destacar la conformación de un "Centro Cultural Estudiantil".

Asimismo, se identificó que antes, durante y posteriormente a la gestión de Reiloba hubo un proceso que estuvo atravesado por una enérgica tensión política en Jáchal, que tuvo impacto en el ámbito escolar, entre el sector que sostenía las ideas conservadoras y el sector de la Unión Cívica Radical Bloquista. Los conflictos a nivel departamental se evidenciaron en los encarcelamientos por causales ideológicas del secretario Casimiro Porras y de profesores como Jovita Roco de Oyola, Emilio Peyré y Juan Pedro Chalde.[23]

Retomando la solicitud del director Reiloba sobre las clases alusivas, en torno a la figura de Fray Justo Santa María de Oro, se puede decir que la misma está inscripta en el normalismo implementado desde la ley N°1420 de 1884 y desde el sistema educativo que promovió una homogeneización cultural, a través de una lengua común, la presentación de un pasado nacional y el conocimiento de las instituciones de la república. La idea de nación se sustentó en el predominio de la raza blanca o europea y la exclusividad de la religión católica (Bertoni, 2001). En 1889 el Consejo Nacional de Educación promovió la importancia de la enseñanza de la historia patria y procuró despertar adhesiones a través de una práctica de lo nacional: ámbitos históricos, ritualización de las celebraciones escolares, realización de manifestaciones patrióticas, creación de representaciones materiales y monumentos en los cuales apoyar esa reelaboración del pasado. El mejor vehículo para reproducir ese pasado era la escuela, a través de ritualizar las celebraciones patrias en el ámbito escolar y público, la cooptación de este espacio público fue iniciado por el Estado Nacional y permaneció en la enseñanza escolar a lo largo del siglo XX (Armas, 2021). El pilar era "moralizar las costumbres" a partir de la conducta ejemplar de los prohombres de la patria y debía estar reflejado en la conducta de las maestras, lo cual era un prerrequisito en la constitución de la figura del docente y, específicamente, si pertenecía al plantel de una Escuela Normal, además era fundamental que el/la docente fuera aceptado/a y

[23] Chalde es quien, como director en 1938, en un acto público sostuvo que la escuela debía ser

querido/a por el pueblo. Para Andrea Alliaud (2013), "el docente se constituyó como el encargado legítimo de civilizar, disciplinar y moralizar".[24]

Teniendo en cuenta lo descripto, se evidenciaron movimientos pendulares por parte de Reiloba, entre las medidas que adoptó vinculadas a la escuela nueva y las prácticas propias de la escuela tradicional. En relación a ésta última se ubica la orientación a maestros y maestras en los procedimientos y estrategias didácticas para aplicarlas en el aula como: actos escolares, semanas temáticas, clases alusivas en el espacio escolar y, además, la colaboración de la institución con el gobierno local en actos públicos, realizados en plaza principal Gral. San Martín. Estos dispositivos se convirtieron en lugares de transmisión de discursos uniformes que pretendían su expansión a los escenarios familiares y sociales.

En consonancia con la "enseñanza patriótica", establecida desde 1908 por el Consejo Nacional de Educación, todos los dispositivos mencionados se acrecentaron en la época de los centenarios, como es en este caso el Centenario del Natalicio de Fray Justo. La noción de patria debía aparecer como algo tangible, material, palpable, cercano y ligado también a los afectos de la familia, por ello se dispuso que la clase de Historia o de Geografía argentina se dictara aprovechando todas las oportunidades y momentos. Se esperaba que la vida diaria escolar se convirtiera en un ejercicio diario de afirmación, casi religiosa, de fe hacia la patria, potenciando una conducta cívico-patriótica, moldeada a través de rituales forjadores de las identidades (Bertoni, 2001).

La disposición de Reiloba sobre la "semana temática" se ubica en los preceptos educativos forjados desde la conformación del Estado argentino y, en sintonía con ello, el cuerpo docente tenía como misión llevar a cabo el rescate de la figura de Fray Justo, como baluarte de la independencia y de la identidad. A modo de hipótesis se puede sostener que, a partir de ese momento, se inició un camino orientado a convertir al personaje en representante de una reivindicación política conservadora. Se expresa ello,

---

denominada "Paula Albarracín de Sarmiento" (Libro Copiador Nº 15, folio 25).

[24] Señala Lilia Bertoni (2001) que recién en 1887 comenzó a construirse en la escuela la "tradición patria" de fiestas y rituales, por el accionar del joven maestro de la Escuela Graduada del Distrito I, Pablo Pizzurno, que había organizado con los escolares una conmemoración para el 25 de mayo. Y si bien la enseñanza de la historia patria se fue instalando progresivamente como contenido nacional, la importancia de la formación moral perduraría y a ella se asociarían los sentimientos nacionales que irían impregnando prácticas y rituales.

porque la fabricación de mitos, acompañados de personajes y acontecimientos simbólicos y recurrentes no son cuestionados ni por los modelos educativos, ni por el conjunto de la sociedad (Armas, 2021) y, por tal motivo, estas prácticas discursivas allanan el camino de aceptación-aprehensión de pautas o mandatos ideológicos emanados por determinadas instituciones.

A modo de cierre del presente apartado, se puede manifestar que se presentaron dos fuertes tensiones en el ámbito escolar, tanto en lo político, Conservadores-Cantonismo, como en lo pedagógico, Normalismo-Escuela Nueva, disyuntivas entre las que el director Reiloba ejerció su poder. En este sentido, sostenemos la idea de Ball (1993) de que la micropolítica escolar es la política referente a los poderes que circulan en las distintas situaciones que se dan en las escuelas. Estos poderes se transforman, se adaptan y se ejercen, y son propios de las instituciones. Toda institución educativa se ve marcada por la presencia de distintas redes de poder que se tejen dentro, y estos poderes son apropiados de maneras desiguales. Destruyendo la ficción de la neutralidad, estos conceptos demuestran que todo está marcado por las relaciones de poder, incluso las instituciones educativas.

En sintonía con lo mencionado, la actuación y los conflictos políticos del profesor y ex director Chalde fueron considerados, desde una perspectiva normalista, como un desvío del orden que debía ser penado o sancionado (Foucault, 1975). Esa sanción normalizadora estuvo presente desde los continuos llamados de atención, como las suspensiones a las que fue sometido e incluso hasta la no aceptación de su propuesta acerca de que la escuela llevara el nombre de Paula Albarracín de Sarmiento.[25]

El "bautismo" y el "acta de bautismo" como dispositivos que buscaron legitimar una identidad

¿Cómo se construyen los símbolos? Se parte de dicho interrogante considerando que los rituales representan y constituyen la realidad y, en ese sentido, las ceremonias cívicas no sólo obedecen a una costumbre profundamente arraigada en las instituciones, sino que también contienen una base legal y prácticas que las

[25] Dicha propuesta fue desestimada y se diluyó en el tiempo sin obtener una respuesta concreta.

sostienen. Teniendo en cuenta ello, se llevó a cabo un análisis problematizador y crítico sobre una de las fuentes conservadas en el archivo escolar, precisamente una copia del "acta de bautismo" (Libro Copiador Nº 18, folio 57) que evidencia el momento en el que se instituyó, desde "una perspectiva sacramental", el nombre a la institución. En este sentido, es oportuno tomar en consideración las características de las actas escolares, ya que son objetos escriturarios de la cultura material de la escuela y, por ende, constituyen dispositivos que se erigen de manera constante y muestran la presencia que toma una de las dimensiones más importantes del funcionamiento de la escuela, como institución burocrática-disciplinaria, la de la escritura (Erro, 2012). En efecto, dichos documentos contienen también normas escritas que son consustanciales a las burocracias modernas. La obligación de poner todo en papel, de sujetarse a las normas, fue un objetivo del gobierno de los sistemas educativos que se constituyeron hacia mediados del siglo XIX.

La escritura es un medio de comunicación y suministra un correlato material al lenguaje, un conjunto de signos visibles que, como tal, objetiva y preserva lo que la gente dice y piensa (Goody, 1996). Por consiguiente, en las escuelas se construyen a diario, y de manera constante, numerosos textos que dan cuenta de lo que sucede en el interior de las mismas. Dentro de ese conjunto se encuentran las "Actas Escolares", escritos que se completan ante distintos sucesos como un acto escolar, una reunión de tutores, entre otros. Son textos que hablan sobre la vida de la escuela, ofician de memoria e integran el patrimonio material de la organización. Las dos dimensiones que se cruzan en las actas escolares son la escritura y su carácter legal. La primera invita a mirar no sólo lo que está en juego en el aprendizaje individual al leer, escribir y utilizar los recursos de la escritura, sino también lo que sucede a nivel institucional cuando los documentos escritos desempeñan en las escuelas un papel central. La segunda dimensión en el análisis de las actas escolares tiene que ver con su carácter de norma, lo que la diferencia del resto de los instrumentos pedagógicos escritos. Las actas escolares son documentos que están impregnados de un acento y procedencia jurídica importante. El valor jurídico de un acta es, precisamente, el del instrumento que va a dar fe de lo ocurrido en una determinada situación.

A esta cultura documental, presente en la vida institucional, debemos sumar que en el caso que nos convoca no sólo se trata de un acta escolar, sino de "un acta de bautismo", es decir, de una prescripción jurídica de derecho canónico, la cual era una prerrogativa de la iglesia en el ámbito normativo-jurídico -que acreditaba el nacimiento y la identidad de los habitantes-, hasta las reformas y expropiaciones implementadas por el Estado oligárquico-liberal (Marcaida y Scaltritti, 2006). Así, durante la investigación surgieron varias cuestiones, principalmente, en torno a los sentidos y a los significados que se adosan a la categoría conceptual de "bautismo". La carga simbólica que contiene el rito bautismal, propio de la vida sacramental-religiosa, está configurada por signos y símbolos que expresan su "naturaleza sagrada" y la "nota teológica de vida nueva". Ahora bien, ¿por qué se utiliza dicha formación discursiva-práctica durante la denominación a la institución?, de esta pregunta se parte para analizar el documento y la práctica materializada en él.

La educación, en la vida cotidiana, está rodeada de elementos rituales que pueden resumirse en cinco: espacio escénico, estructura temporal, protagonistas, organización y eficacia simbólica (Mèlich, 1980). En este sentido, tomando al concepto de "bautismo" como parte de una experiencia ritual, es posible plantear que se buscó sacralizar a la escuela. Esto último se evidencia en la utilización del nombre de una figura clerical y pública, como soporte de la práctica "bautismal", la cual dio origen nominal a la institución educativa, en el marco de un gobierno conservador que tendió puentes con la Iglesia católica bajo una red simbiótica (Zanatta, 1996). A partir de ese momento, y tomando como antecedente las clases alusivas durante la gestión de Reiloba, se promovió un proceso de legitimación de un nuevo origen que buscó unidad y homogeneidad.

Al analizar el corpus discursivo, se tomó como eje central la conceptualización de Michel Foucault sobre el dispositivo (1991) ya que constituye un conjunto de discursos, decisiones reglamentarias y medidas administrativas que tienen por finalidad producir formas de subjetividad. En ese sentido, a modo de hipótesis, se puede sostener que el documento y el acto "bautismal", de asignación del nombre a la Escuela Normal, constituyen dispositivos discursivos y prácticos que buscaron promover una identificación y marcar un sello identitario con respecto a las otras escuelas normales

que existían en la provincia. De esta manera, la escuela denominada socialmente como "la Normal"[26] adquiría, a partir del 21 de noviembre de 1942, un nombre de pila que buscaba institucionalizarse, partiendo de una iniciativa que emergió desde la dirección, tomando a un personaje del proceso independentista que sintetizaba las características necesarias para el ser nacional.

La utilización de la palabra y el rito de "bautismo" marca, en cierta forma, el origen identitario de la escuela sintetizado en una figura religiosa, política y educativa.[27] Este aspecto conduce a problematizar acerca de la condición "laica" de la escuela, establecida por la legislación estatal, ya que en las prácticas cotidianas de las instituciones pareciera desdibujarse, sobre todo, al nombrar para generar identidad. En efecto, se puede dilucidar que a partir de dicha formación discursiva-práctica se intentó moldear una identidad educativa y, por consiguiente, establecer valoraciones compartidas en torno a la figura de Fray Justo como un símbolo de unión, por su actuación en el congreso de Tucumán. Esta cuestión se adosa a una política educativa centrada en la formación de un ciudadano homogéneo, cuyos valores debían abocarse al respeto y a la defensa de la patria. En ese sentido, es posible evidenciar que la denominación se trató de una imposición a través de la práctica del bautismo, la cual se fusionó con la semana de clases destinada al estudio de Fray Justo. Dichas acciones no sólo allanaron el camino hacia la elección del nombre del clérigo, porque había otras propuestas, sino que también estaban asociadas al devenir institucional y gubernamental y, por ende, a sus intereses.

Siguiendo este entramado analítico es necesario mencionar que, el 21 de julio del año en cuestión, el director Alejandro Alfaro Moreno[28] (1939-1953) dirigió una nota al ministro de justicia e instrucción pública de la nación, Guillermo Rothe,[29] solicitando la aprobación de una serie de actividades a desarrollarse a partir del 1º de septiembre, como también su presencia en la celebración. En dicha nota, Moreno expresó: *"se me autorice a bautizar la escuela con el nombre de Fray Justo Santa María de Oro, se decrete*

[26] Formación discursiva que respondía a las políticas educativas de esa orientación pedagógica.

[27] Es oportuno considerar que el bautismo se enmarcó en un programa de actividades que se pautaron por la conmemoración de los 25 años de existencia de la institución escolar.

[28] Asume el cargo de director interino al jubilarse Reiloba. Moreno era profesor de Instrucción Cívica.

[29] Este funcionario pertenecía a las filas del conservadurismo, concretamente del Partido Demócrata Nacional, y se desempeñó como ministro de justicia e instrucción pública de la nación bajo los gobiernos de Roberto Ortiz y Ramón Castillo desde 1940 hasta 1943.

asueto, se me autorice a llevar a cabo estos actos, que sólo determinan elevados fines de patriotismo, cultura y enseñanza moral en el local de la Escuela (…)" (Libro Copiador Nº 15, folio 356).

El escrito precedente obtuvo como respuesta la emisión del decreto Nº 3748[30] con fecha de 4 de septiembre de 1942 y, por tal retraso, cuando el Ministerio elevó su consentimiento, se estableció para el mes de noviembre el programa de actividades, concretamente para los días 20 y 21 (Libro Copiador Nº 18, folio 57). En este caso, es posible inferir que se autorizó el programa de actos, pero no se instituyó normativamente, mediante un escrito oficial, el nombre de "Fray Justo Santa María de Oro" para la escuela. Se sostiene esto último en base al pedido realizado por el director Alejandro Alfaro Moreno, en el año 1946, donde solicita la autorización normativa y por escrito de la denominación que había recibido, durante la ceremonia de bautismo, el asentimiento verbal del subsecretario del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Dr. Enrique Gómez Palmés. En este caso, además, se puede observar la centralización burocrática en el hecho de que se requiere de un decreto del Poder Ejecutivo Nacional para establecer, en el contexto escolar, la modificación del plan de estudios e incluso la aprobación de una licencia por 30 días. Asimismo, esta cuestión se une directamente a los lineamientos pedagógicos formulados en el "Plan Rothe".[31]

La nota de Alfaro Moreno, citada anteriormente, contiene resabios asociados a la función normalista de la escuela en las siguientes formaciones discursivas: *"patriotismo, cultura y enseñanza moral"*. Esto establece vestigios del normalismo en tensión con la corriente de la escuela nueva y, también, es posible que responda a la formación y a la trayectoria de Moreno que estaba vinculada a la Instrucción Cívica.

En la copia del acta de bautismo,[32] documento elaborado por el sector administrativo de la escuela, se dan a conocer las características de la ceremonia, la cual

[30] El escrito del decreto no se ha encontrado en el archivo escolar y tampoco en los archivos de la Biblioteca Nacional de Maestros que dan a conocer lo normado a través del Boletín Oficial de Instrucción Pública. Además, en este caso, no ha sido posible acceder a la respuesta escrita de la autorización al programa de los 25 años.

[31] El Plan Rothe se ubica en la etapa final de la "década infame" y establece por primera vez un Ciclo Básico Común al bachillerato y la enseñanza normal, que posterga la especialización del currículo a los años superiores. La implementación del Plan Rothe se sitúa en una coyuntura de creciente avance del Estado Nacional sobre la totalidad de los niveles del sistema, lo que se demuestra en la importancia creciente de los planes de estudio nacionales frente a las opciones de las distintas provincias (Iglesias, 2017).

[32] Al final del documento citado, se aclaró que el mismo constituye una copia fiel de su original que obra

incluyó la bendición del busto[33] de Fray Justo Santa María de Oro, como así también la concurrencia de varios actores sociales, entre los que se encontraban los pertenecientes al sector civil como al eclesiástico, no figurando en el documento la presencia de las Fuerzas Armadas ni de las Fuerzas de Seguridad. Esto último es una cuestión llamativa puesto que durante el rastreo de documentación se pudo acceder a dos notas, una dirigida al director de prensa de la provincia y otra al director del diario "La Nación", en donde se solicita la publicación de un "Retrograbado"[34] por las Bodas de Plata de la institución y allí mismo se indica que estarán presentes las *"autoridades militares de la provincia"*. Además, resulta interesante la no mención a la asistencia de las fuerzas militares ya que, desde 1930 y en el contexto de un gobierno conservador, la presencia de las mismas, principalmente en política, estaba profundizándose y adquiriendo un protagonismo central (Rodríguez Molas, 1983). A esto debe sumarse que, según una nota,[35] dirigida al *"Señor Jefe Político de Jáchal, Don Aureliano Manrique"*, se solicitó la presencia de la Banda de Policía local para la "*ejecución del himno a la escuela Normal de F[36]. Boero y Marasso"* (sic).

En el acta de bautismo figura la presencia del Comisionado municipal[37], Pedro Turchetti, quien fue designado por el interventor federal[38] Evaristo Pérez Virasoro, el 24

en "foja seis del ´Libro de Actas Especiales´ abierto para tal fin". En este caso, es oportuno mencionar que el original no se ha encontrado en el archivo escolar.

[33] Donado por ex alumnos/as, en los días previos a la realización del bautismo, y realizado por el escultor Luis Perlotti. En consonancia con el programa de las Bodas de Plata, el 14 de noviembre de 1942, el director solicita al profesor Dr. Horacio Nicolía que en la ceremonia del bautismo: "agradezca, en nombre del Establecimiento, el ofrecimiento del busto, placas, bandera y ofrendas que el pueblo de Jáchal, comisión de ex alumnos y egresados y alumnos, hacen con motivo de su fundación" (Libro Copiador Nº 18, folio 22).

[34] Descendiente del proceso de calcografía, constituye un sistema de impresión gráfica.

[35] Con fecha de 1º de octubre de 1942 (Libro Copiador Nº 17, folio 459).

[36] El documento contiene únicamente la primera inicial del nombre de pila, pero se ha podido establecer que se trata de "Felipe" Boero, músico y maestro normal nacional, oriundo de la provincia de Buenos Aires. Boero fue inspector del Consejo Nacional de Educación durante los años `30. Fue impulsador del nacionalismo musical.

[37] La figura política del comisionado fue una herramienta de poder para controlar el ejecutivo y afianzar la hegemonía conservadora a nivel nacional, sus funciones eran similares a las de un interventor. En este tema es necesario indicar que, en una nota correspondiente a las invitaciones, con fecha de 1 de octubre de 1942, se menciona como "Jefe Político de Jáchal" a Don Aureliano Manrique a quien se le solicita su "cooperación" para los festejos de las Bodas de Plata de la institución. Esta referencia a la autoridad comunal no coincide con lo consignado en el acta de bautismo y con la bibliografía citada, es decir, se menciona a dos personas distintas ejerciendo el cargo en el mismo periodo (Cuestión a indagar en próximas investigaciones).

[38] Las intervenciones federales a la provincia de San Juan se venían produciendo desde la época del radicalismo, concretamente durante las presidencias de Hipólito Yrigoyen, en el marco de los conflictos políticos con el cantonismo. Esta metodología de control, por parte del gobierno nacional, continuo

de julio de 1939, durante la presidencia de Roberto Ortiz. Turchetti estuvo a cargo de la comuna hasta el 11 de agosto de 1943 (Davire y Malberti, 1999), permaneciendo en el cargo dos meses después del golpe de Estado perpetrado por el G.O.U (Grupo de Oficiales Unidos); y, además, es necesario mencionar que se estableció en el departamento de manera definitiva y sus restos óseos se encuentran en el Cementerio Municipal.

En el documento analizado también encontramos la presencia de una figura eclesiástica, el Cura Párroco de Jáchal e Iglesia, el Presbítero, Don José Martínez de Seara, cuya participación fue central en la ceremonia de bautismo y en cuya imagen se sintetiza la relación establecida entre la Iglesia y el Estado, específicamente, en el ámbito educativo. En este caso, es necesario considerar que la intervención de autoridades eclesiásticas, precisamente de la Iglesia católica, en los actos educativos se mantiene en el presente materializándose en la emisión de la liturgia y en la bendición de bustos y/o de espacios públicos. La relación dialéctica se manifiesta en las categorías conceptuales que utiliza el sector administrativo institucional para referirse al acontecimiento en cuestión, unas correspondientes al formalismo propio de los documentos y expedientes burocráticos y otras vinculadas a un discurso de tipo eclesiástico, por ejemplo: *"año del Señor"*. Así, se puede identificar la circulación de sentidos en un contexto especifico de producción y en una situación de enunciación (Benveniste, 1977) que utiliza un lenguaje formal, jurídico-normativo y, a su vez, religioso para dejar por escrito ante las autoridades educativas la ceremonia práctica del bautismo. Se presenta lo acaecido dando cuenta de una especie de armonía en torno al ritual del bautismo escolar. Además, se puede observar una serie de modalidades que reflejan características propias de la enunciación; por ejemplo, los verbos y los modos que enuncian actitudes del emisor/a hacia lo que comunica,

durante los años `30. Aquella que José Luis Torres denominara "la década infame" (1930-1943), no terminó de comenzar en San Juan sino hasta después de la caída del segundo gobierno constitucional del Dr. Federico Cantoni (1932-1934) y a partir de ese momento la provincia estuvo gobernada por interventores de las fuerzas conservadoras. Finalmente, y después del paso de varios comisionados federales, en 1942 hubo nuevas elecciones de las que surgieron, con aires de conciliación entre los sanjuaninos, Pedro Valenzuela gobernador y Horacio Videla vicegobernador. En esta oportunidad también la provincia recibió la corta visita del entonces presidente Ramón S. Castillo, ocasión que permitió a los gobernantes locales expresar las coincidencias y solidaridad de su gobierno con la política del gobernante nacional (Salcedo, 2022).

denotándose la presencia, la aserción y la intencionalidad en frases como: *"emotiva ceremonia" y "significativo acto"*.

En consecuencia, en dicho acto comunicativo, alude al posicionamiento legitimador de otras voces[39] como las escolares, las religiosas, las políticas y las sociales, al designarlas como partícipes y al referirse explícitamente a que la elección del nombre de Fray Justo forma parte del *"anhelo del generoso pueblo"*. Este posicionamiento es reafirmado al indicar que, desde el 4 de septiembre de 1942, un día después de conmemorase el nacimiento del congresal se había establecido su nombre para la institución educativa. No obstante, en los posteriores análisis de las fuentes, se ha podido identificar que ese decreto aprobó el programa de actos, pero no de manera escrita el nombre del prelado, lo que únicamente se autorizó y legitimó de manera verbal durante la ceremonia de bautismo.

Asimismo, es menester abordar y problematizar a qué conjunto social se refiere con *"pueblo",* puesto que anteriormente dentro de la nómina de asistentes se alude a: *"una nutrida y calificada concurrencia especialmente invitados[40] al acto"* (sic). En esta frase se puede identificar, por un lado, un error de concordancia de género y de número y, por otro, la manifestación de los parámetros sociales hegemónicos del momento. También se puede inferir que la selección de los invitados se encontraba mediada por los conflictos políticos, que se mantenían latentes en la provincia, a los que Jáchal y el establecimiento educativo no eran ajenos. Esta inferencia se sustenta además en la utilización de la categoría conceptual de *"vecinos"* (Libro Copiador Nº 17, folio 459) para referirse a quienes integraban una de las comisiones organizadoras de los actos.

El acta analizada tiene, dentro de sus múltiples funciones y sentidos, la necesidad de avalar y dejar por sentado lo actuado, explicitando en el mismo documento que su producción responde a la necesidad imperiosa de que: *"permanezca*

[39] Bajtín alude a la polifonía en el discurso al mostrar que la lengua no es monolítica y que en su interior conviven distintos discursos, en este caso en particular los discursos se funden en la voz de secretaría (1986).

[40] Dentro de los libros copiadores del archivo escolar se han encontrado algunas invitaciones, cursadas en el marco de los festejos por las Bodas de Plata de la escuela, dirigidas a funcionarios del gobierno nacional, a los directores de los periódicos nacionales y provinciales, como también a la banda de policía local y al secretario de la Liga Jachallera de Fútbol (Libros copiadores Nº 15, folios: 356, 384, 385, 391; N°17, folios: 395, 416 y 459; N°18, folios: 5,6 y 7).

en el recuerdo la emotiva ceremonia" (Libro Copiador Nº18, folio 57). Es necesario expresar que el escrito no presenta de manera explícita al emisor/a pero, al analizarlo y tomando en cuenta a los actores sociales que menciona, como también considerando que se trata de un documento administrativo-institucional, se puede establecer que fue elaborado por la secretaria interina, Ismelda G. de Díaz,[41] quien lo firma junto al director y no se nombra dentro de los asistentes a la ceremonia que se llevó a cabo, el 21 de noviembre de 1942, en el patio principal de la escuela. De hecho, no menciona a ninguna mujer dentro de los partícipes, es decir que en la práctica de escritura no se individualiza a la mujer como protagonista.[42] Por consiguiente, el documento presenta una "presencia subterránea" que es construida por una formación discursiva, propia de las prácticas de lenguaje del sistema patriarcal (Segato, 2013), que no alude a la presencia explícita de la secretaria y de otras mujeres, pero ello no remite a una ausencia sino a una invisibilización individual y, a su vez, colectiva.

Este silencio en la escritura refiere, como se mencionó, a las prácticas de ese contexto[43] y, específicamente, en lo que respecta al acto de bautismo, se pudo identificar la utilización de conceptos que engloban y homogenizan a los actores sociales que asistieron al evento cuando se refiere a: "*cuerpo de profesores, autoridades, alumnos y ex alumnos de la institución, acompañados de una nutrida y calificada concurrencia*". En este aspecto, la escritura es fundamental para analizar la disputa de sentidos, en el marco de las relaciones de poder y de las características sociales de ese momento histórico, ya que se subjetiviza a la mujer y se adjetiviza a la población, marcando una exclusión de aquellos que según los parámetros institucionales no reunían las condiciones sociales para ser catalogados como "calificados/as". Dicha noción conceptual encuadra a determinados grupos sociales y margina a otros, denotando que se promueve la hegemonía socio-cultural de un sector vinculado a la burguesía terrateniente local.

[41] Se desconoce el apellido de soltera de la secretaria interina, puesto que en la documentación existente sólo figura su nombre y el apellido de su marido. Esta cuestión se presenta tanto en la información institucional, como en la firma suscripta por la protagonista.

[42] En este aspecto, es necesario manifestar que la profesora Mercedes Lucero se desempeñó como Regente de la escuela, entre 1939 y 1949, pero no se la evoca como partícipe del bautismo.

[43] Barthes señala la importancia del contexto en la producción de sentidos, como también la necesaria comprensión de la situación del sujeto hablante (2011).

A través del escrito, que forma parte del discurso oficial y que se presenta como un hecho comunicativo, se da a conocer y se intenta legitimar el acto del bautismo, promoviendo una imagen de armonía social, que se encuentra en proceso de construcción de un símbolo identitario. En efecto, el proceso de justificación va de lo institucional a lo social, justificando y argumentando la elección del prelado para dar cohesión al recuerdo constructor de identidad. El acta presenta dos dimensiones, una narrativa-descriptiva y otra argumentativa, que nos remiten a la disputa de sentidos cuando se propuso otro nombre para la escuela, justamente de la misma familia, pero de una mujer.[44] En dicho proceso, como se ha podido evidenciar, termina imponiéndose la moción del clérigo, personaje que resultaba acorde según los parámetros ideológicos conservadores, sobre todo, por su vinculación con el ámbito eclesiástico. La imagen de Fray Justo reunía las condiciones necesarias para lograr una cohesión, puesto que remitía a nuestros orígenes y marcaba distancia con respecto a los conflictos políticos en los que la provincia y el departamento se encontraban sumidos.

Consideraciones finales:

La asignación del nombre "Fray Justo Santa María de Oro", a la Escuela Normal de Jáchal, constituyó un proceso endógeno, porque fue una construcción institucional y burocrática- gubernamental. Dicha acción buscó legitimarse a través de diversos dispositivos como las clases alusivas, las actas escolares y la ceremonia de bautismo -práctica que fue autorizada, de manera verbal, por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación-. En dicha ceremonia se produjo una confluencia de fuerzas conservadoras y sectores de poder local que buscaron forjar una identidad, a través de una acción política, pedagógica y religiosa. En el bautismo no se concretó el último elemento ritual, es decir la eficacia simbólica (Quezada, 2009), y por este motivo se solicitó la emisión de un instrumento legal que se concretó, a través del decreto presidencial de Juan Domingo Perón, en 1946.

La escuela no estuvo ajena a las tensiones políticas y sociales, las cuales se vieron reflejadas en su cotidianeidad y en el rol de cada actor institucional durante el

[44]Se hace referencia a la propuesta del profesor y ex director Juan Pedro Chalde, quien, como se mencionó

proceso de denominación. Las relaciones de poder y los dispositivos utilizados para construir subjetividades homogéneas se sintetizaron en la elección del prelado, como representante de la unión y de la reivindicación de un proyecto político-educativo.

A través de la escritura se intentó promover una imagen de armonía social, se justificó la elección del clérigo y se manifestó una "presencia subterránea" de las mujeres.

Por una operación de cambio de nombre o más precisamente de un agregado al precedente, Escuela Normal de Adaptación Regional de Jáchal, la imposición de Fray Justo elimina el gentilicio que hace referencia al lugar y dota a la institución de una identidad que se inscribe en dos niveles excéntricos al departamento, es decir, la provincia y la Nación. Como lo dice Etkin (1994), respecto a las organizaciones, "existen componentes estructurales que se mantienen invariantes como la localización geográfica" lo que podría explicar, en algún sentido, la persistencia en la denominación cotidiana del gentilicio que compite con la denominación impuesta. En la comunicación oficial el nombre ritualizado se impone, pero en la comunicación coloquial predomina la denominación que vincula a la escuela con el lugar de asentamiento. En ese sentido, además, impera la denominación afín al normalismo, corriente pedagógica que tuvo correlato con la elección del nombre de Fray Justo.

Referencias bibliográficas

Abratte, J. P. y Roitenburd, S. (2010). *Historia de la Educación en Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos.* Editorial Brujas.

Alliaud, A. (2013) Los maestros y su historia. Los orígenes del Magisterio argentino. Granica.

Armas, M.; Montaña Conchiña, J. (2021). Pervivencia de mitos históricos en la formación del Profesorado de Educación Inicial, Primaria y docentes en Argentina. Clío & Asociados (32), 1-15. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13813/pr.13813.pdf

Bajtín, M. M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.

Ball, S.J. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata.

con anterioridad, había mocionado el nombre de Paula Albarracín de Sarmiento para la escuela.

Barthes, R. (2011). *El grado cero de la escritura*. Siglo XXI editores.

Benveniste, É. (1977). *Problemas de linguística general*. (Tomo I). Siglo XXI editores.

Bertoni, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1999). *Sociología y Cultura*. Grijalbo.

Cerezo, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 4, (7). http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html

Davire, D. y Malberti, S. (1999). Historia de Jáchal. Instituto de Historia Regional y Argentina, UNSJ.

Goody, J. (1996). *El hombre, la escritura y la muerte*. Ediciones Península.

Erro, S. (2012). Las actas escolares un análisis acerca de las funciones pedagógicas y los sentidos de los textos legales en la escuela primaria. (Tesis de Maestría). Universidad de San Andrés.

Etkin, J. (1994). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Paidós.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. Ediciones la Piqueta

Iglesias, M. (2017). Plan Rothe: La consolidación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos e historias profesionales de la burocracia educativa (1941-1946). (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1512/te.1512.pdf

Manrique, L., Riveros A., Tejada R. (2017). Proyectos políticos y educativos en la etapa de la formación docente en Jáchal (1917-1932). (Informe final de Investigación). Nivel Superior de la "Escuela Normal Superior Fray Justo Santa María de Oro"-Ministerio de Educación de San Juan.

Marcaida, E y Scaltritti, M. (2006). Afianzamiento y expansión del capitalismo. Un nuevo orden internacional (1850-1930). En *Historia Argentina Contemporánea*. *Pasados presentes de la política, la economía y el conflicto social*. Dialektik Editora.

Mèlich J.C. (1980). *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós.

Quezada, M. (2009). Las ceremonias cívicas escolares como ritos identitarios. *Revista Latinoamericana, 39, (1-2).*

Rodríguez Molas, R. (1983). El Servicio Militar Obligatorio. Centro Editor de América Latina.

Segato, R. (2013). *La Escritura en el Cuerpo*. Tinta Limón Ediciones.

Salcedo, E. (2022). Cantonismo y conservadorismo: la década del `30 en San Juan. *Revista de la Universidad Nacional de San Juan*. http://www.revista.unsj.edu.ar/?p=5251

Zanatta, L. (1996). *Del Estado liberal a la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo.* Editorial UNQ

Fuentes Primarias:

Libros Copiadores Nº 15,16,17 y 18 (1936-1942). Archivo de la Escuela Normal Superior "Fray Justo Santa María de Oro".

CAPITULO II
Educación inclusiva y accesibilidad a derechos

Habilitar la discusión sobre la inclusión educativa conlleva inevitablemente al planteo por la ampliación y accesibilidad a derechos. Partimos de este supuesto, en el que inclusión, educación inclusiva y derechos se tensan en una unidad que, ansiamos, se erija como fundante de nuevos modos de pensar y actuar en este campo.

Llevar a cabo una praxis transformadora en este sentido nos convoca, en primer lugar, a "mirarnos" con una mirada "conocedora", la mirada que permite tomar conciencia, la mirada del que conoce para comprender y, desde allí, en segundo lugar, comenzar a desnaturalizar prácticas y desandar caminos.

Garantizar cabalmente la inclusión educativa implica mantenernos atentos, desarrollar una mirada activa, mirar donde ya se miró y también en nuevos lugares, ya que la inclusión, de tanto en tanto, se nos vuelve "escurridiza" al interior de la compleja trama de relaciones a la que denominamos sistema educativo.

Por ello intentamos, a través de la lectura de los artículos que componen este capítulo, hacer ciertos señalamientos respecto a algunos puntos débiles, zonas de clivaje, en las que se hace imperioso seguir trabajando

En sintonía con estos enunciados, el artículo de P. Zuliani, el cual es producto de los avances de una tesis de maestría, propone analizar críticamente la institucionalización de la Educación Especial en la provincia de San Juan, estableciendo vinculaciones con la política educativa nacional y los modelos de discapacidad vigentes en el periodo 1944-1977. Presenta como potencialidad académica y social el cruce entre Educación Especial e Historia, asumiendo éste como requisito fundamental para comprender el estado actual de las luchas por el reconocimiento de la educación como derecho para las personas con discapacidad.

El trabajo de *Peralta, S., Carelli, S., Fraca, C. Miguel, M. Zuliani, P., Díaz, M. y Millani, A.* aborda "La inclusión educativa en la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) en la provincia de San Juan". En él, las autoras abordan desde varias perspectivas (socio históricas, político-normativa y pedagógica), la heterogeneidad de las prácticas inclusivas y su relación con la diversidad de los estudiantes y sus experiencias de vida.

El trabajo *Una experiencia sobre música, educación e inclusión en la FFHA – UNSJ, de* S**.** Mas*,* analiza la implementación de experiencias inclusivas en la formación de alumnos de la carrera de pregrado que brinda la unidad académica y se propone ofrecer estrategias de intervención y medidas de apoyo institucional necesarias para detectar y atender los requerimientos de docentes y estudiantes aspirantes a ingreso o que cursan la carrera del Nivel Pre-Universitario.

La Historia de la Educación Especial en San Juan (1944-1977)

Zuliani Fernández, Patricia Ivana[*]

Introducción

El presente artículo forma parte del proyecto de tesis de Maestría en Historia y se enmarca en la Historia de la Educación. El trabajo intenta analizar críticamente la institucionalización de la Educación Especial en la provincia de San Juan, estableciendo posibles vinculaciones con la política educativa nacional y los modelos de discapacidad vigentes en el periodo 1944-1977. Partimos de la hipótesis que, por un lado, se produce una tensión entre lo que los marcos normativos definen y lo que las prácticas alcanzan, y, por otro, que las concepciones y supuestos sobre el sujeto pedagógico responden al modelo médico rehabilitador de la discapacidad.

Con respecto a los antecedentes de investigación del presente trabajo, destacamos que, si bien la Historia de la Educación Especial es ampliamente abordada, esas investigaciones no particularizaron en el caso provincial. Por lo tanto, la historia de la institucionalización de la educación especial en San Juan constituye un tema marginalmente abordado por la literatura especializada en la historia de la educación.

Como asevera Puiggrós, A. (1990) la Historia de la Educación en la Argentina fue escrita habitualmente desde Buenos Aires y si bien existen realizaciones numerosas en términos de historias locales, provinciales o regionales, han sido discontinuas (esfuerzos aislados y esporádicos, pero con arduas tareas de investigadores que lograron condensar temas y periodos de producciones muy respetables). En el caso de la provincia de San Juan se han realizado importantes trabajos de investigación históricos, enfocándose en la Historia de la Educación Común (Garcés, 1992; Moyano,1988; Fernández, 2021) pero no han avanzado en el objeto de estudio del presente proyecto.

Además, tal como afirma Campagno, M.: "La cuestión acerca de la dimensión histórica de los problemas asociados a la discapacidad dispone de muy poco espacio

[*] Tesista de Maestría Zuliani Fernández, Patricia Ivana perteneciente a un equipo de investigación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ.

en el ámbito académico. Sin pretensiones de proponer un diagnóstico seguro acerca de las razones de esta escasez, podría decirse que los historiadores no suelen centrarse en los problemas relacionados con la discapacidad y que los especialistas en discapacidad procedentes de las disciplinas que actúan más de cerca sobre estos asuntos (desde la psicología, la medicina, las técnicas de rehabilitación) no suelen plantear sus intervenciones en función de una perspectiva histórica" (2019, p. 27).

Enfoque Teórico -Metodológico

El trabajo de investigación propuesto se enmarca en la Historia de la Educación y pretende conocer la institucionalización de la Educación Especial en San Juan en el periodo comprendido entre 1944 y 1977. En el proyecto de tesis se plantean los objetivos iniciales de la investigación; un objetivo principal y tres objetivos específicos. El objetivo principal se formula del siguiente modo: Analizar críticamente la institucionalización de la Educación Especial en la provincia de San Juan, estableciendo posibles vinculaciones con la política educativa nacional y los modelos de discapacidad vigentes en el periodo 1944-1977. Por su parte, los objetivos específicos se presentan en el mismo proyecto de la siguiente manera:

- Conocer las motivaciones e intereses en la creación y organización administrativa e institucional de la Educación Especial en San Juan entre 1944 y 1977.
- Visualizar posibles tensiones entre lo establecido por las normativas y legislaciones nacionales y la realidad educativa sanjuanina.
- Problematizar la relación entre las concepciones o supuestos del sujeto pedagógico de la educación especial presentes en los discursos oficiales y los modelos sobre discapacidad presentes en el periodo abordado.

Partimos de una hipótesis central en dos planteos, por un lado se produce una tensión entre lo que los marcos normativos nacionales y provinciales definen y las prácticas educativas implementadas y, por otro lado advertimos que las concepciones y supuestos sobre el sujeto pedagógico responden al modelo médico rehabilitador de la discapacidad.

Es necesario mencionar que los modelos de discapacidad son según Palacios, A. (2008) miradas y concepciones hacia la discapacidad y los modelos de tratamiento, que

a lo largo del tiempo se ha dispensado a las personas con discapacidad. Cada modelo se identifica con ciertos presupuestos esenciales que emergen desde dos perspectivas: la primera se refiere a la concepción sobre las causas que dan origen a la discapacidad, lo que incide directamente en la concepción del fenómeno mismo. La segunda, se centra en el valor de la vida de una persona con discapacidad, y su consecuente aporte a la sociedad.

Desde el modelo médico rehabilitador se considera la discapacidad exclusivamente como un problema de la persona, directamente ocasionado por una enfermedad, trauma o condición de la salud, que requiere de cuidados médicos prestados por profesionales en forma de tratamiento individual. En consecuencia, el tratamiento de la discapacidad se encuentra encaminado a conseguir la cura, una mejor adaptación de la persona, o un cambio en su conducta. A partir de ello, la discapacidad es medida solo con parámetros médicos, y es precisamente el médico quien se encuentra involucrado en seleccionar la educación según las capacidades potenciales, determinar la asignación de beneficios, medir las capacidades laborales, etc.

El modelo médico rehabilitador tiene un convencimiento generalizado respecto de que las niñas y niños con discapacidad no son normales, los etiquetan como "discapacitados", son vistos como no del todo "completas", "anormales", e incapaces de participar y de contribuir en la vida diaria de la comunidad y considera que debe realizarse todo lo necesario a fin de lograr que dichas criaturas se normalicen. A dichos fines, se implementa toda una serie de medidas encaminadas a la rehabilitación o habilitación para que dichos niños puedan funcionar en "sociedad de una manera más normal". Como afirma Palacios, A: "Desde la filosofía imperante en este modelo, una herramienta esencial, encaminada a la rehabilitación —o habilitación para funcionar en sociedad—, más allá de los cuidados y los tratamientos médicos, será la educación especial" (2008, p.83).

Con respecto a los antecedentes de investigación del presente trabajo, destacamos que, si bien la historia de la educación especial es ampliamente abordada, esas investigaciones no particularizaron en el caso provincial. Los trabajos científicos referidos a la historia de la institucionalización de la educación especial a escala internacional (Arnaiz Sánchez, 2004; Álvarez Uría, 1997) y nacional (de la Vega, 2010;

Lus, 1995) son los referentes conceptuales para comprender los procesos de ese campo.

Como otras disciplinas y las instituciones en general, la Educación Especial y la escuela especial tienen un origen que remite a situaciones históricas, culturales, políticas y sociales que propiciaron su surgimiento, respondiendo a ciertas necesidades de contexto. Revisando muy someramente este devenir, se señalan dos momentos históricos clave: la revolución francesa y la revolución industrial (Álvarez Uría, 1997).

La naciente evolución de la revolución industrial creó cada vez un mayor número de zonas de marginación constituidas por aquellas personas que no eran útiles para el sistema productivo. Debido a esta influencia y al pensamiento de que era necesario proteger a la sociedad de estas personas anormales, se las recluye en instituciones (asilos y hospitales) donde la atención y el cuidado eran muy escasos. En ellas convivía toda una gama indiscriminada de enfermos mentales, miserables, indigentes, delincuentes, criminales, dementes, etc. Sin embargo, aparecen algunos cambios concretados en diferentes trabajos llevados a cabo con personas con deficiencias sensoriales debidas a problemas auditivos y visuales, siendo estas deficiencias las primeras que fueron tratadas en el contexto educativo. Será a finales del siglo XVIII cuando, como consecuencia de la Revolución Francesa, se aborde la reforma de las instituciones que propició que se empezara a prestar asistencia a las personas recluidas en ellas y se tuviesen en cuenta sus anomalías, dándoles un trato más humanitario.

Las personas con discapacidad comienzan a pensarse como sujetos educables, desarrollándose un conocimiento y unas respuestas sociales vinculadas a intervenciones educativas en primer lugar con los sordomudos en el siglo XVI, luego los ciegos, y a mediados del Siglo XIX los nombrados como "cretinos", "idiotas" y "atrasados mentales".

Sin embargo, será en el siglo XIX cuando se produzcan cambios importantes. El movimiento científico y cultural que se inició a finales del siglo XVIII va a culminar con el movimiento de la Ilustración que dará lugar a insignes avances científicos. Podemos identificar en este momento los primeros atisbos de lo que sería la Educación Especial, ya que empiezan a crearse instituciones dedicadas a la atención y a la enseñanza de

personas ciegas, sordomudas y con retraso mental como respuesta al problema que suponía su escolarización en los centros públicos ordinarios. (Arnaiz Sánchez ,2019).

Un hecho importante que se produjo en el contexto europeo y de América, a finales del siglo XIX y principios del XX, fue el establecimiento de la Obligatoriedad de la Enseñanza, acontecimiento que tendría una importante repercusión en el ámbito de la Educación Especial. Su consecuencia más inmediata fue la necesidad de crear numerosas escuelas que acogieran al elevado número de alumnos que empezaba a acudir a ellas. Por consiguiente, niños con alguna deficiencia, sobre todo ligera en el caso del retraso mental, que tradicionalmente habían estado en sus casas o en asilos, pasaron a recibir enseñanza junto al resto de los niños de su entorno. La masificación de las escuelas se produjo y fue surgiendo la necesidad de que los "niños anormales", especialmente los débiles mentales, abandonaran la escuela ordinaria. Cabe indicar que esta exclusión provino esencialmente de la opinión y del ambiente generado por "expertos" y filántropos del momento, más que por la opinión de personas provenientes del ámbito educativo y del profesorado. Conforme la educación obligatoria escolarizaba más alumnos, la presencia de personas deficientes era mayor y se iban complicando y diversificando sus problemas de aprendizaje.

En un intento de sistematizar los mismos, se empezaron a aplicar diferentes clasificaciones sobre las personas "anormales", estableciendo sus distintos grados y tipos. Se pensaba que esto ayudaría a mejorar su educación. Como consecuencia de la clasificación de los alumnos que se producía tras su diagnóstico, se pensó que la especialización de los servicios educativos era la mejor opción para su educación. Así, se fueron creando centros de educación especial y emplazando a los alumnos en ellos, mediante agrupaciones en las aulas lo más homogéneas posibles. La información básica la proporcionaba el C.I. obtenido tras la medición psicométrica. Para la instrucción se establecieron programas, métodos y servicios diferentes para cada uno de los subgrupos identificados. Esto condujo a la aparición de distintos tipos de centros especializados por deficiencias (centros para sordos, ciegos, para deficientes mentales). El proceso de clasificación, etiquetación y segregación de las personas con algún déficit estaba en marcha. De este modo, la obligatoriedad de la enseñanza, que pretendía que todos los alumnos estuvieran escolarizados dentro del sistema ordinario, el único

existente derivó en la segregación a un sistema especial paralelo al ordinario de aquellos alumnos que presentaban alguna deficiencia y, consecuentemente, en la aparición cada vez mayor de programas y técnicas especializadas.

La Educación Especial se configuró separada del sistema educativo general y las escuelas especiales empezaron a proliferar rápidamente por todos los países. Surge toda una red de escuelas especiales para los alumnos que por alguna causa "no podían estar" en el sistema ordinario.

La llamada Era de la Institucionalización se puso en marcha y se extendió desde mediados del XIX hasta mitad del siglo XX. Durante esa época, la segregación se justificó desde presupuestos de la ciencia positivista olvidándose los principios de la sociedad liberal emergidos cien años atrás, y que hicieron girar la mirada hacia las personas con alguna deficiencia. En este periodo se observan dos actitudes sociales claramente contrapuestas hacia la persona deficiente: por una parte, se piensa que hay que proporcionarle custodia, ayuda y educación; pero, por otra, se considera que su conducta es anormal y constituye por ello un peligro para la sociedad. No obstante, ambas actitudes conducen a que las personas deficientes sean emplazadas en instituciones especializadas, separadas y segregadas del resto de la sociedad. (Arnaiz Sánchez ,2019).

Según Lus, A. (1995) en el período de las Instituciones, tanto en Europa como en Estados Unidos, se mantenía a las personas "indeseables" y físicamente "defectuosas", fuera de la vista pública, es decir, recluidas en asilos. Estas instituciones albergaban personas con toda clase de dificultades (sordos, ciegos, enfermos mentales, seniles, etc.) que debían permanecer allí hasta su supuesta curación, lo cual en la mayoría de los casos significaba hasta la muerte, ya que la curación no ocurría. Estos asilos estaban bajo la atención de médicos, por lo tanto, la educación especial surge del intento frustrado de la medicina por curar estas patologías.

En la Argentina, la Historia de la Educación Especial siguió un rumbo parecido a nivel mundial. Con la Ley de Educación Común N° 1.420 de 1884 que establecía la enseñanza universal, obligatoria, gratuita y laica para todos los niños que vivían en suelo argentino, redundó en un significativo aumento de la población alfabetizada y tras ello el ingreso a la cultura letrada y el acceso a la movilidad social de un importante sector

de la población. Sin embargo, prontamente la escuela común mostro sus limitaciones como institución creada para responder a una niñez que lejos estaba de ser homogénea y fueron adjudicadas las diferencias a la naturaleza de los niños que, categorizados cada vez con mayor especificidad, fueron derivados a aprender con los niños que portaban déficits, al conjunto de escuelas especiales. De este modo, se fue consolidando la llamada Educación Especial, como un sistema educativo paralelo.

Se comienza a desarrollar la Educación Especial como un sistema aislado e independiente cuyo objetivo se centraba en la asistencia de niños con discapacidad, influenciado por el modelo europeo organizado desde la patología. A medida que avanza el siglo este subsistema educativo se desarrolla, se autonomiza y se consolida con una perspectiva pedagógica propia. Se crean nuevas escuelas e instituciones educativas dedicadas a la atención de las diferentes discapacidades y se forman docentes y profesionales especializados. (de la Vega, 2010)

El 5 de octubre de 1942 fue inaugurada la primera Escuela de Adaptación, que luego será la Escuela Diferencial N° 1. En 1948, durante la primera presidencia de Juan Domingo Perón, se formó una comisión nacional para estudiar y planificar las escuelas especiales y formar al personal docente destinado a las mismas. Ese mismo año se organizó un equipo técnico para la detección de alumnos inadaptados, que realizó su trabajo en veinte distritos escolares. Finalmente, en 1949, fueron creadas tres escuelas —siempre como resultado de un importante despliegue teórico y político-institucional de Tobar García— que se sumaron a las ochenta aulas especiales que funcionaban, desde 1930, en la Capital Federal. (de la Vega, 2010)

Ahora bien, considerando que son escasas las investigaciones que han trabajado este tema en nuestra provincia, son importantes los aportes más actuales que se recogen en la presente investigación, de intelectuales que han investigado de manera rigurosa la educación especial en el país y Latinoamérica y con ello, han permitido difundir la historia de la educación especial. Recuperamos como antecedentes los trabajos realizados por (Lionetti, 2018; Lenis, 2021, Malbrán, 2019; Campagno, 2019; Ferrante, 2021; Acosta, 2020; Claro, 2019), quienes se constituyen en las principales líneas del marco teórico del presente proyecto y son tomadas en consideración como antecedentes fundamentales ya que en el recorrido de sus investigaciones indagan

sobre diferentes aspectos de la historia de la Educación Especial, que nos permiten comprender y analizar nuestro objeto, aunque no se focalicen en lo provincial.

Con respecto al enfoque metodológico del presente trabajo afirmamos que es de carácter exploratorio y descriptivo, ya que el relevo de antecedentes del tema elegido, nos permitió advertir tal como lo expuse anteriormente, que ha sido muy poco explorado, no hay suficientes estudios previos a nivel provincial y por lo tanto se constituye en vacancia temática en la Historia de la Educación.

El enfoque metodológico seleccionado es el cualitativo. Se apuesta por una modalidad de trabajo investigativo enriquecida por entrevistas y visitas al campo, de manera de lograr articular el análisis de la materialidad discursiva presente en los documentos, leyes y fuentes primarias, con el de la observada en lo más empírico del terreno. En el caso del proceso cualitativo, la muestra, la recolección y el análisis son fases que se realizan prácticamente de manera simultánea.

Tal como afirma Hernández Sampieri y otros "En la búsqueda cualitativa, en lugar de iniciar con una teoría y luego 'voltear' al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los datos y resultados, el investigador comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa" (2014, p.8).

Además, en esa búsqueda cualitativa como asevera Hernández Sampieri y otros: "La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien 'circular' en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio" (2014, p.7).

Según Souza Minayo (2009) la investigación cualitativa revela la inevitable yuxtaposición entre conocimientos e intereses, condiciones históricas y avances de la ciencia. Su universo es lo cotidiano y las experiencias del sentido común, interpretadas y reinterpretadas por los sujetos que la vivencian.

En consonancia con la metodología descripta los instrumentos y técnicas a emplear en este trabajo serán: entrevistas, observaciones, registros y análisis documental. Este proyecto abreva en fuentes de distinto tipo. Por un lado, las primarias que involucran distintas esferas estatales: historias institucionales de las escuelas, documentación escolar, resoluciones, actas, decretos, boletín oficial, legislación educativa y normativas.

Además del análisis de fuentes documentales oficiales se utilizarán fuentes secundarias: prensa escrita, historia oral, que pondrán en diálogo las narrativas de distintos actores que formarán parte de este estudio.

Por otro lado, la Historia de la Educación, como afirma Guichot, R. (2006), usa cada vez con más frecuencia, métodos comparativos, cuantitativos o seriales, recurre a los conceptos de coyuntura y estructura, compagina las "viejas fuentes" archivísticas o textuales y las "nuevas fuentes" orales, icónicas u objetuales, y, en definitiva, incorpora las innovaciones que tienen lugar en el campo de la historiografía general. La Historia de la Educación se ve obligada a establecer estrecha relación con otras ciencias históricas ya que un correcto conocimiento del pasado de la educación del ser humano exige tener al menos una visión global de sus historias en otros ámbitos tan importantes como el de la cultura, la política, la religión, etcétera.

Por lo tanto, en este trabajo hemos considerado pertinente recurrir a la Historia Política, ya que temas como el ordenamiento jurídico-administrativo de los sistemas educativos, las propuestas que emanan en materia de enseñanza de las diferentes corrientes ideológicas y grupos de opinión, los móviles a los que obedecen las reformas político-institucionales en el campo de la educación, etc., requieren sin lugar a dudas las aportaciones que nos proporcionan los historiadores especializados en el ámbito político.

Con respecto a la delimitación temporo-espacial el análisis estará inscripto espacialmente en el plano local de la provincia de San Juan. Pero además se atenderá una escala nacional rastreando las vinculaciones de lo local con un contexto más amplio. Se apela a la conformación de un mapa relacional donde los procesos no son autonomizables, sino que poseen una mutua imbricación. Los estudios de la Historia de la Educación no pueden reducirse únicamente a repensar la esfera estrictamente pedagógica. Cualquier fenómeno educativo se desarrolla en un contexto social, político, económico, cultural que le da sentido, de modo que su desconocimiento dejaría incompleto el estudio histórico-educativo.

Es por ello, que reconocemos las aportaciones conceptuales y metodológicas que nos ha suministrado la Sociología, siendo como afirma Guichot, R. (2006) una de las Ciencias Sociales que más ha contribuido a la expansión del campo cognitivo de la

Historia de la Educación. Recuperamos los aportes teórico-metodológicos de Pierre Bourdieu, quien introduce la dimensión histórica en el modo de pensamiento relacional: "El modo relacional y analógico de razonar alentado por el concepto de campo nos permite captar la particularidad dentro de la generalidad y la generalidad dentro de la particularidad" (Bourdieu y Wacquant 2005, p.42).

Según Pérez Samper y Franco Rubio (2012) en la teoría de las prácticas de Pierre Bourdieu, estas deben explicarse como la relación entre dos sistemas de relaciones. Por un lado, el sistema de relaciones –históricamente construido– que constituye el «campo» específico en que se desarrolla la práctica. Por otro, el sistema de relaciones que produce a los agentes de las prácticas, su habitus, que nos remite a las condiciones sociales de la producción de estos agentes en su historia anterior. Sólo la puesta en relación de estos dos sistemas de relaciones permite plantear la «génesis» social de las estructuras de las prácticas desde una perspectiva relacional e histórica. Sus dos conceptos centrales: campo y habitus constituyen nudos de relaciones. Para Bourdieu "un campo consiste en un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas, mientras que el habitus toma la forma de un conjunto de relaciones históricas incorporadas a los agentes sociales" (Gutiérrez, 1997, p.23).

Según Bourdieu, P.: "un campo, es decir a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura" (1994, p.49).

Por lo tanto, el campo de la Educación Especial, en su proceso de constitución sociohistórico, ha estado marcado por discursos, saberes, prácticas, agentes, enfoques pedagógicos y médicos, políticas educativas, profesionalización de maestros en este saber, abordajes educativos, que de manera paulatina han permitido la institucionalización de la educación especial. Y como la historia objetivada en la configuración de ese campo es incorporada por los agentes que participaron del proceso de institucionalización de la Educación Especial, generando percepciones y apreciaciones de las prácticas y discursos de ese proceso, a partir del cual define su

acción: "Los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas" (Bourdieu 1994, p.20).

Por lo tanto, los aportes de Bourdieu nos permitirán trabajar relacionalmente la configuración del campo de la Educación Especial en la provincia de San juan y la constitución del habitus de los agentes que participan en él.

La delimitación temporal responde a criterios institucionales. En relación a estos últimos, 1944 es el año donde la provincia de San Juan sufrió el sismo más grande registrado en la historia argentina. Si bien este hito constituye un fenómeno natural, representó la instancia que motoriza la presencia de la Educación Especial en la provincia. Por lo tanto, 1944 es el punto de inicio temporal, y el cierre en el año 1977, cuando nuevamente un terremoto sacude a San Juan. Sumado a un escenario político nacional turbulento, caracterizado por la última dictadura militar. San Juan no es ajeno a ese contexto y en circunstancias complejas se crea a nivel provincial el primer Instituto de Formación Docente de gestión Estatal que forma docentes en Educación Especial.

Avances

El trabajo de investigación está actualmente en proceso de realización, pero podemos dar cuenta de algunos avances del mismo. Hemos realizado una recopilación y sistematización de fuentes primarias que involucran distintas esferas estatales: historias institucionales de las escuelas, documentación escolar, resoluciones, actas, decretos, legislación educativa y normativas nacional y jurisdiccional acerca de la Educación Especial que aparece como el soporte normativo desde el cual analizar concepciones teóricas y prácticas sobre dicho campo.

Se ha comenzado con la elaboración del marco conceptual, recuperando trabajos científicos referidos a la historia de la institucionalización de la Educación Epecial a escala internacional (Arnaiz Sánchez, 2004; Álvarez Uría, 1997) y nacional (de la Vega, 2010; Lus, 1995) referentes importantes para comprender dicho proceso de institucionalización, ya mencionados anteriormente.

También recuperamos los aportes que se recogen en la presente investigación, de intelectuales que han investigado de manera rigurosa la educación especial en el país y Latinoamérica y con ello, han permitido difundir la historia de la educación especial.

Recuperamos del libro "La historia de las infancias en América Latina", de Lionetti, L. (2018) el capítulo "Construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales", allí se incursiona en el examen del surgimiento de conceptos para identificar, diferenciar y denominar diversos grupos de infantes que requerían una atención especial y una rápida intervención educativa y médica/psicológica/pedagógica. El capítulo analiza las políticas sociales que se fomentaron en la Argentina entre los años 1900 y 1940 con la intención de salvaguardar la salud física, moral e intelectual de la niñez desvalida. Allí reconstruye esas políticas, las prácticas discursivas e institucionales.

Además, reconocemos como antecedentes la Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación, de Lenis, N. (2021) "Institucionalización del campo del saber de la educación especial en Colombia: entre lo visible y lo invisible de la formación del educador especial, 1976-2018". En el primer apartado comprende el capítulo I titulado "Historia de la educación especial en Colombia", en este se da un acercamiento hacia la comprensión sobre cuatro aspectos: el surgimiento de la educación especial, la educación especial como campo, la institucionalización de la Educación Especial en Colombia y la discapacidad.

Registramos como aportes fundamentales las construcciones teóricas realizadas en la obra "Palabras claves en la historia de la educación argentina", publicada por la UNIPE, donde desarrollan ensayos que dan cuenta de la historicidad de los vocablos incluidos en la publicación. De la referida obra recuperamos el capítulo de Educación especial de la autora Malbrán, M. (2019) donde afirma que la educación especial en la República Argentina ha experimentado significativos cambios durante las últimas décadas del siglo XX y en el transcurso del siglo XXI.

En este recorrido conceptual ubicamos también la construcción teórica que se ha realizado en diversos trabajos de investigación y reunidos en el libro: "La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades" (2019), enmarcado en el Programa de Discapacidad y Accesibilidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Sobre todo,

reconocemos el Capítulo 1: Una mirada histórica de la discapacidad del Dr. Marcelo Campagno (2019), donde plantea un acercamiento a la dimensión histórica del problema de la discapacidad. El autor historiza a partir de un recorrido por diversas sociedades la asociación corriente, instalada como equivalencia, entre discapacidad y anormalidad.

Por otra parte, recuperamos el trabajo de Ferrante, C. (2021) en su artículo: "Potencialidades y obstáculos para analizar las discapacidades desde el abordaje socio histórico" afirma que las ciencias sociales y la discapacidad, desde las miradas del sentido común, constituyen dos significantes sin demasiadas conexiones. Usualmente, las discapacidades son asimiladas al terreno de lo ahistórico y lo asocial, para ser ubicadas en el ámbito de lo individual y lo biológico. Desde este anclaje, las discapacidades son comprendidas, esencialmente, como un problema médico personal, que implica una "falla", una "falta" o un "déficit", en el funcionamiento corporal e intelectual de las personas, limitando severamente sus posibilidades de vida, y, por ello, enlutando su existencia y la de su entorno familiar. Además, asevera que la discapacidad tampoco ha estado muy presente en la agenda de la historia.

En la línea de trabajo que nos ocupa, también reconocemos como antecedentes inmediatos la Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación, el de Acosta, M. (2020) "Las concepciones de educación inclusiva desde las narrativas de supervisores directivos y docentes del sistema de educación especial en la provincia del Chubut". En ella realiza una breve presentación de los principales antecedentes de la historia de la educación especial en la provincia de Chubut entre los años 1980 y 2006, centrándose en las transformaciones de las políticas educativas sobre la educación especial en el período 2009-2011en el valle inferior del Río Chubut. Dentro de esta delimitación témporo-espacial procuran comprender las tensiones, luchas y contradicciones producidas alrededor de modelos educativos que van desde una educación entendida como "atención" o "intervención", centrada en el diagnóstico del déficit, hasta aquellas perspectivas educativas inclusivas que entienden al sujeto de la educación como sujeto de derecho.

Además, recuperamos el Trabajo Final de tesis de Claro, P. (2019), titulado: "Discapacidad en Educación: experiencias de integración/inclusión". Acá la autora

realiza un breve recorrido histórico respecto de la atención a la discapacidad desde los inicios de la Edad Media hasta los actuales marcos legales y políticos que impulsan la educación inclusiva la cual, pasó del ocultamiento a la institucionalización de los niños y adolescentes con discapacidad.

Además, avanzamos en la elaboración de instrumentos de recolección de datos. Elaboramos entrevistas y las preguntas se orientaron a indagar acerca de cuándo y cómo surge la educación especial en el ámbito local, bajo qué marcos normativos y conceptuales se fue desarrollando, cómo se trasladaron estas normativas y marcos conceptuales a la cultura escolar, concepción del sujeto pedagógico, cómo fueron las prácticas y las experiencias de sus protagonistas, qué momentos se reconocen de ruptura y cambio y cómo se vivieron, entre otras. Ya hemos comenzado a realizar algunas entrevistas a supervisores y directores de escuelas de Educación Especial en ejercicio y jubiladas, con experiencia de trabajo en distintos períodos y modelos.

Conclusión

A modo de cierre hasta aquí presentamos avances de la investigación, restando aún material para indagar, analizar y seguir profundizando. Más que conclusiones, a la luz de la perspectiva histórica dada al tema, nos encontramos en una acción indagatoria dinámica, como asevera Hernández Sampieri y otros: "La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien 'circular' en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio" (2014, p.7).

Finalmente consideramos que la potencialidad académica y social del cruce Educación Especial e Historia es importante y es un requisito fundamental para comprender el estado actual de las luchas por el reconocimiento de la educación como derecho para las personas con discapacidad.

No se pretende escribir "la historia", sino que preferimos avanzar hacia interpretaciones y miradas polifónicas que siempre admitirán puntos de vistas diferentes y diversos para enriquecer el conocimiento histórico crítico y situado. Una historia que explique el pasado y que a la vez ayude a comprender el presente y a construir el futuro.

Referencias bibliográficas

Acosta, M. (2020). *Las concepciones de educación inclusiva desde las narrativas de supervisores directivos y docentes del sistema de educación especial en la provincia del Chubut*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.

Álvarez-Uría, Fernando (1997). La configuración del campo de la infancia anormal. En B. Franklin (Comp.): *Interpretación de la discapacidad*. Teoría e historia de la educación especial. Barcelona. Ediciones Pomares – Corredor, 90-120.

Arnaiz Sánchez, P. (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.

Pilar Arnaiz Sánchez (2019). *La educación inclusiva en el siglo xxi. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia Servicio de Publicaciones. Lección magistral leída en el acto académico de santo Tomás de Aquino el 28 de enero de 2019

Bourdieu, P: (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*.Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. 1a ed. Siglo XXI Editores Argentina.

Campagno, Marcelo (2019). Una mirada histórica de la discapacidad. En Rusler, V. et. al. (Comp.) *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades* (pp. 27-46). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. http://publicaciones.filo.uba.ar/la-discapacidad-desde-laperspectiva-de-las-humanidades.

Claro, P. (2019). *Discapacidad en Educación: experiencias de integración/inclusión*. Trabajo final de graduación licenciatura en trabajo social. Universidad Nacional de Luján. http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/520

De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Argentina. Noveduc

De la Vega, E. (2010). *Psiquiatría, escuela nueva y psicoanálisis en la fundación de la educación especial en América Latina*. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57. pp. 73-91.

Fernández, G. (2021) *Entre la teoría y la práctica: las escuelas comunes sanjuaninas y su articulación con las normativas nacionales en los albores del sistema educativo. E*studios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / E-ISSN 1851-9490 / Vol. 23 Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / INCIHUSA - CONICET

Ferrante, C. (2020). *Potencialidades y obstáculos para analizar las discapacidades desde el abordaje sociohistórico.* Departamento de Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Garcés, L. (1992) *La Escuela Cantonista. Educación, Estado y sociedad en el San Juan de los años 20"* EFU San Juan Argentina.

Guichot, R. (2006). Historia de la Educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. (vol. 2, núm. 1, enero-junio, pp. 11- 51) Universidad de Caldas. Colombia

Gutiérrez, A. (1997). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. 1° ed. Villa María: Eduvim.

Hernández Sampieri R.y otros (2008). *Los procesos mixtos de investigación en Metodología de la investigación.* ED. Mc. Graw Hill. México.

Lenis, J. (2020) *Institucionalización del campo del saber de la educación especial en Colombia: entre lo visible y lo invisible de la formación del educador especial, 1976-2018*. Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Educación de la UDFJC.

Lionetti, L. (2018) *La historia de las infancias en América Latina*. Compilado por Lucía Lionetti. 1a Ed. – Tandil. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-658-461-0

Lus, M. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Malbrán, M. (2019) Educación Especial. En Fiorucci, F. *Palabras claves en la historia de la educación argentina* 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200415062618/Palabras-claves-en-la-historia.pdf

Moyano, P.(1988) *Evolución de la escuela de Primeras letras en San Juan*. Ministerio de educación y cultura. Subsecretaria de Ciencia y Técnica. Gobierno de la Provincia de San Juan.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca, Madrid.

Pérez Samper, M.y Franco Rubio, G. (2012). Mirar la historia con otros ojos. *Revista de Historia Moderna. (N°* 30. ISSN 0212-5862, pp. 11-15). https://doi.org/10.14198/RHM2012.30.01

Puiggros, A (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Editorial Galerna.

Sabino, C. (1992) *El Proceso de Investigación*. Ed. Panapo. Caracas.

Souza Minayo, M. (2009). *La artesanía de la instigación cualitativa*. Lugar Editorial. Bs. As.

La Inclusión Educativa en el nivel secundario de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos de la provincia de San Juan

Peralta, Silvana[*]
Carelli, Silvina
Fraca, Carina
Miguel, Marcia
Zuliani, Patricia
Díaz, María Inés
Millani, Alicia

Acerca del problema de investigación

El trabajo de investigación que se presenta tiene como propósito construir un conocimiento pedagógico crítico que permitiera comprender y contribuir a la inclusión educativa en la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) en la provincia de San Juan.

El punto de partida lo constituye el hecho de observar que si bien una variedad de políticas públicas han focalizado, en las últimas décadas, la inclusión social y educativa y se han mostrado resultados favorables respecto al acceso de sectores tradicionalmente excluidos del sistema educativo, las acciones implementadas no son suficientes para concretar las aspiraciones igualitarias. En este sentido, la inclusión educativa conlleva decisiones éticas y políticas que tensionan condiciones objetivas y subjetivas, a la vez que se asienta sobre ciertos supuestos, cuya fuerza, predominio y naturalización vuelven problemáticos su efectivización.

En esta investigación nos ocupamos de la modalidad de Educación permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), dado que notamos en ella una "expansión controversial" en términos de G. Finenman (2016). En nuestro país, según datos del anuario estadístico producido por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, la matrícula del nivel secundario de esta modalidad creció un 51% entre 1998 y 2011, contra un 17% de aumento en la secundaria común. Y entre 2008 y 2014, un 20%, frente a un 10%, respectivamente. Según la misma fuente, en el año 2018 asistieron un total de

[*] Conforman equipo de investigación pertenecientes al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ.

1.296.423 estudiantes a esta modalidad, de los cuales 557.803 pertenecen a nivel secundario (sin contabilizar a los cursantes del FinEs 2 secundario). Esta cifra representa un 15% de la totalidad de estudiantes que asisten al secundario común. Resulta notorio también, que en nuestra provincia, según datos estadísticos del INDEC, que al año 2010, el total de estudiantes de nivel secundario de la modalidad, ascendía a 269938 personas, que representaba el 43,5 % del total de la población de San Juan. Concomitantemente, varias investigaciones dan cuenta de la heterogeneidad de significados, intencionalidades, sujetos, instituciones y prácticas formativas que surcan esta modalidad, sin dejar de reconocer que en el contexto nacional y latinoamericano esta opción educativa constituyó un eufemismo para hacer referencia a una educación remedial y residual de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares (Brusilovsky, 2006). En los últimos años, se constata informalmente que las personas con discapacidades permanentes o transitorias, en contextos de privación de la libertad, de población rural, de pueblos originarios, con diversas identidades genéricas, entre otras, son parte de la población estudiantil que asiste a las instituciones educativas de la modalidad.

