

RECORRIDOS DE LA EXTENSIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EN NIVEL SUPERIOR DE LA PROVINCIA DE NEUQUÉN

**Dirección Provincial de Nivel Superior
Consejo Provincial de Educación del Neuquén**

CeDIE

CONSEJO PROVINCIAL
DE EDUCACIÓN

MINISTERIO DE
GOBIERNO Y EDUCACIÓN

NEUQUÉN
PROVINCIA | JUNTOS
PODEMOS
MÁS

RECORRIDOS DE LA EXTENSIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EN NIVEL SUPERIOR DE LA PROVINCIA DEL NEUQUÉN

Dirección Provincial de Educación Superior
Consejo Provincial de Educación del Neuquén

Recorridos de la Extensión y la Investigación en nivel superior de la Provincia del Neuquén / María Ayelén Sepúlveda, Karina Jozami ... [et al.] ; coordinación general de Josefina Arrúe ... [et al.] ; editado por Tomás Watkins. - 1a ed revisada. - Neuquén : Centro Editor, 2023.
240 p. ; 29 x 21 cm.

ISBN 978-987-48611-9-1

1. Educación Superior. 2. Didáctica. 3. Formación de Formadores. I. María Ayelén Sepúlveda, Karina Jozami. II. Arrúe, Josefina, coord. III. Watkins, Tomás, ed.
CDD 378.1030982

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA

ALICIA PIFARRÉ

Director Provincial CeDIE

Bibl. Iván Ramiro Nicola

Director General de Asistencia Técnica

Coordinador editorial Centro Editor

Tomás Watkins

Diseño y maquetación

Iván Moyano

Directora Provincial de Educación Superior

Prof. Graciela Viard

Equipo de producción de contenidos

Coordinación General

Prof. Josefina E. Arrúe

Prof. Karina Jozami

Prof. María Ayelén Sepúlveda

Prof. Facundo Serrano

Gobernador de la Provincia del Neuquén

Cr. Omar Gutiérrez

Ministro de Gobierno y Educación

Sr. Osvaldo Llancafilo

Presidenta del Consejo Provincial de Educación del Neuquén

Lic. Ruth Flutsch

Vicepresidente del Consejo Provincial de Educación del Neuquén

Prof. Danilo Casanova

Subsecretaria de Gestión Administrativa

Lic. Pilar Corbellini

Directora Provincial de Educación Superior

Prof. Graciela Viard

Presentación

Narrar, conjugar voces y amalgamar lenguajes se articulan en este libro. Les presento diferentes trayectos que muestran experiencias desarrolladas en espacios pedagógicos de educación superior de la provincia del Neuquén.

Aquí se evidencia de manera clara que el debate y la investigación sobre saberes situados se recrean a partir de ser compartidos.

Es decisión política del gobierno de la educación otorgar un lugar prioritario en la agenda el trabajo, la escucha y el recorrido expuesto de docentes y comunidad educativa en general, poniendo al servicio de estudiantes, su derecho al conocimiento.

Dinamizar y descentrarse como nos enseña Philippe Meirieu¹ es la clave de la práctica docente. Si en las instancias de formación no se ayudan entre sí, difícilmente puedan conformar un equipo pedagógico en las escuelas para que su rol sea fundante en la vida ciudadana de nuestros y nuestras estudiantes del mañana.

Celebro este encuentro e invito a recorrer estas páginas y hacerlas nuestra compañía.

Ruth Flutsch

**Presidenta del Consejo Provincial de Educación
del Neuquén**

¹ Entrevista realizada a Philippe Meirieu por la Unipe. Disponible en:
<https://youtu.be/S8BWJi136jw?si=AQNIT8rSYjllYoxk>

A modo de introducción

En primer lugar, expreso merecidas felicitaciones a autoras y autores de los trabajos que presenta esta obra, que forman parte de las comunidades educativas de cada Instituto de Formación Docente y Escuela Superior Artística y que, a la vez, dan entidad y vida al Nivel Superior de Educación de la Provincia del Neuquén.

Recorridos de la Extensión y la Investigación en nivel superior de la Provincia del Neuquén, da cuenta de trabajos intensos y sostenidos de los últimos años, en ambas áreas. De esta manera, se evidencian, a la vez, caracteres propios de culturas institucionales que arraigan en sus respectivos territorios y poblaciones de nuestra Provincia.

Al honor de presentar el libro, corresponde, también, la expresión de especial gratitud por la satisfacción y alegría que nos ha reportado, su concreción, al Equipo de Trabajo de la Dirección Provincial de Educación Superior.

Entre sus múltiples méritos, subrayamos los siguientes:

- Actualiza la legitimidad, a través de la práctica discursiva, de la estructura y tiempos institucionales establecidos, para los desempeños laborales y profesionales, por la normativa vigente, para las carreras públicas de profesorado. Se trata de decisiones políticas, que, en su momento, sentaron bases de existencia y desenvolvimiento, acordes a las incumbencias que entraña el Nivel Superior de Educación.
- Destaca la importancia de haber instituido formalmente, los cuatro pilares fundamentales del Nivel Superior: Formación Docente, Investigación, Extensión y Acompañamiento Pedagógico a Escuelas. Se comprueba, una vez más, que permiten, en su relación, una fértil dinámica del conocimiento, en cuanto a la enseñanza, generación y difusión, destinada a niveles y modalidades del sistema educativo y a las poblaciones de pertenencia.
- Fortalece los presupuestos teóricos y prácticos que garantizan el cumplimiento creciente de leyes y convenciones relativas a todas las etapas vitales y, en particular, a las de Niñez y Adolescencia, en sus alcances y especificidades inherentes al principio de inclusión.
- Franquea la comunicación, objetivando los desempeños que, en forma permanente, acontecen en los Institutos y Escuelas Superiores. En su conjunto, estos desempeños,

que anteceden y suceden a la enseñanza en sí y habilitan procesos democratizadores de circulación de la palabra, a través del interjuego de estudios, acciones comunitarias, diálogos, conversaciones y perspectivas. Este libro, en tanto construcción colectiva, se pone a disposición, con el ánimo de exponer su contenido y, en esencia, con el objetivo de “compartir”.

- Muestra un claro ejercicio de responsabilidad cultural, política, social, histórica y crítica que, en calidad de línea a seguir, refuerza un rasgo de identidad de la Educación de Nivel Superior.

- Inscribe una acción ciudadana decisiva: la publicación de actos, procesos y conclusiones, asumiendo protagonismos, que devienen modelo directo a seguir por las y los futuros docentes, sin riesgos de imperios personales o restricciones que afecten las libertades esenciales de cada manifestación.

A handwritten signature in blue ink, consisting of a large, stylized initial 'G' followed by a series of loops and a long horizontal stroke at the bottom.

Graciela Viard y equipo

Dirección Provincial de Educación Superior

Consejo Provincial de Educación

Autoras y autores

Josefina E. Arrúe, Karina Jozami, María Ayelén Sepúlveda y Facundo Serrano

Coordinación

*Peters Bravo, Karen de Lourdes - Morales, Marina Juliana - Sepúlveda, María Ayelén
- Venica, María Celeste - Vega, Marcia Paula*

García, Solange - Mansilla, Silvina.

*Arrúe, Josefina E. - Di Dio Melissa, A. - Fernández, Santiago - Gaete, Estefanía -
Jozami, Karina, I. - Vallverdú, Rosario.*

*Bergagna, Nicolás - Cazorla, Mariana Elizabeth - Marín, María Eugenia - Silva, Luciana.
Bagnat Lascaray, Daniel Alfredo - Díaz, Marta Cecilia.*

Lara, Virginia - Rojo, Roberto - Sánchez, Rodolfo Sánchez.

González Mannassero, Gabriela - Herrera, Karina - Trova, Virginia.

*Alarcón, Yanet - Apezteguía, Sebastián - Cambeiro, Pablo - Corneli, Lucía - Mansilla,
Silvina.*

Alarcón, M. Yanet - Sandoval, M. Fernanda.

Gaona, Soledad - Spinaci, Anabella.

Bellino Novitá, Graciela - Corneli, Lucía - Errecart, Alejandra - Mansilla, Silvina.

Camejo, Magdalena - Muñoz, Lara - Servin, Micaela.

*Camejo, Magdalena - Corneli, Lucía - Dellamaggiora, Victoria - Mansilla, Silvina -
Pulgar, Andrea - Solla, Gabriel.*

Piccioli, Paola Andrea - Ruiz San Martín, Elda Irene - Temi, Fedra Amalín.

*Bravo, María del Carmen - Cabezas, Cecilia, - Cuevas Ugarte, Noemí - Cheuquepán,
Agustina - Dell Oro, Macarena - Giacoppo, Mónica - Lascano, Nicolasa - López,
Mónica Beatriz - Lucero, Silvana - Muñoz, Tamara - Orlando, Nadia - Pereyra, Ana
Laura - Rodríguez, Marcela Alejandra - Santillán, María Laura - Sotz, Ana Laura -
Torrecillas, Ana.*

*Leonian, Sergio Ricardo - Ríos, Daniel Gustavo - Toscani, Pablo Andrés Heraldo -
Yozkon, Daiana Yamila.*

Frías González, Sabrina - López, Mauro - Ríos, Daniel Gustavo.

Herrero Martínez, María Inés.

Alaniz, Cecilia Jimena.

Meliqueo, Gustavo Cristian - Ponce, Carla Belén.

Fritz, Alejandra - Tuñón, Lucía.

*Benítez, Ariel - Delgado, Eugenio - Ibáñez, Valeria - Maldonado, Andrés - Muñoz
Castillo, Guillermina - Parra, Fernando.*

Feiman, Nicolás - Ghione, Paula.

Revisión del documento

Las y los siguientes docentes, algunas y algunos ya transitando la jubilación, colaboraron en la revisión de artículos favoreciendo un proceso de edición que llevó dedicación y tiempo. A todas y todos, nuestro especial agradecimiento.

Alaniz, Cecilia Jimena (ISFD N° 13)
Alen, Agustina (ISFD N° 9 y ESBA)
Arrúe, Josefina E. (ISFD N° 3)
Cattaneo, María Carolina (ISFD N°3)
Cazorla, Mariana Elizabeth (ISFD N° 5)
Córdoba, Eliana (ISFD N° 2)
Gatica, Walter Javier (ESBA)
Herrero, Inés (ISFD N° 3)
Ibañez, Yanina Soledad (ISFD N° 6, ESBA y ESMN)
Iturri, María Victoria (ISFD N°8)
Jozami, Karina (ISFD N° 3 y N° 8)
Lobato, Mariela (ESM SMA)
Oksman, Leonardo (ISFD N° 3)
Puertas, Ramiro (ISFD N° 1 y N° 14)
Radovani, Natalia (ISFD N°8)
Sánchez, María Gabriela (ISFD N° 11)
Sánchez, Roxana Beatriz (ISFD N° 10)
Scarpecci, Luciana Noelia (ISFD N° 6)
Sepúlveda, María Ayelén (ESBA)
Serrano, Facundo (DPES, ISFD N° 1 y N° 9)
Skliar, Mariano (ISFD N° 3 y N° 8)
Sotz, Ana Laura (ISFD N° 6)
Wehinger, Gerardo Rodolfo (ISFD N° 3)

Revisión general del documento a cargo de Tomás Watkins, por parte del Centro Editor del CeDIE CPE Neuquén.

Se han utilizado las Normas APA (7ma. Edición) como guía orientativa de formato, citación y referencia.

En algunos casos, se agrega bibliografía complementaria y ampliatoria.

Extensión e investigación, tramas colectivas en construcción

...es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. Como educador yo no soy político porque quiera, sino porque mi misma condición de educador me lo impone.

Paulo Freire

Presentación

Recorridos de la Extensión y la Investigación en el Nivel Superior de la Provincia del Neuquén es una publicación que surgió del deseo de generar redes de intercambios formativos entre docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y las Escuelas Superiores de Formación Artística (ES, incluyendo Escuela Superior de Bellas Artes y Escuelas Superiores de Música) del Neuquén durante la pandemia (COVID SARS-19). En ese período, referentes de Extensión e Investigación de la provincia tuvimos la oportunidad de encontrarnos en reuniones virtuales en las que compartimos balances, necesidades y proyecciones sobre las tareas que se llevaban adelante desde las secretarías. La socialización de lo que se producía en estas áreas se presentaba como una labor pendiente.

Entendemos que existen dos condiciones que hicieron posible que esta publicación se concrete. En primer lugar, normativas nacionales que fueron resignificadas con la impronta provincial y dieron lugar a cambios expresados en la Nueva Institucionalidad². En consonancia, proponemos una breve cronología sobre las normas que enmarcan las funciones de extensión e investigación en el nivel superior. Por otra parte, y referida al intercambio entre pares, el *aislamiento* brindó una oportunidad de acercamiento entre referentes de diferentes localidades y permitió concretar la edición de este primer libro que reúne experiencias de extensión-investigación³ de numerosas localidades.

² Reglamento Orgánico Marco. Resolución N° 1063/2013.

³ Nos referimos a las *acciones* como “extensión-investigación” (unidas con un guión) con el propósito de dar cuenta del estrecho vínculo que existe entre ambas. Al hablar de las *funciones*, mantendremos la fórmula “extensión e investigación”.

El recorrido que nos llevó desde una idea hasta su realidad fue posible porque contamos con la participación de autoras, autores, evaluadoras y evaluadores de los ISFD y ES, en articulación con el Centro de Documentación e Información Educativa “Alicia Pifarré” (CeDIE) de la provincia del Neuquén.

Contexto normativo de la extensión e investigación en el nivel superior neuquino

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en 2007 puso de manifiesto que la formación docente inicial y continua requerían de unas políticas específicas para el cumplimiento de las funciones propias del nivel - formación docente inicial y continua, extensión e investigación.

En relación con la normativa en la que se inscribe nuestro quehacer de extensionistas e investigadores, podría plantearse como punto de partida la Resolución 30/2007 del Consejo Federal de Educación (CFE), referida a la Formación Docente no universitaria. Allí se explicita que, “a pesar de las vacancias en el saber académico, el saber producido en la formación no suele ser reconocido como tal, no es identificado como forma valiosa de respuesta a problemas relevantes, y no circula o circula poco” (II- La especificidad de la formación docente como sistema, Artículo 38°, Anexo I, Resolución N° 30 /2007). Como consecuencias de esta situación, por una parte; el saber producido no podía beneficiarse del examen, la crítica y la reformulación, prácticas que sí son posibles cuando los conocimientos toman estado público. Por otra parte, las trayectorias profesionales de los formadores de docentes podrían enriquecerse al participar en actividades profesionales valiosas de por sí y que, además, contribuyan a sus carreras.

Las características propias de la tarea en nuestro nivel resultan de los vínculos entre las normativas y las acciones, debido a que ambas contribuyen a dar sentido a nuestras prácticas de docencia, extensión e investigación. Consideramos que la norma es resignificada en la acción y en este caso, en las reuniones que mantuvimos surgieron inquietudes que permitieron recuperar los lineamientos de la Resolución N° 23/2007 del CFE, que expresa que las publicaciones de los resultados de la investigación y de la sistematización de experiencias innovadoras son tareas que fortalecen las acciones de las mencionadas áreas. También la Resolución N° 30/2007 del CFE reglamenta que las actividades de Investigación y las de Formación Continua son acciones inherentes

de los Institutos de Educación Superior. Cabe señalar que estas tareas ya habían sido reconocidas en el Artículo 72° de la Ley de Educación Nacional 26.206/2006.

Durante el año 2013, la implementación del Reglamento Orgánico Marco (ROM) Resolución N° 1063/2013⁴ dió forma a la Nueva Institucionalidad, generando un nuevo impulso en las áreas. Esta normativa elaborada de forma colectiva con participación de todos los claustros, señala en su artículo 3° que son funciones de la formación docente “la formación docente inicial institucionalizada, la formación docente continua, y la Extensión e Investigación educativa y artística”⁵. Asimismo, la Ley 2.945, Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén sancionada en 2014, explicita la adopción de esta perspectiva para el sistema de formación en la sección destinada a la Educación Superior (Capítulo IV, Artículo 63°).⁶

También los diseños curriculares de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial, establecen que las funciones deben dar lugar a “una relación constituida en torno al conocimiento, en tanto manera de relacionarse con la realidad en todas sus dimensiones (subjetiva, social, cultural, política, entre otras) de interpretarla y de transformarla” (Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria y del Profesorado de Educación Inicial, Resolución N° 1689/2015, p. 38). En otras palabras, al socializar estas acciones damos cuenta del compromiso socio-político-epistémico que tiene el nivel, con la educación en particular y con la comunidad toda en general.

Recuperamos algunas de estas normas porque entendemos su relevancia en el proceso de aprendizaje que venimos transitando como instituciones educativas cuando se trata de las acciones de extensión-investigación que nos nutren y se retroalimentan en las comunidades que integramos.

⁴ En el Nivel de Educación Superior de Neuquén los proyectos desarrollados por las y los docentes tenían aval a través de las Resoluciones 1812/2003, referida a las acciones de Extensión y la Res.353/2002 centrada en las acciones de coformación con escuelas colaborativas - ambas normativas continúan vigentes.

⁵ Véase Artículos 40° a 45°. También existen dos Disposiciones de la entonces Dirección General de Nivel Superior que reglamentan la tarea, Disposición N° 051/2013 Extensión y Formación Docente Continua y 069/2013 Lineamientos de Investigación Educativa.

⁶ Si bien en nuestra provincia, los planes de estudio de nivel superior reconocen la especificidad de su quehacer, la reglamentan por ROM y le destinan horas institucionales, aún hoy encontramos instituciones que bregan por la creación de horas para desarrollar tareas de extensión-investigación que hacen a la igualdad en las condiciones de producción y circulación de conocimientos en los ISFD y Escuelas Superiores.

Sobre esta experiencia de publicación

Generar una publicación específica con producciones de toda la jurisdicción se presentó como un desafío y una oportunidad para conocer quiénes somos, qué hacemos y por qué es valiosa la tarea. Esta es la primera vez en la que se conformó un equipo autoconvocado que incluye diversidad de instituciones y localidades. La iniciativa implicó organización y acuerdos interinstitucionales que fuimos construyendo entre 2021 y 2022.

Los artículos reunidos muestran distintas realidades, en algunos casos, son los primeros pasos de unas prácticas incipientes en los IFD y ES. Sabemos que hay mucho por recorrer y aprender.

Si bien consideramos que la extensión y la investigación son prácticas entrelazadas, por motivos de organización en esta publicación aparecen de manera separada. Los artículos se presentan en orden alfabético y de acuerdo con la pertenencia institucional de los autores y las autoras; abordan variedad de temas a través de diferentes experiencias, dando cuenta de lo que sucedió y sucede al momento de diseñar e implementar los proyectos en nuestros institutos y escuelas.

Como trabajadoras y trabajadores de la educación, apostamos a que el vínculo con el conocimiento se constituya de manera horizontal, sin imposiciones, ni arrogancias en una relación de “comunicación, de diálogo, en la que todos los sujetos son activos, en cuanto a la apropiación y resignificación de este conocimiento (...) en procesos colectivos de PRÁCTICAS⁷ razonamiento, pensamiento y crítica”, entendiendo a la comunicación dialógica “como un encuentro, antes que como un acuerdo” (Resolución N° 1689/2015, p. 38). Ponemos en valor que los saberes circulan en la comunidad, se forjan en el fuego del quehacer colectivo con las prácticas de extensión-investigación y ponen de manifiesto que nuestras instituciones no son recintos exclusivos del saber.

Confiamos en que esta primera experiencia sea un punto de partida y que la práctica de la publicación colectiva se instale como un saber hacer propio del nivel superior y un aporte a todo el sistema educativo.

Josefina E. Arrúe, Karina I. Jozami,
María Ayelén Sepúlveda y Facundo Serrano.

⁷ Se respetan las mayúsculas del documento citado.

Agradecimientos

Queremos agradecer a quienes se sumaron y alentaron este proyecto, compañeras trabajadoras y compañeros trabajadores de la educación de las Instituciones de Nivel Superior y a las autoridades del Centro de Documentación e Información “Alicia Pifarré” (CeDIE), Iván Nicola y Tomás Watkins, que aceptaron la propuesta y la dinámica que nos dimos.

También queremos reconocer a quienes colaboraron con artículos de su autoría, y a quienes dedicaron tiempo a la revisión para su inclusión en esta publicación. Por último, agradecer, especialmente, a aquellas y aquellos que actualmente se encuentran jubiladas y jubilados y, aun así, no dudaron en participar.

Equipo coordinador

La Dirección Provincial de Educación Superior y el Consejo Provincial de Educación del Neuquén agradecen al Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) por el financiamiento mediante el cual ha sido posible la presente edición impresa.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La educación artística como conquista de lo inútil. Investigación sobre los giros, superposiciones y refutaciones metodológicas de la enseñanza artística en el nivel superior – ESBA 2020/1

Peters Bravo, Karen de Lourdes - Morales,
Marina Juliana - Sepúlveda, María Ayelén -
Venica, María Celeste - Vega, Marcia Paula

Resumen

Desde las cátedras Proyectual y Práctica IV de ESBA, nos interesa pensar los métodos de las prácticas de la enseñanza que puedan desarrollar micropolíticas de análisis situados, participativos, colaborativos, auto y co-evaluables, mediante el uso de pedagogías disruptivas que provienen del arte contemporáneo. Reconfigurar el escenario en la educación artística superior, preguntándonos ¿cómo cambiar las reglas del juego para obtener otros resultados y de alguna manera intervenir, subvertir, alterar, diversificar el orden dado, a través de otras prácticas? Deseamos generar otros vínculos, otros conceptos a través de otros métodos que habiliten disensos, el ensayo y el error en los aprendizajes.

El desafío es sistematizar las prácticas realizadas del 2020/1, para poder abordar conclusiones, re nombrar los propios métodos y acciones. Analizamos las matrices educativas modernas, coloniales y capitalistas como un trinomio indisociable que se consolidó en nuestra cultura y en la educación, que ha reproducido valores y categorías que pretendemos revisar.

Palabras clave

Didáctica de artes visuales - Educación Superior - Educación disruptiva

Introducción

El presente trabajo es un avance de investigación en torno a las metodologías de enseñanza artística en el nivel superior en la ESBA de Neuquén donde participamos docentes y estudiantes, en el marco de la convocatoria de Proyectos de Investigación del INFoD 2021. Desde la cátedra de Proyectual del Profesorado Superior y de la Práctica IV del Profesorado de Artes Visuales, interpretamos las matrices educativas modernas, coloniales y capitalistas como un trinomio indisociable que se consolidó en nuestra cultura y en la educación, que ha reproducido valores y categorías susceptibles de revisión. Para reconfigurar el panorama pensamos las prácticas de la enseñanza desde análisis situados, micropolíticos, colaborativos, co-evaluables; mediante el uso de pedagogías disruptivas que provienen del arte contemporáneo. Se propone reconfigurar el escenario en la educación artística superior, preguntando ¿cómo cambiar las reglas del juego para obtener otros resultados y de alguna manera intervenir, subvertir, alterar, diversificar el orden dado de las prácticas educativas? Se desea generar otros vínculos pedagógicos y conceptos a través de otros métodos que habiliten disensos, el ensayo, el error en los aprendizajes. Asumiendo este desafío, desde hace al menos tres años, desarrollamos una investigación-acción, sistematizando nuestras prácticas y re nombrando los propios métodos y acciones.

Planteo del problema

Desde hace un tiempo comenzamos a repensar la forma y el contenido en la construcción de conocimiento: revisamos nuestra práctica docente a la sombra de diferentes autores que aportan una mirada crítica, feminista y disruptiva en la educación, que alimentan nuestras expectativas decolonizantes.

En esta necesidad deseante (pretenciosa algunas veces) de abrazar la educación desde este paisaje patagónico árido y de confluencia de ríos, nos preguntamos si son suficientes propuestas metodológicas áulicas creativas, si no revisamos críticamente las matrices de la educación devenida de la modernidad civilizada y bárbara.

¿Son las prácticas disruptivas una posibilidad de transformación de las reglas de juego áulicas para alterar y diversificar el orden establecido normalizado? ¿Es necesario construir certidumbres pedagógicas en tiempos inciertos y cambiantes? ¿Es compatible el deseo de objetividad con procesos de aprendizaje que se muestran no

definidos? ¿Cómo evaluamos, en el escenario de la educación artística superior, de modo no disociado del contexto de aprendizaje?

La limitación del problema de investigación surge del escenario contextual de pandemia como situación conflictiva a sortear en educación artística de nivel superior, planteando el reto del traslado de la vida institucional a la virtualidad. Hubo que revisar las estructuras compositivas hacia el interior de la institución y de cada espacio curricular, siendo los nuestros Práctica IV del Profesorado de Artes Visuales, orientado a los niveles primario y medio y Proyectual del Profesorado Superior en Artes Visuales. La pandemia puso en evidencia las falencias del sistema que afectan la potencia de creación y transformación de la vida misma. Ello nos llevó a pensar en la pertinencia de la utilización del método de pedagogía disruptiva (operatorias o modos de hacer del arte contemporáneo en la clase) para nuestros encuentros áulicos. El contexto puso en relieve las experimentaciones e intuiciones que ya veníamos ejercitando, donde los procesos de evaluación formativa continuaron siendo permanentes e inacabados. En nuestra práctica generamos las estrategias que nos permiten sostener el trabajo áulico y jerarquizar los saberes de mayor relevancia en un contexto donde todo se resignifica y los procesos se revalorizan tanto como los productos finales. Sistematizar ese método, es hoy nuestro desafío para focalizar en posteriores análisis y retroalimentación de la práctica docente.

Objetivos

Objetivo general 1. Reflexionar para potenciar las instancias de producción de conocimiento situado de nuestras cátedras de educación superior artística durante el 2020/1.

Objetivo específico 1.a. Sistematizar las prácticas de los planes de clase de las cátedras de Proyectual y Práctica IV, de los profesorados de ESBA, 2020/1.

Objetivo específico 1.b. Observar cómo esas prácticas pedagógicas disruptivas, adoptan y se contactan con la experiencia directa del arte contemporáneo.

Objetivo específico 1.c. Analizar qué transformaciones generan las prácticas áulicas disruptivas en los procesos de enseñanza aprendizaje, en pandemia, en relación a matrices modernista educativa tecnicista de la educación artística.

Objetivo General 2. Aplicar el método de la investigación acción como ejercicio

de auto y co-evaluación para acceder a la producción de saberes.

Objetivo General 3. Socializar, compartir, difundir las experiencias de nuestra práctica docente de cátedra con nuestra comunidad educativa.

Marco teórico

El marco teórico con el que trabajamos es nuestro aliado y guía práctica, en sentido que acompaña nuestro quehacer docente ayudando a la reflexividad. Los amparos teórico-políticos que cobijan nuestro estar-siendo en el mundo educativo vienen de la mano de la Pedagogía crítica, en especial la Latinoamericana, las perspectivas decoloniales, el feminismo, los estudios culturales y enfoques que fueron apareciendo de las actualizaciones de los anteriores. Pero básicamente de la pedagogía disruptiva. Puntualmente, nos enmarcamos en la crítica a la epistemología moderna planteada por Najmanovich (2016) desde donde cuestiona la ideología objetivista occidental como proyecto dominante cuyo eje objetividad/objeto/objetivo, niega la construcción del sujeto en pos de la cosificación, anula la experiencia y avala modelos positivistas como únicas formas de producir conocimiento.

Asimismo, nos interesa recuperar la idea de “sujeto neutro y objetivo” que revisa Haraway (2004) cuando plantea la existencia de un sujeto moderno que se muestra invisible, con pretensión de portar y garantizar la claridad y transparencia de los discursos y objetos de verdad.

Por otro lado, tomamos los aportes de Suely Rolnik (2019) que giran en torno al análisis de afecciones y afectaciones del cuerpo vibrátil. Una noción que cobra sentido en contextos donde, los colectivos dan lugar a nuevos pensamientos y acciones sensibles, imaginativas y corporales, capaces de desencadenar micropolíticas descentradas respecto a las formas de adoctrinamiento que propone el sistema económico capitalista.

Por último, recuperamos las formulaciones críticas a la academia universitaria que lleva adelante Catherine Walsh (2005) y el cuestionamiento del diseño colonial e imperialista que los intereses capitalistas postulan como “verdad universal”. Ante las condiciones históricas culturales coloniales, la decolonialidad implica una constante subalteridad y deconstrucción del sentido, conocimiento y formas de existencia desde lo otro, desde lo propio.

Hace unos años diagnosticamos que convivimos con un malestar en nuestra práctica: Sentir que éramos parte de una educación bulímica -a decir de Acaso (2015)-, que se consume para después ser vomitada sin una “sana absorción”. Este fue uno de los primeros hallazgos, por coincidencia de análisis con las pedagogías disruptivas y toda la línea de estudios generados por movimientos de artistas educadores – entre ellos Luis Camnitzer (2014)- y educadores artistas que trabajan en pensar otras metodologías didácticas. En estos aportes encontramos la diferencia entre Educación e Instrucción, procurando que el conocimiento sea útil para la vida, donde la acreditación es un medio y no un fin en sí mismo. La vida y la propia experimentación, el juego, y hasta el caos son parte del aprendizaje que estas pedagogías intentan recuperar; donde el arte contemporáneo también nos nutre infinitamente de sus ejercicios, métodos y modos de hacer. Este tipo de educación propone aprendizajes que involucran el cuerpo total (no sólo mental), emocional e incluso su inconsciente. Aprendizajes dialógicos, que sucedan en la conversación y argumentación con otros y otras.

La idea de ese “otro/a/e” activo nos la aporta la mirada de la pedagogía crítica articulada con el feminismo y la decolonialidad, que nos permiten revisar la cuestión del poder, la alienación del conocimiento en cuanto a la colonialidad del saber y reformular formas de vinculación en las relaciones educativas. Esto nos implica en un desplazamiento en torno al “rol de poder” del docente frente al estudiante como sugirió Freire. Las epistemologías del sur, a decir Boaventura de Sousa Santos (en Santos y Meneses, 2014), también nos enseñan que, si no reconocemos la voz del “otro/a/e”, del pueblo, les oprimimos o excluimos por invisibilización.

Si hablamos de la educación artística en particular, podemos decir que aún se mantiene parte de la tradición de elitización, siendo a veces segregadora y reproductora de un sistema socio político de desigualdades. Se muestra heredera de una educación moderna, universal, normativa, objetivista, presentándose como neutral cuando en realidad es el modo de narrar europeo moderno que se impuso en la colonización. Esa supuesta objetividad pierde de vista el contacto con el aquí y ahora, desconociendo el conocimiento situado (Haraway, 2004) y el propio quehacer artístico que contempla la errancia en la construcción de la hoja de ruta.

De la mano de la experiencia situada, no podemos dejar de considerar los aportes de John Dewey, las teorías del conocimiento y la “experiencia”, desde su texto

clásico, “El arte como experiencia” en los años 80, hasta la revisión de los pragmatistas contemporáneos. Pensar el campo de conocimiento del arte, pensarlo en términos de producción social es situarlo también. No para entenderlo como reflejo de la sociedad, pero tampoco en términos abstractos blancos e impolutos (donde el “cubo blanco” expositivo es la máxima metáfora de la autonomía del arte), sino como la parte de la producción humana que permite la construcción de sentido desde la metáfora y a través de las imágenes dentro de un imaginario cultural. Desde allí entendemos el trabajo en la educación artística en distintos espacios y disciplinas atendiendo a la complejidad del pensamiento.

Cuando articulamos nuestro marco teórico con la práctica misma se nos abren posibilidades de reformulación permanente. La investigación educativa es parte del proceso de enseñanza aprendizaje desde la investigación acción, dado que ofrece estrategias para introducir cambios, producir y apropiarse del conocimiento escolar. La investigación acción es una opción coherente desde el punto de vista ético y teórico-metodológico que perseguimos sobre todo para pensar la evaluación de procesos eventuales e inciertos como los ocurridos durante el 2020/1. Este método de hacer/pensar/reformular para volver a hacer es propio del arte y su constante búsqueda de ajustes entre forma y contenido para construir sentido. Nuestra investigación pretende aportar a pensar *la clase como obra de arte, docente como performer y estudiante como emancipado o emancipada* capaz de recrear lo que ve y de narrar otros contextos en encuentros dialógicos, apostando a que estas prácticas sean diseminadas en los otros niveles educativos de Primaria y Secundaria donde trabajamos.

Diseño de la investigación y metodología

La investigación que proponemos es en torno al análisis de resultados del uso de las pedagogías disruptivas en nuestras clases en el 2020/1. Planteamos un doble recorrido, por un lado, llevar a cabo sistemáticamente el plan de investigación acción en cuanto a revisar los planes de trabajo del 2020/1, las acciones realizadas y evaluarlas en torno a nuestro marco en relación al “estar siendo” en el aula y en la educación. Por otro lado, socializar (con diversos formatos de conversatorios, foros u otro tipo de intercambios y/o publicaciones) esos análisis con colegas, y poner en cuestión nuestras prácticas desde miradas externas, que ayuden a mejorar las

experiencias áulicas para revisar la matriz constitutiva que nos hace repetir formatos aprendidos sin posibilidad de intervención crítica.

Proponemos analizar qué tan disruptivas resultan nuestras prácticas en relación a la enseñanza puramente técnica de las artes visuales. Tecnicismos que muchas veces son irreflexivos en relación a los verdaderos aportes del arte y su trabajo en la forma- contenido para la construcción de sentido metafórico.

El tipo de investigación no es la tradicional académica sino una educativa aplicada a la propia práctica, dónde la producción y apropiación del conocimiento escolar es procesual, no lineal. La investigación será descriptiva y explicativa desde un tratamiento de la información cualitativa. El objeto de análisis a investigar es nuestra propia práctica y nuestros planes de trabajos áulicos realizados durante el 2020/1 en función de la proximidad con los marcos teóricos y reflexivos que deseamos ejercitar en torno a otras formas de evaluar los procesos.

Se presentarán detalladamente las acciones, actividades realizadas, planes de trabajo, registros por grabaciones de zoom en la virtualidad de los encuentros áulicos en interacción con las estudiantes implicadas, que además de participar de este proyecto de investigación han sido parte de las experiencias de clases. Se sistematizará el material, los formatos y prácticas realizadas en el contexto pandémico-virtual para proyectar futuras prácticas.

El método a desarrollar que vemos más conveniente es el de la investigación acción dado su articulación teórico metodológica con los objetivos y proposiciones de acción que nos planteamos.

Acciones desarrolladas

En el complejo proceso de revisión-acción-reformulación de nuestras prácticas, hemos logrado sistematizar y listar las tareas a desarrollar para lograr los objetivos de la investigación. Algunas de ellas son: con respecto a las experiencias áulicas, la revisión de planes de clases y experiencias (listar las prácticas pedagógicas que utilicen métodos del arte contemporáneo en la clase; relevar el material producido en videos, apuntes, material didáctico, fotos, etc.); identificación de problemas o dificultades suscitados a partir de las experiencias del método disruptivo; definición de la propia terminología; construcción de formatos de divulgación en fichas de experiencias; socialización e intercambio diversos (conversatorios, foros, debates, edición de fichaje,

cuadernillos u otros).

Hasta el momento, logramos sistematizar todos los planes de clases, estrategias y recursos metodológicos en un “Prezi” de acceso público, estructurado en “islotos” de recursos al cual llamamos “Chinampas”⁸. También participamos de un conversatorio en formato virtual, organizado desde la Secretaría de Investigación de ESBA, donde socializamos nuestros avances de investigación con la comunidad educativa. Finalmente, nos presentamos a la convocatoria de Proyectos de Investigación del INFoD durante el 2021.

Conclusiones

Aún nos queda recorrido para finalizar esta investigación. Hasta ahora llegamos a algunos supuestos donde comprendemos el hecho pedagógico como un proceso espiralado, temporalmente distinto e incierto respecto a los trayectos educativos formales que pretende la academia. Comprender la educación artística como “conquista de lo inútil”, es justamente poner en cuestión los formatos de Investigación y las metodologías modernas academicistas que han “calado hondo”, también en la enseñanza artística. Es nuestro anhelo avanzar en este trabajo para lograr nuestros objetivos de investigación y difundir los aportes que las prácticas artísticas contemporáneas traen a la educación.

⁸ Disponible en: <https://prezi.com/view/KYsIpNbqbPBOXJpZbPFG/>

Referencias

- Acaso, M. (2015). *Reduvolution. Hacer la revolución en educación*. Paidós.
- Camnitzer, L. (2014). *Guía para maestros. Bajo el mismo sol arte de América Latina hoy*. The Solomon R Guggenheim Foundation.
- Haraway, D. (2004). *Testigo modesto*. The Haraway Reader. Traducción de Pau Pitarch.
- Najmanovich, D. (2016). *La construcción colectiva de la experiencia. El mito de la objetividad*. Biblos.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Santos, B. de S. y Meneses, M. (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Akal.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Editorial Abya-Yala.

Bibliografía

- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), 69-80. Recuperado de <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513>

Escuela Superior de Música

¿Qué es *saber* música? Indagación exploratoria de los imaginarios asociados al saber música entre estudiantes de la Escuela Superior de Música de Neuquén. Años: 2021/2022

García, Solange - Mansilla, Silvina

Resumen

En este trabajo de investigación se exploraron los imaginarios asociados al saber música entre las y los estudiantes de la escuela Superior de Música de Neuquén. Se obtuvo información relevante sobre las representaciones que las y los estudiantes expresan sobre sus propios saberes musicales, para pensar su continuidad, discontinuidad o ruptura con las ofertas programáticas y con las metodologías pedagógicas. Asimismo, se articularon reflexiones con el campo de debates actual denominado modelo conservatorio, las pedagogías institucionalizadas, y sus posibilidades de revisión. La música tiene una existencia múltiple en la vida cultural ¿cómo se relacionan los saberes previos y los académicos en las trayectorias educativas de nuestras y nuestros estudiantes?

Palabras clave

Formación musical - Música universal - Formación docente - Modelo Conservatorio

Introducción

Esta indagación tuvo como objetivo producir un acercamiento a los imaginarios de las y los estudiantes de los profesorados, acerca de sus propios saberes sobre la música. La indagación se asume exploratoria en el sentido de que no pretende ser exhaustiva y sus alcances han organizado nuevas líneas de indagación.

Se recabaron ciertos imaginarios de las y los estudiantes sobre sus propios saberes musicales, aquellos sentidos asociados a los saberes musicales (curriculares y extra curriculares) para cada persona entrevistada.

Se analizaron los imaginarios en torno a la música, en relación a la continuidad, discontinuidad o ruptura que pudieran presentar con las propuestas de formación académica,

Se utilizan como marco teórico para estos análisis, los desarrollos actuales sobre el modelo conservatorio, como un paradigma de enseñanza aprendizaje de la música y las formas de *pensar* la música que subyace en ellos.

Se espera aportar cierto insumo para posibles direccionalidades de ajuste de la oferta académica, para beneficio de las y los estudiantes que integran nuestra escuela.

Modelo conservatorio

El marco teórico mediante el cual se analiza la información obtenida, es parte de un campo de debates actual, denominado **Modelo Conservatorio**, que busca explicitar los supuestos acerca de la música subyacentes en cada práctica de enseñanza aprendizaje. En las diferentes direccionalidades de la formación musical se perfilan formas de pensar y vivenciar la música. Genealogizar estas ideas subyacentes constituye una invitación a repensar la universalidad de la música en un tándem inseparable con la diversidad que le es inherente.

Algunas líneas de genealogización de las características supuestas a la música se ocupan de repensar su rol en los procesos de colonización cultural de América (Holguín y Shifres, 2015, p. 2), ya que, a través de la idea de universalidad, se ha sostenido cierta jerarquización de unas músicas sobre otras, en el sentido del movimiento que produjo la división entre arte y artesanías.

Otras líneas de revisión del modelo conservatorio, analizan las formas de concebir la notación musical en la enseñanza aprendizaje de la música (Burdet, 2017), en cuanto a las diferencias entre un sistema de representación y un código. Un sistema de representación, supone la captación de las relaciones implícitas entre elementos, por lo que el aprendizaje de la lecto escritura de la música, pensado como un sistema y no como un código, no debería prescindir del contexto como forma de referencia.

La circunscripción de la música a lo sonoro es otra línea de análisis que es posible relevar en la vida institucional (Shifres, 2017) a través de la presencia o

ausencia de otros factores de la experiencia musical, como el movimiento y el cuerpo. Como señala Shifres, la circunscripción de la música a lo sonoro es un supuesto muy sedimentado en nuestro sentido común, que confina la experiencia musical a la experiencia de oír o producir sonidos. Como señala este autor, se genera “La gran paradoja de la supresión de las experiencias humanas como requisito para conocer las experiencias humanas”. (Shifres, 2017, p. 28)

La música como experiencia del compartir versus de la producción individual, de la distribución de roles entre oyente y ejecutante son otros ejes mediante los cuales se puede analizar los imaginarios asociados entre quienes respondieron la encuesta.

Algunos de estos supuestos cimientan la idea de jerarquizaciones, que situaría por ejemplo a la música académica en la cima de cierta escala de jerarquía sobre las que podrían ser “medidas las demás músicas”. ¿Es posible que estas ideas aparezcan en los imaginarios relevados entre estudiantes?

Metodología

Se diseñó una encuesta semi cerrada para iniciar la indagación. Se organizó en cinco áreas. Estas áreas buscaban relevar consideraciones sobre:

- La formación musical académica
- La experiencia musical masiva, no profesional
- ¿Qué es “saber” música?
- ¿Cómo “hacés” música?
- ¿En qué ámbitos “hacés” música?

Análisis de los datos

1. Seleccione tres aspectos que le parezcan los más trabajados en su formación. El primer punto se organizó con el objetivo de relevar los aspectos les parecen los más trabajados a las y los estudiantes en su encuentro con la oferta académica de la escuela. Allí, la “**Escritura/notación musical**” y la “**Práctica instrumental individual**”, aparecen con predominancia, ocupando juntos más del 58% de las respuestas, en detrimento de los demás factores.

2. Señale qué aspectos de la música le parecen los más accesibles en la experiencia musical masiva o cotidiana. Esta segunda pregunta tenía la intención de

hacer contraste entre la oferta de formación de la escuela y la experiencia musical masiva, o cotidiana, es decir de quienes no se dedican profesionalmente a este quehacer.

Las respuestas a esta pregunta al ser analizadas cualitativamente, abren a incluir en la experiencia musical de quienes no son profesionales, lo relativo al cuerpo y el movimiento, por ejemplo “los bailes”, “boliches”, la experiencia colectiva “recitales” “el fogón”, “juntarse a ver videos”.

3. Señale tres aspectos que le parezcan más relacionados al “saber” música. En este ítem, se intenta relevar los imaginarios asociados al “saber” música.

En las respuestas, predominan como aspectos relativos al saber musical a la “**Escucha y análisis**” (38%) y la “**Lectura de partituras**” (25%), es decir “saber” se relaciona a cierto ideal, transmitido en la formación y relacionado a la forma académica de acercamiento a lo musical.

Asimismo, aparece una dicotomía en este punto, entre lo innato y lo vincular, como aspectos considerados centrales en relación a la música. Son remitibles a concepciones muy disímiles acerca de la música que es interesante analizar.

Los “**Aspectos innatos**”, es decir, que ubican el origen del saber musical en aspectos biológicos, heredados, aparecen puntuados en una proporción de 15%. Un 13% de las respuestas a este ítem, señala que un factor importante del “saber” música, se relaciona a la “**Empatía interpersonal**”, es decir una habilidad tal como la posibilidad de escuchar, interactuar en el terreno de la música, tal como las esperables para el caso de docentes de música.

4. Señale cuál de estos aspectos aparecen más frecuentemente en su quehacer musical extraescolar: para el caso del hacer musical extraescolar, realizadas por motivación personal, las “**Prácticas musicales individuales**” (33%) y las “**Prácticas musicales colectivas**” (24%) aparecen como las más puntuadas, y junto a la opción que integra formas de prácticas musicales, tales como el compartir la vista de videoclips, investigar sobre la vida de cantantes o géneros, etc (“Géneros musicales y sus contextos”) ocupan el 75% de las respuestas sobre las prácticas musicales extra académicas. En este ítem, la notación aparece en 4to lugar (15%), denotando un cambio respecto de las consideraciones vertidas en la pregunta 1 y 2.

Para las y los estudiantes participantes de la indagación, podría decirse que la formación académica se caracteriza mayormente por la oferta de notación/práctica

musical individual, “saber música” se relaciona a “escuchar, analizar” y “leer partituras” **sin embargo en el propio hacer se corre de estos parámetros para basarse en la práctica individual y colectiva principalmente.**

Estas diferencias entre cierto ideal, asociado a las concepciones subyacentes a la formación musical recibida, y las prácticas personales son llamativas y señalan cierta característica atribuida al modelo conservatorio: los sistemas formativos tradicionales construyen vías paralelas a las vivencias musicales previas de las y los estudiantes.

Por otro lado, en las respuestas sobre las prácticas institucionalizadas, parece pensarse la música escindida de los ámbitos socioculturales de creación y difusión de esas músicas (géneros y sus contextos, rasgos históricos), en vista del poco porcentaje en relación a otros aspectos.

Asimismo, podemos analizar que esa bifurcación entre las prácticas musicales personales y la formación relaciona a esta última, con una concepción universalista del conocimiento musical y de una inteligencia como “la capacidad de resolver problemas abstractos”, que deja afuera una multiplicidad de miradas y de formas de conocer, sentir y estar en el mundo. Si se escinde el hecho musical de los demás aspectos de la vida cultural en la que surge, se lo circunscribe a una *manifestación sonora*. En este sentido, también se destaca la necesidad de la práctica colectiva de la música en el ámbito institucional, y la necesidad de compensar en el ámbito extraescolar esta faceta, entendiendo que la música es un hecho colectivo en un determinado contexto sociocultural que lo matiza de rasgos identitarios y un complejo entramado que está lejos de ser abordado desde una educación de corte cartesiano.

Por otro lado, volviendo a las diferencias entre los puntos 1 y 2: ¿todos los saberes que rodean el hecho musical son registrables en la notación convencional que se dice a sí misma universal? ¿Las maneras de aprender son las mismas en todas las culturas? ¿Por qué razón estudiantes de nuestra institución instalan sus propias prácticas musicales apartadas del espacio de "saber académico"? ¿Qué aspectos forma la práctica instrumental individual y cuáles la colectiva?

En relación a la propuesta de *pluriversalidad de la música* se propone repensar dicotomías, como “Música académica” y “Música popular”, ya que podrían recubrir continuidades en las formas de enseñanza aprendizaje, con diferentes repertorios.

Saber música y formación académica musical, ¿puentes o brechas?

Tal como se señalaba en la fundamentación del proyecto, existe una agenda de debate actual que se encuentra genealogizando la idea de **universalidad** de la música, el modelo de formación musical asociado, denominado “modelo conservatorio” y ciertas pedagogías coligadas. ¿Es posible señalar ciertos rasgos de vigencia de estas formaciones epistemológico-discursivas en la cultura institucional de la Escuela Superior de Música de Neuquén?

La información obtenida invita a revisar las creencias subyacentes a la universalidad de la música: no es posible capturar la multidimensionalidad de la experiencia humana y cultural en/con la música y además, abrir a la diversidad puede anclar la formación en la experiencia previa.

La circunscripción de la música a lo sonoro, es otra característica del modelo conservatorio (Shifres, 2017) que es posible relacionar a las respuestas obtenidas.

El cuerpo y el movimiento, en cierta forma de pensar la formación musical, no aparecen como eje, como señala Shifres, la circunscripción de la música a lo sonoro es un supuesto muy sedimentado en nuestro sentido común, que confina la experiencia musical a la experiencia de oír o producir sonidos. Se genera, como dice “[L]a gran paradoja de la supresión de las experiencias humanas como requisito para conocer las experiencias humanas”. (Shifres, 2017, p. 28)

Las competencias corporales, no aparecen puntuadas en primeras posiciones en las respuestas obtenidas. Su rol satelital podría sostenerse para la performance musical de escenario, pero es insoslayable en la docencia en contexto escolar, con niños y niñas. ¿Es necesario, para este eje y para otros, pensar en forma específica el hacer musical de la docencia que el de la ejecución en el marco de un escenario?

La música como experiencia de ejecución individual, que distribuye los roles entre oyente y ejecutante son otros ejes mediante los cuales se puede analizar los imaginarios asociados al “saber música” de las respuestas obtenidas. En su mayor parte, señalan la ejecución individual y la notación como características de la formación que se ofrece, pero la notación de las menos puntuadas en el quehacer musical personal por fuera de la formación académica, planteando una discontinuidad entre los saberes previos y la formación profesional, en las personas encuestadas.