- **Sobre las decisiones metodológicas**

Nuestra opción metodológica está basada en el supuesto epistemológico que postula "todo proceso de conocimiento es a la vez construcción y ruptura, reflexión teórica y análisis empírico" (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1975). La investigación estuvo orientada por un enfoque interpretativo y crítico en investigación educativa. Trabajamos con las condiciones de procedencia, materiales y simbólicas, con los significados y las representaciones que los estudiantes y las instituciones tienen de sí, del saber del que se ocupan, del campo profesional, y sus articulaciones en las prácticas institucionales y en el espacio social más amplio. El análisis de las trayectorias educativas aparece como una herramienta privilegiada para visualizar cómo los agentes socializados procesan sus condiciones de vida, en tanto, ofrecen la posibilidad de captar empíricamente en la vida de los sujetos y grupos, el procesamiento individual y colectivo del contexto histórico en relación con sus decisiones de vida. El referente empírico lo constituye el nivel secundario de la modalidad educativa de jóvenes y adultos. Trabajamos con estudiantes que asisten a distintas instituciones de la

provincia, situadas tanto en el gran San Juan como en zonas rurales. Desde una posición de complementariedad metodológica (cuantitativo-cualitativo), trabajamos con un muestreo consecutivo. Por un lado se realizaron encuestas a estudiantes que cursan diferentes años en diversas instituciones de nivel secundario de la EPJA, con el fin de caracterizarlos en relación a sus condiciones objetivas y subjetivas y sus enclaves institucionales. Por otro lado, se seleccionaron y entrevistaron a informantes clave como docentes y directivos de instituciones de la modalidad.

En consonancia con la metodología descripta los instrumentos y técnicas empleados en este trabajo exhiben, como condición primordial, la flexibilidad suficiente para mostrarse sensibles a las peculiaridades del hecho educativo. Nos interesa captar al "agente socializado" que produce las prácticas y su proceso de producción. Realizamos el análisis, tanto de las estructuras sociales externas como de las estructuras sociales internalizadas, en las dos dimensiones antes mencionadas. Es decir, no sólo teniendo en cuenta los diferentes sistemas de relaciones objetivas, tal como se presentan en el momento del análisis, sino también como se han ido conformando y estructurando esos sistemas en términos de campos de posiciones sociales relativamente autónomos. Por último cabe destacar que "la construcción social de la realidad social" también implica plantear una manera de analizar los condicionamientos sociales que afectan el proceso de investigación, tomando como punto especial de la mirada al propio investigador y sus relaciones, operación que P. Bourdieu llama "objetivar el sujeto objetivante".

Principales avances

a- Para contextualizar el trabajo en la modalidad, se trabajó en dos aspectos fundamentales. Por un lado, a los fines de situar el análisis de las políticas acerca de la Educación de Adultos se revisó el desarrollo histórico de la EPJA a nivel nacional y provincial. Por otro lado se analizaron normativas vinculadas a la EPJA vinculándolas a las concepciones vigentes y al sujeto pedagógico de la modalidad.

Con relación al primer aspecto, advertimos que es difícil precisar un momento inicial de la modalidad en el continente y en general la Educación de Adultos aparece como preocupación a la par del surgimiento de los sistemas escolares modernos. Desde entonces se ha ido construyendo como campo problemático y, por lo tanto,

presentándose dificultades para construir su especificidad. Desde algunos momentos fundacionales , afirma Lidia Rodríguez (2009) diversos actores de la sociedad civil como iglesias, partidos políticos, y organizaciones sindicales; con motivos, filantrópicos, políticos, o religiosos, se preocuparon de acciones educativas dirigidas a la población joven y adulta. Aunque en esos años fundacionales no fue una prioridad, en tanto, hasta entrado el siglo XX. Será recién en 1968 la mayor apuesta estatal en la institucionalización de la Educación de Adultos (EA) en nuestro país, cuando se crea al interior del Ministerio de Cultura y Educación, la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA).

Siguiendo las políticas nacionales, en la Provincia de San Juan también surge la primera Dirección de Adultos. Luego con la aprobación del Plan Multinacional de Educación del Adultos en 1970, se creaban desde DINEA –y en convenio con empresas, instituciones gubernamentales y organizaciones sindicales– las primeras escuelas secundarias de adultos: los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario).

El desarrollo histórico de la EDJA da cuenta de un camino recorrido en el que se ha avanzado en el reconocimiento de la importancia de la transformación de los espacios formativos de la Educación de Jóvenes y Adultos, como institución de lo público, constituyéndose en el espacio donde quienes la transitan pueden hacer su inscripción en un registro social simbólico y reconocerse como sujetos que, individual y colectivamente tienen derecho a una ciudadanía activa.

Con respecto al segundo aspecto, se trabajó con las concepciones vigentes y el sujeto pedagógico de la EPJA en la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación de la Provincia de San Juan. Esas concepciones se pusieron en relación con documentos emanados desde el Consejo Federal de Educación (CFE) y con algunas normativas provinciales sobre la temática. Se puso especial énfasis en los sentidos que adquiere la inclusión educativa en estas normativas, particularizando en sus características, sus especificaciones y diferencias en cada uno de los cuerpos legales. Además de la normativa mencionada se focalizó en la Resolución 118/10, Anexo II perteneciente al CFE donde se establecen los lineamientos principales para esta modalidad, destacando entre otros aspectos las características del currículo.

La lectura y análisis de los marcos normativos establecidos para la modalidad presentada, nos permite dar cuenta que hay una clara intencionalidad de hacer efectivo el derecho a la educación, más allá de las condiciones personales de los sujetos. Se destaca una red de normas del Consejo Federal que complementan lo establecido en la Ley de Educación Nacional y Ley Provincial de Educación. Particularmente, la provincia de San Juan da cuenta de un trabajo en tal sentido ya que fue una de las pioneras en implementar -ajustándose a la normativa nacional- una propuesta curricular modular.

Se observó a través del análisis cómo los avances provinciales en materia normativa y curricular han intentado implementar un modelo inclusivo, respetuoso de la heterogeneidad de los sujetos y de sus experiencias de vida. Restituir el derecho a la educación en el marco de la educación permanente supera la visión compensadora y se orienta a la construcción participativa del conocimiento a lo largo de toda la vida.

b- La caracterización en torno a la situación patrimonial, la estructura y volumen de diferentes formas de capital de los estudiantes de nivel secundario de los Centro Educativo de Enseñanza Secundario (CENS) se puso en relación con las prácticas y discursos institucionales, construyendo, de este modo, algunas conclusiones en torno a la inclusión educativa. Las trayectorias educativas de los estudiantes excede lecturas homogéneas respecto del "modo de ser estudiante" en la modalidad educativa abordada. Mayoritariamente tienen recorridos discontinuos. Ensayan diversas estrategias para resistir los efectos de la relegación social y mantenerse en el sistema educativo. Sus experiencias nos permiten mostrar que en ocasiones estos espacios funcionan como el ámbito que los excluye para "tener un lugar", mientras que otros, se visibilizan como la posibilidad de resistir la exclusión, de seguir en el sistema afirmando el derecho a ser, a permanecer, a insistir y resistir. Dinámica que interpela las políticas educativas estatales que bajo miradas totalizantes, opacan y ocultan las desigualdades. Sabemos, entonces, que la inclusión educativa conlleva decisiones éticas y políticas que tensionan las condiciones objetivas y subjetivas (Peralta, S., Benítez, B., Miguel, M., Zuliani, P.,Carelli, S., Millani, A., Lucero, S., Díaz, M. 2020)

En relación a las prácticas docentes, visualizamos que las diversas formas que adopta el trabajo escolar en los CENS están vinculadas a la concepción que se tiene

sobre los estudiantes. Los atributos que los docentes asignan a los jóvenes y adultos resultan significativos para explicar las características de su práctica docente.

En general se describe a la población de estudiantes desde la carencia, sobre todo refieren a la escases de bienes materiales, de medios para ganarse la vida; y, en consonancia con ello, las políticas públicas y educativas que se mencionan son aquellas destinadas a atender y atenuar la misma, apuntando a la ayuda económica/material (planes y alimentos que se les hacen llegar a través de la institución). A esta condición de desigualdad se suma la caracterización que se realiza particularmente a la matricula femenina, cuantitativamente mayor en los CENS, Consideramos pertinente acudir aquí a la noción de "interseccionalidad", que nos posibilita trabajar ejes de exclusión entramados en una matriz de dominación múltiple y simultánea. Se "anudan" acá, en el estricto sentido de la palabra, el doble carácter de sujetos con baja disponibilidad de bienes y recursos económicos, por un lado, y la condición femenina que, culturalmente, aparece como indisociablemente unida a la maternidad y las consecuentes tareas de cuidado que ello conlleva.

En este sentido se hace muy evidente la insuficiente adecuación de las estrategias de enseñanza utilizadas durante el periodo mencionado a las características y posibilidades de la población estudiantil hacia la que van dirigidas. Se visualizan estrategias descontextualizadas, también "carentes" de sentido, con recursos empobrecidos y condiciones pedagógicas que reviven la "falta de", sustento teórico y metodologías apropiadas al sujeto pedagógico. Ante esta situación aparece el trabajo de "lo emocional" como el eje estructurante del trabajo en los CENS, advertido como fortaleza tanto por docente, directivos y estudiantes.

Las características descriptas producen un estado de vulnerabilidad que el sistema educativo no ha logrado "desmadejar", manteniendo y acentuando sin poder transformar, aun mas durante el ASPO, contextos sociales e institucionales que no colaboran para transformar situaciones excluyentes largamente padecidas por estos sujetos. De hecho, el lugar social que estos ocupan hoy es resultado de la reproducción histórica de la desigualdad.

Un apartado especial en el proyecto desarrollado lo ocupa el trabajo con una estudiante de identidad trans que muestra a través de su discurso como la población

con diversidad de género se encuentra invisibilizada por las autoridades institucionales y ninguna institución educativa de las aludidas en este análisis, cuenta con algún dispositivo que contemple estrategias de inclusión para esta población escolar.

Independientemente de tales dispositivos que diseña la institución para incluir, consideramos que en las prácticas cotidianas terminan siendo insuficientes, puesto que la noción de "pérdida" pervive en el relato de los estudiantes y desde el análisis, impide una inclusión real. En el caso de la estudiante trans, observamos el esfuerzo puesto en "hacer las cosas bien", la preocupación por lograr la aceptación y el reconocimiento en todos los ámbitos y territorios que habita . Todo este trabajo individual contrasta con la escasa aceptación escolar que solo la incluye en la medida en que puede ser binarizada y puerilizada en un ser "nena" ó "nene".

c- Se trabajó con el Diseño curricular de educación secundaria de la EPJA de la provincia, vigente al año 2020. Específicamente se profundizó en la dimensión pedagógico-didáctica de la normativa establecida en el Diseño Curricular Modular Jurisdiccional (DCJ, Resol. Nº 4271/21-ME). Se analizó la "estructura profunda" (Brovelli, 2005) del diseño desde categorías que nos permitan la identificación y comprensión de los supuestos teóricos que dan sustento al currículum prescripto para esta modalidad. Guió nuestro análisis el interés por conocer cómo es que el Estado prevé asegurar el auténtico ejercicio de la educación como derecho, lo cual implica la efectiva inclusión de aquellos grupos o sectores sociales educativamente más desfavorecidos; en esta oportunidad, sujetos que tienen trayectorias educativas inconclusas.

A partir del análisis se pudo vislumbrar que el diseño promete, tanto desde sus sustentos teóricos como desde las estrategias que propone, abrir paso a la posibilidad de una enseñanza que se instituya realmente como transformadora al apuntar a la valorización de los saberes de los sujetos, de sus capacidades y a generar espacios para que se asuman como sujetos sociales que pueden resignificar sus conocimientos y prácticas en contextos más amplios.

La perspectiva modular asumida permite tender vínculos más originales y cohesivos entre los sujetos y "los" conocimientos (en plural, pues, como se caracteriza en el texto

del D.C.J., tienen multiplicidad de puntos de partida, responden a distintos intereses y "lugares", modos de abordaje, y son connotados con diferentes afectividades). Se propone así una alternativa curricular que apunta a superar la histórica fragmentación del conocimiento en el nivel medio y la organización del curriculum en disciplinas como compartimentos estancos, que ignorando el contexto global en el cual los temas adquieren significatividad, evidencian su agotamiento.

d- Complementariamente construimos reflexiones metodológicas que justificaron los modos de acceder al campo empírico, en el contexto de pandemia.

Si bien, inicialmente pudimos hacer algunas aproximaciones metodológicas desde la presencialidad, el contexto de aislamiento y distanciamiento social nos obligó a hacer uso de la virtualidad para acceder al "campo empírico digital" como camino metodológico exclusivo y excluyente. En este sentido, modificar las formas habituales de hacer investigación social conlleva también modificaciones en sus bases teóricas, epistemológicas y analíticas.

Apelando a los aportes de la antropología digital (Horst y Miller, 2012) y la etnografía digital (Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis & Tachi, 2016), intentamos abordar y comprender algunas de las relaciones y los significados, sociabilidades y subjetividades que se construyen en el campo de lo digital. Nuestra experiencia en el campo empírico digital permitió advertir, en primer lugar, las modificaciones de las dimensiones espaciotemporales en que se realizan las comunicaciones. En segundo lugar, cómo esto habilita nuevas formas de recolectar datos cualitativos así como nuevas escenas en dónde recolectarlos, lo que hace del trabajo de campo digital una práctica diferenciada a la práctica cualitativa convencional.

En nuestro caso, y atentas al objetivo de describir lo más fielmente posible a la población estudiantil, tuvimos que definir nuevas formas para construir la muestra con la que trabajamos, los instrumentos utilizados y los procesos analíticos empleados para trabajar con la información recolectada.

El intermitente tiempo de presencialidad escolar nos permitió realizar dos entrevistas a directivos de instituciones educativas. El resto de las entrevistas se hizo sincrónicamente por video llamadas y en los casos en que los informantes tenían dificultades en la conexión, la entrevista adquirió las características de un cuestionario

que fue contestado por audio de whatsapp. Las encuestas fueron diseñadas a partir de un formulario electrónico de Google y podía ser contestada por medio de distintos dispositivos, celular, computadora, tablet, etc. En este sentido, la elección del formulario electrónico tuvo que ver con la capacidad del mismo para brindar una interfaz responsive.

Algunas reflexiones finales

El grado de avance de la investigación nos permite enunciar algunas conclusiones provisorias:

Las *trayectorias educativas* de los estudiantes excede lecturas homogéneas respecto del "modo de ser estudiante" en la modalidad educativa abordada. Mayoritariamente tienen recorridos discontinuos. Ensayan diversas estrategias para resistir los efectos de la relegación social y mantenerse en el sistema educativo.

Sus experiencias nos permiten mostrar que en ocasiones estos espacios funcionan como el ámbito que los excluye para "tener un lugar", mientras que otros, se visibilizan como la posibilidad de resistir la exclusión, de seguir en el sistema afirmando el derecho a ser, a permanecer, a insistir y resistir. Dinámica que interpela las políticas educativas estatales que bajo miradas totalizantes, opacan y ocultan las desigualdades. Sabemos, entonces, que la inclusión educativa conlleva decisiones éticas y políticas que tensionan condiciones objetivas y subjetivas.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados y la perspectiva teórica metodológica asumida, queda pendiente aún el diseño de propuestas educativas con formatos pedagógicos alternativos para garantizar y flexibilizar diferentes trayectorias educativas según las características de los alumnos y los contextos, que permitan mejorar los índices de ingreso y egreso de la modalidad.

En este sentido, nos mueve la oportunidad de impugnar la indiferencia hacia las diferencias y la invitación colectiva a diseñar prácticas inclusivas que posibiliten mundos posibles igualmente posibles para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. Chamboredon, J. Passeron, J. (1987). *El oficio del Sociólogo*. Siglo XXI editores.

Bourdieu, P. (2002). *La Miseria del Mundo*. Fondo de Cultura Económica.

_____. (2000). *La dominación masculina*. Ed. Anagrama

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.

Brandi, S., Filippa, N., Berenguer,J., Schiattino,E., Benítez, B., Martín, M. (2001). *Conocimiento escolar y cultura institucional. La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados*. Editorial de la Fundación de la Universidad de San Juan.

Brusilovsky, S. (2006). Educación escolar de adultos: una identidad en construcción. Noveduc.

Brusilovky, S. y Cabrera, M. (2012). Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea. CREFAL.

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Naciones Unidas (2006- 2008)

De la Fare, M. (2012). *Estudiantes de la educación secundaria de jóvenes y adultos*. Serie Informes de Investigación. ME-DiNIECE.

Dubet, F. (2011). *Repensar la Justicia Social*. Siglo XXI Ed.

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En *Cuaderno de Pedagogía* .Rosario Año 4 Nº7. Ed. Bordes

Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina Una expansión controversial. *Revista Encuentro de Saberes* / 6. ISSN 2591-491X

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. En *Revista iberoamericana de educación*. N.º49. Disponible en https://rieoei.org/RIE/article/view/673

Hernández Sampieri y otros (2003). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. 3º Edición.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 36(1), 287-297. Https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016

Lorenzatti, M. (2006) Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo de maestros de jóvenes y adultos. Ed. Ferreira

Morgade, G. y Alonso, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En G. Morgade y G. Alonso (Comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la "normalidad" a la disidencia*. Paidós

Peralta, S., Benítez, B., Miguel, M., Zuliani, P.,Carelli, S., Millani, A., Díaz, M. (2021). *La Inclusión educativa en el nivel superior. Miradas y perspectivas polifónicas*. Editorial Universidad Nacional de San Juan.

Santos, B. (2012). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. En Ramírez, René (org.) *Transformar la universidad para transformar la sociedad*. SENESCYT, 139-194.

Terigi, F. (2010). *Las Cronologías de Aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia dictada en la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. Febrero de 2010.

Villa, A. y Martínez, M. (2014). *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Noveduc.

Una experiencia sobre música, educación e inclusión en la FFHA – UNSJ

Más, Stella Maris[*]

Presentación

El presente trabajo surge del Proyecto de Investigación y Creación: *"Inclusión educativa en el Departamento de Música de la FFHA - UNSJ: Prácticas institucionales y pedagógicas en la carrera: Intérprete musical del Nivel Pre-Universitario. Un estudio de casos"*[45] aprobado en la Convocatoria CICITCA 2019, para desarrollar durante el periodo 2020-2021 con prórroga al 2022, ampliación dada por la situación de emergencia sanitaria, declarada por la Organización Mundial de la Salud como una pandemia (COVID-19). Dicha propuesta se encuadra en el Programa: *Investigación y creación en ciencias y artes musicales*, del Gabinete de Estudios Musicales (GEM) perteneciente al Departamento de Música de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA), el cual a la fecha es reconocido como Instituto.

Para la ejecución se conformó un equipo interdisciplinario vinculado al campo de las ciencias de la educación y las artes (música y teatro) con experiencia en el tema a abordar, dirigidos por la Mg. Stella Maris Mas y la Esp. María Teresa Blanquer (Co-Directora periodo 2020-2021, asesora externa durante el año 2022). El grupo principal lo integró la Esp. Alejandra Lucia, Moreno Palacios, la Srta. Romina Alejandra Pedrozo De la Vega y el Prof. Julio Alejandro Manuel Mercado; el grupo de apoyo la Dra. Liliana Beatriz Martínez Dávila y la Esp. Yanet Hebe Gericó ambas como colaboradoras asesoras y en calidad de adscritos graduados la Esp. Cristina Beatriz Arredondo y el Prof. Gerardo Ariel Andino.

Se identificó como situación problemática la implementación de experiencias inclusivas en la formación de alumnos de la carrera de pregrado que brinda la unidad académica en cuestión, tema que se presentó con el proyecto de investigación: *"Las prácticas de enseñanza en la carrera: Intérprete musical del Nivel Preuniversitario ofrecida por el Departamento de Música de la FFHA - UNSJ. Un estudio cualitativo desde*

[*] Investigadora del Departamento de Música de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ.

[45] Proyectos CICITCA, PDTS y PROJOVI, Convocatoria 2019 (Res. Nº 589/20-R y 590/20-R). Prórroga hasta 31/12/2022 por Res. Nº 73/20-CS.

la dimensión didáctica y epistemológica" encuadrado en la convocatoria CICITCA 2017 ejecutado durante los años 2018-2019 que se constituyó en antecedente.

A partir de los datos aportados por ese trabajo y el diagnóstico arrojado por el proyecto en curso, planteado como un estudio exploratorio que utiliza una metodología de corte cualitativo, se propuso ofrecer estrategias de intervención y medidas de apoyo institucional necesarias para detectar y atender los requerimientos de docentes y estudiantes aspirantes a ingreso o que cursan la carrera del Nivel Pre-Universitario.

El 2020 afectó el cronograma previsto, presentándose dificultades en el acceso a la información requerida para llevar adelante el plan de trabajo. En este contexto se reformularon las actividades presentadas, quedando pendientes algunas para el ciclo lectivo 2022, no obstante, en el 2021 se concretaron las *"Jornadas de concientización en Educación Musical e Inclusión"* propuesta presencial de extensión universitaria (SEU - FFHA) encuadradas en el proyecto de investigación que se implementaba y en el marco de la *Semana Internacional de las Personas con Discapacidad* en el que intervinieron expertos de Buenos Aires, Neuquén y San Juan.

Desarrollo

En el Departamento de Música de la FFHA UNSJ los alumnos comienzan sus estudios a la edad de 6, 7 u 8 años aproximadamente en la etapa inicial o bien pueden ingresar al sistema de cursado con más años de edad, dado que la estructura curricular permite adaptar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, gracias a los cursos de nivelación previstos en el plan de estudios de la carrera Intérprete Musical, aprobada por Res. Nº 113/94-CS y Ord. 5/94-CD-FFHA, y su modificatoria Ord. Nº 12/08-CD-FFHA ratificada por Ord. Nº 008/09-CS, R.M.0363/95.

La unidad académica viene desarrollando un proceso de sensibilización y concientización respecto a la inclusión y la educación musical desde el año 2013 a la fecha. El recorrido comenzó con la inscripción de una estudiante ciega en la orientación Guitarra, quien logró su ingreso, permanencia y egreso de la carrera: Intérprete musical del Nivel Pre-Universitario, cuyo plan de estudio cuenta con diecinueve especialidades, a saber: Arpa, Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Traversa, Guitarra, Piano,

Violín, Viola, Violonchelo, Oboe, Órgano, Percusión, Saxofón, Trombón, Trompeta, Trompa y Tuba.

Desde la gestión (2016-2021) la subdirectora del Departamento de Música, autora del presente artículo, emprende un trabajo que lo encuadra en un Proyecto, que inspira el presente recorte de investigación y desde el cual se han llevado a cabo algunas actividades para poner sobre la mesa temas que requieren ser debatidos y puestos a consideración de los actores institucionales para lograr el abordaje interdisciplinario que requieren algunos casos de alumnos cuyo acompañamiento en su trayectoria escolar se hace imprescindible. De ahí la organización de las *"Jornadas de concientización en Educación Musical e Inclusión",* de acceso libre y gratuito abierto a la comunidad que acreditó 12 hs. reloj con evaluación final, Res. N° 129-21-CD-FFHA. Las mismas fueron avaladas por el GEM del Departamento de Música – FFHA y declaradas de interés social, educativo y cultural por la Cámara de Diputados de la provincia de San Juan Decreto N° 507-P-2021.

Propusieron como objetivo general "Tomar conciencia de la importancia de la inclusión en el ámbito educativo para avanzar desde un abordaje inter y transdisciplinario hacia la equidad y accesibilidad de estudiantes del Departamento de Música de la FFHA – UNSJ". Entre los objetivos específicos se plantearon:

- Reconocer como sujetos de derecho a las personas con discapacidad sobre todo lo concerniente al acceso a la cultura y a la educación.
- Conocer, analizar y reflexionar sobre los lineamientos políticos que fundamentan esos derechos a partir de los marcos normativos y regulatorios vigentes.
- Considerar y valorar a las personas con discapacidad como seres multicapacitados.
- Reflexionar acerca de las posibilidades de mejoramiento en la accesibilidad para personas con discapacidad en general y en el ámbito musical particularmente desde la experiencia de otras instituciones y organismos.
- Analizar el contexto institucional atendiendo la situación social de las personas con discapacidad en el ámbito universitario nacional, de la UNSJ, la FFHA y el Departamento de Música.

● Repensar y revisar las prácticas pedagógico - musicales que se desarrollan en el Departamento de Música, a la luz del perfil profesional que plantea la carrera de intérprete musical.

Para dar respuesta a los objetivos antes mencionados se contó con la participación de estudiantes, docentes, integrantes de la Comisión de discapacidad de la FFHA – UNSJ, con la presencia de la Dra. Liliana Martinez y el Dr. Hector Vidal y como invitados especiales el Lic. Pedro Boltrino (Bs. As.) que abrió con la Charla virtual denominada: *"Música... celebrando las diferencias"* disponible en el siguiente enlace https://youtu.be/aWKi0hvHWWg apertura en vivo transmitida por StreamYard desde el Canal de YouTube del GEM. También en comunicación remota el Dr. Juan Seda Universidad de Buenos Aires, referentes de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad y de la Dirección de Inclusión, Discapacidad y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de La Plata, miembros de la Coordinación de Inclusión de la Escuela Superior de Música de Neuquén, integrantes de la Asociación para la Recuperación e Inclusión de las Personas con Discapacidad (ARID) y una representante de la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI).

En ese contexto se ofrecieron Charla, Video debate e instancia de reflexión de las diversas situaciones de enseñanza - aprendizaje musical, desde dudas concretas y preguntas puntuales que emergieron a partir de los temas tratados, incluyendo relatos de experiencias, Taller de sensibilización desde lo vivencial, Momentos musicales con la interpretación de obras de cámara (dúos y tríos) en donde intervinieron artistas de canto, piano y guitarra. La Mesa editorial se ocupó de la presentación de libros acordes a la temática, el Panel de referentes propiciaron el intercambio de ideas y la construcción conjunta de estrategias y herramientas útiles, que acerquen a los/las estudiantes con y sin discapacidad a aprendizajes auténticos y significativos.

Los temas trabajados a partir de la exposición de los especialistas invitados y miembros de la comunidad fueron:

a. Las personas con discapacidad como sujetos de derechos humanos.
b. Modelos sobre discapacidad: Prescindencia, Médico o Rehabilitador, Social y de derechos: qué piensa, qué hace, qué dice cada uno.

c. Marco normativo y regulatorio sobre los derechos de las personas con discapacidad (Convenciones, tratados, leyes, entre otros).
d. Conceptualizaciones sobre personas con discapacidad y educación: la educación inclusiva, atención a la diversidad.
e. Índice de inclusión elaborado por la UNESCO para América Latina y el Caribe. Guía para la evaluación de la calidad respecto a la inclusión. Análisis de las tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.
f. Inclusión educativa y Universidad. Las Universidades Nacionales y la realidad en San Juan.
g. Relevamiento sobre la infraestructura edilicia, la oferta curricular, la gestión y cultura institucional, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, como factores relevantes que pueden favorecer o dificultar las trayectorias educativas.

En todas las instancias participaron en diversos roles todos los miembros del equipo de investigación que se constituyeron en la Comisión organizadora de las Jornadas.

De lo antes dicho resulta pertinente analizar las prácticas institucionales y docentes desde el enfoque de la Inclusión Educativa y la perspectiva planteada por el Modelo Social de Discapacidad al que adscribe el equipo de investigadores y desde donde se propone el trabajo.

Respecto a la inclusión educativa, se adhiere a la definición planteada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008)

> "La UNESCO define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la EPT. El concepto de Educación para Todos no lleva implícito el de inclusión. Si bien ambos comparten el

> objetivo de asegurar el acceso a la educación, la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos por lo que ésta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría." (p. 7)

Se considera relevante tener en cuenta el Índice de Inclusión, donde se propone que, para la evaluación de la calidad respecto a la inclusión, es importante analizar tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas, todas relevantes que pueden favorecer o dificultar las trayectorias educativas.

La propuesta se sustenta en la "Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad" y la "Declaración Universal de los Derechos Humanos", los diversos marcos normativos que propician la inclusión educativa, como la Ley de Educación Nacional (LEN) Nº 26.206 y los autores como Pedro Boltrino. Respecto a los fundamentos didácticos adherimos a la nueva agenda de la Didáctica desde sus perspectivas práctica y crítico-social, tomando los aportes de Edith Litwin, entre otros.

Entre los objetivos propuestos la investigación plantea en términos generales: Analizar las prácticas institucionalizadas que posibilitan u obstaculizan la inclusión de personas con discapacidad en la carrera de Intérprete musical correspondiente al Nivel Pre-universitario del Departamento de Música de la FFHA – UNSJ, para identificar los enfoques sobre la discapacidad que subyacen en normativas vigentes y las prácticas de enseñanza del conocimiento disciplinar; recabar información sobre el funcionamiento del Nivel Pre-universitario respecto al acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad; problematizar la cultura institucional y las prácticas docentes a la luz de los requerimientos del enfoque de la inclusión educativa.

El trabajo indagó sobre las características de la cultura institucional y las prácticas profesionales instituidas en la formación de Intérpretes musicales en sus diversas orientaciones en el Nivel Pre-Universitario, para avanzar hacia acciones encuadradas en el modelo social de la discapacidad tendientes a una genuina inclusión educativa.

El estudio permitió elaborar un informe de avance y se advierte cierta resistencia por parte de docentes y estudiantes en abordar la temática, como así también queda por delante un gran trabajo relacionado a las dimensiones propuestas por Boodt y Ainscow sobre las tres dimensiones: la de la cultura, la política y las prácticas inclusivas. Asimismo, el tema de Barreras es algo en lo que se ha comenzado a trabajar, al menos el 2021 -por mencionar un ejemplo- el área de Obras y Servicios de la UNSJ construyó en dependencias de lo que le llaman Escuela de Música un baño para personas con discapacidad.

Conclusión

A partir de esta perspectiva, el análisis sobre el término de diversidad e inclusión desde el tópico: leyes de educación, señala el garantizar la inclusión en las aulas de todos los niveles de la educación general obligatoria del país, a tal fin las decisiones y estrategias empleadas deben tener en cuenta la LEN para realizar trabajos de innovación educativas desde un enfoque de trabajo institucional transformador dando respuesta a la heterogeneidad de los alumnos que componen la comunidad educativa.

También se advierte como fundamental que las instituciones tengan los respaldos gubernamentales ya que a nivel escolar (individual) no basta con llevar a cabo el máximo esfuerzo. Si se mira la realidad a una escala mínima, cada establecimiento va a responder a cada comunidad entendiendo a esta última como la célula fundamental que conforma a la sociedad donde vivimos en donde todos somos parte. Para esto además de los tratados internacionales e instrumentos legales, como lo son la Constitución Nacional, la LEN, etc. se necesitan los recursos tanto didácticos, lúdicos, etc. como así también los de infraestructuras contando como por ejemplo con aulas específicas tipo multimedias, acondicionadas para cada necesidad, bancos, sillas, pisos de goma, patios secos, etc. a fin de eliminar barreras.

Los resultados iniciales de este trabajo dan cuenta del ingreso y el aprendizaje musical de niños, adolescentes y jóvenes, con o sin discapacidad o dificultades, en el Nivel citado, respondiendo a la política de la UNSJ de accesibilidad universal, la inclusión educativa y laboral, la equidad de oportunidades en el ingreso, tránsito, permanencia, implementada a partir de la creación de una Comisión de discapacidad.

Para finalizar compartir palabras de Carlos Skliar quien afirma que la inclusión de personas con discapacidad a la escuela común en general[46] necesita, más que de docentes capacitados, de una transformación ética. Propone dejar de poner el acento en los "diferentes" para reflexionar sobre el vínculo que se establece con ellos. El desafío está planteado y la invitación para pensar juntos también.

Referencias bibliográficas

Arnaiz Sánchez P. (2012) Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI, Vol. 30 nº 1 · 2012,* pp. 25-44 https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111

Barrionuevo, N. M.; Blanquer, M. T., Gericó, Y. H.; Mas, S. M. & Moreno, A. L. (2019) La Educación Musical del Nivel Preuniversitario en la FFHA – UNSJ.. *II Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2019.* Facultad de Humanidades y Artes - Rosario. UNR.

Blanco, R. Educación Inclusiva un Asunto de Derechos Humanos Organización de Estados Iberoamericanos. [Diapositiva de PowerPoint]. Curso: Diversidad e inclusión. UNSJ - UDA. https://classroom.google.com/u/1/c/NTM4MjY3NzQzMzQ0/m/NDg4ODE4ODU2NTI2/details

Boltrino, P. (26 de octubre de 2021). *Música, inclusión y diversidad*. http://www.especialmentemusica.com.ar/articulos_pedro.html

Diversidad e inclusión: qué, cómo y para qué (2021) Opiniones 13 Junio 2021, https://www.ambito.com/opiniones/diversidad/e-inclusion-que-como-y-que-n5200468

El derecho a la educación. [Diapositiva de PowerPoint]. Curso: Diversidad e inclusión. UNSJ - UDA. https://classroom.google.com/u/1/c/NTM4MjY3NzQzMzQ0/m/NDg4ODE4ODU2NTI2/details

Formación en red (2014). Educación Inclusiva: Iguales en la diversidad Bloque 1. El dilema de las diferencias. La inclusión educativa. Autores Servicio de Formación

[46] Aplica a la educación musical en particular.

en Red. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado. INTEF. https://formacion.intef.es/pluginfile.php/110302/mod_resource/content/5/Inclusiva_14_10_14_B1_T0_Eldilemadelasdiferencias.pdf

Mareño Sempertegui, M. y Katz, S. (compiladores), (2011). Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba

Mas, S., Blanquer, M. T., & Moreno, A. (2018). Un estudio cualitativo de las producciones artísticas en la carrera Intérprete Musical del Nivel Pre-universitario ofrecida por el Departamento de Música de la FFHA - UNSJ. En C. S. Mas, F. Carrascosa, & A. Moreno, *Actas del 3° Encuentro Nacional de Música y Educación del MOMUSI.* 1ra edición. FFHA, UNSJ.

Naciones Unidas (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Organización de la Naciones unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *Conferencia Internacional de Educación: "La educación inclusiva: El camino hacia el futuro"*. Ginebra: UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf

Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de Discapacidad: orígenes, características y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Editor: CeRMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad), Cinca.

Porta Navarro, A. (2007). Hablemos de educación, hablemos de música. *Eufonía.* [Versión electrónica]. N° 40. https://www.researchgate.net/publication/315823171_Hablemos_de_educacion_hablemos_de_musica

Sabbatella, P. (2006). Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la

musicoterapia. Tavira: Revista de Ciencias de la Educación, 20, 123-140. https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/7767/33194907.pdf

Santelices, M. y Pérez, L. M. -Edit- (2001). Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas. *Inclusión de niños con Discapacidad en la Escuela Regular*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay, UNESCO, Fundación HINENI. pp. 39-56. https://www.unicef.cl/archivos_documento/47/debate8.pdf

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de la diferencia*. Noveduc.

Skliar, C. (2000) Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En P. Gentili (Coord.) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. (pp. 109 – 122). Bs. As.: Santillana. Recuperado de https://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf

UNESCO, Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. Paris, UNESCO, 2005.

UNSJ- Comisión de Discapacidad. http://www.unsj.edu.ar/institucional/organosAsesores_comision_de_discapacidad

Vaughan, M. (2000). *Índice de inclusión*. Centro For Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK. Traducción al castellano por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO.

Normativas:

Estructura de la carrera: Intérprete Musical. Recuperado de: http://www.musica.unsj.edu.ar/pdf/plan-de-estudios-Pre.pdf

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019). Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Naciones Unidas (2006) Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Ordenanza N° 12/08-CD-FFHA - Reglamento del Plan de Estudios de la carrera: Intérprete musical, Nivel Pre-Universitario.

Resolución CFE. M.E Y D. N° 311/16. Aprobación de Documento Anexo I "Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad"

Resolución Nº 113/94-CS .Plan de estudios de la carrera Intérprete Musical (con 19 orientaciones: (Canto, Piano, Guitarra, Arpa, Violín, Viola, Violoncello, Contrabajo, Flauta, Oboe, Clarinete, Saxofón, Fagot, Trompeta, Trombón, Tuba, Corno, Percusión, Órgano) Ord. 5/94-CD-FFHA, y su modificatoria Ord. Nº 11/08-CD-FFHA ratificada por Ord. Nº 009/09-CS.

CAPITULO III

Experiencias innovadoras y diversidad

El Capítulo busca dar cuenta de aquellas estrategias que se llevan a cabo en la formación docente atendiendo, a la diversidad de los actores institucionales, implicando acciones innovadoras que entrecruce con lo establecido y genere nuevos escenarios para modificar lo cristalizado de la formación.

El capítulo, reúne ocho (8) trabajos sobre experiencias pedagógicas en la provincia de San Juan, desde trabajos interdisciplinarios hasta análisis teóricos dando cuenta de las complejidades que tejen las prácticas educativas en el nivel secundario y superior de nuestra provincia.

En el artículo titulado "¿Crisis, Reconfiguración del Sistema Universitario?" de las autoras Manchineli, Sancho y Vedia, repiensan y dan nuevos sentidos a la categorización de "crisis" desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria. Es por ello que hacen alusión a las modificaciones sucedidas en la Universidad, tanto en sus prácticas áulicas como en las líneas de acción institucionales.

Por su parte el trabajo de Harracá, M y Vila, M. denominado "Prácticas educativas innovadoras en el Nivel Superior de la provincia de San Juan", comparte las principales características y los avances preliminares de una investigación doctoral en curso. Dicha investigación busca realizar un aporte al campo de conocimiento que estudia las prácticas educativas innovadoras, centrándose en el Nivel Superior de gestión estatal de la provincia de San Juan. El principal foco de la investigación profundiza en la problematización y comprensión de los sentidos construidos sobre las prácticas educativas consideradas innovadoras por estudiantes, docentes y directivos en el cotidiano escolar del Nivel Superior de gestión estatal de la provincia de San Juan.

Continuando, el artículo "Enseñar a construir y gestionar clases mediadas por "lo virtual". Experiencias en la práctica docente del profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Juan, en los Años 2020 - 2021, y posibles continuidades 2022 - 2023" de Sánchez, da cuenta de las experiencias educativas y pedagógicas realizada por los estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Educación

atravesades por la pandemia. El objetivo de este es llevar la noción de "lo virtual" a un plano más real, situado, dinámico, y flexible acorde a las mutaciones educativas de la época, pero no desfasado del sentido crítico que deben contener los aprendizajes de quienes se están formando dentro de un profesorado universitario para luego incurrir en el ámbito educativo de la provincia.

El trabajo denominado; Tensiones cruciales contemporáneas: una visión mercado céntrica en el "Paraíso del Fin de la Historia" frente al pensamiento orientado a la Educación Crítica para la vida: Valores En Discurso de las autoras; Anglada, L., Cristiani, E., Rodríguez, M. y Ruiz, A. en el marco de un trabajo que desarrollan como estudiantes del Profesorado de Inglés, no hablan de los vertiginosos escenarios mundiales que nos sitúan entre las "certezas" (Dussel E: 2016) paradisíacas (ilusión metafísica de totalidad presente) y la prudente esperanza de "jugar con las incertidumbres creativas" (realismo desde una "totalidad ausente"). Son estos escenarios los que presentan una sociedad que implora que alguien-, en este caso nosotras jóvenes estudiantes- asuma este lugar de semiosis corresponsable, (lugar de enunciación deíctica) para leer el mundo contemporáneo en términos de una constante lucha ideológica entre dos paradigmas.

El trabajo titulado "Sentidos de escolarización del nivel secundario en la Modalidad de Educación Rural desde las Juventudes rurales. La pandemia como emergente en la escolaridad rural sanjuanina" de Carla Echegaray, aborda el armado de la educación a distancia en el contexto geográfico de la ruralidad de específicamente dos escuelas secundarias. Cabe destacar que el artículo realiza un mapeo sobre las políticas y medidas tomadas en dicho contexto de confinamiento y desde allí las posibilidades y limitaciones de realizar el trabajo de campo para narrar luego los sentires de estudiantes ante la ausencia de presencialidad en la escuela y las dificultades que tuvieron continuar con las dinámicas de trabajo dada la falta de internet o dispositivos electrónicos en los hogares.

El trabajo "Una mirada interdisciplinaria, desde la educación artística, de los recursos audiovisuales en el jardín de infantes", de Más, S., Pastrán, J., Díaz, V. y Cabrera, A., en el marco de un ISFD nos sitúa ante la necesidad de profundizar conceptualizaciones y abordajes relacionados con la interdisciplinariedad, en pos de

propiciar aprendizajes significativos, tanto para las alumnas del profesorado como para los infantes (niños de 45 días a 5 años). Con el objetivo de contribuir al estudio de los recursos audiovisuales de la red, utilizados para el Nivel inicial, ensayan diversas miradas desde diferentes disciplinas (Literatura, Música, Artes Visuales), contribuyendo de este modo al campo de las didácticas.

El trabajo denominado "Mediaciones culturales de la ciudadanía en el Siglo XXI. Análisis teórico sobre los dispositivos de formación cultural y educativa" de Sánchez, R., aborda los procesos de constitución de la ciudadanía en el Siglo XXI, analizando las pautas de formación y apropiación cultural de la misma en los sujetos, el objetivo del artículo es dar a conocer el tejido textual que se ha construido a partir del trabajo de investigación bibliográfica y teórica, desde las lecturas y el encuentro con diferentes referentes teóricos. En este sentido, uno de los supuestos más relevantes del trabajo es plantear que a partir de la revolución tecnológica el sistema de formación cultural se desplazó de la escuela hacia los dispositivos mediáticos y digitales generando nuevas pautas de ciudadanía.

Por último, el trabajo de Manzano, L. y Soria, M.; "Educar para reconocer la alteridad en la misma realidad, con sus diferentes lógicas y miradas. Lenguajes y esperanzas de una ética discursiva transdisciplinar" nos invitan a indagar discursiva, ideológica, y epistemológicamente sobre ciertos aspectos educativos. Centrando la atención en el carácter disciplinar predominante en la educación, en oposición a educar para reconocer la alteridad en la misma realidad, con sus diferentes lógicas y miradas. En un interesante trabajo de argumentación, exploran los límites del carácter disciplinario predominante en las instituciones educativas poscoloniales y proponen, con una mirada esperanzadora, la transdisciplinariedad como enfoque complementario para hacer emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulen entre sí, y ofrezcan una nueva visión de la realidad.

¿Crisis, Reconfiguración del Sistema Universitario?

Manchineli, Cecilia Anahí[*]
Sancho, María Jimena
Vedia, Marisol Beatríz

Presentación

El presente texto pretende, a modo de ensayo, problematizar el siguiente interrogante: ***"¿Crisis, reconfiguración del sistema universitario?".*** Antes de adentrarnos en ella, nos parece pertinente hacer algunas aclaraciones sobre nosotras y nuestras perspectivas comunes; porque consideramos que es preciso explicitar desde dónde estamos elaborando nuestras argumentaciones, que logramos conjugar a partir de diálogos y debates sobre nuestras trayectorias en la Universidad Nacional de San Juan.

Las tres somos docentes e investigadoras, formamos parte de distintos campos disciplinares, Arquitectura, Ciencias de la Educación y Sociología, que si bien pertenecen al ámbito de las ciencias sociales y humanidades tienen sus particularidades que inciden en nuestras miradas y propuestas curriculares. También la participación en espacios de gestión en la política universitaria es diferente entre nosotras; mientras una participa en política universitaria desde que era estudiante, las otras dos sólo han transitado la universidad como estudiantes y luego como trabajadoras. Más allá de estas particularidades, y otras que tienen que ver con nuestras biografías, compartimos algunas perspectivas coincidiendo en que la educación es política, para ser más precisas adherimos a la propuesta pedagógica de Freire, P (1978) en cuanto a que la educación es un "acto político" y el educador es un político y un artista, lo que no puede ser es un técnico frío.

Volviendo a la pregunta que nos convoca *"¿Crisis, reconfiguración del sistema universitario?"*. Nos detendremos un instante a reflexionar sobre la noción de crisis que circula en los sentidos cotidianos de nuestra universidad, sin perder de vista que "crisis"

[*] Las integrantes conforman equipo de investigación de articulación entre el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes y, el Instituto de Teoría, Historia y Crítica del Diseño perteneciente a la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNSJ.

es un término polisémico. A diario, la expresión "crisis universitaria" o "la universidad está en crisis", sólo por mencionar algunos argumentos que frecuentemente se escuchan en nuestros pasillos, cuerpos colegiados y aulas, exhiben una suerte de ensimismamiento y cristalización del complejo fenómeno al que se alude. Así, cobra sentido el término "crisis" dándole entidad para explicar per se lo que pretende dar cuenta: todo es producto de la "crisis":

A nuestro entender, este proceso licua y vacía de contenidos y praxis a las necesarias reflexiones y acciones en torno a lo que está sucediendo en las universidades, es decir, no permite ver ni problematizar qué es "la crisis".

Entre las fuentes que hemos consultado hay quienes desde distintas disciplinas plantean que la idea de crisis en la universidad, sus políticas y las leyes que las regulan no está consolidada. Plantean procesos de transformación y reconfiguración, pero no en términos de "crisis".

En este sentido, podemos citar a Naishtat, F (2008) quien establece:

> "…no me encuentro inclinado a hablar acerca de la crisis de la universidad. Pero si pienso que las universidades modernas sufren serios problemas y distorsiones debidos, principalmente, a presiones económicas y al rol de los mercados, las corporaciones y los gobiernos…Es esencial para las sociedades democráticas que haya universidades en las cuales se aliente la crítica del statu quo. Las universidades deben ser lugares para la discusión de ideas que puedan conducir a la reforma social…" (2008. p.109)

Observamos que en esta afirmación el autor desplaza del debate la crisis en la universidad, concentrando su preocupación en la presión a la que esta institución es sometida, históricamente, toda vez que se presentan intereses sectoriales, nacionales y globales, reconociendo el potencial crítico de las Universidades en sociedades democráticas.

En línea con lo antes expresado, haciendo referencia al estado actual de las universidades podemos destacar lo que Miguez, E (2018) sostiene:

> La universidad estatal argentina no está en crisis. Desde 1984 hasta la fecha ha experimentado un crecimiento sólido en cantidad y calidad. Hay muchas más universidades, muchos más alumnos en ellas, y la calidad de la

> educación impartida ha mejorado en la mayoría de las áreas. Las conducciones de las casas de estudios son conscientes de que hay problemas - "desafíos", en el lenguaje de las instituciones de evaluación-, pero estos no impiden que, a su modo, las universidades argentinas satisfagan las necesidades de educación superior de la sociedad (p.9).

Vemos que, en sus palabras, también el problema no se deposita en la institución, sino en la relación entre esta y la sociedad que demanda y condiciona una respuesta situada.

Otro autor que analiza las condiciones actuales de las universidades latinoamericanas -no en términos de crisis-, es Claudio Rama (2006) manifestando que se está dando lo que llama "tercera reforma":

> (…) ligada a la internacionalización y masificación de la universidad, es un momento complejo donde se ponen fuertemente en tensión elementos tales como las nuevas tecnologías que acortan distancias, con ofertas flexibles y renovadas, esto permite el acceso a sectores cada vez más amplios, que sumado a la necesidad de competencia por conseguir empleos de mayor calificación, en un contexto de progresivo deterioro de las condiciones de empleo, genera que la educación superior tenga una creciente demanda. Esta masificación de la educación superior refuerza la diferenciación de calidad entre instituciones universitarias. (p.11)

El autor también pone de manifiesto explícitamente que lo que hoy sucede en las universidades está en íntima relación con el contexto social. Particularmente en Latinoamérica, se viene evidenciando una gran transformación de los sistemas universitarios, expresadas en lo que Rama denomina la Tercera Reforma de la educación superior, sin duda, la más compleja, la más generalizada y la más riesgosa por la dimensión del impacto, la cantidad de variables en juego y la vinculación con tantas áreas de la sociedad. (Rama, 2006. p.11).

Retomando la idea inicial, nos parecía relevante repensar la noción de crisis e identificar las relaciones posibles entre actores sociales e instituciones que participan en la reconfiguración del sistema universitario. Como ya dijimos, la propia expresión "crisis" cobra sentido por sí misma toda vez que aparece como la responsable de

determinadas situaciones, pues es este rótulo el que evita dar cuenta de un complejo entramado de relaciones entre las instituciones universitarias y las sociedades.

Pensar la Crisis

Siguiendo a Santos (La universidad pospandémica; s/f), lo relevante para repensar y producir cambios en la universidad es la forma en que interpretamos la crisis, comprender cómo nos preguntemos sobre ella, será el modo en el que construyamos el problema.

En este sentido, intentaremos reconocer algunos de los desafíos que hoy enuncian y vivencian en torno a la crisis y las interpretaciones a partir de nuestras experiencias en la Universidad Nacional de San Juan.

Observamos que los cambios políticos, sociales y culturales que se vienen produciendo en los últimos treinta años y el efecto globalizante de estos, han sido tan vertiginosos que han repercutido de manera dispar en las universidades, concretándose formas particulares en cada territorio. Pensando en relación a los procesos de desarrollo o cambios en la matriz productiva del país, el sistema universitario no siempre ha participado como un actor estratégico en el desarrollo de los territorios. Según Pérez Lindo (2021) esto se debe entre otras cosas a bajos niveles de producción de Ciencia y Tecnología e intermitentes proyectos de colaboración entre estado y universidad, adjudicándole a la universidad la falta de iniciativa. Sin embargo, salvo raras excepciones, advertimos que, en nuestra provincia, la Universidad Nacional de San Juan sólo es convocada para el desarrollo, consultoría, asistencia técnica o creación de proyectos mineros. Otro ejemplo, que da cuenta de esta relación entre el Estado y la Universidad es un acontecimiento particular, que nosotras destacamos como un gesto político: fue la presentación de una carta del gobernador de la provincia al rector de la UNSJ, rescindiendo todos los convenios de colaboración luego de que se hiciera pública una investigación de la UNSJ que puso en evidencia el manejo deficiente de la pandemia del gobierno provincial.

Otro de los desafíos que podemos poner en diálogo con nuestras experiencias es el de la regulación del Sistema Universitario. Haremos una simplificación del complejo fenómeno de la implementación de la Ley de Educación Superior N° 24.521/1995/95 (LES). A nuestro entender la creación del Consejo Nacional de

Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) generó asimetrías entre las carreras reguladas y las no reguladas. Lo que observamos en la UNSJ, luego de haber adecuado el estatuto a la LES, en algunas unidades académicas se instalaron dispositivos de evaluación, planificación y diseño curricular periódico en los grados de formación universitaria, mientras que en otras no. El caso de Arquitectura como carrera regulada ha modificado su plan de estudios en la primera evaluación y a instancias de la tercera, en ciernes, se evidencia la necesidad de una nueva modificación entre los años 2008 y 2022. En el otro extremo, y particularmente paradójico, dado el campo disciplinar al que pertenece es la carrera de Ciencias de la Educación, el plan de estudios vigente es del año 2001. Esto no sólo da cuenta de un fenómeno presente en los currículums, sino que tiene su correlato en una serie de dispositivos que se traducen en dos culturas distintas, incluso al interior de la misma unidad académica. Estos cambios en las políticas públicas en materia de Educación Superior no han posibilitado completar la pretendida equidad promovida por la LES.

En los últimos años, la irrupción de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los sistemas educativos, ha sumado un desafío al sistema universitario y ha evidenciado mucha resistencia por parte de los claustros universitarios en la adopción y aplicación de las TICs y las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Ante ello, una respuesta de política universitaria nacional fue la creación del Sistema Informático de Educación a Distancia (SIED) que, en el caso particular de la UNSJ obtuvo aprobación del Consejo Superior en septiembre del 2019, y en el transcurso del primer semestre del 2020, la acreditación de CONEAU.

Hemos podido experimentar la resistencia en la UNSJ, al uso de las TICs, que se hizo más visible con el fenómeno sanitario al que asistimos desde marzo de 2020, dada la necesidad de dar continuidad pedagógica se aceleraron algunos procesos que se venían presentando espasmódicamente como la enseñanza remota y el uso de estas tecnologías, tanto en el diseño didáctico, como en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El confinamiento social obligatorio causado por la pandemia, modificó nuestra forma de vida, llevó al aislamiento social e incrementó el uso de medios tecnológicos dando lugar al teletrabajo y la teleeducación. La realidad virtual nos mostró nuevas formas de comprender el proceso educativo y puso en evidencia

muchas desigualdades; los capitales simbólicos, pedagógicos y económicos de estudiantes y docentes, sólo por nombrar algunos ejemplos, el acceso a conexión y los dispositivos y uso de todo tipo de herramientas virtuales, etc. Así, el aprendizaje virtual reemplazó drásticamente a los escenarios presenciales evidenciándose un proceso de institucionalización del SIED a nivel local, como dispositivo de gestión pedagógica (Araujo, 2020).

En este contexto, un desafío clave lo representa el currículum que lejos de ser un documento estático, se trata de una construcción metodológica vista como un proceso reflexivo ante los numerosos cambios. El curriculum es para nosotras, una hipótesis…"una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (Stenhouse, 1984;1987, como se citó en Araujo, 2020, p. 4) y propone contenidos -conocimientos, habilidades, prácticas, actitudes, valores y normas- de una disciplina para el aprendizaje de una práctica profesional específica a través de diferentes formatos (Camilloni, 2016, como se citó en Araujo, 2020). Estas cualidades hacen del currículum una tecnología en la que convergen los desafíos que hemos planteado, porque además es en él dónde tenemos incidencia concreta, configurándose como el escenario de las disputas.

En resumidas cuentas, siendo protagonistas de los diseños de nuestras planificaciones áulicas, podemos decir que el currículum, como campo de aplicación, es una herramienta privilegiada para producir cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y promover incidencias en el ámbito organizacional de las carreras; más aún en los últimos tiempos donde se ha evidenciado una más amplia diversidad de sujetos, contextos y contenidos.

Luego de la lectura del texto de Sonia Araujo (2020), que sintetiza las miradas sobre la excepcionalidad en la pandemia de los docentes universitarios en dos sentidos opuesto en tanto oportunidad y contrariedad, además de sentirnos identificadas nos permitió construir la idea de qué es lo que debería suceder en la relación entre el currículum y la práctica docente. Por un lado, una mirada más "optimista" como oportunidad, tanto para docentes como para estudiantes en cuanto a la estimulación en la revisión de programas, selección de contenidos, experimentación con los recursos

virtuales, reconocimiento a los "estudiantes reales" frente a sus diversas condiciones que permitieron ser develadas, algo que en la presencialidad es difícil de reconocer, entre otras. Y, por otro lado, la de la excepcionalidad como "contrariedad", que implicó mayor tiempo de dedicación a la actividad de docencia insumida en la organización de la enseñanza, las reuniones del equipo docente para coordinar tareas, el acompañamiento de los estudiantes y la capacitación para integrar las herramientas tecnológicas en los planteamientos didácticos (Araujo, 2020). Consideramos que estas dos representaciones y sus prácticas, en lugar de la excepcionalidad deben transformarse en la cotidianeidad, a nuestro entender son un motor para las transformaciones que deberían enfrentar los desafíos antes descritos y aquellos que no fueron incluidos en el ensayo.

Consideraciones Finales

Finalmente, valoramos que hay que otorgarle contenidos a la "crisis", concebimos que en esta situación "abismal" en la que se encuentra la educación superior universitaria pública, que hemos intentado describir, el espacio de la resistencia y la resiliencia es el currículum; y destacamos que luego de haber reflexionado estos argumentos, los docentes universitarios debemos aprender a "enseñar a aprender", como tarea metacognitiva.

Referencias Bibliográficas

Araujo, S (2020). El desarrollo del currículum universitario en tiempos de COVID19: oportunidad y contrariedad. *Revista Trayectorias Universitarias*. Universidad Nacional de La Plata. https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias.

Cannelotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. *En* Dussell Inés, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera.* Editorial Universitaria.

Marín, K. (1978). *Paulo Freire, La educación es siempre un quehacer político.* El País. lpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html.

Iriarte, A. y Ferrazzino A. XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. *Transnacionalización de la Educación Superior. Un nuevo paradigma*. *Universidad*

latinoamericana: Interpelaciones y Desafíos. San José, Costa Rica. Asociación Latinoamericana de Sociología. 2015.

Rama Viale, C. (2006) *La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulación e internacionalización.* Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. IESAL. UNESCO.

Santos, B. (s/f) *La universidad pospandémica.* https://www.ses.unam.mx/curso2020/materiales/Sesion8/Boaventura2020_LaUniversidadPospandemica.pdf.

Videoconferencias:

Mppeuct (15 de junio 2018) Dr. Boaventura Sousa Santos en Apertura del Consejo Regional de Educación Superior 2018 en la Universidad de Córdoba. [Archivo de video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=8EGLVBsSH8c&ab_channel=Mppeuct.

Señal U Académico (27 de abril 2021) Carlos Iván Moreno en El futuro de la Educación Superior. Estudios realizados en Universidades de México, en el marco del plan estratégico 2030. UNCuyo. [Archivo de video] You Toube https://www.youtube.com/watch?v=XKIsRaqn3lo&ab_channel=Se%C3%B1alUAcad%C 3%A9mico.

Señal U Académico (27 de abril 2021) Dr. Augusto Pérez Lindo en Escenarios del futuro de la Universidad. en el marco del plan estratégico 2030. UNCuyo. [Archivo de video] YouTube.

Videoentrevistas:

UNRN (16 de octubre 2019) Historia del Sistema Universitario Argentino: Los orígenes (1600-1820) Capítulo 1. [Archivo de video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=hyYz3tKSPPA&ab_channel=UNRN.

UNRN (4 de diciembre 2019) Historia del Sistema Universitario Argentino: regulación del sistema 1989 -2001. Capítulo 11. [Archivo de video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Ew3PWobs7qk&ab_channel=UNRN

Prácticas educativas innovadoras en el Nivel Superior de la provincia de San Juan

Harracá, Mariano[*]
Vila Costa, María José

Introducción

Con esta presentación se comparten las principales características y los avances preliminares de una investigación doctoral en curso. Dicha investigación busca realizar un aporte al campo de conocimiento que estudia las prácticas educativas innovadoras, centrándose en el Nivel Superior de gestión estatal de la provincia de San Juan.

Desarrollo del problema y enfoque teórico metodológico

El principal foco de la investigación profundiza en la problematización y comprensión de los sentidos construidos sobre las prácticas educativas consideradas innovadoras por estudiantes, docentes y directivos en el cotidiano escolar del Nivel Superior de gestión estatal de la provincia de San Juan. El desarrollo del enfoque teórico metodológico conlleva un extenso y continuo proceso de adecuación, readecuación y profundización aún en curso. Se recupera como perspectiva general la propuesta etnográfica, atendiendo a la simultaneidad entre trabajo de campo y análisis interpretativo (Achilli, 2005), priorizando los instrumentos de entrevistas en profundidad y observaciones participantes para la construcción de los datos. A su vez, se propone un diseño de investigación flexible, lo que supone un proceso que habilita la posibilidad de cambios en las preguntas de investigación y los propósitos al captar aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación (Vasilachis, 2006). Desde la perspectiva epistemológica, se retoman las Epistemologías del Sur y la construcción de metodologías no extractivistas que la acompañan (De Sousa Santos, 2018). Para este apartado hemos tomado en especial consideración las Evaluaciones de los Informes de Avance presentados en el doctorado. En las mismas se sugiere "profundizar analíticamente el enfoque epistémico y su correlato metodológico", así como el hecho de que "La metodología propuesta es innovadora, aunque se observa contradicciones en las estrategias metodológicas a utilizar para la

[*] Investigadores pertenecientes al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ. Siendo Harracá becario interno doctoral de CONICET.

recolección de datos, se sugiere pensar en el uso de una plurimetodología". Estas sugerencias y marcas sobre el proyecto las hemos podido comprender con mayor profundidad al haber cursado el año pasado el seminario de Metodología de la Investigación a cargo de la Dra. Elena Achilli. Con esta cursada, pudimos interiorizarnos sobre las "contradicciones en las estrategias" mencionadas en la evaluación del informe de avance. En la devolución al documento de trabajo enviado para el seminario, la Dra. Achilli nos comparte el siguiente interrogante acerca del proyecto: "¿hará un "estudio de múltiples casos", de "muestreo intencional no probabilístico" y "teoría fundamentada"? ¿o ello supone un momento superado por la perspectiva de Rockwell y Guber?". Es a partir de estas devoluciones que ahora podemos ver la diferencia de perspectivas que conviven en nuestro apartado metodológico. Al momento de mencionar una propuesta de tono etnográfico como la que sostienen Rockwell, Guber o la misma Achilli, la mirada de los "estudios de múltiples casos" (Yin, 2003) o el "muestreo teórico no probabilístico" (Ander Egg, 1993) con que comenzamos la construcción de este apartado, quedan desfasados. Considerando que siempre existe -en palabras de Achilli- un posicionamiento teórico metodológico, incluso los términos utilizados varían: no se habla de "informante clave" sino de "interlocutor", se piensa en términos de "enfoque metodológico" en vez de "método", se proponen "estrategias de construcción de datos" en vez de "técnicas de recolección de datos". En la Evaluación del segundo informe de avance, se da cuenta de que "La propuesta metodológica, en el presente informe, es coherente y presenta el desafío de superar el o los procedimientos de investigación y análisis de la información monoculturales para construir un conocimiento ecológico y descolonizado". En dicho afán, comprendemos ahora que hemos incluido en este apartado elementos de tradiciones diversas o incluso contradictorias. Con todos los elementos en juego, podemos realizar un recorrido que dé cuenta de esa construcción del enfoque metodológico, sin negarlo como proceso, dotándolo ahora de mayor coherencia interna. Pasemos a dar cuenta de dicho proceso y de los avances en el mismo.

En el plan de trabajo original partimos de una perspectiva metodológica que nos dio flexibilidad para explorar el fenómeno en profundidad, con una pregunta inicial amplia que se focaliza durante el proceso de investigación (Achilli, 2005), con la

intención de comprender la realidad como una totalidad compleja y no fragmentada en variables (Sirvent, 2006). Se propusieron procedimientos metodológicos que atendieran fundamentalmente a la investigación del *proceso*, en busca de superar la dicotomía calidad vs. cantidad (Mugas, 2014; Luria et. al, 2004), constituyendo un estudio de múltiples casos (Yin, 2003) con un muestreo intencional no probabilístico (Ander Egg, 1993) y el desarrollo de la muestra teórica o teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). A este primer enfoque general, se sumó en el segundo informe de avance la perspectiva de Rockwell (1995) de analizar y reconstruir la lógica interna de la experiencia escolar cotidiana, a la que concibe como un "conjunto de relaciones y prácticas", una "trama compleja" (p. 14) cuyo contenido no es evidente y a la que hay que aproximarse a partir de "registros etnográficos de lo que sucede cotidianamente en las escuelas" (p. 15). Por otro lado, en el primer informe de avance se amplió la perspectiva metodológica vinculándola a metodologías no extractivistas (De Sousa Santos, 2018) desde concepciones de epistemologías fronterizas (Mignolo, 2017) y/o del Sur (De Sousa Santos 2009, 2011, 2018, 2018a). Esta perspectiva nos abrió la posibilidad de construir conocimiento *con* los sujetos entrevistados y/u observados y no sólo *sobre* esos sujetos (Fals Borda, 2015), los cuales, desde esta epistemología, también son productores y dueños de estos conocimientos. Para profundizar en esta perspectiva epistemológica y metodológica, en el segundo informe de avance se recuperaron literatura y propuestas de la *Especialización en Epistemologías del Sur* de CLACSO, coordinada por el Dr. Boaventura de Sousa Santos. De especial interés resultó la propuesta de trabajo metodológico del Seminario *Ecologías Feministas de saberes*, el cual tiene entre sus objetivos "…interrogar metodológicamente el trabajo de investigación para la construcción de conocimiento no extractivista, solidario y auto-reflexivo" (Cunha, 2018). En dicho seminario, cada clase incluía un apartado metodológico de la profesora Teresa Cunha para profundizar en formas metodológicas no extractivistas. También se incorporó de esta instancia de formación de posgrado la perspectiva de la académica maorí Linda Tuhiwai Smith y su propuesta de *descolonizar las metodologías* (2016), así como dos conceptos centrales que vertebran toda esta perspectiva epistemológica: el de 'ecología de saberes' (De Sousa Santos, 2006, 2006a, 2010, 2012) y el de 'justicia epistémica' o 'justicia cognitiva' (De Sousa Santos, 2006;

Restrepo Hoyos, 2011; González de Requena, 2015; Leyva Solano, 2016; Mandujano Estrada, 2017; Kidd, et. al. 2017). En el apartado metodológico del segundo Informe de avance, recuperamos como cierre una pequeña narración y el concepto de 'antropología recíproca' de Zygmunt Bauman (2016), así como la propuesta de Rita Segato de *pensar en conversación*, como "la forma más fecunda y creativa de pensar" (2019), lo cual nos permitió en nuestra tarea cotidiana encarar las situaciones de entrevistas de forma mucho más abierta, libre y atenta a los detalles. Como mencionamos más arriba, de cara al tercer informe de avance hemos tenido la posibilidad de contar con una nueva Evaluación del Comité de doctorado y de realizar el curso de Metodología de la Investigación con la Dra. Achilli. Esta posibilidad realmente aclaró y a la vez amplió nuestro panorama respecto al apartado metodológico. Como se observa en el recorrido propuesto en el párrafo anterior, la perspectiva epistemológico-metodológica del proyecto fue siempre mutando y quizás ganando en profundidad, lo que implica necesariamente en este punto revisar y reordenar las categorías y elementos trabajados. En dicho sentido, proponemos para el apartado metodológico de la tesis incluir una reflexión que dé cuenta del proceso y la construcción que se fueron realizando a lo largo de estos años, al mismo tiempo que reconocer los límites de las perspectivas iniciales, para poder avanzar hacia una perspectiva más integral ligada al enfoque etnográfico. Consideramos que este enfoque es el que dará la mayor flexibilidad para desplegar metodologías no extractivistas y/o que superen los análisis monoculturales. En dicho sentido, por recomendación de la Dra. Achilli, profundizaremos en la lectura de la producción de Elsie Rockwell, así como en la misma obra de Achilli. Durante el período de este tercer informe ha sido un aporte significativo en este aspecto el libro *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, de Rosana Guber (2011). En el texto se profundiza respecto a la importancia de la "no directividad" en las entrevistas, lo que permite llegar a informaciones más profundas a partir de la libertad otorgada al entrevistadx para hablar en sus propios términos (Thiollent, 1982 en Guber, 2011). En el mismo documento la autora plantea que las "teorías constitutivas" sostienen que nuestros relatos o descripciones como investigadorxs constituyen la realidad que estas descripciones refieren. Esta perspectiva epistemológica nos permite profundizar en una

práctica de investigación que venimos desarrollando, en la cual ya no buscamos disminuir los efectos de la presencia del investigador en el campo, o intentar acercarnos lo más posible a "cómo fueron los hechos", sino *pensar en conversación* (Segato, 2019) y aceptar los marcos de referencia del interlocutxr para explorar juntos los aspectos del problema en discusión (Guber, 2011).

Antecedentes

En el plan de trabajo original se tomaron como referencias teóricas para abordar las prácticas educativas innovadoras los trabajos de Libedinsky (2001, 2016), Lugo (2014), Poggi (2011) y en particular los trabajos de Litwin (1995, 2005) y Burbules y Callister (2001) para abordar la dimensión de las tecnologías educativas. Para el primer informe de avance se recuperó la pregunta por la especificidad de la categoría 'innovación', sus diferencias con los conceptos de 'reforma', 'cambio', 'transformación' o 'novedades', lo que permitió concebir las innovaciones educativas como cambios estructurales y a la vez estructurantes de las reglas de juego (Aguerrondo y Xifra, 2002). Más adelante, se recuperó la necesidad de considerar la innovación educativa en el marco de culturas escolares concretas (Angulo Rasco, 1994), permitiendo pensar este proceso de manera situada e histórica, en términos de lo que la literatura llama una "tensión aparente" entre sistemas educativos, instituciones y actores o agentes educativos (García et. al, 2015). También incorporamos la diferencia propuesta al interior del campo entre 'innovación tecnológica' e 'innovación didáctica' (Libedinsky, 2013), distinción que permite pensar las especificidades de las prácticas educativas innovadoras y sus vínculos con las tecnologías educativas. En esta misma línea, introducimos el aporte que desarrollan Maggio, Lion y su equipo de cátedra y de investigación (2012, 2014, 2018) al momento de pensar la enseñanza en el Nivel Superior desde una perspectiva de innovación y reinvención. De particular interés ha sido para nosotros el libro *Reinventar la clase en la universidad* (Maggio, 2018). Allí se plantean interrogantes y orientaciones teóricas y prácticas "a partir del diálogo con los docentes más innovadores de la región" (p. 15). La perspectiva y propuesta del texto parte de un fuerte diagnóstico de la situación actual, según el cual:

> …todo lo que solíamos hacer en clase desde una perspectiva clásica en materia didáctica, visión que sigue dominando la escena de muchas

> universidades, ya está disponible (Serres, 2013) para los estudiantes sin que necesiten participar ni presencial ni virtualmente. La clase tal como la dábamos ya no tiene ningún sentido. (p. 18)

Frente a este diagnóstico se propone "abrir una puerta para una experiencia distinta para nosotros, como docentes, y también para los estudiantes" (p. 26). Se abre así un tiempo liberado de la 'explicación acabada' (p. 24) que invita a la práctica de la 'invención': "Lo que queda es inventar: reinventarnos como docentes, pero también reinventar las organizaciones en las que trabajamos, las materias que damos y, mientras lo hacemos, inventar en cada clase" (p. 28). Recuperamos de esta obra algunas categorías centrales para nuestra tesis sobre las cuales se profundiza, como ser la de 'inclusión genuina' (Maggio, 2012) de la tecnología o el de 'enseñanza poderosa' (Maggio, 2012), sintetizada aquí como "aquella que podemos reconocer cuando el tiempo pasa, al recordar a aquellos docentes que nos marcaron, y cuyas prácticas nos ayudaron a ser quienes somos" (2018, p. 12). Otro concepto que propone el texto, y tomamos por su pertinencia para esta investigación, es la propuesta de 'invención' de la clase mencionada más arriba, que la autora desarrolla y despliega en sus múltiples dimensiones: Inventar conocimiento, inventar la propuesta de enseñanza, inventar la teoría acerca de la propuesta. La autora nos advierte que inventar la clase "lleva más tiempo que repetir (…) implica poner el cuerpo en la clase, sabiendo que saldremos agotados, y tomar riesgos (…) Requiere comprender más profundamente que ya no habrá dos clases iguales" (p. 31). Esta perspectiva resuena fuertemente con la categoría de prácticas educativas innovadoras que venimos desarrollando en esta investigación, más allá de no aferrarse al término 'innovación', aunque el mismo es mencionado en diferentes momentos de la propuesta. Consideramos que la originalidad que se reclama en la propuesta de 'invención' de la clase, esa característica intrínseca de singularidad, retroalimenta la perspectiva de pensar las prácticas educativas innovadoras en términos de procesos que producen un cambio estructural y a la vez estructurante de las reglas de juego (Aguerrondo y Xifra, 2002). La propuesta de inventar y reinventar no sólo las prácticas de enseñanza, sino también los conocimientos como tales y la teoría para desarrollar dichas prácticas, nos habla de

cambios a múltiples niveles, no sólo operativos, en el campo de la pedagogía y la didáctica.

Para el período que comprendió el tercer informe de avance pudimos incorporar la obra de Gabriela Sabulsky (2013; & Danieli, 2016; 2020). Este encuentro ha generado la incorporación de reflexiones, perspectivas y recorridos muy valiosos, y además específicos del campo de las tecnologías educativas, producidos a su vez desde la Argentina, en particular la Universidad Nacional de Córdoba. En primer lugar, consideramos crucial su aporte al mencionar y describir cómo "…en el presente conviven en tensión múltiples sentidos acerca de las tecnologías en la enseñanza" (2020, p. 29). En esta tesis nos resulta de especial interés observar qué prácticas y sentidos se proponen cómo válidos en este campo, cuáles no están presentes o se encuentran invisibilizados, y abordar así nuevas perspectivas que podrían enriquecer al mismo y su vínculo con las prácticas educativas innovadoras. En su artículo "Del determinismo tecnológico al bricolaje digital" (2020), la autora nos propone un recorrido desde la década de 1990 hasta el presente sobre el campo de las tecnologías educativas en la región. A la riqueza propia de esta tarea descriptiva -que ofrece un claro estado de situación del cual partir- el texto suma una invitación profunda a la reflexión "Entonces, nos preguntamos el lugar de las tecnologías en esta etapa: ¿cómo se las piensa?, ¿qué se espera de ellas?" (p. 34). Este llamado a la reflexión, además deja enunciado un aspecto que consideramos fundamental: "la concepción acerca de la tecnología va de la mano con el sentido de la escuela y de la sociedad: ¿qué tecnología?, ¿para qué escuela?, ¿para qué sociedad?" (p. 34). A partir de describir el enfoque fuertemente tecnologicista con que se incorporaron históricamente las tecnologías educativas en la región, Sabulsky demarca claramente dentro del campo dos ámbitos en tensión: los mercados y el ámbito institucional y académico. Nos dirá que "…aparecen quienes muestran a la tecnología como creadora de oportunidades, cuyo potencial estaría dado por reemplazar la presencialidad con las ventajas de la ubicuidad, la personalización, la diversión y la motivación, todo aquello que no ocurre, tal como lo estamos viendo: la escuela no funciona como espejo en la virtualidad" (p. 35). Advierte también que "las ganancias de aquellos países y empresas transnacionales productoras de estas tecnologías se ven incrementadas exponencialmente" (p. 35). Por

otro lado, rescata otros sentidos para pensar la tecnología, donde lo virtual aparece como "lo posible, más allá de lo deseable". Así lo plantea la autora:

> Desde otra perspectiva, a través de conferencias y artículos de difusión, algunas especialistas nos permiten encontrar otros sentidos a la tecnología. Elsie Rockwell (2020) dirá: "la pantalla no es la escuela, lo esencial es presencial". Inés Dussel (2020) sugiere "aprovechar en este contexto de crisis las posibilidades del encuentro, a la vez que detenerse, pausar un tiempo para pensar juntos, interrumpir las pantallas, ofrecer una ventana para mirar de nuevo, en profundidad, interrumpir el flujo de las plataformas digitales y recuperar algo en lo común". Por su parte, Flavia Terigi (2020) propone pensar la virtualidad como un canal con sus propias reglas: "la virtualidad no es una herramienta, es otro contexto, se pueden hacer muchas cosas pero otras no"; y Marcela Martínez (2020) nos invita a pensar "los virtuales de la escuela en otros modos de enseñar". (p. 35)

Esta distinción que hace la autora entre lo que decidimos llamar aquí un "interés pedagógico" por las tecnologías educativas y un "interés mercantil", resulta claro, sencillo y desde un punto de vista analítico, quizás evidente. Al mismo tiempo, es una perspectiva que consideramos completamente necesaria dentro del campo, en el cual observamos que muchas veces se invisibiliza esta distinción y se naturaliza la existencia de intereses privados en el desarrollo de la educación pública. Esta distinción le permite también a la autora poner en cuestión "la fantasía contemporánea de la generación digital" como estereotipo de niños y jóvenes capaces de interactuar con la tecnología de forma autosuficiente, al mismo tiempo que resaltar el hecho de que "las tecnologías solo cobran significado en los contextos socioculturales donde se las utiliza" (p. 36). Consideramos de inmenso valor los aportes de la perspectiva de Sabulsky a esta tesis. Su reflexión en torno a los múltiples sentidos en tensión que conviven en el campo de las tecnologías en la enseñanza nos invita a explorar miradas alternativas y transversales que pudieran enriquecer este debate.

Cómo último aporte al apartado de Antecedentes, hemos tenido la fortuna de conocer la obra de una autora argentina que viene desarrollando preguntas y problematizaciones sobre categorías de nuestro interés. Nos referimos a Mariana

Lipsman, quien trabajara con la pionera Edith Litwin (a quien ya recuperamos en el inicio de este proyecto de investigación) y de quien nos nutrimos de ideas e interrogantes a partir de dos textos que a nuestro parecer son fundamentales. En 2007, Lipsman menciona que:

> La innovación en las prácticas como propuesta de trabajo constituye un tema de investigación por las implicancias que plantea. Si la introducción de una novedad es la de producir un cambio manifiesto, nuestro análisis radicó en estudiar lo que modifica su adopción y no solamente la estructura del objeto innovador. Se trató de recuperar el sentido pedagógico de las prácticas innovadoras, de buscar las que rompen los ritos, superan la enseñanza rutinaria y descontextualizada de los problemas auténticos, y apuntan a una enseñanza reflexiva y solidaria en los difíciles contextos de la práctica cotidiana (Litwin, 1997). La innovación educativa se lleva a cabo en diferentes propuestas didácticas: cambios curriculares, prácticas de evaluación, utilización de tecnologías para la enseñanza, entre otras, y en el desarrollo de proyectos materializados por medio del trabajo colaborativo entre los docentes, los alumnos y la comunidad educativa. Se trata de experiencias que de manera clara y directa han problematizado diversos aspectos de la realidad educativa (Lipsman, 2002). Entendemos que en la actualidad se otorga un enorme grado de relatividad al concepto de innovación, pues nace referido a una historia y marcado por la historia. Observamos que se innova desde un campo de conocimiento, en un marco posible y desde sus enfoques predominantes. Las perspectivas actuales en torno a la innovación educativa coinciden en que no existe un único modelo innovador sino múltiples innovaciones culturalmente determinadas (Guijarro y Raimondi, 2000). (p. 35)

Encontramos en este texto en particular una gran riqueza en lo que hace a reflexionar de manera situada en torno a las prácticas educativa innovadoras en el Nivel Superior. Uno de los puntos que más llamó nuestra atención, es cómo, por un lado, historiza y contextualiza el fenómeno, y por otro se pregunta por sus diferentes dimensiones a un nivel de práctica de la enseñanza (didáctica, curricular, evaluativa, tecnológica). Por otro lado, en un escrito de 2010, la autora comenta:

> entender a la innovación como la "introducción o incorporación de algo nuevo a una realidad preexistente. [donde] aparecen (...) aspectos innovadores de las nuevas propuestas, donde no todo es innovador. Las propuestas pueden ser parcialmente innovadoras cuando se modifican aspectos, instancias o partes del sistema vigente[,] son parciales cuando no rompen en su totalidad con las tradiciones de sus cátedras, o con el mismo sistema de regulación (...) Son innovadoras con respecto a algo y ese "algo" refiere a "algo vigente", "tradicional", "clásico", "viejo" o "anterior" (Lipsman, 2002). (p. 3-4)

Elegimos esta cita porque consideramos que allí se profundiza en una comprensión de la innovación educativa en tanto fenómeno complejo y siempre situado. Al mismo tiempo, se hace un esfuerzo por identificar un elemento constitutivo del mismo: el estar en relación con algo preexistente y problematizarlo. Estas interpretaciones se convierten en valiosos antecedentes y perspectivas para profundizar en nuestros propios análisis durante la investigación.

Para finalizar este apartado, recuperamos un texto de la ya mencionada autora Gabriela Sabulsky. En este caso, nos referimos a una publicación del año 2007, donde Sabulsky profundiza sobre temas de nuestro especial interés:

> la experiencia nos ha mostrado que la innovación en las prácticas implica procesos lentos y complejos, que no suponen necesariamente secuencias sino más bien saltos cualitativos, saltos discontinuos y en muchos casos sin la suficiente reflexión que permita su apropiación y su capacidad de reproducción. En este marco, las tecnologías han demostrado su incapacidad para producir efectos mágicos en la enseñanza. "Hoy en día, sabemos que los ordenadores son objetos o herramientas que adquieren su potencialidad pedagógica en función del tipo de actividades y decisiones metodológicas realizadas por los docentes. Lo relevante para la innovación pedagógica de la práctica docente, en consecuencia, es el planteamiento y método de enseñanza desarrollado, no las características de la tecnología utilizada." (Área Moreira 2005). Como puede desprenderse del análisis de estos enunciados, el proceso de integración de las TIC es mucho más complejo que la mera incorporación de aparatos a las aulas. (p. 161)

Elegimos recuperar este texto para seguir profundizando en la perspectiva de la autora, quien recupera aquí preguntas profundas en torno a los alcances y límites de la innovación educativa en la práctica de enseñanza, vinculándolo con el campo de las tecnologías educativas. Estos interrogantes nos resultan pertinentes y ricos para seguir explorándolos en la presente investigación.

Avances preliminares

El concepto o categoría de *prácticas educativas innovadoras* se fue convirtiendo en algo más específico a partir de un abordaje doble. Por un lado, las perspectivas teóricas que lo discuten y describen en profundidad, ya mencionadas en el apartado anterior; por otro, los relatos que abordan estas prácticas, de los cuales tenemos testimonio a partir del trabajo de campo. Respecto a estos últimos, nos encontramos con miradas y sentidos muy diversos. A veces lo innovador aparece vinculado al acompañamiento docente en términos humanos y personales, como lo comenta esta graduada de un ISFD de la provincia:

> el docente no debe abandonar el rol de ser humano a la hora de dar clase. Porque no solamente estamos ahí para dar conocimiento, sino que también estamos ahí para dar un apoyo a los alumnos. La innovación educativa, para mí, no tiene nada que ver con aplicar nuevas tecnologías, nuevas pedagogías, si no entender al alumno para que pueda apropiarse los contenidos, pero no dejando de lado que es una persona que está aprendiendo a cómo comportarse. (Comunicación personal, graduada de ISFD, 2018).

Otras veces se lo vinculó con la dimensión del espacio físico, con salir del "aula" y el "encierro", en lo que podemos interpretar como una interrogación sobre los límites de la clásica "forma escolar" y sus características:

> Para mí innovación sería sacarlos del aula, del encierro (…) Sacarlos del aula, de los supuestos que te van mostrando en la escuela (la pobreza tanto, la esclavitud tanto). Y llevarlos a los lugares, que los vean, lo palpen. (…) Los hospitales, la pobreza. Todo lo que ven desde que son chicos, que lo miren. No en el imaginario con imágenes, con videos, con esas cosas, viste. Eso para mí sería una buena innovación. (Comunicación personal, estudiante avanzado de ISFD, 2019)

En otras ocasiones se lo vinculó a la potencialidad para generar apropiación de conocimiento:

> no todo lo que es "nuevo", o modifique la práctica, es necesariamente innovador. Si yo quisiera hablar de una práctica innovadora (…) lo definiría como una manera de establecer la enseñanza dentro de una perspectiva pedagógica "x", a través de ciertos instrumentos didácticos específicos, que garantiza o posibilita que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea o más efectivo, o mejor desarrollado, o que los estudiantes generen una construcción más fácil. Es decir, que garantice mejor la apropiación del conocimiento. (Comunicación personal, docente Universitario, 2019).

Estos diversos sentidos que se expresan en los relatos, van construyendo un entramado singular que resulta de gran interés para esta investigación. Buscaremos avanzar en estas interpretaciones preliminares, empezar a vincularlas y a observar si podemos establecer conexiones entre los sentidos construidos y los aportes de los antecedentes y referentes teóricos. Queda mucho material por desgravar y analizar. Será en base a esa tarea que terminaremos de definir y rediseñar el trabajo de campo, que aún no está cerrado.

Consideraciones finales

A partir del año 2020 el marco que acompañó el desarrollo de este proceso de investigación fue el de pandemia global y aislamiento social obligatorio (en sus diferentes instancias, escalas y alcances) en relación al virus COVID-19. Para el presente período, este contexto ha sufrido notables modificaciones, sobre todo en lo que hace a la posibilidad de realizar actividades públicas grupales de manera cara a cara, como la que estudia este proyecto bajo el nombre de "prácticas educativas innovadoras". Sin embargo, las transformaciones profundas a distintos niveles (institucionales, sociales, económicos, culturales, educativos, personales) que este contexto impulsó, siguen siendo algo por descubrir. Respecto al desarrollo de esta tesis, la situación descripta conllevó y conlleva aún una serie de dificultades o cambios. Por un lado, nos impidió realizar tareas centrales del trabajo de campo en tiempo y forma, como ser entrevistas en profundidad, observaciones participantes, participación en eventos científicos, entre otras. Sin embargo, lo más inquietante estriba quizás en el hecho de que podríamos

estar en el marco de una modificación más profunda, en especial en el ámbito educativo, que es difícil de valorar en este momento. En otras palabras, esta tesis fue proyectada para una realidad que, en gran medida, ya no es la misma. Pongamos como ejemplo evidente, el vínculo entre lo innovador y la virtualidad en la enseñanza, algo que sin dudas se modificó en este contexto. Y sin embargo, se agregan constantemente aristas nuevas a estos interrogantes. Por caso, en este momento, en el campo con el que estamos trabajando, se considera como "presencial" una clase a través de plataformas digitales de manera sincrónica, quedando reservado el término de "virtual" a los encuentros asincrónicos ¿Cómo nombrar entonces un encuentro "cara a cara"? ¿Estaremos ante la presencia de la "hiper-presencialidad"? Como se observa, este marco continúa habilitando nuevos interrogantes a cada paso, que impactan sobre las preguntas de investigación y sobre el proceso realizado. De todas maneras, en función de avanzar en el objetivo propuesto de llevar a buen puerto este desarrollo, consideramos que muchos de los testimonios y reflexiones recogidos y recreados a lo largo de la investigación, siguen siendo de utilidad para abordar el fenómeno educativo, con todas estas aristas y complejidades. La literatura específica desde hace tiempo nos advierte sobre la necesidad de repensar el lugar de la escuela y lo educativo en profundidad y a largo plazo, siendo el contexto actual quizás una oportunidad más y mayor en dicho sentido. Buscaremos seguir en dicha dirección, atentos a mantener coherencia con las preguntas centrales de investigación. Al mismo tiempo, entendemos que será necesario estar disponibles a los interrogantes que la realidad nos arroje, ser capaces de recepcionarlos de la manera más integrada y cohesiva posible que este desarrollo en particular sea capaz de sostener. Consideramos que la labor de reunir, revisar y reinterpretar antecedentes ha resultado muy valiosa. Al mismo tiempo, estamos en el inicio de la gran tarea que supone vincular todas esas perspectivas con las vivencias del cotidiano escolar que hemos recogido en estos años de trabajo de campo. Confiamos en que seremos capaces de llevar adelante esta tarea y en que la misma propiciará un aporte relevante al momento de repensar y revisar las prácticas educativas que llevamos adelante en nuestro propio ámbito y comunidad. Con esta esperanza emprendemos las actividades propias de las últimas instancias de nuestra investigación. El objetivo final será que estas reflexiones se plasmen en una

producción escrita, que apunte a la divulgación y a fortalecer el debate contemporáneo sobre los límites y alcances en la tarea cotidiana de aprender y enseñar, o de habitar, vivir y transformar el mundo en que vivimos.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Universidad Nacional de Rosario.

Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002) *Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers.

Ander-Egg, E. (1993) *Técnicas de investigación social*. Magisterio del Río de la Plata.

Angulo Rasco, J. F. (1994), Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En J. F. Angulo y N. Blanco (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículo* (pp. 357-367). Aljibe

Bauman, Z. (2016) *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.

Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica.

Cunha, T. (2018) Seminario 1834 - Ecología feminista de saberes (Programación Académica 2018 Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales). CLACSO.

De Sousa Santos, B. (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.

De Sousa Santos, B. (2006a) *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Afrontamento.

De Sousa Santos, B. (2009) *Una epistemología del Sur. La reinvención del Conocimiento y la Emancipación Social*. Siglo XXI-CLACSO.

De Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Editorial.

De Sousa Santos, B. (2012) *De las dualidades a las ecologías*. REMTE

De Sousa Santos, B. (2018). *Na oficina do sociólogo artesão*. Cortez Editora.

De Sousa Santos, B. (2018a). Hacia una universidad polifónica y comprometida: pluriversidad y subversidad, en Construyendo las Epistemologías del Sur - Para un pensamiento alternativo de alternativas. CLACSO.

Fals Borda, O. (2015) *Una Sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO

García, L.; Manzione, M.A.; Zelaya, M. (2015) *Administración y gestión de la educación: la configuración del campo de estudio*. Universidad Nacional de Quilmes.

Glasser, B. & Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.

González de Requena, (2015) "La injusticia epistémica y la justicia del testimonio", en Discusiones Filosóficas, Año 16, Núm. 26, pp. 49-67

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI

Jackson, P. (2002) *Prácticas de la enseñanza*. Amorrortu

Kidd I. J.; Medina J.; and Pohlhaus, G. Jr. (ed.) (2017) *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. Routledge

Leyva Solano, X. (2016) Pueblos en resistencia, justicia epistémica y guerra. *Cuadernos de Antropología Social*, Núm. 44, pp. 37-50

Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza: Diseño y documentación de experiencias de aula*. Paidós.

Libedinsky, M. (2013). Educación y TIC, una cuestión de innovación didáctica. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 4(7), 70-74. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/6180

Libedinsky, M. (2016). *La innovación educativa en la era digital*. Paidós.

Lipsman, M. (2007) Prácticas de innovación en la enseñanza universitaria. *Dominguezia, Vol. 23 (1)*

Lipsman, M; Salvatierra, F; et al. (2010) Enseñanza universitaria: innovación en tecnología y pedagogía. V Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.

Litwin, E. (2005) *De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza*.https://cibermemo.wordpress.com/2015/07/22/2005-de-caminos-puentes-y-atajos

Litwin, E. (Comp.). (1995). *Tecnología educativa: historia, políticas y propuestas*. Paidós.

Lugo, M.T. (Coord.) (2014). *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. IIPE-UNESCO. http://www.tic.siteal.iipe.unesco.org/publicaciones/855/informe-siteal

Luria, Leontiev, Vigotsky (2004) *Psicología y pedagogía*. Akal Editor.

Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Paidos

Maggio, M.; Lion, C. y Perosi, M.V. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Revista Polifonías Universidad Nacional de Luján*, 3 (5).

Mandujano Estrada, M. (2017) Justicia epistémica y Epistemologías del Sur, en *Revista Oxímora*, Núm. 10, Ene-Jun. 2017, pp. 148-164

Mignolo, W. (2017) Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender, en GIULIANO, F. (2017) *Rebeliones éticas, palabras comunes*. Miño y Dávila

Mugas, A. (2014) *Investigación cualitativa: calidad vs. cantidad o proceso versus producto* (Ficha de cátedra, FFHA, UNSJ, Inédito).

Poggi, M. (2011) *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. IIPE-UNESCO.

Restrepo Hoyos, (2011) Justicia epistémica y epistemología intercultural: una propuesta a partir del SIIDAE, Chiapas. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco

Rockwell, E. (coord.) (1995) *La escuela cotidiana*. FCE

Sabulsky, G. & Danieli, M.E. (2016). La formación en tecnología en la era inteligente de la técnica. *Espacios en blanco*. Serie indagaciones, 26 (1).http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515948520160 00100004&lng=es&tlng=es

Sabulsky, G. (2007) *La integración de nuevas tecnologías como problema metodológico*. Universidad Nacional de Córdoba.http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19128/Documento_c ompleto.pdf?sequenc =1&isAllowed=y

Sabulsky, G. (2013). Innovación con tencologías, un desafío en marcha. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 7 (4), pp.6-7. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/6184

Sabulsky, G. (2020). Del determinismo tecnológico al bricolaje digital. Sentidos y prácticas en tensión. *Educación, Formación e Investigación*, 10 (6). https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/18582/0

Segato, R. (2019) La antropóloga que incomoda. *Revista Anfibia*. http://revistaanfibiae.com/cronica/la-antropologa-que-incomoda/

Sirvent, M.T. (2006) El proceso de investigación (Ficha de cátedra. Facultad de Filosofía y Letras. UBA) http://docplayer.es/33233855-El-proceso-de-investigacion.html

Tuhiwai Smith, L. (2016) *A descolonizar las metodologías: Investigación y pueblos indígenas.* LOM

Vasilachis, I. (coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Yin, R. (2003) *Investigación sobre estudio de casos. Diseños y métodos*. Sage Publications. http://www.polipub.org/documentos/YIN%20ROBERT%20.pdf

Enseñar a Construir y Gestionar Clases Mediadas por "Lo Virtual": Experiencias en la Práctica Docente del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Juan.

Sánchez, Sofía A.[*]

Presentación

En el marco de la convocatoria del año 2022 para becas del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas y de Creación Artística (CICITCA) de la Universidad Nacional de San Juan, se construyó el proyecto denominado "Enseñar a construir y gestionar clases mediadas por "lo virtual"[47]: experiencias en la Práctica Docente del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Juan, en los años 2020 - 2021, y posibles continuidades 2022 - 2023", que luego formó parte de los debates de la 1ra Jornada de Investigación en Ciencias de la Educación organizada por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación perteneciente también a la Universidad Nacional de San Juan. El proyecto tiene la finalidad de conocer cómo se enseñó a construir y gestionar clases mediadas por "lo virtual" en 2020 - 2021, y qué continuidad tiene esta enseñanza, en la cátedra de Práctica Profesional Docente del Profesorado en Ciencias de la Educación durante los años 2022 - 2023. A continuación, se presenta una breve introducción a la problemática construida atendiendo al planteo teórico- metodológico que se propone, así como algunas de las acciones que se prevén para poder llevar a cabo el proyecto. Se trata de un trabajo que se encuentra en su etapa inicial, por lo que aún no hay avances significativos que permitan arribar a conclusiones preliminares. Sin embargo, en el apartado final se podrá acceder al estado actual de la investigación, en una breve descripción de las actividades realizadas hasta el momento y posibles caminos de acción posteriores.

Construyendo Una Problemática

[*] Profesora en Ciencias de la Educación. Becaria interna de investigación CICITCA, en la categoría de "Estudiante Avanzado" de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNSJ.

[47] A los efectos de este proyecto, "lo virtual" se define como todas aquellas herramientas virtuales colaborativas que se utilizan al servicio del proceso educativo en la clase, sea presencial o no presencial, sincrónica o asincrónica.

"Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta" (Bachelard, 1984).

El docente es una parte fundamental del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es quien proporciona los andamiajes necesarios, quien realiza transposiciones[48] para adecuar un contenido a una clase particular, con sujetos únicos y experiencias singulares, en un determinado momento histórico. Es quien construye un vínculo con cada estudiante, que le permite transferir el amor por el aprendizaje y por un determinado saber. Es un sostén que acompaña y guía, proporcionando momentos y experiencias clave para que los educandos logren construir aprendizajes significativos, de manera autónoma pero siempre acompañados con otros.

Este rol fundamental se vio afectado durante la pandemia por covid-19 durante los años 2020 y 2021, entre otros motivos, por la imposición de trabajar con "lo virtual" para mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje, al no poder concurrir a las aulas físicas.

En este contexto, para poder llevar a cabo la Práctica Profesional Docente en el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Juan, fue necesario que los estudiantes practicantes pudieran gestionar clases mediadas por "lo virtual", ya que ésta era la única manera de acercar los aprendizajes a los estudiantes. Sin embargo, los profesores formadores tampoco estaban preparados para enseñar en la virtualidad, y algunos contaban con muy poca información sobre cómo formar a sus practicantes para enseñar mediados por "lo virtual". Es aquí donde surge el primer interrogante que motiva esta investigación: ¿Cómo se enseñó a construir y gestionar clases mediadas por "lo virtual" en los años 2020 - 2021, en la cátedra de Práctica Profesional Docente del Profesorado en Ciencias de la Educación? Para responder esta pregunta es necesario conocer qué estrategias didácticas se utilizaron para enseñar a construir y gestionar las clases mediadas por "lo virtual", caracterizar las clases mediadas por "lo virtual" construidas y gestionadas por los estudiantes practicantes en 2020 y 2021, y describir qué sentidos construyeron profesores formadores y estudiantes practicantes en torno a las clases mediadas por "lo virtual".

[48] "Un contenido de saber que ha sido designado como un saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es

Por otra parte, al tratarse el 2020 y 2021 de un período de excepcionalidad, el año 2022 comenzó con nuevos requerimientos para los profesores formadores y estudiantes practicantes por la vuelta a la presencialidad. No obstante, actualmente es fundamental conservar muchos aprendizajes, que aunque acelerados, han sido alcanzados durante la pandemia. En este sentido, poder construir y gestionar clases mediadas por "lo virtual" es un aprendizaje que los docentes no deben dejar de lado, ya que los avances tecnológicos y su incorporación en las aulas es inminente. Aun así, cualquiera sea la herramienta tecnológica o el entorno virtual que se utilice para gestionar una clase, sin un docente que acompañe, los aprendizajes de los estudiantes no serán posibles. Es aquí donde nace entonces un segundo interrogante: ¿Qué continuidad tiene la enseñanza sobre cómo construir y gestionar clases mediadas por "lo virtual", durante los años 2022 y 2023 en la cátedra de Práctica Profesional orientada a la Docencia del Profesorado en Ciencias de la Educación?, para lo que será necesario conocer qué prácticas para enseñar a construir y gestionar clases mediadas por "lo virtual" perduran en los años 2022 - 2023, como así también la caracterización de dichas prácticas, para conocer posibles similitudes o diferencias con aquellas que se llevaban a cabo durante el período de excepcionalidad.

Indudablemente la pandemia nos impuso grandes desafíos a nivel educativo. Uno de ellos fueron las grandes exigencias desde las instituciones educativas, organismos gubernamentales y la sociedad en general hacia los docentes, que debían construir y gestionar clases mediadas por "lo virtual" sin contar con una preparación para ello. Fue entonces cuando muchos docentes comenzaron a mediar estrategias para que sus estudiantes lograran construir aprendizajes en las condiciones que se presentaban. Las prácticas docentes no fueron la excepción a esto, sin embargo tuvieron una dificultad agregada: no sólo se trataba de formar mediados por "lo virtual", sino de enseñar a futuros docentes sobre cómo construir y gestionar sus clases mediados por "lo virtual". El doble desafío estuvo en que el aprendizaje sobre la construcción y gestión de clases virtuales no fue únicamente de los estudiantes practicantes, sino también de los profesores formadores, en un contexto incierto lleno de exigencias. Por este motivo, investigar la experiencia de formación en la Práctica

denominado la *transposición didáctica*". (Chevallard, 1997)

Docente del Profesorado en Ciencias de la Educación, durante los años 2020 y 2021 se vuelve imperante. En este sentido, la presente investigación podría proporcionar interesantes conocimientos sobre valiosas herramientas que surgieron y se implementaron durante el período de excepcionalidad, para construir y gestionar clases mediadas por "lo virtual", tanto desde el equipo formador, como desde los estudiantes practicantes. Conocer cómo se enseñó a construir y gestionar clases mediadas por "lo virtual" en 2020 - 2021 en la cátedra mencionada es fundamental en el contexto actual, ya que los conocimientos allí logrados fueron tempranos, pero es necesario indagar en ellos y recuperarlos para una sociedad con un constante avance tecnológico. Se trata de la misma sociedad que exige de los estudiantes el desarrollo de competencias digitales, que no son posibles sin un docente que sepa cómo promoverlas.

Así también, conocer las posibles continuidades de la enseñanza sobre cómo construir y gestionar clases mediadas por "lo virtual", durante los años 2022 y 2023 en la cátedra referenciada, permitiría caracterizar las prácticas que perduran para conocer la situación en la que nos encontramos actualmente respecto a la temática.

Ahondar en estas cuestiones abriría puertas para conocer aquello que podemos replicar y aquello en lo que debemos seguir trabajando, contribuyendo a la formación de docentes que puedan hacer uso de programas como Conectar Igualdad, o plataformas como Juana Manso, y ponerlas al servicio del aprendizaje significativo de sus estudiantes.

La pandemia forjó un nuevo comienzo, nos obligó a ajustarnos a lo nuevo. Por ello hay que aprender de lo que sucedió y seguir contribuyendo a la formación de los docentes para educar mediados por "lo virtual", pero para ello primero hay que conocer sobre lo que se hizo y qué se está haciendo, y así poder trazar nuevos horizontes en el marco de una didáctica crítico- social.

¿Desde Qué Ángulo Se Mira el Proyecto?

"Las cosas cambian según el ángulo desde donde se las mire" reza un dicho popular. Una misma palabra puede tener significados diferentes según el contexto en el que se diga, y así mismo, el entorno donde esté inserto, las experiencias, conocimientos y todo aquello que rodea a un investigador, determinará los lentes con los que mirará su mundo. De la misma manera, una problemática se ubica dentro de un

conjunto de teorías existentes que también la determinarán. Por este motivo, es necesario presentar algunas de las categorías teóricas inherentes a la temática, con el objetivo de hacer más comprensibles las cuestiones involucradas en el proyecto y dejar explícitas ciertas relaciones que ayudan a echar un poco de luz a los lentes con los que se mira el trabajo.

En una primera instancia, resulta necesario aclarar a qué hace referencia esta noción de "lo virtual" que ya se ha mencionado antes, y para ello es pertinente ahondar en la concepción de virtualidad adoptada para el proyecto. Según Levy, P. (1999, como se citó en Sagol et. al, 2021),

> La palabra virtual procede del latín medieval virtualis, que a su vez deriva de virtus: fuerza, potencia. En la filosofía escolástica, lo virtual es aquello que existe en potencia pero no en acto. Lo virtual tiende a actualizarse, aunque no se concretiza de un modo efectivo o formal. El árbol está virtualmente presente en la semilla. Con todo rigor filosófico, lo virtual no se opone a lo real sino a lo actual: virtualidad y actualidad sólo son dos maneras de ser diferentes. (p.16)

Teniendo en cuenta lo que expresa el autor, en el Portal educ.ar se explica lo siguiente: "Hace tiempo «virtual» se oponía a «real» como 'algo que podría ser, pero todavía no es'. Pero, en rigor, hoy lo virtual no es irreal; por el contrario, forma parte de aspectos muy reales de nuestras vidas."(2020) En este sentido, considerando que podemos educar a través de las modalidades "presencial" y "virtual", o combinar ambas, se puede entender que la educación virtual se define por oposición a la educación presencial (no a la educación real) como modalidad educativa diferente (Sagol et. al, 2021).

Entonces, a partir de estas definiciones y para el proyecto, se considerará a "lo virtual" como todas aquellas herramientas virtuales colaborativas que se utilizan al servicio del proceso educativo en la clase, sea presencial o no presencial, sincrónica o asincrónica. A modo de ejemplo, se puede decir que "lo virtual" puede ser un grupo de WhatsApp que se utiliza para compartir actividades durante una clase presencial; una carpeta compartida en Google Drive; una reunión por Zoom para una clase sincrónica;

un aula virtual para clases asincrónicas, etcétera. Por otra parte, cabe aclarar que se entiende a "la clase" desde la perspectiva de Susana Barco, como:

> El lugar de confluencia de sujetos diversos, portadores de representaciones sociales varias, enmarcados en una institución -la escuela- encargada de la concreción de un proyecto social específico, en una situación histórica concreta [...] donde un docente con una historia profesional y personal desarrolla su trabajo, opera sus estrategias en relación a sus alumnos, los contenidos y la institución. (Barco, 1988, p.17)

En este sentido, una clase puede conformarse sin la necesidad de un espacio físico, siempre que cumpla con las condiciones anteriormente mencionadas.

Esta manera de entender a la clase, da cuenta de un posicionamiento particular enmarcado en la didáctica crítica, que "[...] se encuentra en contraposición con la neutralidad ideológica. En ella se plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello" (Panza Gonzalez, 1986, p.36). Desde esta misma perspectiva, Onrubia, J. (2005), plantea que es imposible la neutralidad pedagógica de los entornos virtuales, ya que estos "dificultan, permiten o promueven ciertas formas de enseñar y aprender, y devienen por ello tributarios de determinados modelos didácticos o instruccionales"(p.8), por lo tanto es necesario hacer explícitos los posicionamientos y que formen parte de las preocupaciones de los docentes. De no hacerse explícita la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, estos pueden identificarse como subyacentes a determinadas propuestas de diseño de entornos virtuales, que por lo general responden a

> Modelos transmisivos y lineales de enseñanza, que otorgan escasa importancia tanto a los procesos de construcción del aprendiz y a la consideración de lo que el aprendiz aporta a su proceso de aprendizaje como a los procesos sociales de ayuda y soporte y a la consideración de lo que el profesor aporta a la orientación y "andamiaje" de esos procesos. (Onrubia, 2005, p.9)

Es en este sentido, que el rol docente también es fundamental, por lo que desde la teoría crítica se postula que

> Es necesario seleccionar las experiencias idóneas para que el alumno realmente opere sobre el conocimiento, y en consecuencia, el profesor deje de ser el mediador entre el conocimiento y el grupo para convertirse en un promotor de aprendizaje a través de una relación más cooperativa. (Pansza Gonzalez, 1986, p.38).

Entonces se trata de que con la mediación de "lo virtual" no se reduzca o elimine el papel del profesor, "sino por el contrario, amplificar y "empoderar" la "presencia docente" (Onrubia, 2005, p.9), por lo que:

> Ayudar al aprendizaje virtual [...] no es simplemente una cuestión de presentar información o de plantear tareas a realizar por parte del alumno" sino "seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje que éste desarrolla, y ofrecerle los apoyos y soportes que requiera [...] en los momentos en que sea necesario. (Onrubia, 2005, p5).
>
> Es aquí donde se plantea la necesidad de una "actividad conjunta", que no requiere la co-presencia de los cuerpos en un mismo espacio físico, sino que exige que tanto profesor y estudiantes puedan actuar el uno para el otro, de forma que las actuaciones de cada actor "sólo se entienden y cobran significado en el marco de, y en referencia a, las actuaciones del resto de participantes" (Onrubia, 2005, p6).

Entonces, desde la perspectiva crítica, se estarían evitando algunos de los riesgos que según Onrubia, J. (2005) están presentes en aproximaciones tanto teóricas como prácticas sobre abordaje de las clases mediadas por "lo virtual". Uno de ellos tiene que ver con no considerar la complejidad de las relaciones entre las tecnologías digitales y las prácticas educativas, asumiendo "una visión lineal y simplista según la cual la incorporación de las TIC [...] constituye en sí misma y necesariamente, una mejora de la calidad" de las prácticas educativas. El otro riesgo, sería "centrar la discusión sobre la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje en los aspectos tecnológicos más que en los propiamente educativos". (Onrubia, 2005, p.2)

Al considerar lo expuesto anteriormente, se debe tener en cuenta que desde la perspectiva crítica, las prácticas de enseñanza y aprendizaje están entramadas en

permanentes conflictos y contradicciones, por lo que es fundamental considerar a los sujetos de aprendizaje, el contexto y la singularidad de las prácticas. Por ello "la calidad de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje no está tanto en las herramientas técnicas de que dispone" sino "en la manera en que esas herramientas [...] se combinan y se ponen en juego para promover que alumnos y profesores se impliquen en unas u otras formas de actividad conjunta" (Onrubia, 2005, p.12) para lograr la construcción de aprendizajes significativos.

Articulando Teoría Y Práctica

Parafraseando a Achilli, E. (2005), existe una relación entre el cómo se van concretando distintas opciones metodológicas en el proceso de investigación y la teorización del campo social a estudiar, que da sentido a esas opciones. Por este motivo, cobra sentido explicitar algunas decisiones metodológicas que se utilizaron para el proyecto.

En primer lugar, el referente empírico seleccionado para llevar adelante el trabajo, será la cátedra de Práctica Profesional Docente del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Juan, durante los años 2020, 2021, 2022 y 2023.

Así también, el proyecto se encuentra enmarcado en un enfoque cualitativo de corte etnográfico, ya que "no es posible establecer generalizaciones teóricas respecto de las prácticas de enseñanza, dada su índole particular, multidimensional y heterogénea" (Martín, 2001, p.144).

Por otra parte, y atendiendo al enfoque metodológico adoptado, se tiene en cuenta la implicación del investigador en la realidad estudiada, ya que éste no investiga desde una neutralidad valorativa, sino que reconoce "la existencia de supuestos ideológicos que deben explicitarse" (Sirvent, 1993, p.10).

De la misma manera, se intenta comprender, con las estrategias metodológicas elegidas, "el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones"(Sirvent, 1993, p.9), por lo que se realizó la selección de una muestra intencional de interlocutores, tanto de profesores formadores como de estudiantes practicantes.

Algunas de las estrategias que cobran sentido en el marco del proyecto son la observación y análisis de clases de los profesores formadores, en las que se enseñe a construir y gestionar clases mediadas por "lo virtual"; la observación y análisis de clases mediadas por "lo virtual" construidas y gestionadas por los estudiantes practicantes -se accedió a aquellas clases de los años 2020, 2021 y 2022 mediante grabaciones y registros virtuales-; también se llevarán a cabo entrevistas a profesores formadores y estudiantes practicantes; así como análisis de planificaciones y documentos de cátedra elaborados por los profesores formadores y por los estudiantes practicantes, para la construcción y gestión de clases mediadas por "lo virtual".

Además, se realizará un análisis interpretativo atendiendo a los diferentes cruces entre la información empírica y la red conceptual de este proyecto, a fin de "dar cuenta de las relaciones constitutivas del objeto de investigación'' (Achilli, 2005, p.55).

Para finalizar este apartado, es necesario aclarar que durante el proceso de investigación pueden surgir "situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos" (Mendizábal, 2007, p.67). Por este motivo, el diseño elaborado tiene la característica de ser flexible, es decir que las preguntas y las estrategias metodológicas planteadas son sólo preliminares, entendiendo que puede ser viable adoptar estrategias novedosas y "elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación" lo que puede "enriquecer y llenar de originalidad el resultado final" (Mendizábal, 2007, p.67).

Un Cierre Que Refleja El Comienzo

"Caminante no hay camino, se hace camino al andar"
(Machado, 1912)

Si bien el poeta español Antonio Machado expresa que "no hay camino", se podría decir que un proyecto esboza un camino tentativo a seguir, una suerte de planificación de una investigación, un posible sendero. Sin embargo, por las características propias del proyecto, lo más probable es que también "se haga camino al andar", siguiendo las huellas que marquen los actores involucrados, enfatizando en

sus experiencias y poniendo en palabras el sentido que cada uno de ellos y ellas le otorgan a sus acciones.

Actualmente, la investigación se encuentra en su etapa inicial. Para comenzar, la cátedra que funciona como referente empírico propuso la modalidad de trabajo, en algunas ocasiones, con parejas pedagógicas de estudiantes practicantes. Por este motivo, se seleccionaron hasta el momento cuatro pares de parejas pedagógicas con experiencias singulares, de las cuales una realizó su práctica durante el año 2020, dos realizaron su práctica durante el año 2021, y una realizó su práctica durante el año 2022. Luego de avanzar en el proceso de negociación con los actores involucrados, también se rastrearon documentos -planificaciones, documentos de cátedra, grabaciones de clases, presentaciones, formularios de google, canciones, imágenes y redes sociales utilizadas como recursos o creadas para las clases- que se utilizaron para construir y gestionar las clases mediadas por "lo virtual" de los estudiantes practicantes de los años 2020 y 2021, y se avanzó con entrevistas a dos de esas cuatro parejas pedagógicas, que proporcionaron información sumamente interesante al respecto de sus experiencias. Al presente, se encuentra en proceso el análisis de esa documentación y las entrevistas realizadas, para luego continuar con otras entrevistas que enriquezcan dicho análisis y con la construcción de la información en conjunto con los interlocutores involucrados. Aún quedan muchos senderos por recorrer, mucho camino para hacer, y por este motivo sería un poco precipitado avanzar en conclusiones preliminares. Sin embargo, tras el desarrollo del proceso de investigación, se espera poder conocer cómo se enseñó a construir y gestionar clases mediadas por "lo virtual" en 2020 y 2021, en la cátedra de Práctica Profesional Docente del Profesorado en Ciencias de la Educación; como también conocer qué continuidad tiene ésta enseñanza durante los años 2022 y 2023 en la mencionada cátedra, para saber dónde nos encontramos y trazar nuevos horizontes que recorrer.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario. Laborde libros.

Barco de Surghi, S. (1988). Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica. *Cuadernos Universitarios*. Universidad Nacional del Comahue.

Martín, A. (2001). *Enfoques epistémicos del sujeto investigador en el campo de estudio de las prácticas de enseñanza*. Ponencia del "IV Encuentro internacional sobre teoría y prácticas críticas". Universidad Nacional de Cuyo (FFL).

Mendizábal, N. (2007) Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. *Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II.

Pansza Gonzalez, M., Morán Oviedo, P. (1986) Instrumentación Didáctica. En Pansza Gonzalez, M., Morán Oviedo, P. *Fundamentación de la Didáctica*. México, Gernika.

Portal educ.ar (10 de abril de 2020) De qué hablamos cuando hablamos de educación virtual. Educ.ar

Sagol, C., Magide, B., Rubini, F., Kantt, C. (2021) *Claves y caminos para enseñar en entornos virtuales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Educ.ar S.E., 2021. Libro digital, PDF

Sirvent, M.T. (1993). *Los diferentes modos de operar en investigación social*. Universidad de Buenos Aires, FFL.

Tensiones cruciales contemporáneas: una visión mercado céntrica en el "Paraíso del Fin de la Historia" frente al pensamiento orientado a la Educación Crítica para la vida: Valores En Discurso

Anglada, Laura[*]
Cristiani, Eugenia
Rodríguez, María Ángeles
Ruiz, Agostina

Introducción

Los vertiginosos escenarios mundiales nos sitúan a educadores y pensadores entre las "certezas" (Dussel E: 2016) paradisíacas (ilusión metafísica de totalidad presente) y la prudente esperanza de "jugar con las incertidumbres creativas" (realismo desde una "totalidad ausente" Crítica). Son estos escenarios los que presentan una sociedad que implora que alguien-, en este caso nosotras jóvenes estudiantes- asuma este lugar de semiosis co-rresponsable, (lugar de enunciación deíctica) para leer el mundo contemporáneo en términos de una constante lucha ideológica entre dos paradigmas. Esta diferenciación no es menor si pensamos que, por un lado la Metafísica y el Neoliberalismo (Trías E: 1992) junto con la economía capitalista y por otro lado el paradigma de corte crítico con descripción semiótico pragmático (Saint André E: 2005) nos "arman" un diseño de mundo con visos de catástrofe, pues la situación de crisis ecológica-cultural global como la actual coloca a la par tanto la exclusión social que genera el actual sistema económico como la destrucción del planeta Tierra.

Ante la urgencia que nos plantea esta situación planetaria proponemos en primer lugar, en nuestra ponencia, la imperiosa urgencia de reflexionar sobre la necesidad de

elaborar marcos teóricos educativos que integren la mirada social con la ecológica- economicista-tecnocrática. Y, como advertimos que padecemos una de las crisis más graves de nuestra historia occidental, crisis en materia de Educación, de Salud y de Cultura., proponemos, articulado con la anterior tesis, trabajar sobre la toma de conciencia de nosotros mismos como "Subjetividades de intemperie" (Duschatzky Silvia: 2006), frente a extasiantes paradigmas tecnocráticos (Fukuyama:1989 y otros

[*] Estudiantes del Profesorado de Inglés de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ.

neoliberales). En este caso, se nos hace patente un principio ontológico de Leibniz, al reconocernos en un modo de existir monadológico que bordea los solipsismos tan dañinos para la vida de relación humana. También nos permitimos postular un tercer cometido- en mirada siempre holística y de Complejidad-respecto a enfocar una Filosofía de la Educación que, plenamente consciente de los planteos anteriores, se comprometa férreamente en un trabajo axiológico- antropológico para establecer bases ideológicas que comprendan al Ser Humano como un sujeto corporal, natural, viviente y simbólico, que enfrenta sus "Necesidades" sin abandonarse al mundo hedonista y caprichoso de las "preferencias". Ambos enfoques tendrán que dialogar.

Ante esta histórica disyuntiva cultural planetaria: asistir al fin de la historia y del pensamiento o el equilibrio vida- producción desde una racionalidad comunicativa y como voces desesperadas que se atienen a los hechos, necesitamos decir: sin vida humana no hay economía ni sociedad posible, por lo tanto se hace evidente la necesidad de una ética humanística (valores de uso) necesaria para que podamos vivir todos, incluso los defensores de la economía y la globalización neoliberal con su ética del mercado (valores de cambio).

Como vemos, hoy asistimos a decisivos giros epistemológicos donde los educadores podrían trabajar el mundo de los valores, pero como mediación del proceso semiótico que delibera en torno al real designado, como es nuestro mundo en esta crisis inédita. Si asi están las cosas nuestra "actitud de sospecha epistemológica" nos avisa que, la única forma de escapar a la lógica de la totalización que impone el dominio neoliberal hoy, es pensar la "totalidad" de otro modo. Siguiendo a Franz Hinkelammert planteamos culturalmente el principio de totalidad pero como "ausencia", como una realidad donde hay mucho por hacerse mediante trabajo y pensamiento, porque siendo humanos la condición paradisíaca es sólo una ilusión que no progresa.

En esta tensión de enfoques ingresa para enriquecer este marco teórico el acto de un sujeto colectivo que al "dar y ejercer la palabra" se pone a sí mismo como valioso ¬-condición de posibilidad de la filosofía y de toda ciencia que trabaje con lo humano y sus procesos educativos (Roig, 1991: 11-103). Roig lo denomina "a priori antropológico". Ahora; la subjetividad habla del ejercicio racional y libre. Y con éste

concepto- valor antropológico- en intertextualidad dialogante con Hans Jonas nos importa proponer que el hombre es el único ser conocido que tiene responsabilidad. Excelente valor de una Filosofía de la Educación democratizante donde sólo los humanos pueden escoger consciente y deliberadamente entre alternativas de acción, pero siempre y cuando se acuerde en que esa elección tiene consecuencias. La responsabilidad es un deber porque en las condiciones de semejante sociedad tecnológica-enjambre digital de individuos aislados (Byun Chul Han, 2014)- ha de estar a la altura del poder que tiene el hombre. El imperativo tecnológico significa, en consecuencia, partir de un criterio que ya no puede ser de "dominio", pero que aún no puede ser de "comunidad", puesto que la comunidad mundial es aún un espejismo. Lo que llevaría a la discusión CONTEXTUALISMO.- UNIVERSALISMO que una Filosofía de la Educación que se califique de Crítica tendrá que trabajar.

Batalla de Paradigmas- Neoliberalismo

Situándonos en un lugar de enunciación deíctica, posicionándonos como jóvenes argentinas y futuras docentes [49](Deícticos), mediante un abordaje [50]metacognitivo, por el cual realizamos una autorreflexión y autoobservación de nuestros propios conocimientos, [51](Metalenguaje)(Operación) (Flores : 2015), desde un [52]enfoque epistemológico que nos permite como lectoras críticas revelar qué dice un texto (semánticamente), cómo lo dice (sintácticamente) y que hace con lo que dice (pragmáticamente), (Metalenguaje) (Operación) (Rolón: 1998) realizando así un uso exhaustivo de metalenguajes por los cuales consolidamos, fundamentamos y fortalecemos el uso del lenguaje. Teniendo en cuenta, en todo momento el uso del marco teórico (Operación) recorrido hasta aca , nos interesa hacer uso de la operación problema del sujeto (Metalenguaje) (Operación) (Rolón: 1998) para concretar un análisis desde el paradigma Semiótico Pragmático. Por lo tanto, en el presente trabajo reflexionaremos sobre nuestra propia producción (Operación),aplicando las

[49] Nos interesa construir información que tenga función de deíctico ya que los deícticos nos va a permitir globalizar, situar y configurar sujeto, espacio y tiempo (Lozano et. al.: 1982)

[50] Este abordaje metacognitivo que hacemos de mi discurso nos permitirá ser consciente de nuestros procesos cognitivos y productos cognitivos y también permitirá supervisarlos, regularlos y organizarlos (Flores : 2015)

[51] El metalenguaje es el lenguaje que nos permitirá explicar el lenguaje como objeto de análisis (Cardozo: 2008)

[52] El enfoque epistemológico nos va a permitir hacerse cargo de nuestro discurso para indagar las

operaciones de análisis demostrando en el mismo la necesidad de un enfoque reflexivo con la finalidad de realizar un adecuado análisis del discurso (Enfoque Epistemológico), metalenguajes (Operación)(Cardozo: 2008), como futuras educadoras argentinas (deícticos) (Enfoque Epistemológico) conscientes de vivir bajo los principios de un modelo de realidad ontológica universalista, a escala mundial.

Tensiones cruciales contemporáneas: referenciando una versión mercado céntrico- capitalista

Desde un lugar de enunciación deíctica, utilizando la operación de deixis[53](Deixis) (Operación) (Lozano et. al.: 1982) por la cual nos remitimos al contexto espacio-temporal de la situación de enunciación (donde se genera el discurso y también creará el contexto del mismo), podemos observar cómo los vertiginosos escenarios mundiales nos sitúan, a educadores y pensadores entre las "certezas" (Dussel E: 2016) paradisíacas (ilusión metafísica de "totalidad presente", en la cual el todo se presenta de manera lineal y básica) y la prudente esperanza de "jugar con las incertidumbres creativas" (realismo desde una "totalidad ausente" por la cual damos cuenta de una completud que nunca se materializa, a través de una visión Crítica) haciendo énfasis en la utilización fundamental de la operación de metalenguaje ya que la misma exhorta a ver y comentar el mundo desde una visión crítica sin perder de vista las limitantes contextuales de cada comunidad [54](Metalenguaje) (Operación)(Lozano et. al.: 1982). Son estos escenarios los que presentan una sociedad que implora que alguien,- en este caso nosotras jóvenes estudiantes- asumamos este lugar de semiosis co-rresponsable, a partir de nuestro lugar de enunciación deíctica,(Deixis) (Operación) (Lozano et. al.: 1982)

Nos contextualizamos como sujetos CON CAPACIDAD para leer el mundo contemporáneo en términos de una constante lucha ideológica entre dos paradigmas. Consideramos en este punto necesaria la operación de metacognición que nos permite la regulación del propio conocimiento que poseemos, regulación de nuestras

operaciones con que ha sido construido (Rolón:1998

[53] Lozano, Peña, Marin; Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual: 1999. Operación de deixis, contextualización del sujeto dentro de la enunciación presente.

[54] El metalenguaje es el lenguaje que me permitirá explicar el lenguaje como objeto de análisis (Cardozo: 2008)

cogniciones. [55](Metacognición) (operación) (Flores: 2015) Nos permitirá [56](Enfoque Epistemológico) saber qué son estos procesos, cómo operan, cuándo hay que utilizar uno u otro y qué factores entorpecen o coadyuvan en su funcionamiento.

Acontece al momento, realizando la operación de intertextualidad, que Lozano retoma de Eco, por la cual podemos articular distintos textos entre sí, siendo capaces de éste modo de complejizar o ampliar una idea; podemos entender que esta diferenciación no es menor si pensamos que, por un lado la [57]Metafísica y el Neoliberalismo (Trías E: 1992)(Metalenguaje)[58](Intertextualidad) (Operación)(Trias, E: 1992), junto con la economía capitalista y por otro lado el paradigma de corte crítico con descripción semiótico pragmático (Saint André E: 2005) nos "arman" un diseño de mundo con visos de catástrofe, pues la situación de crisis ecológica- cultural global como la actual coloca a la par tanto la exclusión social que genera el actual sistema económico como la destrucción del planeta Tierra. La ley mercantil neoliberal (Hans, 2017) nos lleva a los hombres y a la sociedad de consumo al vicio mercado céntrico causado por una economía absolutamente extranjerizada (Cristobo M: 2009) lo que produce (Hans, 2017) (Metalenguaje) (Intertextualidad) (Operación) (Lozano et. al.: 1982 una lejanía de nuestra capacidad dominante y de nuestro accionar en la praxis (Lozano, 1999) cayendo dentro de un vacío idiosincrásico donde no hay alternativas de acción sino una sola propuesta de acción que debemos obedecer y esa es la acción propuesta por la axiología de la corriente neoliberal de_pensamiento (Cristobo M, 2009) (Metalenguaje). Consideramos en base a lo expuesto que hoy las sociedades presentan una visión mercado céntrica (Hinkelammert en Zuberman: 2020, p.136) (Metalenguaje), clarificando el término con la visión de Hinkelammert, (Intertextualidad) (Operación) (Lozano et. al.: 1982) donde solo entran en consideración los valores de cambio y los factores mercantilizados de la producción dando lugar a una desigualdad socio-espacial dentro de las sociedades. Esto promueve una corriente hegemónica de

[55] Este abordaje metacognitivo que hacerme de mi discurso me permitirá ser consciente de mis procesos cognitivos y de mis productos cognitivos y también permitirá supervisarlos, regularlos y organizarlos (Flores : 2015)

[56] El enfoque epistemológico nos va a permitir hacernos cargo de nuestro discurso para indagar las operaciones con que ha sido construido (Rolón: 1998).

[57] Trías, E; La superación de la metafísica y el pensamiento del límite: 1992

[58] La intertextualidad nos permitirá recurrir y aplicar los conocimientos que tengo sobre otros textos (Lozano et. al.: 1982)

la economía que rompe con toda posibilidad de diálogo con la Economía Ecológica (Hinkelammert en Zuberman: 2020, p.136) (Metalenguaje) (Intertextualidad) (Operación) (Lozano et. al.: 1982). Ésta visión de sociedad nos aboca a obedecer "leyes del mercado" provenientes de una economía absolutamente extranjerizada (Cristobo M: 2009) del nacionalismo imperial europeo que pone en riesgo nuestra vida como seres humanos. De acuerdo a nuestra lectura del mundo, sostenemos que vivimos en un mundo neoliberal con una axiología que le da más importancia a las preferencias del consumidor que a las necesidades de éste como sujeto corporal, natural y viviente. Es decir que en nuestro mundo ACTUAL predomina una cultura hedonista donde se ubica la libre elección de las preferencias por sobre la satisfacción de las necesidades ya que a esto se le considera como una forma de libertad. Es decir que los intereses materiales, la imagen y lo estético cobran mayor importancia en nuestra sociedad que las mismas necesidades. Sin embargo, esto es una contradicción ya que para que nosotros podamos elegir primero debemos vivir, ideas que podemos divisar a través de la lectura minuciosa de Hinkelammert, con el cual clarificamos la "idea de vivir" (Intertextualidad)(Operación)(Lozano et. al.: 1982). No puede haber preferencias sin vida y la vida solo es posible mediante la satisfacción de las necesidades. Las preferencias pueden hacer la vida más agradable, sí. Pero si no estamos vivos es imposible llegar siquiera a la elección (Hinkelammert en Zuberman: 2020, P. 133 y 134).

Ante esta histórica disyuntiva cultural planetaria:[59](utilizando la operación de metalenguaje donde fortalecemos y fundamentamos las competencias del lenguaje), (Lozano et. al.: 1982) estaríamos asistiendo al fin de la historia y del pensamiento o el equilibrio vida- producción, denuncia que realizamos desde una racionalidad comunicativa y como voces desesperadas que se atienden a los hechos pero para elevarnos hacia su análisis y teorización,, necesitamos decir: sin vida humana, racional, responsable, reflexiva no hay economía ni sociedad de mercado posible.

Ser consciente de este [60]determinismo universal e implacable que nos predetermina a pensar en términos simplificados [61] y que podemos clarificar

[59] El metalenguaje es el lenguaje que me permitirá explicar el lenguaje como objeto de análisis (Cardozo: 2008)

[60] Sassenfeld A. (2010). Del Paradigma de la Simplificación hacia el pensamiento complejo. Epistemología.

[61] La intertextualidad me permitirá recurrir y aplicar los conocimientos que tengo sobre otros textos (Lozano et. al.: 1982)

intertextualizado con el concepción de_asentamiento semiótico [62](Asentamiento Semiótico) (Rolón, A: 2003), nos permite leer nuestro mundo en crisis, por que pareciera que todo está "preestablecido" y "arreglado" por el imperio del neoliberalismo. Asumir así esta grave crisis nos habilita a pensar que estamos en medio también de un problema ético (Jonas, 1995) sin precedentes donde una ética utilitarista, de medio- fin decide sobre la vida en pos del cálculo de ganancias(Hans, 2017)

(Metalenguaje)(Intertextualidad) (Operación) (Lozano et. al.: 1982). A continuación nos gustaría anunciar ciertos malestares e irregularidades que consideramos relevantes a través de lecturas de Leibniz (1715), Jonas (1995), y Fukuyama (1989) aplicando la operación de intertextualidad, por la cual articulamos las mismas para complejizar y ampliar la lectura de la problemática actual (Metalenguaje)(Operación)(Lozano et. al.: 1982) con los discursos enunciativos de Byunhg Chul (2014), Hinkelammert (2015), Zuberman (2020) (Metalenguaje) (Intertextualidad) (Operación) (Lozano et. al.: 1982).

El principio ontológico de una ideología de "mónada sin ventanas"

Desde una mirada holística, donde consideramos el todo, con el macro problema situado, nos posicionamos ahora en lo que decidimos llamar como un micro problema, el principio ontológico de Leibniz [63](sujeto actorial , que es tomado y sacralizado por el neoliberalismo que da cuenta de una realidad atomista (porque la mónadas son áto- mos, sólo que átomos metafísicos), pero un atomismo al que se le ha suprimido la acción recíproca, sustituyéndola por la armonía preestablecida (por los sistemas económicos

Así, nos reconocernos en un modo de existir monadológico [64](Metalenguaje) (Intertextualidad) (Leibniz, 1715) que bordea los solipsismos, en el cual el individuo no puede afirmar ninguna existencia salvo la suya propia, siendo de éste modo dañinos para la vida de relación humana. Podemos, a partir de lo expuesto, hacer énfasis en el hecho que las mónadas "no tienen ventanas", es decir, no pueden comunicarse entre sí, con lo cual ratificamos el concepto de solipsismo tomado por el neoliberalismo.

[62] Asentamiento Semiótico; Rolón, A; Del paradigma Lingüístico: 2003.
[63] Los sujetos actoriales me permiten armar la trama narrativa del discurso (Rolón: 1998)
[64] El metalenguaje es el lenguaje que me permitirá explicar el lenguaje como objeto de análisis (Cardozo:

(Intertextualidad)(Leibniz, 1715: 3). Cabe aclarar que para las mónadas la única comunicación posible es a través de Dios, en este Caso, el Dios del Mercado. De aquí surge un concepto que desde entonces es utilizado por el paradigma metafísico neoliberal que el de armonía preestablecida (Metalenguaje) (Intertextualidad)(Leibniz, 1715: 3). En esta armonía observamos cómo nada está fuera de orden, es una armonía exacta. Donde podemos interpretar que el mercado ha preestablecido la coherencia de las innumerables mónadas- cada ser humano- que no se comunican realmente por que el sistema soluciona todo. El mundo así es el mejor de los mundos posibles, aunque todos estemos padeciendo diversas calamidades.

Aplicando la operación pragmática de intertextualidad ((Lozano et. al.: 1982) articulamos lo expuesto con una visión de Follari, R.(Epistemología de las Ciencias Sociales:1994) que refuta la idea de mónadas, aisladas sin sociedad ni subjetividad desde su visión de ideología. Nos interesa rescatar así el lugar de construcción del sujeto que esto plantea, con una lectura autorreflexiva por la cual diferenciamos el conocimiento preestablecido del mundo exterior del conocimiento que adquirimos por construcción de significaciones acerca del mundo que los, sujetos construimos desde nuestra práctica social.

La ideología neoliberal como 'fin de la historia' en la ilusión metafísica de totalidad presente

Siguiendo con el discurso planteado podemos cuestionar ese principio de Fukuyama de [65]fin de la historia, de la cultura, del sujeto, cuando proclama el punto final de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal occidental como la forma final de gobierno humano (Fukuyama: pág.6) Haciendo uso de la operación pragmática de intertextualidad, [66]podemos entender , que a partir de lo planteado, se impone una sola ideología, una ideología dominante en el mundo que es la del liberalismo. De esta manera, esta ideología se ubicaría en el punto cero de observación (Castro-Gómez: 2008) que lidera y legisla sobre el mundo entero-

2008)

[65] García, V. H. Francis Fukuyama: El Fin de la Historia y el Último Hombre

[66] La intertextualidad nos permitirá recurrir y aplicar los conocimientos que tenemos sobre otros textos (Lozano et. al.: 1982) .

De esta manera la idiosincrasia se ve afectada ya que se producen así individuos dominados por estas ideologías dominantes (Follari: 1994) a través de la educación que ha sido colonizada (Castro-Gómez: 2008) por esta axiología neoliberal que domina hoy nuestro mundo. Este Estado que emerge al final de la historia, da la ilusión de reconocer y proteger el derecho universal del hombre a la libertad, y de ser democrático ya que existe sólo con el consentimiento de los gobernados (García citando a [67]Fukuyama: 1989). El dominio neoliberal hoy sostiene una lógica de la totalidad presente. [68]Nosotras consideramos que con respecto a este principio, la necesidad humana de preguntas, y sentidos ya no sería revelada ni buscada, por lo tanto se pierde toda capacidad crítica de tomar distancia respecto a " los datos" y construir explicaciones a los graves acontecimientos epocales (Hinkelammert: 2015, p. 8-9. Podemos articular estos argumentos de denuncia también con conceptos actuales provenientes de filosofo coreano Buyng Chul Han, quien describe nuestra forma de existencia como de enjambre digital. Este enjambre digital formado a partir de la revolución digital que acontece, constituye una *concentración sin congregación,* una *multitud sin interioridad,* un *conjunto sin interioridad,* sin alma o espíritu. Está formado por individuos que se unen pero no forman ningún 'nosotros', no se manifiestan en una 'voz'. Qué mejor lenguajes para dar cuenta de los individuos neoliberales del presente con su creciente tendencia al egoísmo y a la atomización (Metalenguaje) (Intertextualidad)(Han: 2014) donde es inevitable que en la sociedad se encojan de forma radical los espacios para la acción común, y se impida con ello la formación de un poder contrario, que pudiera cuestionar realmente el orden capitalista. El *socio* deja paso al *solo*. Lo que caracteriza la actual constitución social no es la *multitud,* sino más bien la *soledad*. Esa constitución está inmersa en una decadencia general de lo común y lo comunitario. Desaparece la solidaridad. La privatización se impone hasta en el alma. La erosión de lo comunitario hace cada vez menos probable una acción común (Han, 2014) (Metalenguaje) (Intertextualidad) (Operación). El imperativo tecnológico significa, en consecuencia, partir de un criterio que ya no puede ser de "dominio", pero que aún no puede ser de "comunidad", puesto que la comunidad mundial es aún un espejismo.

Discurso de la posibilidad, discurso auroral.

[67] García, V. H. Francis Fukuyama: El Fin de la Historia y el Último Hombre

Los vertiginosos escenarios mundiales en que nos encontramos hoy son los que presentan una sociedad que implora que alguien-, en este caso nosotras jóvenes estudiantes- asuma un lugar de semiosis co-rresponsable, (lugar de enunciación deíctica) para leer el mundo contemporáneo en términos de una constante lucha ideológica entre dos paradigmas.

Ante la urgencia que nos plantea esta situación planetaria proponemos en primer lugar, en nuestra ponencia, la imperiosa urgencia de reflexionar sobre la necesidad de elaborar marcos teóricos educativos que integren la mirada social con la ecológica- economicista-tecnocrática. Y, como advertimos que padecemos una de las crisis más graves de nuestra historia occidental, crisis en materia de Educación, de Salud y de Cultura., proponemos, articulado con la anterior tesis, trabajar sobre la toma de conciencia de nosotros mismos como "Subjetividades de intemperie" (Duschatzky Silvia: 2006), frente a extasiantes paradigmas tecnocráticos (Fukuyama:1989 y otros neoliberales).

También nos permitimos postular un tercer cometido- en mirada siempre holística y de Complejidad-respecto a enfocar una Filosofía de la Educación que, plenamente consciente de los planteos anteriores, se comprometa férreamente en un trabajo axiológico- antropológico para establecer bases ideológicas que comprendan al Ser Humano como un sujeto corporal, natural, viviente y simbólico, que enfrenta sus "Necesidades" sin abandonarse al mundo hedonista y caprichoso de las "preferencias". Ambos enfoques tendrán que dialogar.

Sin vida humana no hay economía ni sociedad posible, por lo tanto, se hace evidente la necesidad de una ética humanística (valores de uso) necesaria para que podamos vivir todos, incluso los defensores de la economía y la globalización neoliberal con su ética del mercado (valores de cambio).

Como vemos, hoy asistimos a decisivos giros epistemológicos donde los educadores podrían trabajar el mundo de los valores, pero como mediación del proceso semiótico que delibera en torno al real designado, como es nuestro mundo en esta crisis inédita. Si así están las cosas nuestra "actitud de sospecha epistemológica" nos avisa que, la única forma de escapar a la lógica de la totalización que impone el

[68] Nadal, E. F. El pensamiento de Franz Hinkelammert desde la perspectiva de una filosofía latinoamericana

dominio neoliberal hoy, es pensar la "totalidad" de otro modo. Siguiendo a Franz Hinkelammert planteamos culturalmente el principio de totalidad pero como "ausencia", como una realidad donde hay mucho por hacerse mediante trabajo y pensamiento, porque siendo humanos la condición paradisíaca es sólo una ilusión que no progresa.

En esta tensión de enfoques ingresa para enriquecer este marco teórico el acto de un sujeto colectivo que al "dar y ejercer la palabra" se pone a sí mismo como valioso-condición de posibilidad de la filosofía y de toda ciencia que trabaje con lo humano y sus procesos educativos (Roig, 1991: 11-103). Roig lo denomina "a priori antropológico". Ahora; la subjetividad habla del ejercicio racional y libre. Y con éste concepto- valor antropológico- en intertextualidad dialogante con Hans Jonas nos importa proponer que el hombre es el único ser conocido que tiene responsabilidad. Excelente valor de una Filosofía de la Educación democratizante donde sólo los humanos pueden escoger consciente y deliberadamente entre alternativas de acción, pero siempre y cuando se acuerde en que esa elección tiene consecuencias. La responsabilidad es un deber porque en las condiciones de semejante sociedad tecnológica-enjambre digital de individuos aislados (Byun Chul Han, 2014)- ha de estar a la altura del poder que tiene el hombre. El imperativo tecnológico significa, en consecuencia, partir de un criterio que ya no puede ser de "dominio", pero que aún no puede ser de "comunidad", puesto que la comunidad mundial es aún un espejismo. Lo que llevaría a la discusión CONTEXTUALISMO.- UNIVERSALISMO que una Filosofía de la Educación que se califique de Crítica tendrá que trabajar.

Referencias Bibliográficas

Byung Chul, H. (2014). *En El Enjambre*. (1.a ed). Ed. Herder

De Sousa Santos, B. (2011). *Introducción: Las Epistemologías del Sur*. Universidade de Coimbra

Flores, C. M. A. (2015). *Hacia una didáctica de la metacognición*. Horizonte de la Ciencia, 5(8), 77-86.

Follari, R. (1994). *Trabajo en comunidad: análisis y perspectivas*. Editorial Hvmanitas

Fukuyama, F. (1998). El fin de la Historia y el último hombre. *Cuadernos de estrategia*. Fondo de Cultura Económico

Lozano, Peña, Marin (1999)*Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Paidos

Nadal, E. F. (2001). *El pensamiento de Franz Hinkelammert desde la perspectiva de una filosofía latinoamericana*. Utopía y praxis Latinoamericana. FDE

Saint André, E; Rolón A (2005)*Contar el cuento latinoamericano contemporáneo*. Brujas

Santander, P. (2011) *Porque hacer análisis del discurso*. Gidesa

Trías, E (1992) *La superación de la metafísica y el pensamiento del límite*. Paidos

Sentidos de escolarización del nivel secundario en la Modalidad de Educación Rural desde las Juventudes rurales. La Pandemia como emergente en la escolaridad rural sanjuanina

Echegaray, María Carla[*]

Introducción

Ante la pandemia por COVID-19 se generó un fenómeno inédito: las instituciones escolares cerraron sus puertas. Esa forma escolar estructurada en un tiempo y espacio físico determinado, con agentes educativos que tienen roles establecidos y funciones de trabajo pedagógico-didáctico tuvo que adaptarse ante una emergencia sanitaria. El avance de las tecnologías de la información y comunicación a través de las redes sociales y plataformas virtuales se constituyeron en las protagonistas. Sin embargo, las dificultades en el acceso a dispositivos tecnológicos como a la conectividad se constituyeron en los principales obstáculos para sostener el vínculo pedagógico "a distancia". Por consecuencia, las desigualdades educativas y culturales se profundizaron.

A partir de los avances dados en la tesis doctoral (en curso)[69] se presenta, a continuación, el estudio de la pandemia por Covid-19 en el marco de las transformaciones que se dieron en la educación que "mutó" provisoriamente a la modalidad virtual por emergencia sanitaria en contexto de ruralidad. Este emergente se constituye en un acontecimiento histórico inédito en la contemporaneidad.

Se busca conocer las continuidades y rupturas de las propuestas de las políticas de igualdad e inclusión socioeducativas desarrolladas en el periodo de emergencia sanitaria por Covid-19 a nivel nacional y el formato que toma a nivel jurisdiccional. Además, se propone caracterizar los modos en que las juventudes en contextos de ruralidad **se sienten** y **sienten** la escolaridad en escuela secundaria rural bajo esta "transitoria" modalidad virtual de educación.

[*] Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Faculta de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ.

[69] Tesis Doctoral titulada: Políticas Socioeducativas en Educación Secundaria Rural. Sentidos de escolarización de las juventudes rurales en el Departamento 25 de Mayo Provincia de San Juan. Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades (2017-2023)

Se estructura el presente artículo en cuatro momentos. En el primero, se expone sintéticamente las decisiones y estrategias de abordaje metodológicas en las cuales se encuadra la investigación y, en particular, las adoptadas en modalidad virtual durante la pandemia por Covid-19. En el segundo, se expone las regulaciones de política educativa durante la emergencia sanitaria, a nivel nacional y jurisdiccional, tomando de referencia los antecedentes de pandemias en la historia de la educación argentina. En el tercero, se busca develar los sentidos de escolarización construidos por las juventudes rurales desde dos núcleos representacionales: *estar en la escuela "a la distancia"* y *lo que se extraña*[70] de "estar" presencialmente en la escuela. Se concluye con una reflexión que invita a delinear nudos críticos que requieren revisarse para transformar la educación secundaria rural situada en la provincia de San Juan.

Estrategia metodológica

En el marco de las lógicas de investigación compleja/dialéctica se parte de "concebir el mundo como complejo, contradictorio y en permanente movimiento" (Achilli; 2005: p.39). En tal sentido, la presente investigación es abordada desde una metodología cualitativa con enfoque socioantropológico (Achilli; 2005). La investigación se desarrolla en el departamento 25 de Mayo[71] de la Provincia de San Juan al ser una de las zonas rurales que representa al conjunto del sistema educativo jurisdiccional al contar con: escuelas secundarias tanto de gestión pública como privada, ciclos básicos rurales aislados, escuelas albergues y escuela agrotécnica.

[70] Se colocan con letra cursiva al ser expresiones textuales de los sujetos en estudio: juventudes en contexto de ruralidad. Estas se seleccionaron al sintetizar sentidos comunes (Berger y Luckman; 1984) construidos y compartidos por el grupo etario encuestado.

[71] Antes de desempeñar funciones como investigadora, pude conocer las particularidades del territorio como Asistente Técnica Territorial del Plan de Mejora Institucional en el departamento de 25 de Mayo durante cinco años. Esta experiencia laboral previa posibilitó descubrir la realidad socioeducativa de la zona, tomar contacto con las distintas autoridades escolares y generar vínculo con la comunidad escolar y territorial. Por tanto, permitió "tener conocimiento del escenario en estudio" (Maxwell; 1996:70).

El referente empírico se abocará al estudio de cuatro instituciones escolares. Se realiza una muestra intencional[72], se seleccionan dos escuelas secundarias -la primera es una secundaria ubicada en la villa cabecera y sumamente valorada por la comunidad; la segunda es una institución escolar recientemente transformada de ciclo básico a secundaria-, un ciclo básico (también denominado Bloque) – que en el transcurso del trabajo de campo se constituyó en secundaria a pedido de la población y abrió el 4to año- y, un ciclo básico rural aislado.