En este análisis, se produce un señalamiento sobre la aparición de cierta puntuación sobre la idea de la posesión de talentos innatos para acceder al saber en

música, ya que se trata de paradigmas largamente superados en la actualidad, pero que aparecen por motivos que sería interesante relevar a futuro.

Comentarios finales

El análisis de los imaginarios sobre el “saber música” y los debates del campo de estudios del modelo conservatorio, trazan direccionalidades para pensar la formación ofrecida, y los necesarios ajustes entre la oferta de formación y los saberes previos. Máxime si se tiene en cuenta que la formación se dirige a “formadoras y formadores en música”, es decir que trabajarán en esta construcción de los puentes entre la experiencia musical previa y la formación pretendida con sus estudiantes a futuro.

Para el cierre preliminar de esta experiencia de investigación: “¿Qué es saber música? Indagación exploratoria de los imaginarios asociados al saber música entre estudiantes de la Escuela Superior de Música de Neuquén” destacamos la posibilidad de haberla concretado, en el marco de la construcción de las funciones de investigación en las Escuelas Superiores, como parte de la tarea docente en los procesos denominados nueva institucionalidad.

Referencias

- Burcet, I. M. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*. N° 5. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/322590959_Hacia_una_epistemologia_decolonial_de_la_notacion_musical
- Holguín, P. y Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del río bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Revista Calle 14*, 10 (15), 40 – 53. <https://doi.org/10.14483/issn.2145-0706>
- Shifres, F. (enero - junio 2017). Revisando algunas categorías para pensar la música: Contra el desperdicio de nuestra experiencia musical. *Percepta*, 4 (2), 17–31. Recuperado de: <https://abcoemus.com/journals/index.php/percepta/article/view/40/36>
- Shifres, F. (2018). Realidad e idealización del dominio de la notación musical. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 3 (4), 13-44. Recuperado de: <http://www.revistaforo.com.ar/ojs/index.php/rf/article/view/54>

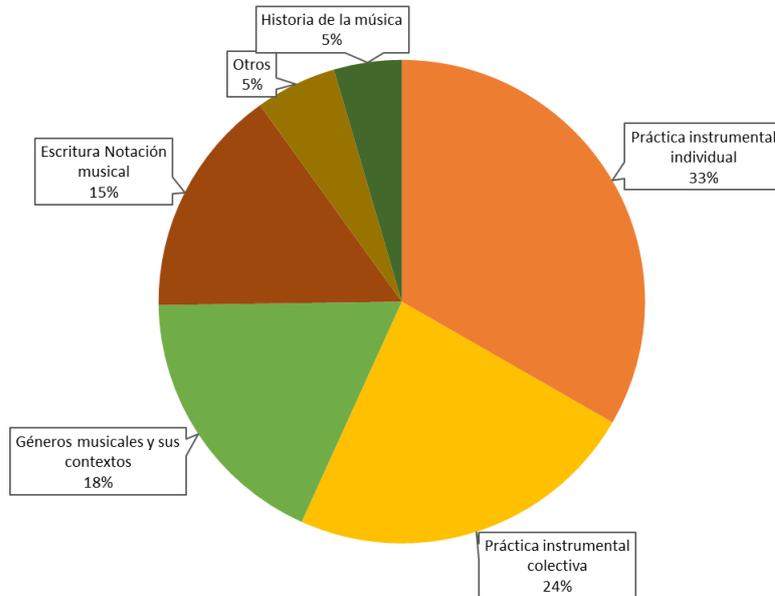
Bibliografía

- Cross, I. (2010). La música en la cultura y la evolución. *Epistemus. Revista De Estudios En Música, Cognición Y Cultura*, 1 (1), 9–19. <https://doi.org/10.21932/epistemus.1.2700.0>
- López Cano, R., (2005). Los cuerpos de la música. Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (9), 0. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/822/82200911.pdf>
- Small, Christopher (1999). El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. Conferencia pronunciada en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. (Benicàssim, 25 de mayo de 1997). *TRANS. Revista transcultural de música*, 4. Recuperado de: <http://www.sibetrans.com/trans/a252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>

Anexo

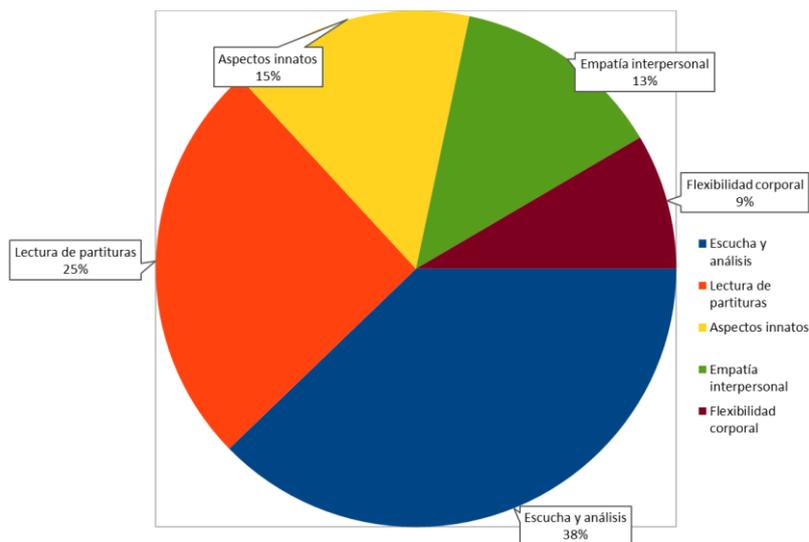
Pregunta 1

Seleccione 3 aspectos que le parezcan los más trabajados en su formación.



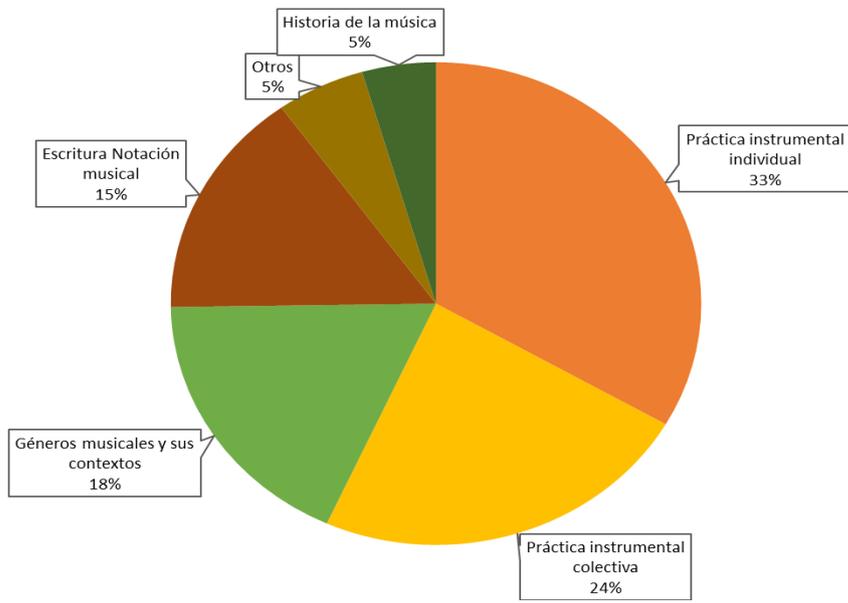
Pregunta 3

Señale 3 aspectos que le parezcan más relacionados al “saber” música.



Pregunta 4

Señale cuál de estos aspectos aparecen más frecuentemente en su quehacer musical extraescolar.



Hacia la consolidación de la investigación como una práctica en los ISFD: narración y construcción de la identidad investigadora en la experiencia del profesorado semipresencial del ISFD 3

Arrúe, Josefina E. - Di Dio Melissa, A. -
Fernández, Santiago - Gaete, Estefanía -
Jozami, Karina, I.- Vallverdú, Rosario

Resumen

En este trabajo compartimos reflexiones sobre el interés de estudiar la vinculación entre los contextos político, normativo, pedagógico, nacional y provincial con la experiencia del Profesorado Secundario de Lengua y Literatura en la modalidad semipresencial del ISFD N° 3 (San Martín de los Andes -período 2009-2019). A través de la narración, como herramienta privilegiada de la investigación, socializamos nuestros interrogantes y explicitamos nuestra presencia territorial. Así buscamos contribuir a la consolidación de la investigación como una práctica colectiva y propia del nivel formador de la provincia.

Palabras clave

Profesorado semipresencial - Educación a distancia - Formación docente - presencia territorial

Introducción

*“[En] defensa del derecho a problematizar la
realidad que se vive”*

M. Teresa Sirvent (2018)

En este trabajo compartimos reflexiones sobre el interés de estudiar la vinculación de la experiencia del Profesorado Secundario de Lengua y Literatura en la modalidad semipresencial del ISFD N° 3 (San Martín de los Andes [SMA]- período 2009-2019) con los contextos político, normativo, pedagógico, nacional y provincial. A través de la narración, como herramienta privilegiada de la investigación, socializamos nuestros interrogantes y explicitamos nuestra presencia territorial. Así buscamos contribuir a la consolidación de la investigación como una práctica colectiva y propia del nivel formador de la provincia.

Algunas coordenadas de contexto

La provincia de Neuquén es una de las más jóvenes del país (1955). Su paisaje es variado e incluye cordillera, el alto valle de Neuquén, ríos, lagos, volcanes y áridas zonas petroleras. Las distancias son largas entre la capital y las zonas norte y sur. La heterogeneidad de situaciones también se observa en rutas e internet. Aún hoy, siguen existiendo muchas localidades que quedan aisladas por motivos climáticos en algunos momentos del año.

Nuestra experiencia de investigación se desarrolla en el Instituto Superior de Formación Docente N° 3 (ISFD 3) de San Martín de los Andes, uno de los quince institutos que se distribuyen en la provincia y ofrecen formación inicial de profesorado. Los centros urbanos son los que concentran mayores ofertas (CENSO, 2010) de formación, de gestión estatal y privada, en diferentes áreas de conocimiento.

Desde 2008, el ISFD 3 dicta el Profesorado Secundario de Lengua y Literatura (PSLyL) en dos modalidades de cursado, con una sección presencial (a la que se asiste a clases de lunes a viernes de 18.00 a 22.30 hs.) y una semipresencial, o de cursado alternativo (en la que se asiste a 10 encuentros presenciales por cuatrimestre y se complementa con un acompañamiento virtual, a través de una plataforma, el resto del tiempo). Hasta 2019, esta oferta académica constituyó la única opción de educación superior a distancia gratuita y de gestión estatal en la provincia (y en el

país, según nuestro relevamiento). De ella egresaron, en diferentes cohortes, estudiantes procedentes de distintas localidades del interior de Neuquén y Río Negro.

Sobre las decisiones, los criterios y sus efectos

Entre diciembre de 2019 y febrero de 2020 la Dirección Provincial de Educación Superior (DPES) de Neuquén, explicitó nuevas condiciones de cursada, y redefinió a esta modalidad, hasta entonces llamada semipresencial, como *alternativa* (Resolución N° 084/2020 del Consejo Provincial de Educación [CPE]). El principal cambio fue el aumento a un 70% la carga horaria obligatoria que obligó a extender la cursada regular prevista en un plan de cuatro a años a uno de cinco. De esta manera, las condiciones de la cursada alternativa dejaron de ser las de la semipresencialidad y se acercaron a las de la modalidad presencial.

La mencionada resolución (Resolución N° 084/2020 del CPE) generó una gran dificultad en el acceso a esta opción pedagógica. Los estudiantes de las localidades del interior de la provincia en las que no existían ISFD que dictaran la carrera (PSLyL) (Zapala, Aluminé, Villa la Angostura, Las Coloradas, Piedra del Águila, Loncopué, Chos Malal, entre otras⁹), y de la nuestra que trabajan o tienen familia a cargo, se encontraron con mayores obstáculos para acceder y, fundamentalmente, sostener sus trayectorias en la formación superior.¹⁰ Asimismo, en el transcurso de 2019 y 2020, la DPES abrió nuevas propuestas de formación docente en varias localidades de nuestra provincia con diferentes condiciones para el ejercicio de la docencia en el nivel superior. Las carreras de profesorado a término evidenciaron la falta de recursos materiales, edificios, de conectividad y de docentes para el dictado de los espacios curriculares que cada profesorado debía ofrecer como parte de su propuesta curricular. A grandes rasgos este era nuestro contexto de descubrimiento. Es decir, el conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, teóricos, etc. que caracterizan a un contexto socio histórico donde surge y tiene anclaje una investigación (Sirvent, 2006).

⁹ En el momento en que se escribió este trabajo no estaba disponible la carrera en las mencionadas localidades.

¹⁰ Desde 2016 trabajamos en una investigación que nos permitió conocer las características de la población que asiste a esa modalidad de cursada, motivaciones de elección de carrera y las representaciones que tenían estudiantes del primer año sobre la enseñanza. Arrúe, J. E., Vallverdú, R. y M.C. Brizuela (2018) y Vallverdú, R., M. Di Dio y J. Arrúe (2019).

Nuestro quehacer investigativo en el ISFD

En 2020 la pandemia de COVID19 generó una situación sanitaria que impidió la presencialidad y dio lugar a la ampliación de propuestas mediadas por la tecnología en todos los niveles educativos. Para entonces, el ISFD 3 tenía transitados diez años de experiencia en el dictado de una carrera bimodal. Como docentes investigadores de este ISFD nos preguntamos: ¿cuáles son los criterios políticos-pedagógicos-territoriales con que se toman las decisiones de cambiar las condiciones de asistencia en una modalidad semipresencial? ¿En qué condiciones de recursos administrativos, materiales, de formación académica de los docentes, de solidez en términos de institucionalidad se abren las carreras? ¿Qué consecuencias tienen estas decisiones para quienes enseñan y quienes aprenden? ¿Cómo estas decisiones favorecen o dificultan la democratización de la formación de profesorado cualitativa y cuantitativamente?

La definición de nuestra pregunta de investigación es el resultado de las siguientes actividades: lectura compartida de documentos normativos nacionales (Consejo Federal de Educación), de diferentes provincias y de la nuestra, planes de estudios; reconstrucción de la historia del PSLyL semipresencial a través de entrevistas a compañeros; y revisión del proyecto que dio origen a la modalidad *semipresencial* en 2009. Además, volvimos sobre nuestros propios antecedentes de investigación que se comienzan en 2016. En aquella oportunidad se buscó generar conocimiento sobre la población que asistía y asiste al PSLyL, las motivaciones de elección de la carrera y las representaciones que tenían los estudiantes ingresantes sobre la enseñanza. Este proceso de retroalimentación entre teoría y empiria nos permitió problematizar nuestra realidad cotidiana y definir la siguiente pregunta de investigación, o planteo del problema (Sirvent, 2006, p. 2):

¿Qué características asumen las relaciones entre los contextos político, normativo y pedagógico nacional y provincial en relación con la experiencia del PSLyL semipresencial del ISFD 3 (período 2009-2019)?

Probablemente, las respuestas a nuestro “qué” (objeto de estudio) resulten inacabadas y habrá cambios en nuestra comprensión debido a que las formas de vernos y pensarnos son dinámicas (Duhalde, 2008). No obstante, esta pregunta condensa un conjunto de cuestiones que como investigadores nos preocupan, nos fascinan, nos asombran, nos angustian, nos enfrentan con nuestra ignorancia y nos

motivan para investigar aquello que “no se sabe” (Sirvent, 2006). Abandonamos las pretensiones de neutralidad, y asumimos nuestra implicación (Sirvent, 2019) como constitutiva de nuestro quehacer, nos alejamos de las “pretensiones de objetividad y neutralidad” que “son las dos caras de los principales instrumentos de naturalización y legitimación” (Lander, 2005).

Sobre ampliar el recorrido de nuestro mapa

Desde que iniciamos la primera etapa de esta investigación (en 2016), militamos en la continuidad del semipresencial del PSLyL. Tomamos un posicionamiento político y buscamos intervenir sobre el territorio social, a través de la presentación de nuestros resultados de trabajo, la elaboración de numerosos documentos que fuimos haciendo llegar a la DPES a través de los informes de investigación y las cartas gestionadas colectivamente con información sobre la necesidad de articular una normativa acorde a las características del semipresencial¹¹. También asumimos una posición activa dentro de nuestro ISFD al presentar avances de la investigación en jornadas institucionales y en el Consejo de Política Institucional. En este último espacio se dio continuidad a la coordinación del semipresencial como una coordinación de definición institucional.

Estas son algunas manifestaciones de nuestra forma de intervenir sobre la realidad que nos rodea. Como dice Torchio, lo político se vuelve constitutivo de lo pedagógico en tanto visibiliza y expresa una posición en el terreno social (Torchio 2020, p. 12). Salir de lo cotidiano, socializar nuestras construcciones en otros ámbitos de trabajo (congresos, jornadas, encuentros locales, regionales, nacionales e internacionales) y discutir con colegas (como sucede en los Consejos Interinstitucionales que reúnen a representantes de todos los ISFD de la provincia) son búsquedas por trascender el territorio desde el que surgimos y generar nuevas cartografías.

Nuestro quehacer investigativo se interrumpe, retroalimenta y nutre de las intervenciones de socialización en diferentes ámbitos, dentro y fuera del ISFD. En esas condiciones construimos textos¹² para comunicar lo que vamos conociendo sobre nuestra realidad educativa. Tal vez, porque “narrarse es a la vez pensarse,

¹¹Algunos de los documentos presentaban el análisis del marco normativo que podría encuadrar la propuesta curricular atendiendo a sus especificidades y del proceso de desarrollo curricular en curso.

¹²La idea de *textos* es en sentido amplio, no sólo se refiere al texto escrito.

recuperar la propia voz, romper la mordaza del silencio, tener la valentía de ponerse en escena en relación con otros” (Unda Bernal, Martínez Boom, Medina Bejarano, 2001, p. 104). Los cambios en el equipo, y los movimientos por comunicar lo que vamos interpretando dan cuenta de que “las interconexiones pueden fortalecerse, romperse, variar, cambiar de sentido y/o dar lugar a nuevos nodos” (Duhalde y Torchio, 2021).

Sobre nombrarnos, narrarnos y construir una identidad

Para Bruner (2003) los humanos pensamos nuestras vidas de manera narrativa. Por eso construimos un relato de nuestras acciones y comportamientos en una línea temporal. “Hablar de nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo” (Bruner, 2003, p. 93). En nuestro recorrido pudimos narrarnos, movimos algo del acontecer escolar: la co-construcción cotidiana, y, en ella, la vivencia singular y local, la historia particular y diferente de cada persona que trabaja en la escuela (Rockwell, 2000). Los registros escritos de nuestras actividades y su análisis nos permiten narrarnos, crear identidad y gestar lo que Sirvent (2006) denomina “historia natural de la investigación”. Ellos son un punto de referencia que se podría retomar a futuro.

A modo de cierre

A partir de nuestros resultados consideramos que la modalidad semipresencial de cursada que tuvo el PSLyL del ISFD 3 hasta 2019 favorece la democratización cualitativa y cuantitativa de la formación docente para estudiantes y para docentes en este ámbito, el de una educación superior a distancia, pública, de gestión estatal y gratuita de calidad.

Nuestro desafío es que esta propuesta se sostenga, fundada en el conocimiento de la población que atiende y en el de los logros sostenidos a través del tiempo.

Investigar es nuestra manera de construir narración en diversos registros y es una oportunidad de “generar otros modos de intervención en el campo de lo social” (Arcuri, 2021). Tal vez sea una oportunidad para promover un colectivo con identidad propia. Un lugar para nombrar y nombrarnos, al decir de Suárez (2020) “de dar cuenta de lo que nos pasa con lo que pasa”.

Referencias

- Arcuri, A. (2021). *Curso de "Investigación educativa, trabajo y política docente"* [anotaciones personales], CTERA - INFOD.
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Duhalde, M. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En Moacir Godotti, M., Gomez, V., Mafra, J., Fernandes de Alencar, A. (comp.). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhald.pdf>
- Duhalde, M. y Torchio, R. (30 de agosto al 3 de diciembre de 2021). *Investigación educativa, formación y trabajo docente*. [Clase 4 Curso Formación Docente Especializada]. Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, INFoD, Ministerio de Educación de la Nación.
- Lander, E. (2005). La ciencia neoliberal. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 11 (2), pp. 35-69.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, 9, pp. 11-25. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450902>
- Sirvent, M. T. (2006). Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática. En Sirvent, M. T. y Rigal, L., *Metodología de la Investigación social y educativa; diferentes caminos de producción de conocimiento* [Notas preliminares de libro en edición].
- Sirvent, M. T. (2019). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en Ciencias Sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En Reyes Suárez, A., Piovani, J. I. y Potaschner, E. (Coords.) *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Teseo, CLACSO, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1178>
- Suárez, D. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 1 (3), 480-497.

<https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.v1.n3>

Suárez, D. (20 de octubre de 2020). *Herramientas de la Investigación Educativa: Las Narrativas Pedagógicas* [Notas personales del conversatorio]. ISFD N°5 Maestro Carlos Fuentealba Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Torchio, R. (2020). "Empezaron a pasar cosas interesantes en mí..." Huellas, efectos y aprendizajes que acontecen al participar en redes, grupos y/o colectivos que escriben sobre el mundo escolar. *Nodos y Nudos*, 6 (49), 29-40.
<https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num49-11538>

Unda, M. P., Martínez Boom, A. y Medina Bejarano, M. (2001). La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿otros modos de formación? *Entre Maestros*, 2(4), pp. 94-107.

Bibliografía

Arcuri, A. (2007). Trabajo colaborativo en la formación docente: Relato de una experiencia. En Cardelli, J., Duhalde, M., *Docentes que hacen investigación educativa*, vol. III. Miño y Dávila.

Dalle, P., Boniolo, P., Sautú, R. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Recuperado de: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/14733>

Pérez Gómez, A. (1993). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

Zemelman, H. M. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas*. Escrito basado en la transcripción de la conferencia magistral dictada por el Dr. Zemelman ante los alumnos del Posgrado Pensamiento y Cultura en América Latina, de la Universidad de la Ciudad de México, el 10 de noviembre del 2001.

Saberes y experiencias puestos en diálogo. Narrativas Pedagógicas, las y los docentes en Plottier tenemos la palabra

Bergagna, Nicolás - Cazorla, Mariana
Elizabeth - Marin, María Eugenia - Silva,
Luciana

Resumen

El trabajo presenta una propuesta en la que se tendieron puentes de diálogo y escrituras entre el Campo de las Prácticas, la Investigación y la Extensión desde las narrativas educativas. Muestra un recorrido de conversaciones y construcción de acuerdos que ponen el eje en pensar y reflexionar acerca de nuestras prácticas docentes, de enseñanza y pedagógicas. Se pretende potenciar, a propósito, tareas de investigación que cobran un sentido revalorizador de los saberes de experiencia que se van constituyendo, en los diálogos y escrituras, como saberes pedagógicos.

Intenta dar señas del ejercicio colectivo en el que se encuentran nuestras lógicas institucionales de extensión e investigación, experiencias y saberes, para dar voz y letra a lo que fuimos y vamos siendo y haciendo desde las escuelas en el escenario de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) en el marco de la Pandemia del COVID19.

El trabajo que se leerá, sintetiza la tarea articulada entre estudiantes residentes y docentes coformadores participantes en la investigación, quienes, a partir del diálogo, pusieron en tensión la formación docente, a la vez que se fueron construyendo sentidos alrededor de lo significa la Investigación y la coformación. De este modo, y en el contexto de ASPO, se pudieron transitar trayectos y experiencias compartidas de escrituras y círculos de lectura en clave de Narrativas Pedagógicas.

Palabras clave

Saberes de experiencia – Narrativas pedagógicas – Coformación, extensión e investigación – Prácticas docentes – Experiencias.

Saberes y experiencias puestos en diálogo. Narrativas Pedagógicas, las y los docentes en Plottier tenemos la palabra.

Lo inédito de la situación de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) en 2020 fue que, desde el marco normativo, virtualizó las prácticas docentes¹³ y supuso una ruptura de los encuadres clásicos de “dar clases”. Esto nos invitó y movilizó a pensar en nuevos encuadres desde dispositivos diferentes, mediados por lo digital. Las *Narrativas Pedagógicas* significaron, entonces, una posibilidad de encontrar una continuidad, en medio de tantas rupturas, poniendo el acento en la palabra y los saberes de experiencia (Alliaud, 2017) de quienes son protagonistas de esas nuevas construcciones.

En ese marco de *Narrativas Pedagógicas*, al decir de Daniel Suárez (2016), pretendíamos contribuir, a través de la indagación narrativa de docentes a la transformación democrática de la escuela, del saber pedagógico y de las prácticas docentes. En medio de un escenario tan incierto, de abrupto corte con las dinámicas y prácticas sociales y educativas; por lo que esta línea de investigación, se configuró en el contínuum y la posibilidad de construir relatos de las experiencias en clave de narrativas que pusieran en valor las propias escenas y prácticas pedagógicas.

En tal sentido, el proceso hermenéutico de construcción del relato de las experiencias pedagógicas posibilitó comprender dichas experiencias en contextos de enseñanza y de aprendizaje nuevos e inéditos (Sanjurjo, 2012). También la construcción de preguntas acerca de los sentidos de esas vivencias y de nuevas preguntas pedagógicas orientadas al regreso a la presencialidad.

Teniendo en cuenta todo ello, nos propusimos llevar adelante un proyecto de investigación y extensión que daba, a su vez, un eje vertebrador a la propuesta de Residencia I. Pensamos en la coformación y la residencia como esa posibilidad de construcción de saberes pedagógicos de forma colaborativa, a partir de la experiencia, de diferentes acciones de sistematización y estructuración de las mismas en “experiencias pedagógicas situadas”, tales como: la participación en talleres de narrativas pedagógicas, la escritura y su socialización en diferentes instancias, la

¹³ Resoluciones N° 230/2020 y 231/2020, Consejo Provincial de Educación del Neuquén

construcción de espacios de encuentros para los relatos, la reescritura y la publicación.

A partir de todo ello, recuperamos algunas preguntas que siguen vigentes:

¿Cómo seguir articulando acciones de extensión e investigación en miras al diálogo y encuentro necesarios entre formación inicial, coformación y co-investigación en la localidad?

En la vuelta a la presencialidad, ¿qué otros recorridos sostenemos o abrimos para seguir construyendo colaborativamente e implementando dispositivos que favorezcan diálogos, conversaciones y socialización de experiencias que aporten a la revalorización de las prácticas docentes y de enseñanza en clave de investigación y reflexión de la propia práctica?

A partir de esta experiencia, ¿qué puentes pudimos tender entre el Instituto de Formación Docente y las escuelas? ¿Qué vínculos se fortalecieron? ¿Qué tramas formamos o podemos seguir formando en la responsabilidad colectiva y política de formar profesores para la educación primaria?

¿Por qué y para qué seguir propiciando los dispositivos necesarios para que las y los docentes investiguen acerca de los saberes que articulan y construyen a partir de situaciones y escenarios singulares desde la escuela, narrados desde su práctica pedagógica reflexiva? Esto en clave de las propias perspectivas de nuestro diseño curricular de la Formación Docente en la jurisdicción¹⁴ movilizándolo el necesario encuentro entre Extensión, Investigación y las propias tareas de enseñanza en la Educación Superior.

En algunas de estas preguntas, cobran sentido las propias voces y experiencias de estudiantes de Residencia I¹⁵ y docentes conformadoras que con sus propias narrativas evidencian su posición como investigadoras y autoras.

A partir de acá, les ofrecemos algunos fragmentos de las escrituras que nos dan pie para seguir pensando, como una provocación e invitación a leerlas desde el contexto en que fueron pensadas, sentidas y experienciadas:

¹⁴ “Perspectivas de Derechos Humanos, Género, Intercultural y Ambiental”, Resolución N° 1689/2015 del Consejo Provincial de Educación. Plan de Estudio N° 639, Profesorado de Educación Primaria, p. 53. Disponible en: <https://dgns-ngn.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-provinciales/>

¹⁵ Residencia I: espacio curricular correspondiente al tercer año del Profesorado de Educación Primaria. Plan de Estudio N° 639.

Al decir de Micaela, una de las estudiantes del Profesorado en Educación Primaria en el Instituto de Formación Docente N° 5 “Maestro Carlos Fuentealba”,

La pandemia me enseñó y nos enseñó a muchos que una clase no se caracteriza por el espacio. Una clase se caracteriza por tener un enseñante y un aprendiz, algo para enseñar y algo para aprender.

Mis clases tuvieron que ser reprogramadas tantas veces, ya no contaba con entusiastas pequeños, también tenía pequeños adultos que se interesaban y tenían sed de participación, pero, aunque suene muy alentador, también fue todo un reto. (Micaela Cepeda, estudiante)¹⁶

Por su parte, María Teresa, quien también transitaba el trayecto propio de Residencia I en el tercer año de su carrera, nos aporta con su narrativa, que:

En noviembre, realizamos nuestra práctica de Residencia, hubiéramos deseado que fuera de forma presencial, pero no perdimos tiempo en lamentos, yo lo pensé como un gran desafío y puse manos a la obra.

Después de ver en acción la planificación que presentamos, me replanteé si era realmente ese el tema que debíamos darles, o en todo caso si era la forma, ya que, el contexto era otro, las necesidades de lxs niñxs también eran otras, es muy importante practicar la empatía y cuidar al otrx. (María Teresa Freire, estudiante)¹⁷

Entre las palabras que nos compartió Soledad, también estudiante del profesorado, nos decía que:

La escuela cambió de modo muy repentino y en ese cambio se perdió el espacio social y cultural al que los/as estudiantes están familiarizados y la importancia de todo lo que ocurre en los pasillos, en el patio, escucharse, compartir ideas, tomar un té tibio, y mirarse, pero mirarse de verdad. No me parecía que esté ocurriendo pantalla de por medio.

¹⁶ Cepeda, Micaela (2020) “LA RECETA Y EL PRODUCTO”. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1u1_CbUgAx_ZhAe_UZtT1pMsiDM4f7rl7p8/view?usp=sharing

¹⁷ Freire, María Teresa (2020) S/T. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1wC04IF8IGLpjEd50lW8setKsUKJOaEWw/view?usp=sharing>

Me resulta casi imposible pensar en todo lo que implicó y sigue implicando el 2020. Lo emocional prima desde todos los puntos de vista, sin embargo, haber logrado entrar en los hogares con una escuela totalmente nueva e inexperta, recibir respuestas, preguntas y dudas, haber puesto en marcha una serie de actividades pensadas en función de los tiempos personales y de los otros, fueron sin lugar a dudas, una buena clase. (Soledad Mora, estudiante)¹⁸

Narrar la propia experiencia pedagógica, documentarla, condividerla entre lecturas y revisiones, fue parte del proceso de esta línea de investigación, que articuló y dio nuevos sentidos a las lógicas de coformación. Puso en escena círculos de lectura y aportes para las re-escrituras, proceso en el que las docentes coformadoras pudieron también tomar la palabra. En este caso Rosa nos dice:

Si pudiera resumir lo que positivo de esta situación en una palabra sería “EXPERIENCIA” única y lo que no me gustaría volver a pasar es la “SOLEDA” de no poder socializar mis experiencias en un espacio cara a cara. El aula física es irremplazable porque allí se comparten emociones enriquecedoras sin miedo a la exposición, se extraña muchísimo... Estas situaciones vividas marcaron un antes y un ahora, porque la pandemia aún no termina. (Rosa Álvarez, docente)¹⁹

Finalmente, la voz de quien generó las condiciones para que las prácticas y encuentros fueran posibles, desde su lugar en el gobierno institucional, como Directora de la escuela que albergó a las residentes, animándose a investigar a la par. Entre sus registros de narrativa nos dice:

Pero lo más importante, además de cumplir con el rol específico de la escuela, “ENSEÑAR”, fue el no perder la cercanía y comunicación con la comunidad educativa.

La creatividad debe ser una competencia en los directivos en tiempos de pandemia, hay que atreverse a innovar y desarrollar acciones estratégicas,

¹⁸ Mora, Soledad (2020) “Narrativa de una experiencia de clase virtual”. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1CygDev5C6ATjvshOy0pp7pImHFu5lVA/view?usp=sharing>

¹⁹ Alvarez, Rosa (2020) “Narrativas en virtualidad”. Disponible en: https://docs.google.com/document/d/1yIDMM6yg6FlfyP_pZvztGWiumgkdatqyDiqdRnwt5f4/edit?usp=sharing

siempre validando el contexto institucional, analizando la información y desarrollando confianza entre las y los docentes. (Ada Cifuentes, docente)²⁰

Esta es una selección y un recorte, tal vez arbitrario, que hacemos de las narrativas construidas por docentes coformadoras y estudiantes de Residencia I en el contexto del 2020. Con cada una de estas voces y narrativas de experiencias pedagógicas, se fue construyendo el recorrido de nuevos sentidos, o sentidos otros, de las prácticas de formación y coformación encontrándose con la investigación y la extensión. Por ello, invitamos, también, a visitar parte de este recorrido en el registro audiovisual²¹ realizado de un momento de ampliación de la experiencia en un círculo de lectura, donde la comunidad fue extendida, en donde participaron autores y escritores de otros contextos y escenarios educativos, estudiantes y docentes de la formación docente de la provincia del Neuquén.

Queremos, con esto, convidarles a leer las narrativas, a poner sus interpretaciones, y a escribir las propias narraciones, a objetivar las experiencias y a animarnos a ser constructores activos de saberes pedagógicos. Y en este ejercicio, cual compiladores, intentamos también poner en valor las experiencias de investigación en los institutos de formación docente, en claro diálogo con las líneas de extensión, en el entramado de los campos de formación general, específica y de las prácticas y residencias.

Revalorizar la investigación educativa, y allí la tarea de las formadoras y los formadores de docentes, en el nivel superior, constituye también un fuerte desafío por fortalecer políticas que atiendan a su sostén y promoción. Implican la visibilización de los desafíos en la tarea de enseñar que abraza la extensión y la investigación, como motores que dinamizan los posicionamientos políticos y pedagógicos que vamos co-construyendo para dentro de los Institutos De Formación Docente. Así entonces, con el interés de seguir abriendo ventanas a la indagación, la problematización, la reflexión, la curiosidad y el trabajo colaborativo con la investigación como

²⁰ Cifuentes, Ada. (2020) "La pandemia es una oportunidad para repensar la educación y lograr un aprendizaje significativo situado". Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1Paxni6C2IEgnHibyCFQAUTcRC9oAOKmN/edit?usp=sharing&oid=114681416702110933280&rtpof=true&sd=true>

²¹ Investigación y extensión del ISFD N° 4 (30 de julio de 2021). *I Jornadas de socialización de buenas obras de enseñanza* [video]. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=bpFsDzWL8-E>

vertebradora de estas experiencias y prácticas, para la producción y publicación de esos saberes pedagógicos situados; acercamos, a modo de pregunta una pista más para este contínuum en las narrativas y la autoría: ¿Qué memorias puede construir nuestra comunidad? Este proyecto hecho experiencia es un puntapié que propicia una reflexión sobre los dispositivos que puedan ser necesarios para que las y los docentes investiguemos acerca de los saberes que se articulan (Achilli, 1986), y que reconstruyamos, a partir de situaciones y escenarios singulares desde la escuela, narrados desde nuestras prácticas reflexivas, una memoria pedagógica de la institución que contribuya, como desafío, a generar una “comunidad de docentes narradores en Educación”.

¿Por qué la investigación puede consolidar las experiencias y prácticas de democratización en la formación docente? Y aquí la invitación a que los proyectos de Investigación que se proponen en los ISFD puedan circular y socializarse, como puntapié para tejer la trama que se requiere a fin de potenciar esta función y tarea dentro de la Educación Superior. Para que, a modo de andamiaje, sostenga y movilice a más experiencias en las que la producción, circulación y publicación de conocimiento sea reconocido y revalorizado por las y los docentes que hacen investigación en y desde las escuelas.

Referencias

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En *Cuadernos de formación docente*. Universidad Nacional de Rosario.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Sanjurjo, L. (enero-junio 2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis educativa* 16 (1), 22-32. Recuperado de: <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/3095>
- Suárez, D. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 1 (3), 480-497. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.v1.n3>

La región, su identidad, sus identidades. Territorios literarios, comunitarios y transdisciplinarios. Una experiencia hecha de experiencias

Bagnat Lascaray, Daniel Alfredo - Díaz,
Marta Cecilia

Resumen

El Proyecto de Investigación *La región, su identidad, sus identidades. Territorios literarios, comunitarios y transdisciplinarios* se presenta como un intento por integrar las actividades de la Formación, la Extensión y la Investigación, esenciales para la Educación Superior. Propone aproximarnos a nuestra literatura, conociendo a las actrices y actores involucradas e involucrados en su producción, y tender a su vez puentes de análisis con la problemática social, histórica y política de nuestra región y de nuestro país, en el marco de las perspectivas que atraviesan el diseño curricular de nuestra formación docente: interculturalidad, género, DDHH, conciencia socio-medio-ambiental e interdisciplinariedad, interactuando en/con los incesantes procesos de construcción de identidad(es). Para ello, tomamos como eje el concepto de territorios, una herramienta polivalente que nos permite transitar los diferentes campos disciplinares inescindibles de un abordaje de la literatura que abarque la complejidad de la reflexión acerca de las múltiples problemáticas involucradas. Además de las propuestas de lectura, se intenta poner en contacto directo e interacción a/con nuestras/os estudiantes, a través de actividades incorporadas a su trayecto de formación, de manera de propiciar experiencias significativas que puedan contribuir a la construcción de narrativas autónomas.

Palabras clave

Territorios literarios – Investigación – Funciones de la Educación Superior – Lectura, Escritura y Oralidad – Experiencia

Introducción

Desde un comienzo, el Proyecto de Investigación “La región, su identidad, sus identidades. Territorios literarios, comunitarios y transdisciplinarios” se propuso no solamente como una indagación respecto de un objeto propuesto sino también como una búsqueda metodológica, procurando en todo momento “equilibrar sus acciones dentro del ‘círculo virtuoso’ de la interactividad entre investigación, extensión y formación de grado, intentando que cada una de las actividades propuestas resulte, para sus destinatarias/os, una experiencia significativa y transformadora” (Bagnat Lascaray y Díaz, 2019). Esta búsqueda metodológica, junto con sus descubrimientos, sus errores y aciertos, su derrotero, constituye un eje de indagación de una importancia similar al que podríamos considerar “principal” en el desarrollo de nuestro proyecto. Si, como reza el título de nuestro proyecto, el interés se centra en la literatura que se produce en nuestra región, más precisamente la Norpatagonia, con atención a la Patagonia en su conjunto, y vinculamos en ese interés lo identitario, lo comunitario y la posibilidad del diálogo, insoslayable en las prácticas educativas, con y entre espacios en los que convergen y se entrecruzan diferentes campos disciplinares, resulta, a nuestro entender, imprescindible pensar métodos para instrumentar prácticas que resulten afines a una educación popular y, fundamentalmente, a una construcción comunitaria del conocimiento.

Comienzos y principios: ideas, aportes, rescates

Un aporte fundamental para pensar esto fue, en un principio, el aporte de Mercedes Causse Cathcart en su artículo “El concepto de comunidad desde el punto de vista socio – histórico-cultural y lingüístico” (2009), en el que recupera a su vez la expresión de Elena Socarrás cuando define la comunidad como “algo que va más allá de una localización geográfica, es un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia. Es, pues, historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos” (Causse Cathcart, 2009, párr. 8). A esto va a añadir la misma autora que:

El sentimiento (o sentido) de pertenencia o conciencia de pertenencia tiene carácter histórico y está relacionado con la identidad cultural, se va formando en la medida en que se desarrolla la comunidad sobre la base de la interacción entre sus miembros, la cooperación y colaboración entre unos y otros, la

afinidad entre sus intereses y la posibilidad de compartir historia y cultura comunes. (Causse Cathcart, 2009, párr. 10)

Consideramos aquí que la literatura tiene un rol preponderante en esta(s) construcción(es) identitarias y comunitarias, y que, por lo tanto, se encuentra ligada, como en sus principios lo estuvo el concepto de comunidad, a criterios de delimitación geográfica, como el de región, que muchas veces son puestos en discusión al resultar insuficientes, como ya esbozamos más arriba, para dar cuenta de la complejidad del objeto. No obstante, la necesidad de entablar diálogos con otras conceptualizaciones no implica, de ninguna manera, la necesidad de excluir un criterio tan importante como el mencionado. Es aquí donde aparece el concepto articulador de territorios. Territorio y/o, como preferimos decir aquí, en su forma plural, territorios,²² son conceptos que, al igual que el de comunidad antes mencionado, han experimentado procesos de resignificación, adquiriendo también niveles crecientes de complejidad. En trabajos anteriores, también desprendidos de nuestra investigación, hemos sostenido que quizás, la literatura, la geografía, la filosofía y las ciencias sociales en general, están encontrándose, circulando, en torno de una misma y compleja noción de territorialidad. Desde el proyecto de investigación “La región, su identidad, sus identidades. Territorios literarios, comunitarios y transdisciplinarios” entendemos dicha noción en un sentido polivalente. En primer lugar, junto con Bustos Velazco y Molina Andrade (2012) comprendemos al territorio o, más propiamente, a los territorios, como construcciones sociales, en las que intervienen tanto factores geopolíticos como culturales (o más bien, como también señalan estos autores, inter-culturales), por lo cual estamos ante una concepción dinámica que intentaríamos sintetizar en el siguiente párrafo:

La idea fundamental del presente proyecto nace, como podría parecer evidente, de la noción de *territorio*, pero a la vez, se imbrica con la de *territorios*, una herramienta múltiple, polifuncional, que nos permite transitar los diferentes campos disciplinares de la literatura, el abordaje de problemáticas

²² El que tomamos para nuestro marco teórico es fruto de una elaboración propia, la realizada por Daniel Bagnat Lascaray en la construcción del marco teórico del que fuera su trabajo final para la Especialización en Literatura Hispanoamericana del S. XX, cursada en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue (2010-2013). Además de resultar medular al marco teórico de nuestro Proyecto de Investigación, se han realizado trabajos desprendidos del mismo en los que se realizan apropiaciones y resignificaciones del mismo.

socioculturales diversas y la constitución histórica de las localidades de nuestra región y de nuestra Provincia, desde una perspectiva que se retroalimenta del pequeño relato, de la historia del habitante, de la cotidianeidad de lo comunitario. Atravesamos así, o nos atraviesan, territorios literarios, culturales, sociales, históricos, geográficos y, por qué no también, inherentes a las corporalidades y a las diversidades. Territorios transdisciplinarios que no cesan de entrecruzarse en el escenario próximo de la tierra misma. (Bagnat Lascaray y Díaz, 2019)

Para pensar esta condición dinámica de la territorialidad, propia de las continuas tensiones y efervescencias que en todos los órdenes atraviesan a las regiones y de las cuales la Patagonia, lejos de estar exenta, es un ejemplo a destacar, resulta de sumo interés la re-apropiación que desde la Geografía realiza María Teresa Herner (2009) de las nociones de desterritorialización y reterritorialización de Deleuze y Guattari, de las que destaca que deben ser pensadas “como procesos concomitantes, fundamentales para comprender las prácticas humanas”. (2009, p. 161)

Por último, para cerrar esta etapa inicial en lo relativo al marco conceptual y metodológico, era preciso articular las nociones eje hasta aquí mencionadas y aproximadas, que se hiciese posible su vinculación efectiva e interactiva con las actividades de extensión y las de formación, de manera que de ese encuentro y trayecto común pudiese traducirse en prácticas significativas capaces de construir (se en) narrativas autónomas, enriquecidas y enriquecedoras a la vez. Como sucedió en los casos anteriores, la incorporación de cada nuevo concepto viene a incorporar una pieza clave allí donde el mecanismo en su conjunto detentaba inconexiones en sus líneas de fuerza. Este engranaje sería el concepto revisitado de experiencia, de acuerdo con la ya clásica enunciación del mismo por Roberto Larrosa en “Experiencia y pasión”, donde leemos:

Las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación. Yo creo en el poder de las palabras, en la fuerza de las palabras, en que nosotros hacemos cosas con palabras y, también, en que las palabras hacen cosas con nosotros. Las palabras determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos sino

con palabras, no pensamos desde nuestra genialidad, o desde nuestra inteligencia, sino desde nuestras palabras. Y pensar no es sólo “razonar” o “calcular” o “argumentar”, como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa. (Larrosa, 2011)

Necesitábamos, en consecuencia, encontrar en nuestras propuestas la manera de producir experiencias tales que nos permitiesen entrar en contacto con la palabra en su más genuina potencia significativa. Destellos de esta utopía relumbran todavía en la recuperación de las experiencias que relatamos a continuación.

Encuentros, conversaciones, articulaciones, experiencias

Ya en el Informe de Avance de nuestro proyecto presentado a fines del año 2020, subrayábamos que de acuerdo con las metodologías que se han venido instrumentando desde la presentación del actual Proyecto de Investigación ante la Dirección Provincial de Educación Superior (DPES) del Consejo Provincial de Educación (CPE) Neuquén, y en anteriores instancias, tanto hubieran correspondido a actividades de investigación como de extensión, resulta posible destacar la continuidad de una línea de trabajo que propone integrar estos dos ámbitos mencionados con las prácticas docentes. De hecho, una observación que orgullosamente nos permitimos hacer a nuestras y nuestros estudiantes de los espacios vinculados en el Profesorado de Educación Primaria (PEP), en nuestra Institución, es que el 90 por ciento de los contenidos y/o actividades propuestas en dichos espacios proviene exclusivamente de nuestras actividades de investigación y de extensión. Dichas actividades se retroalimentan mediante la interacción colaborativa con autoras/es, especialmente de nuestra región, que brindan años de experiencia y trayectoria en forma de talleres especializados a las instituciones educativas, en algunos casos apoyados, precisamente, en el reconocimiento público de sus trayectorias, y en otros, además, en instituciones públicas, provinciales y nacionales, para lo cual se requiere trabajar también desde la articulación interinstitucional, clave fundamental para la construcción de un diálogo de saberes que integre actores de distintos sectores de la comunidad, cumpliéndose así el objetivo primigenio de estas acciones. A este respecto, ya desde el texto original del proyecto se proponía:

No se trata únicamente de leer la producción textual de las/os autoras/es propuestos, sino que, poniendo en valor el hecho de que nuestras/os colaboradores son, al mismo tiempo, docentes, talleristas, investigadoras/es y/o extensionistas, entre otras áreas afines de interés y de actividad, se intentará en todo momento que tengan lugar el contacto directo y la interacción con nuestras/os estudiantes, a través de talleres y de presentaciones incorporadas como actividades a su trayecto de formación, de manera de propiciar experiencias significativas que puedan ser reflejadas y/o devueltas, en un principio, a través de bitácoras y de relatorías de experiencia, para pasar luego a la producción experimental mediante las metodologías aprehendidas (composición de fotorrelatos, realización de muestras/exposiciones, rondas y/o mesas de lectura y/o de narración oral, elaboración y lectura de ponencias, etc.). (Bagnat Lascaray y Díaz, 2019)

El instrumento por excelencia con el cual se ha venido abasteciendo este conglomerado de relaciones es la interacción recíproca entre el Proyecto de Investigación de marras y el Programa de Extensión e Investigación en la Formación Docente desde la Lengua y la Literatura, EIFDLL, según su sigla, con el cual se han desarrollado actividades vinculadas desde un primer momento con las temáticas y actividades comunes a ambos. Cabe destacar que el mencionado Programa surgió en el año 2018 como una iniciativa conjunta entre los espacios curriculares de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO) del PEP, en el ISFD N° 9 y la Coordinación de Políticas Territoriales y Culturales de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), entidad en la que se encuentra radicado como Programa de Extensión de la Facultad de Humanidades, avalado mediante Resolución “CD” FH N° 0083/2020. El otro instrumento fundamental es el acompañamiento continuo a nuestras y nuestros estudiantes en la elaboración y la comunicación de narrativas que reflejen y permitan expandir los conocimientos puestos en circulación.

De esta manera fue posible una construcción en un sentido afín a cómo Macchiarola, Pugliese Solivellas y Pizzolitto describen a las Prácticas Socio-Comunitarias o PSC, las cuales “son concebidas como comunidades de aprendizaje donde estudiantes, docentes y actores de la comunidad aprenden juntos, participando

en una práctica común” (2020, p. 14). En este sentido, también, podemos destacar ciertos puntos de contacto con la manera en que Cecchi y Oyarbide (2020) conciben, más propiamente centradas en el ámbito de las Ciencias Sociales, a las Prácticas Sociales Educativas o PSE, entendidas como “acto educativo”, al menos en un sentido introductorio, dado que, en nuestro caso, se trata de experiencias desde la investigación y la extensión pensadas para el Primer Año de la formación. Aquí podríamos recuperar la idea de que para los mencionados autores:

Desde estas concepciones se resignifica el proceso de enseñar y aprender, pero también el posicionamiento de los diferentes actores involucrados. La/el estudiante tiene la oportunidad de participar activamente como protagonista en la construcción del conocimiento legitimado junto con otros actores de la comunidad, pero también la/el docente ocupa un lugar de facilitador, de problematizador de co-constructor de procesos, en tanto caminos imprescindibles para el desarrollo de experiencias críticas, problematizadoras. (Cecchi y Oyarbide, 2020, pp. 118-119)

Reencontrarnos en/con los sentidos y lo sentido

Y aquí es donde quisiéramos recuperar el enorme valor de la LEO, tanto en sus manifestaciones literarias como en cualquiera de sus formas primigenias y comunitarias. Como ejemplo en perspectiva, permítasenos mencionar que, en el año 2021, quizás, como todas y todos deseamos, el último atravesado en contexto de pandemia, encontramos la excusa perfecta para prorrogar un año más el recorrido de nuestro trayecto y de nuestro proyecto en el hecho que durante el 2020, como le ocurrió a una amplia mayoría, no habíamos podido completar ciertos objetivos que nos parecían no solamente necesarios, sino susceptibles de ser cubiertos en ese año de prórroga. Aprovechando las virtudes de la virtualidad, echamos mano de las herramientas de que disponíamos, articulaciones interinstitucionales incluidas, y propusimos un proyecto de extensión, a la vez parte final y resultado de nuestro proyecto de investigación, que se denominó “Conversaciones en torno de la lectura y la creación de textos para infancias y juventudes”. Cabe destacar aquí la articulación de las Secretarías de Investigación y de Extensión del ISFD N° 9, del Centro de Documentación e Investigación Educativa (CeDIE) Neuquén y de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades de la UNCo. Se realizaron cinco

conversatorios virtuales en los que participaron estudiantes de los espacios LEO del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N° 9, Estudiantes de otros ISFD de la Provincia de Neuquén y de otras Provincias de la Patagonia (caso Chubut), referentes del CeDIE Neuquén y de los Planes de Lectura de las Provincias de Chubut y Santa Cruz, junto a autoras de nuestra región y también de alcance nacional, en torno de dos ejes sobre los que también estuvo vertebrado el programa de los espacios LEO: Literaturas(s) y Dictadura(s) y La literatura de/en la región patagónica: Nuestra región, su literatura y sus creadoras. En las Conversaciones se puso en circulación la palabra con las autoras, pero también con editoras, diseñadoras e ilustradoras, a fin de conocer los procesos cercanos a la producción de las obras, además de la contextualización y problematización de los temas abordados en las mismas.

En relación con el primer eje tuvimos un conversatorio con la autora Paula Bombara, en torno a *El mar y la serpiente* y *Manuel no es Súperman*. A medida que las y los estudiantes iban leyendo, nos pedían más textos, de manera que leyeron también *La chica pájaro*, novela que aborda las violencias de género. Estableciendo un vínculo entre los diferentes golpes de Estado y periodos dictatoriales en la historia reciente de nuestro país (reconocibles en la opción al plural en Dictaduras(s)), propusimos también la lectura de *Manuela en el umbral* y *La Grasita*, ambas de Mercedes Pérez Sabbi, autora con quien también tuvimos otra muy enriquecedora instancia de diálogo. Cerró el recorrido de este bloque con una conversación con Carola Martínez Arroyo, abordando de manera magistral el tratamiento del tema de la muerte en la literatura para infancias y juventudes.

Para el segundo eje, comenzamos con *Sueños enredados* y *Duérmete Pichickeche*, textos de la escritora y maestra María Martha Paz, ilustrados por Ana Paula Luberti y Oriana Pérez Casanova, respectivamente, y diseñados y editados por Sabina Nó, a través de la iniciativa Editorial patagónica para las infancias “La punta del ovillo”. En el encuentro virtual descubrimos, entre otras significativas historias, la del proyecto de investigación de las creadoras que busca recuperar las nanas cantadas por las abuelas mapuches a sus nietos y que da origen al segundo texto.

Por último, nos deleitamos con el libro álbum *Ya vinieron las olas fuertes*, de Romina Olivero, conjuntamente con la iniciativa editorial Tanta Ceniza Editora, a través de su colección de libros para las infancias “Maras en la barda”, resultados de la combinación de creatividad y esfuerzo de su impulsora, la también poeta Aixa Rava.

De todas estas experiencias nos quedó un riquísimo corpus de narrativas, que abastecen con holgura de resultados deseados este tramo final de nuestro proyecto, el que hemos elegido para ilustrar el conjunto de su recorrido. Siempre nos gustaría tener la posibilidad de contar y mostrar algo más, entendiendo el compartir experiencias como una de las fases más importantes de la investigación. No obstante, guardamos un buen número de ejemplos, devoluciones, e inclusive registros pensando en la posibilidad de una continuidad, no solamente de la actividad investigativa, extensionista y docente, sino de la circulación de experiencias, resultados y aportes. Baste con lo hasta aquí expuesto para dar una idea de nuestros recorridos.

Referencias

- Bagnat Lascaray, D. y Díaz, C. (2019). *La región, su identidad, sus identidades. Territorios literarios, comunitarios y transdisciplinarios*. [Proyecto de investigación inédito]. Instituto de Formación Docente N° 9, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
- Bustos Velazco, E. y Molina Andrade, A. (17-20 de octubre de 2012). El concepto de territorio: Una totalidad o una idea a partir de lo multicultural. *XI INTI International Conference La Plata 2012. Inteligencia territorial y globalización: Tensiones, transición y transformación* [memoria académica]. Recuperado de: https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2639/ev.2639.pdf
- Causse Cathcart, M. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en su PC*, N° 3, 12-21. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181321553002>
- Cecchi, N., Oyarbide, F. (2020). Las Prácticas Sociales Educativas y sus metáforas. Aproximaciones a una reconstrucción de sentidos desde perspectivas críticas. *Cuadernos de extensión de la UNLPam*, N° 4 (4), 103-130. <https://doi.org/10.19137/cuadex-2020-04-05>
- Herner, M. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, 13, 158-171. Recuperado de: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/248>
- Larrosa, J. (4 de septiembre de 2011). *Experiencia y pasión*. Espacio Devenir [página web]. Recuperado de: <http://espaciodevenir.com/referencias/experiencia-y-pasion-jorge-larrosa/>
- Macchiarola, V., Pugliese Solivellas, V. y Pizzolitto, A. (2020). Prácticas socio-comunitarias: cambios en las formas de aprender y enseñar. *Cuadernos de extensión de la UNLPam*, N° 4 (4), 13-34. <http://doi.org/10.19137/cuadex-2020-04-01>

La Coformación en las escuelas primarias: revisando las prácticas pedagógicas de las y los docentes en Centenario – Vista Alegre

Lara, Virginia - Rojo, Roberto - Sánchez, Rodolfo

Resumen

Este artículo procura dar cuenta de la experiencia que un grupo de docentes y estudiantes atravesaron un proyecto de investigación en el que nos propusimos revisar las prácticas educativas, a través de espacios de análisis, reflexión y producción de conocimientos que se materializan en las actividades cotidianas de las escuelas de Centenario y Vista Alegre de la provincia de Neuquén. El plan de trabajo se llevó adelante en los años 2019 /2020 y se desarrolló en dos realidades diferentes. El primer año realizamos conversatorios presenciales en los que recabamos información a través de entrevistas, registros y otras herramientas de indagación del contexto, en el segundo año tuvimos que realizar ajustes por la pandemia COVID19, fue allí donde se complejiza la tarea, por un lado, porque cambiaron las formas de relación con los integrantes de las escuelas coformadoras y también las formas de comunicación debido a las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DSPO), que se implementaron desde el gobierno nacional y su correlato en la provincia de Neuquén. A raíz de esta situación, cambiaron los objetivos generales y tuvimos que realizar un ajuste en el proyecto original.

Palabras clave

Formación docente - Coformación - Investigación-acción - Práctica docente

Presentación

Este trabajo surge a partir de la experiencia y conocimientos que construimos un grupo de docentes del Instituto Superior de Formación Docente N° 9 “Paulo Freire”

(ISFD N° 9) de Centenario provincia del Neuquén, del área de la práctica docente a partir de un proyecto de investigación desarrollado durante los años 2019/2020.

Esta investigación es parte de una experiencia única ya que es la primera vez que los integrantes del espacio de la práctica de segundo año de la carrera de Profesorado en Enseñanza Primaria del ISFD N° 9 impulsamos para la intervención de los practicantes en los espacios escolares un proyecto con el formato de investigación, hasta la fecha siempre habíamos realizado las intervenciones a partir del formato de extensión. Este cambio no es menor, pues nos exigió no sólo una adecuación formal de las presentaciones, sino además colocarnos en otro sitio como formadores y a la vez como constructores de conocimiento de manera sistemática y con una mirada no solo situada y atenta sino además de profunda autorreflexión sobre el proceso que se estaba llevando adelante. No hay antecedentes en la provincia del Neuquén de una experiencia que desde la metodología que establece la investigación educativa se lleven adelante propuestas de práctica participativa en coformación, por lo tanto, este ha sido uno de los desafíos más importantes del proyecto, el de adecuar la experiencia de práctica y coformación a las dimensiones que prescriben los proyectos de investigación en la provincia, rompiendo con una tradición que articulaba a la práctica con la extensión educativa.

De la experiencia

Es central destacar que en la implementación del proyecto se evidenciaron dos realidades diferentes generadas por un abrupto cambio del contexto social y sanitario. Por un lado, en el primer año realizamos conversatorios presenciales en los que recabamos información a través de entrevistas, registros y otras herramientas de indagación del contexto, y un segundo momento, en el 2020, en el que tuvimos que realizar ajustes por las medidas sanitarias implementadas a nivel nacional por la pandemia COVID19. Fue allí donde se complejiza la tarea, ya que cambiaron las formas de relación con los integrantes de las escuelas coformadoras, también las formas de comunicación y de recabar información por las medidas de DSPO, ASPO que se implementaron desde el gobierno nacional y su correlato en la provincia del Neuquén; producto de esta situación también cambiaron los objetivos generales y tuvimos que realizar un ajuste en el proyecto original. A éste le denominamos re adecuación de proyecto.

¿Cuáles son los motivos que nos llevaron a planificar y la posterior puesta en marcha del proyecto de investigación? Esto surge de la necesidad de que el estudiantado del segundo año que cursa el espacio curricular Práctica II del Profesorado de Enseñanza Primaria se inserte en diferentes instituciones educativas con el fin de ir reconociendo el ámbito en el que después realizarán su práctica pedagógica. Ante esta situación, nos preguntamos: ¿Cuáles son los impactos de estas prácticas situadas en las escuelas colaborativas? ¿Cuál es la incidencia de la formación inicial en las escuelas de Centenario, Vista Alegre? Fue entonces que a partir de éstos y otros interrogantes comenzamos a andar.

Desde el inicio del proyecto nos propusimos revisar las prácticas docentes que se materializan diariamente en estas escuelas. Consideramos que están generando constantemente conocimiento pero que no han sido sistematizadas y han sido históricamente invisibilizadas. Con este objetivo general la finalidad del proyecto de investigación de coformación - acción educativa fue explorar, recuperar y sistematizar el conjunto de saberes que las y los docentes ponen en juego, articulan y construyen a partir de sus prácticas en las escuelas.

Como señala Achilli (1986), la práctica docente es una práctica social compleja que se desarrolla en escenarios singulares y cargados de conflictos que requieren pronunciamientos éticos, políticos y pedagógicos que va llenado de sentidos a la misma. Es por ello que reconocemos la complejidad y la incertidumbre que generan las acciones que se desarrollan en las aulas actuales. Esta práctica no está escindida de posicionamientos políticos, pedagógicos, que responde a intenciones y tiene determinadas finalidades y dentro de la misma no se puede dejar de lado a la enseñanza. Entendiéndose a la misma como una tarea que no es espontánea, ni puede verse como solo lo que el sujeto aprende o sea solo de aprendizajes, sino que va de la mano del quehacer cotidiano. En el mismo es que él se constituye como tal, ya que su práctica no es arbitraria, sino que es parte de diferentes recortes de su propia acción cotidiana. Teniendo en cuenta esta concepción, es importante señalar que, desde las teorías hermenéuticas reflexivas, posiciona al docente como un intelectual que puede reflexionar sobre su propia praxis, pudiendo de esta manera no solo habitualizarla sino que constantemente retroalimentarse de la misma. Estas teorías ponen énfasis en que la práctica docente es compleja y forma parte de una construcción subjetiva y social. Se remontan sus orígenes a la concepción aristotélica

del saber práctico que lo considera desde su finalidad (el bienestar y el bien común), diferenciándolo del saber técnico que se refiere a la producción, sin tener en cuenta sus finalidades éticas. Al ser un saber práctico se va construyendo en la cotidianidad del hacer y es necesario revisar esas prácticas para conocer, comprenderlas y reelaborar en pos de mejorar.

En la misma línea de pensamiento es que esbozamos la idea que no hay coformación sin docente que reciba a estudiantes practicantes/residentes en los grupos clases que tiene a su cargo, que de alguna manera abra el aula a futuras y futuros colegas. Según Foresi, se utiliza el término coformador “para significar la actividad colaborativa que pretendemos llevar a cabo junto a estos maestros y profesores en el itinerario formativo” (Foresi, 2009, p. 224), por un lado, se plantea como un actor fundamental en el proceso de formación de las y los estudiantes del profesorado, pero su función es poco reconocida, ya que no son parte de los equipos rentados de instituto formador. Su tarea es de fundamental importancia para la formación, pero en la mayoría de los casos son *ad honorem*, que al comprometerse no solo incorporando a residentes / practicantes a sus grados, sino que, también haciendo el trabajo de investigación, generando así un compromiso más real con su propia formación.

Para esto tomamos los aportes de Schön para entender la idea de profesional reflexivo, que es aquel que no solo realiza su práctica, sino que además puede reflexionar sobre la misma:

Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único. Su encuesta no está limitada a las deliberaciones sobre unos medios que dependen de un acuerdo previo acerca de los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los definen interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. Dado que su experimentación es un tipo de acción, la implementación está construida dentro de su investigación en curso. (Schön, 1998, p. 72)

Por lo que el trabajo colaborativo con otros nos permitió ir construyendo nuevas formas de accionar sobre la compleja realidad educativa.

Somos parte de la formación inicial de futuras y futuros docentes, comprometidos en un proyecto común con las escuelas primarias, según nuestra mirada constituye un desafío para re-pensar también nuestras propias prácticas. Esto implica, por una parte, diseñar estrategias coparticipadas de indagación y sistematización de las experiencias pedagógicas y, a su vez, propiciar espacios de construcción colectiva de nuevas prácticas centradas en las diversas problemáticas sociales en las que se encuentran inmersas las infancias que asisten a las escuelas.

Las escuelas están atravesadas por la “contingencia” y problemáticas sociales, propusimos realizar líneas de acción conjunta que prevean un diagnóstico de la situación áulica y la construcción en conjunto del profesorado y las escuelas colaborativas para buscar posibles respuestas a estas problemáticas con el fin último de mejorar la práctica pedagógica. Por lo que retomamos los aportes de J. Elliot en su escrito investigación-acción en la educación tiene las siguientes características: “la investigación acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); susceptibles de cambio (contingentes); que requieren una respuesta práctica (prescriptiva)”. (Elliot , 1990, p. 24)

Metodología

En cuanto a la metodología asumimos una perspectiva cualitativa, con enfoque investigación participativa en el sentido que consideramos en situación y contexto a las diversas fuentes de información intentado comprender el proceso en el que se incorporan estudiantes de la práctica a las escuelas colaborativas. Para ello nos propusimos algunos propósitos que fuimos trabajando a través de los talleres con docentes de las escuelas primarias y en los que recabamos al finalizar cada encuentro información a partir de la escritura de narrativas. Utilizamos otros dispositivos que fuimos improvisando en la práctica, como el uso de entrevistas de estudiantes a sus docentes receptores que nos permitió analizar las cuestiones relacionadas con el impacto de la formación de estudiantes del ISFD N° 9 cuando se insertan en las escuelas. Las entrevistas giraron en torno a la modalidad de trabajo, formas en que se incorporan estudiantes y su aceptabilidad en las escuelas primarias. En esta línea,

los espacios generados en el proyecto de investigación giraron en torno a la conformación de profesores del ISFD y docentes de primaria en el momento de las prácticas de las y los estudiantes, cuya finalidad es ir compartiendo saberes, experiencias y ensayando nuevas modalidades de intervención. Las narrativas antes mencionadas daban cuenta de experiencias significativas que se habían implementado y que daban cuenta de nuevas estrategias superadoras para la enseñanza aprendizaje. Esto tiene que ver con propuestas de enseñanza que partan de problemas de la realidad, que permitan intervenciones y análisis de la misma. Para esto utilizamos las narrativas como dispositivos de investigación, es importante considerar una serie de elementos que, más allá de las referencias teóricas, otorgan un marco de rigurosidad. En este sentido realizamos una serie de instancias de trabajo que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- Creación de las condiciones institucionales para que las y los docentes puedan involucrarse en el trabajo, a través de reuniones con equipos directivos y supervisión de primaria
- Identificación de las prácticas pedagógicas que ameriten, por diferentes razones, ser relatadas y documentadas.
- Editar pedagógicamente la práctica. A partir de registros de estudiantes y docentes de grado.
- Circulación de los documentos narrativos de los diferentes actores institucionales.
- Trabajo de archivo, relevamiento bibliográfico, análisis e interpretación de producciones del campo de la pedagogía que consideren la dimensión práctica de la enseñanza (fuentes primarias y secundarias). Indagar en documentos formales del IFD N° 9 de qué manera aparece la “práctica” (planificaciones y programas, proyectos de coordinación de área, diseño curricular, etc.).
- Conformación del equipo de trabajo con docentes que trabajan en escuelas comunes y especiales. Compartir y debatir el proyecto y las líneas de acción.
- Relevamiento, sistematización, análisis e interpretación de las prácticas producidas por docentes, en diversos contextos institucionales.

Consideraciones finales

El trabajo de coformación que se continúa implementado en las escuelas que trabajamos con el proyecto fue muy enriquecedor, ya que nos permitió generar instancias de debate, lectura y relectura de algunos materiales de nuestra formación inicial; interpelar e interpelarnos, interrogarnos sobre nuestras propias prácticas. El análisis de las narrativas nos da insumos para revisarnos, redefinir nuestra propia formación y las acciones pedagógicas que estamos realizando en nuestro transitar por la formación de formadores.

De estas instancias de indagación que realizamos en este proceso, logramos organizar un equipo de trabajo de docentes del ISFD, docentes y directivos de nivel primario que continúan trabajando para la vinculación de los estudiantes del profesorado en las diferentes instituciones educativas. Si bien no conseguimos aún que se reconozca esta labor como horas extraescolares de articulación y se pueda pagar como tal al equipo docente involucrado en la coformación, sí avanzamos en el reconocimiento de su participación por medio de certificaciones. Una deuda es gestionar con el Consejo Provincial de Educación una certificación en servicio específica que les permita participar en instancias de capacitación fuera de la escuela primaria y que estas sean parte de su trabajo.

En los años que duró el proyecto pudimos definir, reflexionar, re aprender y establecer vínculos pedagógicos y didácticos con otros niveles, explicitar, acordar y abordar problemáticas de enseñanzas para nutrirnos y poder ir mejorando nuestras prácticas y que tengan impacto en las diferentes escuelas con las que trabajamos. Éste fue quizás unos de los aportes más significativos del proyecto de investigación a diferencia de nuestras experiencias en la elaboración y desarrollo de los proyectos anteriores enmarcados en el formato de extensión.

Nos queda para otras instancias seguir con el trabajo de este proyecto, profundizar con las y los docentes coformadores y coformadoras de las escuelas primarias instancias de producción de nuevos conocimientos compartidos e ir avanzando en líneas de acción que permitan retroalimentarnos y seguir trabajando en conjunto.

Referencias

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en la educación*. Morata.

Foresi, M.F. (2009). El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En Sanjurjo L. (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, pp. 223-269. Homo Sapiens.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós.

Bibliografía

Acaso, M. (2015). *Reduvolution. Hacer la revolución en educación*. Paidós.

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En *Cuadernos de formación docente*. Universidad Nacional de Rosario.

Alfonso, I. (2009). La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (Capítulo II). Homo Sapiens.

Alliaud, A. (3 de enero de 2013). *Las tareas de los docentes* [archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/5IPTVf0iUOo>

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.

Anijovich, R. y otras (2009). La observación: educar la mirada para resignificar la complejidad. En: *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias* (pp. 59-82). Paidós.

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

Bixio, C. (2009). *Cómo planificar y evaluar en el aula: propuestas y ejemplos*. Homo Sapiens Ediciones.

Contreras Domingo, J. (2009). Prólogo. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación*, 7-11. Homo Sapiens Ediciones / FLACSO.

- Freire, P (1996). No hay docencia sin discencia. En *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel.
- Gabarrón, L. R. y Hernández L. (1994). *Investigación participativa (Cuadernos metodológicos 10)*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Miras, M. (1999). Un punto de partida para el aprendizaje de los nuevos contenidos: los conocimientos previos. En Coll, C. y otros. *El constructivismo en el aula* (Cap. 3). Editorial Graó.
- Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación. En Sanjurjo, L. (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (Capítulo I, pp. 15-43). Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (6 de julio de 2017) Los trayectos formativos de los formadores en prácticas profesionales. Conferencia presentada en el *XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas: "Recursos para un prácticum de calidad"*, Poio, España.
- Sanjurjo, L. (2022) *Los enfoques hermenéuticos–reflexivos. Aportes a la construcción de prácticas reflexivas*. Texto base para el Seminario de Teorías Epistemológicas de la Formación Docente, Especialización en Prácticas Docentes, Universidad Nacional de Rosario.
- Sipes, M. (2005). Los rápidos y los lentos (inteligencia contra reloj...). En Dubrovsky, S. (comp.), *La integración escolar como problemática profesional* (pp. 39-62). Ediciones Novedades Educativas.
- Vezub, L. (2017). *Estudio Nacional 2017-2018. El campo de las Prácticas de la formación Docente Inicial*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación y Deporte. Recuperado de: [https://ces-cha.infod.edu.ar/aula/archivos/repositorio//1750/1750/Proyecto CPP 21 JUNIO 2017.pdf](https://ces-cha.infod.edu.ar/aula/archivos/repositorio//1750/1750/Proyecto_CPP_21_JUNIO_2017.pdf)

Instituto de Formación Docente N° 13 “República de Nicaragua” de Zapala y Escuela Superior de Música de Zapala

Experiencias Filosóficas: prácticas de enseñanza de la Filosofía en el nivel medio de la provincia del Neuquén -*proyecto de investigación en curso.*

González Mannassero, Gabriela - Herrera,
Karina - Trova, Virginia

Resumen

El presente proyecto de investigación ha sido seleccionado por la “Convocatoria a proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente 2021” del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), y por ello este año se encuentra en etapa de realización²³. Se trata de una investigación de tipo exploratoria y cualitativa que busca conocer las prácticas de Enseñanza de la Filosofía que se desarrollaron en el ciclo superior de nivel secundario en la provincia de Neuquén en los años 2020/21, y recuperar experiencias pedagógicas propias de este período. En este sentido nos guían algunos interrogantes: ¿Qué prácticas de enseñanza de la Filosofía se desarrollaron en el ciclo superior de nivel secundario en la provincia de Neuquén en los años 2020/21, y cómo son las mismas? ¿Qué y cuáles experiencias se evidencian?

Para ello proponemos tres dimensiones de análisis: 1) Epistémica-Metodológica, 2) Institucional, 3) Crítica de la experiencia. Se consideraron 8 escuelas de gestión pública de la provincia de Neuquén, que en su ciclo superior cuentan con la asignatura Filosofía. En este trabajo investigativo sostenemos como marco teórico las nociones de: Prácticas de Enseñanza, concepciones de la filosofía y su enseñanza, y la noción de Experiencia.

²³ Artículo recibido en octubre de 2022 (N. de la c.)

Palabras clave

Prácticas de Enseñanza de Filosofía - Nivel Secundario- Concepción de filosofía y su enseñanza-experiencia

Introducción

Somos un equipo de investigación integrado por docentes de Filosofía en Nivel Medio y Superior con un interés particular en indagar, analizar, conocer, qué y cómo son las prácticas de enseñanza de la filosofía dentro del contexto escolar, lo que nos ha llevado a mirar los posibles vínculos entre la disciplina y la enseñanza dentro de la educación secundaria de la provincia de Neuquén en el período de los años 2020-2021.

En la provincia del Neuquén hay aproximadamente 48 escuelas de Nivel Secundario (entre educación secundaria común y modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, de gestión pública) que cuentan en el ciclo superior (en estos planes de estudio se denomina así al Ciclo Orientado) con un espacio curricular en 4to., 5to. y 6tos. años denominado Filosofía. A partir del nuevo Diseño Curricular Provincial (Resolución N° 1463/2018 del Consejo Provincial de Educación), no implementado aún²⁴, esta asignatura se incorpora al Ciclo Básico Común (CBC) para todas las modalidades de la educación secundaria, y homologa en su ciclo superior a las Orientaciones Nacionales (Resolución N° 1044/2019 del CPE).

Sin embargo, a nivel organizacional, en muchas escuelas se ubica al interior del área de Ciencias sociales y/o del área de Pedagogía. La falta de un área específica, con un corpus propio, se traduce en: por un lado, la reducción de la disciplina a los intereses y propuestas específicas de esas áreas departamentales y, por otro, a la ausencia de una supervisión específica que coordine a nivel provincial o distrital las diferentes prácticas de la enseñanza de la filosofía y sus posibles líneas de formación continua.

A esta situación es necesario agregarle la ausencia de un diseño curricular provincial para los planes de estudio anteriores a tal diseño (2018), en los que aquel docente de filosofía en formación y/o recibido, pueda encuadrarse y darle sentido a sus prácticas de enseñanza; de ahí que en algunos casos se recurre a diversos y

²⁴ El diseño se encuentra en vías de implementación al momento de publicación del libro (N. de la c.).

múltiples marcos de enseñanza de la filosofía; pasando por los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) vigentes de Nación y/o a posibles acuerdos departamentales e institucionales, o bien a su propia formación académica retomando prácticas pedagógicas heredadas (Obiols, 2008). Cabe considerar que, en muchos casos, los docentes no son titulados en Filosofía, sino que devienen de otras formaciones académicas.

Al reparar en la singularidad de la Filosofía, la diversidad de enfoques alrededor de su definición, su práctica y función como disciplina, podemos suponer una fagocitación de lo propio de este campo disciplinar y una fragmentación del campo de la filosofía dentro de la escuela secundaria Neuquina, hechos que dificultan las prácticas y la reflexión sobre las mismas, además de que genera una disolución del área disciplinar en otras áreas. Por lo tanto, hay postergación en el planteo de preguntas cruciales: ¿que se enseña en filosofía? ¿qué características presenta esa enseñanza? ¿qué entiende el docente por enseñar filosofía? ¿qué enfoques se privilegian? ¿qué metodología? ¿cómo selecciona contenidos?

Una cuestión interesante es su ubicación en el ciclo superior, considerando a éste como el “puente” al nivel universitario. Por ello, nos preguntamos: ¿qué consideraciones formativas y epistemológicas le atribuyen los docentes a este espacio? ¿qué sentido le atribuyen a la articulación entre ciclo superior y el próximo nivel educativo en sus prácticas de enseñanza?

Ahora bien, la ausencia de horizontes en común de la enseñanza de la filosofía se vio acrecentada en el contexto de la emergencia sanitaria generada por el COVID19. En los nuevos regímenes de producción de prácticas de enseñanzas, muchos de los docentes se vieron empujados a reinventar el modelo presencial a modelos de educación a distancia, virtual, o bimodalidad. Esta reinención ¿implica una nueva mirada de los enfoques metodológicos, didácticos, los recursos, el espacio-aula y los contenidos de enseñanza?, ¿qué se dispuso como enseñanza de la filosofía ante la ausencia de marcos normativos y/u organizacionales? Específicamente durante el ciclo lectivo 2020/2021 ¿qué prácticas de enseñanza de Filosofía se realizaron?, ¿qué características presentan?, ¿qué condiciones institucionales (tiempos, espacios, acuerdos institucionales y departamentales) dificultan y/o posibilitan el desarrollo de las prácticas de enseñanza en filosofía?

Este estudio tiene la intención, entonces, de rescatar la experiencia como “acontecimiento” fundante de las prácticas de enseñanza. La experiencia, tal como la entendemos, afecta y transforma nuestros modos de ser, de saber y hacer. Implica las subjetividades e intersubjetividades “como aquello que nos pasa” (Larrosa, 2003). El contexto de emergencia sanitaria dio lugar a diversos acontecimientos ante la crisis de criterios prefijados o categorizados; por ello, creemos necesario preguntarnos ¿qué experiencias pedagógicas se evidencian en las prácticas de enseñanza de la filosofía en este período?

Ante las mencionadas problemáticas, esta investigación intenta ser un aporte a las prácticas de enseñanza de la filosofía en la provincia de Neuquén, se presenta como una exploración sobre las prácticas de enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria durante el periodo 2020/2021, e intenta indagar en torno a la siguiente pregunta general de investigación:

¿Qué prácticas de enseñanza de la Filosofía se desarrollaron en el ciclo superior de nivel secundario en la provincia del Neuquén en los años 2020/21, y cómo son las mismas? ¿Qué y cuáles experiencias se evidencian?

Objetivos

Ante la problemática formulada con anterioridad, esta investigación pretende avanzar sobre un relevamiento y exploración de prácticas de enseñanza en filosofía en el ciclo superior de Nivel secundario en la provincia de Neuquén en los años 2020/2021 en 8 escuelas secundarias de la provincia como muestra representativa del universo de escuelas secundarias de la provincia.

- a. Objetivo general 1: Conocer las prácticas de Enseñanza de la Filosofía que se desarrollaron en el ciclo superior de nivel secundario en la provincia de Neuquén en los años 2020/21
 - Objetivo específico 1.a.: Identificar y caracterizar las prácticas de Enseñanza de la Filosofía que se desarrollaron en el ciclo superior de nivel secundario en la provincia de Neuquén en los años 2020/21.
 - Objetivo específico 1.b.: Analizar experiencias pedagógicas propias de este período.

Metodología

Considerando el problema de investigación y la formulación de algunos de los elementos presentes en este diseño, seleccionamos una lógica de investigación cualitativa y el tipo de investigación exploratoria.

En el problema de investigación se concibe al hecho social como una construcción. En este caso, se plantea la elaboración de las prácticas de enseñanza de la filosofía que los docentes de cada escuela realizan. Esta forma de entender el hecho social constituye un modo de pensar y de indagar la realidad que nos acerca al diseño cualitativo (Sirvent, 2003). Al igual que la finalidad de la investigación, que busca conocer las prácticas de enseñanza de la filosofía y finalmente, así es nuestra inquietud e implicancia en el surgimiento del problema investigativo.

Observamos en el estado del arte escasos trabajos investigativos sobre el tema, y por ello es que definimos el tipo de investigación exploratorio, acordando con Pievi y Bravin (2009). Además, el estudio exploratorio permitirá buscar y construir categorías (Yuni y Urbano, 2014) acordes a la investigación de las prácticas de enseñanzas de Filosofía en las escuelas secundarias.

Con la intención de conocer las prácticas de enseñanza de la filosofía en la provincia de Neuquén en el período mencionado, proponemos tres dimensiones de análisis:

- 1) Epistémica-Metodológica: dimensión que analiza los diversos enfoques epistemológicos que sostienen las prácticas de enseñanza (concepción de filosofía, concepción de enseñanza, sentido), su posible vinculación con las prácticas de enseñanza, y, finalmente, una caracterización de las prácticas de enseñanza de filosofía (contenidos, enfoques metodológicos, evaluación y acreditación, propósitos, clase).
- 2) Institucional: se estudian las condiciones institucionales de las escuelas secundarias (tiempos-espacios, recursos materiales y edilicios, normativas, modalidad organizacional, acuerdos departamentales) que posibilitaron y/o dificultaron el desarrollo de las prácticas de enseñanza en filosofía.
- 3) Crítica de la experiencia: esta dimensión reúne aquellas opiniones críticas (problematizaciones, preguntas, resignificaciones, reflexiones) de las prácticas de enseñanza de la filosofía en el período seleccionado.

Consideramos como unidades de análisis el desarrollo del espacio curricular de Filosofía en el ciclo, como muestra representativa de ocho escuelas públicas de Nivel secundario de la Provincia de Neuquén situadas en cuatro regiones: 1) Sur (San Martín de los Andes y Junín de los Andes), 2) Confluencia (Neuquén capital y Centenario), 3) Zona centro (Zapala), y 4) Norte (Loncopué y Chos Malal).

En cuanto a los instrumentos de investigación, se seleccionaron fuentes documentales y la entrevista semiestructurada. Sobre las primeras, se consideran así a los escritos institucionales como por ejemplo disposiciones, planificaciones, programas y actas de reuniones departamentales, en los que se inscriben una compleja red de significados que enmarcan las prácticas de enseñanza de la filosofía en las escuelas secundarias. La información recogida en este primer momento, busca elaborar categorías y ejes para estructurar el segundo instrumento de recolección de información la entrevista semiestructurada.

Por su parte, se consideraron las entrevistas semiestructuradas (Scribano, 2008) para los docentes de filosofía, ya que poseen una estructura de preguntas a modo de guía para la interacción con cierta flexibilidad, ya sea para profundizar y/o añadir temas. El análisis se realizará por codificación y construcción de categorías con su desarrollo temático y propiedades (Sirvent, 2003).

Se plantea desarrollar el proceso investigativo en los siguientes momentos:

Organización y logística.

- a. Revisión del proyecto investigativo.
- b. Trabajo de campo: recolección y análisis de fuentes documentales. Construcción de entrevista semiestructurada y su instrumentación.
- c. Informes de avances en función de lo solicitado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).
- d. Análisis de datos y elaboración de informe final.

Acciones desarrolladas

Durante los meses de marzo y mayo de 2022 se han reformulado algunos aspectos del Marco teórico y del Estado del arte; durante junio del mismo año, se llevó a cabo la implementación de instrumentos en las unidades de análisis; durante agosto

y septiembre tuvo lugar el trabajo de campo, y en octubre de 2022 se desarrolló la etapa de análisis de datos.

Referencias

- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal
- Pievi, N. y Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Scribano, A. (2008) El proceso metodológico de la investigación cualitativa. En *El proceso de investigación social cualitativo* (23-54). Prometeo.
- Sirvent, M. T. (2003) *El proceso de Investigación* [ficha de cátedra]. Cátedra de Investigación y estadística educacional 1, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional De Buenos Aires.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014) *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

ARTÍCULOS DE EXTENSIÓN

Escuela Superior de Música Neuquén, Escuela Superior de Música Zapala y
Escuela Superior de Música de Chos Malal

Construyendo las funciones de Investigación y Extensión en las Escuelas Superiores de Música

Alarcón, Yanet - Apezteguía, Sebastián -
Cambeiro, Pablo - Corneli, Lucía -
Mansilla, Silvina

Resumen

En este escrito se relata la experiencia de trabajo conjunto de las Secretarías y Áreas de Investigación y Extensión de las Escuelas Superiores de Música de Chos Malal, Neuquén, Zapala y San Martín de los Andes. Las acciones en conjunto inician por un Ciclo de Conversatorios durante el año 2021, que ponen en consideración la importancia de estas funciones de la tarea docente en la formación superior de profesorado relacionados a la música.

Incluyen acciones de demanda de la imputación de horas, e investigaciones y tareas de extensión en conjunto entre las diferentes instituciones. Este espacio de encuentro continúa vigente, está en proceso de construcción de diversificaciones que se proyectan a futuro en la necesidad de intercambiar permanentemente para el mutuo enriquecimiento.

Palabras clave

Investigación – Extensión – Funciones docentes – Profesorados de Música -
Educación Superior

Introducción

Las Escuelas Superiores de Música (ESM) de la provincia de Neuquén han recorrido una trayectoria que las inscribe, con especificidades, en los formatos

devenidos del proceso de cambios pedagógico-institucionales denominados nueva institucionalidad.

Un hito de este espacio de debates denominado 'nueva institucionalidad', lo constituye la Resolución N° 1063/2013 del Consejo Provincial de Educación (CPE). En su texto se organizan y definen funciones claves para la conformación de la organización institucional, las formas de gobierno, las funciones docentes y otras disposiciones generales.

Se define, en esta Resolución, las funciones de Investigación y Extensión como inseparables de la tarea docente. Entre otras acciones, se señala que la Secretaría de Investigación, tiene a su cargo:

- Impulsar los procesos de generación, circulación, validación y divulgación del conocimiento que posibilite un pensamiento crítico, reflexivo y creativo para intervenir en diversos contextos socio educativos.
- Alentar la producción de conocimientos sobre la práctica docente desde un trabajo colaborativo con distintos actores del sistema.
- Promover la organización de espacios y dispositivos tendientes al intercambio, el debate y la divulgación de los proyectos y las producciones de investigación.²⁵

Asimismo, respecto de la Secretaría de Extensión se señala que deberá:

- Promover la comunicación dialógica entre la institución formadora y la comunidad en torno a los conocimientos y a las prácticas culturales.
- Impulsar la conformación de espacios interinstitucionales para democratizar los saberes científicos y sociales, a fin de enriquecer la interpretación crítica de la realidad.
- Generar redes de trabajo colaborativo.²⁶

²⁵ Artículo 45°, Resolución N° 1063/2013, CPE, p. 12.

²⁶ Artículo 42°, Resolución N° 1063/2013, CPE, p. 12

La función, así definida, en tres dimensiones -docencia, extensión e investigación-, jerarquiza la necesidad de la actualización permanente, la articulación con la comunidad y la libertad de cátedra.

Sin embargo, la institucionalización de las funciones docentes de Extensión e Investigación en las Escuelas Superiores de Música de la provincia transita ciertas particularidades: si bien se cuenta con las Secretarías de Extensión e Investigación, no se dispone en la carga horaria de horas imputables a estas funciones, tal como sucede en el resto de sistema de formación docente de la provincia.

Esta situación produce cierto déficit en estas áreas inherentes a la tarea en la formación docente de la especialidad musical.

Respecto de la investigación por ejemplo, es posible señalar que al momento de generarse, esta serie de acciones conjuntas se contaba con un solo proyecto originado en la formación docente de música, que se produjo en el año 2013, en el marco de una convocatoria del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)²⁷ y ninguno oficializado, mediante la presentación a la Dirección de Nivel del Consejo Provincial de Educación.

Señalamos, a manera de antecedente de la función de Investigación, un curso virtual dictado desde la Secretaría de Investigación de ESM de Zapala, que promovió debates en torno al tema.

Respecto de las acciones extensionistas, es posible señalar que se encuentran construyendo cierta discriminación entre la realización de conciertos para la comunidad y la construcción desde la función docente de un área de intercambio para la actualización curricular. Desde este escrito a la actualidad, se han construido protocolos y se ha comenzado a tratar estas temáticas en los órganos de gobierno de las instituciones.

La búsqueda de visibilizar la necesidad de la producción en estos ámbitos, sumado al interés de intercambiar experiencias e inquietudes, condujo durante el año 2021, y gracias a las herramientas que surgieron para hacer frente al trabajo remoto,

²⁷ Scarpecci, L. (Dir.), Spinaci, A., Cambeiro, P., López, K., Soto, D, (2013), *Las trayectorias formativas de los futuros docentes de música: la tensión entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico* [proyecto de investigación]. Más información al respecto, disponible en Scarpecci y Spinaci (2018)

a buscar estrategias para el encuentro y las acciones conjuntas de las ESM de Chos Malal, Neuquén y San Martín de los Andes.

Los primeros contactos rondaron la propuesta de organizar un ciclo de conversatorios sobre las tareas de extensión e investigación, específicamente en el contexto de lo musical.

Las reuniones por medios virtuales para decidir las temáticas del ciclo de conversatorios, y organizar su concreción, permitieron asimismo intercambiar experiencias respecto de las consecuencias cotidianas de este déficit en la imputación de horas para extensión e investigación en el caso de las Escuelas de Música de la provincia.

Esta dificultad en común, la de no contar con horas imputables a las tareas de investigación o extensión, desembocó en gestiones conjuntas ante la vocalía gremial en representación de Nivel Medio y Superior y por su intermedio al cuerpo colegiado del Consejo Provincial de Educación.

Se solicitó el cumplimiento de la Resolución N° 712/2015 del CPE, que garantiza equiparación laboral, pero también disponibilidad institucional, reconocida con horas imputables, a las tareas de extensión e investigación.

Esta solicitud, que implica a su vez, la equiparación de las condiciones laborales en las escuelas Superiores de Música con las del resto del sistema de formación docente de la provincia se encuentra sin resolver.

Se señala en la Resolución N° 712/2015 (CPE):

DE LAS FUNCIONES DEL SISTEMA FORMADOR

Artículo 1° Para toda implementación de un nuevo Plan de Estudio y/o para la transformación de Planes de Estudio vigentes, la designación en cada de sus Espacios Curriculares, será en bloques horarios de seis (6), doce (12) o veinticuatro (24) horas cátedra indivisibles, cuya carga se conformará con el cumplimiento de tareas de dictado de clases, reuniones intra e inter áreas, tareas de extensión y/o investigación, trabajo colaborativo con escuelas y jardines, espacio de la práctica y espacios de articulación, proyectos institucionales y otros.²⁸

²⁸ Anexo 1, Resolución N° 712/2015, CPE.

En las Escuelas Superiores de Música de la provincia, al momento de producirse este escrito, todavía se cuenta con cargas horarias menores, lo que no solo no permite el reconocimiento de estas tareas, sino que produce cotidianamente dificultades en su cobertura.

Organizando el conversatorio de Investigación

Para la organización de los conversatorios, se participó de una serie de reuniones entre las secretarías de las tres instituciones (ESM Chos Malal, Neuquén y Zapala) en los que se intercambiaron experiencias, y se tomaron decisiones, que también construyeron ciertas bases para las funciones de investigación.

Uno de los primeros debates que se suscitaron, entre quienes nos ocupamos de organizar el conversatorio de investigación, giró en torno a decidir los criterios para pensar posibles disertantes. Se partió de acordar como beneficiosa la posibilidad de compartir una experiencia local, con la mirada de un especialista de trayectoria en la temática, de otras zonas del país. También se intentaba cubrir, lo más plenamente posible, el amplio abanico que comprende la investigación en música.

La investigación es un campo de debates, como tal su imposible captura en una sola definición. Sin embargo, quienes participamos de estas acciones conjuntas, acordamos en considerar la existencia de áreas tradicionales de desarrollo que podrían ser enriquecedoras de la función docente de investigación para nuestras instituciones:

- La investigación disciplinar tradicional, que ha fundado el campo de la musicología.
- La investigación educativa, que abarca todos aquellos procesos de enseñanza aprendizaje, así como las prácticas pedagógicas, y otras temáticas situadas en este específico contexto.
- La investigación artística en música, entendida como parte del proceso de creación artística, y de reflexión sobre la propia práctica.

Sostenemos que el debate y la pluralidad epistemológica, garantizan apertura y despliegue, en este momento inicial de institucionalización de las funciones, como el que nos toca atravesar.

Asimismo, en las reuniones de preparación, surgió el acuerdo hacia dos lineamientos que se consideraron formativos:

- Poner en diálogo producciones del campo de la Formación Específica, con producciones del campo de la Formación General.
- Incluir la especificidad de la formación del docente de música.

Se pudo dar lugar así, a una selección fundada en estos acuerdos de trabajo previo, que desembocó en la concreción de un conversatorio entre la investigación en progreso del Secretario de Investigación de la ESM de Chos Malal, Prof. Sebastián Apezteguía, que gira en torno a “La lógica sonora de la neuquinidad”, y la Magister Silvia Carabetta, dado que trabajó durante muchos años en el nivel superior no universitario, en formación docente en música (Provincia de Buenos Aires) y proviene del campo de la formación general, llevando adelante investigación educativa en el ámbito de la formación docente de música.

Se convocó una reunión con ambos expositores, y pudieron definirse allí, algunos lineamientos para el encuentro dedicado a la investigación en música. Para ambos casos, se acordó iniciar el relato desde la construcción misma de un problema de investigación, en relación a la tarea docente, a los interrogantes con los que se fue armando el proyecto, en la búsqueda de incentivar la producción de proyectos de investigación en nuestras escuelas.

Ciclo de Conversaciones

**Extensión e investigación en música:
actualización y debates**

Organizado por las Secretarías de Extensión e Investigación de las Escuelas Superiores de Música de Neuquén, Zapala y Chos Malal.

Investigación	Extensión
<p>Mg. Silvia Carabetta (Escuela de Teatro de Morón - ISP Joaquín V. González)</p> <p>Sebastián Apezteguía (ESM Chos Malal)</p> <p>"Experiencias de investigación desde la Formación de docentes de música"</p>	<p>Prof. Andrea Cataffo (FA-UNLP)</p> <p>Orquesta Latinoamericana "Musicantes" (San Martín de los Andes)</p> <p>"Fundamentos y debates metodológicos en los proyectos musicales de extensión"</p>
Lunes 20/9 de 18 a 20hs	Lunes 27/9 de 18 a 20hs

Informes e inscripción:
investigacion.esmnqn@gmail.com / extension.esmn@gmail.com

Otorga puntaje





Figura 1: Flyer convocatoria

El primer conversatorio

Con una gran convocatoria, que incluyó a docentes y estudiantes de las escuelas de música de la provincia, docentes que egresaron de las Escuelas de Música; egresadas, egresados y personas interesadas de otras disciplinas, se produjo el primer encuentro que se tituló "Experiencias de Investigación desde la formación de docentes de música", que inició con una exposición de cada disertante y luego se abrió el micrófono para promover el debate. Cada disertante se enfocó en un recorrido que tenía como punto de partida un reconocimiento sobre el proceso de acercamiento a la tarea investigativa, en el cual fueron apareciendo las vinculaciones con sus temas de investigación, intereses y motivaciones. Se narró el recorrido autobiográfico, la construcción del problema y los medios para llevar adelante una investigación, la

narrativa de la construcción de esta función inherente al trabajo docente que consiste en incorporar la práctica investigativa a nuestra cotidiana labor de dar clases, planificar, y demás tareas.

Se produjeron intensos debates, que resultaron enriquecedores y estimulantes, y en los que aparecieron temas como el currículo, los repertorios, la interculturalidad, entre otros; dejando de manifiesto la necesidad de espacios colectivos en donde debatir y acordar acerca de la educación musical a la que aspiramos.

Encuentro con la Extensión. El 2do. Conversatorio

El conversatorio sobre la actividad extensionista, se denominó “Fundamentos y debates metodológicos en los proyectos musicales de extensión” y estuvo a cargo de la profesora Andrea Cataffo, que se desempeñó como jefa del Departamento de Música de la Universidad Nacional de la Plata, desde donde acompañó múltiples proyectos de Extensión de Música, y la orquesta “Los musicantes”, Orquesta Popular Latinoamericana que desarrolla su labor hace 13 años en la ciudad de San Martín de los Andes.

Señala Cataffo en esta disertación:

Hay un marco político que nos plantea que aquellas representaciones históricas sobre nuestro campo, posiciones ideológicas pedagógicas de que la música era solo para el desarrollo de la expresión la sensibilidad o la creación son posicionamientos pensados para un saber de excelencia, con determinados tipos de músicas vinculados a la estética centroeuropea.²⁹

Cataffo sitúa un eje desde el cual pensar los sentidos involucrados en la formación intra/extramuros de la oferta académica.

La presentación de la orquesta Musicantes y su saludo inicial se realizan en el idioma del territorio Wallmapu, situando, además, la perspectiva freiriana y la formación entre pares como uno de los ejes de las pedagogías puestas en juego, y todos los posicionamientos que suponen.

²⁹ Memorias Ciclo de Conversatorios sobre Investigación y Extensión en Música, 2021, p. 5. Inédito

Los debates en torno a las disertaciones propuestas, traen a escena que la articulación a la comunidad es un gesto político que desanda los supuestos que han pretendido restringir la experiencia musical a la formación académica, cuando en realidad la música forma parte de la vida cotidiana de las culturas, de allí que la articulación supone un enriquecimiento mutuo, hacia la comunidad y hacia los horizontes de la formación académica.