Se pasa a mencionar las estrategias metodológicas utilizadas para los fines del artículo. Al estar culminando el trabajo de campo y de contacto directo con los actores en estudio (durante el periodo de años que va del 2018-2021) se inicia el periodo de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) por Covid-19 en la Argentina y que significó el cierre de las instituciones educativas. A las entradas al trabajo de campo programadas como fueron: a) entrevistas semiestructuradas a informantes claves; b) Talleres adecuados a las demandas y particularidades de las instituciones educativas (cartografías genealógico territoriales, filosofía con niños, niñas y adolescentes, entre otros); se sumó c) Encuestas virtuales en tiempos de pandemia por Covid-19.

En el marco de los avances en el análisis de los sentidos de escolarización en tiempos de pandemia por Covid-19 que se propone presentar en este artículo, se considera necesario describir las estrategias metodológicas llevadas a cabo en la última entrada al campo antes mencionada. En primer lugar, se realizaron entrevistas informales a informantes claves (directivos y docentes) para conocer las estrategias educativas utilizadas en los contextos rurales, ya sea jurisdiccional e institucionalmente, para dar continuidad a las trayectorias pedagógicas de las juventudes rurales durante el aislamiento y distanciamiento social preventivo obligatorio (ASPO-DISPO) del ciclo lectivo 2020-2021. En segundo lugar, se realizó encuesta virtual a juventudes que se

[72] Esta muestra intencional (Maxwell;1996) busca cumplir con los objetivos que la definen. La primera, está vinculada a la "representatividad o tipicidad de los escenarios, individuos o actividades seleccionadas". La segunda, capta en la población su "heterogeneidad", es decir, busca representatividad de las variaciones que puedan identificarse. La tercera, examina los "casos críticos para las teorías", es decir, da cuenta de lo que está pasando. Y, por último, establecer "comparaciones particulares" que vislumbre diferencias entre escenarios o individuos.

encuentran cursando la secundaria rural en el territorio del Departamento 25 de Mayo de la Provincia de San Juan. Se utiliza la herramienta de "formulario de Google". Consta de seis preguntas abiertas y cinco de múltiple opción. Se divide en dos grandes secciones 1) Datos Personales (puntos A al H) y 2) Aprender en Pandemia (preguntas del 2 al 11). Se distribuyó a las/os estudiantes con los que se estuvo interactuando en el trabajo de campo, su participación fue voluntaria, ya que sólo accederían a la misma aquellos que cuenten con dispositivos tecnológicos y acceso a internet. El nexo utilizado con las/os estudiantes fueron informantes claves: directivos y docentes. El formulario estuvo disponible y recepcionando respuestas desde el mes de Septiembre del 2020 hasta el mes de Mayo de 2021.

Regulaciones de política educativa nacional por la pandemia de Covid-19: Tensiones en el estado subnacional sanjuanino

En este apartado se busca identificar las definiciones de política educativa puestas en marcha en periodos de emergencia sanitaria.

Para ello, en primer lugar, se parte de retomar los cambios que se dieron a través de epidemias y pandemias en la educación secundaria desde la historia de la educación argentina. Y, en segundo lugar, se pasa a identificar y mencionar las estrategias de política educativa reguladas desde el Consejo Federal de Educación durante la Pandemia por Covid-19 y, las adaptaciones desplegadas en la jurisdicción de San Juan. Además, desde las impresiones de las entrevistas informales a docentes se detallan las dificultades que se identificaron en la puesta en marcha de las estrategias políticas planificadas para el nivel secundario en contextos rurales.

a) Antecedentes de emergencia sanitaria en la historia de la educación secundaria

Pineau y Ayuso (2020) proponen una singular lectura de los procesos de saneamiento, epidemias y pandemias desde el momento de creación del sistema educativo hasta la actualidad. Se detienen en la peste amarilla de 1871, la gripe española de 1918, el brote de poliomielitis de 1956 y la pandemia de gripe A (H1N1) de 2009 (p.19). Desde el repaso por su propuesta se prestará principal atención a aquellos que impactaron en la educación secundaria y en las transformaciones, o no, que se dieron en términos educativos.

Durante la segunda mitad del año en 1918 y, ante el avance de la "gripe española", que llega a la Argentina a través de la inmigración y el puerto, dada por la movilidad poblacional en el interior del país gracias a la potente red ferrocarrilera de la época (Carbonetti; 2010 citado en Pineau y Ayuso; 2020: p.22). Esto desencadenó una serie de medidas de saneamiento e higienismo como: examinar inmigrantes en el puerto que llegan desde Europa y si tenían síntomas se los aislaba en la isla Martin García, limpiar el Riachuelo y, prohibir reuniones que implique conglomerado de personas (de orden familiar, cultural, religioso, entre otros). En el ámbito educativo, las medidas se empezaron a tomar cuando el aumento del ausentismo docente y estudiantil fue considerablemente alto. Significó el cierre de las instituciones educativas y se decretó la finalización del ciclo lectivo un mes antes. Una modificación dada en la época cambió la historia de la escuela media: "fueron suprimidos los exámenes finales obligatorios de todas las asignaturas y comenzó a implementarse el sistema de promoción por «promedio» que rige hasta la actualidad" (Pineau y Acuyo; 2020: p.23).

En los dos primeros gobiernos peronista se produjo un avance significativo en sanidad al ponerse en marcha el Plan Sanitario de la mano del Dr. Ramón Carrillo. Estuvo centrado en la prevención y atención primaria a la salud fortaleciendo las acciones de sanidad escolar a través de la implementación de cédulas escolares, fichas de salud y libreta sanitaria. "Esto redundó en mejoras notables de las condiciones de salud de la población escolarizada con cambios respecto a la comprensión de términos como enfermedad, curación y […] prevención, así como una especial conciencia sanitaria bastante difundida en toda la sociedad" (Pineau y Acuyo; 2020: p.23). En este marco nacional de sanidad se enfrentó a la epidemia por poliomielitis que, en el año 1956, afectó principalmente a la población infanto-adolescente. El inicio del ciclo lectivo se postergó en algunas zonas hasta el mes de Mayo y en zonas más afectadas hasta el mes de Julio. Durante el mes de agosto se organiza la campaña de vacunación obligatoria (para todos los menores de 14 años de edad) con base en las instituciones educativas.

A fines del primer decenio del siglo XXI, específicamente en abril de 2009, en América del Norte inicia una epidemia denominada "gripe porcina" (H1N1) que llegó a alcanzar el estatus de pandemia. En nuestro país se detectan los primeros casos en el

mes de Mayo y con ellos las primeras medidas para evitar su propagación como fueron: "el armado de un Comité de Crisis, el refuerzo de controles en las fronteras y aeropuertos, la reserva de dosis de medicamentos, el aumento del presupuesto del Ministerio de Salud de la Nación, el otorgamiento de licencias extraordinarias a embarazadas y grupos de riesgo" (Pineau y Acuyo; 2020: p.25). Las instituciones educativas que se empezaron a presentar los primeros casos de "gripe porcina", como lo fue en AMBA, fueron cerradas preventivamente. Sin embargo, durante el mes de julio se adelantó las vacaciones de invierno y se extendieron durante todo el mes. Se regresa durante el mes de agosto a la actividad escolar gracias a que se fortalece el saneamiento de las instituciones educativas y se promueven cuidados preventivos en la comunidad. Un aspecto a resaltar es el papel que comienzan a tener las tecnologías de la comunicación a través de los dispositivos tecnológicos (como son teléfonos celulares, computadoras, entre otros) con acceso a internet durante este periodo para mantenerse informado de la situación sanitaria y de sostener la comunicación con los estudiantes.

En esta sintética revisión histórica se puede advertir que, en más de una oportunidad las instituciones educativas cerraron sus puertas y transformaron sus calendarios académicos al cuadro epidemiológico de la población. Cada una de estas epidemias generaron estrategias políticas sanitarias originales que se activaron para resolver la situación y, a su vez, mejorar las condiciones sanitarias.

En particular en el campo educativo los emergentes sanitarios generaron transformaciones edilicias (al idear la ubicación de sanitarios en lugares alejados de las aulas y cumpliendo con pautas de higienismo innovadores para la época) y, en las prácticas escolares (presencia del distanciamiento social, pautas de higiene con alimentos, regulación de la vacunación en la población estudiantil, modificaciones en el régimen de evaluación, comunicación mediada por tecnologías, entre otros).

b) Las regulaciones de política educativa acordadas desde el CFE y las estrategias educativas desplegadas en la Provincia de San Juan: Dificultades

La pandemia por Covid-19 generó una situación inédita en el mundo: el confinamiento de toda la población. Esta se vio impedida al contacto y reunión con otras personas en diversos ámbitos sean de orden administrativo, comercial, laboral,

educativo, social y/o cultural. Por tanto, las instituciones educativas cerraron sus puertas. En Argentina, ante la detección de los primeros casos por Covid-19, el gobierno nacional determinó la cuarentena obligatoria[73] de todos los ciudadanos a los efectos de disminuir la curva de contagios en el país, afianzar al sistema de salud pública e idear los mecanismos necesarios para hacer frente a la situación epidemiológica nacional por la ausencia de una vacuna para combatir al virus.

En este contexto de incertidumbre mundial al ámbito educativo se le presenta el desafío de dar continuidad a la educación en todos sus niveles (inicial, primario, secundario y superior) sin que se pueda acudir presencialmente a las instituciones educativas[74]. A través de la DNU-260-2020- de Emergencia Sanitaria se establece que el Ministerio de Educación arbitrará los mecanismos para desarrollar la escolaridad en instituciones de gestión pública y privada en conformidad con las recomendaciones sanitarias y en coordinación con las autoridades jurisdicciones (art.13). Con el objetivo de dar continuidad a las actividades de enseñanza en el sistema educativo nacional se desarrolla el Programa Nacional "Seguimos educando" (aprobado por la Res. N°106/2020) buscando, entre sus principales objetivos, elaborar y asegurar la distribución de materiales y/o recursos según los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios por cada nivel educativo y, elaborar y difundir materiales y/o recursos culturales para el uso familiar y/o comunitario (art. 2). Además, entre las principales acciones se propuso poner en línea la plataforma virtual www.seguimoseducando.gob.ar; poner a disposición recursos educativos; secuencias didácticas y propuestas formativas producidas por las distintas jurisdicciones y/o universidades a través del portal www.educ.ar; producir y emitir programas audiovisuales en las señales de la secretaria de medios y comunicación pública (Televisión Pública Argentina y sus repetidoras, Encuentro, Paka Paka, DeporTV, Radio Nacional y Cont.ar) y; por último, producir y

[73] La presidencia de la Nación Argentina a través del DNU 297/2020 dispone, por un lado, la emergencia sanitaria y, por otro lado, el "aislamiento social, preventivo y obligatorio" (ASPO) en todo el país, en principio por el término de 11 días con posibilidad de extensión si la situación epidemiológica nacional así lo demande y, se exceptúa a la restricción de circulación a los "trabajadores esenciales" (sean estos personal de salud, gendarmería y/o seguridad social, autoridades superiores de gobierno nacional, provincial y/o municipal, personal de justicia, diplomáticos, comunicadores, personal de asistencia a mayores, enfermos y/o con discapacidad, de obra pública, entre otros rubros labores esenciales).

[74] El Ministerio de Educación de la Nación a través de la Resolución N°108/2020 resolvió la suspensión de la presencialidad del dictado de clases en los niveles iniciales, primarios, secundarios en todas sus modalidades e institutos de educación superior, en principio por 14 días. Luego, se extendió este plazo

distribuir material impreso a la comunidades educativas que no cuentan con acceso a internet dando prioridad a zonas rurales, contextos de alta vulnerabilidad social y situaciones de aislamiento (art. 3). Cabe destacar de la evaluación de la propuesta pedagógica realizada por los organismos del BID y CIPECC en Argentina que, otras de las acciones realizadas durante este periodo consistió en acompañar a familias y estudiantes a través del programa de becas Progresar para nivel primario y secundario (viéndose este ampliado a estudiantes de gestión privada cuya cuota no supere el monto anual equivalente al salario mínimo, vital y móvil y se ubique en una zona geográfica que no cuente con oferta de gestión pública); acompañamiento a docentes para todos los niveles educativos (jornadas y conferencias de reflexión y análisis en torno a la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia); infraestructura digital (entrega a estudiantes de dispositivos tecnológicos) y; organización escolar vinculada a las orientaciones para los procesos de evaluación (se establece una evaluación formativa centrada en el acompañamiento y seguimiento, sin calificaciones numéricas y, para el pasaje entre ciclos la posibilidad de acreditar el ciclo lectivo-2020- y recuperar saberes en el próximo ciclo lectivo-2021-).

Por su parte el Ministerio de Educación de San Juan a través de las Res. N°630 y 631/2020, adhiere a las medidas adoptadas a nivel nacional al suscribir a la necesidad de idear estrategias educativas jurisdiccionales para dar continuidad al proceso de enseñanza bajo una modalidad a distancia[75]. Se opta por la realización de guías pedagógicas que contendrán una propuesta de trabajo basada en los contenidos mínimos propuestos en el diseño curricular provincial. Esta tarea estará a cargo de los profesores y/o docentes a cargo de cada asignatura (para el caso de nivel secundario) o curso (para el caso de nivel inicial y primaria). Las guías pedagógicas serán cargadas en el Portal Educativo del Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan para que lleguen a los hogares de los estudiantes. En el caso de aquellos estudiantes que no cuenten con conectividad, las guías serán impresas en las instituciones educativas por la autoridad escolar y luego podrá ser retiradas por el interesado ó tutor/a. Se digitalizaron recursos de contenido de elaboración situada puestas a disposición a la

hasta que se dieron las condiciones de salubridad epidemiológica.

[75] Se utiliza el término "modalidad a distancia" para abarcar una variedad de situaciones pedagógicas-didácticas que van desde encuentros sincrónicos mediados por dispositivos tecnológicos (sean celulares o

comunidad educativa, como son: "Manual San Juan y yo", "Historia y Geografía de San Juan" y "Clases por video". Además, se puso en marcha dos dispositivos de acompañamiento. El primero destinado a estudiantes y familias denominados "Asistiré San Juan" (con documentos digitales orientadores en relación a acompañamiento pedagógico y entretenimiento) y "Contención y acompañamiento socioemocional desde la virtualidad" (capacitación virtual orientada al desarrollo de habilidades de resiliencia ante el aislamiento). El segundo dirigido a docentes que consistió en capacitación virtual sobre tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación y, apertura de canales de comunicación y capacitación en torno al "Programa de prevención en salud mental laboral para trabajadores de la educación". Las instituciones educativas que contaban con el servicio de comedor escolar comenzaron a distribuir los alimentos a las familias de los estudiantes. Desde la Res. N°4754-ME-2020 se puede evidenciar que otras de las actividades llevadas a cabo fueron: la "Presentación de protocolo para la vuelta a clases presencial" que prioriza a los estudiantes de los últimos años de los niveles educativos y de las escuelas rurales y, el "Plan jurisdiccional de reinserción de alumnos en situación de riesgo" que a través de tutorías académicas guía al estudiante para que consiga alcanzar los objetivos y dar continuidad a su trayectoria escolar.

Descriptas las distintas políticas educativas propuestas desde el ámbito político-administrativo de orden nacional y jurisdiccional, puede inferirse que las estrategias fueron buscando resolver algunas de los problemas que se preveían afectarían su puesta en marcha.

Según lo expresado por los estudiantes encuestados de zona rural, a diferencia de los estudiantes de zonas urbanas, se arbitraron mecanismos alternativos a la modalidad virtual, para proporcionar las guías pedagógicas a aquellos estudiantes que no contaban con conectividad. Se establecen así horarios de apertura de las instituciones escolares para retirar las guías pedagógicas impresas y entregar la tarea ya realizada. Cuando la restricción de circulación y apertura de las instituciones educativas se dificultaba por circulación viral alta entre los agentes educativos se busca como alternativa algún comercio cercano para utilizarlo como vía de intercambio.

computadoras) hasta encuentros asincrónicos virtuales y/o propuestas impresas.

Mas allá de estas dificultades de logística, que se pudo resolver en corto plazo, se advierte que la mayor dificultad se presentó en la enseñanza. El nudo problemático se condensa en la propuesta de continuidad pedagógica a través de guías. No se delinearon estrategias educativas que acompañen al estudiante de manera progresiva a vincularse con un nuevo conocimiento (ya sea con clases sincrónicas o asincrónicas, audios de whatsapp y/o texto explicativo al interior de las guías pedagógicas). Los docentes, en muchos de los casos, no lograron generar una comunicación fluida con los estudiantes y, menos aún, incentivarlos. Esto último se debe a la modalidad de contratación de los profesores por "horas cátedras" que los lleva a tener jornadas laborales en múltiples instituciones. Terigi (2006) señala que el nivel secundario funciona como un "trípode de hierro"[76] y, por ello, para generar transformaciones educativas en la escuela secundaria requiere atender a esta problemática de contratación de los profesores que arrastra otras modificaciones sustantivas como son el curriculum especializado y una formación docente acorde al curriculum.

Durante la pandemia por Covid-19 la tarea docente se intensificó al replicar esta modalidad de trabajo docente por "horas cátedras" en la modalidad de enseñanza virtual. Se encontraron los profesores, de un día para el otro, en múltiples de grupos de WhatsApp (alrededor de uno por curso a cargo) con consultas constantes que se realizaban en cualquier día y horario, con sobrecarga de tareas de planificación de guías pedagógicas que, después, se constituían en una gran cantidad de tareas a corregir presentados por los estudiantes en variados formatos (jpg, pdf, word). Después se tuvieron que enfrentar a la difícil tarea de evaluar y acreditar saberes con directivas ambiguas y cambiantes. A esta demanda laboral que se duplicaba día a día se le sumaba la incertidumbre sanitaria, la falta de espacios y tiempos de trabajo dentro del hogar, las obligaciones familiares de cuidado y, por supuesto, la angustia que se atravesaba frente al virus, se esté infectado o no.

A las tareas de gestión de las guías pedagógicas y su evaluación se suma el seguimiento a la trayectoria educativa de su grupo de estudiantes. Esta era la

[76] Terigi (2006) sostiene que los cambios curriculares en el nivel secundarios son difíciles porque requiere generar estrategias que transformen los tres elementos más infranqueables que componen al "trípode de hierro": un curriculum especializado que responde a un orden enciclopédico-academicista, una formación docente acorde al curriculum y un trabajo docente organizado por "horas de clases" que conforma "docentes taxi" al tener que trasladarse de una escuela a otra imposibilitando el compromiso institucional.

modalidad establecida para notificar a la autoridad más próxima cuáles eran los estudiantes que se "desconectaron" de las actividades propuestas. Es decir, identificar los estudiantes que no hacían el envío de las guías pedagógicas con sus respectivas respuestas. En la voz de una profesora de nivel secundario, ante la preocupación que despierta los altos números de estudiantes "desconectados" señala que "*en la actualidad tenemos desertores virtuales*". Refiere así a la necesidad de nombrar una situación que se viene presentando como una constante en las instituciones educativas. Este abandono de los estudiantes no tiene causas claras. Un grupo importante de estudiantes optaron por atender sus intereses personales (sean de orden laboral, salud, entretenimiento y/o vinculación a través de redes sociales), y dejar en un segundo plano las actividades que corresponden con el cumplimiento de las tareas escolares. En otros casos, se sabe que con la sola intención de querer cumplimentar los requisitos de continuidad pedagógica no basta; los estudiantes que carecen de recursos económicos es probable que tengan escasez de dispositivos tecnológicos en la familia (un dispositivo por familia o ninguno) para sostener su trayectoria escolar. Esta realidad muestra cómo se profundiza las brechas de desigualdad socioeducativas entre los distintos sectores sociales. Sin embargo, no se tiene un porcentaje certero de estos "desertores virtuales" ya que ante la apertura de nuevas fechas de presentación de guías pedagógicas atrasadas algunos estudiantes se "reconectaban", después de un año de trabajo continuo, con los docentes en la búsqueda de orientaciones.

En tal sentido, es importante pensar a la educación como problema político ya que debe dejar de formular "sus postulados sin advertir las dificultades que para su realización plantean las condiciones institucionales de la escolarización que la misma política deja intactas". Además, es peligrosa esta omisión que tienen los ejecutores de la política educativa por las consecuencias didácticas de sus propuestas ya que "transfiere los problemas a los profesores" (Terigi; 2006: Pp.104-105) que, a su vez están determinados por un dispositivo escolar duro (sea en modalidad presencial o virtual).

Este periodo nos mostró la precarización laboral de los trabajadores de la educación; la carencia de equipamiento tecnológicos; la ausencia de capacitación en educación a distancia y en el uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de

propuestas pedagógicas a distancia y; un servicio de conectividad desigual y de mala calidad a un alto costo pero, además develó la complejidad de la tarea docente y que las políticas educativas no acompañan su tarea ya que no son pensadas las estrategias desde el particular fenómeno de la práctica escolar áulica.

Sentidos de escolarización de las juventudes rurales: *estar en la escuela "a distancia"* y *lo que se extraña*

Resulta menester incorporar en los debates sobre la función de la escuela secundaria en pandemia por Covid-19 a las juventudes rurales al ser los principales destinatarios. Este grupo etario necesita nombrar el malestar que les generó las medidas sanitarias dispuestas por el poder ejecutivo. En particular se hará foco en dos expresiones que condensan el sentido de escolarización en tiempos de pandemia. Para ello, se presta especial atención a las emociones que fue despertando el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) para comprender cómo se significa la experiencia escolar.

Las juventudes en contextos de ruralidad encuestadas[77] comprenden un rango de edad que va de los 13 años a los 20 años. Del total, un 50% se identifican con el sexo femenino y, un 50% con el sexo masculino. Manifiestan no tener hijos/as a cargo. Tienen como lugar de residencia en un 80% el departamento 25 de Mayo, mientras que el 20% restante de la población estudiantil habita en los departamentos limítrofes de Caucete y 9 de Julio. En el departamento 25 de Mayo los estudiantes tienen que recorrer entre 5km y 10km de distancia para llegar a las instituciones educativas. Lo realizan en transporte público de pasajeros, caminando o en bicicleta. En relación al trabajo, un 24% reconoce realizarlos de manera transitoria y/o permanente, fundamentalmente se trata de actividades laborales no formales como son: ayudante de albañil o metalúrgico, trabajador de finca y/o tareas de cuidado y limpieza.

El tránsito por una pandemia se constituye en una experiencia singular que estará marcada por el impacto subjetivo. Ante la medida de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) dispuesto por el poder ejecutivo la rutina, la cotidianidad de la sociedad se modificó abruptamente. En particular, las juventudes en

[77] Se encuestaron durante el ciclo lectivo 2020 y 2021 un total de 25 estudiantes. Un 80% de la población encuestada se encuentra cursando el 3er año del nivel secundario, un 8% cursa el 4to y, en igual proporción, 6to año. Quedando una muestra pequeña del 4% transitando el 5to año.

contexto de ruralidad advierten la pérdida del intercambio social con sus pares y familia. Esta dificultad de "encuentro" con personas, la emergencia sanitaria y las tareas de cuidado individual/social despiertan, en la población en estudio, en primer lugar, emociones negativas que muestran al sujeto indefenso, lo colocan en estado de defensa en contra de amenazas externas (estrés, tristeza, angustia, aburrimiento, depresión, incomodidad, miedo, cansancio, desesperación). En segundo lugar, emociones positivas que refieren a sentimientos de protección (cuidado, seguridad, prevención, alivio, compartir en familia, alegría). En tercer lugar, se advierten emociones contradictorias que conjugan emociones negativas y positivas, tales como: "*tristeza y a la vez también me alegra porque es una forma de cuidarnos*"; "*sentimientos de miedo y emociones d seguridad propia*"; "*me pongo triste y siento alivio por otra parte*"; "*me senti triste, raro, emocionada, decaido, enamorado, confundido*"; "*nada*"[78]. Este despertar de emociones con dificultades de transitarlas acompañados de pares se obstaculiza cuando "el aula se traslada al espacio doméstico [y, …] este desarme del aula produce efectos en términos de los lazos posibles y claramente [determinan…] las experiencias de aprendizaje" (Lago:2020; p.54).

El conjunto de emociones y cambios en las rutinas cotidianas tuvieron efectos en la escolaridad. Las juventudes en contextos de ruralidad señalan que *estar en la escuela "a distancia*" en el nivel secundario rural significó dificultades, por un lado, en relación a la práctica escolar elegida a través de guías pedagógicas donde los problemas se presentaron en la interpretación de consignas y/o material bibliográfico de estudio, en la carencia de ayuda de los compañeros y asistencia de los docentes, en la extensión de las actividades a realizar de múltiples materias y/o espacios curriculares en relación a los plazos previstos de entrega y, la falta de recursos y servicio de internet. El medio utilizado para interactuar entre el cuerpo de docentes y el grupo de estudiantes (sea para distribuir las guías pedagógicas, salvar dudas y posterior corrección) ha sido la red social: WhatsApp. Es por ello que se constituye en un recurso imprescindible tener acceso a un dispositivo celular y acceso a internet. Entonces, la dificultad se presenta en la adopción abrupta de otra forma escolar que contempla en el sujeto de aprendizaje capacidades relacionadas con la autonomía y resolución de

[78] Se transcriben tal como fueron escritas por los encuestados.

problemas de manera individual. Rompe con la forma escolar conocida en donde el tiempo externo se detiene para explorar, junto con otros en un espacio físico común, los objetos de conocimiento con el acompañamiento docente. Por otro lado, otra de las dificultades está en lo que Tenti Fanfani (2021) da en llamar como una tendencia que cambia y se invierte. El tiempo escolar es incompleto y el espacio escolar cambia. La institución familia tiene que volver a hacerse cargo de funciones que fue asumiendo la escuela en los últimos 30 años (como por ejemplo la alimentación de las infancias y juventudes) pero, además hoy, se espera que la familia también eduque. Esta tendencia refuerza y acentúa las desigualdades sociales y educativas porque se requieren recursos tanto materiales (internet, dispositivos tecnológicos) como simbólicos (nivel de escolaridades de los padres/tutores) para acompañar y sostener las trayectorias educativas. "La escuela entró en un estado de parálisis, un entre paréntesis, ya que no se sabe qué se viene" (Tenti Fanfani; 2021). Terigi (2020) retomando a Chendo invita a pensar la virtualidad como un territorio al que migra la escuela. Entonces, la educación a distancia no reemplaza la presencialidad, ni se constituye en un canal por el cual circulan aprendizajes, sino que se constituye en "otra tierra […] otro contexto" (p.243). Sin embargo, la migración de la escuela no ha sido hacia los entornos virtuales, sino que ha sido hacia los hogares de cada uno de los estudiantes; "educación en el hogar – que se pretende sea– comandada por la escuela" (Terigi;2020: p.248). Es por esto que la educación a distancia plantea otras condiciones de trabajo, de enseñanza y de aprendizajes y, en tal sentido, "no puede hacerse lo mismo que si estuviéramos en la escuela" (Terigi; 2020: p.248).

Ante las dificultades planteados por las/os estudiantes se les propuso que señalen sugerencias que harían para mejorar la propuesta de enseñanza y aprendizaje a distancia. Las respuestas contemplan prácticas escolares conocidas que responde a una didáctica tradicional de enseñanza-aprendizaje y que les resulta funcional: la explicación del docente de forma sincrónica o asincrónica. Es por ello que las/os encuestados se fueron progresivamente "desvinculando" de la escuela secundaria. Esto se advierte cuando se les consulta sobre si dieron cumplimiento a las entregas de las guías pedagógicas en tiempo y forma. Un 52% de las/os encuestados señalaron que adeudan algunas entregas, un 40% ha dado cumplimiento en los plazos estimados de

entrega y, un 8% no han completado con las entregas. En este marco de incertidumbres, la jurisdicción adhirió a la normativa nacional del pase directo al siguiente año y, al mismo tiempo, se otorgó una extensión de los plazos de entrega de guías pedagógicas. Por tanto, las/os estudiantes optaron por relajarse en las entregas y no continuar con la propuesta de aprendizaje a distancia.

Identificado este alto porcentaje de estudiantes que aún (fines del ciclo lectivo 2021) no completan o adeudan la entrega de tareas propuestas por la institución escolar para acreditar saberes y certificar su trayectoria educativa a distancia se observa una contradicción discursiva. Esta contradicción se expresa en la significación que le imprimen los actores a "lo aprendido" en este tiempo. Un 36% de las/os estudiantes expresan que aprendieron lo necesario y un 32% señalan que aprendieron poco un 32% siendo así las categorías que obtuvieron mayor porcentual. Mientras que, un 14% expresa no saber si se ha aprendido durante el año de educación a distancia, mientras que un 7% señala no haber aprendido nada. Se rescata que un 11% de las /os encuestados consideran que aprendieron mucho en comparación con ciclos lectivos anteriores. Estas significaciones exponen el valor asignado al aprendizaje entendido como "cambio relativamente permanente de la conducta, que ante una situación nueva sus modos previos de responder no son adecuados o pertinentes" (Pozo Municio; 2000 citado en Leliwa y Scangarello; 2011: p.43). Sin embargo, no sólo se trata de cambios conductuales ya que, como bien vienen exponiendo las/os encuestados, el aprendizaje comprende "un proceso multidimensional de apropiación cultural pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. Este proceso posibilita que el sujeto se integre gradualmente a determinada sociedad o cultura" (Ziperovich; 2004 citado en Leliwa y Scangarello; 2011: p.43).

Este panorama nos invita a repensar el lugar que ocupa la escuela secundaria. Es decir, cómo se ha resignificado esta institución desde las juventudes rurales al atravesar la pandemia por Covid-19. Se busca identificar *lo que se extraña* de la escuela. En este sentido las respuestas de los estudiantes encuestados se pueden agrupar en dos grandes categorías, por un lado, la interacción social y encuentro generacional vinculado al "compartir con compañeros y/o amigos". Por otro lado, lo que se extraña es a la institución escolar como espacio propicio para enseñar y aprender sintetizado

en la expresión "explicaciones de las/os profesores y mejores aprendizajes". La escuela secundaria se resignifica como institución social encargada de los procesos educativos, de las formas de producción, circulación y apropiación de saberes, forma de asegurar niveles mínimos de educación y de control por parte de la sociedad (Cullen; 1997). Además, la especificidad de las instituciones educativas puede entenderse en su carácter de lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas. "Especificidad vinculada a la distribución del saber socialmente elaborado, a la socialización y a la construcción de capital cultural" (Frigerio; 1998: p.41). Como bien expresa Lago (2020) la pandemia por Covid-19 generó que las/os estudiantes "sin aula [vieran roto] el sentido igualitario del encuentro con los pares, y la posibilidad de tener tiempos y espacios autónomos, fuera de las familias" (Lago; 2020: p.55). Entonces, es específica la escuela también porque no hay otra institución en la sociedad que pueda tomar a su cargo el tratamiento de la imprescindible producción de lazo social.

Conclusiones

En el análisis expuesto puede identificarse una continuidad en la vinculación de políticas entre las áreas de salud pública y educación. Esta vinculación está dada por el lugar en que el Estado nacional ubica a la escuela en relación a la distribución de saberes científicamente validados, en especial, de prevención y atención a la salud de todos los ciudadanos. La pandemia por Covid-19 no fue una excepción en este sentido a pesar de que tuvo mayor protagonismo los medios de comunicación, las tecnologías de la información y comunicación y, en particular, las redes sociales.

Las líneas de acción puestas en marcha en el ámbito educativo, tanto desde el Estado nacional como subnacional, muestran las dificultades que presentaron los actores educativos para "sostener" la continuidad pedagógica desde sus hogares y procesar la emergencia sanitaria aislados preventivamente.

Al retomar los aportes de Terigi (2005) es que se avanza en la necesidad de pensar otras formas de planificar políticas educativas que tomen la práctica escolar situada en las aulas como principal referente. Esto significa idear desde la experiencia, desde "adentro" del aula estrategias que contemplen las demandas de formación

docente, los mecanismos de seguimiento y acompañamiento para las/os estudiantes, el desarrollo de recursos didácticos, las formas de gestión y administración, entre otros.

La catástrofe escolar del cierre de las instituciones significó un vacío de la escuela "como materialidad, es decir, como conjunto de reglas y recursos (Tenti Fanfani; 2021: p.206). Se constituyó en una oportunidad para "discutir la pertinencia y funcionalidad de una institución sobre cuya racionalidad en el mundo actual existen dudas" (Tenti Fanfani; 2021: p.207). Sin embargo, más allá de las dificultades expresadas por las juventudes rurales, cabe destacar los sentidos de escolarización que generó la experiencia educativa en tiempos de pandemia por Covid-19. Las/os estudiantes identifican el valor social de "estar" en la escuela no sólo por la distribución de saberes y los lazos sociales que allí se generan, sino que también, logran ubicarse como protagonistas del proceso de aprendizaje. Es así que, por un lado, "resulta muy difícil garantizar aprendizajes significativos para todos si no se dan las condiciones sociales necesarias. La igualdad en materia de aprendizaje requiere necesariamente de determinados niveles de igualdad social" (Tenti Fanfani; 2011 citando en Tenti Fanfani; 2021: p.142). Y, por otro lado, la emergencia sanitaria estuvo acompañada de un desmantelamiento y desfinanciamiento de las políticas de inclusión digital (durante la gestión de gobierno anterior) que fue ampliando las desigualdades socioeducativas entre los distintos sectores sociales.

Más allá de los escenarios educativos posibles en postpandemia, es necesaria una transformación del nivel secundario que contemple la realidad socioeducativa de las/os estudiantes, sus trayectorias educativas reales (Terigi; 2010) y la educación como práctica política (Terigi, 2005).

Referencias bibliográficas:

Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros Editor. Rosario.

Cardini, A.; D´Alessandre, V. y Torre, E. (2020) *Educar en Pandemia: respuestas provinciales al Covid*. BID-CIPPEC. https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-pandemia-respuestas-provinciales-al-covid/

Cullen, C. (1997) La escuela como vigencia de lo público en la crisis del estado. En Cullen, Carlos. *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Segunda parte: Educación y valores. Paidós. Bs. As.

Frigerio, G. (1998) Cara a cara. En Frigerio, G. (Comp.) *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Colección Triángulos Pedagógicos. Editorial Kapeluz. Bs. As. Pp. 23 a 50.

Garcés, L. J. (2017) *La educación después del Estado Nación. San Juan*. Colihue. Editorial de la Universidad Nacional de San Juan.

Hernández Cano, E. (2018) Significado, sentido y representaciones sociales. *Revista Noria. Vol. 2, N°1. Enero-Junio*. Universidad Distrital Francisco J. de Caldos. Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas. Bogotá, Colombia. Pp. 15-22.

Lago, L. Comp. (2020) *Estudiar en tiempos de pandemia: voces y experiencias de estudiantes. Comodoro Rivadav*ia. https://www.academia.edu/44380926/Estudiar_en_tiempos_de_pandemia_Voces_y_experiencias_de_estudiantes_Comodoro_Rivadavia_junio_de_2020

Leliwa, S. y Scangarello, I. (2011) *Psicología y Educación. Una relación indiscutible*. Editorial Brujas.

Maxwell, J. (1996) Qualitative research design. An Interactive approach. Sage Publications. Cap. 5. Traducción: María Luisa Graffigna.

Pineau, P. y Ayuso, M. L. (2020) De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina. En Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer (Comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria. Colección Políticas Educativas. CABA. https://editorial.unipe.edu.ar/

Schettini, P.; Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de La Plata. Buenos Aires, Argentina.

Tenti Fanfani, E. (2021) *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.

Tenti Fanfani, E. (2011) *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI editores. Bs. As.

Terigi, F. (2006) La educación como práctica política. *Revista Diálogos Pedagógicos*. Año IV, N°7. Abril 2006. Pp. 89-105

Terigi, F. (2020) Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer (Comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria. Colección Políticas Educativas. CABA. https://editorial.unipe.edu.ar/

Terigi, F. (2010) Conferencia apertura del ciclo lectivo. Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Ministerio de Educación de La Pampa. http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

Legislaciones consultadas

DNU-260-2020 [Presidencia de la Nación]. Establece la continuidad pedagógica en pandemia. 12 de Marzo de 2020.

Res. N°106/2020 [Ministerio de Educación de la Nación] Programa Nacional Seguimos Educando. 13 de Marzo de 2020.

Res. N°4754-ME-2020 [Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan] Propuesta Pedagógica en el Contexto de Excepcionalidad. 04 de Septiembre de 2020.

Res. N°630-ME-2020 [Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan] Adhiere a disposiciones de Cierre de Instituciones Educativas y Protocolo de acción ante detección de caso Covid-19. 15 de Marzo de 2020.

Res. N°631-ME-2020 [Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan]. Anexo III Acciones a desarrollar por equipo de gestión y personal docente en el Nivel Secundario para dar la Continuidad Pedagógica en periodo de Pandemia por Covid-19. 19 de Marzo de 2020.

Res.N°108/2020 [Ministerio de Educación de la Nación] Suspensión de clases presenciales. 16 de Marzo de 2020.

Una mirada interdisciplinaria, desde la educación artística, de los recursos audiovisuales en el jardín de infantes

Mas, Stella Maris[*]
Pastrán, Jorge Luis
Díaz Martinoff, Vanesa Patricia
Cabrera, Ana Alicia

Introducción

El presente trabajo surge de un equipo de docentes del Profesorado de Educación Inicial (PEI) del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de la Escuela Normal Superior "Gral. San Martín" (San Juan) que deriva del Proyecto de Investigación: "Recursos audiovisuales para el Jardín de Infantes, una mirada interdisciplinaria desde los lenguajes artísticos para su análisis y selección en el PEI dentro del contexto de pandemia", convocatoria INFOD 2021, a implementarse en el año 2022.

A partir de las experiencias pedagógicas desarrolladas desde el campo estético expresivo con la realización de clases compartidas, cursos de actualización disciplinar, talleres presenciales (antes del ASPO), en el contexto de pandemia se detectó la necesidad de profundizar conceptualizaciones y abordajes relacionados con la interdisciplinariedad, en pos de propiciar aprendizajes significativos, tanto para las alumnas del profesorado como para los infantes (niños de 45 días a 5 años de edad). Por ello es que nos preocupa de sobremanera, que los criterios de selección del material didáctico que emplean nuestras estudiantes, sean pertinentes para el conocimiento que se desea construir con los destinatarios de los mismos.

Debido a los acontecimientos del 2020 se reinventaron las prácticas pedagógicas a partir del uso de herramientas virtuales y se realizaron propuestas didácticas, seleccionando recursos audiovisuales de entornos digitales de la red que se consideran adaptados al Nivel Inicial (NI) para abordar diversos contenidos del Diseño Curricular. Resulta de vital interés analizar esos materiales, poniendo en juego distintos lenguajes artísticos (artes visuales, literatura y música) a fin de indagar su pertinencia y calidad.

Desarrollo

[*] Equipo de investigación pertenecientes al Instituto Superior de Formación Docente Escuela Normal Superior "Gral San Martín".

Si bien hay abundante literatura sobre la enseñanza en las nuevas escenas pedagógicas, la información sobre trabajos de investigación desarrollados en torno a la temática propuesta respecto a la utilización y criterios de selección de material audiovisual en la educación inicial a nivel del Jardín de Infantes y PEI tuvo hallazgos poco felices en la etapa de elaboración del diseño del proyecto de investigación (2021).

El relevamiento de fuentes impresas y digitales, si bien no aportaron datos específicos en lo que hace a este trabajo, han reflejado la escasez de investigaciones que indaguen sobre recursos digitales en sus diversos formatos.

Una publicación para NI que se encontró en la búsqueda fue Experiencias artísticas con video instalaciones. Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil de Lapolla, Arce, y Mucci (2017).

En el estado del arte consignamos las contribuciones de Tófalo (2015) encuadrado en el Programa TIC y Educación Básica de UNICEF.

Lo más significativo, la ponencia inédita presentada y expuesta en las III Jornadas Nacionales de Formación Docente. *Narrar, sistematizar, investigar. Las prácticas docentes en la continuidad pedagógica* -modalidad virtual-, que recuperó la experiencia a nivel institucional desarrollada por Mas, Cortez y Pastrán (2020) denominada: Educación artística ¿cómo con-jugar la presencialidad con la virtualidad?.

La búsqueda no se agota en esta instancia dado que abre un espacio de exploración bibliográfica permanente que posibilita distintos hallazgos que permitan retroalimentar las experiencias generando un feedback entre NI y Nivel Superior (NS).

Se reconoce que es a la formación docente a quien le compete responder sobre las necesidades pedagógico - didácticas que la jurisdicción en general requiere y que las comunidades educativas en particular demandan, como así tambièn la tarea de sensibilización por un lado, y por el otro, el rol de los profesionales de las didácticas específicas que resulta de vital importancia, para el acompañamiento de los alumnos y de lo cual dependerá, en gran medida, el acceso a la bibliografía actualizada y a la discografía de consulta, para profundizar, enriquecer y analizar los mismos. Este proceso posibilita tanto a los profesores como a los estudiantes del NS, propiciar el vínculo entre los niños de NI, con los materiales digitales (producciones como los libros álbum, los audiolibros, los cuentos y novelas digitales, los videos clips, el arte

digital, el video arte, el video minuto, el streaming, las diversas plataformas, las aplicaciones y la variedad de herramientas y recursos informáticos) que se empezaron a usar de manera masiva durante el periodo del ASPO.

Del problema de investigación surgieron, entre otras preguntas, las siguientes:

- ➔ ¿Qué entendemos por recursos audiovisuales, a partir de una mirada interdisciplinaria, desde la educación artística?
- ➔ ¿Cuáles son los más utilizados por los estudiantes y la/s docente/s de Práctica/s del PEI durante el ASPO?
- ➔ ¿Qué elementos/criterios tienen en cuenta cuando eligen un recurso audiovisual para abordar los contenidos de la educación artística en el jardín de infantes?
- ➔ ¿Cuáles serían los más pertinentes para trabajar la educación artística en la sala de cinco años?

De los interrogantes surge como objetivo general contribuir al estudio de los recursos audiovisuales de la red, utilizados para el NI, a partir de la formulación de criterios de análisis y selección que emanen del aporte de las diferentes disciplinas (Literatura, Música, Artes Visuales) y su articulación. Mediante el estudio de los recursos audiovisuales que se presentan en la web y la indagación de los sujetos que forman parte de la muestra, en este caso docentes y estudiantes de 3° y 4° PEI del ISFD de la ENSGSM, se intenta colaborar con el bagaje de conocimiento necesario para fortalecer el filtro de los materiales en cuestión y así, de esta manera, hacer una contribución significativa al campo de las didácticas.

Este trabajo tiene sus bases en las conceptualizaciones vinculadas al paradigma de la complejidad (Morin) que plantea el tema de la interdisciplinariedad, asunto que profundizamos con otros aportes (Litwin, Ander Egg, Frega), a la teoría sobre las inteligencias múltiples (Gardner y Fernandez), a la estética relacional (Bouriaud), a los recursos audiovisuales (Ràfols y Colmer, Farjat), a los lenguajes artísticos y sus didácticas.

En los últimos años del siglo XX, se implementaron diversas propuestas que apuntan al paradigma epistemológico más abarcativo, que dé cuenta de la

interrelacionalidad que existe no solo entre todos los seres, sino también entre los diversos campos del saber, las disciplinas: "Paradigma del pensamiento complejo".

El proyecto estaría enmarcado bajo este modelo epistemológico, en primera instancia, porque se adecua a los tiempos que vivimos y porque la relación entre las disciplinas es inminente y necesaria.

El paradigma simplificador en el que estábamos insertos, en el que primaba un pensamiento de corte lineal, cuantitativo o fragmentado ya no era viable en los contextos globalizados de los tiempos que corren.

En este sentido, se torna adecuado como el "gran paraguas" para abordar la problemática, que nos ocupa. Ya que es de interés saber cuáles son los criterios pertinentes para ofrecer al alumnado en este tiempo en el que la cantidad de ofertas online relacionadas con el arte, la música, la literatura y sus puntos de contacto, son abrumadoras.

En este contexto educativo es fundamental tener la precisión y el conocimiento adecuado sobre lo desarrollado para poder utilizar estas estrategias de forma interdisciplinar, según palabras de Edith Litwin (2008) es importante que "...los estudiantes establezcan múltiples interconexiones entre las diferentes áreas curriculares a partir de una unidad de significación". En esta línea se consideran los aportes de Ezequiel Ander Egg y Ana Lucía Frega que aportan al tema y se condicen con el paradigma de referencia.

El ser humano al ser reconocido como una persona multisensorial, se toma la Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner quien define en 1983 a la inteligencia como la: "Capacidad o conjunto de capacidades que permiten que un individuo resuelva problemas o forme productos que son de importancia en su entorno cultural particular." En este sentido las consideraciones de Stella Maris Fernández resultan relevantes dado que lo aplica al nivel inicial. En ese artículo Armstrong (1999) expresa:

> Es importante desde el lugar de educadores brindar la posibilidad de desarrollo y estímulo de las inteligencias múltiples, teniendo en cuenta por un lado, que todos los avances tecnológicos y sociales influyen de manera directa sobre la escuela, y por otro, que uno de los objetivos de la educación es lograr en los

> niños el desarrollo de sus capacidades, para que sean hábiles en afrontar y decidir sobre los distintos aspectos y situaciones que se les presenten. (Fernández, 2010, p. 9)

Retomando a Fernández se afirma que es posible trabajar utilizando la teoría de las inteligencias múltiples en el jardín de infantes. La tendencia sería que la educación desde edades tempranas, apunte al desarrollo integral de cada una de las inteligencias, de manera tal que se produzca el diagnóstico del potencial con que cuenta el niño y se determine cuál es la mejor forma en que éste pueda desarrollarse de manera integral, adaptándose a su manera de aprender.

En cuanto al campo del arte se considera a Nicolás Bourriaud (2008) quien dice que:

> La posibilidad de un arte relacional es un arte que tomaría como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado (que) da cuenta de un cambio radical de los objetivos estéticos, culturales y políticos puestos en juego por el arte moderno. (p. 13)

Actualmente el arte como práctica social se encuentra inter-relacionado con la tecnología, con el diseño, la comunicación, la ciencia, la robótica, la genética, etc. con la producción de otros bienes, económicos y culturales (y a causa de todo ello hay un desdibujamiento de los límites), donde la pieza artística contemporánea ya no se encuentra únicamente en los ámbitos restringidos (museos, galerías de arte, etc.), sino que puede constituirse en recurso didáctico dentro del campo educativo habitando otros espacios/escenarios, ofreciendo múltiples lecturas y abordajes dependiendo del contexto, el nivel de enseñanza y transformándose así en un puente hacia la construcción de nuevos conocimientos.

En relación a ello es interesante traer a consideración algunos autores como Rafael Ráfols y Antoni Colomer (2006) quienes plantean que el audiovisual, es una percepción visual y auditiva que se convierte en estímulo, teniendo en cuenta que la percepción es la base de actos comunicativos donde intervienen la sensibilidad y la cultura individual, fruto de algunos procesos vitales como la cultura y la educación.

Según lo planteado una imagen audiovisual no necesariamente tiene que ser una imagen en movimiento, más el sonido, sino que cualquier imagen que conjugue lo visual y lo sonoro se convierte en audiovisual, generando así una percepción simultánea de ambos, en este caso juega siempre con la interdisciplinariedad. Por lo tanto, podemos ver que la propia naturaleza nos proporciona una experiencia audiovisual, como por ejemplo, la simple contemplación de una tormenta y sus rayos con el sonido de sus truenos.

También es considerable tener en claro que los recursos audiovisuales que circulan en la red son diseñados con un fin comunicativo, dirigido a un cierto abanico de espectadores, o expresivos - artísticos,con el afán de despertar experiencias estéticas, muchas veces y la mayoría, con fines comerciales y con escaso criterio estético/ conceptual. El desafío se hace presente al pensarlos y utilizarlos con fines educativos.

Otro punto, que puede considerarse como línea de discusión, es el de la interdisciplinariedad, las aristas del término, su articulación con el paradigma de la complejidad y la Teoría sobre inteligencias múltiples que sustentan el marco teórico para adentrarnos a experiencias artísticas/educativas integrales donde convergen múltiples saberes y haceres.

En cuanto al aspecto teórico metodológico, para cumplir con los objetivos propuestos, se optó por el enfoque cualitativo (Achilli, Martinez Carazo, Adelman y Kemp) y se utilizaron diferentes estrategias de recolección de datos como: análisis de recursos audiovisuales utilizados en el ciclo lectivo 2020, entrevista a la docente de la unidad curricular Práctica III y IV y encuestas a las alumnas de tercer año del PEI. Para profundizar sobre el tipo de estudio, que se ajusta a la propuesta, se tomaron las consideraciones del Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa recomendado por INFoD que expresa:

> ... dado el caso de diseños descriptivos, nos encontramos ante un fenómeno o hecho ya dado u ocurrido (post facto)... Describir puede consistir en varias operaciones: centrarnos en la observación de individuos, grupos, instituciones, echando mano a distintas estrategias metodológicas (cuantitativas o cualitativas o ambas) con el objetivo de describir, comparar, clasificar y

> analizar dichos fenómenos. Tal como lo afirman Cohen y Manion: «Puesto que la educación se relaciona principalmente con el crecimiento físico, social, intelectual y emocional del individuo, los estudios descriptivos continúan ocupando un lugar central en las metodologías usadas por el investigador educativo» (Pievi y Bravin, 2009, pp. 137-138)

Asimismo, se tuvieron en cuenta los aportes de Tamayo y Tamayo y Yin citado en Martinez Carazo (2006), quienes consideran apropiada la utilización del estudio de casos para situaciones en las que se desee estudiar intensivamente características básicas, situación actual, e interacciones con el medio de una o unas pocas unidades de análisis tales como individuos, grupos, instituciones, examinando o indagando sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real.

En este sentido, Adelman y Kemp expresan que el estudio de caso consiste en una detallada, "rica" (Geertz, 1973) descripción de un aspecto de la cultura viviente o pasada, dentro de límites delineados y determinados por el investigador. Los datos obtenidos directamente de la experiencia e información proporcionada por los mismos actores, sin intermediación de ninguna naturaleza, permitirán desarrollar un estudio en profundidad del tema-problema desde una perspectiva interdisciplinaria.

Tomando de base estos aportes, se analizará la información recabada para visualizar las estrategias utilizadas por cada referente empírico (estudiantes y docente del PEI) y su impacto interdisciplinario en el uso de los recursos seleccionados para los alumnos de Jardín de infantes.

El diseño que se propone es de carácter exploratorio - descriptivo, por lo que éste estudio representa una primera aproximación al problema; ya que el relevamiento bibliográfico realizado (impreso y digital) no ha develado el desarrollo de las temática en el material consultado, de hecho es una investigación inédita en la provincia de San Juan y el país.

Conclusión

La investigación se encuentra en una etapa intermedia, en la que muchas de las búsquedas iniciales se han saldado, pero aún se continua con procesos de cambios en algunos aspectos, con la intencionalidad de seguir puliendo para arribar a la instancia final, de cierre.

La observación y análisis documental de los recursos audiovisuales, se está realizando teniendo en cuenta, criterios / categorías que serán determinados tras la lectura de autores expertos en los diversos temas abordados como el paradigma de la complejidad, la interdisciplinariedad, la teoría sobre inteligencias múltiples, la estética relacional, los lenguajes artísticos y su didáctica.

Lo artístico es un campo con formas de expresión diversas y con particulares modos de comunicación, que invariablemente posee la habilidad de producir emociones y despertar sentimientos. Estas respuestas por sí mismas no alcanzan para adentrarse en su naturaleza y develar su misterio. La educación artística necesita de diferentes oportunidades para su paulatino conocimiento, dado que es un modo de apropiación e interpretación del mundo que nos rodea.

A los medios y recursos que se deberán disponer para el desenvolvimiento de cada área, se le suman aspectos metodológicos. De esta manera se aproxima y vincula a los alumnos, futuros docentes del Nivel Inicial con crecientes posibilidades, musicales, literarias, plásticas con una nueva mirada hacia ellas. Así se estarán dando, las condiciones para favorecer la selección de recursos didácticos, que en el presente contexto se circunscribe a los materiales digitales.

Producciones como los libros álbum, los audiolibros, cuento y novela digital, los videos clips, el arte digital, el video arte, el video minuto, el streaming, las diversas plataformas, las aplicaciones y la variedad de herramientas y recursos informáticos, parecen haberse anticipado a esta época. No obstante, en el campo de la educación formal, los usos de este tipo de propuestas, se han incorporado recientemente de manera masiva con la nueva modalidad, para atender las demandas y dar continuidad a las prácticas pedagógicas.

Ante lo planteado anteriormente, la intencionalidad es intentar contribuir al quehacer docente. Los profesores de las disciplinas artísticas que se desarrollan en el PEI del ISFD - ENSGSM e instituciones co-formadoras que acompañan, se centra la atención en este nuevo contexto, a partir del trabajo interdisciplinario de los lenguajes artísticos que conforman el área estético expresiva del Diseño Curricular Jurisdiccional de PEI. La temática de este trabajo es inédita en la provincia de San Juan y el país, dado que representa una primera aproximación al problema de investigación

Para finalizar, recordar que el arte es un modo de conocimiento, de expresión y puente de disfrute estético y que cumple su cometido en la formación docente, siempre y cuando se refleje el rol relevante del mismo en el Nivel Inicial. Los resultados de esta investigación educativa arrojarán luz a los interrogantes que se constituyen en la primera experiencia de este tipo, en la institución que representa y a nivel provincial, como mencionamos anteriormente, dado que no cuenta con precedentes.

Referencias bibliográficas

Ander Egg, E. (1994). *Interdisciplinariedad en educación.* Magisterio del Río de la Plata.

Armstrong, T. (2006). *Las Inteligencias múltiples en el aula*. Manantial.

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio.* Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.

Akoschky, J. G.C.B.A. Formación Docente 2001 Aportes para el debate curricular. Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel Inicial. Taller: Música en el Nivel Inicial. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación Subsecretaría de Educación. Dirección General de Educación Superior Dirección General de Planeamiento.

Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza.* Paidós.

Barrancos, D. (2013). *El Estado del Arte de un proyecto de investigación*. Dictada en el Primer Encuentro del Programa de Formación y Desarrollo Profesional Becas Saint Exupery. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Buenos Aires, 24 de abril de 2013. [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=QCmyFWohQv0&ab_channel=investigacioninfd

Eco, U. (1976). *Peirce notion of interpretant.* Ed Modern Language.

Enriquez, P. (2007). *El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo.* San Luis. Laboratorio de Alternativas Educativas. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

Fernández, S. M. (2010). *Estación IV: Las Inteligencias Múltiples.* En Taborda, A. y Sosa, G. (Comp.) *Un recorrido por el Nivel Inicial desde la Psicología Educacional.* Cátedra

Abierta colección. San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL. pp. 71-78 http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Recorrido.pdf

Kemp, A. E. (1993). *Aproximaciones a la investigación en educación musical*. Collegium Musicum. 1º Ed. castellana. Trad. A. L. Frega y D. Poch de Grätzer.

Lampolla, P., Mucci, M., Arce, M. (2017) *Experiencias Artísticas con instalaciones. Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil*. Novedades Educativas.

Martínez Carazo, P. (2006) *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica Pensamiento & Gestión*, núm. 20, pp. 165-193 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf

Mas, S., Cortez, V. y Pastrán, J. (2020). *Educación artística ¿cómo conjugar la presencialidad con la virtualidad?* Ponencia presentada en las III Jornada Nacional de Formación Docente. Narrar, sistematizar, investigar. Las prácticas docentes en la continuidad pedagógica.

Mas, S. M. (2020). Documentos de circulación interna de la unidad curricular: "Música y su didáctica" PEI - ISFD - ENSGSM.

Ministerio de Educación. (2015) Diseño Curricular Inicial. Resolución 10519 - ME 2015. https://educacion.sanjuan.edu.ar/mesj/Gobierno/Dise%C3%B1oCurricular.aspx

Ministerio de Educación. (2015) Diseño Jurisdiccional. Educación Inicial. Segundo Ciclo Jardín de Infantes. https://educacion.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=QlOM3W5KUxY%3d&tabid=662&mid=1680

Morín, Edgar (2018). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Pastran, J. (2019). La enseñanza de contenidos en el área Artes Visuales. En Lopez J. (Coordinador, 2019) Enfoques de capacidades y competencias: enseñanza de contenidos y evaluación de aprendizajes. Ministerio de Educación de la provincia de San Juan.

Pievi, N. y Bravin, C. (2009) *Documento metodológico orientador para la investigación educativa* - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Documento_metodologico_investigacion.pdf

Soto, C. y Violante, R. (2016) *Experiencias estéticas en los primeros años Reflexiones y propuestas de enseñanza*. Paidós.

Resolución N° 3821-ME-2018 sobre Ciclo de Actualización Docente. Plan Provincial de Actualización y Capacitación Docente 2016-2023. Módulo I: "Enseñanza por habilidades y capacidades para obtener competencias. Ministerio de Educación de la provincia de San Juan.

Romero Pérez, C. (2003). *Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo*. Universidad de Huelva. https://www.researchgate.net/publication/28072037_Paradigma_de_la_complejidad_modelos_cientificos_y_conocimiento_educativo

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia*? - Universidad de San Andrés.

Tamayo, J. J. (2013). *Utopías para tiempos de crisis*. Fundación Juan March. https://medium.com/@fundacionmarch/en-tiempos-de-crisis-las-utop%C3%ADas-son-m%C3%A1s-necesarias-que-nunca-porque-nos-devuelven-la-esperanza-5791d8f8b125

Tamayo y Tamayo, M. (1999). *La Investigación. Aprender a investigar*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. https://academia.utp.edu.co/grupobasicoclinicayaplicadas/files/2013/06/2.-La-Investigaci%c3%b3n-APRENDER-A-INVESTIGAR-ICFES.pdf p. 49.

Mediaciones culturales de la ciudadanía en el Siglo XXI. Análisis teórico sobre los dispositivos de formación cultural y educativa.

Rocio Marilyn Sánchez Cavalier[*]

Presentación

El presente trabajo aborda los procesos de constitución de la ciudadanía en el Siglo XXI, analizando las pautas de formación y apropiación cultural de la misma en los sujetos. La ponencia se escribe en el marco de las 1° Jornadas de Divulgación Científica en Educación y a su vez, la misma, forma parte del desarrollo teórico de una investigación en curso. Específicamente, dentro de la tesis doctoral, denominada "Educar al consumidor. La escuela y los dispositivos de constitución de la ciudadanía en el Siglo XXI" que comencé en el año 2020 a partir de la obtención de una Beca Interna Doctoral (CONICET). Es por ello, que en esta oportunidad se presentarán determinados supuestos y nociones trabajadas hasta el momento, entre ellas "ciudadanía, mediación cultural, dispositivos, entre otras".

De esta manera, el objetivo de la ponencia es dar a conocer el tejido textual que se ha construido a partir del trabajo de investigación bibliográfica y teórica, desde las lecturas y el encuentro con diferentes referentes teóricos.

En este sentido, uno de los supuestos más relevantes del trabajo es plantear que a partir de la revolución tecnológica el sistema de formación cultural se desplazó de la escuela hacia los dispositivos mediáticos y digitales generando nuevas pautas de ciudadanía. Las preguntas de investigación son: ¿Dónde aprenden les ciudadanes las pautas culturales de ciudadanía en la actualidad? ¿Es en la escuela? Por lo tanto, aquí se exponen ciertos referentes teóricos, y categorías de análisis propias del rastreo teórico y crítico de la problemática.

Desarrollo

Hablar de capitalismo digital y tecnocapitalismo no es hacer mención al impacto de

[*] Becaria Interna Doctoral de CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la

las tics en la vida cotidiana como aparatos electrónicos simplemente. Implica hacer mención a los nuevos dispositivos y parámetros de construcción subjetiva y las formas de mediar los vínculos entre el conjunto poblacional y los conocimientos que circulan. Particularmente, en el presente apartado se desarrollarán algunos supuestos teóricos y nociones que analizan los nuevos formatos de ciudadanía a partir de la restructuración del capitalismo del Siglo XXI.

Es preciso conceptualizar entonces, en función del desarrollo teórico, la noción de *dispositivo* que desarrolla Giorgio Agamben (2014)

> Llamaré dispositivo literalmente a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos. No solo las prisiones, los manicomios, el Panóptico, las escuelas, las fábricas, las disciplinas, etc., cuya conexión con el poder de algún modo es evidente, sino también [...] las computadoras y los teléfonos celulares. Al enorme crecimiento de dispositivos en nuestra época, le corresponde una enorme proliferación de procesos de subjetivación. (p,18).

Esta caterogorización y caracterización será central en el proceso de investigación ya que nos marca la pauta de que el término "dispositivo" en la actualidad escapa a las instituciones de la Modernidad – Escuela-, pero sin embargo sus efectos subjetivos son los mismos.

En relación con ello, el aporte que realiza García Canclini (2020) es altamente significativo a la hora de indagar sobre los nuevos dispositivos de formación ciudadana,- como lo es la televisión, los smartphones, internet-, ya que las formas de vinculación en las sociedades, la construcción relacional de los sujetos dentro de las mismas, se gestan a partir de mutaciones específicas sobre el plano cultural.

> A demás de los cambios en las interacciones entre partidos, video política, tecnologías digitales, empresas y usuarios, la indecisa condición

> actual de la ciudadanía se debe a la mutación biopolítica. El capitalismo actual y las estrategias de transformación o resistencia se caracterizan por algo central en la cultura como sistema de símbolos, las tecnologías digitales asociadas a la globalización socioeconómica y cultural fomentan certezas de lo que ganamos: más información y entretenimiento diversificado, espacios para debatir y participar, acceso a bienes, mensajes y servicios no disponibles en la propia nación. ¿Cuál es propósito educativo actual? ¿Formar Ciudadanos o Consumidores? (p.144)

Ahora bien si la televisión había inaugurado la era visual, las nuevas tecnologías han dado lugar a la pantalla global y ésta a una nueva relación singular con los otros y con uno mismo o mejor, con la imagen de sí.

> La televisión posee una especie de monopolio de hecho sobre la formación de las mentes. Pero al privilegiar los sucesos y llenar ese tiempo tan escaso de vacuidad, de nada o casi nada, se dejan de lado las noticias pertinentes que debería conocer el ciudadano para ejercer sus derechos democráticos. Los *fast thinkers* que piensan mediante «ideas preconcebidas», es decir, mediante «tópicos». La televisión privilegia a cierto número de *fast thinkers* que proponen *fast food* cultural, alimento cultural predigerido, prepensado. (Bourdieu, 1996, p. 76).

Un punto relevante para el análisis de los nuevos dispositivos culturales es comprender como la plataforma Netflix

No es un medio en su sentido tradicional, porque los medios de la era de los medios de comunicación masiva, como la radio y la televisión, se apoyaron en su capacidad de programar la vida social, es decir, de controlar la oferta y programar las prácticas receptivas. Lo hicieron a partir de un sistema que impuso primero la radio, que fue la grilla de programación. Netflix utiliza como otras plataformas estrategias transmediáticas instaurando una lógica post televisiva. Este nuevo formato mediático digital abre juego al nuevo panorama social, y sobre todo nos brinda mayores herramientas para identificar las mediaciones con las cuales trabajan para ofrecer un

paquete cultural de contenidos. Las novedades que estableció *Netflix* se debieron principalmente a que articuló aspectos ya existentes en la historia de la oferta audiovisual (el lenguaje cinematográfico, el sistema de comercialización por suscripción, el consumo hogareño, la interfaz que existía ya en las grabadoras de los ochenta, etcétera) con otros inéditos, como su sistema de recomendación personalizado por algoritmos y su uso de las narrativas transmediáticas. (Carlón, M. 2019. p.4).

Desde la posición de Rincón, O (2015) "la televisión crea el marco para todos los procesos que se pretenden comunicar a la sociedad en general, de la política a los negocios, incluidos los deportes y el arte. La televisión formula el lenguaje de la comunicación social". Nuestro referente narrativo más importante en la actualidad es el de la televisión. Ella produjo una reconfiguración de la actuación social de los diversos medios. La televisión ha triunfado como medio más popular y como narrador central de nuestras vidas porque ha sabido responder a la temporalidad hogareña, ha promovido relaciones afectivas con sus audiencias e identificaciones en sus públicos" (p. 21-22). Sin embargo, a este planteo se le debe agregar un análisis más actual sobre las narrativas mediáticas; esto es traer a colación las nuevas lógicas mediáticas como "Netflix" que según Carlón, M (2019) podemos entenderla como

> Una plataforma de streaming que se basa en Internet y en el poder de su interfaz y sus algoritmos, no puede ser pensada sin considerar su lugar en relación con la historia de los medios y lenguajes audiovisuales, las series y sus sujetos espectadores, la historia y la crisis del cine y la televisión y la progresiva consolidación del consumo audiovisual hogareño (p.3).

La categoría "culturas mediáticas" es un aporte indispensable para pensar el impacto de los soportes tecnológicos en la vida ciudadana, ya que generalizan en la sociedad un gusto, una sensación individual de placer y su vez un procedimiento colectivo. "La comunicación mediática produce una cultura que se caracteriza por ser más de narraciones y afectividades que de contenidos y argumentos" (Rincón, O. 2015). Sin embargo, su formato y discurso es presentado por los actores mediáticos como un "contenido" sustantivo para darle sentido a la vida. Nuestra percepción de vida está a

travesada por este nuevo modo de narrarnos. De este modo, las culturas mediáticas, deben ser entendidas como

> estrategias de contar (no sólo de representación) y modos de interpelación comunicativa (no de difusión de contenidos), se caracterizan por: 1) producir rituales que convierten los medios de comunicación en experiencias cotidianas de ceremonia, celebración y juego; 2) prometer expresión social a través de prácticas informativas (periodismo), prácticas de seducción (publicidad y moda), prácticas de compañía y ambiente (radio), prácticas de encantamiento (televisión y cine), prácticas de memoria y experimentación (vídeos) y prácticas de conexión (Internet); 3) poner en escena el significar como lucha entre los horizontes de la tradición moral y cultural y los nuevos gustos y las nuevas sensibilidades del sentido, como lo son los jóvenes, las mujeres, lo étnico y la opción sexual. En síntesis, las culturas mediáticas «intervienen» en el mundo d la vida al construir rituales, prometer expresión y abrir el significar a nuevos modos sociales. (Rincón, O, 2015,p.17).

Es valioso comprender este concepto ya que en las nuevas formas de transmisión cultural se evidencian estos modismos. Nos apropiamos de ideas predigeridas, previamente pensadas y diseñadas según nuestros patrones de consumo, según el tiempo que pasamos en Instagram o Facebook, las búsquedas que realizamos en Google, y los datos que le brindamos a la red. Según la socióloga estadounidense Zuboff, S.(2019) "internet se ha convertido en el espacio esencial para la participación social" (p.15). De modo que, Internet cumple una función de socialización que comenzó la televisión, dada su proclividad a difundir noticias de diferente naturaleza, otorgándoles el mismo status de posibilidad; hacer coincidir ficción con realidad al margen de su adaptación a las condiciones de espacio y tiempo de los cibernautas. "La reiteración de la televisión fue sustituida en la red –que también edita espacios– por la permanencia de lo acontecido" (Grajeda y Arce, 2014,p. 10).

En la actualidad no solo nos relacionamos con la televisión como aparato mediático, sino que la *revolución tecnocientífica* (Castells, 1995) provocó el desplazamiento de instrumentos electrónicos hacia nuevas funciones capaces de analizar nuestros comportamientos en relación a los datos que insertamos en ellos. A su vez, aparece una nueva categorización importante para introducir al análisis respecto de las relaciones con los dispositivos digitales y mediáticos dentro del nuevo modelo de capitalismo.

> Llamamos "régimen de la información" a la forma de dominio en la que la información y su procesamiento mediante algoritmos e inteligencia artificial determinan de modo decisivo los procesos sociales, económicos y políticos. A diferencia del régimen de la disciplina, no se explotan cuerpos y energías, sino información y datos. (Byung-Chul,H. 2022, p.9).

En este sentido, el propósito inicial de la escuela "formar la ciudadanía" hoy no encaja con el concepto posmoderno de ciudadano. Esto abre un nuevo foco de discusión sobre ¿Cuáles son los parámetros para considerar a la ciudadanía como tal? ¿Será la capacidad de consumo? ¿Los índices de consumo más allá de nuestra capacidad adquisitiva nos permiten sentirnos parte de la ciudadanía global? O como la denomina Zuboff (2019) "Civilización informacional" (p. 8).

> Las opiniones y comportamientos de los sujetos, capturados por algoritmos, quedan subordinados a corporaciones globalizadas, nos volvemos internautas hiperinformados. Ahora los beneficios de la conectividad global y veloz vienen fatalmente con la infiltración en las pantallas personales de quienes comercializan nuestros usos de las redes. (García Canclini, 2020,p. 14)

Nos encontramos con nuevas categorías, subcategorías, dentro de la "ciudadanía" que así como estuvo determinada por la participación política, social o económica ahora se suma la idea de una ciudadanía consumista a modo de constitución subjetiva. Al respecto, García Canclini (2020) habla de "desciudadanización" (p.16) y se refiere a una pérdida, o varias, del sentido clásico de ciudadanía, no a que desaparezcan los ejercicios ciudadanos. El autor sostiene:

> se puede rechazar a los partidos, por ejemplo, pero comprometerse con movimientos feministas, vecinales o estudiantiles. Se redefine el sentido social: los hábitos, el significado del trabajo y el consumo, la comunicación y el aislamiento de las personas. No son sólo los mayores complejos empresariales e innovadores tecnológicos, también reconfiguran el significado de la convivencia y las interacciones. Destruyen *el sentido de vivir juntos*, según lo entendía la modernidad liberal. Estamos ahora más allá de la fragmentación multicultural que celebró el posmodernismo o de la pluralidad de sentidos concebida en los primeros tramos de la expansión de Internet y las redes sociodigitales. (Canclini, 2020, p.16)

¿Cuál es la manera en que nos hacemos ciudadanas y ciudadanos? ¿Los sujetos se sienten ciudadanos a la hora de defender sus derechos democráticos o se sienten ciudadanos a la hora de poder consumir de forma equitativa con sus compatriotas? Los parámetros de participación se ejercen en el tejido social en la medida en que se instalan los diferentes niveles de consumo ¿La escuela alienta al consumo? ¿La escuela forma consumidores? Se puede pensar que la escuela es la institución que le hace frente al flujo de ofertas de consumo,- porque si bien es la encargada de formar ciudadanía bajo el concepto moderno de democracia y participación y presenta crisis al respecto-, es la única institución educativa que intenta resistir el impacto de la lógica del mercado; sus Directores y Docentes defienden los saberes de formación nacional, de solidaridad y convivencia en un contexto de permanente individualidad, se podría pensar que esto se debe a la descontextualización de saberes o también se puede pensar como una herramienta de salvataje para construir ciudadana.

Ahora bien, la ciudadanía no puede ser sólo un conjunto de derechos y deberes reconocidos legalmente por un Estado nacional, sino que la misma se encuentra, se construye, allí donde la demanda por la inclusión al interior de esta comunidad de reconocimiento mutuo se manifiesta en acto. Es decir, cuando se visibilizan situaciones claras de formación ya sea en la escuela o fuera

de ella. A partir de ello la ciudadanía, categoría central del artículo, irrumpe como un acontecimiento que rompe el supuesto *continuum* armonioso entre forma y contenido de la democracia, y devela las lógicas de exclusión que se amplían a medida que avanza el fenómeno de la globalización y se desdibujan las fronteras nacionales (García Canclini, 2020). ¿Cómo no va a ser el consumo la base de integración civil si vivimos en una sociedad capitalista? Si quienes establecen los parámetros de orden social son las grandes empresas, el mercado, los lineamientos para coaccionar sobre el comportamiento social no es el plano de igualdad ante la ley sino la igualdad ante las posibilidades de consumo. La ciudadanía o la identidad ciudadana han mutado su apropiación política y epistemológica en base a las demandas del mercado.