Esta es una consideración de la heterogeneidad de la presencia de las músicas en nuestras vidas cotidianas, que esperamos profundizar en las futuras acciones extensionistas e investigativas.

Nuevas actividades que surgieron

Los espacios de encuentro entre todas las Secretarías de Extensión e Investigación de las Escuelas Superiores de Música de la provincia, se sucedieron en la búsqueda de pensar nuevas acciones en conjunto. Se incorporó a estos espacios a la referente de la ESM de San Martín de los Andes, que en ese momento no contaba con la creación del cargo de las Secretarías en su planta de docentes. Por lo que invitó a sumarse a la persona a cargo de una coordinación de Definición Institucional que, entre otras cosas, se ocupaba de algunas tareas de Extensión.

Tal como ha sido relatado, se continúan las gestiones para visibilizar, tanto en las instituciones de las que formamos parte como en el Consejo Provincial de Educación, la situación de la falta de horas imputables a las funciones, así como para la correcta valoración en las juntas de clasificación de las investigaciones presentadas y culminadas.

En el transcurso de estas experiencias, han sido creados los cargos para las Secretarías de Extensión e Investigación de la ESM de San Martín de los Andes.

Asimismo, se ha planteado una investigación conjunta en la que recabar información sobre las experiencias con la oferta educativa durante la pandemia, que se encuentra ya en fase de culminación. Se titula: “Relevamiento de alcances de la oferta educativa virtual de Escuelas Superiores de Música de Neuquén” y se plantea como objetivos:

- Tematizar institucionalmente este periodo de las trayectorias educativas.

- Obtener información relevante sobre la consideración de las y los estudiantes acerca de la oferta educativa denominada “Acompañamiento Pedagógico Virtual” (APV).
- Analizar la información sobre el APV en ponderación del contexto de las demás ESM de la provincia.

La reunión en torno a las intenciones y los desafíos en común, es parte de la tarea que se considera fundante, de institucionalizar la extensión e investigación como parte inherente a la docencia, en la formación superior de profesoras y profesores de música.

El proceso continúa, el encuentro en lo común reúne y enriquece el desarrollo de cada institución, en su singularidad.

Referencias

Errecart, A., Bellino Novitá, G. y Mansilla, S. (2021). *Memorias Ciclo de Conversatorios sobre Investigación y Extensión en Música* [inédito].

Scarpecci, L. y Spinaci, A. (2018). ¿Disciplinar vs. pedagógico? Repensando la formación del profesorado de música de Neuquén. En Vezub, L., *Formación Docente. La investigación en los Institutos de Formación Docente Volumen 2*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/150627/formacion>

Bibliografía

López-Cano, R., San Cristóbal Opazo, U. (2014) *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Fondo para la Cultura y las Artes de México e la Escola Superior de Música de Catalunya.

Seminario de Ritmos Regionales del Norte Neuquino

Alarcón, M. Yanet - Sandoval, M.
Fernanda

Resumen

En el territorio del Norte Neuquino, se encuentra viva una expresión cultural, vinculada a la música, con carácter propio, heredado a través de las generaciones, a partir de la transmisión oral y el encuentro entre diferentes identidades. Tiene como característica el canto de las cantoras y los cantores campesinos, como así también el toque de la “verdulera”, la flauta (armónica) y el acordeón.

Para la Escuela Superior de Música de Chos Malal, la implementación de los “Seminarios de ritmos Regionales del Norte Neuquino”, desde el marco político educativo en el que se situó la propuesta pedagógica, generó un gran aporte a lo que significa la formación docente en la Institución, ya que se produjo un acercamiento a “saberes no académicos”, lo cual significó un aporte hacia el camino de descolonización de la música, tanto en el contenido, como en la propuesta metodológica, basada en la construcción colectiva del conocimiento y la reconstrucción de la memoria histórico/cultural; rasgos fundacionales y estructurales de las pedagogías críticas y la educación popular.

Quienes estuvieron a cargo de la formación fueron músicas y músicos populares de la región que han adquirido el saber a través de la oralidad, y docentes de la institución que dominan el lenguaje musical regional. La dupla pedagógica tuvo como fin, abordar el lenguaje empírico y utilizar la teoría musical como una herramienta más del recurso pedagógico. Este encuentro, por sobre todo, visibilizó y puso en valor las propias identidades de estudiantes; las contuvo y afianzó.

Palabras clave

Cueca neuquina – Música regional – Música popular – Norte Neuquino

Introducción

El seminario de Ritmos Regionales del Norte Neuquino, surge a partir de la necesidad de generar un acercamiento desde la Escuela Superior de Música de Chos Malal, a saberes “no académicos”. Desde el marco político en el que se sitúa la propuesta pedagógica, toda práctica educativa es un proceso intersubjetivo, comunicativo y por tanto productor de sentido; en ella entran en juego saberes, creencias, valores, representaciones e imaginarios que son reproducidos, recreados o transformados en la interacción entre educador y educandos, ya sea en contextos formales o no. Es imprescindible entonces, desde nuestra construcción institucional, reconocer y visibilizar los saberes y modos de conocer diferentes de los sujetos o ámbitos, los cuales van más allá de la dicotomía saber popular - saber científico y están inmersos en los entramados de significación de sus ámbitos culturales.

Estas formas de conocer, permiten observar identidades singulares o comunes en juego, propiciando el compartir memoria histórica personal, generando experiencias que pongan en valor las diversas construcciones identitarias y habilitar el camino hacia la construcción de utopías que afiancen la identidad individual y colectiva, en términos de Zemelman (1995).

Respecto de la práctica educativa,

es determinante el contexto en el que se cursa esta carrera, signado por espacios sociales y culturales, propios de las comunidades del norte neuquino. Es por eso que el marco pedagógico, para éste profesorado, ha ido construyéndose, casi de manera natural podría decirse, sobre corrientes de pensamiento crítico relacionadas con la Educación Popular. Esta construcción curricular se ha afianzado gracias a los aportes y praxis desde toda la comunidad; donde los espacios sociales los constituyen entre otros: el espacio geográfico y de territorio; la historicidad del sujeto, su subjetividad; la memoria histórica, individual; la socialización; la identificación cultural y regional. (Escuela Superior de Música de Chos Malal, 2019)

Entonces, partiendo desde la problematización de la práctica educativa, resultó fundamental para la formación musical en este territorio tomar el repertorio regional como objeto de estudio, considerando que históricamente desde la Academia ha sido silenciado: es labor de nuestra Institución dar lugar a que se escuche esa voz. Según

Tagg, “La única razón porque la expresión música popular existe es porque hay un montón de prácticas musicales excluidas de las instituciones de educación musical” (Tagg, 2004). Desde esta mirada, el seminario de ritmos regionales significó un hito que legitimó prácticas que se venían abordando desde algunas cátedras e invitó a otros espacios curriculares a conocer, valorar, estudiar y aplicar los ritmos del Norte Neuquino como parte del contenido pedagógico, interpelando, de esta forma, al diseño curricular.

El impacto social y dentro de la diversidad de la comunidad educativa fue trascendental, ya que se llevó al nivel superior el análisis audioperceptivo y sociocultural de la música regional como una puesta en valor del lenguaje y también como una verdadera práctica de decolonialidad de la música, intentando ir trazando un nuevo camino que cuestione las estructuras que ha venido practicando la academia eurocéntrica³⁰. En este sentido, Shifres y Rosaba-Coto expresan que las categorías semánticas de uso en el campo musicológico, dan cuenta de cómo se entretejen los tres niveles de colonialidad (del poder, saber y ser) con las jerarquías estética y pedagógica impuestas: “al pensar la música en los países hispanohablantes, se suele utilizar la categoría «música popular» contrapuesta a la «música académica»” (Shifres y Rosaba-Coto, 2017, p. 86). Esto posiciona a la Academia como portadora de la tradición hegemónica occidental, categoría absoluta y sustantiva, mientras que el vocablo música popular nos remite a la categorización colonialista de músicas-otras jerárquicamente rebajadas, subalternizadas. Es por ello que la descolonización, además de ser una lucha política y social, es una batalla,

sobre todo con los esquemas mentales e introyectos psíquicos que quedan enraizados en mentalidades y estructuras coloniales, occidentocéntricas y neo-coloniales (...) la ‘descolonización’ como la ‘interculturalidad’ encuentran su fuego de prueba en el campo de las experiencias de encuentros personales y de diálogos entre personas de diversas procedencias étnica y culturalmente distinta. (Estermann, 2014, p. 6)

³⁰ En palabras de Estermann (2014), “Colonialidad” no es el hecho (“neutral”) de que todas y todos somos producto de este proceso humano de la inter-trans-culturación –que es un hecho histórico–, sino que contiene un aspecto analítico y crítico que tiene que ver con involuntariedad, dominación, alienación y asimetría de estructuras políticas, injusticia social, exclusión cultural y marginación geopolítica.

De allí surge la necesidad de generar esta propuesta político pedagógica, ya que el territorio donde se encuentra nuestra institución tiene mucho para decir; y nosotras y nosotros, en tanto institución educativa, mucho por aprender.

Abordaje del repertorio regional

La propuesta tuvo como objetivo, en sus dos ediciones, otorgar una mirada integral al objeto de estudio, desde el plano histórico, político, económico, cultural, sociológico y artístico, poniendo en tensión, estéticas, música académica, técnica y didáctica de la música.

Para el abordaje de cualquier tipo de repertorio popular, es necesario tener como base el análisis de los aspectos culturales, sociales, psicológicos, visuales, gestuales, rituales, técnicos, históricos, económicos y lingüísticos. Además, hay que considerar posturas ideológicas, función, performance y actitud de escucha relacionada con el evento sonoro que es estudiado (Tagg, 1982, p. 40). Para tal fin, se acudió a una herramienta altamente valiosa cuando hablamos del análisis de la música regional: la transmisión oral. Es un modo de aprendizaje/enseñanza que ha hecho pervivir por siglos en la memoria de los pueblos un vasto repertorio popular y folklórico que se mantiene vivo mientras los pueblos lo sigan practicando y les sea funcional, tanto en el plano emocional como en el plano cultural. Por lo tanto, estamos hablando de que la oralidad es una herramienta para el aprendizaje. Por ende, la notación académica será, también, una herramienta más, pero no la que pondere³¹.

Desde el espacio definido como *Seminario de Ritmo Regionales del Norte Neuquino* se propuso entonces dar lugar a un encuentro con fines didácticos y educativos, atendiendo a los ejes propuestos en las políticas institucionales y al proyecto de la coordinación de Extensión de la Escuela Superior de Música de Chos Malal, en ejercicio de la Lic. Yanet Alarcón.

³¹ La consideración de este punto implica que es imposible “evaluar” a la música popular, en los términos estéticos que propone la música de la academia. La notación no debería ser la principal fuente material para el análisis. La razón de esto radica en que, mientras la notación puede ser un punto de partida viable para gran parte del análisis de música culta, debido a que [la notación] fue la única forma de almacenamiento por más de un milenio, la música popular, particularmente en sus modos afro-americanos, no es ni concebida ni diseñada para ser almacenada o distribuida como notación y un gran número de parámetros importantes de la expresión musical son difíciles o imposibles de codificar en notación tradicional (Tagg, 1982, p. 41).

Desarrollo del Seminario de ritmos regionales

El Seminario de ritmos regionales contó con dos ediciones. En la primera edición, realizada durante el año 2019, se propuso generar un espacio de diálogo, reconstruyendo la memoria histórica individual de cada de los expositores y su recorrido musical vinculado a los ritmos regionales y el contexto sociocultural.

1° edición del Seminario de Ritmos regionales (2019)

Durante la primera edición del Seminario, se propuso como estrategia metodológica generar dos momentos como parte de la formación:

Ponencias: en el primer momento se dio lugar a la exposición y diálogo con referentes, espacio donde se abordó orígenes y contexto histórico/cultural de las especies musicales; en este caso, la cueca neuquina y la música de bailanta campera (corrido y valsecito cordillerano).

Talleres: durante el segundo momento se realizaron talleres donde se llevó a la práctica cada uno de los ritmos mencionados. Lo cual permitió la exploración de estos saberes a partir del análisis y praxis musical.

Las ponencias y los talleres tuvieron como característica el trabajo a partir de duplas/triplas pedagógicas, integradas por un docente de la institución con conocimiento del repertorio regional y un/a músico/a popular. Quienes participaron en esta ocasión fueron: tripla pedagógica de la cueca neuquina, integrada por Israel Prieto, docente de la institución, y Héctor Sánchez y Carmelina Martínez, músicas y músicos populares del Norte neuquino. La segunda dupla pedagógica estuvo integrada por Gustavo Pedrero, docente de la institución, y Ángel Gregorio Mercado, músico popular. Esta última abordó la música de bailanta campera.

Cueca Neuquina

El docente y músico popular Israel Prieto³² redactó un material teórico que permitió analizar la cueca desde su estructura poética y el vínculo con la melodía cantada. El documento fue publicado y compartido dentro del espacio del Seminario.

Música de bailanta campera

El docente de la Institución y músico popular Gustavo Pedrero redactó un documento teórico³³ que generó un acercamiento a alguno de los ritmos que se

³² (Prieto, 2019)

³³ (Pedrero, 2019)

escuchan en las bailantas camperas: el corrido y el valsecito cordillerano. El documento fue publicado y compartido dentro del espacio del Seminario.

2° Ed. Seminario de Ritmos Regionales (2020, modalidad virtual)

Los objetivos de la 2° edición del Seminario tuvieron que ver con dar continuidad al camino iniciado en la primera edición, sumado al abordaje de nuevas perspectivas vinculadas a la Música Regional del Norte Neuquino. Para tal fin, se propuso abordar cuatro ejes pedagógicos:

Eje: La cantora y la guitarra traspuesta.

Eje: La vida campesina y expresión de la lucha social a través de los ritmos regionales.

Eje: La música campesina en el espacio educativo: experiencias pedagógicas.

Eje: Espacio de la práctica: teclado y voz, abordaje en el espacio educativo.

Cada uno de los ejes fueron desarrollados por destacadas/os referentes que brindaron diversas miradas, acerca del hecho cultural que se abordaba. En esta ocasión se contó con la participación de Carlos Bello (investigador y músico popular), Atilio Alarcón (cantautor popular), Silvia Canale (cantora popular y docente), y Fernanda Sandoval (música popular y docente de la Institución).

A continuación, se compartirán aspectos generales que se abordaron en cada una de las exposiciones, los cuales aportaron un nutrido material de estudio para abordar la música regional del Norte Neuquino:

Eje: La cantora y la guitarra traspuesta:

Cuando tocamos la guitarra, y se aborda a partir de la introspección, la técnica queda a un costado; lo que se busca, entonces, es asociarse a una cultura y decir lo que brota desde adentro. Hay que ponerse el traje de esa cultura. Entonces podemos decir que el estado del Ser es el estado de consciencia. En la tradición oral, sucede eso. Lo que se adquiere y se guarda es la cáscara de la historia y adentro el mismo Ser lo va diciendo y luego lo expresa. Eso es la cultura oral. (Carlos Bello, investigador y músico popular)

Eje: Vida campesina y la expresión de la lucha social a través de los ritmos regionales.

Soy un cantor campesino. Más de una vez he tenido que enfrentarme con el progreso mezquino, que ha cerrado con alambre y tranqueras hasta al pensamiento. Con mi música he intentado abrir tranqueras y mostrar que hay otro camino, que hay otra realidad, por fuera del alambre y la propiedad privada. Dios me puso en el corazón la música y en mis manos una guitarra y con ellas he andado cantando y diciendo, estando siempre del lado del pueblo. Y si canto temáticas de acá de la zona, hay que hacerlo con todo el paisaje, con el ritmo de la cueca, el valsecito, la milonga, lo único que no canto es tonadas, porque creo que las mujeres la cantan mucho mejor que yo. Por eso me parece que toda persona que se sienta músico, música, sería bueno que sea comprometido con los reclamos sociales, con la justicia. La música es una herramienta que Dios nos ha dado, para tocar las conciencias de los poderosos, de los gobiernos, a través de la música uno puede decirles las cosas que le duelen a nuestro pueblo. Los músicos tenemos que dejar un rastro, como Atahualpa Yupanqui, como Facundo Cabral, como tantos otros. Músicos que dejan una llama en el corazón, para que alumbre el pensamiento de los que escuchan. (Atilio Alarcón, cantautor popular)

Eje: La música campesina en el espacio educativo:

Desde mi rol docente como maestra del nivel primario, en el aula tuve la posibilidad de poner en valor la cultura y los saberes comunitarios. Al principio la currícula me limitaba, pero con el tiempo me di cuenta de que en el aula tenemos un gran poder como docentes, escuchando a los chicos e invitando a las familias. Buscando abordar los contenidos desde otro lugar. Para que mis estudiantes no sientan la opresión que sentí yo como alumna. Con la comunidad se aprende y se da lugar a la desestructuración de los modos de enseñanza, para generar otro tipo de aprendizajes con los recursos que tenemos en la comunidad. (Silvia Canale, cantora popular y docente)

Eje: Espacio de la práctica. El teclado y la voz, abordaje pedagógico. Por Fernanda Sandoval (música popular y docente de la Institución).

El eje consistió en utilizar los instrumentos de teclado y la voz, como herramienta para indagar en los ritmos regionales de nuestras aulas de música en el Norte Neuquino.

Se trabajó sobre la forma de la Tonada y se exploró algunas formas para abordarla y luego situarla en nuestra práctica áulica. Para ello, se acudió a las siguientes preguntas: ¿qué textura identificamos? ¿Podríamos abordarla desde lo rítmico-armónico? ¿Pueden los instrumentos de teclado explorar y generar arreglos sobre esta especie musical?, ¿cómo lo harías? Respecto del canto: ¿La técnica para cantar es la misma que aprendemos en espacios formales? A modo de situar aún más este contenido, se propuso intervenir la letra, abordando la temática “Ríos libres”, enmarcada dentro de las perspectivas medioambientales, interculturales y de derechos humanos. Por tanto, quienes participaron crearon versos en forma colectiva, bajo la temática *represas y explotación petrolera y su vínculo con la contaminación y sequía en el territorio*. Luego, se sumó a la melodía de una tonada tradicional.

Conclusiones

Consideramos que los *Seminarios de Ritmos Regionales* significaron una intervención en la construcción colectiva del conocimiento situado, en este caso en el territorio del Norte Neuquino. Fue el resultado de una decisión político pedagógica Institucional, llevando a la práctica nuestro rol social, como actores de la comunidad educativa, poniendo en tensión el diseño curricular, las prácticas académicas y los conocimientos/saberes “académicos” legitimados. A largo plazo, esta experiencia pedagógica y política, será un antecedente a las construcciones curriculares futuras, legitimando la diversidad musical y epistemológica de los diversos territorios. En consecuencia, se propicia la recuperación de estas diversidades, los saberes previos con los que ingresan las y los estudiantes, su diálogo e intercambio durante la formación. Y para quien es docente en esta comunidad, sin duda aporta a ampliar la perspectiva acerca de la diversidad y la interculturalidad, como parte de la formación continua profesional.

Estas acciones significaron un aporte a la ampliación de la mirada educativa sobre políticas Institucionales emancipadoras y, sobre todo, un legítimo acto de justicia curricular.

Referencias

- Estermann, Josef. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis (Santiago)*, 13(38), 347-368. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200016>
- Pedrero, G. (2019) *Valsecito cordillerano y Corrido. 1º Seminario de Ritmos Regionales del Norte Neuquino* [Inédito]. Chos Malal, Neuquén, Argentina.
- Prieto, I. (2019). *Cueca Neuquina. 1º Seminario de Ritmos Regionales del Norte Neuquino: Acordeón y guitarra campesina* [Inédito]. Chos Malal, Neuquén, Argentina.
- Shifres, F., y Rosaba-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, pp. 85-91. <https://n2t.net/ark:/13683/puga/XDa>
- Tagg, P. (1982). Analysing popular music: theory, method and practice [Analizando música popular: teoría, método y práctica]. *Popular Music*, 2, pp. 37-65. www.doi.org/10.1017/S0261143000001227
- Tagg, P. (2004). Mostrar lo extraña que es la normalidad: entrevista a Philip Tagg / Entrevistado por Guilherme Alencar de Pinto. *La Brecha. Montevideo*, 12. <https://www.tagg.org/articles/brechaiw0407.htm>
- Zemelman, H. (1995). La democracia latinoamericana, ¿un orden justo y libre? (discusión sobre algunos dilemas coyunturales: notas conceptuales). *Estudios Latinoamericanos*, 2(4), 27-43. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1995.4.49790>

Bibliografía

- Escuela Superior de Música de Chos Malal (2017). *Modalidad presencialidad intensiva. Cuadernillo para estudiantes y profesores*. Recuperado de: https://esmchosmalal-nqn.infed.edu.ar/sitio/upload/Cuadernillo_ESMCHM_2017.pdf
- González, J. P. (2009) De la canción objeto a la canción proceso: repensando el análisis en música popular. *Revista del instituto de investigación musicológica "Carlos Vega", XXIII (23)*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/cancion-objeto-cancion-proceso.pdf>

López, M. I. (2010). *Seminario de música Popular*. Ediciones Universidad Nacional del Litoral.

Shifres, F., y Guzmán, M. N. (2021) *La dicción en el canto: ¿Problema técnico o colonialidad epistémica? Laboratorio para el estudio de la experiencia musical*. Facultad de Artes UNLP. Bs As, Argentina.

La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de Música: herramientas teóricas para un cambio en las prácticas

Gaona, Soledad - Spinaci, Anabella

Resumen

Esta narrativa intenta compartir la experiencia transcurrida en 2019 con el primer taller de Introducción a la perspectiva de género en la Escuela Superior de Música de Neuquén (ESMN). Este taller se enmarcó en un ciclo de talleres de extensión, y se gestó desde el área de formación general del nivel superior de la institución.

El objetivo de este taller fue abrir un espacio de trabajo, debate e intercambio sobre temáticas educativas y sociales abordadas desde la perspectiva de género, ya que el profesorado de música no cuenta con un espacio curricular para tal fin y su incorporación era reclamada desde el sector estudiantil.

El taller fue coordinado por las profesoras Anabella Spinaci y Soledad Gaona, con el acompañamiento de la coordinadora Magdalena Camejo, se desarrolló durante los meses de agosto, septiembre, octubre y noviembre de 2019 en el edificio de la ESMN, de forma gratuita y abierto a la comunidad educativa. Contó con un grupo de asistentes variables de 20 a 30 personas, la mayoría de ellas estudiantes del profesorado de música.

Los resultados del taller fueron alentadores, hoy luego de un largo período pandémico, nos interesa recuperar narrativamente ese recorrido para analizar las fortalezas de esa experiencia y los caminos pendientes de recorrer.

Introducción a la experiencia y contextualización: problematizar la carencia, ocupar el espacio.

Palabras clave

Formación inicial del profesorado - Perspectiva de género - ESI

Introducción

- *Lo primero es nombrarse. Lo primero y lo último...*

- *¿Y en el medio?*

- *En el medio nos vamos buscando, siempre.*

Susy Shock, *Relatos en canecalón*

Esta narrativa relata la experiencia del taller que se inscribió en la segunda edición del ciclo de talleres del campo de la Formación General, del nivel terciario de la Escuela Superior de Música de Neuquén (ESMN) en el año 2019. Dicho ciclo es el resultado de una propuesta que intenta responder a algunas de las necesidades académicas del estudiantado y de docentes de música en general. En la adecuación curricular de los planes de estudio vigentes se establece que una de las finalidades y propósitos de la formación docente en música es: construir sólidos conocimientos pedagógicos y didácticos que les permitan (a los estudiantes) poner los conocimientos disciplinares en situaciones reales de enseñanza, reconociendo las finalidades de los diversos niveles y modalidades educativas donde se desarrolla la tarea, las características de los estudiantes, sus contextos de pertenencia, sus saberes previos, sus necesidades e intereses³⁴. Este ciclo de talleres apostó a acompañar este propósito entendiendo que la educación artística aporta aprendizajes de relevancia en la educación sexual integral o ESI, en tanto recupera y desarrolla la experiencia sensible y emocional de las personas y posibilita el aprendizaje de los diversos lenguajes artísticos, así como la exploración y el ejercicio de diferentes formas de expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones. Estos aprendizajes promueven la construcción de relaciones humanas profundas y respetuosas.

Caracterización institucional

Este ciclo de talleres estuvo diseñado y dirigido principalmente a estudiantes de las carreras del nivel terciario de la ESMN, más no fue un requisito excluyente para el resto de la comunidad educativa pudieran participar (internos y externos a la

³⁴ Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística*. Ministerio de Educación de la Nación, 2008, p. 49. Disponible en: <https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/artistica.pdf>

ESMN). Aun así, quienes efectivamente asistieron y participaron activamente fueron estudiantes de diferentes años de los profesorados. Este hecho resulta significativo ya que son quienes están transitando sus trayectos formativos -a juzgar por su interés en la propuesta- las y los que se sienten interpeladas e interpelados por estas problemáticas que son, no sólo abordajes teóricos disruptivos sino modos diversos de experimentar modos de existencia, relaciones, afectos, cuidados consigo mismos y con otras personas que no reproducen -o al menos intentan no hacerlo- prácticas anquilosadas.

Caracterización institucional

La ESMN es una institución ubicada en la ciudad de Neuquén con más de 50 años de existencia, sin embargo, su trayectoria en el nivel superior es relativamente joven, en la actualidad ofrece carreras docentes y de profesionalización musical que convocan a una gran cantidad de estudiantes, su población estudiantil es heterogénea, intelectualmente inquieta y participativa.

Fundamentación de la experiencia

La conceptualización de género, desarrollada por la teoría feminista e incorporada por las ciencias sociales desde hace casi tres décadas, constituye un eje central para visibilizar y desnaturalizar el entramado de relaciones de poder y opresiones que subyacen en el binomio sexo/genero(s). El género como categoría analítica surgió en parte para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, poniendo el énfasis en la multiplicidad de identidades. Lo femenino y lo masculino se conforman a partir de una relación mutua, cultural e histórica, en la que muchas veces se invisibilizan las diferencias o las identidades que no caben en ese binomio. La perspectiva de género opta por una concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder. Sostiene que la cuestión de los géneros no es un tema más a agregar como si se tratara de un capítulo de la historia de la cultura, ya que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción de la discriminación y adquieren expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura y la educación, especialmente los sistemas educativos y sus prácticas concretas no están exentos.

La perspectiva de género es un área poco explorada en nuestra institución y una deuda dentro de las propuestas formativas de la ESMN. Si bien es abordada transversalmente en materias del área de la Formación General como Pedagogía, Instituciones Educativas, Filosofía de la Educación o Historia Social de la Educación, pareciera quedar sujeta a la decisión de cada espacio curricular incorporarla a sus programas y planificaciones o no. Por ello, este taller se propuso coordinar una introducción a algunas de las temáticas que esta perspectiva nos ofrece y abrir el juego a debates otros sobre las construcciones sexo-género que reproducimos en nuestras prácticas sociales. El taller fue organizado desde dos dimensiones: en la primera el espacio físico y simbólico de lo pedagógico hace aparición como un escenario vital para la deconstrucción de prácticas de enseñanza que han sido fundadoras de nuestro sistema educativo y que están a la base de las didácticas tradicionales en la mayoría de los espacios escolares de los tiempos actuales. Y en una segunda dimensión, nos acercamos al espacio simbólico-virtual de los medios masivos de la comunicación y la información -en sus múltiples dimensiones- quienes constituyen constantemente subjetividades que construyen prácticas sobre lo identitario, lo común, lo normal, dejando en nuestros cuerpos y nuestras miradas un marco homogéneo que niega o anula las diferencias, y colabora en naturalizar acciones violentas que conducen a reproducir y fosilizar ideas, formas y prácticas que sólo tienen sentido desde una ideología normalizadora de los cuerpos.

Objetivos y acciones desarrolladas

En términos generales el taller circuló entre el espacio social, el espacio pedagógico y el espacio mediático como lugares posibles de reflexión y deconstrucción de estereotipos de género. Finalmente, esta propuesta no intentó iluminar ni descubrir cosa alguna, sino más bien habilitar caminos posibles de deconstrucción, de debate, de análisis acerca de nuestras miradas como protagonistas sociales, como actoras y actores de la educación, y como personas atravesadas por una realidad que también es simbólica y mediática. Nos propusimos una serie de objetivos que llevaríamos adelante con diferentes propuestas durante los cuatro encuentros que duraría el taller y que detallamos a continuación:

- Introducir el análisis de la perspectiva de género a la percepción y a las prácticas educativas.

- Analizar las intervenciones publicitarias y los estereotipos de género que se reproducen en ellas.
- Proponer una concepción ontológica del lenguaje y con ello analizar los usos sexistas del lenguaje.
- Visibilizar la violencia simbólica y mediática presente en el lenguaje, la realidad social, los espacios pedagógicos y los medios masivos de comunicación.
- Revisar las construcciones sobre lo femenino y lo masculino en los espacios mediáticos, sociales y educativos.
- Problematizar las miradas y construcciones sobre género en los espacios educativos.
- Debatir sobre las formas de trabajo e intervención en casos de violencia de género.

La modalidad de taller nos brindó la posibilidad de intercambiar en plena horizontalidad entre quienes participaron y eso fue lo que sucedió durante cada uno de los encuentros. Durante el primer encuentro, trabajamos sobre cómo nos presentamos ante nosotras y nosotros, y las y los demás. Las diversas respuestas que se fueron dando en esta inicial actividad indicaron rápidamente que ante un acto tan sencillo como decir-se había ya un gesto identitario complejo a desentrañar. ¿Qué sucedió en esta primera actividad? Hubo quienes en su presentación incluían su condición sexo-genérica como parte de su estar en el mundo. Otras y otros incluían sus prácticas estudiantiles o musicales como parte de la afirmación de una identidad: “Música, estudiante, vegana” “no binarie, guitarrista, estudiante”. La pregunta que devolvimos a continuación es: ¿por qué tenemos la necesidad de definirnos en clave sexo-genérica? Experimentamos en una acción tan aparentemente sencilla como presentarse ante las y los demás, los primeros indicios para comenzar a desandar este recorrido que les proponíamos. ¿Qué se (nos) juega en el acto de presentarnos? ¿Cómo nos organiza la mirada de las y los demás en este acto? ¿Qué palabras y términos decidimos al responder al ¿quién sos? y ¿Por cuánto tiempo soy esto que digo ser? Estas fueron algunas de las preguntas que pusimos en juego en el - aparentemente sencillo- ejercicio de presentarnos.

A lo largo de los encuentros presenciales abordamos dinámicas que oscilaron entre el trabajo con materiales gráficos, audiovisuales, materiales didácticos, el debate y la apuesta en común. Los ejes trabajados fueron:

- Introducción a la perspectiva de género.
- Lenguaje, realidad, y género.
- Estereotipos de género en educación.
- Nuevas masculinidades - Nuevas femineidades.
- Construcción de género en los medios masivos de comunicación.
- Detección, prevención, y erradicación de la violencia de género.

Recursos

- Materiales gráficos: diarios, revistas, carteles, afiches, publicidades.
- Materiales audiovisuales: videos, música.
- Recursos didácticos: cuentos infantiles, músicas.
- Bibliografía y legislaciones.

Conclusiones / Reflexiones

Durante el desarrollo del taller, la realidad nos puso de frente a la cara más perversa de la violencia de género ya que las noticias de un nuevo femicidio en la región (caso Cielo López en la vecina localidad de Plottier) nos impulsó a cambiar bruscamente algunas de las dinámicas programadas y en su lugar, utilizamos el espacio del taller para abordar esa dolorosa noticia, sus abordajes periodísticos, las características y tipos de violencia de género, junto a la necesidad de habilitar la palabra como mecanismo para procesar la situación emergida del contexto más inmediato.

La experiencia del primer taller de Introducción a la perspectiva de género en la ESMN habilitó un espacio de conversación sobre temáticas transversales más allá de las aulas y puso en evidencia tanto la necesidad de continuar trabajando en este sentido, como así también la falta de políticas que aborden estas temáticas como una cuestión institucional.

Además, este taller pudo visibilizar la necesidad de acercar las propuestas educativas en el campo de la formación docente de la ESMN a perspectivas más inclusivas que permitan entamar lo disciplinar con el contexto social y político que nos contiene.

Bibliografía

- Alonso, G., Herczeg, G., Lorensi, B., Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En Korol, C., (Comp), *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Editorial El Colectivo.
- Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN) (2018). *Guía para Educar en la Diversidad LGTB+*. Sugerencias para educadorxs.
- ATEM “25 de noviembre” (octubre 2011). *Representaciones de la violencia de género: violencias simbólica y mediática*. *Brujas Publicación Feminista* 30(37).
- Beauvoir, S. (1949). *El Segundo Sexo*. Varias ediciones.
- Beratz, A. (Coord.) y Estudiantes escuela secundaria N° 14 Carlos Vergara de la Plata (autores) (2019). *¿Dónde está mi ESI? Un derecho de los y las estudiantes*. Comisión Provincial por la Memoria, Provincia de Buenos Aires.
- Chandía, M. A., Fushimi, C., Reyes Alonso, D., Sardina, M., Soberón, G. (2016). *Desafíos, miradas y temores en el abordaje de la Educación Sexual Integral. Aportes a las prácticas docentes*. Ministerio de Educación de la Provincia del Neuquén. Recuperado de: <https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/08/CUADERNILLO.pdf>
- Clarín (2019). *Los hombres no lloran (documental)* [archivo de video]. YouTube. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=5zB-g4B69_I&t=1s
- Construyendo la igualdad, prevenimos la violencia de género, Guía didáctica taller* (2016). Dirección General de la Mujer, Comuna de Madrid. Recuperado de: https://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/construyendo.la_igualdad.prevenimos.la_violencia.de_genero.guia_didactica.pdf
- Ministerio de Educación y Deportes (2017). *Educar en igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género. Ley N° 27.234. Orientaciones para las instituciones educativas*. Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cartilla_educar_en_igualdad.pdf

- Morgade, G., y Kaplan, C. (mayo de 1999). Mujeres esmeradas y varones inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género. *Revista argentina de educación* 17(26), p. 67-77.
- Producción de pares (comp.) (2017). *No Nacemos Machos. Cinco ensayos para repensar el ser hombre en el patriarcado*. Ediciones La Social. Recuperado de: <http://wp.me/p10ynY-7x>
- Segato R. (2011). Género y Colonialidad: en busca de las claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial. En Bidaseca, Karina (Co-comp.) *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*, pp. 291-306. Ediciones Godot.
- Televisión Pública (2018), *El desafío de educar con perspectiva de género - Caminos de tiza* [archivos de video]. Youtube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=teqfiNswtAs&t=170s>;
<https://www.youtube.com/watch?v=kucURXhckG4>;
<https://www.youtube.com/watch?v=7z23ZkOmOWw&t=74s>;
<https://www.youtube.com/watch?v=rqW77XxaKlg&t=302s>
- Vivir en Igualdad. Guía didáctica sobre coeducación. Guía del profesorado* (2016). Ayuntamiento de Málaga. Recuperado de: https://www.malaga.eu/recursos/igualdad/Guia_para_padres_y_madres%20elaborado%20por%20la%20empresa%20para%20la%20p%C3%A1gina%20Web.pdf

Escuela Superior de Música de Neuquén.

Lo común es lo diverso

Bellino Novitá, Graciela - Corneli, Lucía -
Errecart, Alejandra - Mansilla, Silvina

Resumen

En este escrito, se narra el proceso de organización y realización de un ciclo de conversatorios denominado “Lo común es lo diverso”, realizado en el año 2021.

Fue organizado por el Área de Inclusión de la Escuela Superior de Música de Neuquén (ESMN), junto a las Secretarías de Extensión e Investigación, y el Seminario en Diversidad y Educación Especial.

Este ciclo, que se desarrolló durante cuatro encuentros, promovió debates en torno a la perspectiva de la DIVERSIDAD para pensar contenidos, planificaciones, adecuaciones y metodologías en las intervenciones pedagógicas y en el acompañamiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

Las temáticas trabajadas fueron variadas y se ofrecieron dialógicamente a toda la comunidad educativa de la región.

Se despliegan asimismo en este escrito, ciertas reflexiones a partir de las experiencias compartidas.

Palabras clave

Diversidad - Discapacidad - Inclusión - Trayectorias educativas diversas - Diseño Universal de Aprendizaje - Educación Especial

Introducción

La organización de este ciclo de conversatorios, que se denominó: “Lo común es lo diverso” fue coordinada por el Área de Inclusión (Graciela Bellino Novitá), junto a las Secretarías de Extensión e Investigación (Lucía Corneli y Silvina Mansilla), y el seminario en Diversidad y Educación Especial (Alejandra Errecart) de la Escuela Superior de Música de Neuquén (ESMN).

Se trató de un ciclo de cuatro conversatorios, que se realizaron en formato virtual y tuvieron un promedio de 80 participantes. Sucedió en 2021 durante el aislamiento debido a la pandemia.

Las temáticas fueron seleccionadas por el grupo organizador, y la invitación fue abierta a agentes educativos interesados, de nuestra institución y de otras.

- 09/08: Diversidad sensorial. Accesibilidad, Aplicaciones, recursos y herramientas posibles para el acompañamiento de personas con ceguera. Discapacidad en clave de Derechos en la situación pedagógica. (Experiencias en la UNCo y ESMN). A cargo del Prof. Julián Mega.
- 19/08: Infancias trans. Imaginarios y estereotipos. Reflexiones y articulaciones al contexto educativo. A cargo del Equipo Nuevas Crianzas.
- 23/08: Música, Educación musical y Diversidades. A cargo del Mg. Pedro Boltrino.
- 26/08: Lo común es lo diverso. Cierre. A cargo de Graciela Bellino, Flavia Melo y Alejandra Errecart.

Este ciclo de conversatorios tuvo entre otros objetivos, la intención de promover reflexión y debate en torno a:

- El rol de las y los futuros docentes en la construcción de subjetividades. La patologización de las diferencias. Diferencias y similitudes entre integración educativa y educación inclusiva. La atención a la diversidad en el sistema educativo actual. Recursos y estrategias pedagógicas para desarrollar en las clases de música atendiendo la diversidad.
- El desarrollo de prácticas inclusivas que impliquen a toda la comunidad educativa, en la construcción del proceso de aprendizaje y los recursos necesarios para disminuir las barreras al aprendizaje y la participación. La necesidad de detectar y generar los soportes sociales necesarios para atender a la diversidad.
- La promoción de una cultura institucional segura, acogedora, colaboradora y estimulante. Discapacidad, diversidad funcional. Accesibilidad. Perspectiva de género. Diversidad. Infancias trans.

En las diferentes jornadas del ciclo, participaron docentes de diferentes disciplinas, estudiantes de profesorado artístico, nivel, inicial, primario, medio y

modalidad especial. La diversidad de la participación también promovió significativos intercambios de experiencias.

Los debates suscitados, los sentidos puestos a circular tanto por disertantes como por las y los demás participantes pueden ser analizados en la dimensión de portadores de imaginarios relativos a la temática, que pudieron ser repensados colectivamente, como una forma de desnaturalización de sentidos implícitos y por ello, reproducidos impensadamente.

Desarrollo

En estos conversatorios se intentó realizar un aporte a la construcción de una cultura y prácticas inclusivas, entendiendo que, para hacerlo, es necesario promover debates en torno a ciertas formas que caracterizaron históricamente a los dispositivos escolares: una idea de homogeneidad situada tras la medida de un estándar, un patrón normalizador como horizonte, sobre el que la diversidad de trayectorias educativas podría ser ponderado.

Estos imaginarios implícitos, motorizaron (y aún lo hacen) prácticas educativas, reproductoras de cierta segregación de las diferencias, que es necesario repensar. Entender la diversidad (y ya no la normalidad) como punto de partida para las intervenciones educativas, implica un giro para el posicionamiento docente. Tal como señala Carlos Skliar:

Es imposible saber y, el sentirse, el estar preparado para aquello que está por venir. En todo caso habría que hablar de un estar predispuesto...o **estar disponible** y ser responsables, en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar tanto la idea de un estudiante tradicional como la de un aprendizaje común, normal... La noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno, me siento responsable por buscar los modos en que la enseñanza tomará lugar. (Skliar, 2017, p. 84)

La construcción de una perspectiva centrada en la diversidad requiere de capacitaciones y espacios de intercambio que interpelen los juicios previos, y los

imaginarios subyacentes a la reproducción de prácticas vinculares y educativas que han patologizado las diferencias, y entronizado la normalidad como patrón.

Como una forma de atención a situaciones emergentes, y en el marco de la legislación nacional y provincial que tematiza la inclusión educativa³⁵, la ESMN desarrolló estrategias y dispositivos de acompañamiento institucional, tales como la definición institucional de una Jefatura de Inclusión, la implementación de un plan de estudios de Formación Básica Musical (FoBaM, Plan N° 657) para personas con discapacidad y la creación de un cargo de Musicoterapeuta, para el acompañamiento de los desafíos educativos de algunas trayectorias educativas, la articulación con docentes, familia y el resto de la comunidad.

Una cultura institucional inclusiva, se construye promoviendo debates, instando a considerar la revisión de la idea misma de que exista una normalidad, desde la cual medir deficitariamente a quienes no se atengan a ese estándar. Tal como señaló Pedro Boltrino, en su disertación *“Lo diverso “no es natural”*:

En el sentido de que deberá ser construido a partir de un hecho “volitivo”. (...) Hay una cultura normalizadora, dominante y tenemos que salir a buscar el concepto de diversidad funcional (...). Las personas funcionamos de formas diversas, basta de hablar de discapacidad. (en Errecart, Bellino Novitá y Mansilla, 2021, p. 10)

La inclusión, en una mirada desde la diversidad, no se trataría de un cierto “dar” de algunas personas hacia otras, sino de un derecho, y como tal inalienable.

Particularizando en las especificidades que podría suponer la formación musical, podría decirse que la búsqueda también nos incluye a todas y todos, en la diversidad: “Los procesos de enseñanza aprendizaje se verán modificados si la cultura de la escuela acoge los lenguajes poéticos y la dimensión estética como elemento importante en la creación de conocimiento”, lo artístico es una forma de aprehender el mundo”. (Errecart, Bellino Novitá y Mansilla, 2021, p. 10)

Tal como ha surgido en los intercambios de los conversatorios, lo musical, en el sentido del soporte que brinda a la expresión singular, parece poseer un plus de

³⁵ Ley 26.206, Artículos 7° y 11° inc. “e”; Ley 2.945, Artículos 3°, 7° inc. “e”, 24° inc. “h”; Resolución N° 311/2016 del Consejo Federal de Educación.

potencia para una cultura inclusiva: “Reconocer que el sonido y la música forman parte de la vida del individuo, nuestra cultura, es una cultura musical” (De Castro, 1998)

Para esto, todas, todos y cada quien que inicia la aventura del aprender cada año, deberían poder hacerlo, pero como señala Philippe Merieu, cada quien desde su propia singularidad. La educación, dice Merieu: “Debe **conjugarse el «derecho a ser diferente» y «el derecho a ser similar»**. Todos los estudiantes tienen el derecho a ser tratados por su singularidad, pero también deben sentirse llamados a compartir el conocimiento” (2020). Aprender todas y todos, pero cada quien a sus tiempos, y con sus propios mecanismos cognitivos, un horizonte que aloja y motiva.

Esta perspectiva como horizonte epistemológico, ha dado lugar también a la idea del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Un posicionamiento sobre el diseño curricular, que parte de que pueda albergar las polaridades, diferentes formas de recorrer una trayectoria de aprendizaje, valorando las formas autónomas y singulares.

En el campo de la Educación el DUA es entendido como una respuesta para atender a la heterogeneidad, ya que plantea el desafío de derribar las barreras existentes para el acceso al currículum, superar las desigualdades educativas originadas en el desarrollo de un currículum homogéneo, maximizando las posibilidades de aprendizaje.

Señala Pedro Boltrino, uno de los expositores de los conversatorios, que, en ese marco, una práctica docente “exitosa” sería la que logre que en sus clases haya distintas formas de resolver”, que no negativice el “error” y lo piense como una parte del proceso del aprender. El DUA es uno de los aportes contemporáneos para la inclusión educativa, como concepto y herramienta para la diversificación de la enseñanza en respuesta a la heterogeneidad constitutiva de los espacios escolares.

“La palabra universal puede confundir o prestarse a una errónea interpretación. Suena como si se tratara de encontrar una sola manera de enseñar a todos los aprendices, sin embargo, el DUA tiene el objetivo opuesto (...) es usar varios métodos de enseñanza para remover todas las barreras y los obstáculos para aprender y dar a todos los estudiantes la misma oportunidad de efectivizar el aprendizaje (...) no se enfoca específicamente en los niños con dificultades de aprendizaje, sino que propone una flexibilidad curricular que contempla las necesidades y aptitudes de todos y de cada uno de los estudiantes”. (Borsani, 2018, p. 55)

Pensar en que lo común es lo diverso es transformador: lo inherente a la condición humana es la diversidad sosteniendo la igualdad en el ejercicio de los derechos.

A partir de los encuentros y los intercambios se sugiere a las y los participantes un trabajo de reflexión. Se propone una consigna de escritura, en el que puedan poner en tensión sus propias prácticas, conceptos, su mirada sobre la otredad, sus propias matrices de aprendizaje.

Surgieron interesantes reflexiones acerca de la tarea docente centrada en el respeto por la autonomía, la singularidad de los saberes de un estudiantado heterogéneo.

La flexibilidad en las estrategias metodológicas creativas también surgió como un camino a explorar en esta búsqueda.

Y especialmente la educación artística como posibilitador de la transversalidad, una mirada que atraviesa, vincula y conecta saberes, emociones y creaciones que favorecen a la educación integral.

Comentarios finales

En la historia del tratamiento social de las diferencias se han utilizado diferentes denominaciones y se han apelado a diferentes formas de intervención.

¿De quién hablan estas denominaciones? ¿A quiénes pretenden nombrar? La ambigüedad, aquello que no se deja capturar, metaforiza este deambular que busca, tal vez no ser capturado.

Cuando se plantea que el problema es la "**normalidad**", se intenta correr el eje de la comparación con cierto patrón, tal como lo ha sido "la normalidad", una noción que ha servido para medir en déficit a quienes no se acomodan a esas determinaciones. O tal vez, ser nombradas/os en formas que no supongan capturas, atribuciones, suposiciones o decires sobre la/el otra/otro desde un lugar de asimetría.

Las intervenciones para promover estos debates en el contexto situado de la oferta educativa de la Escuela Superior de Música de Neuquén continúan, se diversifican a futuro en función de lo transitado.

La heterogeneidad y en ese marco, la singularidad es "lo más común". Los debates puestos a circular en estos conversatorios, promueven los aprendizajes necesarios para entender lo universal, e inalienable de la alegría de aprender.

Referencias

Borsani, M. J. (2019). *De la integración educativa a la educación inclusiva*. Homo Sapiens Ediciones.

De Castro, R (1998). *Juegos y Actividades musicales*. Bonum.

Errecart, A., Bellino Novitá, G. y Mansilla, S. (2021). *Memorias Ciclo de Conversatorios Lo común es lo diverso*. Área de Diversidad, Escuela Superior de Música de Neuquén. Recuperado de: <https://esm-nqn.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2022/05/Memorias-Ciclo-de-Conversatorios-Lo-comun-es-lo-diverso-2021.pdf>

Merieu, P. (15 de septiembre de 2020). La educación sólo es aceptable si se articula desde la libertad. *Vincens Vives Blog*. <https://blog.vicensvives.com/philippe-meirieu-la-educacion-solo-es-aceptable-si-se-articula-desde-la-libertad/>

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.

Bibliografía

Consejo Federal de Educación (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley 26.150. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Jadull, J. I., y Krieger, J. (Coords.) (2018). *Manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas en la provincia del Neuquén*. Centro Editor, CeDIE CPE. Recuperado de: https://bibliotecacedie.neuquen.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=20_ee460e1b55fa95c87cdca18ce42480

Nutrirnos de lo desconocido, compartir lo que sabemos. Una experiencia de extensión de la Educación Sexual Integral desde la educación musical

Camejo, Magdalena - Muñoz, Lara -
Servin, Micaela

Resumen

Docentes y estudiantes de los profesorados de Educación Musical de la Escuela Superior de Música de Neuquén (ESMN) preocupadas preocupados por la ausencia de espacio curricular específico para el abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI), nos propusimos llevar adelante talleres de extensión para comenzar a instalar la temática en la comunidad educativa. De allí surge en 2018 la primera edición del Taller “Toda educación es sexual” y en 2019 la continuación del mismo con foco en lenguajes artísticos, ambos planificados y coordinados por docentes y estudiantes. Este trabajo se propone compartir la experiencia de extensión de ese proyecto de diálogo entre la ESI y la formación docente musical.