Si se mira en retrospectiva sobre el pacto entre capital y trabajo de la segunda posguerra, parecía indiscutible que el ejercicio pleno de la ciudadanía política estaba garantizado si al mismo tiempo todos los ciudadanos contaban con una educación básica, un mínimo de seguridad económica y ciertos servicios sociales. Así contextualizando el devenir de la ciudadanía, tema que aquí nos ocupa y preocupa, en el desarrollo de las sociedades democráticas los Estados de bienestar, de cierta manera, naturalizaron el impulso hacia la igualdad como una señal de progreso, avanzando hacia la nacionalización de algunos sectores de la economía, la ampliación de los derechos laborales y la creación de sistemas nacionales de sanidad y educación. Mencionamos nuevamente el Artículo 30 de la Ley de Educación Nacional n°26.206 que define como propósito de la escuela secundaria la formación ciudadana rememorando la función política de la escuela como en el inicio del sistema educativo. Hablar de nuevos formatos de ciudadanía implica analizar, en primer lugar, las mutaciones sobre el concepto de ciudadanía social que empezó a mostrar signos de crisis en el continente europeo a fines de la década del sesenta, y en segundo lugar, cuando la preocupación por las políticas sociales cedió ante el interés por el crecimiento económico como base del bienestar social. En este nuevo contexto, sectores neoconservadores cuestionaron la validez de la ciudadanía como mecanismo integrador de los individuos en la vida civil y política (Rodríguez, 2018, p.65). Aquí se instalan en la sociedad otros sentidos subjetivos con nuevos parámetros: crecimiento personal y laboral es cambiar constantemente de trabajo, vivir es postear en las redes

diferentes experiencias, saber es publicar una opinion en Twitter o Facebook sobre un tema tendencia instalado por los mismos medios, entre otras situaciones.

Se perciben los cambios sobre las condiciones plenas de acceso a una economía formal, cambios en el estilo de vida, cambios en la constitución del proyecto personal, cambios en el sentimiento de pertenencia nacional, cambios estructurales en la subjetividad del conjunto social; es más fácil y efectivo borrar las fronteras culturales que las fronteras territoriales. A su vez, crear la idea de no-nación de sujeto emigrante, viajero, sin sentimiento de pertenencia implica educar con parámetros efímeros, no educo para constituir una ciudadanía ligada a un pueblo, a una historia, a una cultura y unos valores y costumbres; educo para constituir un sujetx que tenga como objetivo consumir, en escalas y accediendo a diferentes demandas acá o en otro lugar, acá o en cualquier parte del mundo (Rodríguez, 2018, p.71).

Lejos de ser un mensaje encapsulado, el proceso de formación ciudadana tiende a reestructuras sus bases, "ser ciudadano del mundo" como nuevo concepto, discurso y práctica cultural en tendencia (en cualquier red social o en la vida cotidiana de cada sujeto).

Retomando el propósito del apartado, podemos mencionar que la problemática educativa que traemos a colación, quién forma a la ciudadanía, implica centrar el análisis en el plano cultural. García Canclini (1995) plantea que "la cultura es un proceso de ensamblado multinacional, una articulación flexible de partes, un montaje de rasgos que cualquier ciudadano de cualquier país, religión o ideología puede leer y usar" (p. 16). En este sentido, podríamos suponer que existe una clasificación de ciudadanías que las mismas permiten, según sea el tipo, el ejercicio de determinadas prácticas, saberes y pensamientos educativos que determinan la integración social en determinado estrato social.

> Hombres y mujeres perciben que muchas de las preguntas propias de los ciudadanos — a dónde pertenezco y qué derechos me da, cómo puedo informarme, quién representa mis intereses — se contestan más en

> el consumo privado de bienes y de los medios masivos que en las reglas abstractas de la democracia o en la participación colectiva en espacios públicos (García Canclini N,1995,p. 16).

Demás está mencionar que todo ello es una consecuencia del nuevo proceso de mediación y formación cultural en la sociedad que puede percibirse a escala mundial.

Conclusión

A raíz de los antecedentes y discusiones teóricas que hemos planteado, nos seguimos preguntamos: ¿Qué saber es válido y necesario para las y los ciudadanas/os? ¿Qué nuevas identidades o formatos de ciudadanía son los esperados a formar mediante los dispositivos tecnocapitalistas? Delimitar ciertas conclusiones es el propósito de este apartado, advirtiendo que la temática desarrollada se encuentra en proceso de búsqueda documental y análisis teórico. Por tal motivo, se plantea este espacio como modo de cierre (momentáneo y en construcción) de los supuestos, categorías y discusiones que se están construyendo.

Propio de la sociedad de masas la televisión crea el formato condensado para ser distribuido de manera masiva. Al surgir desde la lógica de producción industrial adapta su formato a las demandas del mercado y de esta manera coincide con el formato de producción de contenidos disciplinares del dispositivo escolar, pero que a diferencia de la televisión, la base de su producción surge bajo las demandas e intereses políticos, sociales, económicos, históricos y culturales del Estado- Nación. Tanto la televisión como la radio, los diarios y el internet adaptan su formato a los requerimientos tecnológicos del consumo, consumo mediático y cultural, que está organizado según la estética y sesgos de información,

En síntesis el potencial cultural de los dispositivos mediáticos y digitales estaría en cómo y qué comunican a las y los ciudadanos. Este hecho, el de comunicar, es fundamental para la sociedad en la medida que define un horizonte y establece tramas pedagógicas en los sujetos, vale decir que al comunicar están educando. Construyen tramas narrativas determinadas, determinadas muchas veces por las lógicas del mercado de manera masiva mediante la tele y de manera individualizada desde los aparatos Smart, sean celulares, computadoras, tablets, aquello que hoy se conoce como “Internet de las cosas”. Es por ello, que a lo largo del trabajo se ha intentado

describir dichos dispositivos han dejado de ser un soporte tecnológico para convertirse en elementos de producción simbólica.

Existe conciencia al respecto de que la problemática planteada implica constantemente ajustes teóricos y empíricos para poder desmenuzar las nuevas pautas culturales que circulan y se apropian en la sociedad. Introducirnos en este trabajo es parte del proceso complejo pero necesario para poder generar miradas prospectivas sobre la función social y cultural de la escuela. Quienes defendemos la educación pública, gratuita y laica confiamos en el accionar de la escuela y el soporte que continúa siendo para amplios sectores de la sociedad sanjuanina, por este motivo nos parece de suma urgencia inmiscuirnos en profundidad en el planteo de nuestra investigación educativa para proponer lecturas claras sobre la formación ciudadana, desde un plano cultural y epistemológico. Si bien se demandan muchos cambios estructurales en la escuela consideramos que estos cambios no pueden surgir desde supuestos sino de trabajos contextualizados, situados con perspectiva crítica, que nos inviten a leer y comprender cuánto de los propósitos explicitados para la escuela contribuyen a formar en sus pautas culturales a la ciudadanía.

Referencias Bibliográficas

Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo? Seguido de El Amigo y La Iglesia y El Reino.* (1ª ed). Adriana Hidalgo Editora

Byung-Chul, H. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Buenos Aires. Taurus.

Bourdieu, P. (1996). *Sobre la televisión*. Barcelona. Anagrama

Carlón, M. (2020). El gigante del streaming hogareño. Pasado, presente y futuro de Netflix. *Revista digital* UBA FADU.

Carlón, M. y Scolari, C. A. (Eds). (2009). *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate*. Buenos Aires: La Crujía.

García Canclini, N. (2020). *Ciudadanos remplazados por algoritmos*. Alemania. CALAS

García Canclini, N. (1995). *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México. Grijalbo.

Grajeda, B., & Arce, R. (2014). Subjetividad y socialización en la era digital, en *Revista Argumentos,* 27(76), 171-189.

Rincón, O. (2015). *Narrativas mediáticas o como cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.

Rodríguez, G. (2018). Ciudadanía y el mundo del trabajo: ¿Vivir de la incertidumbre y disfrutarla?. En. Documento de trabajo N°81. Cartografías de la nueva ciudadanía (pp 64-74). Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Paidós.

Zuboff, S. (2019). *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Buenos Aires. Paidós.

Educar para reconocer la alteridad en la misma realidad, con sus diferentes lógicas y miradas. Lenguajes y esperanzas de una ética discursiva transdisciplinar

Manzano, Luisina Paula[*]
Soria Quiroga, María Emilia

Introducción

En el presente trabajo, nos interesa posicionarnos en un enfoque epistemológico, es decir, un posicionamiento en el que, como sujetos del discurso, hacemos uso metodológico de operaciones (Rolón: 1998), como el uso de metalenguaje propio del análisis del discurso pensado desde la Filosofía del Lenguaje; y, desde allí, intentamos indagar discursiva, ideológica, y epistemológicamente sobre ciertos aspectos educativos. Centramos nuestra atención en el carácter disciplinar predominante en la educación, en oposición a educar para reconocer la alteridad en la misma realidad, con sus diferentes lógicas y miradas.

Planteamos la articulación de distintos textos que pertenecen a un marco teórico-metodológico que se inscribe en el Paradigma Crítico Semiótico-Pragmático (Peirce en Rolón; 1998), el cual sostiene una lógica compleja de triargumentalidad, donde hay un diálogo constante entre el sujeto productor del texto, el lenguaje como función semiótica, y el real designado en el que se produce el texto, metalenguajes que relevamos en nuestra lectura profunda (Peirce citado en Rolón, 1998).

Con el fin de analizar y deconstruir el título de nuestro trabajo nos preguntamos, ¿a qué nos referimos con "alteridad", con "realidad", con "lógicas" y "miradas"? Para responder esta pregunta iniciamos un proceso metacognitivo con el fin de explicitar los ejercicios y los pasos que nos permiten tener acceso a nuestro modo de apropiarnos de conocimientos (Flores, 2015). Cuando hablamos de educar para reconocer lo distinto en vez de expulsarlo, apropiándonos del metalenguaje propuesto por Han (2018), estamos planteando una educación crítica que no tiene como fin lograr que los alumnos repitan sin cuestionarse, una educación que nos permita apropiarnos de nuestro discurso y posicionarnos como sujetos cargados ideológicamente, y una educación que tiene propósitos situados en nuestro contexto geopolítico poscolonial,

[*] Estudiantes del Profesorado de Inglés de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

concepto sugerido por Castro-Gómez y Grosfoguel (2007)' que recupera deícticamente nuestra situación histórica, latinoamericana y Argentina. Para realizar este trabajo nos posicionamos en un contexto no hegemónico, que se ha visto atravesado tanto económica, como política y educativamente por las influencias coloniales de la hegemonía. Entonces, planteamos como eje el reconocer las prácticas y los conocimientos subalternizados, en otras palabras, los conocimientos dejados de lado por estas influencias imperiales, con el propósito de resignificar la educación en nuestro real designado (Peirce en Rolón: 1998). Es desde este enfoque que surge la importancia de pensarlos y reconocerlos en la misma realidad, haciendo énfasis en el contextualismo, en oposición a las tendencias universalizadoras. La importancia de abordar este macroproblema teniendo en cuenta la realidad tiene un fundamento triargumental, correspondiente al modelo de lenguaje-conocimiento postulado por Peirce en Rolón (1998) ya que, como mencionamos anteriormente, el problema está condicionado por el real designado en el que se analiza y se plantea. Por otro lado, consideramos que el propósito de educar para reconocer la alteridad también tiene como foco las distintas "lógicas" y "miradas" porque, así como el problema está condicionado por el contexto, también está condicionado por las cargas ideológicas del sujeto discursivo, considerando que la ideología[79], Follari (1994), es opuesta a lo que popularmente conocemos como el conocimiento verdadero (Follari, 1994).

Macroproblema: el carácter disciplinar predominante en el sistema educativo latinoamericano

Nos parece interesante aquí ahondar entonces en la noción de "disciplinariedad" y analizar las implicancias que ésta tiene para la educación. Tomando el metalenguaje que relevamos del texto de Espinosa Martínez y Galvani y, haciendo uso de nuestras estrategias metacognitivas, como la meta-lectura y la meta-comprensión (Flores, 2015), entendemos que la disciplinariedad tiende a la atomización y a la agrupación del saber dentro de los currículos en unidades aisladas, sin vinculación unas con otras, como "piezas sueltas de un rompecabezas que se le entregan al alumno sin proporcionarle las instrucciones para armarlo" (2016). En otras

[79] Entendemos por ideología a un conjunto de creencias, de significaciones, que vamos formando a lo largo de nuestra vida, en nuestras prácticas sociales. Es un elemento constituyente de cualquier discurso posible, ya que esta es una parte de nuestra vida. (Follari; 1994, p. 61)

palabras, la disciplinariedad tiende a la fragmentación del conocimiento (Espinosa Martinez, A. y Galvani, P.: 2016). Habiendo dicho esto, podemos argumentar y afirmar que la educación latinoamerica poscolonial se caracteriza por este carácter disciplinario (Espinosa Martinez, A. y Galvani, P.: 2016) que nos somete a pensar que una disciplina cubre toda la realidad (Gordon; 2011). Es decir, nos invoca a considerar a una disciplina desde la "hybris del punto cero" (Castro-Gómez; 2007) noción que ampliaremos más adelante.

Diciendo esto, y haciendo uso de la intertextualidad con los textos propuestos por Gordon y Espinoza Martínez, argumentamos que estas tendencias educativas predominantes son resultado de, en términos de Gordon (2011), un solipsismo disciplinario, que, justamente, nos presentan a una disciplina como un cuerpo de conocimiento (Espinosa Martinez, A. y Galvani, P.: 2016) capaz de abordar la realidad por sí solo. Es por esto que, analizando nuestra realidad educativa y las propuestas de los diferentes autores, denunciamos que estas tendencias participan en la invisibilización de otras maneras de pensar y ver el mundo y por lo tanto también influyen en la simplificación de las disciplinas, fortaleciendo a los grupos caracterizados por De Sousa Santos (2011) como hegemónicos y obstaculizando un camino hacia lo que Morín (2006) conceptualiza como el pensamiento complejo, el cual pretendemos profundizar más adelante. Entonces, denunciamos una hegemonía educativa de corte colonialista que, desde un absoluto enfoque disciplinar impone únicas "verdades" a quienes, siendo sujetos que pertenecen a culturas, idiosincrasias diferentes y con derecho a pensar, son víctimas de violencias simbólicas y acallamientos.

Jerarquización de conocimientos y formalismo excesivo

Nuestro contexto geopolítico (Castro-Gómez: 2007) no hegemónico (De Sousa Santos: 2011), tiene como característica fundamental una desvinculación con el proceso de la colonialidad que comenzó con la expansión de Europa (Castro-Gómez: 2007). Con esto queremos decir, usando el metalenguaje propuesto por Castro-Gómez y personalizando esta investigación a través del uso metodológico de la deixis (Lozano, et al.: 1982), que nosotros vivimos en una realidad poscolonial que trae consigo una visión eurocentrista del mundo que obedece al modelo epistémico de la "hybris del punto cero", que se caracteriza por buscar una observación diádica del mundo, es decir,

una observación objetiva, veraz y fuera de toda duda (Castro-Gómez: 2007). Vemos manifestado este modelo epistémico en nuestras universidades latinoamericanas en cuanto al verticalismo de saberes y al prestigio asociado al formalismo de la objetividad, ya que observamos una organización del conocimiento en una estructura arbórea, concepto trabajado por Castro-Gómez (2007) y disciplinaria lo que, a su vez, nos induce a pensar que los conocimientos están jerarquizados y que las disciplinas solo se pueden pensar por separado, o en un grado mínimo de integración.

Entendiendo el impacto social de la educación y reflexionando sobre nuestras prácticas del aprendizaje y de la enseñanza, denunciamos que esta estructura arbórea que organiza a las instituciones educativas tiene un rol decisivo en la estigmatización de ciertas formas culturales de conocimiento, jerarquizando a éste y contribuyendo a "reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente" (Castro-Gómez: 2007). Como mencionamos anteriormente, en la presente investigación enfatizamos el educar para reconocer lo distinto respecto a una norma universalizante, sin embargo, el carácter disciplinar impide la integración de los saberes ancestrales (como la cerámica y otros trabajos manuales, o como el arte callejero y la música) en las currículas, es decir, los conocimientos que, haciendo uso del metalenguaje propuesto por Morín (2006), han sido dejados de lado por la ciencia clásica, y han sido encasillados como "doxa", término que relevamos del texto de Castro-Gómez (2007). En otras palabras, articulando el metalenguaje, los planteos y las denuncias planteadas por Castro-Gómez (2007) y De Sousa Santos (2011), argumentamos que estos saberes han sido considerados como conocimientos alternativos, "conocimientos otros", (De Sousa Santos: 2011) que no corresponden a lo que se considera legítimo en la ciencia moderna (Castro-Gómez: 2007); es decir, los conocimientos occidentales (De Sousa Santos: 2011) como conocimientos válidos, científicos (De Sousa Santos: 2011), o episteme (Castro-Gómez: 2007); en otras palabras, conocimientos que gozan del prestigio académico.

Asimismo, considerando que el carácter disciplinar que estamos denunciando responde al modelo epistemológico antedicho, y retomando las nociones subyacentes del título de nuestra investigación, también denunciamos que el carácter disciplinar, al buscar el formalismo de la objetividad, que ignora lo distinto al desatender la

importancia del rol del sujeto y de su idiosincrasia, del rol de la intuición sobre el de la empiria, y del rol de la cultura que acompaña nuestras construcciones (Paoli Bolio: 2018). Encaramos esta problemática desde la teoría de la enunciación ya que está ligada a la noción del contextualismo, tema que retomaremos haciendo uso metodológico de la intertextualidad con el texto producido por Lozano, et. al. en 1982.

Históricamente, por las influencias de la Modernidad, en el ámbito académico se han buscado verdades que, como lo plantea Larrosa (2006), sean independientes de la experiencia buscando el prestigio asignado popularmente a la objetividad y al pensamiento desde la antedicha "hybris del punto cero". Haciendo uso de la intertextualidad con las producciones de Trías, Larrosa, De Sousa Santos y Castro-Gómez, autores que denuncian ciertas nociones de este formalismo excesivo, entendemos que esta objetividad se construye desde un afuera (Trías: 1992) en donde se ve al hombre como una abstracción, como un individuo y no se tiene en consideración al sujeto con sus tres dimensiones propuestas por Peirce: lógica, energética y emocional. Por lo tanto, recuperando deícticamente el contexto desde el que pensamos esta investigación, podemos argumentar que ese modelo predominante en nuestras universidades latinoamericanas, de carácter disciplinar, es contrario a la racionalidad abierta, metalenguaje propuesto por Paoli Bolio (2018) y al holismo, propuesto por Rolón (1998), los cuales nos permiten comprender la relatividad presente en las nociones de "objetividad" y "definición", rechazando así al formalismo excesivo y a la exclusión del sujeto (Paoli Bolio: 2018) que dan como resultado aquellos conocimientos jerarquizados que mencionamos anteriormente.

Podríamos decir entonces que el enfoque desde el que se enseña en las instituciones educativas latinoamericanas no es solamente un problema académico sino también social y político (Carrizo: 2013) ya que su formalismo expulsa a los sujetos y su verticalismo no jerarquiza únicamente al conocimiento, sino también a las comunidades responsables de ellos (Carrizo: 2013). Entonces, relevando el metalenguaje y articulando las nociones de los textos de Castro-Gómez y de Sousa Santos, pensamos que si veneramos únicamente los conocimientos constitutivos de la Ciencia Moderna Occidental (Castro-Gómez: 2007), estamos a la vez escuchando sólamente a los grupos hegemónicos del Occidente y dejando de lado a los grupos que conforman nuestro

contexto geopolítico, que no es hegemónico, (De Sousa Santos: 2011). Por lo tanto, podemos afirmar que el enfoque disciplinar genera, una injusticia cognitiva (De Sousa Santos: 2011), que a su vez es precursora de discriminación socioeconómica, sexual, racial, histórica, etc (De Sousa Santos: 2011).

El carácter disciplinar como promotor de la lógica de la simplificación

Retomando el uso de metalenguaje propuesto por Castro-Gómez (2007) y ajustandonos a lo que planteamos en la sección anterior sobre el hecho de que el carácter disciplinar impide el acceso a conocimientos de otra índole, como saberes ancestrales o tradiciones culturales (Castro-Gómez: 2007), proponemos que el carácter disciplinar, al no permitir un diálogo de saberes (Castro-Gómez: 2007) entre las distintas disciplinas que forman el conocimiento estudiantil, impide también la construcción del pensamiento complejo y la resignificación del rol del sujeto como mencionamos anteriormente. En este sentido, articulando los textos de Castro-Gómez (2007) y Sassenfeld (2010), pensamos que el carácter disciplinar parte de un pensamiento mutilante generado a través del Paradigma de la Simplificación (Morín (1982, 1990) citado en Sassenfeld: 2010), que universaliza y separa los elementos que están ligados entre sí de su contexto y de quién los produce y los recibe, sin considerar la situación en la que el discurso se lleva a cabo (Sassenfeld: 2010). Por lo tanto, podemos argumentar que este carácter disciplinario predominante en la educación está vinculado también a la lógica de la reducción, de la unidimensionalización y de la disyunción, conceptos propuestos por Sassenfeld (2010), los cuales intertextualizamos con el paradigma disciplinario (técnico, reductor, simplificante) propuesto por Espinosa Martinez, A. y Galvani, P. (2016).

Ubicándonos como sujetos críticos, nos cuestionamos ¿qué significa que el carácter disciplinar esté vinculado a la lógica de la reducción, de la unidimensionalización y de la disyunción? El carácter disciplinar responde a la lógica de la reducción (Morín (1982, 1990) citado en Sassenfeld: 2010) que, intertextualizando con Morín (2006), plantea que "reconocer las unidades primarias, más sencillas de un conjunto basta para entender el todo, el conjunto", en otras palabras, considera erróneamente que es suficiente entender las partes más simples para entender el todo.

Además, siguiendo a Sassenfeld (2010) y Morín (2006), entendemos que la disciplinariedad busca reducir cualquier conocimiento en base a "determinismos y leyes muy constreñidas y claras" Morín (2006). El Paradigma Disciplinar (Espinosa Martinez, A. y Galvani, P.: 2016), responde a la lógica de la disyunción ya que sostiene que podemos separar las disciplinas para analizar la realidad, construyendo así "un pedazo de realidad objetiva" que no nos permite ver el todo, y que no nos permite, usando metalenguaje propuesto por Morín (2006), tejer entre disciplinas (Morín: 2006). Si articulamos este planteo con el de Sassenfeld, entendemos también que la disyunción "ignora y elimina la problemática epistemológica y metodológica del sujeto" (2010), lo cual nos remite a lo planteado anteriormente con respecto al formalismo excesivo. Además, la disciplinariedad sigue una lógica de la unidimensionalización ya que "aísla las aproximaciones de distintas disciplinas del conocimiento" (Sassenfeld: 2010) generando una situación de hiperespecialización que impide la comunicación y el tejido entre las disciplinas (Sassenfeld: 2010).

En este sentido, el carácter disciplinario se caracteriza por aquel antedicho elemento disciplinario (Gordon: 2011) que nos imposibilita pensar de forma compleja, es decir, con una lógica en la que las disciplinas están dentro de una totalidad donde "cada elemento determina a los otros y es determinado por ellos", lo que también, siguiendo el metalenguaje propuesto por Dussel (2016), llamamos una "condición condicionada condicionante". Por lo tanto, la ausencia de esa forma compleja de pensar impide conseguir un conocimiento crítico que se logra a través de tejer el entendimiento del mismo entre disciplinas, noción que también sostiene la teoría holista planteada por Rolón (1998), previamente mencionada. A este respecto, relevando el metalenguaje propuesto por Morín (2006), denunciamos que compartimentar las disciplinas es negar la existencia de un mundo complejo y es un intento de dogmatizar la complejidad (Morín: 2006), permitiendo solamente una visión simplificada del funcionamiento de las disciplinas en instituciones educativas. En otras palabras, el carácter disciplinario nos separa de lo que observamos, tratando de disfrazar de simple algo que es en realidad complejo, cancelando la complejidad, que tiene como eje la conjunción y la integración (Morín: 2006) de las partes, propuesta que desarrollaremos en otro apartado.

Consecuencias educativas del carácter disciplinar

Considerando nuestro interés en la problemática como futuras docentes, nos preguntamos: ¿cuáles son los efectos en los resultados educativos que surgen a partir de una educación que no considera la importancia del contextualismo, de las distintas maneras de ver el mundo, y de la integración de las disciplinas? Educar sin considerar el contexto y las diferentes lógicas y miradas es educar sin emanciparnos del universalismo y es negar la existencia de un sujeto discursivo atravesado por las tres dimensiones mencionadas anteriormente, un sujeto que no es capaz de construir un texto contextualizandolo en un momento y lugar exacto, desde una ideología y una axiología específica. Por lo tanto, articulamos las propuestas y relevamos el metalenguaje en los textos de Lozano et al (1982) y de Peirce en Rolón (1998), y consideramos que nuestro problema también tiene como eje la teoría de la enunciación (Lozano et. al: 1982) por lo que comprendemos que la educación disciplinar no toma un análisis del texto y una producción del mismo desde una semiótica discursiva/textual (Lozano et al: 1982) ya que no tiene en cuenta el contexto o el real designado (Peirce en Rolón: 1998) en el que está empotrado el discurso (Lozano et al: 1982).

Es así como, a través de la articulación de los textos mencionados, podemos argumentar que el efecto de la ausencia del contextualismo tiene en la enseñanza es la imposibilidad de la construcción de alumnos críticos y situados, y de discursos personalizados y coherentes (Lozano et al: 1982), usando metalenguaje de la teoría de la enunciación. Razonamos que, haciendo uso del metalenguaje de Rolón (2004), en nuestras instituciones educativas latinoamericanas poscoloniales el conocimiento no se trata considerando el eje sociocultural en el que este se comparte y se produce (Rolón: 2004), por lo tanto, la verdad no se concibe como plural, ni como construida desde la subjetividad de cada persona, con sus ideologías, creencias, atracciones y repulsiones (Rolón: 2004) sino que se toma como una verdad única y universal, ignorando la dimensión social de las personas que mencionamos anteriormente. Entonces, educar sin reconocer la alteridad en la misma realidad con sus diferentes lógicas y miradas, es negar el rol indiscutible de la experiencia, de la situación de enunciación, de la

subjetividad y es seguir estigmatizando los conocimientos que no logran estar representados en nuestro ámbito académico latinoamericano. Tejiendo las propuestas y los metalenguajes de los textos de Morín (2006), Sassenfeld (2010), Castro-Gómez (2007), y De Sousa Santos (2011), planteamos que en este ejercicio educativo que no integra lo distinto carece de un replanteamiento epistemológico de la complejidad por las influencias de la ciencia clásica (Morín: 2006), entonces, a raíz de la estructura arbórea (Castro-Gómez: 2007) y del pensamiento disciplinario que predominan en nuestras universidades, se genera una "inteligencia ciega" (Sassenfeld: 2010), o, en otras palabras, una ceguera epistemológica que no nos deja ver los conjuntos y las totalidades, promoviendo así la lógica de la simplificación que mencionamos anteriormente.

Conclusión: Una propuesta epistemológica

Considerando que el carácter disciplinar se basa en una lógica de la simplificación, tomamos como propuesta epistemológica la transdisciplinariedad articulada con la Teoría de la Complejidad, planteada por Edgar Morín, que toma a la totalidad como la única manera de entender el mundo. La transdisciplinariedad, haciendo uso del metalenguaje de Dussel (2016), es una propuesta compleja para emanciparnos de un pensamiento disciplinar petrificado que desglosa y compartimenta (Dussel: 2016). Intertextualizando esto último con lo que plantea Morín, entendemos que, para lograr el dominio de una disciplina, es necesario también atender a las otras disciplinas, respetando sus propios metalenguajes y leyes y siempre teniendo en cuenta la ideología desde la que se está evaluando al mundo, la cultura, la economía, la ética, etc. De este modo, si se comparte el enfoque epistemológico, serán "parte" de un mismo todo ideológico, de ver el mundo y actuar sobre él, y así conseguirán un conocimiento crítico contrapuesto a "una visión trivial para concebir las cosas de la vida" (Morín: 2006), ya que, como argumentamos previamente, el pensamiento crítico está construido a través del tejido del entendimiento del mismo entre disciplinas. La transdisciplinariedad responde a lo que Morín conceptualiza como complejidad lógica que nos "obliga a concebir unidad y diversidad" (Morín: 2006). Entonces, entre las ideas y el metalenguaje propuestos por Paoli Bolio (2018), Morín citado en Sassenfeld (2010),

y Castro-Gómez (2007), entendemos que la transdisciplinariedad tiene como uno de sus ejes la apertura (Paoli Bolio: 2018) a otras voces, a otros campos de conocimiento, lo que corresponde a una lógica plural, compleja (Morín (1982, 1990) en Sassenfeld: 2010) y rizomática (Castro-Gómez: 2007).

Articulamos la lógica del pensamiento complejo (Morín: 2006) con los artículos que forman la noción de transdisciplinariedad con sus principios fundamentales, descritos en la "Carta de la Transdisciplinariedad" por los participantes del "Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad" llevado a cabo en 1994 (Paoli Bolio: 2018). Por ejemplo, si vinculamos la complejidad al artículo primero de la Carta de la Transdisciplinariedad, "toda tentativa de reducir al ser humano a una definición y de disolverlo en estructuras formales, cualesquiera que sean, es incompatible con la visión transdisciplinaria" (Paoli Bolio: 2018) podemos ver los rasgos eje de la complejidad: la conjunción y la integración (Morín: 2006). A su vez, podemos ver el esfuerzo del carácter transdisciplinar por separarse de toda forma de solipsismo disciplinario (Gordon: 2011) que, si articulamos con lo propuesto por Pérez (2015), entendemos como un lugar donde no cabe "el lenguaje compartido y la hospitalidad del conocimiento" (Pérez: 2015).

A la vez, si intertextualizamos este artículo con los textos que tratan a la complejidad y a la reducción y hacemos uso del metalenguaje ligado a ellas, podemos decir que vemos aquí también un esfuerzo por separarse de los paradigmas opuestos al Paradigma de la Complejidad planteado por Morín (2006), es decir, los Paradigmas de la Disyunción y de la Reducción (Morín: 2006), correspondientes a su vez a un Paradigma de la Simplificación (Morín (1982, 1990) en Sassenfeld: 2010), que es resultado de la tendencia de dogmatización de las Ciencias Clásicas (Morín: 2006). Siguiendo con esta vinculación entre la Carta de la Transdisciplinariedad y la Teoría de la Complejidad, analizamos que en el artículo segundo se argumenta que "toda tentativa de reducir la realidad a un solo nivel, regido por una única lógica, no se sitúa en el campo de la transdisciplinariedad" (Paoli Bolio: 2018), lo que nos permite evidenciar el rechazo a la reducción epistemológica ideológica como Paradigma desde el cual educar, enseñar, leer, y pensar. Además, en el artículo cuarto, "la clave de la bóveda de la transdisciplinariedad reside en la unificación semántica y operativa de las

acepciones a través y más allá de las disciplinas" (Paoli Bolio: 2018) se articula con el rechazo a la disyunción y a la unidimensionalización (Sassenfeld: 2010), el rechazo al carácter disciplinar predominante, propio de la Teoría de la Complejidad.

Si bien estamos de acuerdo con el argumento propuesto por Dussel que sostiene que el pensamiento complejo (Morín citado por Dussel: 2016) es también multidimensional e interdisciplinario (Dussel: 2016), elegimos substituir la noción de "interdisciplinariedad" planteada por Dussel por la noción de "transdisciplinariedad". Haciendo uso de la intertextualidad con el fin de articular los trabajos de Gordon (2011), Martínez Álvarez et al (2007) y Paoli Bolio (2018), establecemos esta diferencia ya que, a diferencia de la multidisciplinariedad y de la interdisciplinariedad (en las cuales, a pesar de que las disciplinas intentan comunicarse, cada una es considerada como autosuficiente (Gordon: 2011)), la transdisciplinariedad articula las disciplinas en el nivel más alto de complejidad, borrando los límites que separan las disciplinas, formando una "macro disciplina" (Martínez Álvarez et al: 2007), superando la auto-contención. Como resultado, la transdisciplinariedad conforma una epistemología nueva, con metodologías aptas para el diálogo armónico de saberes y con un lenguaje común para entenderse, o tomando el metalenguaje propuesto por Paoli Bolio (2018), un lenguaje híbrido, considerando a éste como una virtud de la transdisciplina que hace posible el trabajo colectivo.

Haciendo intertextualidad entre las propuestas de Paoli Bolio (2018) y de Rolón (2003) y relevando el metalenguaje de las mismas, pensamos que si la transdisciplinariedad tiene como principio mantener una posición rigurosa, abierta y tolerante (Paoli Bolio: 2018), pensar en la educación desde un enfoque transdisciplinar también significa devolverle la dignidad a los conocimientos más estigmatizados por ser asentamientos semióticos que generan segregaciones discursivas (Rolón: 2003)[22]. De esta manera, logramos una resistencia semiótica en términos de Castro-Gómez (2007) que nos permite resignificar aquellos conocimientos estigmatizados, es decir, que nos permite resignificar las formas hegemónicas de conocimiento. Además el enfoque transdisciplinario es transcultural en su totalidad, ya que, como se argumenta en el artículo décimo de la Carta de la Transdisciplinariedad, "no hay un lugar cultural privilegiado desde donde se pueda juzgar a las otras culturas", por lo tanto rechazamos

la jerarquización de conocimientos y la estigmatización de las formas culturales de conocimiento no pertenecientes a la hegemonía (De Sousa Santos: 2011), idea que mencionamos en el primer apartado de la investigación y que construimos a partir de la articulación de los textos de Castro-Gómez (2007) y De Sousa Santos (2011).

Nos parece pertinente mencionar que respetar la metodología transdisciplinar es crucial para rechazar aquel carácter exclusivo predominante y lograr el tejido entre disciplinas que propone la transdisciplinariedad. Para lograr esta metodología, es importante que, haciendo uso del metalenguaje propuesto por Paoli Bolio (2018), se siga una serie de pasos que conforman una estrategia (Paoli Bolio: 2018), donde es de gran importancia decidir sobre qué problemática vamos a trabajar, siempre cuidando los principios éticos (Paoli Bolio: 2018) de la transdisciplinariedad, procurando cuidar los valores (Paoli Bolio: 2018) y mencionar las nociones cruciales de cada disciplina articulada, ya que esa es la manera de accionar, respetando la Carta previamente mencionada, logrando un tejido, a veces con voces culturales disímiles, pero conciliables en algún eje de común interés por pertenecer a un único mundo compartido. A su vez, para lograr el diálogo de saberes necesitamos establecer un diálogo entre las partes que construyen el mismo, considerando la idiosincrasia y la subjetividad de cada persona. Con respecto a la información (Paoli Bolio: 2018), debemos mantener una postura abierta, rigurosa y tolerante (Paoli Bolio: 2018) que nos permita analizar tanto la información nueva como la ya reunida. Para lograr esta metodología es también parte de la estrategia la cordialidad en el trato entre las partes, desde una ética consensual comunicativa capaz de priorizar lo humano y digno por sobre los intereses privados de algunos sectores que pretenden liderazgos globales.

Habiendo argumentado sobre las secuelas que desencadena el carácter disciplinario predominante en las instituciones educativas poscoloniales, proponemos, con una mirada esperanzadora, la transdisciplinariedad como enfoque complementario al disciplinario para hacer emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulen entre sí, y nos ofrezcan juntos, una nueva visión de la naturaleza y de la realidad, como hoy el mundo y sus profundas problemáticas declaman y reclaman. La transdisciplinariedad no busca el dominio de muchas disciplinas, como panóptico legislador, sino la apertura de todas las disciplinas a reinventar aquellos que las

atraviesan, las interpelan, para autocuestionarse y crecer todos hacia niveles de ciencias más humanitarias. Es así que, desde un enfoque transdisciplinar, abrazamos, siguiendo el metalenguaje propuesto por Castro-Gómez (2007), el obstáculo epistemológico de la Ciencia Moderna Occidental (Castro-Gómez: 2007) y lo invitamos a formar parte de la educación, como parte constitutiva de nuestra realidad ya que es igualmente importante y es parte de la totalidad que defendemos en la complejidad.

Referencias bibliográficas

Carrizo, L. (2013). *Transdisciplinariedad y Pensamiento Complejo* [Vídeo de YouTube]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=5IrLNrwQBP4

Castro-Gómez, S. (2007). *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

De Sousa Santos, B. (2011). *Introducción: Las Epistemologías del Sur*. Universidade de Coimbra

Dussel (2016) Edgar Morin; Una introducción al pensamiento de la complejidad SD WEB [Video de YouTube]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=UvxQAXSieec

Espinosa Martínez, A. & Galvani, P. (2016). Transdisciplinariedad en la universidad: Experiencias en el Centro de Estudios Universitarios. Arkos, México. *Revista Polyphonía*

Flores, A. (2015). *Hacia una didáctica de la metacognición*. Horizonte de la ciencia.

Follari, R. (1994). Trabajo en comunidad: análisis y perspectivas. Editorial Hvmanitas.

Larrosa, J. (2006). *Experiencia y sus lenguajes*. Dpto. De Teoría e Historia de La Educación Universidad de Barcelona.

Lozano, J: Peña-Marín C; Abril, G (1982). Análisis del Discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual. Madrid, ed cátedra. 1° ed.

Martínez Álvarez, F., Ortiz Hernández, E., & González Mora, A. (2007). *Hacia una* Epistemología de la Transdisciplinariedad. Traspasando Fronteras.

Morín, E. (2006). *La Complejidad Hoy* [Video de YouTube]. Recuperado de

https://www.youtube.com/watch?v=fSDi8YFX3Cw&t=2872s

Paoli Bolio, F. (2018). *Multi, Inter y Transdisciplinariedad*. www.scielo.org.mx/pdf/paftd/n13/2007-4387-paftd-13-347.pdf.

Pérez, M. (2015). El lenguaje y su implicación en la construcción del conocimiento filosófico. FFHA, UNSJ

Rolón, A. (1998). *Discurso: estrategias de manipulación y persuasión*. Effha. Universidad Nacional de San Juan.

Rolón, A. (2003). *Del Paradigma lingüístico*. San Juan, Argentina. UNSJ

Rolón, A. (2004). *De palabra somos*. San Juan, Argentina. Universidad Nacional de San Juan

Sassenfeld, A. (2010). Del Paradigma de la Simplificación hacia el Pensamiento Complejo (pp. 218–220). Psiquiatría Universitaria.

Trias, E. (1992). La superación de la metafísica y el pensamiento límite. Gedisa.

CAPÍTULO IV
Educación y TIC: Mediaciones en épocas de pandemia y pospandemia

Para situar la temática central de este capítulo, se apela a las consideraciones enunciadas por la Dirección Nacional de Gestión Universitaria al referirse a

"… los años pandémicos, nos hicieron visualizar que "llegar" hasta las aulas físicas no siempre es fácil. Y, por el contrario, con el trabajo en aulas virtuales generamos mayores posibilidades de inclusión, acortamos las distancias infranqueables entre los/as estudiantes y las aulas físicas, sorteamos las dificultades de transporte y de horario, acercamos las bibliotecas virtuales a los domicilios, convertimos muchos "prácticos" físicos en prácticos con simuladores y redes que acercaron en mucho la distancia entre el trabajo en un aula física y el trabajo en una industria, un taller, un ámbito comercial, un ámbito de la producción. Nos sorprendimos con otro mundo académico posible que además podemos potenciar.

En el mismo sentido, adoptamos los siguientes interrogantes ¿cómo formamos ciudadanía universitaria en la virtualidad?, ¿cómo aseguramos, en esta modalidad, la construcción colectiva de saberes que suponen las actividades de extensión, vinculación, cooperación con la comunidad?, ¿cómo despertar nuevas vocaciones científicas y acercarnos a la experiencia de producción de conocimiento mediante la investigación en este entorno?

Con la intención de ampliar debates, seguir pensando en nuevos desafíos y fortalecer propuestas de formación, este capítulo compendia una serie de experiencias atravesadas por el uso y mediatización de la educación a través de distintas tecnologías educativas.

El trabajo de P. Femenía y colaboradores demuestra la necesidad de que los docentes de cualquier nivel educativo dispongan de una competencia digital sólida que les permita, no sólo manejar las TIC con solvencia, sino hacer un uso crítico y creativo de ellas en sus aulas.

En este artículo se analizan las formas de enseñar inglés como lengua extranjera (ILE) con la mediación de las tecnologías en la escuela secundaria durante el periodo de pandemia (ciclos lectivos 2020 y 2021).

El trabajo de Carrizo, O. y Saffe, M. presenta un análisis de la experiencia de la diplomatura de posgrado en Bibliotecología llevada a cabo en la FACSO perteneciente a la UNSJ. Experiencia que logra cubrir una necesidad de capacitación que trasciende las fronteras provinciales, realizándose 100% a distancia a través del campus de la Universidad Nacional de San Juan con el apoyo del área de Educación a Distancia, Sistema Institucional de Educación a Distancia de la misma universidad, con su equipo base de la Facultad de Ciencias Sociales

El trabajo de Carmona, E. y colaboradores, en el marco del Programa del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, perteneciente a la Universidad Nacional de San Juan (IDICE FFHA UNSJ) observa la necesidad de fortalecer el derecho a la Educación Superior de estudiantes avanzados de escuelas secundarias rurales, como las trayectorias académicas de los estudiantes de la FFHA UNSJ, a través de las propuestas de enseñanza innovadoras con aprendizaje inverso/aula inversa, fortaleciendo la red de FFHA sobre Educación, Subjetividades y Tecnologías en relación con contextos educacionales en ruralidad.

En el trabajo de F. Sambrizzi se analiza la experiencia de un proyecto de articulación intercátedra dentro de la carrera de profesorado de Música con orientación en Música Popular, favoreciendo un curriculum integrado con un proyecto de investigación de IDICE y conformando un proyecto de extensión que propicia destacar personalidades de la música popular sanjuanina cómo Dario Bence y Gustavo Troncoso, aplicando para este proyecto una práctica de enseñanza innovadora articulando el meta-modelo de Aprendizaje Inverso en línea, con el modelo de aula híbrida y la visión de aula abierta a la comunidad sanjuanina, realizada en la ciudad de San Juan en la sede central de FFHA, Aula Magna, propiciando la participación de departamentos alejados de San Juan, cómo Jachal, Valle Fértil entre otros, en el mes de Noviembre de 2021.

El trabajo *Análisis de experiencias inclusivas en Conversatorio de Música y Cultura Popular de San Juan, articulación realizada desde el Meta-modelo de Aprendizaje Inverso/Aula inversa en clases combinadas con aulas híbridas*, busca a dilucidar la práctica de enseñanza innovadora en relación a las clases combinadas en aulas

híbridas, primer experiencia piloto en FFHA con articulación con Facultad de Ingeniería, y articulación entre los Departamentos de Música, Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación, articulando con Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Esta práctica de enseñanza se considera innovadora porque propicia también un curriculum integrado desde el meta modelo de Aprendizaje inverso en línea/Aula inversa combinando con clases combinadas en aulas híbridas. Favoreciendo las observaciones que se realizan a partir de dos conversatorios con estudiantes de la carrera de Profesorado de Música con orientación en Música Popular, algunos en ruralidad y otros de la ciudad. con distintos actores estudiantes activos en la práctica (estudiantes de música), estudiantes activos cómo investigadores de la práctica de enseñanza innovadora (estudiantes avanzados de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación e investigadores de IDICE)

En el artículo de Mercado, P. y Carmona, E. (Prácticas de enseñanzas innovadoras en escuela secundaria vulnerable con mención Ciencias Sociales basadas en gamificación), se analiza una experiencia de clase empleando estrategias de gamificación en clases de ciencias sociales en educación secundaria en una escuela vulnerable. Se describen herramientas y estrategias de gamificación empleadas con el fin de aumentar la motivación de los alumnos y por tanto mejorar la calidad del aprendizaje.

El trabajo "Educación a Distancia en UNSJ, reflexionando sobre las propias prácticas y creando futuro" analiza cómo la Universidad Nacional de San Juan, a través del Área de Educación a Distancia, unidad que gestiona el Sistema Institucional de Educación a Distancia (AED SIED UNSJ) y su campus virtual ofreció la posibilidad de una transformación masiva de las diferentes asignaturas de los tres colegios preuniversitarios, las unidades académicas de las cinco facultades y la última unidad académica creada denominada Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud. De esta manera nuestra Universidad Nacional de San Juan, afrontó el desafío impuesto por la Pandemia y pospandemia, con gran esfuerzo, conocimiento, y empatía ante la situación de educación de emergencia socio-sanitaria.

La investigación "Propuestas didácticas con TIC en pandemia: Roles de docentes y alumnos en las clases virtuales de inglés" parte de los resultados obtenidos en una

tesis de maestría. Específicamente para este estudio se propuso categorizar los recursos digitales incluidos en las clases de ILE de nivel medio durante el ASPO, y describir los roles que docentes y alumnos asumieron al usar esos recursos.

Por último el artículo *El Neuroaprendizaje como recurso de acceso a la educación universitaria en escenarios de pos pandemia* propone poner en evidencia, cómo la cátedra Neuropsicología dentro de la Carrera Ciencias de la Educación (de la FFHA - UNSJ), ha ido adaptándose al contexto, sus cambios y desafíos; como también a las necesidades y motivaciones de los estudiantes, utilizando diversos recursos, entre los que se encuentran los digitales para lograr un mayor acceso a las clases, material, actividades y evaluación.

La clase de inglés mediada por TIC

Femenía, Pamela[*]
Leceta, Andrea
Martin, Marcela
Masciadri, Rubén
Morchio,Marcela
Quiroga, Ricardo,
Sergo, María Victoria

Introducción

La pandemia demostró la necesidad de que los docentes de cualquier nivel educativo dispongan de una competencia digital sólida que les permita, no sólo manejar las TIC con solvencia, sino hacer un uso crítico y creativo de ellas en sus aulas. Como docentes de un dispositivo formador de profesores universitarios de inglés, hemos advertido que la competencia digital de nuestros estudiantes se forma a lo largo de toda la trayectoria escolar (Morchio y Martin, 2015). A partir de esto nos propusimos analizar las formas de enseñar inglés como lengua extranjera (ILE) con la mediación de las tecnologías en la escuela secundaria durante el periodo de pandemia (ciclos lectivos 2020 y 2021). De este modo lograríamos una perspectiva más cercana de los usos de las TIC en las aulas de nivel secundario lo que redundaría en una retroalimentación entre nivel medio y nivel universitario. Esta información sería muy importante al momento de organizar las configuraciones didácticas que implementamos en las aulas universitarias.

En esta comunicación damos cuenta de la valoración que los docentes hicieron de la implementación de TIC en las clases de inglés durante el mencionado período y analizamos el tipo de actividades implementadas con herramientas digitales.

Marco teórico

Antes del 2020 las tecnologías permeaban casi todos los aspectos de la vida humana, su uso en las escuelas era todavía incipiente debido a múltiples factores, tales como la falta de recursos tecnológicos en las instituciones, la escasa formación docente respecto al uso de las TIC, o las diversas concepciones de directivos y docentes

[*] Equipo de Investigadores del Departamento de Inglés de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

respecto al uso de las TIC para la enseñanza. La irrupción de la pandemia, ocasionada por el COVID-19, con el consecuente ASPO (Aislamiento social, preventivo, y obligatorio) hizo que la virtualidad fuera la única manera de dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos. Así, las TIC se erigieron como herramientas centrales para garantizar no solo la continuidad pedagógica, sino también, la única vía para mantener contacto entre los sujetos pedagógicos. Si bien se intentó garantizar el acceso a la virtualidad en todos los niveles educativos, para los docentes esta solución implicó, algunas dificultades inadvertidas por los diversos miembros de la sociedad. El abrupto giro hacia la virtualidad total generó para muchos docentes, aún para aquellos que venían trabajando con TIC, un giro de 360 grados, teniendo que deconstruir tanto sus prácticas docentes como sus subjetividades (Chiecher, 2022; Maggio, 2021).

Durante ese periodo, los docentes debieron 'reinventarse' (Maggio, 2021), utilizando los medios disponibles para llegar a los alumnos según las posibilidades de cada uno. En este sentido, no todos los alumnos ni docentes contaban con los conocimientos necesarios para hacer este pasaje tan abrupto de un modelo presencial a otro puramente virtual. Esto, como consecuencia, multiplicó las tareas docentes ya que no sólo tuvieron que seguir dando clases, sino salir a buscar y aprender nuevas maneras para hacerlo (Lion, 2020, Puiggrós, 2020).

En relación con los estudiantes, cabe señalar que muchos alumnos no disponían de los recursos necesarios para continuar sus aprendizajes desde sus hogares. La falta de acceso a dispositivos o Internet perjudicó principalmente aquellos que viven en zonas vulnerables ya que no sólo dificulta la llegada a ellos, sino la posibilidad de ofrecerles un acompañamiento a través de retroalimentación (Maggio, 2021). Por ello, podría decirse que la heterogeneidad de contextos sociales, familiares y escolares llevó a que las experiencias y propuestas educativas durante la pandemia fueran muy diferentes dependiendo de la escuela a la que se asistía (Elisondo, 2021; Maggio, 2021). Durante la pandemia quedó en total evidencia la brecha digital que existente en Argentina, puesto que, si bien algunos estudiantes y docentes contaban con los recursos para continuar con sus tareas, muchas personas no se encontraban en la

misma situación y estas fueron quienes no pudieron desarrollar sus labores o recibir una adecuada formación durante ese tiempo.

Con respecto a la implementación de TIC en educación en general, y en particular en las clases de ILE, es importante recordar que la simple incorporación de las TIC en educación no garantiza que ocurran mejoras en el aprendizaje de los alumnos ni que el rol del educador se modifique. Por un lado, las TIC sí se presentan como una oportunidad para repensar las prácticas de enseñanza, a fin de desarrollar nuevos enfoques que fomenten un aprendizaje más relevante y significativo para los alumnos. No obstante, todo usuario de las tecnologías debe ser crítico y reflexivo respecto de las consecuencias de su aplicación y "estar preparados para la posibilidad de que los beneficios que brinde se vean atemperados por los problemas y dificultades no previstos que acarrea" (Burbules y Callister, 2001, p. 9). Podemos encontrar a la vez ventajas y desventajas del uso de tecnologías, solo hay que estar preparados y saber planificar su empleo en clase.

Sería una falacia asumir que todos los docentes demuestran una actitud positiva en cuanto a las TIC como elementos que coadyuvan en la mediación pedagógica. En este respecto, un trabajo realizado en el contexto sanjuanino identificó tres actitudes distintas entre los educadores en relación con la implementación de TIC en la clase de ILE: una negativa, que parece no percibir las TIC como elementos facilitadores de los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés, una neutra en la que se podía advertir un uso incipiente de las TIC en la clase de ILE y una favorable respecto al rol de las TIC para la enseñanza del ILE, asignándoles un rol en la mediación pedagógica e intentando incorporarlas en sus clases (Morchio, 2014).

Ahondando en este tipo de temática, se puede citar a Dussel (2011) quien menciona dos posicionamientos de los docentes en este aspecto, por un lado, aquellos que consideran que la integración de las tecnologías sólo implica una mejora en sus prácticas cotidianas, donde éstas se constituyen en mejores recursos para seguir haciendo lo que ya se está realizando. Por otro, algunos docentes consideran que la incorporación de las TIC en las aulas supone una transformación radical, implica una reestructuración de las fuentes de conocimiento y criterios de verdad que llama a la escuela a responder con nuevas propuestas.

En consonancia con lo anterior y en relación con las maneras de implementar las TIC en el aula, García Valcárcel y González Rodero (2006) señalan que la OCDE (Organization for Economic Co-operation and Development, 2003, p.79) pone de manifiesto una diferenciación entre los currículos tradicionales con contenidos definidos a reproducir por parte de los educandos y el enfoque abierto que promueven los aprendizajes con TIC. La utilización de las tecnologías implica modos y tipos de estructuración del pensamiento distintos a los que poseen los lectores de documentos escritos.

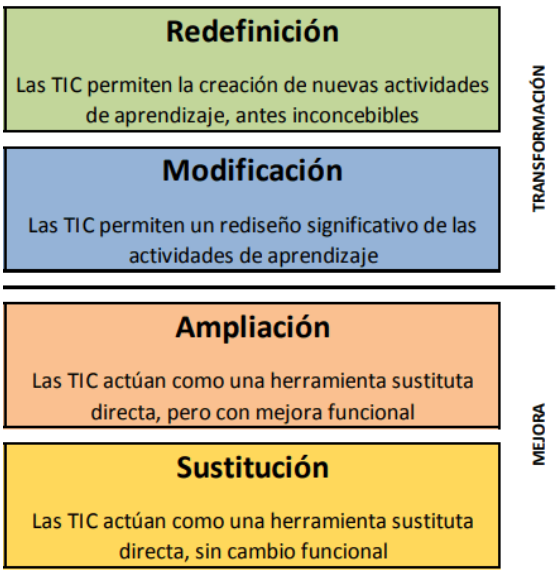
Area Moreira (2007) destaca que las TIC deben emplearse de modo tal que los estudiantes aprendan "haciendo cosas" con ellas, tanto de forma individual como colaborativa. Díaz, García y Muriel (2010 citado en Boza y Toscano, 2011) definen las buenas propuestas de integración de las TIC de la siguiente manera: "toda aquella práctica educativa que con el uso de las TIC supone una mejora o potencialización del proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto de sus resultados, pudiendo servir, además, de referencia a otros contextos" (p. 4). Pensar y planificar este tipo de prácticas mediadas por TIC precisa tiempo y formación, recursos que no siempre estuvieron al alcance de todos los docentes durante el ASPO.

Li (2020) advierte que los docentes de ILE asignan tres roles a las TIC en las clases: para: a) la realización de tareas administrativas, b) desarrollo profesional docente y c) para la consecución de diversos aspectos de objetivos pedagógicos propuestos. En este último rol, para el análisis de este trabajo, resulta relevante la categoría de *herramienta afectiva*, es decir como un instrumento a fin de incrementar la motivación de los estudiantes.

Resulta muy interesante la visión de Diaz Maggioli y Painter- Farrell (2016) sobre las actividades implementadas con TIC ya que estos autores asignan a cada actividad la posibilidad de generar, por parte del estudiante, un uso *adquisitivo* o t*ransaccional*. El primero hace referencia a actividades dependientes de la herramienta digital seleccionada, que no requieren mayor esfuerzo cognitivo del alumno, mientras que las segundas demandan del estudiante un uso creativo de la lengua, con respuestas elaboradas que apelan a su conocimiento de la lengua y a la expresión de significados personales.

El modelo SAMR (Puentedura, 2014), por sus componentes: *sustitución*, a*umento*, *modificación* y *redefinición*, permite categorizar los usos que se hacen de las TIC en dos niveles: en un nivel bajo, denominado *mejora,* y en un nivel más alto, llamado *transformación*. Como se puede apreciar en la Figura 1, en el primer nivel, las TIC son empleadas como herramientas de sustitución sin cambio funcional, por ejemplo: escribir un texto en un procesador de textos en vez de escribir a mano en papel, o son usadas como herramientas de sustitución con una finalidad diferente –aumento- como por ejemplo: buscar información en internet y crear una presentación con distintas diapositivas en vez de un esquema estático en papel. En el segundo nivel, en cambio, los usos que se hacen de las TIC implican, por un lado, una modificación de las tareas, hay rediseño de las actividades, por ejemplo: leer libros en línea o mediante una aplicación que permita marcar el texto y consultar palabras desconocidas, o una redefinición de las propuestas, es decir, crear nuevas prácticas, totalmente revolucionarias, imposibles de realizarse sin la presencia de TIC, por ejemplo: crear un video documental que responda a una pregunta específica relacionada con los conceptos más importantes de un tema. Este modelo permite categorizar los usos que se hacen de las tecnologías en educación, pero también ofrece un marco de referencia y guía para que los educadores puedan planificar tareas que incorporen el uso de las TIC y que orienten al alumno hacia un aprendizaje relevante y duradero (Maggio, 2014).

Figura 1 *Modelo SAMR*



Fuente: http://www.eduteka.org/articulos/samr

Durante el ASPO los docentes de ILE, debieron tomar una gran variedad de decisiones respecto a cómo dar continuidad a la enseñanza de esta lengua extrajera. Por un lado, tuvieron que definir qué habilidades receptivas y productivas priorizar según los medios virtuales y la modalidad, sincrónica o asincrónica, adoptados para la enseñanza en cada contexto particular. Por otro lado, para dar clases tuvieron que seleccionar, y en muchas ocasiones aprender a usar, diversos recursos según los fines pedagógicos que perseguían. Así, podría destacarse que el ASPO dio lugar a que surgieran nuevas prácticas y a que las anteriores fueran replanteadas (Chiecher, 2022). No obstante, también resulta necesario aclarar que el solo hecho de que estas propuestas educativas hayan requerido del uso de las TIC, no significa que hayan sido buenas prácticas. Más bien, como explica Maggio (2012), la potencia pedagógica de una actividad mediada por TIC se deriva del sentido didáctico perseguido por los profesores y de su contribución a la construcción del conocimiento por parte de los alumnos.

Metodología de trabajo e interrogantes

A partir de lo expuesto hasta acá, y para los fines de este trabajo, nos preguntamos ¿Cómo hicieron los educadores, a pesar de no haber recibido el entrenamiento o la formación necesaria en muchos casos, para trabajar en la virtualidad y formular nuevas propuestas pedagógicas? ¿Qué cambios implementaron? ¿Cómo fueron sus propuestas didácticas? ¿Qué tipo de tareas se plantearon? ¿En qué medida los docentes conocían y explotaban las potencialidades de las TIC con fines educativos?

A fin de dar respuesta a estas inquietudes se planteó una investigación[80] de corte cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2014) a fin de describir los procesos de enseñanza de inglés en la escuela secundaria mediados por tecnología durante el ASPO, esto es, los modos de enseñanza implementados por los docentes y la valoración que éstos hacían de ellos. Se trata de un estudio con un alcance descriptivo de naturaleza no experimental o empírica (Cubo et al., 2011; Hernández Sampieri, et al., 2014). La investigación se centra en la práctica real, situada, sensible al contexto social en el que los datos son producidos (Vasilachis, 2006) y tiene como objetivo explorar un

[80] La clase de inglés mediada por TIC (Convocatoria CICITCA 2019 UNSJ, Cód. 21, Res. 0591/20-R).

fenómeno en el ambiente natural en que surge y se desarrolla, intentando no perturbarlo, de allí que la investigación sea naturalista.

Dada las restricciones impuestas por la situación sanitaria, solo trabajamos con docentes. Se encuestó y entrevistó a catorce profesores de nueve establecimientos educativos de nivel secundario. Para la selección de los docentes que actuaron como informantes se tuvo en cuenta los datos proporcionados por el Departamento de Ingreso de la FFHA-UNSJ en lo referido a los establecimientos de donde proviene el mayor número los ingresantes a primer año de las carreras de Licenciatura y Profesorado de Inglés de la institución mencionada, a fin de lograr un acercamiento a las trayectorias escolares previas de nuestros sujetos pedagógicos. Es necesario señalar que los profesores que actuaron y accedieron a participar como informantes en esta investigación firmaron un consentimiento informado.

La recolección de datos de esta investigación se llevó a cabo a partir de encuestas *online*, entrevistas y análisis de guías pedagógicas. Las encuestas se implementaron a través del uso de *Google Forms* a fin de recabar información más general y extensa sobre los aspectos sujetos a investigación. Estas encuestas constan de preguntas abiertas y cerradas. Luego se procedió a realizar entrevistas semi-estructuradas, a fin de recabar información más detallada y en profundidad de algunas ideas y conceptos expresados por los docentes. Las entrevistas fueron realizadas a través de distintos instrumentos digitales que combinaron formatos sincrónicos y asincrónicos. En algunas ocasiones, las entrevistas se realizaron utilizando audios de *WhatsApp* o a través de videoconferencias. En otras, fue necesario el envío de las preguntas y respuestas por email, lo que se complementó con el uso de *WhatsApp* para algunas aclaraciones o profundizaciones de las respuestas.

Estos formatos atípicos en la realización de entrevistas fueron fundamentales y necesarios para recabar la información de los y las docentes, muchas veces agobiados por la carga de trabajo que supone la planificación, conducción y evaluación de los aprendizajes en educación virtual.

Las guías pedagógicas consistieron en secuencias de actividades para que los estudiantes resolvieran y las presentaran, quincenal o mensualmente. Los lineamientos institucionales no eran claros ni bien definidos por lo que cada docente las diseñó

adecuándolas a su propia a la realidad y a la de su(s) grupo(s) de alumnos. En algunas escuelas, se las imprimía para que las retiraran los alumnos y/ o los padres, en otras se subían a plataformas virtuales o enviaban por *Whatsapp*. La modalidad de corrección de estas guías variaba también: podían realizarse alguna actividad en los encuentros sincrónicos o las guías podían ser enviadas al profesor para ser corregidas en su totalidad.

Se debe señalar que, dada la naturaleza de este estudio, no se pretende extrapolar los resultados obtenidos ya que son específicos del contexto sanjuanino con una muestra acotada a las escuelas analizadas. Más bien, se espera contribuir al estado del arte vigente.

Análisis de datos

Para llevar a cabo esta investigación, se organizaron y analizaron los datos recolectados en entrevistas, encuestas y guías pedagógicas y en algunas instancias, se recurrió al uso de porcentajes sencillos como un modo de ilustrar la situación.

A continuación, se describirán las actitudes de los docentes con respecto a la incorporación de las TIC en la clase de ILE, como así también los usos que hicieron de ellas, luego analizaremos los tipos de actividades y tareas que con ellas se implementaron y finalmente los cambios didácticos generados en estas mediaciones con TIC durante los ciclos lectivos 2020 y 2021.

Analizando los comentarios de las entrevistas y las respuestas de las encuestas referidos a la valoración de los docentes con respecto a las clases de inglés mediadas por TIC, los datos confirman lo advertido en Morchio (2014). En este sentido más de la mitad de los participantes (66%) consideraba que las TIC brindaron la posibilidad de mejorar sus clases, el 27% de ellos dijo que el uso de las tecnologías había incidido parcialmente de manera positiva, y sólo el 7% no percibió ningún beneficio al usar las tecnologías. Al indagar las razones detrás de estos porcentajes, se observó que la mayoría de los informantes en realidad valoró a las TIC porque permitieron dar continuidad al proceso de enseñanza, más que por aportar una mejora a sus clases. Los participantes 4, 11 y 12 explicaron que las TIC fueron el nexo que posibilitó "llegar" a sus alumnos y mantener un contacto con ellos durante la pandemia. La participante 12 afirmó que las TIC permitieron también hacer frente a ciertas adversidades puesto que,

a pesar de que la falta de recursos de sus estudiantes limitó sus posibilidades respecto a la variedad de herramientas a utilizar, el uso de *WhatsApp*, constituyó "la única solución para manejar esas situaciones desfavorables". Si bien las participantes 3 y 6 estuvieron de acuerdo con sus colegas, tenían una mirada más negativa al respecto:

Desde una mirada positiva, no fue un año totalmente perdido, que es lo que a principio de año tal vez parecía. Sin embargo, creo que, con el esfuerzo mutuo, los alumnos que se pusieron a trabajar, con las herramientas necesarias, y el esfuerzo personal creo que lograron adquirir también contenidos, pero bueno, por supuesto, no como en un año normal (P3).

Me parece positivo desde el punto de vista de que no había otra posibilidad. Era o virtualidad o nada y bueno, la virtualidad dentro de todo es mejor que nada (P6).

Ahora bien, si observamos detalladamente estas citas, podemos notar que las actividades que los informantes creen que fomentan un aprendizaje diferente, son prácticamente las mismas que se llevan a cabo en una clase presencial. En efecto, sólo cambia el medio en el cual se realizan estas actividades. Por lo tanto, las TIC actúan como un reemplazo directo del libro. Así, estos docentes parecen adoptar el primer posicionamiento advertido por Dussel (2011), es decir, consideran que las TIC constituyen una mejor opción para continuar trabajando de la manera en que venían haciéndolo.

Es importante destacar que, según los informantes 4, 7, 9 y 10 las TIC forman parte de la cotidianeidad de los alumnos y permean espacios innumerables de sus vidas. Es por esto que consideraron que este aspecto y la posibilidad de fomentar nuevas formas de aprendizaje contribuyeron favorablemente a la motivación del alumnado. Dicho esto, se advierte que, tal como lo señala Li (2020), estos informantes consideraban que las TIC son herramientas útiles para motivar a sus estudiantes. En palabras de los entrevistados:

Los distintos recursos digitales creo que permitieron lograr una mayor motivación y participación por parte de los alumnos (P4).

Entonces por ahí, incorporar esto los lleva a ellos a sentirse más motivados y por ahí traer sus propias ideas, entonces es muy válido y creo que con los más chicos también hay que incentivarlos a empezar a trabajar y a mostrarles todo lo que se puede

hacer desde las distintas plataformas y aplicaciones que no solamente pueden utilizar incluso el celular para mandar mensajes y llamar… (P10).

Otra percepción positiva que se observó en algunos informantes fue que las TIC les permitieron establecer un vínculo con sus alumnos, lo cual da cuenta, nuevamente, de que las percibían como herramientas afectivas (Li, 2020). Los participantes destacaron especialmente el rol de las videollamadas dado que ofrecían la oportunidad de llevar a cabo una clase parecida a las dictadas de manera presencial y, de este modo, desarrollar otro tipo de relación con sus estudiantes. Como explican los siguientes profesores:

Estuvieron interesados en las clases virtuales porque primero que se veían entre ellos. A mí me gustaba porque por ahí se cargaban, hacían chistes. Me parece que era un momento también social (P1).

Una videollamada viéndonos la cara y haciendo una actividad oral es casi como estar en la escuela, casi como un contacto no virtual, un contacto real. Y eso, no solamente te ayuda en la parte académica, sino que te ayuda en la parte de relación con los alumnos, verte la cara y conversar y verte las expresiones, se parece a la clase real y es lo que uno busca, la clase real (P6).

Los recursos virtuales me ayudaron a mejorar mis clases desde el punto de vista emocional. En algunos momentos me contaban cómo estaban viviendo determinados momentos del año, como se sentían, sus futuros planes, etc (P11).

Si bien estas respuestas se refieren a un contexto de enseñanza único, el ASPO, particularmente en el comentario de la participante 6 se observa cierta reticencia a trabajar de otras formas que posibilitan las TIC. A pesar de que resalta el valor de las videollamadas, no parece notar otras ventajas más que el hecho de que le permiten dar una clase con las características de la presencialidad. Esto se acerca más al curriculum tradicional que a aquellos que promueven otros tipos de aprendizaje (García Valcárcel y González Rodero, 2006),

Algunos participantes hicieron referencia a aspectos positivos puntuales que habían percibido al usar las TIC. Mientras que las informantes 6 y 11 explicaron que las TIC les habían permitido hacer un seguimiento personalizado del progreso de sus alumnos y ofrecer retroalimentación, la participante 1 indicó que las tecnologías les

habían otorgado un rol más activo a sus estudiantes. Aunque las TIC amplían el horizonte de actividades y de roles que pueden asumir los alumnos (García Valcárcel y González Rodero, 2006), pareciera que esta informante sólo percibió que los alumnos eran más activos dado que trabajaban o participaban toda la clase. En las respuestas de los participantes se aprecia que las TIC se implementaron con un uso adquisitivo, es decir apelando a las funciones inherentes de ellas, casi sin requerir el uso transaccional al que se refieren Diaz Maggioli y Painter- Farrell (2016). Es por ello que, podría decirse que esta percepción se condice con una visión tradicional de la enseñanza ya que los alumnos se dedican a aplicar lo que les ha enseñado el docente.

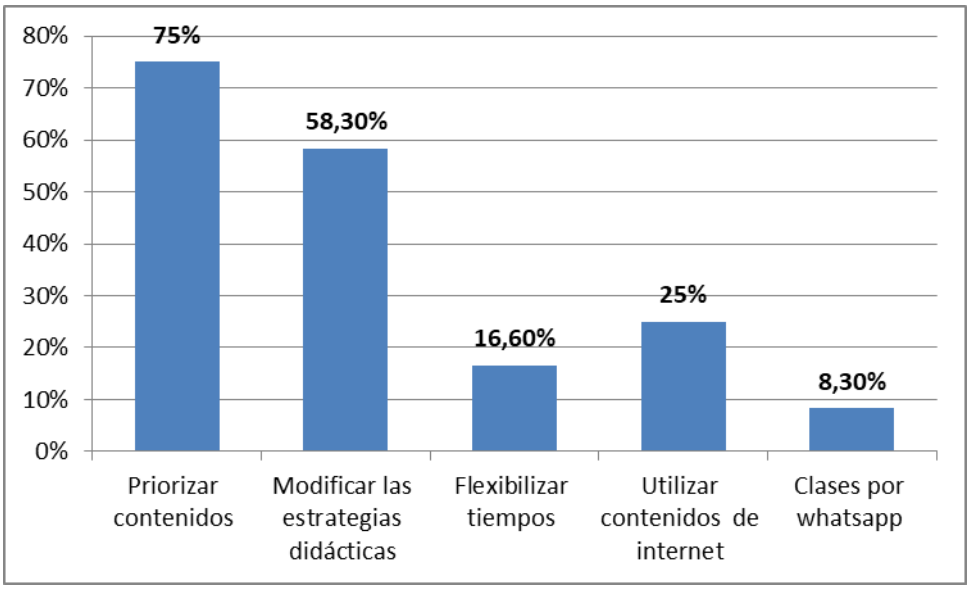
Si bien la encuesta aplicada a profesores de inglés del nivel medio de la provincia de San Juan y las entrevistas constituyen una fuente fundamental de información, las guías de trabajo compartidas por los mismos participantes también resultaron de gran valor para nuestra exploración. En primer lugar, nos enfocamos en indagar acerca de los cambios que los docentes debieron implementar en sus propuestas para adaptarlas al contexto de pandemia y, en segundo lugar, ponemos énfasis en explorar las actividades de las guías pedagógicas que docentes de ILE formularon para sus estudiantes con el fin de valorar la naturaleza de los cambios didácticos que tomaron lugar en este contexto.

Se prestó especial atención a los aportes de los docentes en la encuesta poniendo el foco en las modificaciones didácticas que debieron realizarse para adaptarse al contexto particular de aislamiento social. Luego, cada una de las actividades incluidas en las guías pedagógicas fue analizada tomando como guía el modelo SAMR (Puentedura, 2014). En este sentido, se observó el tipo de tareas planteadas, la incorporación de tecnologías y su finalidad en la propuesta.

El proceso de análisis de datos realizado deja ver ciertos aspectos importantes para nuestro estudio. Ante el interrogante: ¿Realizaste cambios a tu propuesta curricular con el fin de adaptarla a los recursos disponibles? Nos encontramos con que la principal modificación que los docentes hicieron tiene que ver con priorizar contenidos, es decir que, en la mayoría de los casos, se redujo la cantidad de contenidos desarrollados. Es posible observar en la Figura 2, que el 75% de los encuestados asegura haber realizado ese cambio en su propuesta. Si bien casi el 60%

de los docentes manifiesta haber modificado sus estrategias didácticas, no especifican qué tipo de cambios realizaron. Por otra parte, el 25% destaca como un cambio relevante el hecho de incorporar material disponible en Internet, algunos participantes especifican que se pudo trabajar con material auténtico y que se pudo compartir fácilmente mediante enlaces. Asimismo, alrededor del 17% expresa haber flexibilizado los tiempos, y esto tiene que ver con las fechas de entrega de los trabajos que se solicitaban a los estudiantes y diversas tareas realizadas. Finalmente, el 8% (una participante) manifiesta que un cambio importante fue dar clases a través de la red de mensajería *WhastApp*, comunicándose con sus estudiantes de esta manera y compartiendo así sus explicaciones. Vemos, en general, que la principal modificación fue priorizar contenidos, y, en segundo lugar, adaptar las estrategias didácticas, aunque quizás podremos profundizar este tema al analizar en detalle las guías de actividades elaboradas.

Figura 2 *Cambios en la propuesta curricular*



Al comenzar el análisis de las guías pedagógicas, se pudo apreciar que del total de actividades valoradas el 18% involucraba el empleo de TIC para lograr un fin específico. Esas fueron específicamente las tareas exploradas con detenimiento (Tabla 1).

Tabla 1

Total de datos analizados

Guías	Activid	Actividades mediadas por

pedagógicas	ades	TIC
6	**28** (100%)	**5** (18%)

A continuación, se puede apreciar un detalle de las actividades. Primero, se consignan las tareas y luego se las categoriza según el nivel del modelo SAMR en el que se ubican (Tabla 2).

Tabla 2

Descripción de las actividades

Actividad	Modelo SAMR
Ver video y responder preguntas.	*Sustitución* (Tecnología: herramienta sustituta, sin cambio funcional).
Buscar el significado de palabras en el diccionario *online*.	*Aumento* (Tecnología: herramienta sustituta, con cambio funcional, se puede acceder a más información mediante enlaces y se puede escuchar la pronunciación de las palabras a través de audios).
Ver video y completar oraciones.	*Sustitución* (Tecnología: herramienta sustituta, sin cambio funcional).
Ver video para complementar la explicación del profesor.	*Sustitución* (Tecnología: herramienta sustituta, sin cambio funcional).
Crear presentación colaborativamente y exponerla en clase.	*Modificación* (Tecnología: rediseña la tarea, los alumnos pueden trabajar en conjunto de manera sincrónica o asincrónica).

Tal como se puede observar en la Tabla II, la mayor parte de las actividades con TIC que fueron planteadas por los docentes se ubica en el nivel de mejora del modelo SAMR, que es el nivel bajo. El 60% de las tareas corresponde al nivel de sustitución, dado que la tecnología es empleada como herramienta sustituta y la propuesta no implica un cambio funcional. Por ejemplo, la tecnología es usada para proyectar un video, o para mostrar este tipo de contenido para que los alumnos lo vean en la pantalla que tengan disponible, y responder preguntas o completar oraciones en un documento *Word* en lugar de hacerlo en sus cuadernos. Asimismo, el 20% de las actividades analizadas corresponde al nivel de aumento, en este caso, el uso de la tecnología implica un cambio funcional dadas las posibilidades que las TIC ofrecen. La propuesta requiere que los alumnos busquen el significado de palabras en un

diccionario online, específicamente el diccionario *Word Reference*, el que permite también escuchar la pronunciación a través de audios y profundizar en la información disponible mediante enlaces. Desde la perspectiva propuesta por Díaz-Maggioli y Painter-Farrel (2016), los estudiantes hacen uso adquisitivo de las TIC, poniendo en juego muy poco del conocimiento de la lengua inglesa, sin apelar a la propia creatividad o a la expresión de sentimientos, opiniones etc.

Resulta relevante destacar una tarea planteada, la que pertenece al nivel de transformación según el modelo de Puentedura (2014). El 20% de las tareas corresponde al nivel de modificación dado que esta propuesta sí presenta un rediseño de la tarea. En este caso, el docente solicita que los alumnos elaboren una presentación digital de forma grupal y colaborativamente, ellos pueden trabajar de manera sincrónica o asincrónica haciendo uso del recurso *Google Slide*s, pueden agregar distintos contenidos como imágenes, videos y enlaces, asimismo, pueden usar el chat para debatir y, finalmente, compartir o descargar la presentación. Este tipo de propuestas fomenta el trabajo colaborativo y el desarrollo de la creatividad. Además, la propuesta sugiere que los alumnos expongan sus creaciones con sus compañeros y docentes en clase, esto le da otro sentido a la tarea dado que ya no representa una producción cerrada sino una que será compartida con más personas. Cabe mencionar que, si además se les pidiera subir el contenido creado a algún sitio *web* o red social, podríamos ubicar la tarea en el nivel más alto del modelo, redefinición, dado que llegaría a otros usuarios, se compartiría con una comunidad más amplia que solo la clase. Esta actividad se acerca a la segunda categoría sugeridas por Dussel, (2011) y Diaz Maggioli y Painter- Farrell (2016) ya que presupone la incorporación de un recurso ampliamente empleado en la vida cotidiana para aprender en el aula, acercando la escuela a la realidad de los estudiantes, y requiere de un procesamiento cognitivo más demandante y el conocimiento así generado puede ser usado en otros contextos (Díaz, García y Muriel, 2010).

Tomando en consideración lo observado en las guías pedagógicas, llama la atención que la mayoría de las tareas formuladas implica un uso fundamentalmente instrumental de las tecnologías, adquisitivo en términos de Diaz Maggioli y Painter-Farrell (2016).

No obstante, se destaca el hecho de que una de las tareas exploradas representa un rediseño de las propuestas frecuentes. Es muy valioso que se haya pensado en que los alumnos pongan en práctica su creatividad, sus habilidades comunicativas y de trabajo en equipo para alcanzar un objetivo en común. Al proponer este tipo de tareas, los estudiantes desarrollan diversas habilidades, pero, además, es importante considerar que estas tareas posibilitan que el trabajo en clase sea más relevante y significativo para ellos. Cuando lo que hacen en la escuela presenta relación con el afuera o con lo que los alumnos realizan en la cotidianeidad de sus vidas, los aprendizajes logrados son más duraderos (Maggio, 2014).

Conclusiones

Ya se planteó que los docentes manifestaron explícitamente actitudes positivas con respecto a la implementación de las TIC durante el ASPO, pero en otras respuestas se advirtió cierta reticencia a considerarlas como instrumentos para mediar el aprendizaje. También se observó que las TIC fueron valoradas positivamente por haber permitido dar continuidad pedagógica, por presentarse como herramientas administrativas o afectivas.

En referencia al tipo de tareas implementadas a partir de las TIC, llama la atención que la mayoría de las actividades formuladas implica un uso fundamentalmente instrumental de las tecnologías. En otras palabras, aunque la comunicación entre docentes y alumnos fue diferente, las propuestas no muestran un rediseño de actividades, sino que, en general, se trabaja de la misma manera que antes de la pandemia. Al tratarse de actividades mayormente pertenecientes al nivel de mejora, según el modelo SAMR, las habilidades de pensamiento que se promueve desarrollar también son de nivel inferior. Por lo tanto, no se observa un cambio importante en este tiempo que precisó revisar y modificar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje tradicionales. Seguramente esto estuvo generado por la brusquedad con la que se debió pasar de la presencialidad a la virtualidad y las situaciones relacionadas con esto (infraestructura de los establecimientos educativos, recursos disponibles tanto de los docentes como de los estudiantes; formación previa de los profesores en el uso de las Tic; tiempo disponible por parte de los docentes para el diseño de este tipo de tareas, etc.).

El análisis de las actividades implementadas con TIC permite vislumbrar que estas no explotaron la potencia pedagógica de las TIC (Maggio, 2021), ateniéndose a un uso más sencillo, solo como una opción de mejora del quehacer diario en la clase (Dussel, 2011). El requerimiento de pasar a la virtualidad fue tan repentino que los docentes no tuvieron tiempo de deconstruir sus prácticas pedagógicas. Evidentemente la brusquedad con que se produjo el paso a la virtualidad durante el ASPO y la implementación de TIC para dar continuidad a la educación, sumada a la sobrecarga que sufrieron los docentes, no dio oportunidad para generar espacios y tiempos a fin de que los docentes pudieran reconfigurar sus subjetividades y reformular sus modos de enseñar (Chiecher, 2022; Maggio, 2021).

Las conclusiones de esta investigación interpelan nuestra propia práctica pedagógica, desafiandonos a enriquecer nuestras propuestas didácticas, fomentando situaciones de aprendizaje con TIC como verdaderas herramientas pedagógicas, para que nuestros alumnos durante la trayectoria universitaria vivencien el potencial de las mismas como recursos para aprender, tanto de forma colaborativa como individual, trascendiendo los límites del aula y de la institución educativa, naturalizando así las TIC como herramientas vitales para la reestructuración de los modos de conocer y aprender en el aula (Dussel, 2011; Area Moreira, 2007; Diaz, Garcia y Muriel, 2010).

Referencias bibliográficas

Area Moreira, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos, 222(2006*), 42–47.

Boza, A. y Toscano, M. (2011). Buenas prácticas en integración de las TIC en educación en Andalucía: Dos estudios de caso. VI Congreso Virtual de AIDIPE, 1–39.

Burbules, N. y Callister, T. (2001). Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Granica.

Chiecher, A. C. (2022). Docentes en pandemia. Actitudes hacia las tecnologías y percepciones de la enseñanza virtual. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 22(2),* 1-30. https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48680

Cubo, L., Lacón, N., y Puiatti, H. (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. (1ra Edición). Editorial Comunicarte.

Díaz-Maggioli, G., and L. Painter-Farrel (2016). *Lessons learned: First steps towards reflective teaching*. Richmond.

Díaz, M. J. S., García, S. P., y Muriel, D. D. (2010). Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 148-179.

Dussel, I. (2011) *Aprender y enseñar en la cultura digital*. VII Foro Latinoamericano de Educación. TICs y Educación: Experiencias y Aplicaciones en el aula. Disponible en http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf (Última consulta 17/03/2015).

García Valcarcel, A. y González Rodero, L. (2006) *Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC: sus ventajas en el aula*. Universidad de Salamanca. Segundo Congreso TIC en Educación, Valladolid. Disponible en http://www.eyg-fere.com/TICC/archivos_ticc/AnayLuis.pdf (Última consulta: 10/11/2019).

Elisondo, R.C. (2021). Transformaciones en las prácticas educativas en contextos de COVID-19. Percepciones de un grupo de docentes argentinos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-31.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ta Edición). McGraw-Hill.

Li, L. (2020). Language Teacher Cognition: A Sociocultural Perspective. Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-51134-8.

Maggio, M. (2014). Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza: Hacia una tecnología educativa re-concebida. Universidad de Buenos Aires.

Maggio, M. B. (2021). Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias. (1ra Ed.). Paidós.

Morchio, M. (2014). *El rol de las TIC en la clase de inglés*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (pp. 1-11).

Morchio, M. y Martín, M. (2015) *Los sujetos pedagógicos y las Tic en la clase de inglés*. Ponencia. Terceras Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción, organizadas por el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández.

Puentedura, R. (2014). SAMR and Bloom's Taxonomy: Assembling the puzzle. Common Sense Education.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, (Coord.). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa.

Vega Animas, L. M. (2016). Teacher cognition and ICT implementation in the EFL classes in Mexico. (Tesis de doctorado).

Experiencia en educación virtual de post grado
El caso de la Diplomatura de posgrado en Bibliotecología

Ernesto O. Carrizo[*]
Marcela L. Saffe

Introducción.

El presente trabajo es un análisis preliminar de la experiencia de educación totalmente virtual, en el dictado de una Diplomatura de posgrado en Bibliotecología. La misma se proponía cubrir una carencia académica, a nivel provincial en San Juan, pero que luego se verifico por las postulaciones recibidas, que la carencia era en realidad de mayor alcance geográfico, siendo abarcativo del País y también de la Región.

El concepto de educación virtual, sincrónica, es en buena medida, el equivalente a la clase presencial. Solo que mediada por las tecnologías. Sin lugar a dudas es una opción muy valiosa al momento de facilitar la participación de colectivos interesados en mejorar, completar o actualizar sus conocimientos sobre un área disciplinar en particular.

También resuelve, en gran medida, el tema de los desplazamientos físicos urbanos e interurbanos, que, consumen tiempos valiosos en relación a las disponibilidades de tiempos de las personas que trabajan.

Formación, actualización, perfeccionamiento

En relación a los alcances de estos conceptos aplicados al ejercicio profesional de la bibliotecología, o las ciencias de la información, podemos señalar la preocupación y ocupación de la Biblioteca Central desde hace varios años.

Estas inquietudes e intereses están plasmados en diversas acciones que se remontan hacia el año 1978, con la organización por parte de la Biblioteca Central, de las primeras Jornadas Provinciales sobre los aspectos disciplinares de la bibliotecología en San Juan (Argentina).

Si de formación se trata, al menos en el orden provincial en San Juan, la formación sistemática y de nivel superior, se instala en la jurisdicción provincial, a partir

[*] Investigadores e Integrantes de la Biblioteca Central de Facultad de Ciencias Sociales de la UNSJ.

de 1979. Sus primeros técnicos bibliotecarios egresados, lo hacen aproximadamente en 1983 y continúan con la formación, previos rediseños curriculares, hasta la actualidad.

Algo similar, pero más discontinuo, ocurrió en el caso de la archivística, con pocas cohortes formadas en la misma institución y posterior suspensión indefinida de la Tecnicatura.

Hace pocos años, la Universidad FASTA lanzo una oferta de formación de grado, a distancia y articulado con las Tecnicaturas, que tuvo buena recepción en la Ciudad de San Juan. Posteriormente se incorporó la carrera de archivística en el ámbito educativo de la UNSJ, año 2018, continuando hasta la fecha en el orden de la licenciatura.

Esto en cuanto a la formación de recursos humanos, en lo que se refiere a los conceptos de actualización y perfeccionamiento, la dinámica ha sido más continua en el campo de la bibliotecología y discontinuada en el caso de la archivística y museología. Se han realizado numerosos encuentros como jornadas, congresos y cursillos de todas las disciplinas de las ciencias de la información, tanto en el orden provincial como regional y nacional. Ya en la primera década del siglo XXI, con la incorporación de las tecnologías de las clases virtuales o a distancia. Es también oportuno destacar que hace pocos años en la FACSO se avanzó en el proyecto de establecer, vía convenio con otra universidad nacional, el ciclo de la licenciatura en bibliotecología, proyecto que finalmente no se concretó.

En síntesis, podemos decir que la inquietud y el interés por lograr una formación de mayor nivel académico, en cuanto requisito formal necesario para impulsar la investigación y el desarrollo científico de las ciencias de la información, ha sido una constante en la Biblioteca Central de la FACSO.

En un momento de coyuntura de gestión, se abrió una ventana de oportunidad. Es decir, que desde la conducción política, en particular de la Secretaria de Posgrado, vino el desafió y la propuesta para que la Biblioteca formulara un diseño de una especialización de posgrado, que en una primera etapa, sería una Diplomatura Universitaria de posgrado, en tanto se trabajaba en la fundamentación epistémica para transformar en carrera de especialización o maestría.

Y así surge la presente propuesta.

Diplomatura Universitaria de Posgrado en Bibliotecología

Fundamentación

Esta propuesta busca formar profesionales que conciban el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado a un periodo de formación, promoviendo la combinación de momentos de aprendizaje académico, con situaciones de la realidad profesional. Implica propiciar en el estudiante el ejercicio de niveles de pensamiento complejos, que requieren el empleo de métodos de enseñanza que involucren tareas de análisis, síntesis, inferencias, analogías, hipótesis, soluciones de problemas, aplicación de conceptos a situaciones reales, desarrollo de soluciones creativas e innovadoras. Con la finalidad de plasmar en el perfil del egresado los cuatro pilares de la educación identificados por Delors en el Informe a la UNESCO, el saber saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades), el saber ser (actitudes) y el saber convivir (donde se visualiza que la educación, está al servicio del desarrollo económico y social, revalorizando aspectos éticos y culturales). En general, la aplicación del concepto de competencia abarca a las empresas y a diversas organizaciones sociales, con sus políticas de gestión de recursos humanos; a los Ministerios de Educación y Trabajo que persiguen objetivos centrados en políticas educativas o laborales de orden nacional; y a las instituciones capacitadoras que pretenden mejorar la calidad y eficiencia de sus programas formativos.

Marco Teórico

1- El principio de acceso a la información como bien común está siendo suplantado por otro principio: la información como recurso institucional. De acuerdo con algunos autores la información como bien común es la premisa que justifica el gasto público para bibliotecas nacionales, bibliotecas públicas, bibliotecas escolares, bibliotecas universitarias, etcétera.

Esta situación se enlaza con los cambios en los que se vive más intensamente desde la década de los noventa, del siglo XX. Y que se acelera paulatinamente en los comienzos del siglo XXI. Y de lo que se está hablando, es de los cambios de paradigmas, que impactan profundamente como el Paradigma educativo de Delors (1997), que paulatinamente y a medida que transcurren los tiempos, se consolida y se madura.

Siguiendo en esta línea de análisis, se está también ante el surgimiento de una nueva cultura profesional. Según Virginia Cano (1998), se ve que los conceptos básicos de almacenamiento, preservación, orden, permanecen vigentes dentro de la nueva cultura profesional con la modificación que la computadora remplaza a la máquina de escribir y al papel y genera nuevas rutinas que permiten procesos de almacenamiento, orden y de recuperación. Dentro de las nuevas competencias profesionales, resulta imperativa la alfabetización computacional, así como la alfabetización informacional (ALFIN). No se trata de generar programadores, se trata de generar consumidores inteligentes de tecnologías de comunicación y computacionales. Un bibliotecario debe ser competente en el uso del hardware básico de computadores personales y de redes de computadores. Debe conocer el software básico de computadores personales para desarrollar procesamiento de texto, desarrollo de bases de datos, hoja de cálculo y de presentaciones. Asimismo, debe conocer el software para establecer redes de ordenadores para desarrollar servicios que permitan el aprovechamiento de la transferencia de documentos /información vías redes, es decir, Internet, correo electrónico, etcétera.

2-Carlos Tejada (2002), señala que deben considerarse la diferenciación entre información y conocimiento. La diferencia competitiva vendrá ahora no del recurso de información, ya que todo el mundo ya tiene acceso a él, sino del procesamiento y utilización de esa información. Las tecnologías de la información han supuesto un cambio en la propia concepción de las unidades de información, ya que ahora las bibliotecas se centran más en los usuarios que en el desarrollo de la colección. También es importante considerar que además ha cambiado la naturaleza de los trabajos de los bibliotecarios. Para algunos autores, incluso las tecnologías están borrando las diferencias entre los distintos tipos de bibliotecas y, por tanto, cambiaran las competencias requeridas a los profesionales, siendo estas más uniformes. En este sentido, de emergentes sociales, tecnológicos y de usuarios, resulta interesante lo que dice Rebecca Ferderman (2010), miembro del personal de la Biblioteca Pública de Nueva York, en relación con los aspectos y áreas susceptibles de cambios en las bibliotecas, distinguiendo las colecciones, los edificios, y el papel del bibliotecario. Estos cambios responden a las distintas necesidades del usuario tradicional, y del nuevo

usuario de los servicios online. Actualmente, destaca el servicio de préstamo virtual de audiolibros y de libros electrónicos. Su principal ventaja es su amplia disponibilidad, al ser un servicio 24/7 (24 horas al día y siete días de la semana), y que es cada vez más demandado. Respecto a la figura del bibliotecario, para ella ahora es más importante que nunca, presentándolo como embajador de la colección de la biblioteca. Su papel no se limita ya a enseñar lo que posee, sino a encontrar información fiable en todos los recursos existentes, dentro y fuera de la biblioteca. Así, se ve un cambio en el rol del bibliotecario, de pasivo al bibliotecario activo, que es capaz de utilizar los medios sociales. De estos medios sociales disponibles, se destacan: Los blogs temáticos, clubs de lectura en línea, uso de Twitter, Instagram, Tik Tok, Facebook, entre otros, para implicar al usuario. Todas estas iniciativas permiten crear una comunidad de usuarios unida.

3-Es importante tener en claro y bien definido, que se entiende por Bibliotecario. Un aspecto importante es poder discernir, lo más claramente posible, hoy, que se entiende por bibliotecario. La tarea no es sencilla, ya que también se encuentran, en alguna medida, propuestas de diversas denominaciones para la "tradicional" denominación de bibliotecario o bibliotecólogo.

En principio, existe una aceptación tácita de utilizar la denominación de bibliotecólogo para quienes han realizado una formación sistemática de nivel superior. No obstante, la mayoría de los títulos, al menos en Argentina, contiene la expresión de Bibliotecario (Bibliotecario Nacional, Bibliotecario Profesional, Bibliotecario Escolar, Licenciado en Bibliotecología y documentación, etc.). Existen, además otras denominaciones, que se vinculan más con aspectos del herramental tecnológico, como "Científico de la información", Gestor de información, Analista documental, entre otras. No obstante, no han tenido mayor repercusión que su enunciación en algunos Congresos y Seminarios de la Profesión.

Virginia Cano (1998), realiza una importante contribución para comprender claramente los fundamentos de esta Profesión, más allá de las denominaciones de los títulos. Nos dice Cano que la biblioteconomía se ha desarrollado basándose en tres principios de ética profesional: El bibliotecario es un guardián del acervo cultural y una de sus funciones primordiales es la de adquirir y preservar el patrimonio bibliográfico.

El bibliotecario es un creador de sistemas de almacenaje y una de sus funciones primordiales es la de proponer sistemas de ordenamiento para el patrimonio bibliográfico bajo su custodia. El bibliotecario es un mediador entre los sistemas de ordenamiento y los usuarios finales del patrimonio bibliográfico. Una de las funciones principales del bibliotecario es facilitar el acceso a la información contenida en el acervo bibliotecario. Estos tres principios directivos han sido los rectores de desarrollos teóricos y prácticas profesionales concretas que van desde sistemas de preservación de manuscritos hasta la biblioteca electrónica, desde sistemas de clasificación y catalogación, pasando por bases de datos hasta el hipertexto y, desde modestas visitas guiadas a la biblioteca, hasta sofisticados videos y páginas Web para la formación y orientación de usuarios. Estos principios sintetizados, se encuentran sustentados por una política de información que acepta que la información es un bien común y que cualquier persona tiene derecho a la información.

Objetivos

1-Estudiar los nuevos paradigmas en las ciencias de la información

2-Examinar una visión holística sobre las funciones de las bibliotecas, en el marco de la nueva sociedad del conocimiento, sociedad red, ciudades inteligentes, etc.

3-Analizar los conceptos de "bibliotecario" vinculados a los nuevos paradigmas sociales, económicos y productivo

Destinatarios: Bibliotecarios, Técnicos Bibliotecarios, Licenciados en Bibliotecología y/o en el campo de las ciencias de la información (bibliotecología, archivistica, documentación y museología)

Cupo: 50 alumnos

Contenidos Mínimos

-Módulo A Marcos teórico de la bibliotecología y de las ciencias de la información

-Módulo B Tecnologías de la información

-Módulo C Big data y la minería de datos o la información (bibliometría)

-Módulo D El almacenamiento y conservación de los registros y la información

-Módulo E Los modos de gestión de las unidades y sistemas de información

-Módulo F La producción científica

-Módulo G Elaboración de proyectos de investigación en bibliotecología y ciencia de la información.

Metodología de aplicación

La Diplomatura está organizada en 7 módulos teóricos prácticos. Uno de los Módulos corresponde a un trabajo integrador final. Tiene un crédito de 600 horas. El dictado fue totalmente virtual. Se realizo con tecnología Zoom en el campo virtual SIED de la UNSJ.

El cursado de los módulos se realizó en forma sincrónica, jueves, viernes y sábados. Para los estudiantes que por alguna circunstancia no pudieron acceder a alguna de las clases de manera sincrónica, debieron realizar el ingreso de manera asincrónica. Se verificaron tanto los ingresos sincrónicos como asincrónicos, así como también los tiempos de permanencia de cada alumno. Este seguimiento forma parte de las tutorías que se ofrecen a los cursantes, que además del acceso al campo virtual, disponen de foros de participación, integración en grupos de WhatsApp y correo electrónico, lo que brindo una fluida y constante comunicación de estudiantes, alumnos y tutores.

Los Profesores invitados a participar en el dictado de esta Diplomatura de postgrado, fueron de Ciudad de Buenos Aires, 4. De la Ciudad de Rosario, 1. De la UNSJ, 3. Todos son profesores universitarios y con publicaciones de libros de la especialidad, así como de artículos publicados en diversas revistas, además de una extensa trayectoria en el dictado de Cursos de Especialización. Los tutores que acompañan el dictado y articulan con estudiantes y profesores, son de San Juan, 4. También son docentes en diversas áreas de la bibliotecología y la informática. Se han realizado varias reuniones con el cuerpo de docentes, tutores y responsables del Diplomado, con el objeto de acordar enfoques, contenidos y experiencias de aprendizaje, así como formas de evaluación. La mismas fueron mayoritariamente por Zoom, solo en algunos casos muy puntuales fueron presenciales y simultáneamente vía Zoom.

Este seguimiento nos permite realizar los siguientes números de análisis estadísticos.

Postulantes inscriptos: 153

Postulantes admitidos: 50 (cupo fijado por la Resolución de creación)

Deserción registrada: a la fecha de diciembre, dictados el total de los módulos 2022,

6 estudiantes, es decir un 12% de los cursantes.

Evaluación global

De acuerdo con Hernández Sampieri, (2018) se puede decir que un cuestionario consiste en

un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Dicho instrumento fue el seleccionado para recolectar los datos una vez finalizada la cursada. Las preguntas "cerradas" contienen categorías o alternativas de respuesta que han sido delimitadas. Es decir, se presentan a los sujetos las posibilidades de respuesta y ellos deben circunscribirse a éstas.

Se solicita la opinión de los estudiantes/cursantes de la Diplomatura de postgrado en Bibliotecología. Se enviaron por correo los formularios; las respuestas son anónimas y la participación es voluntaria.

La participación de los estudiantes arrojó los siguientes resultados: 37 estudiantes, de los 44 cursantes es decir un 84 % respondió a la consulta realizada.

A continuación, se ejemplifica, parcialmente, las devoluciones recibidas a las consultas realizadas:

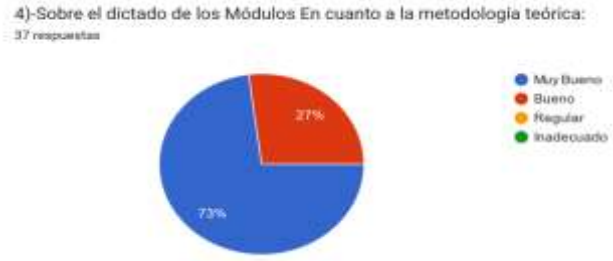
A la pregunta sobre los contenidos de los Módulos, en general un 91,9 % respondió que era adecuado, y un 8,1 % respondió medianamente adecuados al eje

Figura 1



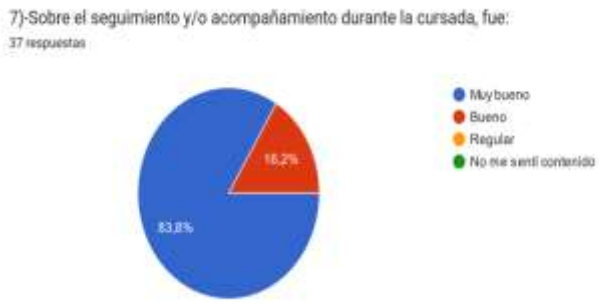
A la pregunta sobre el dictado de los Módulos, en cuanto a la metodología teórica, un 73 % respondió que era muy bueno y un 27 % que era bueno.

Figura 2



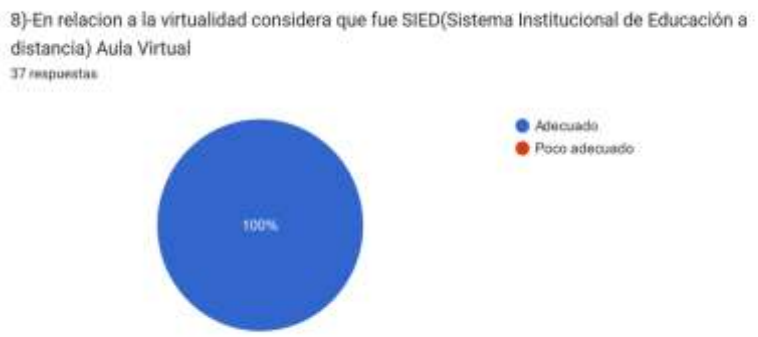
A la pregunta sobre el seguimiento y/o acompañamiento durante la cursada, un 83,8 % respondió muy bueno y un 16,2 % fue bueno

Figura 3



A la pregunta en relación a la virtualidad considera que fue SIED (Sistema Institucional de Educación a distancia) Aula Virtual, un 100% respondió muy adecuado

Figura 4

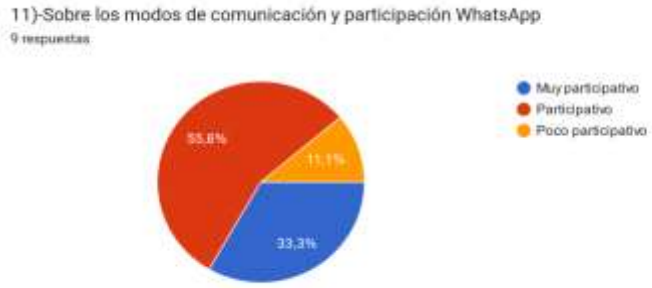


Al igual que con los estudiantes, se solicitó la opinión de los docentes de la Diplomatura de postgrado en Bibliotecología. Se enviaron por correo los formularios; las respuestas son anónimas y la participación voluntaria.

La participación de los docentes arrojo los siguientes resultados:

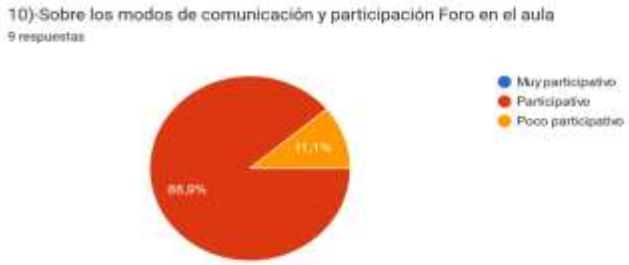
A la pregunta sobre los modos de comunicación y participación vía WhatsApp, un 33,3 % respondió muy participativo, un 55,6 % participativo y un 11,1 % poco participativo

Figura 5



A la pregunta sobre modos de comunicación y participación vía Foro en el Aula, un 88,9 % respondió participativo y un 11,1 % poco participativo

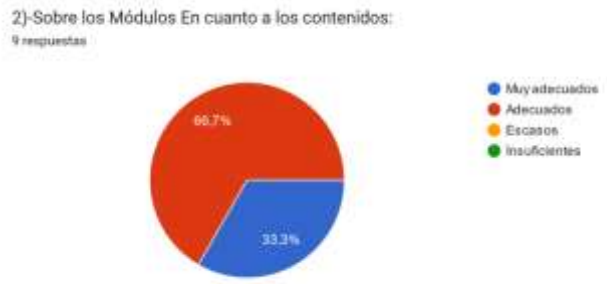
Figura 6



A la pregunta sobre

los módulos en cuanto a los contenidos, un 33,3 % consideró muy adecuados, y un 66,7 % adecuados

Figura 7



Conclusiones generales sobre las experiencias

Podemos decir, como conclusión general de la experiencia, que las respuestas a la convocatoria fueron excelentes y muy motivadoras. Sin lugar a duda, se atendió una demanda insatisfecha en el campo formativo profesional. Resultaba imposible poder dar una respuesta, en una sola cohorte, a la demanda acumulada. Seguramente se podrá continuar ofreciendo este espacio formativo de post grado en el futuro, ya que las inquietudes de los profesionales que buscan nuevos desafíos así lo aconsejan.

También en la construcción de un campo profesional de post grado de bibliotecarios para bibliotecarios, resultó ser un espacio de enseñanza aprendizaje novedoso y gratificante.

También se manifestó como una práctica muy enriquecedora en los aspectos metodológicos y operativos. Se puede decir que fue innovadora dado que no hay en la universidad antecedentes de bibliotecas formadoras de recursos humanos de post grado mediados por la tecnología.

Las encuestas reflejaron en sus respuestas que los procesos pedagógicos eran eficaces en cuanto al desarrollo de clases y seguimientos. Además, se pudo observar que la elección de un proceso a distancia fue muy adecuado con un 100 % de respuesta positiva por parte de los estudiantes.

En cuanto a los docentes podemos decir que las encuestas reflejaron que los diseños y contenidos fueron muy adecuados respondiendo a la carencia que presenta la enseñanza de la bibliotecología en el país.

Referencias bibliográficas

Avolio de Cols, S. / M.D: Iacolutti (2006). *Competencia laboral. Enseñar y evaluar en formación por competencia laborales*. BID

Cano, Virginia. *De Bibliotecario a Gestor de Información. ¿Cambio de Nombre o Nuevas competencias, On-line*]? Dirección URL: http://jimmy.qmced.ac.uk/usr/imres/fulltxt/txt_VC3.htm

Chomsky, Noam y Heinz Dieterich (1999). *La sociedad global*. Bs. As., Editorial 21.

Contreras Contreras, Fortunato (2007). La formación académico profesional de la bibliotecología y ciencias de la información basado en competencias. En *Revista Bibliodocencia*, Lima (Perú).

Federman, Rebeca (2010). *El impacto de los medios digitales en la Biblioteca Publica de Nueva York*. Conferencia; en www.bibliotequera.blogspot.com (nov. 2010)

Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

Tejada, Carlos (2002). El profesional de la información y el bibliotecario universitario a principios del siglo XXI, cambio profesional y competencias. *Revista Temas de bibliotecología universal y general* (Vol.2002)

Toffler, Alvin (1991). *El cambio del poder*. Colombia. Editorial Plaza y Janes.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. Paris, Ediciones UNESCO

Propuestas de enseñanza innovadora con aprendizaje invertido: proyectos inclusivos, retos, gamificación, ubicuidad, en Web 4.0. Fortaleciendo red EDUSyT articulando con contextos educacionales de Secundaria Rural- FFHA-UNSJ, aplicadas a estudiantes

Carmona, Emilse Elizabeth[*]
Merlo, Ivana del Valle
Videla, Analía Nora
Buteler, Luciana
Carbajal, Carlos Alberto
Mercado Patricia
Jiménez Laura
Zubiete Marcela
Sambrizzi Federico
Gómez Lilia

Introducción

En el marco del Programa de IDICE FFHA Desarrollo y Aplicación de Nuevas Tecnologías Educativo Informáticas en Educación Especial; el presente proyecto denominado Propuestas de enseñanza innovadora con aprendizaje invertido: proyectos inclusivos, retos, gamificación, ubicuidad, en Web 4.0; fortaleciendo red EDUSyT articulando con contextos educacionales de Secundaria Rural- FFHA-UNSJ, aplicadas a estudiantes, Res. Nº 591/2020-Rectorado; observa la necesidad de fortalecer el Derecho a la Educación Superior de estudiantes avanzados de escuelas secundarias rurales, como las trayectorias académicas de los estudiantes de la FFHA UNSJ para que no solo ingresen a la UNSJ, sino que permanezcan y egresen al decir de Rinesi (2015). Esta situación afecta a nuestra FFHA UNSJ, con un egreso de 17% aproximadamente en relación a la cantidad de estudiantes de grado de la FFHA UNSJ.

Desarrollo del problema y principales preguntas de investigación

Esta situación nos interpela sobre la necesidad de fortalecer las trayectorias académicas de nuestros estudiantes, continuando con la indagación sobre propuestas de enseñanza innovadoras, que utilicen el enfoque del meta-modelo aprendizaje

[*] Equipo de investigación del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ.

invertido/aula inversa en línea, favoreciendo el aprendizaje ubicuo, con estrategias de gamificación, retos, inclusivas, fortaleciendo la red EDUSyT. En la Web 4.0. A través de la articulación con área de Educación a Distancia SIED UNSJ y departamentos de Posgrado de ambas facultades FACSO y FFHYA. Como experiencias realizadas de curriculum integrado con clases combinadas en aulas híbridas propiciando la articulación Intercátedra, interdepartamental e interinstitucional y con la comunidad local e internacional de la ciudad de México.

Objetivos de Investigación

El objetivo general es Conformar redes académicas y de investigación sobre propuestas de enseñanza innovadora desde enfoque de aprendizaje invertido/aula inversa en la Web 4.0, de los/as profesores/as aplicadas a la articulación de estudiantes en la FFHA – UNSJ en articulación con estudiantes en escuelas secundarias rurales.

Enfoque teórico-metodológico

Se realiza la presente investigación con un enfoque empírico-mixto (cuali-cuantitativo), donde se analizan las propuestas de enseñanza innovadora, desde un enfoque de aprendizaje invertido/aula inversa, siendo las mismas colaborativas, ubicuas e inclusivas realizadas con aprendizajes basados en retos, gamificación, aulas híbridas, clases combinadas en la Web 2.0, 3.0 y Web 4.0 de profesores y estudiantes de FFHA UNSJ en articulación con profesores y estudiantes de escuelas rurales secundarias de San Juan. Las TIC pueden ser herramientas muy útiles y poderosas siempre que sean bien utilizadas. Igualmente, importante es tener en cuenta que las TIC no deben ser un sustitutivo del profesor o del alumno. Ambos deben seguir teniendo un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el primero en su papel de presencia docente, presencia social y presencia cognitiva en ambientes virtuales gestando comunidades académicas y de investigación (Garrison & Anderson, 2005), y el segundo como centro activo y esencial de dicho proceso (David, 2009). No debe olvidarse que una de las principales funciones de la educación pasa por enseñar a los estudiantes a aprender a aprender, a ser capaces de seguir aprendiendo y desenvolverse con agilidad en su entorno el día de mañana. Por ello, las TIC no deben quedarse fuera del contexto educativo: vivimos rodeados de tecnología, por lo que la educación debe ir a la par en cuanto a su uso y correcto aprovechamiento se refiere. El

aprendizaje inverso/aula inversa permiten las estrategias y metodologías activas necesarias para propiciar un aprendizaje que se adapte al siglo XXI (Sedoff & Bonetti, 2018).

Antecedentes

Propuestas de enseñanza innovadora con el modelo pedagógico de aula inversa: aprendizaje ubicuo, colaborativo e inclusivo en la Web 4.0 con EVEA, aplicadas a trayectorias académicas de estudiantes y conformación de redes de profesores en FFHA-UNSJ21/F1144 Res. N 21/18-CS y la línea de investigación que se viene desarrollando desde el año 1996 desde el programa Desarrollo y Aplicación de Nuevas Tecnologías Educativo Informáticas en Educación Especial con las Primera Jornada de la red EDUSyT en octubre de 2019 en el ámbito de la FFHyA y con invitados de distintas unidades académicas de la UNSJ. 2 de octubre día de su creación, preocupados por la relación Educación, Subjetividades y Tecnologías. Libro que surge del proyecto anterior (Carmona, 2019)Desafíos Innovadores en Educación: Tutor Coach en aulas virtuales.

Desarrollo del Proyecto

Para caracterizar esas propuestas de enseñanzas innovadoras, colaborativas e inclusivas realizadas en la Web 4.0 ubicua, basada en retos aplicando las técnicas de gamificación, se decide continuar con la selección de la lista de criterios basado en el modelo de aula inversa según el libro "Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media. Edited by Bill Cope and Mary Kalantzis. University of Illinois Press, 2009" y teniendo en cuenta el libro de Sedoff Miguel y Bontetti Sandra 2018 "Flipped Learning una guía para darle una vuelta a tu clase".Publicación que anticipa los cambios necesarios para lograr un aprendizaje inverso, inclusivo y ubicuo, teniendo en cuenta los retos y gamificación entre otros en educación.

Consideramos que los criterios referidos a esos cambios exploran y explotan el potencial de la computación ubicua y la posibilidad existente de implementar modelos de aprendizaje ubicuo liderando la innovación pedagógica en este sentido y nos permitirá identificar las "Propuestas educativas innovadoras en la Web ubicua, colaborativa e inclusivas. Estos cambios según el libro antes mencionado son:

"Cambio 1: Difuminar las fronteras institucionales, espaciales y temporales de la educación tradicional

Con la Pandemia y pos-pandemia se pudo experimentar a través de la educación remota de emergencia sanitaria cómo se difuminaron las fronteras instituciones en el ámbito de las diez unidades académicas de la UNSJ, ante la crisis, y posibilitar que quienes estábamos investigando estas temáticas conformáramos el equipo de AED SIED UNSJ y articuláramos rápidamente redes cómo Red EDUSyT, gabinetes como GATIE, Institutos como IDICE, junto a otros institutos y gabinetes o estructuras referidas a educación a distancia en el ámbito de UNSJ para poder continuar desde la educación remota de emergencia sanitaria dictando las carreras y realizando la actividad académica de nuestra UNSJ.

Cambio 2: Reordenar los equilibrios

En el año 2020, la organización se realizaba sobre la marcha de los acontecimientos externos en relación a la Pandemia por todos conocidos, lo que implicaba armar rápidamente equipos que colaboraran con las distintas acciones y tareas necesarias para fortalecer y gestar el derecho a la educación superior de quienes ya estaban inscriptos en las distintas carreras de pregrado, grado y posgrado de nuestra UNSJ.

En el año 2021, con equipos más consolidados se comenzaron a reordenar los equilibrios, a pensar distintos procesos, procedimientos en articulación con AED SIED UNSJ para fortalecer la educación a distancia en el ámbito de la UNSJ, propiciar alternativas de educación a través de clases combinadas con diseños tecno-pedagógicos-didácticos y en aulas híbridas. Esto implicó la investigación, búsqueda, presupuesto y aceptación de compras de equipos adecuados para aulas híbridas. Se realizó la primera experiencia piloto de clases en aula híbrida la FFHA UNSJ, Intercátedra, interdepartamental e interfacultad desde la Carrera de Profesor en Música con orientación en Música Popular, con el análisis tecno-pedagógico-didáctico de la experiencia que propició crear una guía para la práctica de enseñanza innovadora de los docentes en ese contexto, desde el proyecto y las cátedras cómo equipos del SIED UNSJ intervinientes.

Cambio 3: Aprender a reconocer diferencias entre los estudiantes y a usarlas como recurso productivo

En el año 2020, 2021 era muy importante poder detectar la situación de los estudiantes que tenían o no conectividad en sus casas, para poder cursar de manera virtual. En este sentido las unidades académicas realizaron relevamientos de los estudiantes excluidos de conectividad he hicieron llegar a los mismos apuntes impresos a sus casas, los centros de estudiantes fueron verdaderos agentes que propiciaron la educación inclusiva ayudando al relevamiento en este sentido, como a la distribución de fotocopias o de textos a través de pendrive, en otros casos. Los docentes acercaron a las fotocopiadoras los apuntes digitalizados de sus asignaturas como a los centros de estudiantes para favorecer la inclusión educativa. Las autoridades de las distintas unidades académicas facilitaron los modos económicos necesarios para obtener el pago de fotocopias y acercar las mismas a los estudiantes excluidos de la conectividad, en este caso tuvieron gran protagonismo los secretarios de asuntos estudiantiles.

En el año 2022 con la presencialidad plena, los docentes en algunos casos, comenzaron a realizar sus clases habituales en la presencialidad olvidando lo aprendido en épocas de educación remota sanitaria, otros en cambio aprovecharon lo aprendido, se potenciaron, continuaron aprendiendo en las temáticas de educación a distancia y se entusiasmaron con favorecer la creación de trayectos a distancia para perfeccionamiento docente a nivel de posgrado, o creación de carreras de grado y posgrado a distancia. Otros en estos momentos están deseosos de aprender a crear proyectos educativos totalmente a distancia, para poder no solo hablar de la calidad de las carreras presenciales de la UNSJ sino también de la opción pedagógica a distancia de la UNSJ.

Cambio 4: Ampliar la gama y combinación de los modos de representación

En el año 2021 el aula híbrida comienza a ser un debate interesante en el Consejo Interuniversitario Nacional. Que al emitir documentos (docum 5) permite la profundización en estas temáticas a nivel de investigación. Y se realizan nuevas experiencias, ampliando la gama y combinación de los modos de representación sobre los desafíos de enseñar y aprender en el nivel superior. Implica también una nueva visión de la relación entre TIC y Educación. Esta ampliación de gamas y combinaciones

se potencia y amplifica en el año 2022 con la presencialidad plena, configurando diversidad de escenarios al momento de dar una clase en nivel superior universitario, profesores que desean volver a la presencialidad como si nada hubiese pasado, a su forma tradicional de enseñanza, otros profesores que desean dar sus asignaturas totalmente a distancia sin encuentros presenciales, otros que deciden la elección de aulas híbridas para dar clases combinadas.

Cambio 5: Desarrollar las capacidades de conceptualización

En el ámbito de la UNSJ los profesores comenzaron desde el año 2020 a desarrollar capacidades de conceptualización en relación a TIC y Educación, en particular con la educación a distancia. Algunos descubrían por primera vez la plataforma Moodle, el campus virtual de la UNSJ, de tener 100 aulas virtuales en un mes paso a tener 2000 aulas virtuales aproximadamente. Continuaron profundizando en la mediación tecno-pedagógica-didáctica. En los métodos de evaluación, de tutorización de estudiantes en estos entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Posteriormente en las bibliotecas virtuales que ofrece actualmente UNSJ. En la necesidad de profundizar cómo armar un proyecto educativo a distancia (trayecto formativo, carrera de grado o de posgrado). La diversidad de docentes que aceptan la educación a distancia es muy amplia en las distintas unidades académicas. Por los cursos dictados y capacitaciones al respecto se puede deducir que existe un alto porcentaje de resistencia a este tipo de educación. Sin embargo, se han detectado grupos de profesores que desean incursionar en educación a distancia, en la relación TIC y Educación, en educación híbrida.

Cambio 6: Conectar el pensamiento propio con la cognición distribuida

Estos grupos han conformado actualmente AED SIED UNSJ, son docentes de distintas unidades académicas de la UNSJ que tienen el pensamiento propio y creen en la importancia de la cognición distribuida para generar proyectos educativos en educación a distancia, que permita un curriculum flexible, accesible e integrado, para estudiantes que por distintas razones salud, trabajo, familia, discapacidad, distancia no pueden asistir a la universidad de manera física pero si lo pueden realizar de manera remota.

Cambio 7: Construir culturas de conocimiento colaborativo"

Estos grupos luego de tres años han aprendido ante la emergencia sanitaria a construir culturas de conocimiento colaborativo, saben que la cognición distribuida es clave, cómo la responsabilidad en el trabajo en equipo para lograr los objetivos propuestos. Se ha comenzado a crear una cultura de conocimiento colaborativo que propicia la construcción de comunidades de aprendizaje e investigación interdisciplinarias, y tras disciplinarias, potenciando la posibilidad de crear proyectos educativos a distancia enfocados a necesidades reales de la comunidad educativa y a tener una comunidad abierta a nuevos territorios.

Un ejemplo de ello, lo constituye el proyecto educativo denominado "Diplomatura TIC y TAC desafíos inclusivos para estudiantes con discapacidad auditiva, visual, motora, intelectual y TEA Res. Nº88/21-CD-FACSO", coordinada por quien suscribe Mgter. Emilse Carmona y conformada por un cuerpo de docentes de las cinco facultades de nuestra UNSJ, lo que permitió un diálogo transdisciplinario para abordar esta temática y que este primer trayecto formativo se conforme en un espacio de sensibilización a nuestros docentes universitarios, a los docentes de nivel superior no universitario, a docentes secundarios, y docentes de nivel primario que deseen abordar la misma. Cuenta con 72 estudiantes

Algunas acciones realizadas:

Páginas Web de las Diplomaturas creadas con intervención del presente proyecto de investigación en articulación con el área de Educación a Distancia AED SIED UNSJ – AED SIED UNSJ FFHA – AED SIED UNSJ FACSO

https://diploticytac.facso.unsj.edu.ar/

https://diplogee.ffha.unsj.edu.ar/

Primer día Jornadas La Salle

https://www.youtube.com/watch?v=7BrtRq5zZfU

Resumen Jornada La Salle

https://www.youtube.com/watch?v=Pvo7FdG3O94

Padlet de las Jornadas La Salle

https://es.padlet.com/siedunsjempc/93k0dl801dsq5ush

https://es.padlet.com/siedunsjempc/ll7ssq1wdv6nfwmt

https://es.padlet.com/siedunsjempc/631v6gtwsmpfq9br

https://ambitoeducativo.com/conversatorio-taller-desafios-de-crear-el-lazo-educativo-en-epocas-de-educacion-remota-en-distintos-contextos/

Conversatorio Reflexionar Sobre la Enseñanza en épocas de Pandemia

Anijovich Rebeca y Graciela Capelletti

https://www.youtube.com/watch?v=fFEI9sfnrOg&t=292s

Reflexionar sobre la enseñanza en épocas de Pandemia

Escuela Rural Calingasta Proyecto de Vida

https://www.youtube.com/watch?v=J60LLjo-bMk

Miguel Sedoff

https://www.youtube.com/watch?v=rl4CYI8bkjg&t=2923s

Aprendizaje inverso

Dr. Raúl Santiago

https://www.youtube.com/watch?v=ID8pM8fcRFc&t=562s

Aprendizaje inverso

Anibal Carmona

https://www.youtube.com/watch?v=OVi-Tx_upfs&t=136s

Programa Conexiones – Canal XAMA UNSJ San Juan

Desde septiembre 2021 hasta diciembre 2021

Lista de videos de programas

https://www.youtube.com/watch?v=r9Cq1aeI2e0&list=PL_7LELnvf6nfhjDguh04tymhTtl1eee7D&index=11&ab_channel=XamaSe%C3%B1alUNSJ

Publicación en Facebook de segmento del programa Conexión

En el marco de la articulación entre Red Educación Subjetividades y Tecnología (Red EDUSyT) perteneciente a la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, creada e impulsada por el presente proyecto, en la necesidad de conformar comunidades de investigación y aprendizaje que a se articula con Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) área de Educación a Distancia (AED) Universidad Nacional de San Juan.

https://www.facebook.com/xamaUNSJ/videos/educaci%C3%B3n-a-distancia-en-la-unsj/188550306577160/

https://www.facebook.com/xamaUNSJ/videos/894018528207347/

https://www.facebook.com/xamaUNSJ/videos/635648767821335/?extid=WA-UNK-UNK-UNK-AN_GK0T-GK1C

https://www.facebook.com/xamaUNSJ/videos/384984989771736/

https://www.facebook.com/xamaUNSJ/videos/4150884495037894/

https://www.facebook.com/xamaUNSJ/videos/3792915214144575/

https://www.facebook.com/xamaUNSJ/videos/1118993088912129/

https://www.facebook.com/xamaUNSJ/videos/216233450515767/

https://www.facebook.com/xamaUNSJ/videos/477083283834519/

https://www.facebook.com/xamaUNSJ/videos/1284434712071165/

https://www.facebook.com/xamaUNSJ/videos/1111162879421470/

- Lista de SIED UNSJ

https://www.youtube.com/playlist?list=PLgUu-4o5ObMWSsfCQEz64MKUsqlyKrtOI

Conclusiones y desafíos a futuro

Gestar comunidades académicas y de investigación entre profesores de la FFHA UNSJ que intercambien experiencias relacionadas con la temática del proyecto es una ardua tarea, pero la importancia de compartir el conocimiento democratizándolo a través de las TIC y TAC en respuesta a las necesidades de nuestros estudiantes, nos anima a continuar de manera silenciosa esta tarea de visibilizar propuestas de enseñanzas innovadoras en sus articulaciones inter-institucionales para garantizar el derecho a la educación para toda la vida.

En este sentido, se ha organizado dos diplomaturas que sistematizan las ofertas de formación de posgrado de Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes y Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan. Aún se tienen que seguir profundizando las actividades de redes institucionales e inter-institucionales en el año 2023, para favorecer un curriculum integrado que permita a nuestros estudiantes desarrollar habilidades y destrezas no solo en docencia, sino también en investigación, extensión e internacionalización. Por último recordar, (…) No solo formar en la presencia cognitiva sino conformar personalidades capaces de innovar, recrear y crear en el ámbito educativo propuesto (Carmona, 2016, pàg.88).

El proyecto comunica lo investigado diseñando dos prácticas innovadoras con diseño instruccional desde el meta-modelo de Aprendizaje Inverso en línea, para la comunidad sanjuanina, propiciando el acta de articulación de Secretaría de Posgrado de FACSO con Dirección de Posgrado de FFHA de UNSJ, fortalece también las cátedras del Departamento con articulaciones y experiencias en clases combinadas e híbridas (Rama, 2020).

Enlace diplomaturas modalidad 100% en opción pedagógica a distancia: https://diploticytac.facso.unsj.edu.ar/; https://diplogee.ffha.unsj.edu.ar/. Favoreciendo un curriculum integrado para distintos contextos educativos En el presente año, la Red EDUSyT sigue colaborando con EAD SIED UNSJ para la formación de estudiantes en escuelas rurales que desean entrar a UNSJ con orientación en elección de su carrera y cómo puedan conocer y moverse en el campus virtual de la UNSJ. Agradecemos a EAD SIED UNSJ todo su apoyo.

Referencias bibliográficas

Bergerman J y Sams, A. (2014) Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiantes, en cualquier momento y en cualquier lugar. Ediciones SM, España.

Caldeiro, G. (2015) Aprendizaje ubicuo: oportunidades para el desarrollo de propuestas educativas en línea.

Carmona, E. (2019). Desafíos innovadores en educación: Tutor Coach en Evea. San Juan, Argentina: FFHA.

David, -P. (2009). La escuela inteligente del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. España: GEDISA.

Garrison, D., y Anderson, T. (2005). El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica. Canadá: Octaedro.

https://www.researchgate.net/publication/284645999_Aprendizaje_ubicuo_oportunidades_para_el_desarrollo_de_propuestas_educativas_en_linea

INDEC, (2018) Acceso y uso de tecnologías de La información y la comunicación. EPH Cuarto trimestre de 2018. Informe. Disponible en https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_19CF6C49F37A.pdf

Innova (2019) ¿Qué es el aprendizaje ubicuo?. Disponible en https://innovacioneducativa.wordpress.com/2013/05/13/que-es-el-aprendizaje-ubicuo/

Rama, C. (2020). La nueva educación híbrida. En Cuadernos de Universidades. – No. 11 (2020) México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, 2020. ISBN de la colección: 978-607-8066-35-3.

Rinesi, E. (2015). Filosofía (y) política de la Universidad . Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento. IEC-CONADU.

Secretaria de Políticas Universitarias (2013). Anuario estadístico 2003-2013.

Sedoff, M., y Bonetti, S. (2018). Flipped Learning una guía para darle una vuelta a tu clase . Rosario 1ª Edición: Logos.

Talbert, R. (2017) Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty, Stylus. Virginia.

UNESCO2018 Inclusión en Educación. Disponible en http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education/

Análisis de una experiencia interdisciplinar con modelo de aula híbrida inclusiva del año 2021: Estudio de caso "Carrera Profesorado de Música con orientación en música popular" - sede Jáchal de FFHA UNSJ.

Federico Sambrizzi[*]

Introducción

El siguiente trabajo tiene como objetivo analizar la experiencia de una clase con el modelo de aula híbrida durante el año 2021. Esta experiencia se llevó a cabo en tres espacios curriculares de la carrera de Profesorado de Música con orientación en Música Popular en el departamento de Jáchal, perteneciente a la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Para realizar esta experiencia, las cátedras planificaron de manera interdisciplinaria. Además, se contó con la presencia de observadores no participantes de diferentes cátedras de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación del Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación, integrantes del proyecto de investigación CICITCA y del área de Educación a Distancia SIED UNSJ, para documentar lo que allí sucedía.

El propósito de esta experiencia es analizar los resultados del trabajo de articulación entre las cátedras, mediada y organizada por el modelo de aula híbrida y el enfoque del meta-modelo Aprendizaje inverso/Aula inversa, con el objetivo de prevenir la deserción y el abandono estudiantil en la carrera mencionada anteriormente.

Desarrollo

El año 2020 se caracterizó desde su inicio, por la incertidumbre que provocara un gran número de transformaciones que han impactado de manera abrupta en las instituciones educativas no solo de nuestra provincia sino a nivel nacional e internacional. El contexto de pandemia mundial provocado por COVID-19 hizo que el Estado Nacional sancionara el Decreto N° 297/2020 (marzo de 2020) de "aislamiento social, preventivo y obligatorio" poniendo en primer lugar el resguardo de la salud de todos los ciudadanos, suspendiendo todas aquellas actividades de agrupamientos sociales masivos incluidas las educativas de todos los niveles y modalidades, con el objetivo de proteger la salud pública. Si bien todos los ámbitos de la vida social e

[*] Investigador del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía,

individual padecieron los efectos de la emergencia sanitaria, el campo educativo resultó severamente perjudicado pues, aunque en otras épocas diversos fenómenos habían implicado cierres e interrupciones en el sistemas educativos nacional, en ningún otro momento de la historia se habían visto suspendidas las actividades de más de 1,215 millones de estudiantes, de todos los niveles educativos. (Unesco. 2020).

Es en este contexto que el Estado Nacional junto a los Estados Provinciales comienzan conjuntamente a buscar y encontrar alternativas que permitan garantizar el derecho de estudiar, garantizado en el Art. 16 de la Ley Nacional de Educación Nº 26.206. Rápidamente el sistema se vuelca a una dinámica de enseñanza virtual para intentar garantizar este derecho, no obstante pronto quedaron develadas las limitaciones materiales, conectividad y disponibilidad de aparatos tecnológicos entre otros, sumados a los contextos de vulnerabilidad social en la cual estaban insertos docentes y alumnos, como así también el estrés que produce la situación de crisis sanitaria, su impacto en los aspectos políticos, sociales y económicos que acentuaron las falencias ya existentes previas a la pandemia.

La Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) no fue ajena a estos cambios y en consecuencia legisló en función de adecuar las actividades académicas (Resolución 436/2020). Es por ello que se aceleraron los mecanismos para la rápida implementación del Sistema de Educación a Distancia de la UNSJ, (SIED – UNSJ) generando aulas virtuales masivamente destinadas a las asignaturas de las distintas carreras y capacitando en tiempo record a docentes en el manejo de herramientas Moodle gracias a los recursos aportados por el Plan de Fortalecimiento Institucional a nivel nacional en estrategias para la virtualización (PLAN VES) que permitió dotar a las instituciones de recursos para el armado de equipos de especialistas destinados a la formación en herramientas TIC y todo lo vinculado a la mediación pedagógica que permitiera desarrollar entornos de enseñanza y aprendizaje de calidad y garantizar las actividades de gestión, extensión e investigación en medio de la emergencia sanitaria.

Cabe recordar que el Sistema de Educación a Distancia se viene elaborando desde 2017 a partir de un trabajo arduo de una Comisión Especial integrada por referentes de todas las unidades académicas que fue aprobado por el Consejo

Superior de la UNSJ por Ord. N° 011-19/CS y Ord. N° 012-19/CS, y que luego fue aprobado por la CONEAU (Nº2641/17ME)

Lo cierto es que ya, a dos años de transitar la pandemia, ha habido dificultades que han podido superarse y otras que requieren de más tiempo y otros nuevos desafíos, que en otras circunstancias jamás hubiesen sido pensados. El PLAN VES II (2022-2023), del cual nuestra universidad participa, busca acompañar el desarrollo de aulas híbridas para seguir fortaleciendo los procesos de virtualización actual, como así también enriquecer sus herramientas pedagógicas para el futuro, junto al equipamiento acorde para su ejecución. Este plan busca entre sus objetivos específicos:

-Desarrollar y poner en marcha Aulas Híbridas universitarias que permitan garantizar el acceso a una educación innovadora y de calidad.

-Fortalecer las instancias de enseñanza virtual mediante la capacitación docente orientada a enriquecer las capacidades tecnológicas y didácticas tanto para la enseñanza como para la evaluación de las asignaturas.[81]

-Desarrollar propuestas pedagógicas innovadoras orientadas a favorecer la activa participación de los estudiantes mediante estrategias orientadas al desarrollo de proyectos, a la resolución de situaciones problemáticas o desafíos de la formación, a la vinculación con las necesidades de la comunidad local o regional. Pero ¿Qué es un aula híbrida? Para no entrar a un análisis excautivo del concepto, por ahora, diré que es: "Un Aula que en su seno conjuga de manera funcional la posibilidad de presencialidad a través de entornos virtuales de enseñanza aprendizaje y presencia física de otros estudiantes, en forma simultánea. Al decir de Rama Claudio (2020): También definida como "una experiencia pedagógica que aúna las dos modalidades, como también para ser utilizadas de una u otra manera"

La facultad de Filosofía Humanidades y Artes tiene una amplia oferta académica en departamentos alejados de la provincia. El caso puntual que vincula este proyecto es la carrera del Profesorado de Música con orientación en Música Popular con sede en el departamento de Jáchal. Esta carrera tiene dos características que llevaron a la

[81] Por Secretaria de Políticas Universitarias (Marzo 2021) *PlanVES II Plan de Virtualización de la Educación Superior 2021* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/06/presentacion-planvesii.pdf

realización de la primera prueba piloto en un aula híbrida, en el ámbito de nuestra facultad:

1-Es una carrera a término:

Esta carrera en el 2021 ha iniciado su segunda cohorte la cual finalizará en el año 2024. De esta manera los estudiantes deben cursar cada año las asignaturas correspondientes al plan de estudios, no permite recursar dichas asignaturas, solo pueden rendir las asignaturas en condición de estudiantes libres, ya que cada año académico corresponde con el año de la carrera y no se ha comenzado una nueva cohorte de la misma.

2-Es una carrera que nuclea a estudiantes de distintas localidades:

La Carrera del Profesorado de Música con orientación en Música Popular se dictaba en la sede Valles Sanjuaninos del departamento Jáchal ubicado a 160 Km de la ciudad de San Juan antes de la pandemia a nivel presencial (presencia física). Tanto las inscripciones como el inicio del cursado del año 2021 se realizaron en la educación remota de emergencia sanitaria mediatizadas por TIC. Esto permitió que estudiantes de otros departamentos pudiesen hacer el primer año. En la actualidad hay estudiantes de los siguientes departamentos: Jáchal, Iglesia, Valle Fértil, Caucete, 25 de Mayo, Capital, Rawson, Pocito, Chimbas, Rivadavia y Zonda, como así también un alumno del país de Chile.

La vinculación de la carrera con el desarrollo de la experiencia surge en base a la necesidad de responder a un estudiantado distribuido en distintos departamentos de San Juan, la urgencia de responder a la oferta educativa a pesar de la pandemia.

En el año 2021 siendo profesor Titular en la materia anual "Prácticas Educativas I: Contextos Amplios", becario del SIED-UNSJ y miembro del equipo de mediación pedagógica, me permitieron vislumbrar la necesidad de profundizar sobre modalidades de enseñanza y aprendizaje mediadas por aulas hibridas que pudieran dar una alternativa de solución, ante un posible nuevo escenario de cambio del estatus sanitario, el cual implicaría una presencialidad física parcial en su sede de Jáchal; con el alto riesgo de que los estudiantes habitantes en otros departamentos de San Juan, abandonaran sus estudios ante la imposibilidad de trasladarse a grandes distancias.

Considerando que las TIC nos permite presencialidad pero a través de Videoconferencias actualmente, con distintas herramientas informáticas como google meet, Zoom, BigBlueBatton, es que se decidió llevar a cabo esta experiencia. Desde el mes de agosto se inició el análisis previo de la situación con encuestas semi estructuradas a los estudiantes y se convoca a docentes para informarles.

Los días 15, 22 y 29 de Septiembre de 2021 se realizó en el aula híbrida del Instituto de Mecánica de la Facultad de Ingeniería, la primera experiencia intercátedras, interdepartamental e interfacultad piloto que vinculó las cátedras de PRÁCTICA PROFESIONAL I CONTEXTOS AMPLIOS y ANÁLISIS I cómo así también a profesores invitados en la segunda clase, PERCUSIÓN I y CANTO I. Toda está experiencia fue analizada por observadores no participantes, pertenecientes a otras cátedras del Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación con estudiantes avanzados que participaron como investigadores.[82] Los resultados de las observaciones a las cátedras activas de Música, fueron material de diálogo y debate en el análisis el último día. Los meses de clases de octubre a noviembre continuaron siendo mediados por las tecnologías, adoptando los aportes de la experiencia de aula hibrida.

- Algunos acercamientos teóricos a la problemática

El fenómeno de las innovaciones tecnológicas combinado con el fuerte impacto social producido por el Covid -19 en la educación, llevaron a confluir de manera abrupta los procesos de enseñanza aprendizaje mediados por la tecnología, de los docentes universitarios pertenecientes a la UNSJ. De ahí que el primer desafío fue la inclusión de estudiantes y profesores en el proceso de enseñanza con TIC, más que la aplicación de las TIC como medio didáctico en base a una planificación. Según los autores Mishra y Koehle:

"Usar las TIC para mejorar la enseñanza —y el aprendizaje— de las asignaturas significa aprovechar el potencial educativo de los recursos digitales para apoyar las necesidades de la enseñanza de cada disciplina. Cada materia tiene requerimientos

[82] Neuropsicología, cuya profesora es Mgter. Luciana Buteler, Prueba de Suficiencia en Computación, Estadística Aplicada a la Educación, dictadas respectivamente por Mgter. Emilse Carmona, Administración de la Educación por Esp. Ivana Merlo, Didáctica de Niveles II por Esp. Teresa Blanquer. Articulando con Proyectos de Investigación CICITCA: "Propuestas de enseñanza innovadora con aprendizaje invertido: proyectos inclusívoos, retos, gamificación, ubicuidad en web 4.0: fortaleciendo la red EDUSyT Articulando con contextos educacionales de secundaria rural y FFHA UNSJ aplicadas a estudiantes " Dirigido por Mgter. Emilse Carmona y "SIED" dirigido por Mgter. Rosa María Pósito. Articulo con EMPC de UNSJ, participaron del mismo EC Paula DB FS y EMTC SIED Esp Ana Dominguez.

pedagógicos específicos para poder ser enseñada con efectividad y, eventualmente, las TIC podrían contribuir a apoyar dichos aprendizajes" (Sunkel, 2012, 29-30

Aunque usualmente, se asocie el uso de las TIC a la innovación, se debe tener en cuenta que el utilizar las mismas, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no necesariamente implican innovación. Ya que dicha innovación radica en las estrategias didácticas que se configuren y desarrollen en torno a las herramientas que nos brindan las tecnologías como apoyo y mediadoras en el proceso. En otras palabras, la innovación dependerá del objetivo y/o el grado de usabilidad que se le brinde a las TIC con la finalidad de generar un aprendizaje más significativo al desarrollar las estrategias didácticas. (Delgado, 2016, 5).

Litwin plantea que hace falta un debate sobre la "didáctica tecnológica" como conocimientos acerca de las prácticas de enseñanza configuradas en relación con los fines que dan sentido al acto de enseñar. Las tecnologías son herramientas pero también algo más, pasan de ser soporte a dar cuenta de diversas posibilidades de utilización dependiendo del uso que le den los docentes. Así, tienen un doble carácter de herramienta y entorno con múltiples funciones como: motivar, mostrar, ilustrar, reorganizar la información, etc. Y pueden ayudar o enriquecer los conocimientos. (Litwin, 2005, 17) Para ello es importantes apelar a un análisis de los presupuestos que tiene los docentes sobre las prácticas en la virtualidad, que permita evaluar las capacidades y competencias que se deben reforzar o adquirir.

En este sentido Berrocoso señalan que los usos creativos de las TIC exigen ir más allá de la «fijación funcional» de modo que podamos, de modo innovador, definir nuevos propósitos para las herramientas existentes y orientarlas hacia una finalidad educativo. (Berrocoso 2010 207)

"En general, la investigación acumulada ha permitido entender que la relación entre el uso de las TIC y el aprendizaje de asignaturas no es lineal y que deben explorarse modelos de estudio más complejos que consideren las diversas dimensiones que esconde esta relación. Al respecto, se señala que hay al menos tres dimensiones que es necesario estudiar en mayor profundidad: la primera se refiere a la relación entre el tipo de uso de la tecnología y los resultados de aprendizaje en asignaturas; otra, referida a las condiciones escolares y pedagógicas en que se usan las TIC y, finalmente, aquella que alude al papel que juegan las características sociales (capital cultural, capital social y capital económico) e individuales (género, capacidad cognitiva

y actitudes) del estudiante en su apropiación y forma de uso de las tecnologías."(Sunkel, 2012, 29)

Es el producto de explorar por nuevos caminos que se adapten a las necesidades del medio que nos lleva a examinar los modelos híbridos. ¿Qué entendemos por modelos híbridos de enseñanza? En principio, podríamos decir que hablamos de modelos de enseñanza híbridos cuando presentamos propuestas en las que se combinan estrategias de enseñanza presenciales con estrategias de enseñanza a distancia potenciando las ventajas de ambas y enriqueciendo la propuesta pedagógica. El término "híbrido" funciona como una metáfora que estructura la comprensión y permite dar cuenta de la interacción de distintos elementos, una combinación de múltiples acercamientos al aprendizaje: sincrónico/asincrónico, online/presencial, formal/informal, y su combinación con diversas herramientas y plataformas. El modelo de base que se toma para llevar la experiencia desde la virtualidad es el metamodelo Aprendizaje inverso/Aula inversa (Flipped Learning/Flipped Classroom), el cual ha propiciado en este tiempo de pandemia soluciones rápidas no solo a nivel nacional sino también a nivel global. Provocando incluso esta situación de educación en emergencia remota sanitaria una transformación en el mismo meta modelo de Aprendizaje inverso a una evolución de trabajar en prácticas totalmente en línea, a lo que Dr. Raúl Santiago (Agosto 2020) ha denominado Aprendizaje Inverso en Línea (Flipped Learning on-line).

Duart et al. (2008) propone hacer una distinción entre el término "blended learning" o "aprendizaje combinado" y el término "híbrido". Según su distinción, en el aprendizaje combinado es posible distinguir perfectamente las partes que la componen, mientras que las propuestas híbridas son el "resultado del cruce de dos elementos de origen diferenciado, cuyo resultado está totalmente integrado, es inseparable" (Duart et al., 2008). Son propuestas que apuntan a ser mucho más que un complemento. Se busca una integración, un uso entrelazado, la expansión y continuidad de la dimensión espacio-temporal (presencial y no presencial, sincrónico y asincrónico) en donde las dos modalidades se enriquecen mutuamente; y, a medida que evolucionan las tecnologías disponibles, se amplían las combinaciones posibles.

Tanto en propuestas combinadas o híbridas, la disponibilidad de herramientas, aplicaciones y dispositivos a los que tanto la mayoría de docentes como alumnos hoy tienen acceso y la participación en innumerables espacios digitales hacen que los términos "sincrónico" y "asincrónico" cobren nueva relevancia. Por lo tanto el abordaje pedagógico de los modelos híbridos debería, en la medida de lo posible, ser guiado por los modelos de aprendizaje profundo, es decir, deberían ser experiencias centradas en el estudiante, individualizadas, relevantes y atractivas, y que generen aprendizajes y habilidades que se mantengan a lo largo de la vida (Soletic, 2021)

-El modo de abordar el problema

Esta investigación es de tipo exploratoria descriptiva de corte longitudinal ya que intenta determinar las categorías y variables vinculadas a un concepto, también busca nombrar, clasificar, describir una población o conceptualizar una situación como a su vez intenta describir las características de un fenómeno a partir de la determinación de variables o categorías ya conocidas. Las descripciones pueden ser cuantitativas o cualitativas. Los instrumentos de medida pueden ser estructurados o no estructurados. (Yuni 2014)

La metodología acorde para el análisis de la experiencia que aconteció en los meses de agosto a noviembre del 2021 en relación al proceso del armado de las líneas de acción que tuvieron lugar en el aula híbrida del Instituto de Mecánica de la Facultad de Ingeniería. Siendo esta la primera experiencia piloto intercátedras, interdepartamental e interfacultad que vinculó las cátedras de práctica profesional I: contextos amplios y análisis I cómo así también a profesores invitados de Percusión I y Canto I de la Carrera del Profesorado de Música con Orientación en Música Popular del Departamento de Jáchal dependiente de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes. Se realizó bajo un enfoque empírico, sustentado sobre la base de un método mixto que contiene en sí mismo un análisis cuantitativo de carácter exploratorio y uno cualitativo que indague en el estudio de casos.