Palabras clave

Sexualidades – Extensión – Lenguajes Artísticos – Música

Introducción

El siguiente trabajo se propone recopilar la experiencia de los talleres de extensión en Educación Sexual Integral (ESI) que llevamos adelante desde la Escuela Superior de Música de Neuquén de manera conjunta entre docentes y estudiantes. Los mismos fueron coordinados entre la docente Magdalena Camejo y estudiantes avanzadas del Profesorado en Educación Musical, organizadas en una grupalidad llamada Músicas Vlkantun. En este artículo nos focalizamos en la relevancia que tuvo para nosotras (quienes organizamos los talleres y quienes aquí escribimos) el planificar una propuesta que permitió nutrirnos y compartir lo que hemos aprendido en nuestra Escuela. Entendemos que los espacios de extensión en la formación

docente son un medio altamente nutricional para revisar propuestas a la luz del desafío que supone trabajar con públicos diversos. La planificación de los cuatro talleres “Toda educación es sexual” implicó un recorte y adecuación de los contenidos a trabajar en función de la modalidad de taller, de la convocatoria amplia y del espacio físico asignado a los mismos. Estas tres variables determinaron fuertemente la planificación de los talleres y los resultados que emanaron: que la propuesta sea con modalidad vivencial y de co-construcción; saber que las y los asistentes vendrían de distintos entornos laborales y experienciales; y la diagramación del espacio físico que hiciera las veces de diálogo con el “afuera”.

Desarrollo. Surgimiento de la propuesta

A pesar de la sanción de la Ley 26.150 en el año 2006 en todo el territorio argentino que postula la obligatoriedad de la Educación Sexual Integral, la ESI no cuenta con un espacio curricular específico en los planes del profesorado de la Escuela Superior de Música de Neuquén. Algunas cátedras han optado por incorporar la temática, pero esto no es trabajado de manera transversal. Por eso en 2017 desde la asignatura *Sujeto del Aprendizaje II* se convocó al equipo ESI dependiente del Consejo de Educación de la Provincia del Neuquén para coordinar un espacio de taller abierto con contenidos básicos que tuvo muy buena recepción. En 2018 la ley de interrupción del embarazo ingresó por séptima vez al recinto de diputados y esto transfirió el debate a nivel social. Entre quienes componen el grupo Músicas Vlkantun, se dieron debates internos al calor de esa coyuntura y decidieron llevar esas discusiones a la Escuela. Esto motivó la petición de continuar profundizando en la temática ESI y sostener espacios de debate y formación continua. De allí surge en 2018 el ciclo de talleres de extensión “Toda educación es diversa” por fuera de la currícula oficial de las ofertas académicas de la institución, que incluyó un espacio para trabajar la “Educación musical e inclusión” y luego “Educación Sexual Integral”. La participación estudiantil fue activa en todos los encuentros reflejando la necesidad expresada y siempre recuperando los debates que venían dándose en el campo social. En el año 2019 y atendiendo a la necesidad planteada por las estudiantes de analizar los materiales didácticos disponibles; se decidió de manera conjunta entre la docente y las estudiantes, construir una serie de talleres que dimos en llamar “Toda educación es sexual”. A los cuatro talleres asistieron 30 personas trabajadoras y

trabajadores de la educación en niveles inicial, primario, medio y educación especial, por eso, para nosotras fue un espacio donde pudimos “salir” de interlocutoras e interlocutores conocidos para aproximarnos a realidades y abordajes disímiles.

Para el armado de los talleres creímos necesario valernos del mecanismo de “desnaturalización”. Un clásico en sociología plantea esta operación como objetivo de la disciplina. Vincent Marqués (1982) sostiene que debemos “desnaturalizar lo social”, es decir, es necesario problematizar lo obvio de las acciones cotidianas y comportamientos de las personas. Esto implica entender que los sucesos y objetos que forman parte del mundo social, guardan entre sí relaciones de significatividad que los vuelven relevantes e incuestionables para ciertos grupos humanos. Estas redes de significados se imponen en la manera en que interpretamos el mundo, y, por lo tanto, forman parte de lo que solemos llamar “realidad”. Sobre ella actuamos, intervenimos y nos relacionamos con otras y otros, pero rara vez nos detenemos a preguntarnos cuánto de constructo histórico tienen esas significaciones, esas formas de ver el mundo. La desnaturalización entonces implica poner en pausa el trajín diario y pensar preguntas que den cuenta del carácter construído que tiene el mundo social.

Esta operatoria nos permitió revisar los dos grandes ejes que sostuvimos en los talleres. En primer lugar, la noción de cuerpo. De acuerdo a Le Breton:

Nuestras actuales concepciones del cuerpo están vinculadas con el ascenso del individualismo, como estructura social, con la emergencia de un pensamiento racional y positivo y laico sobre la naturaleza, con la regresión de las tradiciones populares locales y, también, con la historia de la medicina que representa, en nuestras sociedades, un saber en alguna medida oficial. (Le Breton, 1995, p. 8)

Comprender la historicidad de esa noción y las implicancias que tiene sobre nuestra vida cotidiana, es el inicio del proceso de desnaturalización que intentamos compartir en los talleres.

En segundo lugar, la noción de lenguajes artísticos también como saberes que en la vida escolar cotidiana aparecen como difíciles de asir o de relacionar entre sí y con el resto de las disciplinas. Para Saussure (1991) el lenguaje es una capacidad humana universal para expresar pensamientos y sentimientos a través de signos. Lo netamente humano es la capacidad de simbolizar. Y los lenguajes artísticos son

aquellas manifestaciones comunicativas cuyo fin es un mensaje estético. Con lo cual, la importancia de los lenguajes artísticos radica en ampliar los repertorios de códigos para interpretar y crear la vida social. Situar a los mismos en tanto forma de comunicación que potencia la creación, nos resultó imperioso para el armado de talleres.

Al respecto, Flavia Terigi se pregunta cuál es el horizonte de experiencias estéticas y de consumos culturales al que podemos acceder en la vida cotidiana y lo relaciona con la enseñanza de disciplinas artísticas en la escuela:

ese horizonte se ve seriamente influido por lo que, también provisionalmente, podemos identificar como una educación artística: poder informarse de las diversas experiencias disponibles; conocer los códigos necesarios para acceder a ellas; saberse con derecho a disfrutarlas; saberse con derecho a producirlas. Es lógico, entonces, preguntarse por el lugar que le cabe a la escuela, y a su curriculum, en la generación de posibilidades que favorezcan el disfrute y la producción de arte en sus diversas expresiones, y sobre todo en la creación de conciencia acerca del derecho que a todos nos asiste de entrar en contacto con el arte y aun de producirlo. (Terigi, 1998, p. 9)

Asimismo, y en línea con lo que intentamos sostener en los talleres, la autora afirma respecto de la educación artística: “implica no limitarla a su sentido expresivo, sino ampliarla con las diversas acepciones recogidas: como pensamiento divergente, como pensamiento crítico, como posibilidad de resolver problemas de toda índole, como capacidad para ir más allá de la información dada” (Terigi, 1998, p. 12). Explorar diversos lenguajes artísticos, entonces, también es una forma de poner en duda, de desnaturalizar lo cotidiano.

Al cuestionar los repertorios disponibles en torno a la idea de cuerpo y la apuesta micropolítica de los lenguajes artísticos para lograrlo, armamos algunas de las actividades de los talleres. Entendiendo que es a través de potenciar el rol de los lenguajes artísticos en tanto posibilidad de pensamiento divergente, que podemos re-visitar las ideas hegemónicas en torno al cuerpo. Recuperamos aquí el relato del primer encuentro que nos permitió abrirnos a sentidos instalados en torno a los lenguajes artísticos y el relato del tercer encuentro en el que aportamos de nuestros saberes específicos del ámbito musical.

La extensión como oportunidad

Enmarcar la propuesta en un proyecto de extensión fue una solución a la carencia de espacios curriculares dentro del plan de estudios, a la falta de instancias institucionales para su abordaje y al mutismo generalizado al interior de la escuela. Pero también nos permitió entenderlo como oportunidad de intercambio en la acepción más amplia. Es decir, generar un espacio donde pudiésemos compartir lo que sabemos a la vez que ampliar los sentidos en torno a los lenguajes artísticos que podían traernos los participantes.

Del latín *extensio*, extensión es la acción y efecto de extender o extenderse (hacer que algo ocupe más espacio, esparcir o derramar lo que está junto, desplegar, desenvolver). Por ello nuestros talleres tuvieron una fuerte apuesta a la intervención en el espacio físico, al desprender mensajes hacia el “afuera” de la escuela y al nutrirnos de las trayectorias de quienes compartieron la propuesta.

En el primer punto nos servimos de las nociones de “instalación” y “espacio lúdico” de Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez (2014) para pensar algunos elementos que formaron parte de la construcción del espacio físico donde se desarrollaron los talleres:

La instalación es un espacio de interacción simbólica, un lugar que permite, da acceso y sostiene el símbolo desde su configuración inicial, ya que, al igual que los artistas, los educadores son gestores de la intencionalidad, pero siendo conscientes de que su rol es proponer (el “érase una vez”) y el de los niños disponer. (...) Los espacios de símbolo precisan ser configurados con una “entrada” y una “salida”, rituales que sirven de separación y diferenciación entre el exterior (o realidad) y el interior (el símbolo) (...) las instalaciones en las escuelas se configuran primeramente y se ofrecen después con la voluntad de ser un espacio potencial (Winnicott, 1982), lugar de transición entre lo real y lo simbólico en el que todo es posible. (p. 2)

El lugar asignado en la Escuela fue el hall de entrada del edificio nuevo que es amplio, luminoso y de mucho tránsito. Dos de sus paredes son ventanales de techo a piso que dan directamente a una calle muy transitada y fueron aprovechados para colocar preguntas en carteles que se sostuvieron en todos los encuentros. A esta

ambientación se sumó para todos los talleres: una propuesta de ingreso al espacio que mantuvo constante la idea de “entrada dificultosa” y recortes de cintas de papel junto a marcadores para que las y los asistentes escriban emociones/percepciones/sentimientos y los peguen en las partes de sus cuerpos donde les resonaban.

La “entrada no habitual” proponía movimientos en el cuerpo para reponer y recordar que debemos disponernos íntegramente a la desnaturalización que planteamos como objetivo. Según Connerton, “las posturas, desplazamientos, gestos, movimientos de segmentos corporales reactivan un pasado social inscripto en los individuos, ‘sedimentado en el cuerpo’” (en Milstein, 2017, p. 38). Por ello, la entrada estuvo siempre demarcada por algún tipo de dificultad en el ingreso materializada en: red de hilo totora, caja en el piso, tela elástica cortada sólo en un segmento y tiras de papel de diario. La intención fue instalar, tanto una idea, como una disposición corporal no habitual para las maneras de habitar la institución, también a modo de recordatorio de la matriz principal del aprendizaje.

Nuestro aporte: Relación con el lenguaje musical

El primer encuentro tuvo como actividad central el trabajo sobre lenguajes artísticos. Separamos en grupos y repartimos a cada uno la misma historia en viñetas. Cada grupo debía narrar la historia desde el lenguaje corporal, desde lenguaje musical, desde lenguaje hablado y desde las artes visuales. Entendiendo que los lenguajes artísticos habilitan diversas formas comunicacionales - expresivas - exploratorias, el primer encuentro permitió “mostrarnos” mutuamente las diferencias que genera la construcción narrativa desde uno y otro lenguaje artístico y, a su vez, las similitudes. Además, dimos cuenta de cómo centramos y limitamos nuestra comunicación en la palabra (escrita o hablada) y en consecuencia las problemáticas (poca experiencia, ignorancia, inseguridades) a las que nos enfrentamos al utilizar otros lenguajes. Con base en las preguntas disparadoras de: ¿Qué aporta cada lenguaje artístico a la hora de narrar/relatar una historia? ¿Podríamos entonces prescindir de alguno de ellos? ¿Podríamos hacer propuestas que los contemplan a *todos* para que nos contemple a *todxs*? Pudimos construir en conjunto una reflexión que instaló la importancia de la exploración desde las experiencias estéticas como forma específica de comunicación. Quienes participamos pasamos por el cuerpo la

incomodidad de lenguajes poco habituales a la hora de expresar una idea. La exploración nos corrió de los lugares conocidos acercándonos a la idea de arte como *representación* y no como reproducción, abriendo el camino para pensar que nuestras propuestas áulicas pueden abreviar de lenguajes artísticos múltiples atendiendo a dar alojamiento a la expresión identitaria de nuestras y nuestros estudiantes. Al volver sobre los lineamientos curriculares de ESI para artística, notamos esa fragmentación de campos de las artes que atentan contra lo antedicho. Este primer taller resultó enriquecedor para ampliar nuestros horizontes respecto de cómo se vivencia y se construye la noción de lenguajes artísticos por fuera de nuestra escuela y en ámbitos laborales bien diversos.

En el tercer encuentro la apuesta se centró en la propiocepción y el registro de redes afectivas, para continuar profundizando la mirada crítica sobre las propuestas vinculares hegemónicas e instituidas. Las actividades que propusimos sobrepasaron nuestras expectativas en las producciones individuales y la reflexión final. Utilizamos *cotidiáfonos* (forma coloquial de nombrar instrumentos sonoros realizados con objetos y materiales de uso cotidianos y de fácil ejecución) e instrumentos pequeños que nos permitieron ligar la idea de identificaciones entre pares con paisajes sonoros. De esta actividad también surgió otro disparador que es el cómo nos vinculamos con los instrumentos musicales. Qué impresiones previas nos generan que al momento de acercarnos los manipulamos de una forma u otra.

Retomando la actividad en la que observamos cómo las corporalidades están enmarcadas y limitadas por los estereotipos que sostiene cada sociedad en particular, tenemos esta “mala costumbre” de tratar (en este caso) los instrumentos musicales bajo el mismo fundamento. Anulamos la posibilidad de exploración (en todo sentido) del objeto con el que trabajamos. Ejecutamos entonces desde la “idea” que tenemos previamente sobre ese instrumento, desde las maneras “adecuadas” y “aceptadas” socialmente. Damos por sentado que la instancia de exploración habitualmente sólo se da en educación inicial, donde descubrimos nuestra corporalidad y exploramos nuestras capacidades con los elementos que nos rodean. Este autodescubrimiento y autoexploración comienza y, lamentablemente, finaliza una vez que aprendemos las acciones/relaciones “normales”, esperables y eficaces para nuestro entorno. Siendo así pareciera que no hay nada que pensar ni cuestionar, no hay necesidad de crear porque todo está dado. Nos olvidamos de ese tipo de experiencias y retomarlas en el

taller, por medio de la búsqueda de sonidos y con la exploración de instrumentos musicales, nos llevó a nuestros primeros pasos, clave para poder re-formular-nos. Por otro lado, la didáctica de la música en las instituciones artísticas implica tener conciencia de nuestro cuerpo y cuáles son los límites, tanto desde el rol docente como estudiantil. Por ejemplo, para efectivizar ciertas cuestiones motrices de las manos o de los brazos al momento de tocar guitarra o flauta. El ejercicio de este encuentro da cuenta de la necesidad de aprender a reconocer y poner esos límites. Entonces, hubo grupos que al momento de la puesta en común los utilizaron de una forma no convencional o distinta, explorando las potencialidades que pueden tener cada instrumento.

Conclusiones

Entendemos que el rol de los lenguajes artísticos es, entre otros, la vehiculización de identidad(es) de narraciones, de apropiaciones, de posible trabajo colectivo y situado. Atendiendo a que la comunicación se enriquece cuando comprendemos y logramos utilizar otros tipos de lenguajes, en los talleres pasamos del visual (corporalidades dibujadas) al musical (encontrando sonidos que resuenen con la imagen) y dentro de este último, la posibilidad de ensamblarnos creando un paisaje sonoro común, un territorio en construcción como contraposición a “lo dado”. Para lograr ese tipo de producciones, además de la exploración en busca de sonidos, nos enfrentamos a la escucha y percepción de las y los demás, de observar/identificar y respetar para co-existir en la misma atmósfera musical. De saber estar/sonar sin la obligatoriedad de producir un algo estéticamente “bello” dentro de los cánones hegemónicos, sino como ejercicio exploratorio y como posibilidad de afirmación identitaria. Los cuerpos aquí emergieron también como vehículo no-fragmentado de comunicación. Es decir, los códigos de comunicación que habilitaron el paso por distintos lenguajes artísticos también precisaron de desnaturalizar la idea de cuerpos uniformes, hegemónicos y disociados del diálogo con otras y otros.

Para nosotras las talleristas, construir la propuesta en el marco de extensión, significó una puerta institucional que abrimos, un espacio nuevo que habitamos y una apertura a nuevas preguntas y formas de encontrar-nos como protagonistas de la educación y como compañeras y compañeros que transitamos el camino formativo, no sin resistencias, pero también con el acompañamiento de quienes aún se inquietan

ante la normalización y la homogeneización de nuestros espacios educativos. Fue una experiencia altamente significativa como instancia de exploración inicial y para continuar preguntándonos por el alcance del rol docente en propuestas artísticas: ¿Qué quiero llevar con la materia música a las situaciones educativas? ¿Qué me interesa generar con estudiantes? Y principalmente: ¿Estoy preparada o preparado para recibir lo que devuelven mis propuestas?

La ESI se convierte, para nosotras, en una herramienta usualmente poco disponible, con la cual podemos expandir las potencias de vida. Por eso, que surjan y se sostengan este tipo de espacios en las escuelas, impulsa la expresividad y la creatividad, convirtiéndonos en sujetos/as partícipes, modificadores y hacedores del ARTE y no un “eco” de lo que ya está hecho.

Referencias

- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2014). *La propuesta de las instalaciones*
- Le Bretón, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión
- Marqués, V. (1982). *No es natural: para una sociología de la vida cotidiana*. Anagrama.
- Milstein, D. (2017). *La escuela en el cuerpo*. Miño y Dávila Ed. Buenos Aires.
- Saussure, F. D. (1991). *Curso de Lingüística General*. (1a. ed., 1a. reimp.). Alianza.
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar. En Akoschky, J. et. al., *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós.

Bibliografía

- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Barcelona, Graó.
- Butler, J. (1987). Variaciones de sexo y género: Beauvoir, Wittig, Foucault. Traducción: Facundo Ternavasio - 2017. En Benhabib, S. y Cornell, D. (Eds.), *Feminism as Critique: Essays on the Politics of Gender in Late Capitalist Societies, Part I "Sex, Gender Performativity, and the Matter of Bodies"*, "Variations on Sex and Gender: Beauvoir, Wittig, Foucault", pp. 128-42 y 185 (notas). Oxford: Polity Press.
- Carabetta, S. (2011). Educación musical y diversidad sonora. *Revista Eufonía*, 53. Editorial Graó.
- Giglia, A (2012). *El habitar y la cultura. Perspectivas teóricas y de investigación*. Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa.

Poniendo en juego el cuerpo. Orquestas en los barrios

Camejo, Magdalena - Corneli, Lucía -
Dellamaggiora, Victoria - Mansilla, Silvina -
Pulgar, Andrea - Solla, Gabriel

Resumen

En este escrito se narra la experiencia de articulación entre diversos espacios educativos en el marco de la extendida oferta de la Escuela Superior de Música de Neuquén. En el marco de la convocatoria 2021 del INFoD para "Proyectos de Fortalecimiento Institucional" se construye una experiencia de articulación entre diversos espacios educativos de la Escuela Superior de Música de Neuquén.

A partir de la necesidad de fortalecer el trabajo territorial de la escuela y proponer espacios concretos de prácticas socioeducativas motivadoras para estudiantes, se organizó y concretó un proyecto de extensión que ligó la formación docente y artística con anclaje comunitario.

El trabajo se desarrolló a lo largo de varios meses, e implicó: tareas de observación y registro desde la asignatura "Taller de práctica institucional y construcción de la identidad profesional"; acercamiento teórico y vivencial del juego y el jugar en la materia "Sujeto del aprendizaje I"; abordajes inclusivos y promotores de identidad grupal en el proyecto "Coros y Orquestas en los Barrios", junto al desarrollo de Conciertos Didácticos.

"Poniendo en juego el cuerpo" es la jornada que cristalizó el recorrido e involucró a docentes, estudiantes, familias y escuelas en un encuentro de juegos y música. La significativa experiencia fue andamiada por el Área de Extensión y se construyó en articulación y diálogo con docentes, estudiantes y comunidad educativa.

Palabras clave

Juego – Extensión – Orquestas escuela – Construcción identidad profesional

Introducción

La formación durante la pandemia, masiva y obligatoriamente virtualizada, supuso consecuencias en el desgranamiento de los cursados que aún se están analizando en su magnitud.

A partir de una propuesta del INFoD de realizar un trabajo focalizado hacia esta problemática desgranamiento, se comenzó a diseñar un proyecto de articulación de experiencias, que sirviera como un aliciente para la continuación de los estudios formales para estudiantes de la formación docente en música y acompañara en su proceso de re vinculación con la escuela y la presencialidad.

Supuso varios espacios de la Escuela Superior de Música de Neuquén (ESMN), que cuenta con diversos niveles y modalidades.

Por un lado, el programa de “Coros y Orquestas en los barrios” que desde el año 2019 forma parte de la oferta educativa de la escuela y que alojó la jornada.

Asimismo, dos espacios curriculares del campo de la Formación General, trabajaron articulando temáticas abordadas en sus programas, con el diseño e implementación de experiencias musicales, con el objetivo que obrara como aliciente para la continuación de sus trayectorias educativas de estudiantes de la formación docente en música.

Crear canales de comunicación que articulen las diferentes experiencias que pueden transitarse en la oferta educativa de la escuela, enriquece la cultura institucional, orienta acerca del contexto a cada sector específico y proporciona insumos para su mejoramiento integral.

Con algunas de estas motivaciones, se emprendió el proyecto de articular espacios que no habían trabajado en experiencias conjuntas con anterioridad, con la seguridad de brindar así, apertura y motivaciones a la continuidad de las trayectorias educativas.

Los espacios formativos participantes de la experiencia

Programa “Coros y Orquestas en los barrios”

Este trabajo tuvo como uno de sus protagonistas a los participantes del

programa Coros y Orquestas en los barrios. En la ciudad de Neuquén, este espacio tomó el nombre de “Orquesta de la confluencia” y en él participan más de 150 niñas, niños y adolescentes entre los 5 y 18 años. Semanalmente asisten a sus clases de instrumento, lenguaje y al ensayo general de la orquesta.

Lo más significativo de este espacio socio-educativo y comunitario, es que los días sábados no solo se encuentran a ensayar quienes asisten al programa, sino que les acompañan sus familias, hermanos, madres, padres, abuelas, que semanalmente preparan la merienda para compartir en el momento del recreo. Es muy común que, durante el ensayo, estos acompañantes miren o realicen otras actividades, como juegos para los más pequeños.

El día del proyecto, todos esperaban ansiosos la llegada de los nuevos visitantes con una propuesta particular: los estudiantes del nivel terciario de la ESMN habían preparado juegos comunitarios para compartir un momento diferente.

Las orquestas infantiles y juveniles con sedes comunitarias son experiencias de larga data, en toda América. Escribal (2017) realiza un paneo por la historia de este proyecto que comenzó en Chile, pero se instituyó en 1995 con fuerza de modelo en Venezuela a través del Sistema de Orquestas Juveniles e Infantiles. En relación a los objetivos en términos de política pública y acceso a Derechos Culturales, plantea:

Algunos autores identifican que el Sistema mostró una alta inclinación a la transformación en función a los aprendizajes sistémicos ‘en la medida que sus integrantes fueron aprendiendo a aprender’ (Carvajal y Melgarejo, 2007), (...).

Como tendencia, tanto el caso venezolano como la mayoría de las iniciativas análogas en los restantes países se inscriben en la órbita de las políticas socio-culturales ya que intentan, a partir del ejercicio artístico enmarcado en determinado sistema cultural, promover socialmente a los participantes (...).

Estos programas apuntan a mejorar las trayectorias educativas a partir de la promoción de la sociabilidad y la solidaridad entre niños y jóvenes. (Escribal, 2017, pp. 117-118)

Es posible establecer un hito en nuestro país, en la creación de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Programa Nacional de Orquestas y Coros para el Bicentenario (POyCB), en el año 2008. Fue pensado para niños, niñas y

jóvenes, que asisten a escuelas ubicadas en zonas de vulnerabilidad social.

Tienen un modelo colectivo de enseñanza musical y buscan tender puentes hacia la inclusión socio-educativa. El disfrute de la música está pensado en esta propuesta, como un derecho inalienable de las infancias, adolescencias y juventud.

Desde la UNESCO se dieron encuentros internacionales que reafirman estos objetivos. Se trata de la Hoja de Ruta de Lisboa en 2006 y de la Agenda de Seúl en 2010 donde se plantea la centralidad de acciones que garanticen el derecho humano a la educación y la participación en la cultura, desarrollar capacidades individuales y fomentar la expresión de la diversidad cultural (Escribal, 2017).

Las orquestas neuquinas fundadas en este programa inicialmente, han recorrido un extenso camino de experiencias, que, mediante los reclamos de familias y comunidades, ha permitido cierta estabilidad laboral de sus planteles docentes, para continuar con su objetivo de articular la experiencia musical a las comunidades, incluyendo a todas las edades, y valorando el saber de cada participante.

El programa “Coros y Orquestas en los barrios” forma parte de la oferta educativa de la escuela desde el año 2019, mediante la Resolución N° 0306/2019 del Consejo Provincial de Educación (CPE) que establece la transferencia del programa dependiente hasta ese momento de la Coordinación de Programas de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación a la Escuela Superior de Música de Neuquén. Se integraron con las dos formaciones que habían sido creadas desde los programas nacionales, sedes de Bouquet Roldán y Cuenca XV. Ambas orquestas, comparten jornadas de ensayo en conjunto, una de las cuales fue aprovechada para la realización de la jornada de juegos.

La dinámica de apertura comunitaria en este programa, implica una tarea de atención permanente a la construcción grupal e identitaria, objetivo para el cual, una jornada de juegos musicales integradores vino a colaborar plenamente.

El juego y el jugar

¿Por qué planificamos una jornada de juegos? Desde la perspectiva del tipo de construcción subjetiva que produce, el juego es abordado en la materia “Sujeto del aprendizaje I”, que las y los estudiantes cursan durante su primer año de ingreso a la escuela.

El juego es una forma de comportamiento social que proporciona vinculaciones, de un tipo muy especial, implica subjetivamente en formas muy integrales. En todos los ciclos vitales... infancias, adolescencias, “adulteces”, para jugar, hay que estar ahí... de “cuerpo presente”. Es necesario aclarar también, su particularidad, que implica la paradoja de que también hay que poder no estar. Por lo menos en el sentido de que para jugar es necesario poder habitar escenas imaginarias, exentas de utilidad, como se dice en ocasiones, jugar por jugar.

Desde esta idea del juego como una parte del repertorio humano, Johan Huizinga (1938) señalaba que el juego es una:

acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” en la vida corriente. (p. 45-46)

Para el autor, jugar es parte inherente de la condición humana. Como señala, el saber, el hacer y el jugar son tres componentes de la cultura como constructo de la humanidad. Llamó a estos tres estados del repertorio humano “homo sapiens”, “homo faber” y “homo luden”.

Agrega que sin espacio para alguna forma de actitud lúdica, ninguna cultura es posible. Piensa al juego no sólo como una función humana tan esencial como la reflexión o el trabajo, sino que además, para él, forma parte de lo fundacional de la cultura.

En este sentido, al pensar formas de articulación entre los espacios curriculares formales (que tienen cursado en la sede de la escuela, formateados por las lógicas institucionales específicas) y las y los participantes de la orquesta, intérpretes, familias, docentes, coordinadoras y coordinadores; el juego se impuso como ese terreno de encuentro insustituible.

Formas, propuestas y contextos que adquiere la educación artística

Además, el proyecto se articuló con la materia Taller de Práctica Institucional y Construcción de la Identidad Profesional que se encuentra en el primer año de los

Profesorados en Música. El objetivo de este espacio curricular es generar instancias donde la identidad profesional esté anclada en la reflexión respecto de formas, propuestas y contextos que adquiere la educación artística y el rol de educadores musicales en ella.

La práctica institucional se construye técnicamente a través de la observación, registros y reflexión sobre espacios y proyectos educativos artísticos comunitarios. Se intenta ubicar coyunturas de enseñanza-aprendizaje que propongan escenarios de acción y relaciones con el saber distintos a los habitualmente conocidos. De esta manera, se plantea un espacio que permita a las y los estudiantes repensar las diferentes dimensiones de la práctica docente artística a la luz de intervenciones pedagógico-didácticas diversas.

Por eso, la oportunidad de llevar adelante el trabajo de campo en el proyecto Coros y Orquestas en los Barrios con su posterior cierre lúdico, nos permitió abordar los contenidos del taller ampliamente.

En los últimos tiempos, en la asignatura recuperamos la noción de experiencia que propone Jorge Larrosa para dar cierre al proceso anual. El autor sostiene:

El sujeto de experiencia es un sujeto ex-puesto. Desde el punto de vista de la experiencia, lo importante no es ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la oposición (nuestra manera de oponernos), ni la im-posición (nuestra manera de imponernos), ni la pro-posición (nuestra manera de proponernos), sino la exposición, nuestra manera de ex-ponernos, con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo. Por eso es incapaz de experiencia el que se pone, o se opone, o se impone, o se propone, pero no se ex-pone. Es incapaz de experiencia aquél a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere. (Larrosa, 2006, p. 108)

Jornada: Poner el cuerpo en juego

Antes del momento del encuentro, las y los estudiantes del nivel terciario planificaron con mucho detalle cómo iba a ser ese momento de juegos con los niños y adolescentes que eran acompañados por muchos familiares y personas de la comunidad.

Luego del trabajo de observación de clases de instrumentos y de ensayos de la Orquesta, las y los estudiantes y docentes nos dimos un trabajo de planificación y ejecución de una jornada de juegos integrativos. Eso implicó ensayar una estructura de jornada que contemplase actividades para invitar a participar, de caldeamiento, de integración y de cierre. Para ello, las docentes organizamos un encuentro con juegos para cada momento y los pusimos en práctica. Casi dos años de cursadas virtuales, de cursadas en las que el lugar del cuerpo era más bien la inmovilidad, comenzamos a darnos espacio y tiempo para poner en juego el cuerpo, para encontrarnos a jugar.

Posteriormente, las y los estudiantes en grupos, buscaron alternativas, generaron variaciones a los mismos y los ejercitaron. Esto resultó en un trabajo colaborativo y reflexivo en la búsqueda de actividades que pudiesen incluir a todas/os las y los que son parte del proyecto de Coros y Orquestas. El rol de las familias que acompañan a quienes ejecutan instrumentos, es muy importante y el objetivo ulterior era brindar un espacio donde todas pudiesen participar, cada quien desde sus posibilidades.

Basándonos en el trabajo previo sobre las perspectivas que ha adquirido la educación musical y entendiendo que es la Educación Musical Praxial aquella que:

permite sostener que la experiencia musical se convierte en valorada y evaluable no por alguna cuestión interna, inherente a los sonidos mismos, sino mediante el acto constructivo en el que personas y grupos dan significado y valor a las diversas experiencias. (Carabetta, 2011, p. 4)

Por esto decidimos organizar esta jornada de juegos. En ella, construimos previamente el objetivo general que apuntaba a fomentar la participación tanto de quienes asisten a las clases y ensayos de orquestas, como a las familias que acompañan. Para lograr esa integración de múltiples edades y pertenencias, se pensaron actividades desde una mirada anti-capacitista y plausibles de ser realizadas por todas y todos. La misma se segmentó de la siguiente manera: invitación a jugar, momento de caldeamiento, juego musical QUODLIBET y momento de cierre. Entendemos que es en el “aprender haciendo” que tanto estudiantes de primer año de los profesorados, como quienes estuvieron presentes en la jornada, pudieron ser parte también de construcción musical colectiva.

El proceso de planificar la jornada de juegos permitió ejercitar la mirada atenta

respecto de las propuestas que generamos, las personas con quienes trabajamos y el lugar del juego en las interacciones sociales y culturales.

Las observaciones participantes y los registros minuciosos que las y los estudiantes llevaron al aula fueron insumo para la planificación de la jornada donde se pasó de un rol externo a poner el cuerpo con otras y otros. Luego de casi dos años de trabajo virtual, esto afianzó la idea de la importancia de darnos tiempo para la observación, la planificación y el juego. A estudiantes del primer año de la carrera de profesorado les permitió también reconocerse en roles de coordinación, valorando sus conocimientos musicales puestos en juego y en el trabajo grupal.

Las orquestas, asimismo, prepararon la recepción a la propuesta, coordinando los días y momentos más adecuados para alojar esta jornada de juegos para músicas y músicos de la orquesta, familiares, docentes y estudiantes, sin interrumpir los cronogramas ya previstos. Organizaron las entrevistas iniciales con directoras y directores de las orquestas y con docentes de cada grupo de instrumentos.

A modo de cierre

Este proyecto de triangulación de asignaturas, niveles y espacios comunitarios resultó en una experiencia significativa y motivadora para docentes, estudiantes, intérpretes de las orquestas y sus familias.

El trabajo que pudimos articular colectivamente supuso el proyecto pedagógico de abrir la escuela y su formación a espacios comunitarios de creación artística.

Resultó en una particular instancia formativa y de intercambio de saberes, permitiendo un mayor conocimiento del territorio y de las variadas formas que existen de vincularnos con la música.

En términos didácticos, las y los estudiantes pudieron conocer de primera mano técnicas de enseñanza-aprendizaje que acompañan trayectorias diversas con un fin colectivo común. Asimismo, se le pudo poner carnadura y experiencia a la noción de juego, visualizando la relevancia del mismo en las interacciones sociales. Y finalmente, permitió al interior de la Escuela, fortalecer la articulación con el nivel de Coros y Orquestas en los Barrios que, con su dinámica subvierten formas hegemónicas de enseñar y aprender música.

Señalamos como indicador de la relevancia de esta experiencia construida en

la continuidad que la experiencia de articulación tuvo en 2022, asimismo, las y los docentes de las orquestas coordinaron una jornada institucional en la que dieron a conocer su trabajo y la modalidad pedagógica a fin de promover intercambios con otro tipo de abordajes de la enseñanza aprendizaje de la música.

La experiencia musical, pensada en el contexto que le dio origen, es decir la cultura misma, la vida en común, se despliega cuando es convocada a reasumir el lugar que le corresponde. Ya no la captura institucional, sino la puesta en circulación, como terreno de encuentro, de juego, de apertura.

Bibliografía

- Carabetta, S. (julio-septiembre 2011). Educación Musical y diversidad sonora. *Revista Eufonía*, 53. Graó.
- Escribal, F. L. (2017). Orquestas Infanto-Juveniles suramericanas en perspectiva de Derechos Culturales. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (2), 107-127.
- Huizinga, Johan (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. En *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, pp. 87-112.

Anexo

Viñetas de las evaluaciones escritas de las y los estudiantes:

“En uno de los juegos tuve la oportunidad de hacer percusión con compañerxs y niñxs de la orquesta. Dos de estos niñxs eran muy pequeños, entre 3 y 5 años. Sentí que ellos tenían una gran necesidad de jugar, entonces en este juego me aboqué a ellas y los, los ayudé y cada vez que lo hacían bien, reíamos y los felicitaba.” (Relato de L.C)

“Cuando los juegos terminaron, uno de ellos, llamado Ian (3 años), se acercó a saludarme y abrazarme. Su madre también se acercó a agradecerme y a comentarme que ella observó cómo jugaba con su hijo y que estaba muy agradecida y se iba contenta. Esto dejó en mí una alegría y conformidad con la actividad.” (Relato de S.P)

“Algo que noté desde mi punto de vista y que compartimos con algunos/as compañeros/as fue que las actividades que incluían el cuerpo (ya sea como instrumento de percusión o para bailar) captaban más la atención de nuestros/as participantes.” (Relato de L.L)

“Creo que el principio de la jornada fue lo más desafiante, en el sentido de lograr que los participantes de la orquesta se unan al tren que habíamos armado. Había miradas de timidez e incomodidad y costó un poco que se sumaran. Creo que logramos que los juegos sean dinámicos, aunque los sentí por momentos un poco repetitivos a algunos. Sin embargo, pude escuchar risas por parte de los niños que tenía cerca en la ronda y eso me dejaba más tranquila. Me acuerdo que en el juego de correr hacia alguien y saltar se estaba alargando y nos mirábamos con algunos compañeros pensando que ya teníamos que pasar al siguiente. Creo que ese fue el favorito de los más chicos.” (Relato de A.L)

Encuentros de Saberes en pandemia. La coformación docente en la virtualidad

Piccioli, Paola Andrea - Ruiz San Martín,
Elda Irene - Temi, Fedra Amalín

Resumen

Las particularidades del ciclo lectivo 2020, transitado en pandemia y en el escenario virtual, nos ofrecieron a estudiantes y docentes de Residencia I del Profesorado de Educación Primaria (PEP), la oportunidad de conocer las experiencias pedagógicas y dispositivos de enseñanza puestos en práctica en las diferentes escuelas primarias de la localidad de Chos Malal, nutrirnos de las propuestas y los saberes construidos en estos meses de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), poner en valor el trabajo realizado por las y los docentes de estas instituciones y comenzar a construir, colaborativamente el rol de docentes coformadoras y coformadores, en la virtualidad. Las y los participantes se sumaron a la propuesta a través de ponencias por Zoom de su trabajo docente, asistencia activa a conversatorios virtuales de especialistas en educación, paneles, intercambio y debates, producciones individuales y en duplas (asincrónicas) y construcciones colaborativas (sincrónicas). Desarrollaron un trabajo activo, mientras se llevaba adelante cada encuentro virtual, pero también actividades no presenciales, como la elaboración de trabajos escritos previos y posteriores a las reuniones virtuales. Para cada una de estas producciones, estuvieron comunicados con docentes y estudiantes de Residencia I del PEP, del Instituto Superior de Formación Docente N° 2, a través de redes y aplicaciones virtuales.

Palabras clave

Prácticas – Enseñanza - Pandemia – Virtualidad

Fundamentación

La situación de pandemia, que comenzó en marzo de 2020, y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), nos obligaron a replantearnos las formas y estrategias de enseñanza, en todos los niveles del sistema educativo, al vernos imposibilitados de encontrarnos en los espacios presenciales de la educación.

Aualmente, la **Residencia I** invita a poner en marcha un **dispositivo de alternancia** en la formación que involucra el trabajo cooperativo y de continua conversación entre la formación ofrecida por el Instituto Superior de Formación Docente N° 2 (ISFD 2) y las escuelas colaborativas como terreno de las experiencias, en torno a las prácticas de enseñanza y al conocimiento de la realidad educativa. A partir de este proyecto, se intentó indagar y conocer las prácticas docentes de enseñanza en los nuevos escenarios.

Formadores y formadoras de tercer año nos vimos interpelados por el contexto educativo que generó la pandemia, y trabajamos ardua y colaborativamente con el desafío de pensar y construir propuestas que permitieran desarrollar las capacidades pertinentes al espacio de la práctica, a través de las aulas virtuales. Sostuvimos en ese nuevo contexto “socio – técnico”, la necesidad de generar dispositivos que tendieran a la justicia curricular e intervenir en acciones concretas y hacer menos desigual la brecha tecnológica, social, económica.

Objetivos

- Contribuir a la formación docente de las/os estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, estableciendo el vínculo con las Escuelas Colaborativas de la localidad y dando valor al trabajo y continuidad pedagógica que se llevó adelante en la virtualidad- no presencialidad, durante 2020.
- Conocer y compartir las formas y/o modos pedagógico-didácticos en que se transitó el presente y particular ciclo lectivo en las escuelas primarias de Chos Malal.
- Generar espacios de encuentro, entre las Escuelas Primarias Colaborativas y el ISFD N°2, para el diálogo de saberes, intercambio de experiencias y construcción de la idea de “coformación en la virtualidad”.

Durante el mes de octubre de 2020, el espacio curricular de Residencia I, del Profesorado de Educación Primaria (PEP), perteneciente al ISFD 2, invitó a docentes de escuelas primarias y especiales de Chos Malal, Equipos Directivos, estudiantes y docentes de la formación docente de Nivel Primario, a participar en el Ciclo de “Encuentros de saberes en pandemia”, que se realizó en cuatro módulos, entre el 16 de octubre y el 5 de noviembre de ese año, a través de la plataforma virtual Zoom.

Las y los participantes pudieron hacerlo en calidad de **asistentes**, para ver y escuchar las mesas panel y Exposiciones, a través de Zoom, y/o mediante la **presentación/exposición** de trabajos escritos que relataban experiencias y reflexiones llevadas adelante durante la emergencia sanitaria producida por la pandemia de COVID19.

Los trabajos tuvieron como eje central la narración de las prácticas docentes desarrolladas en la virtualidad, con el propósito de construir y compartir conocimiento sobre la continuidad pedagógica en entornos virtuales, a través de la exposición e intercambio de recorridos, posibilitando así una construcción dialógica de saberes.

Los escritos, así como la exposición, podían desarrollarse alrededor de diferentes tópicos, vinculados a las “Prácticas de enseñanza en pandemia”.

El equipo docente de la Residencia I, del PEP, recibió los trabajos, realizó una lectura y clasificación para organizar la jornada de intercambio, y comunicó a los/as autores/as y asistentes el link para participar del encuentro.

Dinámica de cada módulo

Encuentro Módulo I: Exposiciones y/o ponencias de docentes de cada Escuela Colaborativa de la localidad de Chos Malal. Se invitó a cada una de las Instituciones, convocando a uno, una o dos docentes que quisieran exponer y compartir sus experiencias y modos en que fueron construyendo el “oficio de docente en la virtualidad”. Por otra parte, la invitación fue extensiva a la totalidad de docentes y directivos de cada Institución que quisieran participar como “asistentes/oyentes”, para compartir y enriquecerse con estos intercambios.

Hubo presentaciones de todas las Escuelas Primarias de Chos Malal, y de la Escuela Especial N° 11.

**Ciclo “Encuentro de Saberes en Pandemia” - Residencia I - PEP - ISFD 2 -
Chos Malal
VIERNES 16 / 10 / 2020**

Horario estimativo	Expositores/as	Grado- Ciclo	Nombre de la Ponencia	Escuela
18 a 18:15hs	Docentes Sandra Martínez y Gabriela Méndez.	1er grado Dupla Pedagógica	“En tiempo de pandemia. Redefiniciones de las propuestas pedagógicas”	Escuela N°225
	Docentes Tamara Vega y Yésica Liberatori.	2do grado 6to y 7mo grado-	“Mentes Alocadas” micro- radial	
18:15 a 18:30hs	Docente Patricia Cabello Verón, y Vicedirectora, a cargo del 1er ciclo, Dora Gladis Navarrete.	3er grado	“¡¡PANDEMIA!! Y ahora, ¿cómo enseño?”	Escuela N°327
	Docente Marita Leyva	1er grado	“La aventura de alfabetizar en la virtualidad”	
18:30 a 18:45hs	Docente Irma Anahí Quezada	Docente de Inclusión	“Exploradores/as Virtuales”	Escuela Especial N°11
18:45 a 19hs	MAPs Isabel Alarcón Y Sonia Gómez	MAPs	“Acompañamiento Pedagógico en contexto de distanciamiento”	Escuela N°345
19 a 19:15hs	MAP Julio Argentino Bravo		“El desafío de aprender y enseñar en pandemia”	Escuela N°254
	Docente José Jaime	5to grado	“La evaluación en tiempos de pandemia”	
19:15 a 19:30hs	Docente Analía Iglesias	5to grado	“Cómo nos atraviesa la Educación en el tiempo de pandemia”	Escuela N°15
19:30 a 19:45hs	Docentes María Inés Cabrera, Fabiana Barría y María Cecilia Villagra	2do ciclo	“Una Gran oportunidad”	Departamento de Aplicación N°2

	Celina Barchiesi	3er grado		
--	------------------	-----------	--	--

Figura 1. Organización de ponencias docentes en el Encuentro Virtual del Módulo I, Ciclo “Encuentros de saberes en Pandemia”.

Encuentro Módulo II: Conversatorio, focalizado en las Prácticas, con la Mg. Liliana Sanjurjo: *“Retos y desafíos para la formación inicial. El desarrollo profesional de la docencia hoy”*. Fue un encuentro virtual abierto, con espacio para el intercambio de preguntas y respuestas luego de la ponencia.

Encuentro Módulo III: Conversatorio, diálogo, que permitió el intercambio de preguntas, comentarios, sentires entre docentes panelistas/expositores y estudiantes de la formación y otros docentes participantes; *con respecto a las experiencias pedagógicas compartidas en el encuentro I.*

Para ello, las y los estudiantes de Residencia confeccionaron un cuestionario para cada docente expositor/a, de manera previa a la fecha de este encuentro y, a partir de allí, se desarrolló un intercambio dinámico y enriquecedor.

Algunas preguntas de estudiantes a expositoras y expositores³⁶

Escuela N° 225 - 1er. Grado - Docentes: Sandra Martínez – Gabriela Méndez
“En tiempos de pandemia. Redefiniciones de las propuestas pedagógicas”

En el proceso Alfabetizador de las niñas ¿De qué manera se han involucrado las familias? En caso de no haber un acompañamiento ¿Qué intervenciones pensaron? ¿Cómo pudieron trasladar el ambiente alfabetizador que tenían en el aula, a cada uno de los hogares para sus “clases virtuales”?

Escuela N° 225- 2°- 6° y 7° grado - Docentes: Tamara Vega – Yésica Liberatori

³⁶ Todas las preguntas disponibles en: <https://drive.google.com/file/d/1vvUKLjHKdO52jfzrZS13OpUBSM8RCjzm/view?usp=sharing> (requiere solicitar acceso)

“Mentes alocadas” Micro radial

¿Qué pasa con esos estudiantes que no se animaron a prestar su voz en la radio? ¿De qué manera fueron protagonistas en su propuesta?

Los ejes temáticos que proponen para cada programa radial ¿Son contenidos trabajados en clases previas con las y los estudiantes?

Escuela N° 327 - 3er. Grado - Docentes: Patricia Cabello V. – Dora

Navarrete

“¡Pandemia! Y ahora, ¿cómo enseño?”

El realizar lecturas con la familia, ¿cómo aportó para conocerlas, y adentrarse en el contexto de cada hogar?

¿En qué momentos solicita el acompañamiento y apoyo del equipo directivo para desarrollar la enseñanza en estos nuevos escenarios?

Escuela N° 327 - 1er. Grado - Docente: Marita Leyva

“La aventura de alfabetizar en la virtualidad”

¿Qué tipos de estrategias utilizó para llevar a cabo su propuesta? Cuéntenos un poco más sobre el trabajo con las Familias como puente para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Escuela Especial N° 11 - Docente de Inclusión: Irma Anahí Quezada.

“Exploradores/as Virtuales”

En la virtualidad: ¿Cómo se logra el vínculo entre estudiantes? ¿Cómo trabajan lo afectivo con las niñas? ¿Cómo es la relación escuela-Familia?

Escuela N° 345 – MAPs – Docentes: María Isabel Alarcón – Sonia Gómez

“Acompañamiento pedagógico en contexto de aislamiento”

¿Cuáles fueron los obstáculos y los facilitadores de la tarea docente en la dupla pedagógica y con los estudiantes en este escenario? ¿Cómo pudieron resolver los inconvenientes?

¿Qué espacios encontraron para debatir sobre las prácticas pedagógicas?

Escuela N° 254 - MAP - Docente: Julio Argentino Bravo

“El desafío de aprender y enseñar en pandemia”

¿Cómo trabajó articuladamente con las docentes a cargo de cada grado?

¿Cuáles son las barreras que todavía no ha podido superar en este contexto?

Escuela N° 254 - 5° grado - Docente: José Jaime

“La evaluación en tiempos de pandemia” (Matemática y Cs. Naturales)

¿Qué tipo de evaluación ha llevado adelante en tiempos de pandemia? ¿Qué y cómo se evalúa en la grupalidad a su cargo?

Habla de un gran porcentaje de estudiantes que no están accediendo a los encuentros virtuales, ¿cómo se los acompaña?

Departamento de Aplicación N° 2 - 2° Ciclo- Docentes: M. Inés Cabrera – Fabiana Barría y María Cecilia Villagra - “Una gran oportunidad”

¿Qué herramientas utilizaron, que motivaron a las niñas a tener una asistencia perfecta en todas las clases?

¿Qué acciones pudieron desarrollar ante las situaciones de resistencia, negación o ausencia de las familias por las propuestas mencionadas en sus relatos (Acto virtual del 20 de junio y talleres de ESI), con el propósito de garantizar la educación de todas las niñas?

Departamento de Aplicación N° 2 - 3er. Grado - Docente: Celina Barchiesi “Nuevos puentes, otras oportunidades”

A modo de aporte para nuestra formación ¿Cuáles son algunas de las páginas virtuales o enlaces que contribuyeron a sus propuestas y que despiertan la curiosidad de los/as estudiantes?

¿Qué medidas/decisiones como docente ha tomado, para facilitar el acceso de todos los/as estudiantes a las clases virtuales?

Escuela N° 15 – 5to grado - Docente: Analía Iglesias

“Cómo nos atraviesa la Educación en el tiempo de pandemia”

Las preguntas fueron espontáneas, ya que la docente tuvo problemas de conectividad y expuso directamente en el 3er encuentro.

Encuentro Módulo IV:

a) Exposición por parte de los/as estudiantes de Residencia I, referida al análisis y reflexión sobre las experiencias pedagógicas narradas.

Compartimos solo algunos fragmentos del texto construido de manera colaborativa por las y los estudiantes de Residencia I del Profesorado para la Educación Primaria del ISFD N° 2 de Chos Malal, a través de la Aplicación “Drive”³⁷:

³⁷ Escrito completo de 3° A, disponible en:
<https://docs.google.com/document/d/1sq0QGtah8WwF-FpwcN0Dqtm5WwDbq-oBmgAa1gzSsrc/edit?usp=sharing> (requiere solicitar acceso)
Escrito completo de 3° B, disponible en:

Los/as docentes vienen realizando distintas prácticas, tales como desnaturalizar la realidad a partir de su lectura crítica, generando espacios que permiten romper la estructura de la presencialidad áulica. La autora Liliana Sanjurjo en el 2do conversatorio, nos expresó que: *“...la práctica docente es una construcción social y responde a los modos en cómo entendemos a la profesión, desde una perspectiva reflexiva y crítica; posibilitándonos reinventar la enseñanza y el aprendizaje, a través de dispositivos que se potencian en la virtualidad, y teniendo en cuenta la heterogeneidad de los contextos locales y los/as sujetos/as...”*; y pudimos ver que estas prácticas están desarrollándose en las aulas virtuales de las Escuelas de Chos Malal.

Observamos que el vínculo con las familias creció notablemente en este periodo y por ello creemos que no deben perder el territorio que ganaron a través de su participación activa en este escenario virtual, siendo un puente entre las y los docentes y las y los estudiantes, volviéndose protagonistas en las acciones educativas de sus hijos/as. Por ello, es esperable que no se desencuentren con la responsabilidad y participación que están teniendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las familias son nuestras aliadas.

Pudimos adquirir conocimientos sobre la plataforma de Google, donde se crean actividades para que los/as niños/as puedan realizarlas desde un celular, en caso de no tener computadora, además de otras estrategias que se implementaron para innovar en actividades, como por ejemplo: que los/as niños/as se graben hablando, juegos didácticos sin internet, cuadernillos modificados teniendo en cuenta el contexto y una propuesta innovadora como un proyecto de radio, en el que las docentes hacen partícipes a los/as estudiantes y nos mantienen informados.

Queremos destacar que el papel que los y las docentes han desarrollado hoy en este contexto de pandemia, los llevó desde el mes de marzo a tomar decisiones constantemente; es uno de los aspectos por lo que se las/os

<https://docs.google.com/document/d/19nonlveSXPFPuW0KVXG9bZons14n7VXJ/edit?usp=sharing&oid=110407756858595287812&rtpof=true&sd=true> (requiere solicitar acceso)

considera actores político pedagógicos activos/as y comprometidos/as, ya que miran críticamente la realidad, el currículum, los recursos que las familias tienen para que hoy sus hijos/as puedan seguir aprendiendo. Aquí, los/as docentes consideran que las niñeces son sujetos que poseen historias y culturas diversas, por lo cual se han formulado propósitos, objetivos y estrategias, tanto individuales como colectivas, con la finalidad de permitirles que puedan reflexionar e intervenir esa realidad mediante distintas acciones.

A modo de conclusión, podemos decir, como docentes en formación, que los relatos compartidos por los y las docentes de las escuelas primarias de Chos Malal nos posibilitaron conocer cómo llevan adelante las distintas propuestas educativas junto a sus estudiantes, como así también identificar un abanico de estrategias pedagógicas y didácticas para desarrollar las clases en la virtualidad y poder proyectarnos en las prácticas de Residencia I, para marzo y abril del próximo año. A esto se agrega que los encuentros nos han servido para poder articular las situaciones prácticas recorridas por los/las profesores/as de educación primaria en la actualidad, con los marcos teóricos trabajados en los diferentes espacios curriculares de nuestra carrera docente.

b) Empezando a pensar la “Coformación en la virtualidad”, con aportes de estudiantes, docentes formadores y coformadores, luego del trabajo y los saberes compartidos durante los encuentros anteriores.

De manera anticipada, se enviaron preguntas a las y los docentes participantes, dejándoles estas inquietudes para ir pensando, de cara al cuarto y último encuentro del Ciclo que estábamos compartiendo. Se las y los invitó a ir madurando y desarrollando algunas ideas, a fin de hacer más fluido el intercambio y la construcción propuestos para ese día.

- 1) ¿Cómo te ves, desarrollando el rol de acompañamiento (Coformación) a estudiantes de la formación docente, en el escenario virtual?
- 2) ¿Qué aportes considerarás necesario mostrarles/brindarles, desde tu profesionalidad docente?

- 3) ¿Cuál es el aporte que esperás de los estudiantes del 3er año de la formación docente a tu propuesta de prácticas en la virtualidad, a fin de que se constituya en una experiencia de aprendizaje mutuo?

Las y los docentes participantes pudieron hacer un trabajo de reflexión sobre la propia práctica, sumando aportes para pensar la figura del /la coformador/a que acompaña a los/as docentes en formación en el terreno de la praxis.

Este ciclo de encuentros se constituyó como un espacio para intercambiar experiencias y logros en tiempos complejos y de incertidumbre, donde las instituciones, las prácticas educativas, las y los docentes tuvimos que entramar lo nuevo con lo viejo para rearmarnos, redescubrirnos y crecer.

Rememorar lo vivido, retornando reflexivamente sobre el camino andado por las y los docentes panelistas, nos habilita a hablar de aprendizajes, de hallazgos y de análisis desde el plano conceptual, que resultan fértiles para vislumbrar nuevos caminos y ensayar propuestas de prácticas docentes para andarlos, en un futuro cercano, de manera compartida.

Bibliografía

- Consejo Provincial de Educación del Neuquén (2015). *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria (Plan N° 639)*, Resolución N° 1689/2015, Anexo III.
- Sanjurjo, L. (Coord.) (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (22 de octubre de 2022). Retos y desafíos para la formación docente inicial. El desarrollo profesional de la Docencia hoy [disertación]. *Ciclo de Conversaciones virtuales ISFD N° 2 "Altavoces"*.

Instituto Superior de Formación Docente N° 4 de Neuquén e Instituto Superior de Formación Docente N° 6 de Neuquén

Un encuentro de miradas para construir prácticas desde una perspectiva inclusiva

Bravo, María del Carmen - Cabezas, Cecilia, - Cuevas Ugarte, Noemí - Cheuquepán, Agustina - Dell Oro, Macarena - Giacoppo, Mónica - Lascano, Nicolasa - López, Mónica Beatriz - Lucero, Silvana - Muñoz, Tamara - Orlando, Nadia - Pereyra, Ana Laura - Rodríguez, Marcela Alejandra - Santillán, María Laura - Sotz, Ana Laura - Torrecillas, Ana

Resumen

Visto la necesidad de fortalecer las prácticas educativas en la formación docente desde una perspectiva inclusiva, entendiendo que las mismas requieren un marco de consenso entre la educación general y educación especial que supere la fragmentación curricular, en el año 2019 nos propusimos trabajar de manera inter e intrainstitucional, desde el campo de la Práctica del ISFD N° 4 de Profesorado de Educación Especial y el ISFD N° 6 Profesorado de Nivel Inicial y Primario.

Partiendo de la investigación cualitativa, de revisar los paradigmas educativos de la formación docente, del trabajo colaborativo en duplas interinstitucionales, buscamos indagar, revisar nociones de inclusión, producir nuevos conocimientos que permitan la construcción de una escuela para todas y todos, organizada desde la equidad, desde lo diverso y lo singular, desde el Derecho a la Educación, entendiendo al mismo como un derecho que amplía derechos.

El impacto de la experiencia se evaluó en dos ejes: la diversidad de trayectos formativos de los/as estudiantes en duplas pedagógicas interinstitucionales que favoreció el intercambio y la ampliación de miradas respecto a la construcción de

prácticas inclusivas y la necesidad de seguir pensando otros modos de ser y estar en las escuelas.

Palabras clave

Prácticas inclusivas – Proyectos interinstitucionales – Proyectos intrainstitucionales – Equidad educativa.

Introducción

El presente trabajo surgió a partir de la necesidad de revisar las prácticas educativas en el encuentro con otras y otros, con la convicción de que debemos construir una escuela para todas y todos desde la superación del binarismo incluido/excluido, atendiendo a las dificultades no especiales, si a las específicas, desarmando la idea de normalidad, entendiendo a lo pedagógico como una forma de acompañar, desde la amorosidad, apartándonos de la idea de la tolerancia e invitándonos al reconocimiento, a una pedagogía que promueva la escucha, una escucha que invite al entendimiento entre un sentido (que escuchamos) y una verdad (que construimos).

Motivo de la Propuesta

Reflexionar acerca de la realidad educativa en nuestro rol de formadoras de formadores ineludiblemente nos interpela con respecto a los marcos normativos, a los diseños curriculares, a los fines y propósitos del sistema educativo, a la contextualización de las prácticas en estos tiempos de celeridad. ¿Cómo orientar la construcción de prácticas pedagógicas que superen la educación diferenciada, que se acerquen a garantizar la equidad y justicia curricular? Ese es y será el desafío que nos llevó a realizar esta experiencia.

Enseñar en las escuelas requiere hoy -necesariamente- del trabajo con otros y esto, quizás, porque las escuelas vienen siendo uno de los escasos espacios de conformación de lo público, al que tiene acceso la gran mayoría de la población. (...) En este contexto, las prácticas de hombres y mujeres implican la proyección hacia otros mundos posibles, la transformación de la práctica. (Consejo Provincial de Educación del Neuquén [CPE], 2015, p. 80)

Al respecto, Cornelius Castoriadis dice:

Es la intención de una transformación de lo real guiada por una representación del sentido de esta transformación, no se trata de un mero abordaje técnico de la realidad, sino que lo que busca es la transformación de la misma. (en CPE, 2015, p. 80)

Estamos inmersos en una transición importante en la que hemos aprendido cómo se tensionan conceptos, prácticas y saberes; tenemos conciencia de que la formación continua de docentes resulta una clave que interpela también las hegemonías discursivas que atraviesan a todas las personas.

Las escuelas en tanto instituciones formativas, en sus orígenes en el siglo XIX, recibieron el mandato de homogeneizar a la población. El discurso acerca de la educación en la diversidad surge en las últimas décadas del siglo XX, pero asociado a la educación de niños con necesidades educativas especiales, entendiendo a lo diverso como un obstáculo. En la actualidad el enfoque inclusivo supone un nuevo modo de mirar a las escuelas, a sus actores y a los procesos de enseñanza y aprendizaje a la luz de valores democráticos. Los aportes de Perrenoud, Meirieu, Gimeno Sacristán, Monereo entre otros, definen la “pedagogía diferenciada” que se focaliza en el tratamiento de conceptos de equidad, homogeneidad y diversidad. En Argentina, Frigerio, Diker, Skliar, Terigi abordan estas cuestiones en profundidad. Adherimos a la premisa de que la educación inclusiva es un proceso que busca atender a las necesidades de todas y todos quienes estudian, respondiendo a su diversidad y eliminando cualquier práctica exclusiva.

Este proyecto surgió a partir de la necesidad de fomentar prácticas inclusivas que excede a la formación específica que se lleva a cabo al interior de cada Instituto de Formación Superior.

En el encuentro colaborativo entre ambas instituciones, diseñamos diferentes recorridos y espacios de diálogo, de convivencia entre estudiantes y docentes para generar nuevos saberes, nuevas miradas, nuevas formas de acción y en el intersticio de este proceso, ir evaluándonos desde la complejidad de las acciones. El campo de la Práctica educativa es el eje articulador de la formación docente y se constituye en un espacio propicio para construir saberes disruptivos que apunten a pensar la enseñanza desde una perspectiva inclusiva.

El trabajo en pareja pedagógica interinstitucional es una de las estrategias

didácticas consensuadas para llevar adelante este proyecto, convencidas de que los aportes que cada integrante pueda realizar desde su formación específica nos permiten construir verdaderas prácticas inclusivas. Debemos también superar los desafíos y construir acuerdos de convivencia. Este modo de llevar adelante las prácticas pedagógicas es un reclamo que la mayoría de las instituciones de primaria e inicial vienen sosteniendo en el tiempo.

Asumirnos promotores y contribuir en la transformación de la educación, implica pensarnos como sujetos activos y reflexivos, proponiendo este proyecto de construcción conjunta como un espacio que nos permita visualizar el campo de las prácticas profesionales desde un lugar de encuentro de miradas en la iniciación del otro.

Propósitos

- Promover el trabajo colaborativo entre instituciones educativas de Nivel Superior con el fin de fortalecer las trayectorias estudiantiles.
- Generar espacios para la producción de conocimiento académico, que provean aportes a la formación y desarrollo profesional docente.
- Favorecer el desarrollo de un abordaje inter -trans disciplinario que enriquezca la oferta educativa y promueva prácticas inclusivas de enseñanza.
- Habilitar el intercambio interinstitucional favoreciendo el enriquecimiento en el campo de la formación práctica y la investigación educativa.

Metodología

Este proyecto, mantuvo la dinámica de taller común a ambas instituciones formadoras, enmarcado dentro del trabajo colaborativo a través de duplas pedagógicas para lo cual se construyen criterios comunes consensuados por ambos profesorado.

Participaron docentes del campo de la práctica y estudiantes de ambas instituciones y docentes cofomadoras y cofomadores de escuelas y jardines de infantes.

El desarrollo del proyecto se realizó en distintos espacios de trabajo que permitieron elaborar las propuestas de enseñanza variando los momentos de encuentro.

Líneas de Acción

Para el desarrollo del presente proyecto se construyeron diferentes líneas de acción:

Coordinar acciones entre profesores de ambos institutos y poner en conocimiento del proyecto a distintos actores (estudiantes, directivos y docentes de instituciones coformadoras).

Construir acuerdos y acciones entre los docentes intervinientes, tendientes a seleccionar material bibliográfico, organizar jornadas, encuentros, orientar y acompañar el desarrollo de los diferentes proyectos pedagógico – didácticos.

Constituir equipos de enseñanza, en los que, los estudiantes deban tomar decisiones fundamentadas en la construcción de estrategias de enseñanza que consideren las diferentes dimensiones, los contextos, la apropiación de los contenidos y la singularidad de los sujetos.

Evaluación del Proyecto

Se realizaron cortes evaluativos procesuales de forma constante y periódica con y entre todos los sujetos implicados (coevaluación, autoevaluación) con el objetivo de revisar lineamientos y propósitos y de ser necesario redireccionarlos a las situaciones reales.

A su vez, los datos recabados, nos permitieron ir evaluando el impacto del trabajo colaborativo en las prácticas formativas de los/as estudiantes participantes, acompañando las trayectorias, en pos de la construcción de nuevas miradas para una educación inclusiva.

Referencias

Consejo Provincial de Educación del Neuquén [CPE] (2015). *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria (Plan N° 639)*, Resolución N° 1689/2015, Anexo III.

Bibliografía

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.

Verdugo, M. A. (2008). *Educación Especial. Una modalidad del Sistema Educativo Argentino. Orientaciones I*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Ayudando a dar los primeros pasos para una niñez feliz desde un enfoque literario y musical

Leonian, Sergio Ricardo - Ríos, Daniel
Gustavo - Toscani, Pablo Andrés Heraldó
- Yozkon, Daiana Yamila

Resumen

Este proyecto da inicio en el año 2016, aprobado por Nota N° 1553/2016 de la Dirección Provincial de Educación Superior, en el marco de la normativa vigente. La orientación para el trabajo pedagógico-didáctico con las educadoras, es la intervención a partir de las dificultades que se enuncian en el trabajo con las infancias tempranas y sus familias. La serie de los pedidos refiere a la detección de dificultades en niños y niñas vinculadas a la agresividad, al no establecimiento de vínculos con los adultos o con los pares.

La propuesta surge de concebir la capacitación desde el formato taller, como espacio para pensar algunas acciones a partir de esas “situaciones problemáticas” a través de una amplia variedad de textos literarios, dinámicas y recursos musicales destinadas a estas niñeces.

Palabras clave

Infancias tempranas – Pedagogía Social – Literatura – Música

Introducción. Escribir la experiencia. Transitar el presente.

La experiencia que presentamos, se desarrolla en el Jardín Maternal “La Cabrita Blanca”, Unidad de Atención Familiar (UAF) de la Secretaría de Desarrollo Social del municipio de Las Lajas, departamento Picunches.

Esta institución está ubicada en el barrio Alborada, casa 1 y 2 en la calle Avenida del Trabajador sin número. Concurrimos a la misma una vez al mes los días jueves de 10 a 12 horas, para contribuir, a través de diferentes talleres, en la tarea que desarrollan las educadoras en dicha institución.

Fundamentación

¿Qué es la UAF “La cabrita blanca”? Con respecto a las características de la institución, es pertinente mencionar que la UAF comenzó a funcionar regularmente el 15 de octubre de 1976, el horario era desde las 8 de la mañana hasta las 16 horas, según datos vertidos en el libro histórico de la institución. Además, pertenecía a la provincia, y el encargado de regular y supervisar su tarea era el Consejo Provincial de Educación. Luego de tener acceso al libro histórico de tal institución también se recabaron datos como: en sus inicios contaban con una sala de 5 años de Jardín de Infantes; la supervisora del nivel inicial visitaba periódicamente el lugar. Asimismo, desde Desarrollo Social de la provincia se realizaban visitas en una primera instancia. En el año 1993 se hizo la transferencia (descentralización) a la Municipalidad de Las Lajas, a cargo de la Dirección de Desarrollo Social; cumpliendo un rol fundamental e insustituible en brindar un espacio de contención, cuidado, protección (resguardo ante casos de niños y niñas judicializados), sostén y educación. Actualmente atiende niños y niñas desde los cuarenta y cinco días hasta los tres años.

Por ejemplo, el inicio del ciclo lectivo del año pasado fue el 24 de agosto, comenzó con un período de ambientación flexible dependiendo de las individualidades de cada sala y en particular de cada niño y niña, con horario reducido de 45 minutos, para posteriormente cumplir así un período de tres horas diarias de lunes a viernes, horario comprendido desde las 9 de la mañana hasta las 12 horas del mediodía.

En cuanto a la organización, el año pasado, y dada la pandemia de COVID19, se reorganizó y tomó un giro inesperado, no abriendo inscripciones, dando lugar a aquellos que se encontraban inscriptos en el ciclo lectivo 2019/20, incorporando a quienes estaban en lista de espera. En función del Protocolo situado de la institución se realiza una nueva reorganización de las salas basados en la cantidad de niños y niñas por sala, para lo cual se cuenta actualmente con: Sala de Lactarios, Sala de 2 años divididas en 2 burbujas y dos salas de 3 años, contando con 2 educadoras por

sala, y una educadora “preceptora volante”, la cual además de reemplazar en caso necesario a alguna de las educadoras; es la encargada de hacer cumplir las medidas de cuidado y protocolo de ingreso a la institución. Se cuenta con un estímulo de actividad física a cargo de una instructora, que incluye al juego como base del desarrollo integral de los niños en esta etapa de la psicología del desarrollo.

En este sentido, consideramos que la disciplina Pedagogía Social constituye un espacio disciplinar que permite pensar y desarrollar alternativas educativas destinadas a preservar la dignidad de las personas, la igualdad de oportunidades y los derechos respecto al acceso a la cultura y a la participación social. Trabaja teórica y prácticamente en el campo definido por lo social como problema. Esto es, en las complejas e imprecisas fronteras entre inclusión/exclusión social, debido al riesgo permanente o a la factibilidad de que los sectores sociales o los sujetos particulares, puedan pasar de una a otra categoría.

La educación desde el nacimiento hasta los tres años se ubica históricamente sobre las bases de un dilema que es necesario superar para instalarla como una institución educativa que incluye los cuidados básicos desde la intencionalidad pedagógica y desarrolla propuestas de enseñanza adecuadas a los niños y a las niñas pequeños/as. Desde esta mirada los jardines maternos socio comunitarios en el campo de la educación social deben distanciarse del falso dilema que lo sitúa en una de sus discusiones fundantes: **¿las instituciones socio comunitarias para la atención a las infancias tempranas cuidan o educan? ¿Cómo se está jugando esta posición de sostén, de soporte en la Unidad de Atención Familiar?, ¿Qué particularidades se van configurando en la relación adulto-niño/a-institución? ¿Qué sentidos se ponen en juego en esta prevalencia de lo pedagógico didáctico?**

En edades tan tempranas no hay posibilidades de pensar a la educación disociada del cuidado, que estos no son aspectos contrarios sino complementarios, que son parte del mismo proceso: una educación adecuada que integra el afecto y el cuidado a la enseñanza de los conocimientos reconocidos como válidos y pertinentes desde lo cultural, lo social, lo moral.

Es aquí donde retomamos las palabras de Mercedes Minnicelli, porque volvemos a la lectura de su texto *Ceremonias mínimas*, para pensar justamente en la necesidad fundamental de generar esas ceremonias que constituyen una estrategia

de alojamiento institucional para los sujetos que concurren al jardín maternal “La cabrita blanca”, ya que pensamos que es allí donde se producen marcas simbólicas, recorridos que según refiere la autora antes mencionada “(...) orientan a los sujetos en su llegada a una institución”. (Minnicelli, 2013)

Objetivos

- Observar la dinámica institucional y resignificar la mirada sobre la demanda recibida.
- Favorecer el diálogo, la escucha y la posibilidad de plantear distintas situaciones institucionales.
- Abrir espacios de expresión desde el enfoque literario y musical por medio de los cuales cada actor de la institución pueda “expresar lo que siente e interpreta”.

Acciones desarrolladas

Reconociendo que las propuestas de enseñanza en el Jardín Maternal abarcan a las propuestas secuenciadas, a las de resignificación de las actividades cotidianas y a las de juego espontáneo, debemos pensar en una modalidad de planificación que integre y articule todas estas propuestas: **los recorridos didácticos**.

Los temas que abordamos son: narración oral, lectura en voz alta y libro álbum. Además, incursionamos en: fórmulas de inicio y final de cuento, armado de itinerarios de lectura, fases de lectura, reflexión sobre la literatura didáctica para educar en valores en contraposición a la literatura plurisignificativa que busca disfrutar y conocer mundos posibles, siendo esta última intrínseca para ser implementada en cada práctica de lectura, según lo vertido por autores, tales como Ricardo Mariño (2004); María Teresa Andruetto (2008), entre otros.

Remarcamos la necesidad de tomar contacto con los libros desde temprana edad, percibirse como lectores desde antes que los niños sepan leer por sí solos. Para eso es preciso leer diariamente una variedad de textos literarios y no literarios: libros, revistas, diarios, agendas, calendarios, etc. De este modo, constituir una comunidad de lectores, que recurra cotidianamente a los textos para entretenerse, disfrutar de un cuento o un poema, para saber más sobre algo que interesa al grupo,

o para encontrar datos o instrucciones que permitan resolver problemas prácticos, para informarse, etc.

Adujimos que luego de cada lectura habitual es pertinente comentar lo leído, generar un ambiente de trabajo cooperativo donde se acepte y valore el aporte de cada niño, los errores no sean sancionados, se estimule la confrontación y la puesta a prueba de las diferentes anticipaciones. Un ambiente en donde todos saben que pueden y que cuentan con la ayuda de los compañeros y las educadoras.

Avalamos lo manifestado por Marc Angenot (2015), quien expresa que la literatura es polisémica, es interpretación, está desprovista de conclusión, su trabajo no es demostrar lo falso ni otorgar razón, no es crítica; más bien, atrae la atención sobre la extrañeza y la multiplicación de sentidos. Así pues, el fin de la literatura es crear mundos posibles, imaginar, inventar, etc.

Recursos que se utilizaron

- PowerPoint
- Libros ilustrados y libros álbumes.
- Videos.
- Grabador o parlante.

A modo de conclusión y nueva apertura

Proponemos reflexionar sobre algunas cuestiones planteadas y que son centrales al momento de pensar la educación en las infancias tempranas. Primero, asumir una posición en la subjetividad de la época, y consecuentemente en el campo de la civilización y de la cultura. Segundo, tener en cuenta la posición del adulto en el cuidado de niños y niñas. Tercero, en la modalidad de planificación de las instituciones socio comunitarias en el campo de la educación social que trabajan con esta población infantil y, por último, valorar los espacios de trabajo en equipo inter-institucional como productores de ideas; y atravesados por el aporte de la **inter-visión** de los docentes de los espacios curriculares de Alfabetización Inicial: Lengua, Didáctica General, Didáctica de la Lengua I y Lenguajes artísticos (música) del profesorado de Educación Primaria (Plan de Estudio N° 639) del ISFD N° 7 a través de las horas de extensión.

Es cierto que el modelo educativo socio comunitario que se **“pone en juego”** en cada acción, en cada actitud, en cada propuesta, deja huellas en el desarrollo infantil; si desde los inicios los niños y las niñas vivencian experiencias de respeto, de escucha, de cuidado, de valorización, se forman como sujetos pensantes, creativos, protagonistas, buscadores incansables. Los modelos adultos (familiares y educativos) tienen un impacto fuerte y niños y niñas más fuerte es la impronta de las acciones y actitudes de las que son parte en sus cuidados y contactos cotidianos.

Si comprendemos entonces el valor de las intervenciones adultas en la formación de los sujetos podemos asumir la responsabilidad de acompañarlos en su inserción con el mundo creando espacios de seguridad y confiando en su educabilidad. Silvia Bleichmar dice: “tanto padres como educadores transmiten entonces, de múltiples maneras, su forma de concebir el modelo en el cual ellos mismos están incluidos, y en esa transmisión fermenta algo mucho más importante que la impartición de los útiles necesarios para “hacer” en el proceso de inclusión al cual el niño está destinado”. (Bleichmar, 2005, pp. 34-35)

En este sentido, es posible sostener la idea de que a las educadoras comunitarias en la UAF les cabe la función, la responsabilidad de preservar a las infancias tempranas, ejercitando su papel de mediadoras con la realidad, ya que esa mediación opera como pantalla de protección. Perla Zelmanovich expresa:

esto nos lleva a pensar que lo que se juega hoy entre un educador y un alumno, para que se logre una transmisión, es el ofrecimiento de esas referencias, de esos significados que le permiten al alumno construir su diferencia, que es su propia palabra. Y en ello va la asimetría, la protección y el reconocimiento de la vulnerabilidad del niño. De allí la necesidad de pensar y operar sobre las dificultades que tenemos hoy los adultos para sostener una asimetría frente a los chicos, que constituye, en definitiva, el soporte de esa trama de significados que ampara y protege. (Zelmanovich, 2003, p. 55)

Con respecto a la literatura infantil, sostenemos que no es necesario esperar a que los niños aprendan a leer para ponerlos en contacto con libros o llevarlos a la biblioteca. De ahí la importancia de instalar la práctica de la lectura, abrir al menos un libro por día e invitar a escuchar, permitir su posterior comentario (interpretar, opinar, argumentar, anticipar), reconociendo que esto es una conquista progresiva. Para esto, las educadoras comunitarias, a través de la propia experiencia, deben

familiarizarse y reconocer la importancia de los actos de lectura compartida y el derecho a transitar experiencias literarias, para fortalecer el vínculo niño-libro, ya que, si esta relación logra establecerse adecuadamente durará toda la vida.

Entre las autoras y los autores se sugirió a Cecilia Pisos, Isol, Silvia Schujer, Ema Wolf, Liliana Cinetto, Iris Rivera, Mariana Baggio, Kasza Keiko, Gustavo Roldán, Graciela Montes, Laura Devetach, Liliana Bodoc, Ana María Shua, María Teresa Andruetto, entre otras y otros.

En consonancia con lo manifestado hasta aquí, sugerimos cada día leer en voz alta un texto literario breve, en forma clara y atractiva, para que progresivamente las niñas y los niños se inmersan en situaciones de lectura y de este modo, se favorezca el intercambio/comentario/socialización/debate sobre las lecturas realizadas. Además, definir los tiempos (registrar en agendas semanales los días y momentos que se destinarán a la lectura), armar itinerarios de lectura (recorridos literarios, textos que tienen algo en común. Por ejemplo, armar un recorrido lector a través de variados criterios: personajes, autoras, autores, géneros, temáticas, etc.). Hacerlo a través de diferentes opciones que podrán ser profundizadas el próximo año: lectura de cuentos y de poesías, fórmulas de inicio y final de cuento, libros álbum, narración oral, poesía infantil de tradición oral (canciones de cuna, coplas, rondas infantiles, retahílas, rimas, trabalenguas, adivinanzas), entre otras.

Las intervenciones realizadas tienen como propósito crear condiciones de producción de subjetividad, en este caso en relación a las **“preocupaciones”** que se manifiestan en el personal de la Unidad de Atención Familiar y que, en algunos casos, se cristalizan en concepciones y acciones. Se trata de procesos instituyentes que se van configurando en la trama de la institución y nos invitan a pensar reposicionamientos en torno al lugar del adulto y de los niños y las niñas, acerca de qué se transmite, de cómo se transmite, cuestiones vinculadas, en su conjunto, a la redefinición del donativo que una descendencia ofrece a otra y cuyo contenido entrama representaciones sociales, políticas, ideologías, deseos e intereses de los distintos sujetos, en un espacio y en un tiempo socio-cultural, histórico y sanitario que intenta pensar las infancias tempranas.

Referencias

- Andruetto, M. T. (2008). Los valores y el valor se muerden la cola. *Babar, revista de literatura infantil y juvenil*. <https://revistababar.com/wp/los-valores-y-el-valor-se-muerden-la-cola/>
- Angenot, M. (2015). ¿Qué puede la literatura? Sociocrítica literaria y crítica del discurso social. *Estudios de Teoría Literaria-Revista digital: artes, letras y humanidades*, 4 (7), 265-277.
- Bleichmar, S. (septiembre de 2005). Modos de concebir al otro. En *El Monitor de la educación. 5º Época*, 4, pp. 34-35. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2005_n4.pdf
- Mariño, R. (1 de septiembre de 2004). Máximas y mínimas sobre estimulación de la lectura. *Imaginaria. Revista Quincenal de Literatura Infantil y Juvenil*, 136. Recuperado de: https://www.imaginaria.com.ar/13/6/maximas_y_minimas.htm
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homo Sapiens Ediciones.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En Dussel I. y Finocchio S. (Comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*, 49-64. Fondo de Cultura Económica.

Bibliografía

- Tesone, J. (2012). *En las huellas del nombre propio*. Letra Viva.
- Zelmanovich, P. (2011). Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias. En *Pensar la escuela 1*. Ministerio de Educación de la Nación.

Volver a la escuela

Frías González, Sabrina - López, Mauro -
Ríos, Daniel Gustavo

Resumen

El presente proyecto se realizó entre un equipo de profesores del IFD N°7 en conjunto con el Equipo Técnico de la Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de Las Lajas y dependencia (Área de la Mujer), con el objetivo de elaborar y sostener un dispositivo de acompañamiento para favorecer la reinserción escolar de un grupo determinado de adolescentes en condiciones de vulnerabilidad. Se desarrolló desde el mes de julio de 2021 y continúa hasta la actualidad.

Se trabajó en la modalidad taller con dos encuentros semanales, donde se realizaban “clases de apoyo” para la resolución de guías pedagógicas que las adolescentes traían de la escuela secundaria. Por los márgenes de las clases de apoyo y entre el “té de la mañana”, el taller funcionaba como un espacio de acompañamiento propicio para poder tomar la palabra y contar-expresar las situaciones y preocupaciones cotidianas relacionadas con su condición de adolescentes con “oficio” (casos judicializados).

Consideramos, que es así como fuimos tejiendo y entramando un vínculo y un espacio social de intercambio para repensar la educación secundaria obligatoria en sus propias trayectorias vitales.

Palabras clave

Reinserción escolar – Acompañamiento – Vínculo – Clases de apoyo

Introducción

La experiencia que queremos compartir forma parte del Proyecto de Extensión *Volver a la escuela*, la cual se enmarca a su vez dentro del *Taller de Vida Juvenil* propuesto por el Equipo Técnico de la Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de Las Lajas. Ambas propuestas conforman un dispositivo articulado para dar respuesta a la solicitud de la Defensoría de los Derechos del Niño y Adolescente de la III Circunscripción de Zapala, para poder acompañar a un grupo determinado de adolescentes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social, así como promover su reinserción y permanencia escolar.

Los encuentros se llevaron a cabo los días martes y jueves de 10:30 a 12:00 hs. en las instalaciones de la Biblioteca Popular Palighüen, ya que la Secretaría de Desarrollo Social no cuenta con un edificio propio para el desarrollo de actividades que no sean de oficina.

En nuestras mañanas se articulaba “de todo un poco” pero en principio, la resolución de guías pedagógicas provistas por las asignaturas de las escuelas secundarias era el punto nodal de nuestro encuentro –o desencuentro- y alrededor de ellas giraba nuestra tarea pedagógica.

Caracterización: “Armar la urdiembre”

“O inventamos o erramos.”

Simón Rodríguez.

Cada vez que pensamos y empezamos a proyectar nuestras prácticas educativas nos resulta inevitable no encontrar semejanzas con el trabajo de las tejedoras y los tejedores, porque si de algo se trata nuestro trabajo docente es de ser siempre artesanos (Alliaud, 2018). Como en cada nuevo trabajo, antes que nada, debemos hacer una lectura de la realidad y de las necesidades que surgen de ellas. Muchas veces estas necesidades son leídas como faltas, carencias, desamparos y frente a ellas nos preguntamos ¿Qué podemos las y los docentes? ¿Cómo construimos *abrigos* frente a la intemperie?

En el contexto actual las instituciones educativas han sufrido un “cimbronazo” en lo relativo a su gramática escolar y en su capacidad de dar respuestas a las

múltiples problemáticas que la pandemia por COVID19 y la educación mediada por la virtualidad nos han dejado. En particular, la escuela secundaria presenta mayores dificultades para garantizar el derecho de la educación puesto que en ella habitan prácticas con lógicas meritocráticas y selectivas (Bracchi, 2016). Este panorama se traduce en el debilitamiento de las redes interinstitucionales -cuando éstas existen- o bien, perpetúa el aislamiento y el trabajo en soledad de las instituciones escolares y otras instituciones sociales.

A pesar de ello existen espacios intersticiales y sujetos/as que no son permeables a la lógica excluyente y que se convierten en lugares para *poder* –tensar, pensar, hablar, criticar, hacer, ayudar, imaginar, compartir, resistir-, y ése es el caso de nuestra experiencia.

Lo que no existía, lo inventamos colaborativamente a partir de un llamado fortuito de la Secretaría de Desarrollo Social y un pedido expreso de ayuda para trabajar juntas y juntos. Surgió así, un *tejido inventado* desde los márgenes de las instituciones. Este tejido empezó a componerse por distintas hebras de materiales y colores diversos. Hebras como María Rosa que se autodenomina “promotora social múltiple” y es una de las trabajadoras con mayor antigüedad en la dependencia, trayectoria tal que le permite conocer a cada familia de la localidad, cada hogar y también cada oficio; hebras como Johana que se desempeñaba hasta fines de 2021 como trabajadora social, y como Rafael que es técnico en Minoridad y Familia. Ellas y los conforman el Equipo Técnico de la Secretaría de Desarrollo Social de nuestra localidad y entre las y los tres -aunque parezca imposible- llevan adelante la difícil tarea de recibir, escuchar y acompañar; son quienes le ponen el cuerpo, el corazón, la experiencia y la formación. Otra hebra como Hilda, la psicóloga que nos ayudaba a quienes coordinamos el espacio el año pasado y quien durante este año coordina el Taller de Vida Juvenil. Hebras como Marisol y Araceli que, aunque no trabajaban para Desarrollo Social, siempre nos asistían y preparaban el desayuno. Y hebras como Yehimy, la *profe* de Matemáticas, el *profe* Mauro de Historia, Daniel el *profe* de Lengua y Sabrina la *profe* de Ciencias de la Educación. Con todas estas hebras constituimos la urdiembre de nuestro tejido, con la esperanza de nuevas hebras.

Fundamentación: “Entramar”

Habitar las instituciones escolares, más aún la educación secundaria se ha vuelto más complejo y difícil para quienes ya se movían entre la obligatoriedad del derecho a la educación, la crisis educativa y otras situaciones que ponen a determinados/as sujetos/as en condiciones de vulnerabilidad.

Por otro lado, frente al tiempo de la adolescencia marcado por “estar en otra” “estar desconectados”, se hace necesario preguntarnos ¿qué hace que un o una adolescente decida dejar la educación obligatoria?, ¿qué sucede con las adultas y los adultos que debieran ofrecer una ficción, un por-venir? Más aún ¿qué podemos las y los demás educadores en este sentido?, ¿de qué formas podemos promover discursos y prácticas que amparen y que resguarden el tiempo futuro en este presente?, ¿de qué formas podemos ligar la vida de las y los adolescentes y sus deseos a los proyectos institucionales escolares, de modo que “hacer la secundaria” devenga de mero pasaje a experiencia educativa?

Ante tanta contingencia lo que se busca es reinventar lazos sociales entre las instituciones para armar narrativas colectivas que, asentadas en la confianza, reconozcan la necesidad de ayuda mutua para así sostener y contener a las y los adolescentes, poniéndolos al amparo simbólico y ofertándoles un discurso – y una práctica concreta- que permita repensarse(nos) en y desde las tramas escolares.

En este sentido, pensamos en un nuevo –u Otro- modo de acompañar las trayectorias educativas desde los márgenes de la institución escolar secundaria. Las clases de apoyo se convierten así en espacio para resolver las guías pedagógicas, pero también un camino para dialogar, preguntar, debatir, imaginar posibilidades, cuestionar y trabajar sobre el tiempo presente y las proyecciones a futuro, donde todas/os nos sintamos incluidas/os. Conjugando así un encuentro con modalidades otras para instaurar marcas significativas.

Objetivos:

- Generar espacios para la toma de la palabra, la reflexión y la puesta en tensión de la escolaridad como parte constitutiva del proyecto de vida.
- Arbitrar clases de apoyo escolar para favorecer la reinserción escolar de las adolescentes destinatarias.

Acciones realizadas: “El tejido mismo”

Pero este tejido mancomunado no podría estar completo sin las hebras que motivan nuestra intervención: las adolescentes. Las estudiantes provenían de diversos contextos y situaciones de vulnerabilidad con quienes, mediante diversas estrategias, pudimos construir paulatinamente espacios de confianza para hacer visibles problemáticas personales.

Con las hebras ya listas, nos pusimos “manos a la obra” y desde las vacaciones de invierno del 2021 el Proyecto Volver a la Escuela empezó a tejerse.

Los encuentros estaban pautados dos veces por semana, y aunque al principio se previó que los días martes se realizarían las clases de apoyo y los días jueves se destinarían a reflexionar sobre la escuela secundaria y su importancia, el cronograma quedó trastocado por las necesidades que las adolescentes planteaban.

Algunas de las adolescentes que estaban escolarizadas no tenían en claro qué curso habían acreditado, o qué materias cursaban, otras adolescentes ni siquiera estaban escolarizadas no recordando incluso el último ciclo lectivo al que habían asistido a la Escuela Secundaria. Todo esto, dificultaba el trabajo pedagógico y desafiaba al dispositivo “clases de apoyo” y su funcionalidad, por lo que tuvimos que dejar de lado el diseño primigenio de nuestro tejido y reinventar junto a ellas un nuevo diseño que las contuviera como hebras fundamentales en el *entramado* del mismo.

Se concretaron alrededor de 40 encuentros durante el año 2021 y cuatro encuentros en lo que va del presente año. La temática transversal de lo abordado en estos dos años es la Educación Sexual Integral. De ella se desprenden algunas de las actividades relacionadas con la organización y valoración del tiempo personal (tiempo de descanso, de esparcimiento, de trabajo doméstico y estudio), así como aquellas para poner en tensión la distribución desigual e injusta de las tareas del hogar. Nos repreguntamos por los modos de relacionarnos con nuestras familias y los modos de ser “novias/os”, así como también del cuidado del propio cuerpo, la salud sexual y reproductiva. Esta temática fue un valioso aporte para repensar las experiencias pasadas de las adolescentes: prácticas desubjetivantes y dolorosas que atravesaron y que han afrontado, muchas veces, en soledad. Creemos que este espacio de conversación y resignificación de las experiencias **es** necesario para que ellas puedan poner en palabras, ser escuchadas y construir subjetividad.

Desde lo pedagógico fue un avatar acompañar en situaciones de escolarización tan disímiles, teniendo en cuenta que no todas se encontraban en la misma situación escolar (diferente división/sección, año/curso e institución educativa). Es por ello que algunos encuentros se organizaron en torno a una determinada guía de estudio. Para la resolución de la misma colaborábamos todas y todas quienes estábamos presentes organizando y dividiendo el trabajo: búsqueda del material bibliográfico en las estanterías de la biblioteca, selección del material pertinente (lectura del paratexto e índices), lectura socializada del texto seleccionado, elaboración y revisión de “respuestas o escritos borradores”, debate y contrastación de ideas e interpretaciones personales, elaboración colectiva de la respuesta/resolución más acorde a lo requerido en las consignas de las guías, así como también confección de carátulas.

Aprender el oficio de “ser estudiante” es otra de las temáticas que abordamos de manera constante ya sea de manera explícita o implícitamente. Tareas como: organizar las *carpetas*; registrar datos relevantes (profesor/a cargo de la asignatura, día y horario en que se dicta); conocer distintos formatos de presentación de trabajos y de guías; construir una agenda de instancias evaluativas consignando fechas, temas y notas obtenidas.

Dentro de la flexibilidad del trabajo pedagógico que nos propusimos también incluimos la resolución y entrega de guías de estudio del ciclo lectivo anterior, 2020; dado que la aprobación de las mismas eran condición necesaria para continuar cursando el ciclo lectivo 2021 y acreditar los aprendizajes del año anterior.

Para culminar un 2021 de trabajo arduo y a pedido de las adolescentes, se planificó un viaje de esparcimiento para conocer el Refugio Militar de Pino Hachado y disfrutar de la naturaleza.

En relación al año en curso nos encontramos nuevamente reorganizando nuestra urdiembre para recibir nuevas hebras que conformaran otro entramado dentro del mismo tejido.

Recursos

- Guías pedagógicas
- Libros prestados de la Biblioteca Palighüen.

- Cuadernos y útiles escolares, provistos por la Secretaría de Desarrollo Social.
- Té, mate cocido, galletas, pan y bizcochuelo, suministrado colaborativamente por quienes quisieran ya que el presupuesto era poco.

Conclusiones: “Enseñar -y aprender- a tejer”

Tal vez a estas alturas el título de nuestra conclusión resulte un tanto desconcertante, tal vez la obstinación del pensamiento didáctico tradicional y una cierta lógica de pensar en la necesaria finitud de los procesos les lleven a imaginar que existe un título correcto relacionado con la concreción de una “prenda/conclusión”. A nuestro juicio no hay mejor título que aquel que da cuenta de la posibilidad de una permanente re-invención de la práctica educativa propia y compartida, singular y contextualizada a la vez.

Muchas veces la reinvención implica trastocar los límites y cambiar lo que ya está, lo que siempre fue así, implica no quedarse en la situación de confort pudiendo muy por el contrario habitar desde la incomodidad.

Repensar las relaciones entre la escuela y las adolescentes no desde la perspectiva institucional sino desde las trayectorias socio-educativas de ellas es nuestra principal apuesta y constituye el desafío que decidimos afrontar. Por ello creemos que los vínculos construidos no son diferentes al entramado de un telar. Porque el secreto no está en la prenda tejida sino en el enseñar y aprender a tejer.

Referencias

Alliaud, A. (2018). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós Editorial.

Bracchi, C. (2016) *Repetir y merecer. Notas para (re)pensar la escuela secundaria obligatoria y para todos*. Observatorio de Adolescentes y Jóvenes. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Recuperado de: <http://observatoriojovenesiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/113/2016/11/Bracchi-2016.pdf>

Bibliografía

Kohan, W. O. (2013). *El maestro inventor*. Simón Rodríguez. Miño y Dávila.

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En Dussel I. y Finocchio S. (Comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*, 49-64. Fondo de Cultura Económica.

Zelmanovich, P. (2011). Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias. En *Pensar la Escuela 1*. Ministerio de Educación de la Nación.

Las infancias en el centro de varias experiencias de Extensión del ISFD 8 “Juana Manso” de Junín de los Andes

Herrero Martínez, María Inés

Resumen

Compartiremos un recorrido de experiencias de Extensión del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) N° 8, que ha ido trazando un camino que pone en el centro a las infancias con quienes trabajamos las y los docentes. Consideramos esta tarea necesaria, a fin de procurar estar a la altura de las subjetividades de la época que habitamos. Sabemos que es una tarea permanente de poner en diálogo las relaciones intergeneracionales, iniciar trabajos subjetivos y grupales de deconstrucción, y apuntar como colectivo docente al estudio que posibilite las transformaciones necesarias para responder a esta demanda de las infancias a quienes enseñamos.

Los equipos han sido interdisciplinarios y en su mayoría interinstitucionales, convencidas de la importancia de trabajar con otras y otros y en la construcción permanente de redes. La metodología de abordaje ha sido preferentemente la de curso-taller, asentada en un sólido campo teórico de la pedagogía, sociología, el psicoanálisis y las normas vigentes de nuestro país y provincia en lo que refiere a la protección de las infancias y adolescencias. Se han desarrollado diversos formatos y temáticas que a lo largo del presente trabajo se expondrán.

Palabras clave

Infancias - Sujetos de Derecho - Educación Maternal - Inclusión Educativa

Introducción

Comenzaremos por el año 2017. Desde las horas de Extensión de Sujeto en la Educación Inicial II surge en articulación con la Escuela Especial N° 9 “Ruca Antu” una propuesta para pensar, en principio, la inclusión educativa de niñas y niños con discapacidad (STP): **“Repensar el rol docente e institucional en las integraciones escolares de niñas con diagnóstico de autismo, ADHD, Asperger, TGD”** tuvo el objetivo de invitar a pensar las integraciones escolares, las estrategias pedagógicas,

abordajes e intervenciones en el aula e interinstitucionales. Fueron seis encuentros a lo largo de dos meses, en el que participaron docentes de los distintos niveles y modalidades educativas. Esto enriqueció el trabajo poniendo en diálogo la teoría con la práctica cotidiana en los espacios escolares, pudiendo ponerse en tensión problemáticas transversales a todos los niveles en las prácticas inclusivas. De las evaluaciones de las y los participantes, realizadas a través de un cuestionario, se desprende que el mismo posibilitó aprender, reflexionar y repensar sus prácticas e intervenciones como docentes en lo que refiere a inclusión. El material teórico les resultó novedoso y significativo para la labor con niñas, niños y/o jóvenes. Los encuentros los caracterizaron como un espacio donde pudieron despejar dudas, abrir nuevas preguntas y dinámicos. Todas y todos han valorizado el espacio de formación, el cual respondía a una problemática actual en las aulas.

Nos han explicitado desde la Escuela Especial N° 9 que poder formar parte y participar de estos espacios interinstitucionales de formación fue sumamente enriquecedor, y en plena concordancia con los objetivos de la escuela. Una de las fortalezas de dicha institución es el trabajo que se viene realizando en la comunidad de Junín de los Andes en cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad, por lo que el poder acompañar sus trayectorias escolares y realizar un permanente trabajo en red ofreciendo espacios de articulación y capacitación es parte fundamental de dicha práctica. Fortalecer esta mirada social de la discapacidad a través de estos encuentros de formación y favorecer que podamos pensar los espacios escolares como espacios subjetivantes en donde niñas, niños y adolescentes puedan sentirse alojados y acompañados en sus procesos de constitución subjetiva es parte esencial de nuestro trabajo como profesionales comprometidos con las infancias.