El postulado central de esta metodología radica en la retroalimentación de los métodos cualitativos y cuantitativos dentro de una perspectiva metodológica única y coherente, que permitirá un nivel de comprensión del objeto investigado más cercana a la complejidad del fenómeno (Moss,1966)

Sobre los datos obtenidos por parte de los estudiantes avanzados, que actuaron como observadores no participantes pertenecientes a distintas cátedras de la carrera de Ciencias de la Educación que dependen del Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación tales como:

-Neuropsicología a cargo de la Mgter. Luciana Buteler.

-Prueba de Suficiencia en Computación a cargo de la Mgter. Emilse Carmona.

-Estadística Aplicada a la Educación a cargo de la Mgter. Emilse Carmona.

-Administración de la Educación a cargo de Esp. Ivana Merlo.

-Didáctica de Niveles II a cargo de Esp. Teresa Blanquer.

Como así también la participación de integrantes del proyecto de Investigación CICITCA "Propuestas de enseñanza innovadora con aprendizaje invertido: proyectos inclusivos, retos, gamificación, ubicuidad en web 4.0: fortaleciendo la red EDUSyT Articulando con contextos educacionales de secundaria rural y FFHA- UNSJ aplicadas a estudiantes" Dirigido por Mgter. Emilse Carmona y el SIED (Sistema Institucional de Educación a Distancia) dirigido por Mgter. Rosa María Pósito con sus correspondientes equipos a cargo de la Esp Ana Dominguez. Se buscará, a través de la aplicación de este método, "armonizar" los resultados de los datos otorgados para encontrar respuestas más asertivas a la hora de contestar los interrogantes que se plantean y como consecuencia lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno.

Como afirma Laura Abero (2015)

"La observación se distingue del acto de mirar, porque conlleva una intención, un objetivo. Requiere de un esquema de trabajo para captar las manifestaciones y aspectos más trascendentes de un fenómeno o situación que intentamos comprender o describir. Se observa para obtener datos que serán comparados, interpretados y analizados: describir comunidades, contextos, comprender procesos, interrelaciones entre personas, eventos que se suceden en el tiempo, patrones sociales y culturales"(pp151-152)

Sumado al análisis de observación participante de parte de los docentes que planificaron y dictaron la experiencia.

La observación participante hace referencia a la vida cotidiana de las personas o instituciones. Es una técnica flexible. Se puede comenzar con un problema general, para más tarde definir unos escenarios específicos de análisis. O puede, en cambio, iniciar con un escenario cultural o una situación humana, para de allí generar

problemas que se conviertan en objeto de investigación (Sandoval, 2002). Esto completa el análisis desde distintas miradas epistemológicas de la presente experiencia.

Por último, y no menos importante, el análisis de la situación de los estudiantes de los distintos departamentos que justifica la propuesta. Estos datos fueron recolectados a través de cuestionarios de administración indirecta donde se describe su contexto educativo.

Según Cea D´Ancona (1999), la encuesta puede definirse como la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información oral o escrita de una muestra amplia de sujetos. Es condición esencial que la muestra sea representativa de la población de interés. La autora, citando a Halkim (1994), sostiene que la encuesta busca información sobre la conducta, la experiencia de los sujetos, sus valores y actitudes, las características personales y sociales, así como sobre los relacionamientos que los individuos tienen con otro grupo social. Esta técnica supone la confección de preguntas por parte de los investigadores, que serán respondidas por los encuestados, o bien afirmaciones que serán seleccionadas por los sujetos indagados, o ambas situaciones a la vez. Por último entrevista semiestructurada en el cual se indagan en base a un esquema fijo de preguntas para todos con algunas que varias de acuerdo al candidato. La utilidad de la encuesta aumenta en la medida en que los datos son comparables con otros similares. Es de gran significación para comparar instituciones, poblaciones, países, regiones.

Resultados esperados

La investigación en este contexto podría arrojar resultados interesantes en cuanto a la efectividad de la educación a distancia en situaciones de emergencia, que imposibiliten la presencialidad plena. También poder ver el impacto de la implementación de los modelos de aula inversa en conjunto con el aula híbrida como herramientas tecnológicas y pedagógicas que contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza virtual. Además, se podría analizar cómo ha afectado la pandemia a los procesos educativos y a la comunidad educativa en general, y cómo se han adaptado las instituciones a estas circunstancias.

La implementación de aulas híbridas puede tener varios resultados potenciales, dependiendo de cómo se diseñen y se implementen. Algunos posibles resultados incluyen:

1-Mayor flexibilidad para los estudiantes: Las aulas híbridas pueden permitir a los estudiantes la flexibilidad de elegir si asisten a clases en persona o en línea, lo que puede ser especialmente beneficioso para aquellos con horarios ocupados o limitaciones geográficas.

2-Mayor accesibilidad: Las aulas híbridas pueden hacer que la educación sea más accesible para estudiantes con discapacidades físicas o de otro tipo, ya que pueden participar en la clase en línea si no pueden estar presentes en persona.

3-Mayor variedad de métodos de enseñanza: Con aulas híbridas, los maestros pueden utilizar una variedad de métodos de enseñanza que aprovechen tanto el aprendizaje en persona como en línea.

Las aulas híbridas y los modelos de aula invertida son herramientas innovadoras que pueden tener un gran impacto en la educación superior. A través de la combinación de la educación en línea y en el aula. Las aulas híbridas ofrecen una experiencia de aprendizaje más flexible y personalizada, lo que puede mejorar la retención de los estudiantes y permitir una mayor inclusión educativa. Uno de los mayores beneficios de las aulas híbridas es la capacidad de llegar a una audiencia más amplia de estudiantes.

Otro beneficio importante de las aulas híbridas es la capacidad de personalizar la experiencia de aprendizaje de cada estudiante. Esto puede evidenciarse en las planificaciones integradas. Al combinar el aprendizaje en línea con la interacción en el aula, los profesores pueden proporcionar materiales personalizados y actividades de aprendizaje que se adapten a las necesidades individuales de cada estudiante. Esto puede aumentar la retención de los estudiantes y mejorar su rendimiento académico.

Por último, los modelos de aula invertida son una herramienta adicional que puede mejorar aún más la experiencia de aprendizaje en las aulas híbridas. Al cambiar el enfoque del aula tradicional en la que el profesor proporciona información y los estudiantes la absorben, los modelos de aula invertida fomentan la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Al requerir que los estudiantes revisen

los materiales antes de la clase y luego discutan y trabajen en problemas en grupos durante la clase, se les anima a ser más participativos y a aprender de manera más profunda y significativa.

Conclusión

Es importante destacar que la implementación exitosa de las aulas híbridas y los modelos de aula invertida requiere una capacitación adecuada de los profesores y la infraestructura adecuada de tecnología de la información. Los profesores necesitan recibir capacitación en el diseño de cursos y materiales de aprendizaje en línea, así como en la facilitación de discusiones y actividades en el aula. Además, la infraestructura de tecnología de la información debe ser suficiente para manejar el aumento del tráfico de datos generado por la educación en línea.

En conclusión, las aulas híbridas y los modelos de aula invertida pueden tener un gran impacto en la educación superior al permitir una experiencia de aprendizaje más personalizada y flexible, así como una mayor inclusión educativa. Sin embargo, es importante que se proporcione una capacitación adecuada y una infraestructura adecuada de tecnología de la información para garantizar la implementación exitosa de estas herramientas. Si se implementan adecuadamente, las aulas híbridas y los modelos de aula invertida tienen el potencial de transformar la educación superior y mejorar la calidad de la educación para todos los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Abero. L. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO Edición: CONTEXTO S.R.L. Uruguay PP 151-152

Berrocoso, V (2010) Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con tic. En *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol.11, N°, Universidad de Salamanca, España , pp. 203-229.

Cea D´Ancona, M. A. (1999) Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Ed. Síntesis.

Dorrego, M (2011) Características de la instrucción programada como técnica de enseñanza. *Revista de Pedagogía*, Vol.32, N°.91, Universidad Central de

Venezuela https://www.redalyc.org/pdf/659/65926549005.pdf Venezuela, pp. 75-97.

Duart, J., Gill, M., Pujol, M. y Castaño, J. (2008). *La universidad en la sociedad red. Usos deinternet en Educación Superio*r. UOC/Ariel/Generalitat de Catalunya

Moss, J. (1966) Measuring Creative Abilities in Junior High School Industrial Arts. American Council on Industrial Arts Teacher Education

Rama C, (2020) La nueva educación híbrida. En *Cuadernos de Universidades*. – No. 11-Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Ciudad de México.

Sampieri, R (2006) *Metodología de Investigación*. Editorial Mac Graw Internacional. Ciudad de Mexico

Sandoval Casilimas, C. (2002) *Enfoque cualitativo*. Bogotá. En línea: file:///C:/Users/familia/Downloads/Investigaci%C3%B3n%20 Cualitativa.pdf

Soletic, A. (2021). *Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad*. Informe. Buenos Aires: CIPEC. Disponible en: https://www.cippec.org/publicacion/modelos-hibridos-en-la-ensenanza-claves-para-ensamblar-la-presencialidad-y-la-virtualidad/

Sunke, G (2012) *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile, Chile.

Litwin, E (2005). *La Tecnología y la Educación en los tiempos de Internet*. Amorroutu, Buenos Aires, Argentina-

UNESCO. Interrupción educativa y respuesta al covid-19, <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse> , consultado el 13 de mayo, 2020.

Yuni, J.(2014). Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. 1a ed. Córdoba : Brujas

Análisis de experiencias inclusivas en Conversatorio de Música y Cultura Popular de San Juan, articulación realizada desde el Meta-modelo de Aprendizaje Inverso/Aula inversa en clases combinadas con aulas híbridas

Lilia Yolanda Gomez[*]
Emilse Elizabeth Carmona

Introducción

El proyecto de extensión "Conversatorio Música y Cultura Popular de San Juan", realizado en Noviembre del 2021, con el apoyo del área de educación a distancia de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), la red Educación, Subjetividades y Tecnología (EDUSyT) de la facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA-UNSJ), con el apoyo del área de Educación a Distancia en el marco del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la misma universidad (AED - SIED - UNSJ), con el apoyo del equipo base de SIED UNSJ FFHA.

El presente trabajo relata la articulación de distintos equipos para garantizar la ejecución del conversatorio en clases combinadas con uso de aula híbrida, desde la mirada del metamodelo de Aprendizaje Inverso/Aula Inversa (Flipped Learning/Flipped Classroom). La estudiante avanzada de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Prof. Lilya Gómez, realiza este análisis con su directora de Tesis de Licenciatura, Mgter. Emilse Carmona; en el marco de la beca de iniciación SIED UNSJ y cómo una tarea de extensión de la misma beca al proyecto de investigación de CICITCA dirigido por Mgter. Emilse Carmona, denominado "Propuestas de enseñanza innovadora con aprendizaje invertido: proyectos inclusivos, retos, gamificación, ubicuidad, en Web 4.0; fortaleciendo red EDUSyT articulando con contextos educacionales de Secundaria Rural- FFHA-UNSJ, aplicadas a estudiantes" Res. Nº 590/20-CS.

Se realiza este análisis desde el rol de observadora no participante de la práctica de enseñanza innovadora y de aprendizaje del mismo conversatorio, facilitando el inicio de su proyecto de tesis de grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación, actualmente en proceso de análisis de entrevistas para gestar el desarrollo del cuerpo

[*] Equipo de investigación y articulación con Área de educación a distancia de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), la red Educación, Subjetividades y Tecnología (EDUSyT) de la facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA-UNSJ), con el apoyo del área de Educación a Distancia en el marco del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la misma universidad (AED - SIED - UNSJ), con el apoyo del equipo base de SIED UNSJ FFHA.

de tesis, la cual se denomina "Análisis de experiencias inclusivas del conversatorio de Música Popular y la articulación desde el meta-modelo de Aprendizaje Inverso/Aula Inversa en clases con aulas híbridas".

Este proyecto tiene como propósito dilucidar la práctica de enseñanza innovadora en relación a las clases combinadas en aulas híbridas, desde el meta modelo de Aprendizaje inverso en línea/Aula inversa (Flipped Learning/Flipped Classroom), convirtiéndose en un proyecto de extensión que consistía en dos conversatorios con estudiantes de la carrera de Profesorado de Música con orientación en Música Popular de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional, algunos ubicados en departamentos alejados de la ciudad de San Juan, por ejemplo Jáchal, Valle Fértil, Calingasta, estudiantes y docentes de zonas rurales de San Juan y otros departamentos cercanos a la ciudad de San Juan cómo Rivadavia, Rawson, Chimbas, entre otros.

Se destaca que a través del proyecto de extensión se realiza una experiencia de aula híbrida en aula abierta a la comunidad local sanjuanina favoreciendo un currículum integrado en nivel superior universitario, donde se articulan docencia, investigación y extensión universitaria.

Desarrollo del problema

Antecedentes

La presente práctica de enseñanza en el ámbito de FFHA, en épocas de pandemia, tiene como antecedente otro proyecto académico realizado cómo primer experiencia piloto en FFHA en un aula híbrida de Facultad de Ingeniería, Departamento de Mecánica Aplicada, desde la misma carrera, articulando con red Educación, Subjetividades y Tecnología (Red EDUSyT), y con cátedras del Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación que actuaban cómo observadores participantes de la práctica de enseñanza en aula híbrida, junto con investigadores de IDICE y miembros del área de Educación a Distancia del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), en particular desde el Equipo de Mediación Pedagógico y Comunicacional de la misma área, y la articulación con las cátedras de Departamento de Música quienes eran las cátedras activas en el aula híbrida, y realizaban su práctica de enseñanza aprendizaje. Favoreciendo la articulación en red interfacultad, interdepartamental,

intercátedra, inter proyectos CICITCA, conformando un curriculum integrado en educación superior. En la mencionada práctica se realizan prácticas de enseñanzas innovadoras de clases combinadas en aulas híbridas desde la mirada de Aprendizaje inverso/Aula inversa en un aula híbrida. Esta práctica en todo momento tuvo el acompañamiento del área de educación a distancia, Sistema Institucional de Educación a Distancia y de sus equipos base de ambas facultades participantes. (AED SIED - AED SIED FHHA - AED SIED FI).

Enfoque metodológico

La tesis en desarrollo es una investigación con un enfoque metodológico cualitativo, en particular se aplica el método de estudio de caso, donde se utilizará cómo estrategias para la recolección de datos: entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes y no participantes. Desde el enfoque cualitativo se desea poder describir el complejo entramado de la práctica de enseñanza. La metodología cualitativa según Hernández Sampieri et al. (2014) es denominada como:

La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Punch, 2014; Lichtman, 2013; Morse, 2012; Encyclopedia of Educational Psychology, 2008; Lahman y Geist, 2008; Carey, 2007, y DeLyser, 2006). El enfoque cualitativo es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico (Marshall, 2011 y Preissle, 2008). El proceso cualitativo inicia con la idea de investigación. (Pág. 358)

El método de estudio de casos es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica, en que a través del mismo se puede registrar y describir la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. En el presente trabajo se realizará un estudio de casos, donde los datos son obtenidos desde una variedad de fuentes cualitativas como; entrevistas semiestructuradas, observación participante y no participante.

En un Capítulo Adicional llamado "Hacia una definición de estudio de casos" de Hernández Sampieri (2014) define que:

El estudio de caso se podría definir como una investigación en la cual, mediante los procesos cuantitativo, cualitativo y/o mixto se analiza profundamente y de manera integral una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría. (p. 1)

En el mismo Capítulo 4, del anexo de Metodología de Investigación Sexta Edición de Hernández Sampieri et al. (2014) hay muchas definiciones sobre estudio de casos, sin embargo, las de Thomas (2011b) y Elger (2009) la considero como la más pertinente a mi investigación:

Análisis de personas, eventos, decisiones, periodos, proyectos, políticas, instituciones u otros sistemas que son estudiados holísticamente por uno o más métodos. El caso que es objeto de la indagación será una instancia de una clase de fenómenos que proporciona un marco analítico dentro del cual se lleva a cabo el estudio. Dentro de este, el caso contribuye a iluminar y explicar el fenómeno (su clase o a este).

Podemos consumar en que el estudio de caso se centra en la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistémica y holística. Los estudios de caso permiten analizar una gran variedad de fenómenos, desde situaciones o eventos inusuales hasta interacciones complejas (Timmons y Cairns, 2009) y responder a diversos planteamientos de problemas de investigación. (Pág. 1)

Este estudio de caso presta atención a la inclusión educativa y al curriculum integrado a través de la educación mediada por tecnologías, con clases combinadas en aulas híbridas desde el enfoque del meta-modelo Aprendizaje inverso/Aula Inversa para poder emplearlo en ésta experiencia de forma inclusiva.

Siguiendo a Hernández Sampieri et (2014) sobre observación participante destaca que "En la investigación cualitativa necesitamos estar entrenados para observar, que es diferente de ver (lo cual hacemos cotidianamente). Es una cuestión de grado. Y la "observación investigativa" no se limita al sentido de la vista, sino a todos los sentidos."(p 403)

Por ello también agrega que los propósitos esenciales de la observación en la inducción cualitativa son como entre tantos explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan. También poder comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan. Importante identificar problemas sociales y fundamental el poder generar hipótesis para futuros estudios. Un buen observador cualitativo necesita saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas, ser reflexivo y flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario.

En cuanto al papel del observador cualitativo, ya se mencionó que el observador tiene un papel activo en la indagación, pero puede asumir diferentes niveles de participación:

- No participación, Por ejemplo: cuando se observan videos.
- Participación pasiva. Está presente el observador, pero no interactúa.
- Participación moderada. Participa en algunas actividades, pero no en todas.
- Participación activa Participa en la mayoría de las actividades; sin embargo, no se mezcla completamente con los participantes, sigue siendo ante todo un observador.
- Participación completa. Se mezcla totalmente, el observador es un participante más. (Sampieri, R. H. et al, 2014, P.403)

Las fuentes que se revisarán como observación no participante es el video del Conversatorio grabado por participantes de la coordinación de la experiencia. El video de Conversatorio en Zoom subido a la plataforma YouTube del canal de la Universidad Nacional de San Juan, y colgado en aula virtual de las cátedras participantes, se observará también la base de datos de participantes en Zoom, las interacciones en el chat, los tipos de interacción a través de las preguntas y debates por Zoom, entrevistas semiestructuradas.

En particular en esta tesis se realizarán entrevistas semiestructuradas a coordinadora de carrera de Música con orientación en Música Popular, docentes

intervinientes, a los oradores, equipo base de SIED UNSJ FFHA y equipo técnico de Sala de Audio y Video.

En cuanto al problema de investigación, surgen las siguientes preguntas:

¿Es posible pensar nuevos escenarios tecno-pedagógicos a través de clases combinadas con aulas híbridas en educación superior?

Para la experiencia que se intenta analizar, siguiendo a Sedoff y Bonetti (2018) se aplica en esta experiencia a niveles tecno-pedagógicos-didácticos la combinación de Flipped Learning/Flipped Classroom (Aprendizaje inverso/Aula inversa):

(…) El Flipped Classroom o aula inversa es el modelo que invierte las actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje de manera tal que las actividades que normalmente se realizan en clase, como la presentación de un tema nuevo o el desarrollo de un contenido se hacen en espacios fuera de clase, es decir, traslada la instrucción directa del docente fuera de la hora de clase y le dedica tiempo escolar para aplicar lo aprendido con guía del docente. (p 47).

Flipped Learning (Aprendizaje inverso) se lo considera más abarcativo del proceso de enseñanza aprendizaje considerando la mediación a través de la educación a distancia.

La definición más actualizada se lo debemos a Roberto Talberte (2020), quien nos dice que:

El flipped learning es un enfoque pedagógico en el que el primer contacto con nuevos contenidos de aprendizaje pasa del espacio de aprendizaje grupal al espacio de aprendizaje individual en forma de la actividad estructurada y el espacio grupal resultante se transforma en una dinámica, un entorno de aprendizaje interactivo donde el educador y a los estudiantes a medida que se aplican los conceptos potencia la participación activa en el tema. (p.63)

También se pregunta ¿Por qué hablamos de un meta-modelo?, siguiendo a Sedoff y Bonetti (2018):

Básicamente funciona como un paraguas bajo el cual se ponen en juego metodologías activas del aprendizaje, como ser aprendizaje basado en proyectos (ABP), aprendizaje basado en problemas (ABPe), estudio de casos, etc., que se realizan en el tiempo de clase donde el docente puede trabajar de manera personalizada con

sus estudiantes (p.63).

El Conversatorio de Música y Cultura Popular se analiza cómo una práctica de procesos de enseñanza y aprendizaje en ambientes y entornos distintos que se llevan a cabo por medio de clases combinadas en aulas híbridas. Siguiendo el documento de CONEAU 2022 denominado "Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022", se plantea en este caso en una Estrategia Mixta:

Estrategia Mixta (parcialmente optativa): Las clases se realizan de manera alternada y regulada normativamente entre períodos obligatorios en el espacio-aula en sede y períodos durante los cuales los participantes pueden optar entre el espacio-aula en sede o el modo remoto a través de un espacio-aula de video comunicación bajo protocolos y disposiciones específicas que aseguran las interacciones sincrónicas entre todos los participantes independientemente de su localización y de una forma análoga a como se producen presencialmente. Sólo en las instancias del período que ofrece optativamente un espacio-aula de video comunicación, los actores sociales pueden optar por una presencialidad u otra.(p.5)

Otra pregunta que surge es: ¿El meta-modelo de Aprendizaje Inverso/Aula Inversa (Flipped Learning/Flipped Classroom) en clases combinadas con aulas híbridas permite prácticas inclusivas a través de la estrategia de curriculum integrado?

Esta práctica de enseñanza que se analiza se realizó en un aula híbrida conformando parte de la educación híbrida, que según Rama, (2020), es:

(…) Una educación mediada sólo por tecnologías digitales y basada en el aprovechamiento de multimodalidades. Es una enseñanza centrada en unas combinatorias de modalidades virtuales de aprendizaje, tanto sincrónicas como asincrónicas. (p 120)

Rama C, (2020) introduce una temática muy interesante acerca de una nueva educación híbrida, considerándola cómo:

En otros países, la baja regulación del sector privado y las escasas ofertas públicas, ha facilitado ecuaciones de aranceles bajos que han impulsado la masificación con bajos niveles de calidad. Estas modalidades sin selectividad facilitaron

la cobertura y la democratización, pública o privada, pero con aulas saturadas que, en el actual contexto, han tenido más limitaciones por los riesgos sanitarios.

La saturación en las aulas no solo implica menores niveles de aprendizaje, peleas por las sillas y un modelo más catedrático y memorístico de clase, sino ahora además riesgos de contagio significativos. Todo ello impone la necesidad de una reingeniería de la organización educativa. No lo que se llamó alguna vez "estudios libres" para quienes no lograban ingresar a las aulas ante la saturación, sino algún mecanismo de control de los ingresos - que no sea llegar horas antes- para mantener la distancia física. Un mecanismo ordenado de educación a distancia que permita ver las clases en forma sincrónica, donde se estructuran mecanismos de interacción tutorial con los estudiantes en plataformas, con sistemas de evaluación incluso no presenciales y con mecanismos de garantía de la participación, así como sistemas de acompañamiento y de apoyo asincrónicos. Hoy, esa respuesta es la educación híbrida, como educación sincrónica virtual.(p.78)

Siguiendo en esta profundización, Rama (2022) al describir la época de pandemia nos dice:

Las universidades, que se habían estado incorporando lentamente a la disrupción digital, aceleraron los procesos, tanto en la gestión como en la docencia, con mayores inversiones en equipamiento, conectividad y software. Introdujeron múltiples aplicaciones de gestión, de enseñanza, de simulación y de comunicación, modificando el tipo de trabajo docente. (p.84)

Se puede interpretar que la educación híbrida es una educación mediada sólo por tecnologías digitales y basada en el aprovechamiento de múltiples modelos de comunicación... Es una enseñanza centrada en una combinatoria de modalidades virtuales de aprendizaje, tanto sincrónica como asincrónica. En el caso de la educación sincrónica, la comunicación sucede en tiempo real, es decir, el emisor y el receptor están conectados y están participando de un intercambio de manera simultánea

En el presente proyecto de tesis se intentará describir una práctica de enseñanza inclusiva, planteándose desde la inclusión educativa, donde por una lado según Parrilla (2005): "la educación inclusiva ha ido ganando terreno como movimiento que desafía las políticas y culturas y prácticas educativas que promuevan cualquier

tipo de exclusión" (p.1).

Siguiendo a UNESCO (2005) se define a la inclusión como "una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje" (p 12)

De acuerdo con el Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019) la Educación Inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. Se aborda la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y se asegura la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales. En definitiva, la educación inclusiva apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Por otro lado el artículo 11 de la Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26.206 (2006) destaca como "Fines y objetivos de la Política Educativa Nacional" lo siguiente:

[...] e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

h) Garantizar a todo el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.

Desde esta práctica se busca garantizar la continuidad de los estudios y el derecho a la Educación Superior a los estudiantes del Profesorado de Música, con Orientación en Música Popular, perteneciente a Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, de Universidad Nacional de San Juan, debido a que también la LEN regula la Ley de Educación Superior Nº 24.521 (1995) donde menciona como "Fines y Objetivos de la Educación Superior" lo siguiente:

(…) la finalidad de proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático. (p. 1)

Se debe destacar también que la Ley de Educación Nacional, define a la Educación a Distancia (EAD) como :

La Educación a Distancia es una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal. (LEN n°26206, 2006, art. 104.)

La tesis observa también la articulación por medio de un currículum integrando, ofreciendo así, mayor calidad educativa. En relación con ello desde (Poggi, 2003) dice que:

La densidad cultural de los aprendizajes supone la significación de lo aprendido por parte de los alumnos, lo cual implica pensar los puentes necesarios entre la cultura y el sujeto de la educación, o en otro término, entre cultura y subjetividad. (p,132)

Esta experiencia se realiza desde un currículum integrado, ampliando su conceptualización para nivel superior, se acuerda con las palabras del doctor Bombossi Enrique (2020):

En el marco de las sociedades latinoamericanas atravesadas por problemas de casos educativos graves las universidades y la educación superior en general tienen una obligación ético política de construir conocimientos posibles de ser traducidos en políticas públicas, inclusión real y no “ficticia” .

Necesitamos universidades incluidas en los contextos sociales contemporáneos e incluir a estos contextos en estas preguntas y proyectos de investigación extensión y gestión académica. (P.2).

La práctica de enseñanza que se desarrolló en el mes de noviembre convocó a estudiantes de distintos departamentos y profesores de distintas cátedras de la carrera

de Música con Orientación en Cultura y Música Popular. Se invitó a dos representantes de la cultura y música popular sanjuanina cómo Dario Bence, y Daniel Troncoso, quienes en el conversatorio realizaron una reseña histórica de sus vidas, compartieron con estudiantes que estaban de manera presencial física en el aula y de manera remota, su música, su experiencia cultural y musical, sus inquietudes e interrogantes. Antes de los dos conversatorios los estudiantes realizaron prácticas de aprendizaje en las distintas cátedras dentro del campus virtual de la UNSJ y de manera presencial, a veces utilizando también la red WhatsApp, en preparación al evento del conversatorio. Durante el conversatorio se profundizó en el discurso, el debate, el análisis y la importancia de los orígenes y creación de esta cultura y música popular, participando quienes estaban conectados y quienes estaban presentes a través de preguntas que realizaban a los disertantes, ya sea de manera presencial física o a través del chat. Aproximadamente en cada conversatorio participaron alrededor de 120 y 100 participantes. También al ser un proyecto de extensión abierto a la comunidad sanjuanina participaron miembros de la comunidad sanjuanina interesados por la temática. Esto posibilita que se abran las paredes del aula para lograr un aula ampliada, que tiene su impacto en la comunidad local.

Conclusión

Por último, se considera que la presente tesis está en desarrollo, para ser presentada cómo exámen final de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación en el año 2023, y actualmente se encuentra en su etapa inicial, considerando la importancia de ir documentando experiencias de prácticas de enseñanza innovadoras no solo una innovación definida por la parafenia tecnológica sino también por el proyecto tecno-pedagógico-didáctico.

Por último, Rama (2020) nos invita a reflexionar sobre:

La educación híbrida, implica la construcción de una nueva educación, formas de gestión diferenciadas con uso de formas sincrónicas, asincrónicas, automatizadas y manuales; dinámicas más flexibles para atender la creciente demanda de acceso y promover la creación de diversidad de ambientes de aprendizaje ajustados a las singularidades de los diversos campos profesionales, del conocimiento y sociales. Es la expresión integrada de las propias pedagogías informáticas y de los impulsos a la

internacionalización de la enseñanza y la movilidad académica. Ello a partir de un contexto donde los recursos digitales de aprendizaje imponen nuevas formas del trabajo docente, y que incluso conforman un sistema donde la inteligencia artificial y la programación informática y educativa permiten sustituir componentes de las tradicionales labores docentes directas o presenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y sin lugar el formato de reuniones en aulas presenciales entre docentes y estudiantes. La educación híbrida es la derivación de la introducción de las pedagogías informáticas en la educación presencial, de la articulación de multi modalidades educativas no fragmentadas, sino que permiten realizar trayectorias académicas entre ellas, del uso de plataformas donde las actividades presenciales se mezclan junto a una diversidad de recursos de aprendizajes que provienen de las clases, los laboratorios y de las bibliotecas y de los multimedia. La educación híbrida expresa una articulación entre el trabajo docente y los ambientes virtuales, y al tiempo mejora las experiencias estudiantiles y docentes y crea interacciones pedagógicas más acordes a las realidades sociales.(p.119)

Referencias bibliográficas

CONEAU (2021). Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022.

Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2008), *Metodología de la investigación*, Mc Graw-Hill Interamericana, México.

Ley Nº 24.521 de 1995. Ley de Educación Superior. 20 de junio de 1995.

Ley Nº 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019). *Educación inclusiva, fundamentos y prácticas para la inclusión*. 1era edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Parrilla, Á (2005). *La Educación Inclusiva: un desafío a todos los Sistemas y Comunidades Educativas*. Escuela Española.

Poggi M. (2003). *La problemática del conocimiento en la escuela secundaria. Algunas perspectivas sobre el abordaje de los aspectos curriculares* . Editor Altamira.

Rama C, C. (2020). *La nueva educación híbrida En Cuadernos de Universidades.* Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Ciudad de México.

Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación.* Mc Graw Hill Education. México

Sedoff M y Bonetti S. (2018). *Flipped Learning Una guía para darle vuelta a tu clase* . Editorial Logos. Rosario, Santa Fe, Argentina.

Talbert Roberto. (2020). *Experiencia y reflexión de propuesta de currículum integrado en la universidad*. Editorial Universidad Católica de Córdoba.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusión: Ensuring Access to Education for All*, París, Ediciones de la UNESCO.

Urbano, J. A. (1998). *Investigación Etnográfica e Investigación-Acción.* Ed Brujas. Córdoba.

_____(2006). *Técnicas para investigar- Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación.* Ed. Brujas. Córdoba.

Prácticas de enseñanzas innovadoras en escuela secundaria vulnerable con orientación Ciencias Sociales basadas en gamificación.

Mercado Patricia[*]
Carmona, Emilse Elizabeth

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo analizar una experiencia de clase empleando estrategias de gamificación en educación secundaria en una escuela vulnerable.

La experiencia se llevó a cabo en un grupo de estudiantes de cuarto año de educación secundaria en la orientación Ciencias Sociales y Humanidades, el grupo pertenece a una escuela de gestión pública de la zona de Marquesado, Rivadavia, San Juan. La materia corresponde a la formación específica del ciclo orientado, se denomina Problemática Sociológica Contemporánea.

El grupo de alumnos es numeroso, conformado por 34 adolescentes de clase media baja y baja. El 47 % muestran constantemente falta de interés y desmotivación por aprender. Esta conducta se ve reflejada en el incumplimiento de las tareas propuestas por el docente, la escasa participación en clases y la falta de estudio al momento de ser evaluados de forma tradicional (a través de evaluaciones orales o escritas). Se consideró la importancia de la gamificación cómo motivacional para favorecer un aprendizaje significativo y con sentido para los estudiantes.

La experiencia se desarrolló durante el segundo y tercer trimestre del 2022 implementando estrategias de gamificación al finalizar el desarrollo de cada unidad. Las actividades gamificadas se emplearon para evaluar los aprendizajes. Se aplicó una evaluación formativa a todo el proceso de aprendizaje con estrategias basadas en gamificación.

Desarrollo

Marco Teórico

Centrándonos en los factores ligados al proceso de enseñanza y de

[*] Integrantes del equipo de investigación pertenecientes al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ.

aprendizaje es preciso buscar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta la forma en que los estudiantes se expresan y aprenden en el siglo XXI, mediatizados por tecnologías en su vida cotidiana y escolar.

Las metodologías activas de aprendizaje resultan atractivas de explorar en este contexto ya que brindan herramientas para pensar la clase teniendo en cuenta la idea de la construcción del conocimiento a través de la transformación de la experiencia (Mirete;2020. p.2)

Prensky hace más de 20 años realizó un análisis sobre los que sucede en la escuela que hoy aún sigue vigente. Señala que dentro del aula el profesor debe "aprender nuevas maneras de hacer cosas viejas" para enseñar a un alumno que procesa la información de manera diferente.

Describe a los alumnos como personas que se criaron con la "velocidad de tic" de los videojuegos... Están acostumbrados a la instantaneidad… los teléfonos en sus bolsillos, … y mensajería instantánea. …Tienen poca paciencia para las conferencias, la lógica del paso a paso, y el método de enseñanza "explicar-examinar".

Este alumno de Estados Unidos que describió Prensky hace dos décadas aún no ha perdido vigencia y caracteriza a nuestros alumnos hoy.

El avance de la tecnología y las comunicaciones ha llegado hasta los lugares más aislados de nuestro contexto y podría decirse que un alto porcentaje de chicos han interactuado con celulares, televisores, computadoras e Internet desde muy temprana edad. Según la encuesta "Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación " realizada por el INDEC en el año 2020 en el grupo de encuestados de entre 4 y 17 años el 95,5% usa Internet, el 53,6 % emplea la computadora y el 93,3 % utiliza teléfono celular.

Se puede inferir, por lo tanto, que nuestros estudiantes están atravesados por la tecnología no solo como un instrumento o herramienta de comunicación y acceso a información sino que a la vez operan a nivel subjetivo. Larissa Hjorth (2011) ha denominado como "tecno-culturas donde los nuevos dispositivos tecnológicos no son algo meramente funcional, sino que realmente operan tanto en el nivel simbólico como en los niveles materiales de nuestras vidas cotidianas". Buzón García, O. (2021), p 1083.

El uso de las tecnologías en el aula se transforma así en una herramienta más para que los cambios culturales no produzcan un desencuentro entre docentes y estudiantes en materia educativa.

El aprendizaje activo se basa en viejos conceptos ya apuntados por autores como Dewey (1938), Piaget (1896–1980), Lev Vygotsky (1896–1934), Ausubel (1963), entre otros.

No resulta fácil dar una definición unívoca de lo que son las metodologías activas. Para autores como Torres (2019), estas metodologías consisten en que el estudiante construya su conocimiento a partir de pautas que proporciona el docente. Para Gálvez (2013), el desarrollo de la metodología activa consiste en un sistema de enseñanza que facilita la interacción de la persona con su entorno. …. Por su parte Brunning (1995), incorpora el concepto de aprendizaje autodirigido en relación a las metodologías activas, ya que irían encaminadas a promover habilidades que permitan al estudiante juzgar la dificultad de los problemas, detectar si entendieron un texto, saber cuándo utilizar estrategias alternativas para comprender la documentación y saber evaluar su progresión en la adquisición de conocimientos. (Mirete, 2020, p. 3)

Por tanto el aprendizaje activo abarca una amplia variedad de métodos y estrategias de enseñanza que tienen por finalidad que los alumnos realicen actividades que tengan sentido para ellos y por tanto se involucren desplegando conductas proactivas.

Un concepto global que integra características y mecánicas de juego en contextos reales para promover un cambio. Se usa para transformar la experiencia del aprendizaje en un juego educativo mediante el uso de elementos del juego que busquen motivar y mantener activos a los estudiantes (generalmente mediante un sistema de recompensas o indicando su nivel de rendimiento). Buzón García, O. (2021). p. 1084

Centrándose en el mundo académico, la gamificación se puede definir como una plataforma educativa cuyo objetivo consiste en interiorizar las motivaciones externas de los alumnos a la de la amplia variedad de métodos activos nos centraremos en la gamificación, que se define como:

Como una plataforma educativa cuyo objetivo consiste en interiorizar las

motivaciones externas de los alumnos a la vez que les proporciona retroalimentación y recompensas (Hursen & Blas, 2019).

Hursen & Blas describen la gamificación como una nueva tendencia formativa que: - Aumenta el interés - Aumenta la motivación - Mantiene la fidelidad de los alumnos en el mundo académico.

Tiene un doble objetivo: por un lado pretende hacer que el proceso de aprendizaje sea muy atractivo para los alumnos, de forma paralela, durante todo el proceso, garantizará la adquisición de diferentes experiencias de aprendizaje a través de un entorno de aprendizaje con un número importante de actividades divertidas. (Sevillano y Vasquez,2022, p 16)

El uso de la gamificación no implica adaptar el contenido para que se ajuste a la historia y a las reglas deljuego, como ocurre en el aprendizaje basado en juegos. La gamificación se usa para transformar la experiencia del aprendizaje en unjuego educativo mediante el uso de elementos del juego que bus- quen motivar y mantener activos a los estudiantes (generalmente me- diante un sistema de recompensas o indicando su nivel de rendimiento).

Desarrollo del problema y principales preguntas de la investigación

¿La gamificación empleada en el proceso de evaluación formativa constituye una estrategia adecuada que puede emplear un profesor para que sus estudiantes se motiven e involucren con la tarea de aprender sobre ciencias sociales?

¿Cómo relacionar los conocimientos que les interesan y los que son imprescindibles que aprendan, con la gamificación y evaluación formativa?

Objetivos de Investigación

Objetivo General

- Analizar en qué medida las prácticas de enseñanzas innovadoras basadas en estrategias de gamificación aumentan la motivación, facilitan el aprendizaje y la participación de alumnos de cuarto año de educación secundaria de una escuela vulnerable urbano - marginal en la materia Problemáticas Sociológicas Contemporáneas, en el segundo y tercer trimestre 2022.

Objetivos específicos

- Describir la práctica de enseñanza innovadora con gamificación y evaluación

formativa realizada en la mencionada institución

- Analizar cómo las estrategias de gamificación y evaluación formativa favorecen la motivación y el compromiso.
- Dilucidar cómo relacionar gamificación y evaluación formativa con los conocimientos que les interesan y los que son imprescindibles que aprendan.

Enfoque teórico metodológico

El enfoque teórico se basa en las teorías profundizadas durante la adscripción al proyecto CICITCA (2020-2022) denominado *Propuestas de enseñanza innovadora con aprendizaje invertido: proyectos inclusivos, retos, gamificación, ubicuidad, en Web 4.0; fortaleciendo red EDUSyT articulando con contextos educacionales de Secundaria Rural-FFHA-UNSJ*, aplicadas a estudiantes. El enfoque metodológico es cualitativo, un estudio de caso, donde se realizaron prácticas de enseñanza innovadoras a través del empleo de estrategias de gamificación, y evaluación formativa.

Se realizará la recolección de datos a través de entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios a los estudiantes participantes. Se analizará la información de documentos cómo planificación de la temática y análisis de los juegos diseñados.

Desarrollo de la práctica de enseñanza innovadora

La experiencia se llevó a cabo durante el segundo y tercer cuatrimestre del 2022. La escuela fue beneficiada con el programa "Conectar Igualdad" en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación según lo establece el decreto 11/2022. El mismo establece en su artículo 2 la creación del programa y su función "proporcionar recursos tecnológicos en las escuelas públicas de gestión estatal y elaborar propuestas educativas con el fin de favorecer la incorporación de las mismas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje." Se hizo entrega de las computadoras en el mes de marzo. Las notebooks cuentan con el sistema operativo Huayra. Este software libre permite que se pueda utilizar, copiar, modificar y compartir con archivos, en forma gratuita y sin restricciones. Hay diversos recursos educativos y aplicaciones incluidos en Huayra, tiene aplicaciones para oficina, manejo de redes sociales, reproductores multimedia, agenda, calendario, avisos, navegadores para Internet y compatibilidad asegurada con servicios de streaming de películas o música.

Aproximadamente en el mes de mayo el Ministerio de Educación provee a la

escuela de conexión a Internet. Por lo que la escuela fue provista de estos medios tecnológicos indispensables para llevar a cabo la experiencia de gamificación.

Durante las primeras clases los alumnos no llevaban las computadoras a pesar de solicitarlas con insistencia durante todas las sesiones. Se indaga durante una clase por qué motivo no traían la computadora a la escuela. Los chicos manifiestan que tenían miedo que se las robaran al salir de la escuela, ya que el turno es vespertino y se retiran de clases cerca de las 22 hs. Otros indicaron que se olvidaban debido a que en ninguna materia se las solicitaban, en otros casos porque asistían a la escuela luego de realizar otras actividades o que podían hacer todo desde el teléfono por lo que no lo consideraban necesario.

Ante esta situación se implementaron dos estrategias, al tomar asistencia controlar sí asistieron con la computadora a clases y crear un aula virtual en Google Classroom ya que este servicio educativo gratuito desarrollado por Google. Forma parte del paquete G suite for Education, que incluye Google Drive, Gmail, Google calendar, entre otros servicios. A este servicio se puede acceder desde una computadora como así también desde el celular.

Ningún alumno había utilizado previamente la aplicación por lo que fue necesario dedicar una clase a explicar su uso. En esta clase se pudo observar que la mayoría de los alumnos no poseían cuenta de correo electrónico y desconocían muchos de los servicios que ofrece Google como así también desconocían el sistema de organización de archivos y los utilitarios que ofrece Huayra.

Debido a las características de la franja etaria (15 a 17 años) que comprende el universo estudiado fue suficiente con dedicar una clase para conocer y utilizar la plataforma Google Clasroom, el S.O. Huayra GNU/Linux y algunas aplicaciones como el navegador de Internet, el explorador de archivos o el procesador de textos.

Al principio se utilizaba el aula virtual de Google Classroom para dejar el material bibliográfico, las guías de trabajo o enlaces a videos que debían ser consultados para trabajar en clases y como sistema de comunicación. Antiguamente se trabajaba con fotocopias que eran provistas por el docente, pero a partir de contar con estas herramientas no fue necesario seguir trabajando así.

Por eso a medida que transcurrían las clases más alumnos comenzaron a llevar

las computadoras.

Posteriormente se propuso organizar las clases de acuerdo con esta metodología:

- Se forman pequeños grupos
- Resuelven las actividades propuestas
- Se evalúan los aprendizajes a través de propuestas gamificadas.
- Se considera aprobada la actividad si se obtiene un puntaje mayor al 70 % .
- Se pueden hacer varios intentos hasta obtener un puntaje mayor al 70%.

Para diseñar las propuestas de gamificación se sigue el modelo propuesto por Blázquez y Flores (2020) proponen una estructura centrada en dos fases. La primera es la "fase didáctica", y se identifica con el mismo proceso que cada docente debe tener en cuenta a la hora de elaborar cualquier tipo de unidad didáctica, proyecto o tarea. La segunda es la "fase gamificada", y se centra en la elección y adaptación de algunos de los principales "elementos básicos del juego" que se pueden utilizar. De igual modo, "ambas fases son indisociables e imprescindibles.

En la fase didáctica se diseñan las unidades didácticas implementando diversas estrategias como investigación bibliográfica guiada, empleo de estrategias de lectura comprensiva, consulta a diversos recursos multimedia, evaluación procesual a través de gamificación, evaluación formativa y sumativa.

Luego en la fase de gamificación se optó por el tipo de juego denominado "juego serio" consiste en el empleo para el aprendizaje de una materia específica de juegos digitales o Videojuegos que previamente han sido diseñados para cumplir una función educativa, informativa y de entrenamiento que va más allá del puro entretenimiento o diversión. (Buzón García, 2021, p 1088)

En esta experiencia se utilizó:

Kahoot: Es una plataforma online de aprendizaje basada en juegos. Se usa en todo el mundo, no sólo por el gremio docente, sino también empresarial. Esta plataforma permite crear juegos y pruebas divertidas en minutos, en cualquier momento y lugar. Se trata de una herramienta de fácil uso, rápida de crear, intuitiva y flexible. Funciona en cualquier dispositivo con conexión a internet (móvil, tableta, portátil, ordenador de mesa). Los jugadores no necesitan crear una cuenta o iniciar

sesión, y tampoco hay que descargarse ninguna aplicación. Además, guarda los resultados de forma automática en la plataforma. En definitiva, es entretenida, fomenta el aprendizaje social, desbloquea el potencial de los alumnos y profundiza el impacto pedagógico. También presenta ciertos inconvenientes, por ejemplo, los caracteres de las preguntas y respuestas son limitados. (Buzón García, O, 2022, Pag. 1088).

Educaplay: Es una plataforma on - line que permite crear y compartir actividades educativas multimedia. Es una plataforma intuitiva y fácil de usar, es gratis y no necesita software de instalación. Los recursos creados son compatibles con plataformas LMS y se pueden embeber en páginas webs o blogs, permite crear colecciones para empaquetar actividades y facilitar el uso de estas.

En la primera propuesta de gamificación se solicitó a los alumnos que en grupos pequeños crearan una actividad en Educaplay relacionada con los contenidos de la unidad didáctica trabajada en clases para luego compartirlo en el aula virtual. Durante la próxima clase presencial sus compañeros debían seleccionar al menos tres actividades compartidas y jugar. A través de una rúbrica sencilla se evaluaba la actividad creada. En esta sesión se utilizó la rúbrica para realizar co-evaluación.

El 50% de los alumnos realizó la actividad respetando la consigna y el tiempo establecido, el otro 50 % no realizó la actividad en Educaplay aunque en clases participaron en las actividades propuestas.

En la siguiente clase se indagó sobre la causa que llevó a no participar de la creación de una actividad y los alumnos manifestaron que no podían acceder a Internet en sus casas, que no tenían tiempo y algunos indicaron que no lo habían realizado porque no comprendían la consigna.

Cuatro grupos crearon sopa de letras, un grupo diseñó un crucigrama y otro generó el juego Froggy Jump que consiste en hacer una pregunta con respuestas múltiples, la ranita Froggy salta a la respuesta seleccionada, solo una respuesta es correcta.. En el caso del juego de la ranita Froggy la dificultad radicó en que las pistas no eran claras, algunas tenían problemas de redacción lo que dificulta la comprensión. En algunos grupos seleccionaron para sopa de letras conceptos que no eran centrales en la unidad y dejaron de lado los conceptos más relevantes.

En la siguiente unidad didáctica se cambió la estrategia de gamificación y se

propuso a los alumnos ser evaluados por medio de un juego creado por el docente en Kahoot. Para el mismo se empleó la plantilla de evaluación formativa. Se estableció como regla que debían obtener un puntaje superior al 70% para aprobar. En esta actividad hubo una participación del 100% alumnos aunque no todos obtuvieron el porcentaje necesario para aprobar. Esta metodología se implementó en las siguientes tres unidades didácticas hasta finalizar el ciclo lectivo.

En la primera propuesta se hizo evidente la frustración que se producía en algunos alumnos al no poder cumplir con la tarea. Algunos luego de dos intentos no obtenían puntaje superior al 70 % no querían volver a intentar. Pero los alumnos que realizaron la tarea con éxito demostraron mayor motivación en su aprendizaje, esta conducta se hizo evidente por las consultas realizadas y la manifestación constante de querer resolver otros juegos de este tipo. Solicitaban poder participar en otros juegos.

La segunda y tercera propuesta realizada en Kahoot fue mejor recepcionada aumentando el grado de participación en la tarea. Los alumnos consultaron el material puesto a disposición en el aula virtual para poder realizar las actividades propuestas y finalmente los juegos. La cantidad de alumnos que participaron en los juegos propuestos aumentó obteniendo un 67,65% de alumnos aprobados.

Conclusión

Emplear metodologías activas como gamificación aumenta la motivación extrínseca de los alumnos ya que la propuesta permite que los estudiantes sean sujetos activos y se involucren en su propio proceso de aprendizaje. Las herramientas tecnológicas empleadas implican un desafío para los educandos, pues al indicar automáticamente en qué fallaron los mismos se ven obligados a superar los obstáculos, tomando los errores como alternativas para aprender.

A pesar de estas ventajas se pudo observar que en los alumnos que logran las competencias necesarias para resolver los desafíos aumenta la frustración y disminuye la participación en la actividad.

Emplear gamificación en la evaluación formativa permitió que la fase didáctica de la planificación de la propuesta recobre especial significado transformando lo lúdico en una oportunidad para aprender.

La participación en actividades gamificadas permitió relacionar los

conocimientos que les interesan con aquellos que eran imprescindibles de aprender en la propuesta curricular tornándose estos últimos más atractivos ya que formaban parte de un juego que debían resolver.

El principal logro de la experiencia está relacionado con el aumento de la motivación y la participación en las actividades planteadas.

Por un lado, la gamificación tiene como principal objetivo influir en el comportamiento de las personas, independientemente de otros objetivos secundarios como el disfrute durante la realización de la actividad del juego. Por otro lado, la gamificación produce y crea experiencias, crea sentimientos de dominio y autonomía en las personas dando lugar a un considerable cambio del comportamiento en éstas. (Buzón García, O. p. 1081).

Referencias Bibliográficas

Buzón García, O. (2021). *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI*. Madrid, Dykinson. Recuperado de https://elibro.net/es/ereader/bibliounsj

Díaz Cruzado, Jesús y otros, s.f, *El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo*, Universidad de Sevilla.

Flores A. G. y Fernández R, J.. (2021) *Gamificación. Modelos Pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León. https://www.researchgate.net/publication/352329626_Gamificacion

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2022). Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH Cuarto trimestre de 2021. https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_22843D61C141.pdf

Marc Prensky, 2001, Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. *On the Horizon, MCB University Press*, Vol. 9 No. 6.

Pertusa Mirete, J.(2020) Metodologías activas: la necesaria actualización del sistema educativo y la práctica docente. Super Visión 21 *Revista de Educación e Inspección*.

Sevillano García, M. L. (Coord.) y Vázquez Cano, E. (Coord.) (2022). *La gamificación como recurso educativo en educación primaria*. 1. Dykinson. Recuperado de https://elibro.net/es/ereader/bibliounsj

Zepeda, S. y otros (2016) Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula. Ra Ximhai.

Educación a Distancia en UNSJ, reflexionando sobre las propias prácticas y creando futuro

Emilse Carmona[*]
Alejandra Otazú
Rosa Pósito
Mario Gutiérrez
Lucia Ghiraldi
Ana Dominguez
Verónica Diaz Reinoso
Ana Guirado
Isabel Canto
Sebastián Godoy
Marcelo Pickenly

Introducción

Los últimos años fueron muy complejos para todas las sociedades del mundo, debido a la pandemia por COVID-19, haciendo que la vida tuviera que cambiar notablemente, distanciamiento social, imposibilidad de ir a lugares cerrados, actividad física restringida, entre otras medidas a las que hubo que adaptarse. Fallecimientos, internaciones prolongadas y complicadas, puso un manto de tremenda tristeza y miedo en la población e hizo que las autoridades debieran adoptar diversas medidas que atendían a esta situación de tremenda gravedad y desconcierto. Es claro que el sistema educativo en su conjunto también se viera afectado y hubo que recurrir a modalidades virtuales para que se produjera el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es en este momento, en que la tecnología, tomó un rol fundamental para que se pudiera establecer mediante aulas virtuales, blogs educativos, foros, entre otros medios para que se produjeran las clases ocupando un nuevo formato, en donde la modalidad virtual fuera lo primordial.

La UNSJ a través del Área de Educación a Distancia, unidad que gestiona el Sistema Institucional de Educación a Distancia-SIED y su Campus Virtual se ofreció la posibilidad de una transformación masiva de las diferentes asignaturas de los colegios preuniversitarios, las unidades académicas de las distintas facultades y la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud. De esta manera la Universidad Nacional de San

[*] Integrantes del equipo de investigación pertenecientes al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la

Juan, afrontó el desafío impuesto por la Pandemia, con mucho esfuerzo, conocimiento, y empatía ante la situación social-sanitaria y educativa.

Una vez atravesada la Pandemia, en el transcurso del presente año, se invita a repensar ¿cómo se continúa con los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles? Es sensato recapacitar que la educación deberá aprovechar las virtudes que los sistemas virtuales permiten y concebir instancias del tipo bimodal e híbridas, cómo fortalecer la opción pedagógica a distancia siendo una manera efectiva de democratizar el conocimiento y favorecer la inclusión educativa.

En la actualidad, toda la comunidad educativa, y en particular la universitaria, se enfrenta a un gran desafío que le impone modificar e innovar en estrategias y metodologías de enseñanza para que se adapten a los entornos digitales. Es claro, como en toda problemática, la necesidad de generar escenarios en donde hay que trabajar en amenazas y debilidades internas de los sistemas, como así en nuevas oportunidades y fortalecimientos de lo que está bien y que no se debe descuidar. Es importante entonces pensar, no solo en la enseñanza per se, sino también en el aprendizaje y sus interacciones en relación a contextos educativos en permanente cambio. Estos nuevos escenarios y entornos de relación entre estudiantes y docentes, estudiantes e instituciones, estudiantes y otros estudiantes, docentes-estudiantes-instituciones –contexto determinan nuevas maneras de socializar y educar para generar espacios colaborativos que permitan aprovechar todos los recursos que la tecnología, las Ciencias de la Educación, Pedagogía y la Sociología considerando que se preparan profesionales para el siglo XXI.

¿Qué es la Educación a Distancia?

Grandes debates se han planteado al respecto de su conceptualización, a los fines didácticos-pedagógicos la Educación a Distancia se puede entender cómo una opción pedagógica de enseñanza y aprendizaje que propone diferentes maneras de mediación del acto educativo teniendo en cuenta modelos pedagógicos específicos para la mediación tecno - pedagógica - didáctica con Tecnologías Educativas.

Educación a Distancia (según Normativa N°2641-17-ME) es: "La opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el

tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa."

Conceptualizar la educación a distancia hoy, implica pensarla como una integración de aspectos que tradicionalmente podrían ubicarse o bien en la "modalidad presencial" o bien en el polo opuesto, es decir en" modalidad no presencial". Hasta hace poco tiempo, ambas metodologías fueron consideradas como extremos distantes de un continuo (González y otros, 2012; p. 15) donde, por un lado, la modalidad presencial, asociada a la modalidad tradicional, docentes y estudiantes compartían sincrónicamente espacio y tiempo y, por otro lado, la modalidad no presencial, se asociaba con Educación a Distancia en el sentido estricto.

En la actualidad, estas conceptualizaciones han atravesado cambios, ya que no hay una definición absoluta de cada una. Los límites entre ambas se han movido y no hay acuerdo total en la delimitación de los alcances de cada una de ellas, si es que se las aborda por separado. Contribuye a esta situación, el hecho que los modelos educativos en la actualidad han realizado un camino hacia la integración de una y otra modalidad, en un todo que tiene algo de ambas, pero superando la complementariedad de metodologías desde la integración total. Emerge una nueva forma de mirar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la que el todo integrado por aportes de ambas supera el simple complemento de ambas. Algunos autores referentes consideran que tanto un modelo como el otro, no pueden ser concebidos uno sin el aporte y el enriquecimiento del otro.

Hoy en día los recursos educativos distribuidos a través de la Web, también son empleados en diversidad de situaciones presenciales. Se pueden identificar tres grandes modelos de utilización de los recursos de Internet, en general, y de las aulas virtuales de forma más específica en la docencia en función del grado de presencialidad o distancia, en la interacción entre profesor y estudiantes:

·Modelo de Docencia presencial con Internet: el aula virtual como complemento o recurso de apoyo

Modelo de Docencia en escenarios híbridos: el aula virtual como espacio combinado con el aula física.

Modelo de Docencia a Distancia: el aula virtual como único espacio educativo.

El concepto de distancia ha variado, ya que pueden existir múltiples tipos de distancias; y éste concepto a su vez puede cambiar en el tiempo según los contextos educativos particulares en los que se plantee. Desde este enfoque, se pondría a la "distancia" bajo el concepto de *Distancia Transaccional* que la define como "una familia completa de relaciones enseñanza-aprendizaje que van desde la relación considerablemente auto dirigida; hasta la más organizada" (Moore, 1988. p.174).

La educación a distancia ha sido revisitada a lo largo de su historia, a la luz de las miradas rupturistas en las de dimensiones tiempo y espacio en la enseñanza (Moore 1972, 1973 y 1975; Keegan 1980 y 1990; Tiffin & Rajasingham, 1995). Enriquecida por la propia historia de la Tecnología Educativa, con el devenir de las innovaciones tecnológicas y sus aplicaciones en el campo educativo, la educación a distancia pasó de ser "el abandono de la comunicación interpersonal cara a cara, reemplazada por otro tipo de comunicación más impersonal, mecánica o electrónica" (Keegan, 1980 y 1990) a ser conceptualizada como un modelo tridimensional, en el que se conjugan las variables de estructura didáctica, comunicación multimedia y multidireccional y autonomía del estudiante (Moore, 1972, 1973, 1975 y otros).

Como antecedente resulta interesante analizar cómo se ha modificado el concepto de distancia, como así también el concepto de diálogo y de estudio independiente en la propia génesis de la enseñanza mediada. Algunos autores como Delling (1975), citado en Sewart, Keegan & Holmberg, 1983, plantea el estudio a distancia como un fenómeno cercano a la autodidaxia, como una decisión del estudiante respecto de cuándo, cuánto, cómo y dónde aprender. A esta capacidad del estudiante hace referencia Wedemeyer (1973), más cercano a la filosofía no directivista de Carl Rogers (1986), quien plantea el estudio independiente sobre un ideal de democracia y una filosofía basada en la libertad e igualdad de oportunidades. Con referencia a la Didáctica de la educación a distancia, Peters (1971) plantea el modelo de industrialización, con énfasis en el diseño de cursos y materiales a gran escala, con probada eficiencia y para gran cantidad de personas. Su entendimiento del fenómeno

estaba en relación con la producción industrial de bienes (Peters, 1971 en Sewart et al., 1983). Quien menciona el tema del diálogo es Holmberg (1985), que describe a la educación a distancia como una conversación didáctica mediatizada. El estudio a distancia, según su visión, es un estudio independiente, pero en el que el estudiante no está solo, su trabajo se ve enriquecido por los tutores, otros estudiantes y la estructura administrativa que da soporte al curso (Holmberg en Clark & Moore, 1989). Finalmente, el modelo que concilia estas partes, las ubica en tensión y permite entender la real complejidad de la enseñanza y el aprendizaje a distancia, es el modelo de Distancia Transaccional de Michael Moore. Sewart et al. (1983) ubican al modelo de Moore como integración de las teorías de la industrialización de Peters, la comunicación-interacción grupal de Holmberg y las teorías de autonomía e independencia del estudiante de Wedemeyer (Sewart et al., 1983, pág. 65). Este modelo comienza a delinearse en las primeras presentaciones de Moore en los años 1972 y 1973. Moore muestra su trabajo junto a Charles Wedemeyer en la Universidad de Wisconsin, presentando a la educación a distancia como una "familia de métodos de enseñanza en los que la conducta instruccional se desarrolla con independencia del comportamiento de los estudiantes" (Moore, 1972, pág. 36). El concepto de distancia radica, entonces, en la separación de docentes y estudiantes y en la dimensión de autonomía que es requisito para que el aprendizaje exista. Toma las dimensiones de diálogo, estructura y autonomía del estudiante para comprender los fenómenos de la enseñanza en espacios sincrónicos y asincrónicos. Supera, así, la concepción geográfica de la distancia: ya no se estudia a distancia porque se está lejos de las instituciones que imparten propuestas educativas, sino que se estudia en un espacio mediado, con diálogo, estructura didáctica y el requisito de autorregulación necesario para la autoadministración de la propuesta de enseñanza. (Zangara, M. A, 2017: p.30)

Las tres variables (estructura didáctica, comunicación multimedia y multidireccional y autonomía del estudiante) estructuran el concepto conocido como distancia transaccional planteado por Moore (1988) según el cual cuanto mayor sea la relevancia dada a la intencionalidad pedagógica, a la comunicación en una propuesta educativa mediada, menor será la distancia o percepción de separación real entre estudiantes y docentes. Si la propuesta educativa está sostenida sobre un mayor nivel

de diálogo, las distancias reales que puedan existir se acortan. De manera opuesta, si las propuestas se basan en la estructura de soporte tecnológico, priorizando los aspectos técnico instrumentales como principales condicionantes, lo pedagógico pasa a ser dependiente de los instrumentos, con la consecuente profundización de las distancias reales.

Muy avanzada la segunda década del siglo XXI, nos seguimos enfrentando a numerosas resistencias a las innovaciones educativas que en el caso que nos va a ocupar, no suponen otra cosa que tratar de resistirse a la democratización del acceso a una educación de calidad sin restricciones de tiempo, espacio, ritmos de aprendizaje, vida laboral, ocupaciones familiares, libertad de movimiento, nivel educativo, etc. Generalmente, estas resistencias suelen provenir de determinadas administraciones públicas de algunos países y, también, de grupos más o menos influyentes que, por diferentes causas, se oponen a estos formatos educativos. Pero son resistencias generalmente pobres en argumentos y rigor. Muchas son las negativas para adoptar estos modelos educativos que, simplemente, se apoyan en altas dosis de ignorancia sobre la probada eficacia y calidad de estos modelos y de sus constatables prácticas exitosas en numerosos países e instituciones (Garcia Aretio,2017,p.10)

3. Historia de EAD

Es importante hacer un poco de historia para reconocer el origen de la EAD.

La educación a distancia tiene sus comienzos después de la segunda guerra mundial en Europa y Estados Unidos en la década del treinta, con el objeto de capacitar dentro del ámbito militar y preparar para el estudio y el trabajo en otros contextos de la vida socio-económica-formativa a nivel mundial.

En la Argentina, alrededor del año 1935, los primeros registros de una educación no formal por correspondencia, tuvo como primeros destinatarios a la formación de recursos en Tácticas y Estrategias y Derechos Informáticos en la Escuela de la Armada, luego en otros ámbitos educativos se destaca la formación en oficios, aprendizaje de idiomas, entre otros. En la década de los 60 se da origen a la Telescuela Primaria del Ministerio de Educación, y la Tele-escuela Técnica, generada por el Consejo Nacional Técnico CONET y el Ministerio de Educación de la Nación. En la década de los 70 nace el Plan Nacional de Educación Permanente de la Universidad

Nacional de Buenos Aires, luego la Universidad de Luján asociados con EUDEBA, generan cursos por correspondencia destinados a la formación de adultos mayores (Completar explicación línea de tiempo)

Las formas de comunicación con que se trabajaba en los comienzos fue por correspondencia, correo postal, radio, televisión, y también alrededor de la década de los ochenta, se hizo uso de cassette con manuales impresos, videos VHS con manuales impresos. Luego con la posibilidad de Internet "en casa", se fortaleció la enseñanza vía email, LMS (Sistemas manejadores del aprendizaje cómo Moodle), redes sociales, realidad aumentada, realidad virtual, entre otras. De esta manera la Educación a Distancia dio el paso de mediatizar el proceso de enseñanza aprendizaje casi en forma exclusiva a través de Internet. Por ello, actualmente una de las condiciones necesarias para acceder a la educación a distancia es tener disponible una computadora, Tablet, celular con conexión a Internet.

Educación a Distancia en la UNSJ constituida como Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED)

En el año 2017, la normativa ministerial Res. MEyD 2641-E/2017, establece que la institución debe definir un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), que debe ser evaluado y acreditado por el Ministerio de Educación y Deportes a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Este requerimiento significa que cada universidad al momento de presentar carreras para su acreditación, deberá velar por la coherencia en la formulación de sus planes de estudios y el sistema de Educación a Distancia definido.

La universidad define en su SIED cómo concibe la enseñanza a distancia y qué aspectos y criterios debe respetar una carrera para que la institución la avale en su presentación ante el Ministerio. De esta forma, se garantiza que sea cada universidad la que asuma el compromiso de establecer sus propias condiciones para el sistema de educación y distancia bajo las que será evaluada:

En esta perspectiva la propia institución universitaria pasa a ser garante de la enseñanza a distancia. Luego, cada carrera será evaluada como habitualmente se hace con una carrera de grado o posgrado presencial, y en el caso de carreras reguladas por

el art. 42 de la Ley de Educación Superior, con los estándares específicos que las regulen. (González, A. y Roig, H., 2018, p. 154)

Entre las innovaciones que esta norma introduce, superando las definiciones del Decreto 1717/ 94, otorga precisión tanto para la modalidad a distancia como para la presencial, en relación al porcentaje de horas presenciales y no presenciales establecidas por cada plan de estudios. la Normativa determina, en su punto 3.2:

3.2. Modalidad

3.2.1. Carreras presenciales: las actividades académicas previstas en el plan de estudio –

materias, asignaturas, cursos, módulos, seminarios, talleres u otros espacios académicos- se desarrollan en un mismo espacio/tiempo, pudiendo incorporar el uso de tecnologías de la información y comunicación como apoyo y/o complemento a las actividades presenciales sin que ello implique un cambio de modalidad de la carrera.

En estas carreras, la carga horaria mínima presencial deberá ser superior al cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total, pudiendo el porcentaje restante ser dictado a través de mediaciones no presenciales. Sin embargo, en las carreras en las que la cantidad de horas no presenciales se encontrará entre el treinta por ciento (30%) y el cincuenta por ciento (50%) del total, deberán someter a evaluación el Sistema Institucional de Educación a Distancia, tal como se señala en el acápite siguiente.

En aquellos casos en que se opte por no cumplir con el cien por ciento (100%) de las horas presenciales, se harán explícitas en el plan de estudios las previsiones de índole metodológica que garanticen la cobertura de las horas no presenciales con actividades académicas. Del mismo modo, en aquellos casos en que el cumplimiento del cien por ciento (100%) de las horas presenciales se concrete bajo un formato intensivo, concentrando varias horas de dictado en un mismo día, se harán explícitas las previsiones metodológicas que se han tenido en cuenta para garantizar en el desarrollo de las clases la participación atenta y activa de los alumnos.

3.2.2. Carreras a Distancia

Se entiende por Educación a Distancia a la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente- alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una

estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa. Asimismo, se entiende que quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente. Para que una carrera sea considerada desarrollada en el marco de la modalidad de educación a distancia se requiere que la cantidad de horas no presenciales supere el cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. El porcentual se aplicará sobre la carga horaria total de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final o tesis. Las carreras en las que la cantidad de horas no presenciales se encontrará entre el treinta por ciento (30%) y el cincuenta por ciento (50%) del total, deberán someter a evaluación el Sistema Institucional de Educación a Distancia.

4. ¿Para qué la educación a distancia en la UNSJ y en particular cómo se sitúa en este contexto actual de Pandemia-Pos pandemia?

La educación a distancia durante más de medio siglo, precisamente en los últimos 70 años ha permitido la inclusión educativa a nivel de opción pedagógica a distancia en el mundo, en situaciones tales como:

- Estudiantes que por razones laborales no pueden cursar una carrera universitaria, por la coincidencia temporales entre las actividades del trabajo y las que se proponen en la carrera elegida
- Estudiantes con enfermedades de tratamientos prolongados o bien aquellas no permiten la asistencia a la institución.
- Estudiantes de zonas alejadas a las grandes urbes donde están las Universidades no pueden acceder y ejercer su derecho a la educación superior.
- Estudiantes de intercambio y con participación en comunidades de investigación y aprendizaje con otras universidades del país y de otros países.
- Estudiantes embarazadas o con niños pequeños que no pueden continuar sus estudios.
- Estudiantes con discapacidad donde Tecnologías Accesibles al Conocimiento (TAC), pueden permitir el acceso a la educación superior.

La ubicuidad facilita actividades educativas situadas, los problemas planteados conectan con la vida cotidiana del estudiante, y están presentes de manera natural y

auténtica. Se aprovecha de la inmediatez, ya que con un clic se puede obtener en cualquier momento y lugar información que se necesita para transformarla en conocimiento. Además, es importante resaltar que se parte del paradigma centrado en un estudiante activo, que interactúa no solo con sus pares y profesores, sino con el contexto, con la posibilidad de contactar a expertos de cualquier parte del mundo, conformando su propio entorno personal de aprendizaje.

Burbules (2014) propone:

Esta idea del aprendizaje ubicuo significa que el aprendizaje se transforma en una proposición de cualquier momento y en cualquier lugar y que, como resultado, los procesos de aprender están integrados más a fondo al flujo de las actividades y las relaciones diarias. (pp. 132)

El aprendizaje ubicuo permite un modo más social de aprender, aun cuando el individuo esté solo. Una de las cuestiones más sorprendentes de muchos de los recursos de aprendizaje en línea es que están completamente integrados con los medios y redes sociales que se organizan con y a propósito de tal información. Los ejemplos van desde los comentarios publicados en respuesta a artículos en línea, blogs con enlaces cruzados, páginas de Facebook, Wikipedia y otros medios sociales dedicados a prácticamente cualquier sujeto de aprendizaje

El aprendizaje ubicuo también significa el paso del aprendizaje "basado en el currículum" al aprendizaje "basado en problemas", que implica una reconsideración de los contenidos, procesos y motivaciones para el aprendizaje por parte de los docentes y una nueva forma de acercarse al conocimiento de los estudiantes con el acceso a información, conocimiento y habilidades para necesidades particulares en contextos específicos de uso en los que estos recursos son relevantes y útiles en lo inmediato.

Si bien, la Educación a distancia ya existía previamente a la pandemia, con la emergencia mundial sanitaria que implicó, según Rama, C, (2020):

…se enfatizó esta nueva educación digital que conforma un nuevo escenario donde confluyen multimodalidades ajustadas a las demandas y necesidades de los estudiantes que cambian periódicamente entre las distintas modalidades: presencial, virtual o híbrida, según su propio interés y momento y sobre la base de diversidad de tecnologías de comunicación. Es una nueva educación para contribuir e impulsar la

democratización de la educación superior, e incluso ser la única que pueda alcanzar a ser un bien público al articularse a las redes digitales. Esta educación podemos definirla como educación híbrida (Rama, C, 2020: p.27)

El aula híbrida es un sistema de programación mixto que combina el aprendizaje remoto a través de internet (*e-learning*) con encuentros presenciales en el aula. Esta modalidad de enseñanza, combina lo mejor de la formación online con lo más valioso de la presencial.

Para que la educación en aulas híbridas funcione es necesario reducir la brecha digital entre el alumnado. No solo en el acceso a las herramientas sino también en las capacidades digitales. Asimismo, el personal docente tiene que contar con las capacitaciones adecuadas para impartir formación online. Y esto supone, por ejemplo, entender el ambiente digital, dominar las metodologías ágiles más comunes, conocer software específico y hablar el lenguaje propio de internet.

Como venimos tratando el contexto educativo se caracteriza por una transición desde enfoques tradicionales centrados en la enseñanza, a enfoques centrados en el aprendizaje. En este sentido, los impulsos a los procesos de innovación educativa están orientados en esa dirección y como tales, tienden a promover dinámicas donde las personas resuelvan problemas, colaboren en el aprendizaje, gestionen su aprendizaje, así como realicen actividades de su contexto profesional.

En tal sentido, las TIC, en tanto permiten, procesos interactivos y creación de aplicativos de tareas a través de software, que son altamente eficientes para alcanzar mejores dinámicas educativas centradas en el aprendizaje, permitiendo, vía convergencia de medios sincrónica o asincrónica con libertad de las personas o aplicaciones entre otros, mejores procesos de autoaprendizaje e interacción. Estos resultados se pueden lograr en la práctica por medio de aprendizajes mediados a través de aplicaciones informáticas de software y hardware que establecen tareas, rutinas, evaluaciones, correcciones, así como recursos de aprendizajes con diversidad de oportunidades, entre las cuales incluyen hipervínculos, video, imágenes y otras formas de interacción. Ello se expresa además en una realidad simulada virtual, sincronía, holografía, educación lúdica o automatización de los procesos de trabajo educativos en el camino del aprendizaje a través de internet.