Posteriormente, en las propuestas de Extensión, se ha ido ampliando la mirada hacia las infancias sin hacer foco necesariamente en la condición de discapacidad, considerando la gran diversidad que presenta la experiencia de ser niña/o hoy según sus contextos socio-culturales y dichas manifestaciones dentro de las aulas.

2018 – Surge el curso taller **“Cuidar es educar: Detección, prevención e intervención en instituciones educativas frente a situaciones de Maltrato, violencia y/o abuso en niños, niñas y adolescentes”**. Sensibilizadas por la situación de suicidios en jóvenes y niñas/os de nuestra localidad, nos

preguntamos *¿Qué lugar ocupa la escuela en esta problemática?* La propuesta surge a partir de preguntarnos acerca del rol de la escuela en general y de las y los docentes en particular, en torno a la participación como agentes del Estado, garantes de los Derechos de los niños/as y adolescentes. Así mismo, nos interpelaba (aún hoy) la preocupante recurrencia de suicidios infanto juveniles en la localidad, a los cuales pensamos como un síntoma social de nuestra comunidad. Entendemos que este tipo de “resoluciones” son la consecuencia de problemáticas complejas donde intervienen variables de índole social, afectiva y psíquica, que muchas veces son invisibilizadas y naturalizadas. Las situaciones de maltrato, violencia y/o abuso que algunos niños, niñas y adolescentes experimentan o padecen, muchas veces, se ponen de manifiesto dentro del ámbito educativo, ya que es un lugar donde la “escucha” del malestar es posible. Consideramos que la función del docente de educar involucra necesariamente la de cuidar las infancias y adolescencias como parte de la responsabilidad dentro del Sistema de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes. Esta capacitación tuvo como objetivo que las y los docentes en función, puedan iniciar un camino de deconstrucción de sus prácticas educativas, de repensar intervenciones, conocer sus responsabilidades, asumir la implicancia en ésta realidad comunitaria y ubicar su posición dentro de la red interinstitucional del Sistema de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes.

El equipo de trabajo es del ISFD N° 8 con la Lic. Inés Herrero, la Lic. y Prof. Fanny Lemos y la Prof. Adriana Vieira. Se llevó adelante durante dos meses, cada 15 días, en cuatro encuentros de 2 horas reloj, con docentes de todos los niveles y modalidades. Asistieron docentes de Inicial, personal de Centros de Desarrollo Infantil (CDI) de San Martín de los Andes, docentes de Primaria y Media, pudiéndose trabajar de manera articulada entre niveles.

El mismo año, y movilizadas por la misma preocupación, surge el “**Curso de formación para Jóvenes: HABILITADORXS DE ESPACIOS DE JUEGO Y PROMOTORES DE VIDA**” en articulación con la Asociación Civil Centro Joven de esta localidad. El mismo, inició en marzo y finalizó en diciembre. Las destinatarias y los destinatarios eran jóvenes y docentes noveles. El equipo de trabajo fue conformado por Lic. Inés Herrero, Prof. Erika Figún (ISFD N° 8) y Prof.

Lorena Guidali (CJOVEN) y con docentes invitados para cada módulo según la temática. Asistieron estudiantes del ISFD de los últimos años, jóvenes de la localidad y docentes noveles con muy buena participación hasta la finalización del mismo. Se considera que ha sido un espacio de fortalecimiento de redes, y “semillero” por y para las infancias entendiendo que los jóvenes son el eslabón intergeneracional en esta cadena para seguir cuidando y enseñando a los que llegarán.

2019 - Se retoma la articulación con docentes de la Escuela Especial N° 9 a partir el proyecto **“Infancias actuales: Nuevas demandas que nos hacen repensar el rol docente e institucional en clave de inclusión”**. El objetivo fue reflexionar en relación a las nuevas infancias y sus presentaciones disruptivas en el ámbito escolar. Re -pensar la educación inicial como un espacio potenciador del/la niño/a como sujeto vs. patologización de las infancias. El equipo de trabajo fue interinstitucional con la Lic. Inés Herrero (ISFD N° 8) y las Lic. Soledad Batista y Prof. Adriana Villalba (Escuela Especial N° 9). En esta oportunidad se trabajó específicamente con docentes del Nivel Inicial y de los Centros de Desarrollo Infantil. Hubo una alta participación de docentes de los jardines de la zona y educadoras de los CDI de Junín de los Andes, sostenida en el tiempo. Los trabajos finales dieron cuenta de una labor de estudio y reflexión muy interesantes sobre la práctica. Esta actividad más allá del trabajo teórico que se fue articulando y de las dinámicas propuestas, resultó sumamente rico por los aportes e intervenciones que se fueron generando a partir de lo trabajado y las situaciones escolares que surgían desde la pregunta por la propia práctica y el trabajo con las familias y la comunidad educativa. Se trabajó bajo la modalidad taller y también con ateneos durante el último mes. En las devoluciones se solicitaba la continuidad del mismo a fin de seguir profundizando sobre algunos temas abordados.

Este año, se realiza la **2° Cohorte de “Cuidar es educar”**. En esta oportunidad también concurren docentes de los tres niveles educativos, con gran interés en la formación y reclamos hacia las otras partes integrantes del Sistema de Protección Integral respecto a sus acciones. Desde el espacio de formación continua, se trabaja mucho en relación a asumir nuestra *corresponsabilidad como docentes* en la construcción del Sistema de Protección

Integral de las Infancias. Se piensan protocolos singulares por institución, y distintos dispositivos articulados de trabajo transversal con la ESI como promotor de derechos de las infancias.

Ese mismo año, en el segundo cuatrimestre, surge el taller **“Primera Infancia: constitución subjetiva, derechos y educación”** en respuesta a la demanda concreta de la Supervisora de los CDI de Junín de los Andes. En dicho momento se abrieron en la localidad dos espacios nuevos para bebés, niñas y niños (entre 45 días y 3 años de edad). Los CDI reciben, en su mayoría, población en estado de vulnerabilidad social, y las educadoras no son docentes sino personal contratado por la Municipalidad sin previa formación específica en educación y primera infancia. El taller se llevó adelante con las educadoras de los CDI a lo largo de dos meses, constando de seis encuentros. El equipo de trabajo estuvo conformado por docentes del ISFD: Lic. Fanny Lemos e Inés Herrero. De la evaluación se desprende una gran necesidad de capacitación y formación, solicitada por las educadoras. Del equipo docente, se desprende que fue necesario readecuar los contenidos inicialmente pensados. Se reflexiona acerca de la necesidad de comenzar a instalar la demanda en nuestra localidad de una política pública para las infancias más seria, que pueda pensar un perfil de educadoras previo a la selección del personal, ubicando a la educación maternal en el nivel de importancia que tiene en el desarrollo de los sujetos.

Otra propuesta también focalizando en la primera infancia fue el **“I Encuentro de Educadoras de Maternal: *Haceres, que-haceres y des-haceres* en las experiencias de las Crianzas*”** el Equipo de trabajo: Prof. Amelia Delgado, Blanca Lauman, Inés Herrero, Fanny Lemos, Magdalena Tagliaferri (ISFD N° 8), Marta Calfuqueo y Miriam Sánchez (Directoras de los CDI). Nos convocaba la necesidad de generar una Jornada de Encuentro entre educadoras de los Centros de Desarrollo Infantil de la zona sur, a fin de intercambiar experiencias educativas y propiciar la circulación de problemáticas afines, debates y desafíos por los que atraviesa la cotidianeidad del hacer en educación maternal. Desde el Instituto de Formación Docente como una institución externa a los ámbitos municipales de los cuales dependen administrativamente los CDI, nos parece fundamental promover estos espacios de co-formación e intercambio desde la praxis de las educadoras y con la

posibilidad de dialogar con referentes en la temática. Asimismo, ponderamos la participación activa de nuestras estudiantes quienes realizan sus residencias en estas instituciones. Fue un encuentro ampliamente valioso, con variados talleres, y exposiciones de experiencias de los CDI de Junín, SMA y VLA y con la invitada especial Silvia Rebagliatti quien ha sido una de las fundadoras de la Gua Gua de Bariloche.

2020 – ASPO por COVID19. En este contexto surge “Patás para arriba: crianzas al aire”. Un programa radial para acompañar las crianzas con el objetivo principal de compartir saberes propios del campo de la educación y salud mental en un lenguaje coloquial y accesible a las familias y comunidad de Junín de los Andes. Nos interesaba poner en diálogo las inquietudes y problemáticas que atraviesan las infancias apuntando a desnaturalizar aquellas acciones de adultos/os que vulneren sus derechos y afecten su desarrollo integral. En situación de aislamiento, dar a las familias la posibilidad de conectar el dial y escuchar resonancias en los temas tratados, sentirse acompañadas y acompañados, escuchadas y escuchados y con la posibilidad de plantear preguntas, dificultades y compartir experiencias, nos pareció una buena alternativa de encuentro y socialización. Creemos que es muy necesario ubicar en este medio comunitario y educativo como es la radio, la transmisión de la importancia del tiempo privilegiado de las niñeces como estructurante para el psiquismo, la salud mental y el lazo social. La experiencia fue muy interesante, por la circulación de voces, la gran variedad de temáticas abordadas y la posibilidad de que sea emitido semanalmente en diversos horarios en cinco radios locales (una rural) y una de San Martín de los Andes. También el material generado es subido a un canal de *YouTube patasparaarribacrianzasal aire*, para que cualquier persona pueda acceder a los contenidos. El equipo conformado fue interinstitucional con Serv. Psicosocial del Hospital JDA (Lic. Inés Herrero y Noelia Sandoval)

2021- Se decide dar continuidad a **“Patás para arriba: crianzas al aire. Un programa radial para acompañar las crianzas”**. Hacia fin de año, tras haber llegado a 40 programas, pensamos un nuevo formato llamado “Ronda de crianzas” en el que se invita a personas que estén criando a la grabación.

Este recorrido continúa, con nuevos desafíos y propuestas que se enmarcan en el diálogo con otras instituciones y niveles. Entendemos que desde una perspectiva dialógica (Freire, 2014) podremos indagar, reflexionar, preguntar juntas y juntos en torno a lo que sabemos y a lo que no, para desde allí, hacer y rehacer. Entendemos que habitar el espacio de diálogo será consolidar colectivamente un nuevo lugar, un territorio común (que dará cuenta también de nuestros recorridos y experiencias heterogéneos). Habitar en el sentido de una co-presencia que conversa. Para ello, recuperamos la concepción freiriana del conocimiento, en tanto ponemos en cuestión las concepciones tradicionales (en donde hay quienes poseen y quienes no, el saber). Siguiendo el Diseño Curricular (CPE, 2015), procuramos que la extensión sea entendida como reivindicación del derecho a la producción y circulación democrática de los saberes y de los conocimientos, alentando la generación de condiciones facilitadoras de análisis colectivos de los problemas de la vida cotidiana. De esta manera, buscamos construir una relación dialógica entre las organizaciones sociales y las instituciones educativas de distintos niveles y modalidades, que favorezca la producción y circulación del conocimiento históricamente situado y una reflexión crítica de los saberes hegemónicos.

Bibliografía

- Antelo, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. *El monitor*, (4).
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Consejo Federal de Educación (2010). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación.
- Consejo Provincial de Educación del Neuquén [CPE] (2015). Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria (Plan N° 639) y Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Inicial (Plan N° 640), *Resolución N° 1689/2015*.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Universidad Nacional de General Sarmiento, Biblioteca Nacional. Recuperado de: <http://repositorio.unqs.edu.ar/handle/UNGS/102>
- Freire, P. y Shor, I. (2014). ¿Qué es el método dialógico de enseñanza? La pedagogía situada y el empowerment. En *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora* (1° ed., pp. 156-187). Siglo XXI.
- Giberti, E. (2009). *Las éticas de la educación vulneradas por las violencias actuales*. Congreso Internacional Escuela y Autoridad. Noveduc.
- Herrero, I. (2018). *Proyecto de Coordinación de las Áreas de Extensión e Investigación*. Instituto de Formación Docente N° 8 “Juana Manso”.
- Ley Nacional 26.150 (2006). *Educación Sexual Integral*.
- Ley Provincial 2.302 (2000). *Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes*.
- López, M. E. (2013). *Cultura y Primera Infancia*. Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe.
- Ruiz de Velasco Gálvez, A. y Abad Molina, J. (2011). *El Juego simbólico*. Graó.
- Skliar, C. (2012). No hay que estar preparado, sino disponible. *Revista Saberes*, 14.
- Untoiglich, G. y Stavchansky, L. (2018). *Los diagnósticos en la infancia o el lecho de Procusto. Infancias. Entre espectros y trastornos*. Paradiso Editores.

De menor a mayor: ¡Piedra libre a las poéticas de autoras!

Alaniz, Cecilia

Resumen

El proyecto anual de extensión que deseo socializar consistió en el desarrollo de una serie de talleres literarios, destinados a mediadores y contingentes escolares, de nivel inicial y primario, concertados antes y después de la Feria del Libro (2019), de la ciudad de Zapala, gravitantes en torno a la poética de dos escritoras vinculadas a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), incluidas en la programación de tal evento libresco. Desde la lógica de los itinerarios lectores, todos los talleres desarrollados se focalizaron en adentrarnos en los universos ficcionales de Adela Basch y María Cristina Ramos, en tanto autoras invitadas. La propuesta en cuestión implicó articular esfuerzos entre nuestro ISFD N° 13, la Municipalidad y varias escuelas primarias y jardines de nuestra localidad (y más allá). En cuanto al objetivo principal, tal vez haya sido el de generar experiencias estéticas en torno a las obras de ambas exponentes, tomando al mencionado acontecimiento cultural como acicate o trampolín. Si bien el momento cúlmine se logró a partir del encuentro de las hacedoras con las infancias y sus docentes; las producciones logradas, dan cuenta del proceso trazado, no sólo en las instancias de taller, sino también en cada sala y aula en la que las mediadoras pudieron intervenir. En tanto coordinadora y referente conservo interesantes registros.

Palabras clave

Lectura – Escritura – Mediación – Conversación literaria

*A menudo las palabras nos parecen
insuficientes para decir la experiencia. Como si la
experiencia fuera mucho más esquivada, mucho
más compleja, mucho más enigmática y mucho
más ambigua de lo que las palabras podrían
expresar (...).*

*Sucede entonces que solo en el momento
en que buscamos las palabras con las que, quizá,
podríamos escribir, solo en el momento en que
nos ponemos a escribir, es cuando ese carácter
casi inefable de la experiencia se muestra de
forma casi evidente.*

(Jorge Larrosa, 2016)

Decidí escribir a partir de esta cita porque la travesía de dar cuenta de la experiencia, en tanto aquello que me/nos pasó (Larrosa, 2016, p. 17) me ha demandado un tiempo previo de vacilaciones y rodeos que podrían atribuirse tanto a la mezquindad o indocilidad del lenguaje, como a la fecundidad e intensidad del acontecimiento cultural que dio origen a esta suerte de narrativa.

En cuanto al relato retrospectivo que intentaré articular, lo desarrollaré en dos planos: En principio, me detendré en el hecho concreto, en el evento cultural acaecido. Para luego, en un segundo momento, intentar pensar, sentir y decir el sentido y la relevancia singular que la experiencia cobró para mí y para otros/as, en tanto huella o marca formadora y transformadora de subjetividad, de mi/nuestra identidad como docentes.

Entonces, remitiéndome a la realidad objetiva, comenzaré por decir que, previo a la pandemia, entre abril y octubre del año 2019, junto a una treintena de docentes de nivel primario e inicial, participamos y materializamos un proyecto de extensión que llevó por nombre: *De menor a mayor, piedra libre a las poéticas de Adela Basch y María Cristina Ramos*. Como todo accionar “extramuros” y democratizador, dicho proyecto me permitió tender puentes y redes entre el Instituto Superior de Formación docente en el que trabajo y el área municipal de cultura y educación popular de la ciudad de Zapala, que me convocó para preparar el escenario, esto es, el arribo y recepción de ambas escritoras, en el marco de la IV edición de la feria del libro local.

El propósito de tal convocatoria consistió en poder trabajar conjuntamente con docentes de jardines y escuelas de la comunidad y abordar con antelación las obras de ambas hacedoras, a fin de lograr un mayor compromiso e implicancia entre mediadoras y estudiantes, con disposición para darle cabida a ambos universos de ficción, en sus respectivas salas y aulas, previo a concretarse el mencionado evento.

Fue así cómo me hice eco de la propuesta y, desde la lógica de lo público y la gratuidad, visité todas las escuelas posibles y abrí el juego a docentes que quisieran participar de una construcción colectiva que supondría aunar esfuerzos y gozar a pleno con la Literatura, durante varios meses, en los que alternaríamos talleres con y para mediadores e infancias.

En un primer momento, habiendo ya elevado la propuesta al Consejo Provincial de Educación (CPE), para que la Dirección Provincial de Educación Superior (DPES) tramitara los avales correspondientes y le confiriera cariz de formación continua al trayecto en cuestión; desde la secretaría de extensión del ISFD N° 13 se habilitaron las inscripciones, tanto para docentes en ejercicio, como para docentes en formación. Por ende, comenzaron a transitar el espacio, alrededor de cincuenta mediadores y quince estudiantes del profesorado de nivel inicial y primario. No obstante, lamentablemente, en el devenir de la “puesta en acto”, a pesar de un manifiesto y sostenido entusiasmo, algunas participantes desistieron y decidieron no continuar, aduciendo falta de tiempo o disponibilidad para llevar al día las lecturas y para replicar las dinámicas y consignas con y entre sus propios grupos de clases. Mientras que varias docentes en formación y estudiantes del espacio de *Literatura y Formación de Lectores (3° año PEP, carrera de Primaria)*, se convirtieron en mis principales colaboradoras.

En cuanto al cronograma, las fechas para los encuentros coincidieron, mes a mes, con días hábiles destinados a Jornadas Institucionales, por lo que, para no obturar la asistencia de docentes a sus respectivos lugares de trabajo, hicimos el esfuerzo de redoblar los talleres y habilitar dos turnos el mismo día; por lo que, sin dejar de asistir a sus escuelas, las profesoras implicadas concurren a los encuentros de lectura y escritura de ficción; por la mañana, o, por la tarde, de 9 a 12 o de 14 a 17 hs., según preferencia y elección.

Asimismo, si bien -en general- apelando a mi biblioteca personal, al fondo editorial de la Biblioteca Popular Elordi y a la institucional del ISFD N°13, garanticé el

acceso a los libros y a otros recursos materiales (proyector, computadora, parlantes, títeres, retablo, susurradores y paraguas intervenidos, vestuario escénico, entre otros insumos), la municipalidad nos ofreció el aula académica del campus universitario y un espacio físico considerable para albergar tales dispositivos didácticos.

Al final del recorrido, en el campus municipal se lograron concertar doce talleres con participantes mayores y seis encuentros con contingentes de menores, de ambos niveles educativos, que nos visitaron y participaron creativa y activamente. Cabe aclarar que cada una de las consignas, dinámicas, actividades y momentos vivenciados con las treinta docentes que cursaron el trayecto completo, fueron replicados, reinventados y recreados por cada una de ellas en sus respectivos ámbitos laborales.

Ahora bien, este “racconto de hechos” no serviría a los fines de un registro pedagógico, si no aludiera someramente a la lógica de la propuesta académica que supuso la puesta en marcha de este proyecto y a las prácticas del lenguaje propiciadas en torno al mismo. En ese sentido, inspirada en las “Colecciones de aula”³⁸ y en los conocidos “*Itinerarios lectores*” (González y Gaspar, 2013), como recursos y modos de organizar la enseñanza de la literatura, reuniendo obras que presentan algo en común (Chambers, 2007), pues suponen abordar la lectura y la escritura siguiendo a un autor, a un personaje, género o línea de sentido; configuré dos grandes corpus de textos que fueron seleccionados con el propósito de abrir un abanico posible de obras que -en clave narrativa, lírica o dramática- permitiera – en la instancia de la recepción- advertir constantes, singularidades y modelar, construir procesualmente, el concepto de Poética, de esas “*Poéticas para la Infancia*”, al decir de Sardi y Blake (2011).

Paralelamente, “*La lectura en voz alta*” (Petit, 2016, pp.160-163) “*la escucha como postura pedagógica*” (Bajour, 2014) y la “*Conversación Literaria*” (Gaspar, 2011) fueron habilitadas como modos de abordaje o intervenciones pedagógico-didácticas claves para discutir sentidos, inferir y visibilizar los patrones que, en tanto “*Leitmotiv*”, signan y caracterizan el oficio escriturario de Basch y Ramos.

Artesanalmente, fuimos construyendo y desarrollando una diversidad de consignas de lectura y escritura, como también, pusimos el cuerpo, la mirada y la voz

³⁸ Ministerio de Educación y Cultura de la Nación-dotación y distribución estatal de libros, desde 2003 a 2015.

en algunas disparatadas representaciones teatrales. Entre bambalinas, leímos mucho y variado, compartimos un marco teórico profuso en el que destacaron fuentes sobre juegos dramáticos y de clown; como también, La casa del aire 1, 2 y 3³⁹ y bibliografía complementaria sobre escritura de invención.

Un capítulo aparte amerita, por un lado, pensar en los diseños de poesía visual de Ramos y la originalidad de soportes no convencionales y formatos plásticos que se pueden generar a la hora de poner en valor la musicalidad de sus versos y la polisemia de sus microrrelatos. Por el otro, la construcción artesanal de folletos y “programas de mano” para anticipar las puestas en escena de algunas de las obras de Adela. Así fue como muchos y atesorados momentos fueron dedicados a convidarnos “Tecitos de alivio”, a regalarnos algunas coplas y “libros objeto” y a divertirnos con el teatro leído, las rimas y los juegos del lenguaje.

En cuanto al acervo puesto en juego, como ya he mencionado, además de los libros que pude proporcionar, gestionar y poner en circulación en ocasión de cada taller, las participantes se ocuparon de seleccionar y echar mano a cuanto título encontraron en los anaqueles de las 16 bibliotecas escolares, pertenecientes a las instituciones, en las que- por entonces- se desempeñaban. En consecuencia, a través de una serie de poemarios tales como *De papel te espero*; *Corazón de grillo*; *Dentro de una palabra*; *Para llegar hasta el sol*; *La luna lleva un silencio*; *Un sol para tu sombrero*; *Náufragos*; *Francisco solar Madriga* o relatos en prosa poética como *Duraznos*; *Del amor nacen los ríos*; *Mientras duermen las piedras*; *Azul la cordillera*; *Ruedamares de la mar bravía*, *Cordelia y los arañijos*; *El libro de Ratonio*, entre otros fundantes títulos; las mediadoras pudieron advertir la exquisitez del lenguaje poético de María Cristina, dueña de una sutil poética consustanciada con el entorno natural y en la que destacan los mundos y motivos marinos. Poética “*Quita-penas*” al decir de María José Troglia (en Strapich y Cañón, 2013, p. 110) y esperanzadora, que le canta a lo mínimo, a lo imperceptible; a lo pequeño; a lo suave e ingravido y encuentra un revés a las asperezas de la vida. Análogamente, a través de piezas como *El reglamento es el reglamento*; *Vivir en la calle Conesa* ; *Belgrano hace la bandera y le sale de primera*; *José de San Martín, caballero de principio a fin* ; *Juana, la intrépida capitana*; *En los orígenes, los aborígenes*; *A Luciano se le va la mano*; *Crecí hasta*

³⁹ Publicación de María Cristina Ramos, orientada a mediadores de nivel inicial, primario y secundario.

volver a ser pequeña; Que sea la odisea, Que la calle no calle; entre otros, quienes, en esta ocasión, intervinieron como mediadoras, revisitaron y descubrieron una Adela Basch dueña de una poética hilarante, habitada por la rima constante y sonante, como también, por la recurrencia de equívocos, malentendidos y juegos de palabras que , además de hacer reír, mueven a la reflexión y permiten resignificar personajes y sucesos pertenecientes a la historiografía oficial, como también, al horizonte literario de los clásicos.

Ahora bien, hasta aquí he intentado “pasar revista” a lo acontecido antes de la Feria del Libro y a las escenas que formaron parte de “los umbrales” y las “expectativas” con las que esperamos y recibimos a ambas escritoras. No obstante, el momento cúlmine de este accionar se alcanzó cuando alrededor de quinientos/as estudiantes, en compañía de sus docentes, de las escuelas públicas y jardines estatales, de la zona urbana y rural (Distrito III⁴⁰), pudieron encontrarse con Ma. Cristina y Adela, en nuestra Casa de la Cultura. Probablemente, ese encuentro e intercambio entre las *infancias y la literatura*, lo haya justificado todo, pero, además, el proyecto nos tenía reservado un encuentro para adultos/as, en las globas de la Feria: “*Violeta Parra*” y “*Eladia Blázquez*”.

Como ya he dicho, hasta aquí he dado cuenta de manera casi cronológica del acontecimiento cultural que propició mi/nuestro encuentro con ambas referentes de la LIJ Argentina. Pero si, al decir de J. Larrosa (2016), la *Experiencia* es lo que me pasa, me transforma y me hiere...eso que me pasa o me pasó en el itinerario trazado, ese modo de estar en el mundo, ese estado del alma alterable y alterado por la presencia de lo otro...ese efecto singular y subjetivo pertenece a otro orden de cosas. Esto es, no puedo concluir estas líneas sin “hacer sonar” la experiencia de un modo particular, de un modo personal, sin dar cuenta de cómo y de qué manera esta experiencia de extensión, desde lo cultural, lo político y social, devino en transformadora para mí y para los y las demás.

En este orden de cosas, si hablamos de los “efectos de sentido” que provocaron los encuentros del 12 y 13 de septiembre, entre ambas escritoras,

⁴⁰ A través de sus mediadoras y talleristas, se vincularon con esta propuesta las siguientes instituciones: Escuela N° 12, ISFD N° 13 Nivel Primario-Departamento de Aplicación, Escuelas N° 80, N° 148, N° 156, N° 194, N° 257, N° 307, N° 326, N° 37 de Los Catutos, Escuela Albergue N° 51, el Albergue de La Patagonia N° 54, Escuela N° 218 Laguna Miranda, Jardín Integral N° 9, Jardín N° 19 de la localidad de Las Lajas.

nosotras y nosotros; cabe reparar en el impacto que esta experiencia nos ocasionó, considerando que, frente a un mismo hecho o acontecimiento, cada quien construye su propia experiencia, única y particular. En ese sentido, quienes participaron de la experiencia, pudieron expresar sus valoraciones y apreciaciones personales, en el marco de sus producciones finales.

Entonces, dejaré espacio para que la voz de Rosa Gacitua (2019), docente de 6to grado de la Escuela N° 326, se escuche, en clave de resignificación:

De menor a mayor: ¡Piedra libre a las poéticas de autoras! Permitted enriquecerme con experiencias de colegas, de estudiantes del profesorado, de la Profesora Alaniz. Permitted emocionarme, jugar con las palabras, construir sentidos, leer en forma amena y divertida, jugar con la parodia y lo ridículo, sorprenderme con lo visual, enamorarme de las fragancias, relajarme con un tecito luego de haber escalado como un caracol, o de haber saltado junto a los sapitos por un camino de piedras. En fin, me permitió estar y compartir para aprender...⁴¹

Y dejen margen también para que los susurros de Viviana Ceballos (2019), bibliotecaria escolar de la Escuela N° 156, se manifiesten:

Piedra, papel o tijera para jugar con Cristina y Adela (...) Fue encontrarlas y disfrutarlas tan cerca, en un lugar y en un tiempo angelado. La experiencia más excepcional y gratificante que he vivido, sin dudas, en relación a la literatura infantil y juvenil (...) Ellas, escritoras maravillosas, sensibles y humildes, leyéndonos o actuando sus obras, un privilegio que hemos podido ver y oír (...) Escucharlas hablar de sí mismas, de sus motivaciones, de sus experiencias, el motivo de elegir la profesión de escritoras y qué y cómo se inspiran para escribir, han dejado ardores de imitación en cada oyente deslumbrado (...) es desde el asombro y la alegría de este encuentro que escribo estas líneas, tratando de describir lo que movilizó Adela Basch y Ma. Cristina Ramos en mí (...) Piedra libre para las poéticas, infinitas gracias por el tiempo compartido...⁴²

⁴¹ Fragmentos extraídos de su bitácora artesanal. Material inédito.

⁴² *Idem*. Extracto de portfolio final.

Para servir de comentario a este acotado, pero representativo “mosaico de voces”, me detendré a considerar que, al momento de modelar el proyecto y de planificar, no imaginé que docentes participantes y, sus respectivos grupos de estudiantes, podrían implicarse tan afectivamente con la literatura; pues, a juzgar por sus performances e intervenciones, la labor conjunta no solo supuso una apropiación intelectual, sino también corporal, física y emocional (Petit, 2016). Y si de retrotraerme en el tiempo se trata, diré que ,en un principio, me preocupé por pensar en un título que remitiera al mundo de las infancias, pero también a lo lúdico de la experiencia, es por eso que combiné la evocación al tradicional juego de las escondidas con el lema “*De menor a mayor*” de María Adelia Díaz Rönner (2011), como rechazo a la domesticación y avance del mundo adulto sobre el de las infancias, espacio que sabía preservado y valorado por ambas exponentes de la “Literatura sin adjetivos” (Andruetto, 2009), espacio que supimos honrar, en clave de anfitriones y docentes extensionistas.

Sin más, habiendo hecho “hablar” a la experiencia de un modo particular, evoco algunos versos que, junto a otras “joyitas”, se quedaron a vivir con nosotros/as, para siempre... Como una manera, poética también, de AGRADECER y de procurar que el encuentro con el arte no sea algo eventual, sino habitual, que proyectos colectivos como éste puedan tener siempre permanencia y continuidad.

*Y allí labra su largo/ hilo de seda/para tejer más
sueños/cuando no quedan.*

(María Cristina Ramos)

*Tan efímero es el tránsito del río/tan fugaz el destello de
su voz/A mis ojos es como un poema/que apenas
comenzado/terminó*

(Adela Basch)

Referencias

- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte.
- Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas: El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. El hacedor.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. FCE.
- Chambers, A. (2009). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. FCE.
- Díaz Röner, M. (2011). *La aldea literaria de los niños: Problemas, ambigüedades, paradojas*. Comunicarte.
- Gaspar, M. D. P. (2011). *La conversación en el aula. Reflexiones y experiencias a partir de la propuesta Dime, Anexo Clase 14 del Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores*. Ministerio de Educación.
- González, S. y Gaspar, P. (2013). *Las bibliotecas de aula y la enseñanza de la lectura*. Dirección Nacional de Gestión Educativa. Ministerio de Educación.
- Larrosa, J. (2016). *Experiencia y alteridad en educación*. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación*, 13-44. Homo Sapiens Ediciones.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural*. FCE.
- Sardi, V. y Blake, C. (2011). *Poéticas para la infancia*. La Bohemia.
- Stapich, E. y Cañón, M. (Comps.) (2013). *Para tejer el nido: Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Comunicarte.

Problemáticas ambientales: una necesidad de abordaje en las aulas

Meliqueo, Gustavo Cristian - Ponce, Carla
Bel6n

Resumen

El siguiente art6culo pretende compartir las experiencias vivenciadas en torno al taller: *“Las problemáticas ambientales: una necesidad de abordaje en las aulas”*, el cual fue pensado como una propuesta de formaci6n continua realizada por intermedio de la Secretar6a de Extensi6n del Instituto de Formaci6n Docente N° 14 (IFD N° 14), con la idea de brindar una instancia de co-formaci6n y actualizaci6n de diversos aspectos te6ricos y metodol6gicos, desde los cuales pensamos el abordaje de las problemáticas ambientales en la escuela.

Como docentes del Profesorado de Educaci6n Secundaria en Geograf6a del IFD N° 14, nos propusimos realizar el taller ya mencionado, como una instancia de capacitaci6n colaborativa orientada a docentes y estudiantes de profesorado de distintas modalidades y niveles educativos.

Un objetivo central y motivante, fue la necesidad de compartir un marco actual sobre debates y propuestas te6ricas-metodol6gicas, resultado de una profundizaci6n en los estudios acad6micos sobre esta temática, como as6 tambi6n, la puesta en agenda y las instancias de intervenci6n desde distintos sectores de la sociedad en la demanda por la protecci6n de los ambientes, las condiciones de vida y la formaci6n de ciudadan6as cr6ticas.

Esta preocupaci6n surge, por un lado, de la necesidad de unificar criterios te6ricos sobre las problemáticas ambientales y por otro, de la posibilidad de integrar contenidos de distintas áreas, es decir desde un abordaje interdisciplinar, atendiendo a una necesidad creciente en los distintos niveles.

En tiempos de avance de pol6ticas neoextractivista (Svampa, 2019) y la necesidad de evidenciar sus consecuencias en el marco del modo de producci6n capitalista, que

desarrollan una hegemónica visión de *la naturaleza como un objeto* (Machado Araoz, 2010) o *una canasta de recursos* (Gudynas, 2013) dispuesta a ser saqueada infinitamente, es necesaria una profunda reflexión y llevar estas temáticas al aula, de modo que permitan desarrollar un pensamiento crítico sobre los límites, modos de usar y abusar de la naturaleza, posibilitando generar propuestas ciudadanas de cambio.

Palabras clave

Problemáticas ambientales - Taller de coformación - Propuestas didácticas - Formación ciudadanía crítica.

Introducción

Esta experiencia de taller interdisciplinar, se llevó adelante en el Instituto de Formación Docente N° 14 de la ciudad de Cutral-Có, en el que se dictan los profesorados de Matemática, Lengua y Literatura, Geografía, Física y Química para el nivel secundario. Siendo una de las funciones del sistema formador, asistir y acompañar a las escuelas asociadas (Resolución N° 051/2013), este equipo de trabajo, por intermedio de la Secretaría de Extensión, pretendió atender dichas demandas.

En este sentido, se coordinaron talleres para tres cohortes, las dos primeras de manera presencial en el año 2019, a cargo del profesor y la profesora de Geografía, Gustavo Meliqueo y Carla Ponce; y la última, de manera virtual en el segundo cuatrimestre del año 2021, con la incorporación al equipo de la profesora Dana Reyes.

Este trabajo es motivado por la necesidad de generar propuestas áulicas a partir de problemáticas, en este caso, ambientales. Considerando que solo a través del trabajo con estas, se desarrolla la competencia social y ciudadana.

La cuestión problemática evidencia la dimensión social, entendiendo que las problemáticas ambientales son siempre de la sociedad, no de la naturaleza. En este sentido, las problemáticas ambientales (Zenobi, 2006), en definitiva, son el resultado de disidencias, confrontaciones y conflictos por intereses opuestos de los diferentes grupos que conviven en una sociedad.

Por tanto, las problemáticas ambientales, al ser socialmente relevantes, deben ser planteadas inexcusablemente dentro del temario escolar, para construir conocimientos y saberes que permitan al estudiantado identificarlas, analizarlas y explicarlas. Asimismo, también es una necesidad fomentar ensayos de participación ciudadana, con intencionalidad de transformación hacia realidades alternativas (Pagés y Santisteban, 2009).

Se considera que esta temática puede ser abordada de manera interdisciplinar, cuestionando qué podría aportar cada disciplina a las posibles soluciones de las problemáticas planteadas. Recurriendo a la variedad de recursos, de modo que también se fomente en el estudiantado el pensamiento crítico, y otras capacidades complejas que pongan en práctica diversas habilidades cognitivas.

Por ello, desde este espacio de formación colectiva, se pretende generar un contexto propicio para la profundización de la reflexión y el fortalecimiento de la mirada pedagógica crítica sobre los procesos de enseñanza de estas problemáticas, en la búsqueda de los siguientes objetivos:

- Apropiarse, resignificar y resemantizar un sólido marco teórico basado en los nuevos enfoques que abordan la conflictividad ambiental;
- Aplicar la sustentabilidad desde la perspectiva de los conflictos lo cual genera vinculación con la mejora de la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras;
- Retomar el debate actual de las posiciones de los distintos actores sociales, individuales y/o colectivos respecto a estos conflictos (Rasetto, 2019).
- Producir propuestas educativas que promuevan prácticas para la formación de ciudadanías críticas
- Producir materiales para el abordaje de problemáticas ambientales locales.

Por último, consideramos que ser parte de estas experiencias aporta a la construcción de conocimientos y saberes prácticos/teóricos propicios para producir innovaciones en las aulas, a través de propuestas educativas motivantes para el estudiantado. Centrando la mirada en las decisiones sobre qué y cómo enseñar, para “enseñarlos a pensar y enseñarlos a enseñar a pensar, de manera crítica y creativa, para valorar los problemas sociales y ser capaces de proponer alternativas o soluciones” (Jara y Santisteban, 2018, p. 277).

Desarrollo

Los siguientes talleres realizados en el marco de esta propuesta de formación continua, fueron un espacio de co-formación genuina en el que se intercambiaron metodologías, saberes y experiencias. Se contó con la participación de docentes de distintos niveles y modalidades de instituciones educativas de Cutral-Có y Plaza Huincul, como así también de otras localidades, posibilidad brindada por la virtualidad del trayecto en el año 2021. También, participaron estudiantes avanzados de los profesorados del IFD N° 14 e IFD N° 1.

Organizados desde una dinámica grupal para el desarrollo de las distintas actividades propuestas, se conformaron diversos equipos entre estudiantes y docentes de distintas disciplinas, áreas y niveles, dando como resultado un fructífero intercambio ante la diversidad manifiesta.

A medida que se fue avanzando con lo planificado para el taller, fueron surgiendo necesidades a las que se decidió atender, dado que, desde un primer momento, este espacio de co-formación se pensó como hipótesis de trabajo flexible.

En este sentido, cobra una gran relevancia el marco seleccionado por el equipo de trabajo formado por las y los docentes anteriormente nombrados, enfocados desde una mirada interdisciplinar (Leff, 2006; Pagés y Santisteban, 2009; Zenobi, 2006) para el abordaje de las problemáticas ambientales, como así también, desde un marco epistemológico (Benedetti, 2017) y didáctico (Pagés y Santisteban, 2009) crítico de la Geografía, que pretenden que se comprenda la realidad socioespacial, atendiendo a la complejidad de las problemáticas actuales, para pensar alternativas de cambio.

Inmediatamente, entre las y los miembros presentes se reconocen algunas dificultades para generar abordajes de las problemáticas ambientales en las aulas, tales como:

- **La falta de articulación entre los distintos niveles.** Ante la manifestación de los participantes del taller sobre esta ausencia para el tratamiento de estas u otras temáticas, las problemáticas ambientales se vuelven posibilidades para la articulación y el trabajo interdisciplinario, por ejemplo, en el abordaje de problemáticas ambientales locales, cercanas a los contextos de las comunidades educativas.
- **La falta de espacios y tiempos necesarios para planificar estas propuestas de enseñanza.** En este sentido, resulta fundamental la

reorganización de los tiempos escolares que permitan y fomenten la articulación con otras instituciones dentro de la carga horaria habitual de las y los docentes para poder sostener en el tiempo las propuestas y que no resulten una sobrecarga en el trabajo cotidiano.

- Y, principalmente **la ausencia de materiales escolares⁴³ para el abordaje de las problemáticas locales**. Este punto se vuelve estratégico y desafiante, dada la ausencia de temáticas locales en la bibliografía escolar y manuales de texto. A pesar de lo dificultoso de producir los materiales, el trabajo con problemáticas locales moviliza la afectividad de las y los docentes y el estudiantado. En suma, trabajar con problemáticas ambientales locales implica un trabajo de mayor profundidad, que requiere, aunque a la vez posibilita, un mejor acceso a la información. Es una práctica capaz de potenciar aprendizajes significativos y favorecer la formación de ciudadanías críticas y participativas (Zenobi y Estrella, 2016).

Lo anteriormente descrito motivó a que los ajustes de la consigna final del taller se realicen de forma colectiva y colaborativa, consistiendo en la elaboración de materiales para el abordaje de una problemática ambiental local de modo interdisciplinar e interciclo.

Conclusiones

Podemos concluir que los distintos talleres coordinados, como se ha mencionado anteriormente, fueron genuinos espacios de formación colaborativa y cooperativa, en el que se evidenció una total horizontalidad en las dinámicas grupales. Es necesario recordar que los distintos grupos de trabajo estaban conformados por docentes de distintos niveles, áreas y disciplinas junto a estudiantes de profesorados para nivel inicial, primario y secundario.

Hacia el interior de los grupos y en la organización, desarrollo y socialización del trabajo final, el cual surge de la propuesta y necesidad genuina desde el mismo

⁴³ Los materiales escolares se entienden como todo aquello que es utilizado hacia el interior de una clase, para la realización de las diversas actividades.

espacio, que se ampliará hacia el final, se evidenció un gran entusiasmo, motivación y responsabilidad.

Debemos diferenciar y aclarar que, en la última cohorte, algunos trabajos fueron realizados individualmente, pero no se perdió el intercambio y motivación mencionada.

El trabajo redefinido en conjunto con las y los participantes del taller consistió en generar una propuesta de enseñanza interdisciplinar e interciclos, con esto queremos decir, articulada en niveles, por ejemplo, inicial-primario, primario-secundario, etc., en la que se aborde una problemática local⁴⁴. Ante el reconocimiento de no contar con materiales escolares que aborden dichas temáticas, ya que la bibliografía circulante, en su mayoría aborda situaciones en otros niveles escalares, se decide hacerlo a escala local. Por tanto, el trabajo, también requirió de una indagación y búsqueda de información, previa a la generación de la propuesta. Se consensuó arbitrar los medios necesarios para socializar los trabajos.

Finalmente, se contó con la presentación de trabajos que abordaron diversas y complejas problemáticas ambientales, desde un marco interdisciplinar en el cual se evidenció en cada uno de ellos, una gran re-significación respecto al abordaje de las problemáticas ambientales.

⁴⁴ Local, de acuerdo donde resida quien la realice.

Referencias

- Benedetti, A. (2017). *Epistemología de la geografía contemporánea* (1a ed.). Bernal, Universidad Virtual de Quilmes
- Gudynas, E. (2013). Extracciones, extractivismos y extrahecciones. Un marco conceptual sobre la apropiación de recursos naturales. *Observatorio del desarrollo*, 18, 1-18.
- Jara, M. y Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía. En Jara, M. y Santisteban, A. (Coords.). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en Iberoamérica*, Cap. 22, pp. 273-284. Universidad Nacional del Comahue - Universidad Autónoma de Barcelona.
- Leff, E. (2006). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes. I Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa, Barcelona. Recuperado de: http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2006_01eleff_tcm7-53048.pdf
- Machado Aráoz, H (2010). La 'Naturaleza' como objeto colonial. Una mirada desde la condición eco-bio-política del colonialismo contemporáneo. *Boletín Onteaiken*, 10, 1-2. Recuperado de: www.accioncolectiva.com.ar
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2009). Los orígenes del poder y el estado actual de la democracia. Construcción histórica de la democracia. Sociedades democráticas y no democráticas. En *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Educación. Guías para la enseñanza secundaria obligatoria*, pp. 1-48. Wolters Kluwer.
- Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina: conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. Bielefeld University Press.
- Zenobi, V. (2006). Nuevas perspectivas en educación ambiental. Otros discursos, otras prácticas. *Novedades Educativas*, 18 (183).
- Zenobi, V. y Estrella, M. (2016). La enseñanza de temáticas locales: cuando empezar por lo cercano no siempre es más sencillo. En *Revista Contextos de Educación*

Año 16 - N° 21.pp 22-32 y fue descargado desde:
www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos

Bibliografía

Estrella, M; Príncipi, N y Zenobi, V. (Coord.) (2014). *La enseñanza de temáticas ambientales con las netbooks*. Ed. Aspha.

Rassetto, M. (2001). *Un diálogo entre las áreas “sociales” y “naturales”: la perspectiva ambiental*. En: Funes, G (comp.), *Ciencias sociales. Entre debates y propuestas*. Manuscritos Libros.

La experiencia de la cátedra abierta de género y feminismos del ISFD N° 15, un proyecto de extensión que se expande y apunta a tender puentes para “pensar en conversación”

Fritz, Alejandra - Tuñón, Lucía

Resumen

En mayo del 2018 nació el ISFD N° 15 de Villa la Angostura. Para la mayoría de las y los docentes que nos sumábamos a la naciente institución, era la primera vez que dábamos clase en el nivel superior, así nos enterábamos de la existencia de horas de Extensión e Investigación que eran parte de nuestro trabajo y responsabilidad ¿Qué hacemos con ellas?, fue la primera inquietud. De ese primer “no saber” nació este proyecto de Extensión, siendo la perspectiva de género el tema que nos convocó.

La primera acción fue participar de las reuniones del “Consejo de las Mujeres” y compartir la organización del “Día internacional de la no violencia contra las mujeres”. En el año siguiente, organizamos diez talleres abiertos a la comunidad para discutir diferentes cuestiones vinculadas a la perspectiva de género. En el 2021 realizamos capacitaciones en el marco de la Ley Micaela para concejales y la planta política del municipio de Villa la Angostura. También, jornadas de formación en educación sexual integral para las escuelas primarias de la localidad. Todas las acciones fueron sumamente enriquecedoras, tendimos puentes entre personas, instituciones y organizaciones de la localidad. Es propósito de la futura publicación dejar registro de las acciones, proyecciones y alcances de este espacio.

Palabras clave

Perspectiva de género - Educación sexual integral - Formación docente continua
- Feminismos

Un proyecto que se expande y muta

La “Cátedra abierta de género y feminismos” (CAGyF) del Instituto Superior de Formación Docente N° 15 va a cumplir cuatro años. “Vamos a tener que hacer un organigrama de la cátedra...”, nos encontramos diciendo hace poco, un poco en chiste, después de hablar de qué era la CAGyF hoy: va mutando, se va ramificando, se suman personas, se van otras. Siempre fue un espacio de encuentro entre quienes formamos parte de ella pero también con otras y otros, de otras instituciones, educativas o no; un espacio de compartir lecturas, para estudiar y planificar en conjunto, un espacio formativo, para “pensar en conversación” (Segato, 2018, p.17). En mayo de 2018 nació el ISFD. Para la mayoría de las y los docentes que nos sumábamos a la naciente institución, era la primera vez que dábamos clase en el nivel superior, y así nos enterábamos de la existencia de “horas de Extensión e Investigación” que eran parte de nuestro trabajo y responsabilidad ¿Y qué hacemos con ellas? fue la primera inquietud. A partir de ese no saber, sumado a nuestro profundo interés por mirar al mundo de manera crítica a través de nuestras “lentes de género” y por problematizar la desigualdad de género, nació la CAGyF como un proyecto de Extensión.

La primera acción fue participar de las reuniones del “Consejo de las Mujeres”⁴⁵ y compartir la organización del “Día internacional de la no violencia contra las mujeres”. A partir de la identificación de diversas problemáticas evidenciadas gracias a la participación en dichos espacios, en el año siguiente, organizamos diez talleres abiertos a la comunidad, los días sábado por la mañana, cada tres semanas, para discutir diferentes cuestiones vinculadas a la perspectiva de género: violencia de género, abordaje de la violencia de género en Villa la Angostura, legalización del aborto, educación sexual integral, políticas públicas con perspectiva de género, interculturalidad y género, estereotipos de belleza, sujetos de los feminismos, sexualidad. En muchos de estos encuentros contamos con la presencia de referentes en los temas abordados. Nos acompañaron integrantes de instituciones de la localidad que intervienen en

⁴⁵ El “Consejo de las Mujeres” era convocado por la Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad. Se trataba de un espacio periódico de reunión entre diferentes instituciones, organizaciones y personas de la localidad, destinado al diseño de políticas públicas para prevenir y erradicar la violencia de género y la desigualdad de género.

situaciones de violencia de género, como el juzgado, desarrollo social y organizaciones sociales, mujeres de comunidades mapuche de la región, Colectiva La Revuelta, Socorristas en Red, Cátedra Libre Virginia Bolten de la Universidad Nacional de La Plata, la policía, entre otras y otros.