Hay que pensar, qué habilidades, destrezas y competencias deberían tener los docentes y estudiantes para favorecer la educación significativa y con sentido, mediadas por las TIC en el siglo XXI, Esto, teniendo en cuenta la necesidad de preparar a la comunidad para un mundo cambiante y pleno de incertidumbres, donde el teletrabajo hoy es una salida concreta laboral, que permite el trabajo ubicuo y el desarrollo de actividades profesionales, ampliando el mercado provincial a lo nacional e internacional.

Respecto a la gestión universitaria, siguiendo a (Pringles Belvideri y otros, 2015):

Se entiende que la gestión académica siempre está inserta en una política educativa determinada que va a condicionar planes, programas y proyectos para la organización del acceso al conocimiento desde el currículum y va a demandar una determinada conformación de las estructuras universitarias. (pp. 1).

Sobre la enseñanza, como actividad universitaria, el Estatuto de la UNSJ establece en su Art. 53 Cap. I :

"los ámbitos universitarios deben ofrecer libre acceso a los alumnos, egresados u otras personas que deseen completar conocimientos, conforme a las reglamentaciones que se dicten para su admisibilidad";

En Art. N° 58 establece:

Las facultades y las escuelas de nivel universitario que integran la universidad, organizan la forma de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con sus propias necesidades, tanto en lo que se refiere a la actividad de su cuerpo de docentes como a la de los alumnos. (Anexo Ord. W 001/11 Art. W 58. Cap. 1. Título 111. p. 29). Por lo que, como institución debe llevar adelante una gestión académica que garantice a las unidades académicas la posibilidad de establecer las condiciones para la enseñanza que consideren apropiadas, bajo la responsabilidad exclusiva de los profesores sobre la enseñanza y doctrinas expuestas en las cátedras (Anexo Ord. W 001/11 .Art..W 60. Cap. 1. Título 111. p. 29). Proporcionando los marcos normativos y el soporte de administrativo y tecnológico para tal fin.

En camino…

En el año 2020 la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), logra un sueño trabajado por casi tres décadas fortalecer la opción pedagógica a distancia, con la

creación y aprobación del Sistema de Educación a Distancia, SIED, por CONEAU. Así, se conformaron equipos de trabajos interdisciplinarios y trans-dRisciplinarios, con una estructura centralizada en el área de educación a distancia de la UNSJ (AED - Rectorado UNSJ) y descentralizada en las diez unidades académicas, como son: cinco: Facultades, una Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud, y tres Institutos Pre-universitarios.

Se desarrollaron talleres y capacitaciones para todo el personal y estudiantes de todas las carreras de UNSJ, se aumentó la posibilidad de adquirir recursos tecnológicos necesarios para fortalecer el área y las unidades académicas antes mencionadas, en octubre de 2019.

Poco tiempo después, el mundo fue irrumpido por la terrible pandemia denominada COVID 19 y nuestra universidad rápidamente solicitó fortalecer con distintos docentes e investigadores el SIED para que comenzara a funcionar en plenitud, y así poder garantizar la continuidad de manera no presencial.

El equipo de trabajo conformó una comunidad académica y de investigación, que estuvo a cargo de tremenda responsabilidad, y en conjunto con las autoridades universitarias, aunaron y pusieron en práctica su conocimiento, esfuerzo, también presupuesto y asistencia continua a una y cada una de las asignaturas de cada departamento de las diversas unidades académicas. En esta instancia profesores y estudiantes valoraron la posibilidad de utilizar la educación remota de emergencia sanitaria que se aproximaba, pero no es "opción pedagógica a distancia" para crear el lazo educativo y fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado en ese momento, incluyendo exámenes finales, todo a través del **campusvirtual.unsj.edu.ar** mediante más de 1500 aulas virtuales. En algunas unidades académicas también se hizo uso de espacios abiertos como blogs educativos, google classroom, uso de WhatsApp, y otros entornos Learning Manager Systems cómo plataforma Chamilo, entre otras tantas herramientas utilizadas.

En los años 2020 y 2021 la oferta académica de la UNSJ, permitió a distintos estudiantes terminar sus carreras de pregrado y carreras universitarias de grado y posgrado, como a otros iniciar su vida universitaria en el ámbito de UNSJ, y un gran número de estudiantes transitar su carrera y no abandonar, ya que la institución contaba con los recursos para lograrlo.

Este camino presentó, como todo escenario inesperado, tensiones y resistencias de profesores que no se sentían identificados con esta opción de educación remota de emergencia sanitaria, cómo también se presentaron casos de estudiantes y docentes con graves problemas de conectividad.

Para disminuir la brecha de conectividad, la UNSJ otorgó becas de conectividad, y también los estudiantes fueron auxiliados a través de guías impresas o la posibilidad de buscar archivos a través de pendrive por fotocopiadoras. Se destaca en esta instancia, el trabajo conjunto de las autoridades universitarias con la colaboración permanente de los Centros de Estudiantes, que con solidaridad y empeño decidieron buscar y gestar medidas de inclusión educativa para la gran comunidad de estudiantes de pregrado, grado y posgrado.

A su vez los docentes tuvieron un gran desafío para crear sus aulas virtuales que fueron transformando a medida que avanzaba el cursado, siendo este momento de gran trascendencia para el equipo del SIED, que asistió a esta construcción de saberes tratando de posibilitar una enseñanza personalizada a través de los equipos base de cada unidad académica.

Desde el área de educación a distancia (AED), se generaron cuatro trayectos de capacitación para docentes: A "Tecnológico Comunicacional", B "Pedagógico Comunicacional, C "Bibliotecas Digitales", D "Administración y Gestión de Proyectos Educativos a Distancia".

Se crearon materiales educativos en las distintas unidades académicas para carreras de grado y posgrado gracias a la asistencia del Equipo de producción de Materiales Educativos de AED UNSJ en articulación con el equipo de Mediación Pedagógico y Comunicacional de UNSJ:

El equipo del campus virtual tuvo el gran desafío de crear y administrar creciendo de 100 aulas virtuales a más de 2500 aulas actualmente.

Es claro que la crisis institucional que provocó el COVID 19, al tener que trabajar en medio de tanto dolor, enfermedad y desasosiego social mundial, en el sistema educativo se pudo sostener por el trabajo de la comunidad académica y de investigación de SIED UNSJ.

Manuel Área Moreira, en una entrevista para el boletín de SIED Nº 2 de Universidad Nacional de Rosario, nos decía:

La presencialidad exclusiva, es decir, enseñar exclusivamente en espacios físicos presenciales, creo que irá en detrimento hacia y aumentará, como te estoy diciendo, la enseñanza de modalidades entremezcladas. ¿Por qué lo afirmo? Y, además, convencido, por una razón muy sencilla, porque toda nuestra sociedad y nuestra vida individual y cotidiana es ya híbrida. Es decir, es que, nosotros vivimos con una tecnología que nos acompaña 24 horas y entonces con esa tecnología estamos actuando en el mundo del ciberespacio, comprando, informándonos, comunicándonos con otros. En las universidades avanzaremos hacia el modelo híbrido en detrimento del presencial (pp.101)

Hoy el sistema educativo en su conjunto y en particular la Universidad Nacional de San Juan, tiene la posibilidad de crecer y hacer conocer todo lo que se hace en ella gracias a las comprobadas fortalezas que tiene un sistema de educación a distancia.

Se verificó que los estudiantes que habían dejado sus carreras por necesidad de trabajar, gracias a la virtualidad, volvieron a la universidad, disminuyendo la deserción. Las matrículas de las distintas carreras de grado y posgrado, al tener la opción pedagógica a distancia se incrementaron significativamente en el año 2021. Los estudiantes y profesores comenzaron a utilizar las bibliotecas virtuales accesibles desde el campus de la UNSJ, crearon materiales educativos y lo socializaron a través de cátedras espejo con otras universidades del ámbito internacional y con la comunidad local, llegando también a las escuelas rurales con la FEDU, para ofrecer las carreras de la UNSJ, y favorecer el derecho a la educación superior.

La educación a distancia es un medio idóneo para aquellas personas que necesitan estudiar y que en sus comunidades no hay escuelas de formación en bibliotecología y/o estudios de la información; o bien para aquellos que por alguna razón no concluyeron sus estudios o desean continuarlos a un nivel más alto y sus comunidades no ofrecen esos niveles (Cabral. B. 2010, pop 256)

La oferta de los posgrados utilizando la educación a distancia crece notablemente posibilitando abrir a la UNSJ al mundo. En este sentido, Delgado y Reynaga, (2020) nos dicen:

La reforma profunda del pensamiento y la enseñanza requiere como premisa y parte, una intensa labor de formación de formadores. Multiversidad centra la atención en el nivel de postgrado, y desde él promueve la formación de formadores utilizando las herramientas de la educación en línea. La oferta educativa incluye todas las actividades de postgrado, desde Cursos, Seminarios y Talleres, hasta Diplomados, Especialidad, Maestría y Doctorado. La flexibilidad de la educación en línea permite altos niveles de personalización, mediante el trabajo en la formación curricular básica y el eje central de la investigación, que crece, se amplía y profundiza en dependencia del nivel de titulación final. (pp. 95)

Desde ella, se despliega una estrategia de formación de formadores que contribuye a la transformación educativa y a las vías renovadoras que den respuesta a las crisis de la humanidad contemporánea.

"Yo no cambio el mundo, lo veo de otro modo" Galileo

"Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo" E. Galeano

Referencias bibliográficas

Cabral Vargas Brenda (2010). *La educación a distancia vista desde la perspectiva bibliotecológica* – 1ª ed. –México: Universidad Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

García Arieto, L. (2017).Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 20, núm. 2, pp. 9-25 https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18737

Grau, J. *Educación a Distancia en Argentina, evolución y contexto*. FUNDEC.(2014)

Kap, M. (2020). Entrevista al Dr. Manuel Area Moreira: La educación a distancia es digital. *Boletín SIED*, *2*(2), 94-105. Recuperado a partir de https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/43

Rama Claudio (2020) La nueva educación híbrida. En *Cuadernos de Universidades*. No. 11 (2020). Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe

Sunkel y Trucco (2012) *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina Algunos casos de buenas prácticas*. CEPAL.

Zangara, M (2017) *Interaccióne interactividad en el trabajo colaborativo mediado por tecnología informática* - Tesis de Doctorado en Informática - Universidad Nacional de la Plata

Propuestas didácticas con TIC en pandemia: Roles de docentes y alumnos en las clases virtuales de inglés

Sergo, María Victoria[*]

I. Introducción

Esta comunicación fue elaborada partiendo de los resultados obtenidos en la tesis de maestría titulada *La enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) mediada por TIC antes, durante y después del proceso de continuidad pedagógica: Percepciones de los profesores sanjuaninos*, desarrollada por la autora de este trabajo. Dicho trabajo de investigación surgió al advertir que el inesperado pasaje de la presencialidad a la virtualidad ocasionado por el COVID-19 representó un gran desafío para los docentes, quienes tuvieron que dar continuidad a la enseñanza casi a ciegas (Lion, 2020), aprendiendo a usar nuevos recursos, planificando sus clases con ellos, e implementándolos prácticamente de manera simultánea.

Ante ese contexto inesperado e incierto, se buscó conocer las percepciones de los profesores de ILE de nivel medio acerca de la enseñanza en pandemia así como advertir cambios potenciales en sus prácticas respecto a los momentos previos y posteriores al aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). Sin embargo, el presente trabajo aborda únicamente las prácticas implementadas durante el ASPO y pretende socializar los principales hallazgos obtenidos al perseguir los siguientes objetivos específicos:

- Describir los recursos digitales empleados en las clases de ILE de nivel medio durante el ASPO
- Establecer los roles de los docentes y alumnos en las clases de ILE mediadas por TIC durante el ASPO

Poniendo esto en consideración, el presente estudio pretende contribuir a preservar la memoria de las prácticas desarrolladas con TIC al enseñar inglés a lo largo de un año histórico, como lo fue el 2020. Si bien los resultados de este trabajo no pueden ser extrapolados y resultan específicos de la muestra que se tomó, se espera

[*] Investigadora de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ y la Universidad Nacional de Quilmes.

que los hallazgos que aquí se exponen puedan aportar al acervo de experiencias que los educadores atravesaron alrededor del mundo.

II. Marco teórico

II. a Las posibilidades de las TIC para la enseñanza del ILE

Este estudio parte del supuesto de que la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) debe seguir los principios del Enfoque Comunicativo (EC). El mismo tiene como objetivo principal que los estudiantes desarrollen la *competencia comunicativa*, es decir, las habilidades y el conocimiento que un hablante necesita para comunicarse de manera efectiva y adecuada en una comunidad de habla (Hymes, 1972). De este modo, la adopción del EC para la enseñanza de ILE promueve el uso auténtico de la lengua con propósitos comunicativos reales (Richards y Rodgers, 2014).

Al abordar la implementación del EC, Littlewood (2011) se refiere a dos dimensiones: la *dimensión analítica* y la *dimensión experiencial*. Por un lado, la primera tiene que ver con todas las actividades en las que los estudiantes analizan la lengua, estableciendo asociaciones entre las formas, sus funciones y significados. Esta dimensión también abarca aquellas instancias en las que los alumnos practican esas formas de manera gradual y secuencial. Por otro lado, la dimensión experiencial está vinculada al aprendizaje contextualizado y abarca aquellas propuestas que fomentan la comunicación, la interacción, y el uso menos controlado o completamente espontáneo de la lengua para expresar significados (Littlewood, 2011).

De acuerdo a este autor, ambas dimensiones son importantes para el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que las dos deben estar presentes en distintos momentos de la clase de ILE. Littlewood (2011) sugiere que la enseñanza del ILE basada en el EC recorra un *continuo comunicativo* (Ver Tabla 1) que comience con la dimensión analítica, enfocándose en las formas y significados, y se traslade gradualmente hacia la dimensión experiencial, poniendo el foco en los significados y los mensajes.

Tabla 1
El continuo comunicativo

Aprendizaje no-comunicativo	Práctica pre-comunicativa	Práctica comunicativa de la lengua	Comunicación estructurada	Comunicación auténtica

	de la lengua			
-Foco: Estructuras de la lengua, cómo se forman y qué significan -Ejercicios de sustitución, descubrimiento "inductivo", y actividades de concientización de la lengua	-Foco: Atención al significado, pero sin comunicar nuevos mensajes a otros -Ejercicios: descripción de ilustraciones o práctica situacional de la lengua (preguntas y respuestas)	-Foco: Práctica de la lengua pre-enseñada en un contexto donde se comunica nueva información -Ejercicios con vacíos de información o preguntas personalizadas	-Foco: Comunicarse en situaciones algo imprevisibles que desencadenan formas de la lengua ya aprendidas -Ejercicios: juego de roles estructurado y resolución de problemas simples	-Foco: Comunicarse en situaciones donde los significados son impredecibles -Ejercicios: debates, juego de roles creativo, resolución de problemas más complejos

Nota. Adaptado de Littlewood (2011)

Siguiendo a Richards y Rodgers (2014), las TIC resultan de gran utilidad para las clases de ILE basadas en el EC. Entre las razones que dan destacan que:

- Son una fuente ilimitada de muestras reales de lengua con múltiples formatos.
- Permiten ampliar la ejercitación realizada en clase puesto que ofrecen una gran variedad de espacios para realizar práctica extra.
- Brindan la posibilidad de interactuar de manera auténtica en las redes sociales u otros entornos.
- Ofrecen la oportunidad de que los alumnos expandan sus recursos comunicativos.

En línea con estos autores, Díaz Maggioli y Painter-Farrell (2016) señalan que al aplicar las TIC en una clase de ILE se puede promover un *uso adquisitivo* o un *uso transaccional* de las tecnologías. El primero está asociado a la incorporación de *actividades emergentes de la máquina*, es decir, de ejercitación que no requiere más que el movimiento del dedo del alumno para ser realizada. Por lo general, estas actividades presentan a la lengua de manera lineal y controlada a través de ejercicios

que requieren completar un espacio en blanco, elegir la opción correcta, unir, entre otros. En cuanto al *uso transaccional* de las TIC, se produce cuando las actividades que se proponen son *emergentes del individuo*. En otras palabras, son propuestas didácticas con TIC que promueven que los estudiantes creen contenidos, combinando diversos formatos y expresando intenciones comunicativas.

A pesar de que ambos modos de inclusión de las TIC pueden ser positivos, el uso transaccional de las TIC demanda un involucramiento cognitivo más profundo y la adopción de un rol más activo de la parte de los estudiantes, así como también fomenta el uso estructurado o espontáneo de la lengua meta. De esta manera, es relevante no restringir el uso de las tecnologías a actividades emergentes del individuo (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016).

Para finalizar, Laurillard (2012) propone que la incorporación de las TIC puede mediar seis modos de aprendizaje que normalmente son promovidos en las clases de ILE: la exposición o adquisición, investigación, discusión, práctica, colaboración, y creación o producción.

Respecto a la *adquisición*, los estudiantes aprenden a través de la exposición a diversas muestras de lengua en podcasts, videos, o textos hipermedia, por ejemplo. En cuanto a la *investigación*, tiene que ver con el aprendizaje mediante la búsqueda y análisis de información en diversos entornos de la web. A propósito de la *discusión*, está relacionada con la participación en debates o interacciones en foros, en las redes sociales, o en otros entornos que fomenten la comunicación. Acerca de la *práctica*, los estudiantes aprenden a través de ejercitación que realizan en juegos digitales o en variados sitios de internet. La *colaboración* está asociada al aprendizaje que se desprende de la interacción y mediación entre pares, y puede ser fomentada a través del uso de murales colaborativos o las redes sociales. Por último, la *creación* está vinculada al aprendizaje derivado de la producción de contenidos, tales como videos, posters, entre otros.

II. b La enseñanza del ILE en pandemia

Cuando llegó la pandemia ocasionada por el COVID-19 al mundo, las tecnologías y las actividades de la vida cotidiana ya se encontraban entretejidas desde hace varias décadas. De hecho, habían producido grandes cambios en la sociedad. Por

mencionar algunos, habían llevado a que se pudiera trabajar, estudiar, y entretenerse desde el mismo dispositivo (Igarza, 2009) y habían producido una *des-secuenciación* de las actividades cotidianas, desdibujando los marcos temporales y espaciales con los que se regía la sociedad (Castells, Fernández Ardèvol, Linchuan Qiu y Sey, 2006). Sumado a esto, habían ampliado enormemente las posibilidades para los usuarios, quienes podían navegar estos entornos de forma tradicional y pasiva o, considerando que las TIC suelen engendrar relaciones horizontales (Aparici y Osuna Acedo, 2013), podían optar por participar de forma activa, creando y compartiendo producciones propias.

Las prácticas realizadas en los entornos que conforman a las TIC también generaron un impacto en diversas nociones, tales como en la concepción de conocimiento. Como explica Martín Barbero (2008), hasta no hace muchos años, persistía la visión originada en la modernidad del libro como principal fuente del saber y del maestro como la figura poseedora del conocimiento. Sin embargo, como las TIC posibilitaron ampliar la información ofrecida por los libros, recurrir a tutoriales cuando se quiere saber algo, y aprender a partir de imágenes, producciones sonoras o audiovisuales, entre otros formatos, el saber se *descentró* del libro y se *despersonificó* (Dussel, 2011; Martín Barbero, 2008).

Si bien estos cambios ya habían acontecido o se venían gestando, solo algunas escuelas incorporaban las TIC con regularidad. Otras mostraban un uso incipiente de las mismas, y muchas otras no contaban con los recursos para incluirlas. De este modo, una de las principales problemáticas al incorporar las TIC era la existencia de una brecha digital de acceso a las tecnologías y del capital cultural que se obtiene al usarlas (SITEAL, 2015).

Con la llegada de la pandemia, por primera vez la escuela tuvo que depender completamente de las TIC para dar continuidad a la enseñanza. Dada esta brecha digital (SITEAL, 2015), el punto de partida que los estudiantes y los docentes de distintas escuelas tuvieron no fue el mismo. De este modo, ante la urgencia de dar clases con una modalidad puramente virtual, cada institución educativa tomó medidas acorde a los recursos humanos y materiales disponibles. Como plantea Lion (2020), se tuvo que salir a crear "una escuela distinta de la conocida" (p2).

En el caso de las prácticas implementadas en Argentina, la enseñanza se llevó a cabo principalmente de manera asincrónica, usando el correo o grupos de WhatsApp, y solo en algunas instituciones se combinaron la modalidad sincrónica y asincrónica (Narodowski, Volman, y Braga, 2020). La enseñanza del ILE no fue la excepción, y principalmente se desarrolló aplicando los recursos señalados así como también otros similares, como las plataformas educativas.

Indudablemente, la enseñanza en pandemia representó múltiples desafíos para los educadores y demandó que asumieran nuevos roles. Además de encargarse de definir qué contenidos priorizar o qué recursos usar y de preparar sus clases, los docentes tuvieron que mantenerse en contacto con sus estudiantes y sus familias para conocer sus situaciones particulares e intentar establecer un vínculo con ellos (Narodowski, et al., 2020). Un estudio realizado en Ecuador (Villafuerte Holguín, Bello Piguave, Pantaleón Cevallos, y Bermello Vidal, 2020) identificó ocho roles que los docentes tendieron a adoptar durante este período: 1) soporte para la contención, 2) promotor de la resiliencia, 3) guía académico, 4) contrario de la procrastinación, 5) escuchador empático y activo, 6) asesor emocional, 7) asesor institucional, y 8) motivador.

A pesar de que las tareas docentes se multiplicaron y estas prácticas se implementan en un momento de incertidumbre y angustia, algunos docentes reportaron que la experiencia de enseñar en pandemia les permitieron aprender sobre TIC y plantear propuestas más innovadoras usando recursos que en una clase presencial no podrían haber aplicado (González, Fernández, Orgnero Schiaffino, Placci, Ponce, y Valsecchi, 2021).

III. Marco metodológico

Como ya fue señalado en el apartado I, esta comunicación se desprende de una tesis de maestría en educación, cuyo objetivo principal era describir la enseñanza del ILE con el soporte de las TIC antes, durante y después del ASPO, a partir de la perspectiva de los profesores de escuelas secundarias de San Juan. No obstante, para este trabajo se ha decidido abordar la enseñanza del ILE únicamente durante el ASPO y se han planteado los siguientes objetivos: Describir los recursos digitales empleados en

las clases de ILE de nivel medio y establecer los roles de los docentes y alumnos en las clases de ILE mediadas por TIC.

Para alcanzar estos objetivos, se adoptó un diseño de alcance exploratorio-descriptivo, de carácter cualitativo y de naturaleza no experimental (Cubo, Lacón, y Puiatti, 2011; Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptitsta Lucio, Méndez Valencia, y Mendoza, 2014). Esta metodología permitió abordar al objeto de estudio, la enseñanza del ILE en pandemia, en un contexto natural y también brindó un marco interpretativo para comprender este fenómeno desde la perspectiva de quienes lo vivieron, los profesores de ILE de la provincia de San Juan (Hernández Sampieri, et al., 2014).

En cuanto a la muestra, estuvo constituida por diez profesores de ILE sanjuaninos. Se empleó una estrategia de muestreo mixta que combinó muestras por conveniencia y de casos-tipo (Hernández Sampieri, et al., 2014). Por un lado, las muestras por conveniencia permitieron acceder a los participantes fácilmente ya que estos estuvieron de acuerdo con ser informantes. Por otro lado, la técnica de muestreo de casos-tipo ayudó a plantear tres requisitos que los participantes debían reunir para participar del estudio:

1. Contar con título docente, puesto que se esperaba que los informantes pudieran justificar sus decisiones pedagógico-didácticas;
2. Trabajar en una escuela secundaria de gestión estatal y/o privada que no sea bilingüe ni se encuentre en zonas vulnerables: Al contar con recursos totalmente distintos a los de la mayoría de las escuelas o no contar con ninguno, las propuestas didácticas con TIC realizadas por los docentes de estas instituciones se diferenciarían de manera significativa de aquellas planteadas por el resto de los docentes;
3. Desempeñarse en una institución educativa con una carga semanal de tres horas cátedras de inglés, dado que se partió del supuesto de que la misma carga horario generaría condiciones similares para la enseñanza y el aprendizaje del ILE.

Con respecto a los instrumentos de recolección de datos, se hizo uso de un cuestionario autoadministrado que los informantes respondieron a través de Google Forms y, posteriormente, se realizaron entrevistas semi-estructuradas (Hernández

Sampieri, et al., 2014) de manera presencial o por videoconferencia a todos los informantes. Ambos instrumentos fueron aplicados durante junio, julio y agosto de 2021.

Para finalizar, es relevante aclarar que no se espera extrapolar los resultados de este trabajo a una población mayor ya que no serían representativos. Por el contrario, son específicos de la muestra de docentes sanjuaninos realizada en este estudio. No obstante, si se replicara este estudio en un contexto similar, podría realizarse una transferencia parcial (Hernández Sampieri, et al., 2014).

IV. Análisis de datos

Considerando que para participar de este estudio era un requisito haber usado las TIC durante el ASPO, todos los informantes señalaron que durante el 2020 habían aprendido a usar nuevos recursos digitales y los habían aplicado en sus clases. Antes de proceder a detallar los más comúnmente usados, es relevante recordar que la enseñanza en pandemia fue mayormente llevada a cabo de manera asincrónica (Narodowski et al., 2020) por medio de guías pedagógicas. En ocasiones, la clase era básicamente la guía, que era enviada en archivo en formato PDF por los docentes. En otros casos, los profesores sumaban el uso de diversas herramientas digitales dentro y fuera de las guías. En este trabajo, se han abordado estos últimos casos.

Respecto a los recursos digitales que los profesores mencionaron, a continuación se exponen teniendo en cuenta la frecuencia con la que fueron señalados por los informantes, y se describe cómo fueron empleados:

a) *Plataformas educativas y plataformas institucionales:* Google Classroom, Edmodo y Moodle y otras plataformas adoptadas por las instituciones o asignadas por el Ministerio de Educación, como TICMAS, resultaron ser los recursos más comúnmente usados para sostener la enseñanza por los participantes.

Estos entornos fueron principalmente empleados para compartir las guías pedagógicas u otros materiales didácticos, como audios o videos, con los estudiantes. También fueron usados para mantener el contacto con los alumnos, enviando comunicados, o para que los estudiantes compartan las tareas que solicitaban los docentes.

b) *Plataformas para videollamadas*: Los informantes indicaron que habían aprendido a manejar Zoom, Google Meet, Skype o Discord durante la pandemia. A pesar de que estas plataformas fueron señaladas por todos los participantes, en la mayoría de los casos comenzaron a implementarse luego de la segunda mitad del año y su uso fue, en realidad, bastante reducido. Como se podrá observar en los siguientes comentarios, parece que esta aplicación infrecuente de las videollamadas está vinculada a decisiones institucionales y a la falta de recursos de parte de los estudiantes:

"Durante el año, hice un par de videollamadas por Google Meet y la verdad que me fue muy bien, pero lo que me pasaba es que me decían 'teacher, uso el teléfono de mi mamá' o 'mi mamá está trabajando y no me puedo conectar'. Entonces, los chicos no podían unirse muy seguido" (P4).

"El año pasado tuvimos 2 etapas, la primera mitad de año fue sin clases por videollamadas. Las clases eran con guías que se subían a la plataforma. En cambio, en la segunda mitad de año sí teníamos clases con videollamadas por Meet, o lo que el profe eligiera, y esas sí eran obligatorias, teníamos que tomar asistencia y todo" (P10).

La participante 8 inclusive aclaró que no pudo realizar ningún encuentro por videollamada durante todo el año dado que sus alumnos cargaban datos móviles quincenalmente, cuando sus padres cobraban, y necesitaban que les duraran para todas las materias.

Esto, por un lado, permite dar cuenta de la existencia de una brecha digital (SITEAL, 2015) de acceso a las tecnologías en las instituciones educativas. Por otro lado, podría mostrar que el rol institucional y las características del contexto de enseñanza inciden significativamente en las prácticas mediadas por TIC.

Para finalizar, dado que las videollamadas no fueron prácticamente empleadas para el dictado de clases, se observó que los informantes principalmente recurrieron a ellas para ofrecer consulta a sus alumnos cuando tenían dudas, para practicar la habilidad del habla, y para establecer un vínculo afectivo con ellos. Respecto a esto último, tiene que ver con el hecho de que se conectaban con los estudiantes que

pudieran acceder para preguntarles cómo estaban atravesando la pandemia y cómo se sentían.

c) *WhatsApp:* El 100% de los informantes indicó que había aplicado WhatsApp durante el ASPO. En general, habían elegido este medio debido a que los estudiantes desconocían cómo usar el medio asincrónico asignado para el intercambio de materiales, ya sea la plataforma educativa o el correo electrónico, o porque no contaban con los datos móviles suficientes para emplearlos. Además de ser una aplicación gratuita, WhatsApp resultó muy útil por la opción de crear grupos cerrados que ofrece.

Los grupos fueron empleados con los mismos fines que las plataformas educativas; es decir, para el envío y recepción de guías u otros materiales didácticos, para resolver dudas, para dar avisos, y para practicar las habilidades de producción escrita u oral. Este último uso es el único que se corresponde con la enseñanza del ILE específicamente. A propósito del mismo, los participantes 4, 6, 7 y 8 explicaron que les pedían a sus estudiantes que respondieran a consignas concretas a través de un audio de WhatsApp para practicar la habilidad del habla, o el informante 8 indicó que les pedía que le enviaran párrafos escritos por este medio.

A veces WhatsApp también resultó ser el espacio en el cual se dictaban clases. Las mismas se desarrollaban en un día y horario concretos, que normalmente coincidía con el de la clase que tendrían presencialmente en un año sin pandemia, y seguían una estructura específica: El docente comenzaba enviando la guía con las explicaciones y las actividades, un video tutorial, o audios explicativos. Los estudiantes disponían de tiempo para consultar este material y luego enviaban las dudas al grupo, las cuales eran respondidas por el profesor.

Por último, la participante 8 también aplicó esta aplicación de una forma particular. Con el objetivo de motivar a sus estudiantes, decidió proponer challenges, es decir, desafíos a través de sus estados de WhatsApp:

"Ponía algún challenge y ellos tenían que participar. Suponete que estábamos viendo irregular verbs, les publicaba un gap filling o algo y ponía para qué año era el desafío. A veces también ponía una canción y tenían que completar la letra. También les ponía alguna cosita de vocabulario. No sé, 'name five sports', 'five

types of food', y a los primeros 3 que lograban el challenge les decía que tenían positivo, por ejemplo" (P8).

d) *Quizizz, Kahoot, o Wordwall:* Estos recursos fueron empleados para incluir juegos de preguntas y respuestas en las clases. Puesto que la enseñanza se llevaba a cabo principalmente de manera asincrónica, los informantes encontraron que los reportes generados por estas aplicaciones al corregir automáticamente las respuestas de sus alumnos les ayudaron a reducir su carga laboral y a llevar un registro del trabajo que iban realizando sus estudiantes. De este modo, solían incluirlos al finalizar cada guía para que sus alumnos practiquen el contenido abordado en ella de manera más entretenida.

e) *Programas para grabar videos y audios:* Los participantes se refirieron a aplicaciones como Screencast-o-Matic, AZ Recorder, grabadores de pantalla, la función "video" de Power Point, así como también las cámaras de sus celulares para crear videos explicativos, principalmente de diversos temas gramaticales. Para grabar audios, normalmente recurrieron a WhatsApp. Por lo general, para crear los videos combinaron estas aplicaciones con otros recursos, como pizarras digitales, presentaciones Power Point, editores de videos, o papeles, que les permitieron dar un soporte visual a sus explicaciones.

Solo tres informantes expresaron que les habían pedido a sus alumnos que usaran estas aplicaciones para fomentar el desarrollo de la habilidad del habla: La participante 1 solicitó la grabación de audios o videos para implementar toda la práctica de producción oral desarrollada durante el 2020; la participante 8 asignó la elaboración de un video currículum como trabajo final; y la participante 9 les pidió a sus alumnos que usaran PowToon para crear una presentación animada de un producto.

f) *Formularios de Google:* Este recurso fue mayormente usado para evaluar de manera formativa, a lo largo del año, o para tomar exámenes finales. La participante 5 también los usó como alternativa a las guías pedagógicas. Dado que los formularios permiten insertar imágenes, videos, texto, y proponer actividades, en vez de enviar una guía en formato PDF, decidió proponer la clase directamente a través de este recurso.

Si bien esta participante y el informante 3 aprovecharon la variedad de formatos que se pueden insertar en los formularios, la mayoría de los informantes únicamente usó la función de opción múltiple de este recurso para complementar o reemplazar la práctica del libro de textos. Como explica el siguiente participante:

"Después fue como, bueno, a este contenido lo voy formateando de acuerdo al recurso. Es decir, no lo presentaba ya como estaba en el libro, sino usando el formato de un cuestionario de Google Forms" (P7).

g) *Correo electrónico:* Este recurso fue fundamental ya que, ante el anuncio del ASPO, comenzó siendo el único medio de contacto entre profesores y alumnos. En algunas escuelas continuó siendo usado durante el resto del año y, en otras, fue reemplazado gradualmente por los grupos de WhatsApp o las plataformas educativas.

Fue mayormente usado para el intercambio de materiales y para el envío de consultas. En menor medida, fue usado para que los alumnos enviaran sus producciones escritas y para que los docentes mandaran las devoluciones de las mismas.

h) *Sitios de ejercitación en línea:* Los informantes recurrieron comúnmente a diversos sitios de internet que contaban con ejercitación que se autocorregía. Uno de los más frecuentemente usados fue Liveworksheets, página web que cuenta con fichas interactivas elaboradas por otros docentes y que permite dar interactividad a cualquier ejercicio que se cargue en formato PDF. Así, posibilita que los alumnos puedan completar espacios en blanco, unir, elegir opciones correctas, desde sus dispositivos y que obtengan retroalimentación inmediata. Dicho esto, fueron usadas en reemplazo o como complemento de las guías y para tomar exámenes finales.

Otro de los sitios que tres informantes implementaron fue Lyricstraining. Este permite crear actividades de opción múltiple, unir, o completar espacios en blanco basadas en canciones. Así, los docentes la aplicaron para complementar la práctica de las guías o persiguiendo fines recreativos.

Por último, los participantes señalaron que habían usado sitios variados que contaban con práctica de escucha o lectura comprensiva que se autocorregía.

i) *Videos de YouTube:* La mitad de los informantes recurrió a videos tutoriales de YouTube para que los alumnos contaran con explicaciones de los temas que se estaban trabajando. A veces estos eran videos que encontraban en YouTube y, en otros casos, eran videos que ellos mismos habían creado y subido a sus canales. En ambos casos, los links se incluían en las guías pedagógicas o se compartían por el medio de contacto que tenían: WhatsApp, el correo, o las plataformas educativas.

j) *Padlet:* Este recurso permite crear murales colaborativos en línea. Dos participantes afirmaron que lo habían implementado para trabajar la habilidad de escritura, pidiéndoles a sus estudiantes que publiquen sus trabajos allí. Otros informantes también indicaron que habían decidido usarlo únicamente para que sus alumnos publiquen trabajos integradores o interdisciplinarios que habían llevado a cabo una o dos veces al año. De este modo, el uso que habían hecho de Padlet había sido muy reducido.

Antes de proceder al siguiente recurso, es relevante destacar que si bien Padlet es un espacio de colaboración, las tareas que se propiciaban en este entorno no fomentaban los intercambios ni la co-creación de contenidos.

k) *Power Point o Canva:* Estas aplicaciones para crear contenidos fueron más frecuentemente usadas por los docentes que por los estudiantes. Como ya fue señalado, los informantes tendieron a acudir a estos recursos para brindar soporte visual a sus explicaciones por audio o video. En cierta forma, como expresó el participante 7, Power Point y Canva cumplieron la función de una pizarra en la virtualidad.

l) *Pizarras digitales:* Solo dos participantes recurrieron a ActiveInspire y OpenBoard, pizarras digitales. Al igual que Canva y Power Point, estas fueron usadas para ofrecer un soporte visual a las explicaciones. La participante 2 también reportó que había usado la función de interactividad que ofrece ActiveInspire para abordar las emociones. Ella configuraba la pizarra para que parecieran emoticones que expresaban distintos sentimientos y sus alumnos debían hacer click en la que los representaba tanto al comienzo como al final de la clase.

Considerando las categorías propuestas por Díaz Maggioli y Painter-Farrell (2016), se puede advertir que, en general, las propuestas didácticas con TIC tendían a

ser actividades emergentes de la máquina. Tal fue el caso de las aplicaciones para juegos, los sitios de ejercitación en línea, las actividades de opción múltiple en los formularios de Google, y los desafíos en los estados de WhatsApp. En estas instancias de uso de las TIC, la lengua se les presentaba a los alumnos de manera controlada y las respuestas normalmente estaban predefinidas. De este modo, el uso de las TIC era adquisitivo (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016) y el modo de aprendizaje más comúnmente promovido a través de las tecnologías era la práctica (Laurillard, 2012). De estos resultados, podría inferirse que las TIC eran usadas para complementar o reemplazar al libro de textos.

También es posible identificar actividades emergentes del individuo (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016) en los datos descriptos. El uso de WhatsApp para la producción de textos escritos u orales, la publicación de trabajos en Padlet, y la producción de videos con PowToon u otras aplicaciones son ejemplos claros de este tipo de tareas. En ellas se fomentó que los alumnos usen la lengua con un propósito comunicativo, usando las TIC de manera transaccional (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016), y se promovió el aprendizaje del ILE por medio de la creación o producción (Laurillard, 2012). Sin embargo, es importante aclarar que este tipo de propuestas solo fueron implementadas con poca frecuencia a lo largo del año. Por ejemplo, los participantes explicaron que las aplicaron como actividades integradoras a fin de año o como parte de proyectos interdisciplinares que se implementaron una o dos veces al año.

El uso de las plataformas educativas, de los grupos de WhatsApp, del correo electrónico y de las videollamadas no se corresponde a ninguna de las categorías propuestas por Díaz Maggioli y Painter-Farrell (2016). Esto se debe a que a través de estos recursos no se solían plantear actividades de ningún tipo. Más bien, actuaron como espacios de intercambio de materiales y de consulta. Se observa algo parecido en el caso de los audios explicativos, los videos tutoriales tomados de YouTube o creados por los profesores, las presentaciones hechas en Power Point, Canva, o en pizarras digitales. Estas herramientas fueron mayormente usadas por los informantes para preparar material didáctico y para explicar contenidos. Así, los estudiantes tendieron a actuar de manera receptiva con estos recursos. Si bien estas instancias

podrían ser consideradas formas de promover el aprendizaje a través de la adquisición o exposición (Laurillard, 2012), en diversas ocasiones los participantes expresaron que los videos que enviaban a sus alumnos estaban en español. De esta manera, no constituían muestras de lengua auténticas.

Enfocándonos en la enseñanza del ILE concretamente, se puede apreciar que la mayoría de las propuestas se ubican en las primeras categorías del continuo comunicativo (Littlewood, 2011), ya que apuntan a desarrollar la dimensión analítica de la lengua. Por una parte, pueden clasificarse como actividades de aprendizaje no comunicativo todos aquellos usos de las TIC en los que se usaron las tecnologías para brindar explicaciones y enfocarse en notar y comprender las formas de la lengua. Por otra parte, aquellas propuestas didácticas que promovieron el aprendizaje mediante la práctica (Laurillard, 2012) se enmarcan en la categoría de práctica pre-comunicativa de la lengua (Littlewood, 2011).

Teniendo en cuenta lo hasta acá expuesto, se observa que, si bien la enseñanza se llevó a cabo virtualmente, las relaciones horizontales (Aparici y Osuna Acedo, 2013) y la interactividad característica de los entornos digitales estuvieron prácticamente ausentes en las actividades propuestas por los participantes. Dicho esto, se podría decir que los informantes otorgaron un rol pasivo a sus alumnos al usar las TIC.

A diferencia de este rol tan limitado que terminaron asumiendo los estudiantes, los docentes vieron que sus funciones se ampliaron enormemente. Por una parte, al usar las TIC actuaron como mediadores y organizadores de la enseñanza (Laurillard, 2012). Por otro lado, dada la situación social y sanitaria incierta que se estaba atravesando, se tuvieron que encargar de priorizar contenidos, de elegir o crear material didáctico para sus estudiantes, y de actuar como soportes para la contención y motivadores ya que buscaron diversas formas de crear un vínculo con sus alumnos (Villafuerte Holguín et al., 2020).

Como fue señalado más arriba, si bien los participantes cumplieron estos nuevos roles, sus propuestas didácticas siguieron posicionando al alumno en un rol pasivo. Esto podría explicarse considerando que todas estas funciones que se sumaron a su trabajo son tareas más administrativas que pedagógicas, por lo que resulta esperable que no generen un cambio en sus propuestas.

Para finalizar, es importante destacar que la despersonalización (Martín Barbero, 2008) y descentralización del saber (Dussel, 2011; Martín Barbero, 2008) que venían acaeciendo en los entornos digitales, se trasladaron al centro de la escuela durante la pandemia. Fue posible constatar esto al observar que diversos materiales presentes en las redes, como videos tutoriales de YouTube o práctica creada por otros usuarios, fueron introducidos en las clases de ILE. De este modo, la idea tradicionalmente sostenida en la escuela de que el libro y el profesor son los únicos poseedores del saber se fue flexibilizando, lo cual llevó a validar otras fuentes y formatos como formas posibles de conocimiento.

V. Conclusiones

Este trabajo se desprendió de una tesis de maestría que describió la enseñanza del ILE con TIC en tres cortes temporales distintos: antes, durante, y luego del ASPO. En esta publicación, se decidió abordar el objeto de estudio atendiendo específicamente al segundo momento, es decir, al año 2020. En cuanto a los objetivos perseguidos, se buscó describir los recursos digitales empleados en las clases de ILE de nivel medio y establecer los roles que tanto docentes como alumnos asumieron en las propuestas didácticas planteadas con esos recursos.

Se partió de un marco que combinó aportes de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras y de la Tecnología Educativa. Por una parte, se argumentó que la enseñanza del ILE debe seguir los principios ofrecidos por el EC puesto que llevan a desarrollar las habilidades necesarias para usar la lengua precisa y adecuadamente (Hymes, 1972; Richards y Rodgers, 2014). Por otra parte, se postuló que las TIC resultan favorables a la hora de enseñar ILE desde el EC dado que ofrecen la posibilidad de poner la lengua en uso en contextos reales (Richards y Rodgers, 2014), brindan la oportunidad de trabajar tanto la dimensión analítica como la experiencial de la lengua (Littlewood, 2011; Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016), y permiten mediar distintos modos de aprendizaje (Laurillard, 2012).

Empleando una estrategia de muestreo mixta que combinó muestras por conveniencia y de casos-tipo (Hernández Sampieri, et al., 2014), se aplicaron cuestionarios autoadministrados y entrevistas semi-estructuradas a una muestra de

diez profesores de ILE de la provincia de San Juan que se desempeñan en escuelas de gestión estatal y privada.

Entre los principales hallazgos, se encontró que la mayoría de las propuestas didácticas con TIC consistían en actividades emergentes de la máquina (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016) que promovían el uso adquisitivo de las TIC (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016) y favorecían el aprendizaje a través de la exposición o la práctica (Laurillard, 2012). Sumado a esto, se observó que casi todas las actividades con TIC apuntaban al desarrollo de la dimensión analítica de la lengua (Littlewood, 2011), ubicándose en las categorías *aprendizaje no-comunicativo* o *práctica pre-comunicativa de la lengua* del continuo comunicativo (Littlewood, 2011). De este modo, podría decirse que las TIC fueron empleadas para reemplazar o complementar el libro de textos normalmente usado en la clase de ILE.

También fue posible advertir que entre los recursos más frecuentemente usados estaban las plataformas educativas, los grupos de WhatsApp, y el correo electrónico. Si bien estos constituyen contextos naturales para interactuar en una lengua extranjera, no fueron normalmente usados con ese propósito. Más bien, fueron aplicados para el intercambio de materiales y para dar avisos, quizás reemplazando los intercambios que se producen en el aula presencial.

Por último, es relevante destacar que el rol docente se vio enormemente ampliado dado que, más allá de cumplir con sus funciones pedagógicas, los informantes tuvieron que asumir el rol de soportes para la contención de sus alumnos (Villafuerte Holguín et al., 2020), y se hicieron cargo de nuevas tareas, como priorizar contenidos, aplicar recursos que nunca habían usado. En relación con esto, la descentralización del saber y la despersonalización de la figura del profesor como poseedor del conocimiento (Dussel, 2011; Martín Barbero, 2008) que se estaban gestando en los entornos virtuales, se trasladaron al acto educativo. No obstante, al explorar el rol de los estudiantes, se observó que fue mayormente pasivo ya que, como fue expuesto anteriormente, la mayoría de las propuestas con TIC no requerían un involucramiento cognitivo elevado de parte de ellos.

En cuanto a las implicancias de este trabajo, se resalta la necesidad de abordar las posibilidades de interacción y contextualización del aprendizaje que ofrecen las TIC

en los dispositivos formadores de profesores de ILE. Incentivar a los educadores a aprovechar estas características, que raramente se presentaban en las propuestas implementadas, no sólo brindaría a sus estudiantes mayores oportunidades para desarrollar la competencia comunicativa (Hymes, 1972), sino que también les otorgaría un rol más activo en su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Aparici, R., y Osuna Acedo, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148. Doi: 10.14198/MEDCOM2013.4.2.07

Castells, M., Fernández-Ardèvol, M., Linchuan Qiu, J., y Sey, A. (2006). *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*. Ariel.

Cubo, L., Lacón, N., y Puiatti, H. (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción.* (1ra Edición). Editorial Comunicarte.

Díaz Maggioli, G., y Painter-Farrell, L. (2016). Lessons learned: First steps towards reflective teaching in ELT. Richmond

Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital,* Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana

González, V., Fernández, L., Orgnero Schiaffino, C., Placci, G., Ponce, S., y Valsecchi, M. I. (2021, mayo). Tecnologías y Prácticas docentes de inglés en el Nivel Secundario: Un diagnóstico situacional en tiempos de pandemia. Tecnologías y Prácticas Docentes de Inglés. En El Nivel Secundario: Un Diagnóstico Situacional En Tiempos de Pandemia. http://factoresafectivosile.com/indagacion2020/

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., Méndez Valencia, S., y Mendoza Torres, C. (2014). *Metodología de la Investigación. 6ta Edición.* México: McGraw-Hill

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J.B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, UK: Penguin

Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio: Nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación.*, *5*(1), 8.

Littlewood, W. (2011). Communicative Language Teaching. An expanding concept for a changing world. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning: Vol. II* (pp. 541-557). Routledge. Taylor & Francis Group.

Martín Barbero, J. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En E. Tenti Fanfani & International Institute for Educational Planning (Eds.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Sede Regional Buenos Aires : Siglo Veintiuno Editores.

Narodowski, M., Volman, V., y Braga, F. (2020). La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la situación de familias y alumnos durante el aislamiento. (Primer Informe. Frecuencia y fines del vínculo pedagógico en cuarentena.; pp. 1-12). Observatorio Argentinos por la Educación.

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching (Third edition). Cambridge University Press.

SITEAL. (2015). Diálogos del Siteal: Conversación con María Teresa Lugo- Avances en la integración de las TIC en los sistemas educativos latinoamericanos. http://ww.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_lugo.pdf

Villafuerte Holguín, J. S., Bello Piguave, J. E., Pantaleón Cevallos, Y., & Bermello Vidal, J. O. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el Enfoque Humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCalE)*, *8*(1), 134-150.

El Neuroaprendizaje como recurso de acceso a la educación universitaria en escenarios de pos pandemia.

Buteler, Luciana[*]
Garay, Ana

Introducción:

El interés por las neurociencias está evolucionando a la par de los descubrimientos que se van llevando a cabo en este campo de conocimiento. Si consideramos que el cerebro es el órgano del aprendizaje, la comprensión acerca de su "maquinaria" necesariamente debería tener consecuencias sobre cómo mejorar la educación y la enseñanza.

La educación hoy no es posible comprenderla sin conocer la singularidad del cerebro de los estudiantes mientras aprenden, resuelven problemas y se enfrentan a tareas emocionalmente complejas. Sin embargo, estos desafíos ya no se realizan solo y desde la presencialidad, como tradicionalmente acostumbrábamos, en silencio mientras el profesor, poseedor del conocimiento hablaba. Actualmente, el/la estudiante tiene la posibilidad de pausar o retroceder al profesor para volver a escucharlo en la comodidad de su hogar, o compartir una clase a través de una pantalla; o por razones laborales, puede optar por otras alternativas, sincrónicas, asincrónicas o híbridas.

Por lo tanto, las formas de acercarse al conocimiento varían. Este último, ya no se encuentra monopolizado en las instituciones como las escuelas, universidades, bibliotecas, centros de investigación, etc., sino que se ha democratizado, convertido en algo variable, disponible en cualquier momento y cualquier lugar, abierto a la incertidumbre y construido de manera tanto individual como colectiva. (Sedoff y Bonetti, 2019, pág. 23), lo que implica a su vez, una adaptación de las planificaciones.

El presente artículo se propone poner en evidencia, cómo la cátedra Neuropsicología dentro de la Carrera Ciencias de la Educación (de la FFHA - UNSJ), ha ido adaptándose al contexto, sus cambios y desafíos; como también a las necesidades y motivaciones de los estudiantes, utilizando diversos recursos, entre los que se encuentran los digitales para lograr un mayor acceso a las clases, material, actividades y evaluación.

[*] Investigadores del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía,

Desarrollo:

La posibilidad actual de estudiar las bases cerebrales de procesos mentales humanos, entre ellos la posibilidad de estudiar directamente las bases cerebrales del aprendizaje y los resultados logrados, son algunos de los factores que impulsaron el interés por esta nueva zona del conocimiento conocida como "neurociencia cognitiva de la educación" o "Neuroaprendizaje".

En este sentido, se define al Neuroaprendizaje como aquella disciplina que combina la psicología, la pedagogía y las neurociencias para explicar cómo funciona el cerebro en los procesos de aprendizaje". Estudia el cerebro "como órgano del aprendizaje", con el fin de contribuir a que cada educando pueda desarrollar sus potencialidades cognitivo-intelectuales y emocionales al máximo (Fernández Coto, 2017), brindando valiosas herramientas inclusivas de acceso a la educación.

Al decir de Rosana Fernández Coto (2015), el Neuroaprendizaje tiene como objetivo lograr que cada persona pueda desarrollar su máximo potencial cognitivo intelectual y cognitivo emocional.

Uno de los variados recursos que se utilizan para favorecer el aprendizaje, es el juego.

Sin embargo, la pandemia, facilitó una nueva discusión sobre la dinámica educativa, y contribuyó a concebir la complementariedad y un necesario equilibrio entre diversos componentes, tales como presencial, virtual, sincrónico y asincrónico, teoría y práctica, aprendizaje y vida social, que pone la mirada más atentamente a modelos que permitieran combinar, para cada contenido o campo profesional, lo mejor de la diversidad de dichas dicotomías referidas.

En estos años pandémicos "despresencializamos" las clases como nunca antes, tanto como que fácilmente estamos pasando de señalar las debilidades de la educación a distancia a vociferar las limitaciones de la educación presencial (Rama, 2021).

Pero la "clase" no es el "aula". La clase no es un espacio sino un cierto ordenamiento secuencial del currículum, de los planes de estudio. La clase es una unidad de organización didáctica cuyo eje es el trabajo en torno al conocimiento y que

involucra la enseñanza y el aprendizaje de uno o más contenidos curriculares. (Steiman, 2018).

En este contexto, se transformaron las prácticas educativas, lo que implicó un cambio en la educación presencial que asumió una forma llamada semipresencial como educación a distancia a partir de la articulación entre componentes sincrónicos de tipo presencial a través de la figura de tutores, y un autoaprendizaje con recursos de aprendizaje como guías didácticas o libros. (Rama, 2021). Es entonces cuando aparece la idea de hibridación, que no se limita, por lo tanto, a la "distribución" de la enseñanza en instancias presenciales y virtuales, o a la asignación de tareas o actividades que tanto docentes como estudiantes deben realizar en el aula o fuera de ella. Partiendo de un enfoque que busca superar los usos instrumentales de las tecnologías, las experiencias educativas híbridas proponen articular y ensamblar en una experiencia unificada lo que sucede en la virtualidad con lo que ocurre en la presencialidad apartándose de una lógica binaria (Maggio, 2021).

La educación híbrida, implica la construcción de una nueva educación, formas de gestión diferenciadas con uso de formas sincrónicas, asincrónicas, automatizadas y manuales; dinámicas más flexibles para atender la creciente demanda de acceso y promover la creación de diversidad de ambientes de aprendizaje ajustados a las singularidades de los diversos campos profesionales, del conocimiento y sociales.

Efectivamente, tal como afirma Maggio (2021), en el marco de la cultura digital, "las tecnologías digitales funcionan hoy como puente necesario para la concreción de derechos fundamentales". En la actualidad, la inclusión digital efectivamente es un derecho cuyo cumplimiento debe garantizarse, tanto en término de acceso al equipamiento y a la conectividad, como al desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para su uso crítico.

Para la investigadora argentina Beatriz Busaniche, pensar internet como un derecho humano es poner una tecnología al mismo nivel que una serie de derechos extremadamente trascendentes en la historia de la humanidad.

Por tanto, desde la Cátedra de Neuropsicología, correspondiente al segundo año de la carrera del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación se plantea

que el concepto de educación híbrida pone en evidencia la importancia del Neuroaprendizaje en el ámbito educativo universitario.

En este marco, como explica Claudio Rama (2021), el concepto de la educación híbrida se estructura como una combinación de modalidades en función de los objetivos del aprendizaje. Ello implica la construcción de una dinámica curricular basada en la articulación de las modalidades, permitiendo la continuación de las trayectorias de aprendizaje utilizando diversas tecnologías digitales edificadas en un enfoque curricular sobre la base de la pertinencia y eficacia de cada una de las tecnologías informáticas para alcanzar una competencia específica. El uso de los componentes sincrónicos sea con docentes, colaborativos o de actividades prácticas, o de tipo asincrónico, incluyendo diversas plataformas, se estructuran en el marco de la contribución de ellas a la competencia integradora o final del curso o seminario.

En este sentido, "la alteración espacial puede implicar que una clase pueda desarrollarse con algunos estudiantes presentes en el aula y otros en línea simultáneamente; o expandir la clase a través de plataformas virtuales que conectan a los estudiantes con miembros de otras instituciones educativas, organizaciones o comunidades. La combinación no solo implica diversificar espacios y tiempos para enseñar y aprender más allá del aula y los horarios convencionales, sino también articular momentos para el trabajo individual (dentro y fuera del aula) e instancias de interacción, por ejemplo, en grupos pequeños del mismo curso, grupos heterogéneos, grupos completos parte on line y parte presencial) o tutorías (docente o entre pares) uno a uno". (CIPPEC, 2021, pág. 6).

De esta forma, durante el año 2021 y 2022; teniendo en cuenta el contexto de post pandemia en la planificación anual; se implementaron, por un lado, estrategias de enseñanza sincrónicas; que requirieron de la conectividad alternando con clases presenciales según cada situación personal. Ambas situaciones demandaron para su resolución canales de ingreso de la información sensitivo motores, visuales y auditivos. Un ejemplo de ello es la experiencia que llevamos a cabo desde el año 2013 en el Laboratorio de Química de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, en la cual se invita a los estudiantes a realizar una exploración de cerebros de vaca, donde puedan identificar las diferentes partes y/o

estructuras en el mismo, y de esa manera, poner en práctica los conocimientos abordados.

Otro recurso utilizado, fue un modelo y simulación de cerebro humano en impresora en 3D en material polietileno duro, que permitió a los estudiantes continuar profundizando los conocimientos desarrollados durante las clases teóricas como en las prácticas de laboratorio.

Sin embargo, en estos últimos dos años/ciclos lectivos, nos encontramos con alumnos que no podían cursar por sus compromisos laborales, lo que no resultó problemático durante el periodo de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (Decreto 297/2020), ya que al realizar el trabajo desde sus hogares (*home office*), podían organizarlo para poder cursar la carrera de manera virtual.

Dichas estrategias tienen como objetivo priorizar un canal sensorial, reforzando algunos contenidos de la materia, articulando con conocimientos de otras asignaturas cursadas, y de esta manera se intenta favorecer un aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo es un tipo de aprendizaje en el que el estudiante utiliza sus conocimientos previos para adquirir conocimientos nuevos. Se trata de un proceso en el que el estudiante mediante una participación activa logra adquirir y retener conocimientos nuevos de manera más efectiva.

Para ello se utilizaron diferentes recursos en donde lo visual, propioceptivo y táctil fueran la clave para garantizar experiencias de aprendizaje ricas en contenido y en experiencia.

Un ejemplo del mismo fue un trabajo práctico en donde se le pidió tomar como estímulo una imagen, fotografía o retrato de grandes maestros de la pintura, fundadores de movimientos y corrientes artísticas que cambiaron la historia del arte para siempre. Con dicho estímulo los alumnos debían recrear esa imagen utilizando su cuerpo y elementos del hogar. El objetivo de dicha propuesta fue poner al servicio de la tarea todos los canales de ingreso de la información, reforzando la importancia del funcionamiento integral de ambos hemisferios cerebrales y valorando la motivación y el placer por la tarea.

En el contexto post pandemia se ajustó la planificación semestral a un grupo de alumnos/as que por razones de salud o trabajo no podían cumplir con la asistencia

semanal; en virtud de las ordenanzas 012/20CS y 005/20 CS. En la misma, se propuso estrategias de enseñanza asincrónicas, que requerían de la virtualidad para su acceso, videos, plataformas de comunicación, trabajos escritos, etc, demandando para su resolución canales e ingreso de la información visuales y auditivos.

Por su parte, la resolución del Ministerio de Educación de la Nación (N° 233/18) manifiesta en relación a la temática abordada que: "es necesario emprender un proceso de resignificación de conceptos y de articulación de las funciones esenciales en las universidades nacionales, mediante el impulso de nuevas definiciones curriculares, y de prácticas didácticas y pedagógicas innovadoras que permitan a la comunidad universitaria establecer y/o fortalecer los lazos entre la institución universitaria con la sociedad en general", invitando en esta resoluci6n ministerial a las instituciones universitarias pública a incorporar en los diseños curriculares y planes de estudios de las carreras de pregrado y grado, las prácticas sociales educativas como la institución las denomine, como requisito necesario para la obtención del título universitario.

A su vez en el artículo 41 del reglamento aludido dispone que: "en los proyectos educativos deberán consignarse las actividades y encuentros, tanto presenciales como mediados por la tecnología, que posibiliten la construcción del conocimiento a través de las interacciones e intercambios entre docentes y estudiantes, así como entre estudiantes. los entornos virtuales deberán ofrecer variados recursos para dar soporte a las actividades y encuentros referidos precedentemente, posibilitando la comunicación multidireccional asincrónica y sincrónica, la elaboración conjunta de conocimientos, el desarrollo de habilidades de colaboración, así como de escritura y lectura, entre otros atributos que potencien la opción pedagógica a distancia. A tal fin las actividades y encuentros planificados deberán incluir procesos de iniciación, desarrollo, aplicación y evaluación, que promuevan en el estudiante estrategias cognitivas que faciliten el aprendizaje".

La ordenanza 005/20 CS plantea en sus apartados un punto relevante vinculado a la temática: en el mismo hace referencia al acompañamiento de los estudiantes mediante la implementación de una comunidad virtual, destinada a aportar información y brindar contención con el fin de ayudarles a autoconstruirse como estudiantes de la opción pedagógica a distancia , en el marco de los proyectos

educativos alcanzados por el SIED UNSJ. Se intenta establecer y sostener en el tiempo, procesos de comunicación e interacción constantes con los/las estudiantes de la opción pedagógica a distancia en los proyectos educativos del Sied UNSJ; brindando asesoramiento y orientación a los y las estudiantes sobre los procedimientos a llevar a cabo en la gestión de diferentes tipos de trámites que requieran realizar en la opción pedagógica a distancia.

En este caso podemos citar como ejemplos: el trabajo realizado a través de la plataforma Classroom, la que resultó muy útil porque en ella se subió el programa y material de la asignatura, permitiendo un contacto permanente con los estudiantes, facilitando tanto la comunicación (preguntar y responder dentro de un breve tiempo para resolver dudas e inquietudes que iban surgiendo), además de la recepción y posterior evaluación de los trabajos compartidos.

Hoy la educación se enfrenta con el desafío de responder de una manera innovadora a la demanda creciente de aprendizaje continuo, flexible y creativo; uno de los rasgos que definen la cultura del aprendizaje de las sociedades actuales.

Estas nuevas prácticas no solo contemplan el uso de recursos del Neuroaprendizaje, sino que también posibilita que tanto los docentes como los alumnos reflexionen respecto de sus propias prácticas pedagógicas. En parte se puede asociar a las limitaciones de conectividad que restringen la eficiencia de la educación híbrida, situaciones que requieren una interacción presencial para mantener la permanencia de los estudiantes, marcos normativos que imponen la realización de los exámenes presenciales u otras situaciones relacionadas a la ejecución de actividades prácticas. En ellas, las actividades educativas presenciales se constituyen en un complemento necesario de la educación híbrida.

Estimular en los alumnos, el ser autónomos, independientes y autorreguladores, favorecer en cada uno el ser capaces de aprender a aprender, supone que los propios docentes reflexionen sobre todos aquellos aspectos, variables que influyen en el proceso de aprendizaje.

Si bien, hasta hace dos décadas era muy poco lo que se conocía acerca de cómo funciona y cómo aprende el cerebro, a partir de los años 90 ha habido una gran explosión tecnológica, lo que trajo aparejado un gran avance en las neurociencias ya

que, gracias a las neuroimágenes pudimos empezar a conocer más sobre "el órgano del aprendizaje".

En la actualidad, ya contamos con elementos para conocer las bases neurológicas de las competencias cognitivas y saber cómo aprende el cerebro. De este modo, vamos adquiriendo recursos para atraer y motivar a todos los estilos de aprendizaje, teniendo en cuenta los diferentes tipos de inteligencias, los distintos canales de representación sensorial y las diversas formas de enfrentar desafíos.

Los recursos del neuroaprendizaje nos proveen herramientas para la creación de un ambiente áulico resonante, donde cada miembro se sienta motivado a dar lo mejor de sí, donde ningún cerebro se sienta amenazado porque el estilo de enseñanza no condice con su estilo de aprendizaje y donde cada uno pueda desarrollar sus potencialidades intelectuales y emocionales al máximo en forma natural. (Fernández Coto, 2021).

Marco metodológico

Las neurociencias tienen una fuerte tradición de investigación empírica experimental. Esto podría ser provechoso para la educación, ya que es un campo en el que ha habido resistencia a la investigación cuantitativa. La investigación empírica podría ayudar a resolver controversias sobre temas específicos acerca de los métodos de enseñanza que no pueden dirimir con la sola confrontación entre marcos teóricos generales. Una valorización del enfoque experimental en la investigación educativa enriquecería la formación del propio docente contribuyendo a desarrollar una capacidad de reflexión más sistemática, no sólo sobre las evidencias que apoyan los métodos que aplica sino también enriqueciendo la observación y el análisis de lo que él mismo hace y de los resultados que logra.

La lógica de esta investigación se constituye en una **investigación mixta** desde un **enfoque sociocrítico** a través del cual se trata develar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa, mediante la reflexión crítica sobre los diversos factores que influyen en la misma.

La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos

de indagación, combinándolas. "El enfoque mixto o ruta mixta de la Investigación, implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema". (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

Desde un punto de vista cualitativo, realizamos una instancia de observación de los estudiantes en el período de inicio del semestre y registro de clases, a modo de evaluación diagnóstica. Por otro lado, desde un punto de vista cuantitativo, realizamos breves encuestas (one minute paper) al finalizar el cursado, recurso que, a su vez, es utilizado como insumo para realizar una heteroevaluación. Estos modos de evaluar procesualmente nos permiten identificar los avances logrados hasta el momento y repensar nuevas formas de trabajo como equipo de cátedra.

Conclusión

Teniendo en cuenta lo desarrollado, se considera que la cátedra Neuropsicología dispone de una planificación flexible, que se adapta a las necesidades del estudiante; intentando favorecer y fortalecer las trayectorias educativas, a través de "una gran variedad de prácticas que van desde: desafiar al estudiante a imaginar su propio recorrido de la información por su cerebro, animarlo a encontrar sus propias maneras de aprender, para que en un futuro pueda ayudar a otros no solo en el contexto áulico, sino en cada lugar que le toque desempeñarse como profesional en Ciencias de la Educación, entusiasmarlo con la posibilidad de poder ver, tocar, oler y descubrir un cerebro real en prácticas de laboratorio, permitiéndole comprender mejor esos conceptos abstractos que parecen inasequibles. Presentarle actividades lúdicas que lo inviten a pensar que el juego no es el objetivo en sí mismo, sino un medio, una puerta de entrada para comprender su funcionamiento y el del otro, usando diferentes recursos de comunicación, gestos, lenguaje corporal. Acercarlo a un intercambio empático en el que pueda registrar la influencia de las emociones en el aprendizaje". (Garay, 2022, pág.12); teniendo en cuenta al "estudiante virtual" que requiere de lo híbrido para continuar su trayectoria educativa; poniendo a disposición una diversidad de recursos y estrategias que le permitan a ese estudiante tener la misma posibilidad

de acceder a las clases, al material y a las actividades propuestas que aquel que cursa de manera regular, presencial.

Referencias bibliográficas

CIPPEC. (2021). Programa de Educación. Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad.

Decreto 297/2020. DNU. Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio.

Fernández Coto, Rosana (2017). *Cerebrando el Aprendizaje. Recursos teórico- prácticos para conocer y potenciar el "órgano del aprendizaje"*. Editorial Bonum

Garay, A. (2022). Fundamentos Teóricos y Prácticos de Neuropsicología para las Carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Tesis de grado. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan.

Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, P. (2018). *Metodología de la Investigación: las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. McGraw Hill Interamericana Editores.

Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia.: Guía de supervivencia para docentes y familias*. Editorial Paidós.

Ministerio de Educación Argentina. (2021). Tecnología Digitales. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. Cap.3.

Ministerio de Educación. Resolución 233/18. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-233-2018-306735

Ordenanza 005/20. CS. Universidad Nacional de San Juan.

Rama, C. (2020). *La Nueva Educación Híbrida*. Cuadernos Universidades.

Sedoff M. y S. Bonetti. (2018). *Flipped Learning. Una guía para darle una vuelta a tu clase*. Editorial Logos.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este libro hemos recorrido construcciones logradas a partir de investigaciones en educación que dio paso al intercambio de producciones entre distintos equipos de investigación con pertenencias institucionales diferentes: universidades nacionales e institutos de formación docente.

Esta Primer Jornada de divulgación científica en educación pudo mostrar la diversidad de perspectivas, acercamientos, preocupaciones y lenguajes que atraviesa la investigación en educación. No obstante, y sin negar la diversidad de planteos, es posible reconocer, en los distintos artículos, dos grandes ejes en torno a los cuales establecer algunas reflexiones. Uno referido a los sujetos de la investigación y otro referido al oficio de investigar.

En relación al primer eje, los artículos interpelan a los sujetos de la investigación educativa desde la mirada de la multiplicidad. Multiplicidad de voces, subjetividades y contextos puesta en juego en las prácticas investigativas y en el interjuego permanente de la (co)construcción recíproca. Siendo esta (co)construcción recíproca la que habilita procesos de intersubjetividad entre los miembros de las instituciones educativas y sociales analizadas (directivos, estudiantes, personal de apoyo, docentes), los equipos de investigadores, los agentes de gobierno, entre otros interlocutores. Estos no se limitan sólo a proveer información, sino que también, dialogan, comparten, aportan, resisten y se implican en la reconstrucción del proceso investigativo. Incluso llevan a reconsiderar supuestos, posiciones y actitudes que se asumen frente a la investigación.

"Visibilizar las voces de los distintos sujetos de la investigación", "construir la otredad en investigación", "desocultar los diversos sentidos que construyen los sujetos", son algunas de las ideas expuestas a lo largo del libro y, a pesar de los distintos posiciones teórico-metodológicos, todos tienen en común – con el riesgo de realizar una mirada totalizante- la necesidad de compartir las estrategias metodológicas construidas y utilizadas en la práctica de investigación que toman de referencia a los sujetos/objetivo de investigación implicados.

Intentando deconstruir el saber colonial-hegemónico que pretende el investigador y, desde el cual se nombra a los otros partícipes de las investigaciones, nos animamos a pensar en la denominación de "co-investigadores" para dar paso a la presencia de la búsqueda de una relación dialógica y dialéctica, con un papel bidireccional y de influencia mutua que se ejerce entre los sujetos implicados en la investigación educativa. Este planteo se anuda con el segundo eje reflexivo vinculado al oficio de investigar.

El intercambio con el territorio (realidad de la educación en San Juan) que se promueve desde la práctica de la investigación a través de lecturas heterogéneas, decoloniales, latinoamericanista, diversas y situadas nos permite construir aportes al campo académico con miradas que superan la lógica endogámica promovida desde paradigmas positivistas. Esta praxis, entendida desde una articulación constante entre sujeto-objeto de investigación (sin pretensión de objetividad), se constituye en una necesidad constante sostiene el investigador.

Cabe preguntarse entonces ¿para qué se investiga? Algunas de las respuestas que se develan de las intervenciones que se presentan en este libro y de las conclusiones a las que se llegaron en la presente jornada señalan, por un lado, el valor formativo de la práctica de investigar a la formación docente. Se presentan como funciones complementarias la docencia y la investigación. Estas no sólo transforman las "propias" prácticas docentes (la de los investigadores) sino que también se constituyen en objeto de reflexión y espacio apto para compartir "nuevas lecturas" de la realidad educativa y, de los distintos contextos que influyen en ella.

Por otro lado, la práctica de investigar significa "innovar". Estas innovaciones se dan, sobre todo, en el campo de las estrategias metodológicas y posibilidades de acceso al campo de estudio que tiene particularidades a las que los investigadores deben acomodarse -horarios disponibles de las instituciones educativas (tiempos libres ó de recreación escasos), rangos horarios acotados, funciones sociales de la educación que son imposibles de suplantar (clases), tiempos administrativos, sujetos implicados (sean directivos, docentes, estudiantes, agentes de gobierno), entre otros-.

En el marco de la innovación se advierte la necesaria "construcción de una ética de la devolución". Es decir que los investigadores se comprometan a realizar

devoluciones pertinentes hacia los agentes constituidos en objeto de estudio. Sin embargo, se advierte que estas deben comunicarse con pertinencia, lenguaje científico sencillo y señalar caminos posibles de resolución de los problemas que los aquejan sin caer en recetas. Esto significa, por tanto, que se demandan investigaciones educativas que tengan impacto sobre la realidad educativa en la provincia de San Juan que invita, por tanto, a mantener una relación más cercana con las necesidades situadas en este contexto.

Es así que, esta Primer Jornada de divulgación científica en educación se constituye en un hito sobresaliente que nos permitió conocer los distintos equipos de investigación que se dedican al estudio de la educación en nuestra provincia. Además, nos permitió reconocer las producciones propias de la región y los importantes avances que se tienen en este campo desde distintas disciplinas y enfoques.

En síntesis, son este tipo de jornadas de divulgación y articulación las que se deben seguir sosteniendo y fomentando para construir con otros coetáneos nuevas miradas e innovadores caminos en la educación sanjuanina.