Fueron instancias sumamente enriquecedoras: tendimos puentes entre personas, instituciones, organizaciones de Villa la Angostura (y de otras localidades también). Ha sido una experiencia movilizadora, a la que siempre volvemos, porque aprendimos mucho. “Volvemos” porque intentamos dejar registro de todo lo que hacemos: planificamos cada uno de los encuentros, incluyendo nuestros propósitos, los momentos, los recursos a utilizar, consignas, personas invitadas, la bibliografía que utilizamos como marco teórico. Por otro lado, por cada encuentro elaboramos y compartimos con las y los asistentes una presentación que también atesoramos porque da cuenta del recorrido y las actividades que propusimos para cada uno. Finalmente, a fin de año, y como parte de un acuerdo institucional, realizamos una evaluación narrativa de cada uno de los proyectos de Extensión que se desarrollaron en el año. Sin embargo, a pesar de que todo ese material está disponible para quienes participamos de la CAGyF, nunca habíamos escrito para socializar esta experiencia. El primer impulso para hacerlo fue el 4to Congreso Provincial de Educación de ATEN de 2019. Luego, seguimos dándole forma a la producción y sumando las nuevas experiencias para presentar el proyecto en la “Primera Jornada Interinstitucional de Investigación Educativa”, de la zona sur de Neuquén, realizada en 2021. En ese momento nos dimos cuenta de la importancia de sistematizar el recorrido y hacerlo extensivo a otras personas a través de la escritura. El presente artículo es una profundización de lo que hicimos en esas instancias.

En la evaluación que escribimos a fines de 2019 destacamos, en relación a la participación y asistencia, que si bien era un espacio abierto para toda persona que quisiera asistir, prácticamente no participaron varones cis y, si bien abrimos la convocatoria a adolescentes, nos costó mucho que vinieran a los encuentros. Pero la principal inquietud que se nos presentó fue que ¡todas las personas que asistimos estábamos de acuerdo respecto de las problemáticas abordadas! Así, reconociendo que “toda educación es sexual” (Morgade, 2016, p. 43) y la necesidad de impulsar la educación sexual integral (ESI) en las

escuelas de la localidad, decidimos pensar una propuesta para acercarnos a las instituciones educativas, porque nos parecía necesario entrar en conversación también con quienes no estaban “tan de acuerdo”, con docentes que se resisten aún a la ESI (a dieciséis años de la sanción de la Ley), a quienes por diferentes motivos no quisieron o no pudieron participar.

El aislamiento social, preventivo y obligatorio por la pandemia de COVID19 vino a poner un freno a nuestro entusiasmo. Habíamos iniciado el año muy contentas con una convocatoria de la Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de Villa la Angostura para iniciar capacitaciones en el marco de la Ley Micaela⁴⁶ para concejales y la planta política del municipio. Solo pudimos realizar un encuentro. Luego, la suspensión de clases presenciales nos impidió llevar adelante la propuesta que habíamos proyectado para el 2020. No conseguimos encontrar espacios de encuentro entre nosotras para pensar y planificar. La idea de hacer una propuesta virtual no nos convencía, y estábamos un poco saturadas de las pantallas. Seguimos trabajando en la ESI y en la perspectiva de género, pero desde otros espacios, potenciando los vínculos al interior del instituto, entre colegas y con estudiantes, algo que fue sumamente necesario en tiempos en los que el encuentro con otras y otros no era posible cara a cara y hubo que inventar nuevas formas para seguir en conversación: a eso no renunciamos.

El ciclo lectivo 2021 inició con un femicidio. En pleno centro de la localidad, Guadalupe Curual fue asesinada por su ex-pareja. No fue el primer femicidio de Villa la Angostura, pero sí fue el primero reconocido y nombrado públicamente como tal (porque hubo otros antes, quienes viven acá hace mucho más tiempo lo saben y lo cuentan, pero nunca fueron denominados como “femicidios”). Fueron días de mucha movilización: emocional, afectiva, y también en las calles. Quienes conformamos la CAGyF participamos de las distintas acciones que se organizaron desde diferentes agrupaciones feministas de la localidad en reclamo de justicia, y también a modo de grito hastiado por la inacción y la negligencia de las diferentes instituciones del Estado para abordar la compleja situación de la localidad en relación a la violencia de género.

⁴⁶ Nos referimos a la Ley 27.499, promulgada en el 2019, que establece la capacitación obligatoria en género y violencia de género para todas las personas que se desempeñan en la función pública, en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación.

Con ese impulso retomamos las acciones de la CAGyF. Con un compromiso fortalecido por la necesidad de garantizar la ESI en las escuelas de la localidad y con la certeza de que #SinESINohayNiunaMenos.

Quizás por esto también el grupo creció y se ramificó. En los dos primeros años fuimos cuatro personas quienes conformamos la CAGyF: tres docentes y una estudiante del Profesorado de Enseñanza Primaria. A lo largo de nuestra trayectoria, intervinieron varias personas en el proyecto, tanto docentes como estudiantes: en total, dieciséis personas participaron de alguna de las acciones de la CAGyF.

Durante el 2021, dos vías de acción fueron las principales: por un lado, retomamos la formación en perspectiva de género destinada a funcionarios/as políticos del Municipio y concejales de la localidad, en el marco de la Ley Micaela, convocadas por la Secretaría de Desarrollo Social⁴⁷. Por otro lado, presentamos a las escuelas primarias de la localidad el proyecto “Promoviendo la ESI en las escuelas”, que consiste en ofrecer un espacio de formación continua en las jornadas institucionales, para problematizar la enseñanza de la ESI a partir de nuestras prácticas educativas⁴⁸. Iniciamos con este nivel porque no teníamos suficientes formadores como para extender la propuesta a todas las escuelas de todos los niveles.

En el corriente año seguimos llevando adelante estas intervenciones en las escuelas primarias, llegando a las que no habían podido participar y comenzamos las capacitaciones en el marco de la Ley Micaela, destinadas en esta oportunidad a trabajadoras y trabajadores del Hospital Regional “Dr. Oscar Arraiz”. Además, vimos la necesidad de seguir nutriendo nuestro marco teórico y por eso, generamos un nuevo espacio al que llamamos “Club de lectura con

⁴⁷ A lo largo del año, realizamos nueve encuentros (de los cuales dos fueron virtuales, el resto presenciales). Las temáticas abordadas fueron: perspectiva de género, estereotipos de género, violencia de género, diversidad sexual, tareas de cuidado, políticas públicas con perspectiva de género. En total, participaron 20 personas en al menos uno de los encuentros.

⁴⁸ Los ejes planteados para abordar en las jornadas son: a) ¿Cómo trabajar la ESI en cada una de las áreas? - la transversalidad de la ESI b) ¿Cómo acompañar en el aula situaciones de abuso sexual /maltrato infantil / violencia familiar (¿qué se hace después de iniciar el protocolo)? c) ¿Cómo desnaturalizar las prácticas escolares cotidianas a través de la ESI? d) ¿Cómo trabajar la violencia de género, los femicidios, el “Ni una menos” en las aulas? e) ¿Cómo trabajar la diversidad sexual? Inicialmente la propuesta fue solo para las escuelas primarias, sin embargo, durante el año nos convocaron también de otras instituciones: durante el 2021 realizamos jornadas en tres escuelas primarias, en un jardín, en un Centro de Formación Profesional, y un encuentro formativo para la Residencia en Salud Mental Comunitaria.

perspectiva de género” en el que proponemos lecturas de bibliografía relacionada a cuestiones de género y en los encuentros, que llevamos a cabo una vez por mes, discutimos e intercambiamos sentipensares sobre lo leído. Esta actividad fue pensada como un espacio abierto a toda la comunidad angosturense. También seguimos trabajando en el fortalecimiento de la ESI hacia el interior de nuestra institución, a través de la planificación de actividades desarrolladas en encuentros de taller institucional unificado⁴⁹, y en fechas conmemorativas⁵⁰. Asimismo, articulamos con uno de los centros de salud de la localidad para llevar adelante consejerías en salud sexual y salud reproductiva, destinadas a estudiantes y docentes del ISFD.

Tejer redes, propiciar encuentros, hacer circular la palabra.

Todas las acciones que pudimos llevar adelante y que seguimos desarrollando son producto del derecho adquirido de contar con horas de extensión e investigación en el nivel superior en la provincia de Neuquén. Creemos que es muy importante poder registrar lo que hacemos, para reflexionar sobre ello, para compartirlo y conversar con otrxs. Si toda nuestra carga horaria está destinada a “dar clases” ¿cómo sería posible llevar adelante estas acciones? ¿Qué forma de *estar en el mundo* se promueve desde las instituciones educativas cuando no hay espacios sistemáticos de encuentro, pensamiento, reflexión y conversación? Desde la CAGyF concebimos a la educación y al conocimiento como un proceso de búsqueda y diálogo, y por ello destacamos la importancia de disponer horas para llevar adelante acciones de extensión.

Por otro lado, queremos señalar el carácter dinámico del proyecto. La CAGyF fue creciendo por las inquietudes de quiénes participamos en ella, pero también por la demanda de diferentes actores de la localidad, dando cuenta de la necesidad de que existiera un ISFD en Villa la Angostura. Por ello, destacamos el logro de poder ofrecer desde 2022 carreras de oferta continua, fundamental

⁴⁹ Taller institucional unificado (TIU): se trata de jornadas de trabajo institucional y curricular en las que participan todas las personas que integran la institución, tanto estudiantes como docentes y personal no docente. Cada institución define cuáles serán las temáticas a trabajar en cada TIU.

⁵⁰ Para el 24 de marzo, organizamos una conversación con integrantes de la agrupación HIJOS, sobre la cuestión de género en la última dictadura cívico-militar. El 21 de septiembre, día del estudiante, realizamos actividades sobre ESI con estudiantes del ISFD 15. En relación al 3 de junio, el “Ni una menos”, planificamos un TIU sobre violencia de género.

para fortalecer el compromiso social que se asume en la comunidad, constituyéndose como un espacio de un gran potencial. En la misma línea que encausa los propósitos de la institución, hemos construido este proyecto de extensión con el fin de abrir canales de diálogo, escuchar diferentes voces, construir espacios de encuentro, tejer redes, apuntar a la diversidad de interlocutores, buscando nuevas destinatarias y nuevos destinatarios.

Como evaluación de cada una de las propuestas empezamos a pensar y a discutir algunas cuestiones en nuestras reuniones semanales. En esas conversaciones que surgen a partir de todas las acciones desarrolladas nos quedan resonando siempre algunas cuestiones que nos parece pertinente compartir para seguir pensando. Por un lado, observamos la falta de datos estadísticos y cualitativos para contar con información más específica y certera sobre el estado de situación (en relación a la desigualdad de género) del contexto en el que las instituciones con las que trabajamos desarrollan su tarea. ¿Cómo transversalizar la perspectiva de género cuando no hay datos concretos sobre la desigualdad de género en la localidad? (Rodríguez Gustá, 2019)

Por otro lado, el enorme desafío de enfrentar las resistencias y los desacuerdos: ¿Cómo sostener la conversación, el diálogo, la escucha y la enseñanza en estos contextos? En particular, cuando se apela a la propia experiencia como argumento para confrontar la perspectiva de género y la ESI, desconociendo la pluralidad de formas de experimentar la sexualidad. Esto se acentúa cuando se trata de docentes, profesionales de la salud, y funcionarias/os del Estado, ya que sus prácticas profesionales tienen consecuencias concretas en las vidas de las personas, muchas veces vulnerando derechos. Nos quedamos pensando de qué forma la percepción personal, las vivencias subjetivas y la forma en la que vemos y sentimos al mundo condiciona las acciones y los vínculos que establecemos en nuestras prácticas profesionales (Ahmed, 2021).

En esta misma línea, al realizar las jornadas en las escuelas primarias también observamos que siempre aparece como inquietud el lugar de las familias en la resistencia a la implementación de la ESI. Consideramos que es sumamente necesario trabajar con docentes pero que también deberíamos

sumar a las familias de las y los niñas/os y jóvenes en nuestras acciones. (Cahn, Corteletti, Lucas y Valeriano, 2020)

¿De qué manera encauzar las conversaciones y los debates en este campo de ideas en conflicto? Porque como dijimos más arriba, a la conversación no renunciamos, y porque destacamos la potencia de las instituciones educativas para alojar las diferencias y el disenso: en la actualidad, esos espacios no abundan. Esta consideración probablemente sea el puntapié inicial para proyectos venideros.

Referencias

- Ahmed, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. Caja Negra Editora.
- Cahn, L., Corteletti, F., Lucas, M. y Valeriano, C. (2020). *Educación sexual integral. Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Siglo XXI.
- Morgade, G. (2016). Toda educación es sexual. En Merchán, C. y Fink, N. (Comps.), *Ni una menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres*. Editorial Chirimbote.
- Rodríguez Gustá, A. L. (Ed) (2019). *Marchas y contramarchas en las políticas locales de género: dinámicas territoriales y ciudadanía de las mujeres en América Latina*. CLACSO.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo libros.

Instituto Superior de Formación Docente N° 15 de Villa la Angostura.

“Charlas de Pasillo” - El Podcast del 15

Benítez, Ariel - Delgado, Eugenio -
Ibáñez, Valeria - Maldonado, Andrés
Muñoz Castillo, Guillermina - Parra,
Fernando

Resumen

En el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) de 2020 en Argentina y la consecuente suspensión de actividades escolares presenciales, nos enfrentamos a la necesidad de acercarnos a la comunidad educativa del Instituto Superior de Formación Docente N° 15 y ampliar su difusión en la localidad, por lo que surgió la propuesta de crear un *podcast* y denominarlo *Charlas de Pasillo*. En cada episodio se pusieron en debate, de manera horizontal e interdisciplinaria entre estudiantes y docentes, cuestiones transversales a la educación desde las perspectivas de género, interculturalidad, ambiental, derechos humanos e inclusión. Durante el 2020 se grabaron 15 programas y en el 2021, 23 episodios, con personas invitadas, referentes de distintas áreas del conocimiento, de ámbitos educativos y no educativos, así como de diferentes lugares de la provincia, del país y de América Latina.

Las plataformas de videollamada, *streaming* (Spotify) y las redes sociales (Instagram) fueron el sustento básico para la producción y vínculo con la comunidad. Como formato grabado durante el 2020 se distribuyó en radios locales como la FM Andina, la Puñen Hue de la Escuela N° 186 y la Municipal. Durante el 2021 se continuó la transmisión los lunes en la radio FM Andina a partir del acompañamiento económico de la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN).

Palabras clave

Interdisciplinariedad – Podcast – TICs – Extensión – Educación

Introducción

Los constantes cambios tecnológicos que han acaecido en los últimos años ofrecen al colectivo docente una variedad de posibilidades y herramientas de las TICs para ser utilizadas en su labor pedagógica cotidiana. En el marco de la suspensión de actividades presenciales en las escuelas de Argentina durante el 2020, en el contexto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) para toda la población, y frente a la necesidad de generar otras propuestas para acercarnos de alguna manera al estudiantado a la comunidad educativa del Instituto Superior de Formación Docente N° 15, aprovechamos la contingencia de la virtualización produciendo un *podcast*.

El Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) N° 15, desde donde surgió este producto, se ubica en la localidad de Villa La Angostura, provincia del Neuquén. Tuvo su origen luego de varios años de luchas y reclamos por generar posibilidades de formación superior en el lugar. En sus orígenes comenzó a funcionar como anexo del Instituto de Formación Docente N° 3 de San Martín de los Andes en el año 2018 con la primera cohorte de la carrera de Profesorado de Enseñanza Primaria bajo la vicedirección de la profesora Verónica Crespo. Durante el año 2019, a partir de innumerables gestiones realizadas por ella, se logró la creación de un ISFD autónomo, que ya no funcionaba como anexo. Así nació el ISFD N° 15: “Educadoras Patagónicas” y se sumó la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Geografía. Ese mismo año, se conformó el equipo directivo de la institución con la profesora Verónica Crespo a cargo de la dirección, Paula Reyna como Vicedirectora y Valeria Ibáñez como Secretaria Académica. En este contexto de importantes cambios, se crearon nuevos cargos tales como: una preceptoría, secretaría administrativa y auxiliares de servicios al igual que diferentes coordinaciones de gestión institucional. De esta manera, esta joven institución comenzó a transitar su camino como ISFD N° 15. A la oferta académica mencionada, se le sumó en el año 2020, la carrera de Profesorado en Educación Secundaria en Matemática (con dos cohortes año 2020 y 2021) y a comienzos del ciclo 2022 se incorporó la apertura permanente del Profesorado en Educación Especial. Así fue como en el 2021 egresó la primera cohorte de estudiantes formadas en nuestra institución, ofreciendo a la

localidad 21 docentes noveles de nivel primario. Durante el presente ciclo lectivo (2022) comenzó una segunda cohorte de Profesorado en Enseñanza Primaria.

El programa de podcast surge del interés particular por parte de dos docentes de las carreras vigentes en ese momento y un estudiante del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía de generar un espacio de encuentro en contexto de Pandemia y ASPO. La intención fue, además, contribuir a la producción de material para la formación del estudiantado que circulara al interior de las cátedras de las distintas carreras. Como una manera de evocar los encuentros y charlas que tienen lugar de manera espontánea en los pasillos de las instituciones educativas, y en los que suelen discutirse temas que interpelan a docentes y estudiantes, así como darse intercambios pedagógicos y expresiones de distintos intereses, es que este grupo gestó la idea de recrear estas conversaciones dándole el nombre de *Charlas de Pasillo*.

Este camino se inició en agosto del 2020 como un producto de circulación interna en la institución, con la publicación en plataformas de *streaming* como Spotify y en redes sociales como Instagram y Facebook. Rápidamente durante los primeros meses, mediante las gestiones del equipo directivo, se estableció contacto con radios locales para poder transmitir el programa y acercarnos de esa manera a la comunidad de Villa La Angostura con nuestro producto. Fue así que durante el 2020 se transmitieron parte de nuestros programas, previa selección del equipo, en las radios FM Andina, Puñen Hue (Radio escolar de la Escuela N° 186) y Municipal de la localidad.

Las acciones realizadas durante el 2020 fueron la base para que a inicios del 2021 la propuesta se transformara en un proyecto de Extensión, sumándose más docentes y estudiantes al equipo. En esta nueva instancia nos propusimos, además de generar material para la formación de estudiantes del nivel superior, ampliar la difusión de su proyecto educativo a la comunidad en general consolidando, así, la presencia de esta joven institución en la localidad de Villa La Angostura. Para ello, desde Extensión comenzamos un trabajo sistematizado con la Radio Andina, FM 97.3, a cargo de Gonzalo Regis, y el apoyo de la seccional de la Asociación de trabajadores y trabajadoras de la Educación de Neuquén (ATEN)- Seccional Villa La Angostura. Como resultado, durante el 2021 cada episodio del podcast fue emitido semanalmente en dicha radio.

Fundamentación

El contexto de pandemia a escala mundial impuso a la educación en general nuevas formas de vincularnos con las tecnologías. Sin embargo, no fue más que un tiempo de consolidación de procesos de cambio que venían introduciéndose en los ámbitos educativos desde tiempos previos. Ya lo había adelantado Litwin, al plantear que:

La escuela como institución cultural se encuentra completamente incluida en una profunda revolución tecnológica de importantes implicancias simbólicas y materiales en las formas de conocer, comunicarse e interactuar con el mundo. Los teléfonos celulares, las cámaras fotográficas digitales, los dispositivos móviles de conexión a internet, entre otros ejemplos, ya son parte de una ecología comunicativa en la que crecen y se forman las jóvenes generaciones. (Litwin, 2008, p. 157)

En el campo particular de la enseñanza el uso de las nuevas tecnologías y la comunicación aumentó notoriamente en las últimas décadas y se profundizó durante los últimos dos años. El acceso masivo a internet, la divulgación cada vez mayor de imágenes fotográficas, el uso masivo de redes sociales y todo tipo de aplicaciones en los dispositivos como celulares y computadoras permiten a la población en general familiarizarse con estas herramientas. Frente a ello, el profesor tiene la posibilidad y el reto de hacer uso en el aula de todos estos recursos que permiten conocer la realidad social desde una perspectiva global (Luque Revuelto, 2011). Renovar entonces las prácticas docentes a partir de las posibilidades de esas nuevas tecnologías al interior de las clases, se transforma en un desafío cada vez más fuerte para la docencia. Más desafiante aún, es atravesar las paredes de los salones de clase y de las instituciones escolares, para acercar el tratamiento de diversas temáticas, desde una mirada interdisciplinaria, a las comunidades aledañas a las escuelas y por qué no también a aquellas más lejanas.

El *podcast*, en particular, es un formato asociado a una serie de contenidos realizados sin interés comercial y alojados en Internet, desde donde se los puede consultar y escuchar en línea, en plataformas específicas que lo

contienen, o descargar de forma gratuita en cualquier ordenador o dispositivo móvil. El crecimiento de los podcasts ha generado la posibilidad de acceder a diferentes producciones que abordan una variedad de temáticas respondiendo a una multiplicidad de objetivos (Piñeiro-Otero, 2012). También en el ámbito educativo han tenido su desarrollo en los distintos niveles y desde diferentes áreas del conocimiento.

Fernando Checa García, por otro lado, nos aporta algunas ideas sobre el origen y características del podcast que sustentan esta propuesta:

Los podcasts independientes se caracterizan por la falta de un estilo definido y las razones para comenzar un podcast pueden ser variadas, pero uno de los motivos principales para realizar podcasts independientes es la voluntad de expresarse y comunicarse. Como tal tiene sus propias reglas entre las que destacan las que apoyan que los ficheros sean lo menos editados posible para centrar la importancia en el contenido. Por otro lado, el podcaster está muy cercano a su audiencia y de esta forma puede establecer una relación entre iguales con sus oyentes. (Checa García, 2015, p. 3)

A partir de este proyecto buscamos generar un espacio de difusión sobre temáticas vinculadas al ámbito educativo y problemas de la realidad social que resulten de interés para el colectivo docente y estudiantil, así como potenciar la visibilización de las actividades y el trabajo desarrollado en el Instituto. Y en ese sentido, se buscó ampliar la difusión del proyecto educativo de la institución hacia la sociedad local angostureense, y la provincia en general permitiendo los vínculos con otras instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades. Establecer contacto con especialistas en diversas áreas; promover el abordaje interdisciplinario de temas diversos y complejos para enriquecer la tarea y formación docente; valorar la integración de las TICs en propuestas educativas y de comunicación social; promover la lectura y el intercambio de textos académicos y literarios; ampliar la difusión del formato a otros medios de comunicación como las radios y propiciar el trabajo en equipo y la horizontalidad fueron otros de los objetivos planteados.

La propuesta inicial consistió en presentar temáticas actuales, controvertidas y transversales a la Geografía, a las Ciencias Sociales en general y a la Biología⁵¹ desde un lugar “descontracturado” y distinto a las habituales clases online que se estaban impartiendo en ese momento. Por temáticas controvertidas, en base a los aportes de la tradición anglosajona en la enseñanza de las Ciencias Sociales, se entiende a aquellos temas que ponen valores e intereses en competencia, es políticamente sensible, agita las emociones, se refiere a un tema complejo, es un tema de la actualidad. (Santisteban, 2019). A través del diálogo permanente entre quienes integramos el equipo se visualizó la potencialidad de propiciar espacios de debate con personas que tuvieran formación especializada sobre los temas a tratar y que pudieran contribuir a profundizar sobre el análisis de esas temáticas. Es así que en cada episodio se invita a un/una referente en las temáticas para *charlar* y desandar los temas a partir de su experiencia y conocimiento. De este modo, a partir de la diversidad de temáticas, se estableció contacto con una amplia variedad de referentes de otras instituciones educativas y no educativas de distintas áreas del conocimiento y de diferentes lugares de la provincia cuya participación permitió consolidar y complejizar el formato producido, en un inicio, de una forma más bien artesanal. Durante la 1ra temporada del 2020 se grabaron 15 programas; en el 2021, 23 programas y en lo que va del año 2022 llevamos 8 programas⁵².

A lo largo de estos años, hemos podido establecer contacto también con referentes de otros países como Chile y Colombia. En todos los episodios se han desarrollado charlas en las que predomina la mirada interdisciplinaria sobre cuestiones de resonancia actual a partir de los distintos aportes que hacemos quienes integramos el proyecto desde nuestra formación disciplinar. Sumamos debates desde las perspectivas de género, interculturalidad, ambiental, derechos humanos e inclusión que nos proponen los diseños curriculares⁵³, tanto de enseñanza media como del nivel superior de la provincia del Neuquén, poniéndolas en tensión más allá de la escuela.

⁵¹ En respuesta a las disciplinas de las que fuimos parte quienes integramos el equipo en sus inicios.

⁵² Artículo recibido en octubre de 2022 (N. de la c.)

⁵³ Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria (Plan N° 639) y del Profesorado de Educación Inicial (Plan N° 640), Resolución N° 1689/2015 y Diseño Curricular Jurisdiccional de la Escuela Secundaria Neuquina. Resolución N° 1463/2018.

Recursos

Para la producción del *podcast* desarrollamos distintas tareas de manera semanal entre las que destacamos las reuniones para planificar y grabar las emisiones; la planificación y construcción del temario a desarrollar; la escritura colaborativa del guión de cada programa; la búsqueda y el contacto con referentes para cada temática; la grabación de los podcasts vía plataformas de videollamada (Google Meet o Zoom) y la edición mediante programas específicos de edición (Audacity). Una vez editado el programa en formato de audio utilizamos la plataforma Anchor para su distribución hacia distintas plataformas de streaming a nivel mundial, entre las que destacamos a Spotify por ser una de las más conocidas y escuchadas en el país. Desde la plataforma Anchor se crea el canal y automáticamente se publica hacia esas plataformas, quedando de esta manera guardado para ser buscado y escuchado en cualquier lugar del mundo y momento que cada usuario lo desee. Sumamos también la difusión en redes sociales del Podcast y del ISFD y la distribución en la radio Andina.

Este proyecto de extensión se caracteriza por la horizontalidad y el trabajo en equipo entre docentes y estudiantes desde un principio. Es por ello que impulsamos el trabajo colaborativo, distribuyendo los roles de cada integrante al interior del grupo de trabajo. Entre ellos están los de conducción, edición y publicación, manejo de redes, difusión, elaboración de columnas de participación, selección de textos, entre otros. Para realizar esta labor, hacemos uso de distintas herramientas como los documentos colaborativos, grupo de Whatsapp y las plataformas de videollamada para mantener el contacto constante y cotidiano entre quienes integramos esta propuesta.

Las temáticas a tratar se definen a partir de intereses personales de cada integrante y problemáticas de la realidad social del momento que consideramos posibles de ser analizados en nuestras charlas, además de sugerencias que ha realizado el público oyente. Buscamos abordar cada temática desde una mirada educativa mediada por las disciplinas de las que somos parte por lo que resulta una experiencia que colabora de manera significativa en tanto espacio de reflexión en clave interdisciplinar y formación constante para cada integrante del equipo.

Reflexiones

Destacamos, en primer lugar, la posibilidad que nos brinda este proyecto de extensión para acercarnos a la comunidad en general a partir de la transmisión del programa en la radio Andina y las plataformas de *streaming*. Se trata de una propuesta que invita a abrir espacios de reflexión como aporte a la formación de ciudadanías críticas, más allá del ámbito educativo. Entendemos a las ciudadanías críticas, siguiendo a Santisteban y Pagés, como aquellas que puedan a partir de “trabajar con problemas sociales controvertidos o cuestiones vivas en todos los sentidos (...) desarrollar la competencia social y ciudadana y formar el pensamiento social” (en Fernández, Monfort, Pagés y Oller, 2013, p. 215). Es así que este proyecto brinda además la oportunidad a docentes y estudiantes de experimentar un estado de debate constante y participar de la discusión alrededor de un tema. Consideramos que como lo plantea Fernández Caso, “quienes hayan transitado por experiencias formativas de este tipo estarán mejor preparados para una participación efectiva, una resolución concreta o un accionar particular, en definitiva, se pondrán en relación pensamiento y acción”. (Fernández Caso, 2007, pp. 29-30)

En segundo lugar, valoramos que cada episodio del podcast se transformó en material de consulta para la enseñanza del ISFD N° 15, así como para cualquier institución educativa, ya que se abordan temáticas cotidianas a partir de las perspectivas de género, derechos humanos, interculturalidad, ambiental e inclusión. Esto se ha logrado con los aportes teóricos y analíticos que los/las diferentes referentes nos han brindado en cada episodio.

En tercer lugar, consideramos que el panorama educativo del año 2020 puso de manifiesto, una vez más, la importancia de integrar las TICs a la tarea cotidiana, no sólo como recurso pedagógico limitado al espacio del aula, sino también como un medio para tender redes hacia el exterior de las instituciones educativas. La creación de este *podcast* propio del Instituto responde a las posibilidades que ese contexto de virtualidad ofreció y al desafío de acercar el debate de cuestiones controversiales y transversales del ámbito educativo a los y las habitantes de Villa La Angostura. En este sentido, las plataformas de videollamada, *streaming* y las redes sociales se transformaron en apoyo y sustento básico para colaborar en el reto de vincularse con la comunidad, no

sólo local sino también con la regional e internacional a partir de la variedad de aplicaciones existentes en línea. Ese contexto de aislamiento permitió visualizar la importante desigualdad en el acceso a dispositivos digitales en la población dificultando, en muchos casos, la continuidad de las trayectorias estudiantiles. En este sentido el formato grabado permitió su distribución en radios locales y fue así que llegó al estudiantado como un aporte para apaciguar esas desigualdades. La transmisión en las radios locales generó, además, el reconocimiento de la Institución en las voces de la población local en un contexto en el que los edificios de las instituciones educativas permanecían cerrados.

Por último, destacamos la importancia del trabajo colaborativo entre quienes formamos parte del equipo en pos de generar un producto común siendo un ejercicio de construcción individual y colectiva constante. Recatamos también los aprendizajes generados en torno a las temáticas analizadas y al manejo de distintas herramientas y dispositivos digitales que logramos a partir de la participación en este proyecto.

Sitios donde localizar el formato

- Spotify: <https://open.spotify.com/show/3MYVD6q81XIfC9M367z1iZ>
- Instagram: <https://www.instagram.com/?hl=es-la>
- Facebook: <https://www.facebook.com/elpodcastdel15>
- FM Andina 97.3: <http://www.fmandinavla.com.ar/>;
<https://www.facebook.com/fmandinavla>

Referencias

- Checa García F. (2015). El uso del podcast y wikis como herramientas de generación y gestión de conocimiento. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 40 (4), 113-137. http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2013.v40.n4.48339
- Fernández, A. S., Monfort, N. G., Pagés, J., y Oller, M. (2013). La introducción de temas controvertidos en el currículo de ciencias sociales: investigación e innovación en la práctica. En *Historia e identidades culturales* (Pp. 208-219). Universidade do Minho.
- Fernández Caso, M. V. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en Geografía. En Fernández Caso M. V. y Gurevich R. (Comps.), *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza* (Pp. 17-36). Biblos.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.
- Luque Revuelto, R. M. (2011). El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. Algunas precisiones en torno a Google Earth. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 55, 183-210.
- Piñeiro-Otero, T. (2012). Los podcast en la educación superior. Hacia un paradigma de formación intersticial. (U. d. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*.

Bibliografía

- Fernández, A. S. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 10, 57-79.

Coformación: tejiendo las redes del sistema formador

Feiman, Nicolás - Ghione, Paula

Resumen

Siempre que hablamos de las prácticas profesionalizantes, no podemos dejar de pensarlas como una tarea colectiva. Si referimos a “lo colectivo” involucra a las y los docentes del campo de la práctica, pero también a aquellos colegas en ejercicio que son de vital importancia a la hora de entrar a las escuelas: las y los coformadores. Los proyectos de coformación son espacios de encuentro entre practicantes/residentes, docentes coformadoras y coformadores, docentes del campo de las prácticas y del campo específico en donde la promoción de experiencias de formación profesional se tornan protagonistas.

Quienes asumen este compromiso, no sólo alojan en sus aulas a sus futuras y futuros colegas, sino que también prestan sus saberes y ofrecen preguntas para interpelarles, al mismo tiempo que interrogarse en la tarea de enseñanza. No son modelos a imitar, sino colegas que habilitan la posibilidad de que otro asuma el rol docente y, a su vez, sea acompañado y cuestionado pedagógicamente en las decisiones didácticas que asume.

Implica, además, una instancia de formación y de retroalimentación: actualización pedagógica en los enfoques de enseñanza de las áreas que enseñan, revisión de los lineamientos curriculares provinciales y nacionales, reflexión didáctica y pedagógica sobre sus propias prácticas de enseñanza y las de sus residentes.

Es decir, se produce un doble juego: formar y formarse. En esta trama, a su vez, se tejen las redes del sistema formador: Instituto de Formación Docente y Escuela Asociada, estableciendo acuerdos interinstitucionales y acompañando a las/os futuras/os colegas. Este espacio traduce también una oportunidad para reflexionar acerca del rol docente al mismo tiempo que se lo ejerce; es decir,

volver sobre la experiencia in situ para potenciarla, reformularla y profundizarla; constituyéndose así en una instancia de formación múltiple.

Palabras clave

Coformación - Sistema formador - Escuelas asociadas

Introducción

Si hablamos de las prácticas profesionalizantes, no podemos dejar de pensarlas como una tarea docente y colectiva. Lo "colectivo" se construye con muchos docentes de la formación, pero su riqueza no radica en el número sino en la diversidad: docentes del campo de la práctica, docentes de las didácticas específicas y además colegas en ejercicio que son de vital importancia a la hora de entrar a las escuelas. Son las coformadoras y los coformadores. Lo colectivo también gesta un proyecto que hace carnadura en el encuentro; es allí donde la promoción de experiencias de formación profesional se viste de protagonistas.

Quienes asumen este compromiso, no sólo alojan en sus aulas a sus futuros colegas, sino que también prestan sus saberes, ofrecen preguntas, provocan interpelación, al mismo tiempo que son interpelados sobre la tarea de enseñanza. Son quienes habilitan la posibilidad que otro u otra asuma el rol docente y, a su vez, sea acompañado, acompañada, cuestionado o cuestionada pedagógicamente en las decisiones didácticas que toma. Eso es la pedagogía y la didáctica... Es la formación "colectiva".

Formación y retroalimentación. Es decir que, prestan sus saberes, pero a la vez "se prestan" para aprender: actualización pedagógica en los enfoques de enseñanza de las áreas que enseñan, revisión de los lineamientos curriculares provinciales y nacionales, reflexión didáctica y pedagógica sobre sus propias prácticas de enseñanza y las de sus residentes. (Foresi, 2009)

Se produce un doble juego: formar y formarse. En esta trama, a su vez, se tejen las redes del sistema formador: Instituto de Formación Docente y escuelas asociadas, estableciendo acuerdos interinstitucionales y acompañando a futuras y futuros colegas. Traduce la oportunidad para reflexionar acerca del

rol docente al mismo tiempo que se lo ejerce; es decir, volver sobre la experiencia *in situ* para potenciarla, reformularla y profundizarla. (Sanjurjo, 2009)

Fueron varios los años en que llevamos adelante esta propuesta. Sin embargo, no se agotó allí. La acumulación de experiencia y la sistematización de lo acontecido nos hizo pensar que el acompañamiento no siempre es suficiente. Necesitamos volver a lo colectivo para tomar decisiones. Así nos convocó la pregunta: *¿Cómo podemos pensar las planificaciones desde la multiperspectividad y la sistematicidad conjunta?* Encontramos una posible y potente respuesta: los TADAS (Talleres de Diseño y Acompañamiento Situado).

¿Qué son los TADAS? Son espacios profesionales y colectivos en donde volvemos a mirar la enseñanza, pero desde ángulos diferentes y, al mismo tiempo interrogamos a las y los estudiantes acerca de lo planificado: asesoramos, aportamos material, problematizamos actividades y también, formamos repositorios de archivos de experiencias para discutir didáctica y escuela. Docentes de residencia, docentes coformadoras y coformadores, especialistas disciplinares y estudiantes recorren e instituyen una instancia curricular semanal más para producir secuencias de trabajo.

El trabajo colaborativo: distintas miradas sobre las prácticas de enseñanza: La experiencia del TADAS: Taller de Diseño y Acompañamiento Situado

El dispositivo de mayor impacto para nuestros y nuestros estudiantes sigue siendo el espacio presencial en el aula del Taller de Práctica. Es allí donde estudiantes, docentes del Instituto, coformadoras y coformadores se encuentran con un foco común: pensar las prácticas de enseñanza. En 2021, incorporamos este nuevo espacio/dispositivo/taller: los TADAS. Éste fue planificado como un ámbito que, al mismo tiempo que es parte del Taller de Residencia II en el Profesorado de Educación Primaria, también es autónomo y construye lógica, dinámica y trabajo semanal propio y singular de las cuatro didácticas específicas (ciencias sociales, ciencias naturales, matemática y lengua). Allí es donde se permiten pensar su particular objeto de estudio y sus modos de abordarlos y enseñarlos. Dicho espacio ya se ha institucionalizado y, además de formar parte

de la cursada del Taller de Residencia en un tiempo y espacio extra, se ha revestido también de carácter obligatorio. Cada profesora tiene a cargo un grupo pequeño de estudiantes (seis o siete) a quienes acompaña en el diseño específico de sus secuencias didácticas para una de las áreas a planificar. A ese trabajo, se suma una o un docente de la Residencia II, aportando su mirada desde la cátedra y la docente coformadora o el docente coformador, compartiendo su experiencia áulica.

En los profesorados de Geografía y de Matemática, se han establecido dispositivos similares, con acuerdos institucionales para que quienes no cuentan con horas dedicadas al campo de las prácticas, puedan acompañar desde su especificidad, la construcción de las planificaciones de estudiantes.

Esta multiplicidad de miradas sobre un mismo objeto, la planificación del estudiante, habilita dos cuestiones centrales. Por un lado, la posibilidad de enriquecer el trabajo del o la practicante, ya que cuenta con más de uno una docente que hace devoluciones, acompaña, pregunta, ofrece pistas, aporta material y reflexiona sobre su práctica. En segundo lugar, permite modelizar algo del orden del trabajo colectivo. Sabemos que, en las prácticas docentes, prima el trabajo en solitario, individual, permea hacia la reproducción, la falta de reflexión y de crítica pedagógica. Queremos hacer un corte, por eso, promovemos desde la formación inicial la posibilidad de formar parte de dispositivos de trabajo en donde lo colectivo esté presente y cobre relevancia a la luz de recuperar esa dimensión en toda la tarea docente. Sabemos que es complejo, no “romantizamos”. El trabajo en equipo se construye. Somos conscientes de que es algo que se debe enseñar y se debe aprender. Ese es el propósito. (Anijovich, 2019)

Por último, a cada uno de estos espacios son convocadas y convocados a trabajar docentes coformadoras y coformadores y, como manifiestan al evaluar los procesos, suele ser uno de los espacios más ricos porque sucede algo del orden de la actualización pedagógica, una revisión de los enfoques de enseñanza y la posibilidad también, en última instancia, de problematizar la propia práctica áulica.

Las redes interinstitucionales como dispositivo de acompañamiento. Breve reseña histórica del Instituto y los recorridos construidos con instituciones asociadas

El ISFD N° 15 “Educadoras Patagónicas” nace el 8 de marzo de 2018 luego de una intensa lucha y se plasma en lo concreto a partir de mayo como Anexo del ISFD N° 3 de San Martín de los Andes. Inaugura con la apertura del Profesorado de Enseñanza Primaria y más de 200 inscriptas e inscriptos (demostrando la necesidad de instalar una oferta de educación superior gratuita y de calidad en la localidad). A mediados de 2019, logramos autonomía y se constituye como ISFD N° 15 de Villa La Angostura.

Luego de cuatro años hemos alcanzado otras tantas conquistas, siempre fruto de la lucha colectiva: 23 docentes de primaria egresadas y egresados en 2021, estudiantes en 4to año del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía, estudiantes en 2do y 3er año del Profesorado de Educación Secundaria en Matemáticas y, recientemente, la oferta continua del Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Especial con casi 70 estudiantes en 1er año⁵⁴.

Este breve recorrido, permite visualizar, entre otras cosas, que el universo de niveles y modalidades con quienes trabajamos es amplio, complejo y diverso. Hemos tenido que establecer redes de trabajo con escuelas del nivel primario, nivel secundario y, ahora con la apertura del Profesorado de Educación Especial, lo haremos también con el Nivel Inicial y con los referentes de la modalidad.

La presencia del Instituto (con todo lo que ello implica en términos de expectativas, enfoques de trabajo, posicionamientos político ideológicos) en las escuelas de la localidad fue aumentando paulatinamente. Siempre intentando tender redes colaborativas de trabajo para que nuestras y nuestros estudiantes tengan posibilidad de hacer sus prácticas en aulas en que las y los esperan y desean recibir. Conocemos las experiencias de otras localidades y jurisdicciones donde estas asociaciones entre instituciones se gestionan a nivel de supervisión, lejos de los diálogos simétricos que pretendemos establecer.

⁵⁴ Actualmente, también cuenta con el Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía (N. de la c.)

Aquí elegimos garantizar que quienes se sumen a la coformación lo hagan porque así lo desean y lo consideran importante, es producto de acuerdos interinstitucionales que validan las propuestas y, en última instancia, se asume el compromiso mutuo de formar parte del sistema formador.

Al mismo tiempo, sabemos que las redes que pretendemos establecer deben ser dialógicas y, en este sentido, son estos proyectos de coformación los que muchas veces permiten entramar entre las necesidades formativas de docentes de las escuelas y las posibilidades del Instituto de acompañar estas vacancias en clave de proyectos de extensión.

Algunas notas sobre diferentes posicionamientos al pensar la práctica y la coformación: un rol en construcción

La formación inicial requiere del abordaje de una praxis que vaya acercándose cada vez más a la profesión para la que se está formando. En este sentido, se promueven una serie de dispositivos desde el primer año de la carrera para que las y los estudiantes vayan adquiriendo elementos formativos que hacen a las distintas dimensiones del rol que asumirán.

La centralidad de la enseñanza es, entonces, el foco que se busca generar y, a medida que los y las estudiantes avanzan en su formación, esto se pone cada vez más de manifiesto. Por ello, el proyecto de la coformación es clave para nosotras y nosotros dentro de las variadas y genuinas propuestas que, desde el instituto se ofrecen. Este espacio nace como producto de las horas de Extensión e Investigación y como punto de partida del “deseo” de quienes ejercemos la práctica y que necesitábamos “resonar” en las y los colegas que están en las escuelas. Elegir ser coformadora o coformador invita a participar de la formación permanente y continua a la vez, se transforma en necesidad para devolver docentes con formación al sistema educativo.

Este proyecto fue parte de la construcción colectiva. Cuando lo pensamos, entendimos que es mucho más que un o una docente que abre las puertas de su aula para que el o la practicante realice sus prácticas de enseñanza. No lo entendimos sólo de ese modo, sino que lo complejizamos. *¿Cómo?* Entre otras cosas, buscando que las y los docentes que realizan coformación puedan

problematizar las tareas de nuestras y nuestros estudiantes. No se trata de un “modelo” a imitar; sino de alguien que pueda interpelar, enriquecer, problematizar y poner en tensión los propios saberes y los de sus residentes. Es en este diálogo en donde practicante y coformadora o coformador construyen la trama de la enseñanza. Los intercambios rondan en clave de pensar cómo favorecer que las y los estudiantes (del curso, del grado) aprendan cada vez más y mejor. También, discutir en los TADAS los enfoques de las áreas son una cuestión a seguir problematizando; fundamentalmente porque no siempre hay coincidencias, pero el límite es el Diseño Curricular.

En estos años hemos ido jerarquizando y complejizando cada vez más el rol, producto del transcurrir, la experiencia y la evaluación. Así es cómo, las y los colegas de las escuelas coformadoras asumen un rol cada vez más protagónico en la formación de estudiantes del profesorado. Sus voces son tenidas en cuenta, sus saberes legitimados y sus aportes son resignificados en los trabajos de las prácticas de enseñanza de practicantes. Estos diálogos se constituyen en distintas modalidades y canales: en ocasiones son mediante dispositivos virtuales y en otros momentos en trabajos presenciales, tanto en las escuelas asociadas como en el instituto.

A modo de cierre: problemáticas y desafíos

Como venimos desarrollando, quienes se suman a los proyectos de coformación eligen hacerlo y, como ha quedado de manifiesto hasta aquí, es para nosotras y nosotros un pilar fundamental en la formación de nuestras y nuestros estudiantes. Por ello, buscamos que puedan formar parte de los distintos dispositivos de acompañamiento a la formación que implementamos. Sin embargo, la tarea colectiva no está exenta de obstáculos, conflictos y tensiones... Hay obstáculos, conflictos y tensiones que no nos acobardan. Por el contrario, los sumamos como parte del quehacer docente y el “hacer escuela”. Una de las principales dificultades para llevar adelante estas propuestas de manera genuina está dada por la tensión entre las propuestas que hacemos y la disponibilidad que tienen las y los colegas que realizan coformación para sumarse a los espacios de trabajo en los horarios de cursada (vespertina) de nuestro Instituto. Porque el trabajo no termina en la escuela, es necesario contar

con espacios de encuentro sin estudiantes presentes; porque es preciso reflexionar sobre y para ellas y ellos, entre otras cosas.

Entonces, hemos ido construyendo distintos acuerdos interinstitucionales para resolverlo; sin embargo, sigue siendo una de las mayores dificultades que debemos sortear en el transcurso de las propuestas. Quienes realizan coformación, en la gran mayoría de los casos, tienen la carga horaria completa (además de sus otras obligaciones y actividades fuera de lo laboral) de modo que el participar en un horario vespertino de los encuentros en el Instituto, suele ser complejo. Hemos establecido agendas anticipadas para que puedan organizarse, tematizado los encuentros para que sepan cuáles serán las cuestiones a trabajar, sostenemos trabajos de acompañamiento vía Drive. Sabemos que a pesar de que cada vez que nos encontramos valoran los encuentros, termina siendo un esfuerzo extremo para su rutina laboral. Sin embargo, allí están presentes.

Otra de las problemáticas que identificamos tiene dos caras: por un lado, docentes coformadoras y coformadores que asumen la enseñanza de asignaturas (en el caso de Geografía y Matemáticas) que acceden a los cargos por ser idóneos (Lic. en Turismo, Historia, Ciencias Políticas, Ingenieros, Sistemas, etc.). Esta característica de las y los colegas hace que, en muchas oportunidades, carezcan de formación pedagógica formal y, por ende, han construido con mayores o mejores acompañamientos de colegas y de la institución, algunas estrategias de trabajo que les permite reflexionar sobre su práctica, pero también, aparecen dificultades a la hora de poder asesorar a estudiantes acerca del “cómo enseñar” desde la didáctica que sostenemos.

Por otro lado, podemos encontrar colegas de escuelas coformadoras (en todos los niveles) cuya formación inicial docente está validada; sin embargo, no comparten los enfoques de enseñanza que se promueven en los Diseños Curriculares.

Todas estas tensiones, se dirimen en el trabajo colaborativo e imprimen la necesidad de consolidar acuerdos y diálogos permanentemente con el último fin de que estos elementos constitutivos de coformadoras y coformadores se configuren como una posibilidad para discutir y resignificar enfoques de enseñanza coherentes, más que obstáculos epistemológicos irreconciliables.

Para ir cerrando, decíamos al comienzo que el desafío es tejer las redes del sistema formador. Para ello, debemos, desde el Instituto de Formación Docente, habilitar que la diversidad de actores y actoras que entran en juego en este sistema tengan voz y palabra. Diseñar dispositivos de trabajo para que sistemáticamente este tema esté en agenda de las instituciones educativas con las que trabajamos parece ser central. A su vez, son las y los docentes que conforman quienes transmiten la valoración de la experiencia a sus colegas. Sabemos que los conflictos son inherentes a las personas y a las instituciones. Y es en esta clave en que leemos la necesidad de consolidar los acuerdos y dar los debates que sean necesarios para que nuestras y nuestros estudiantes puedan transitar su formación inicial con experiencias genuinas, situadas y formativas, en las que siempre se encuentren con una red de profesionales que acompañen en esta etapa de formación.

No abandonamos la tarea de que cada vez sea mejor y más profunda; el sentido de la formación está allí y en la dimensión colectiva del trabajo docente. Por eso, apostamos a ir por más.

Referencias

- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. SUMMA.
- Foresi, M. F. (2009). El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En Sanjurjo L. (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 223-269). Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (Coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas*

Índice

- 5 **Presentación.** Ruth Flutsch, presidenta del CPE
- 7 **A modo de introducción.** Graciela Viard, Directora Provincial Educación Superior
- 9 **Autoras y autores**
- 10 **Revisión del documento**
- 11 **Extensión e investigación, tramas colectivas en construcción.** Profs. Josefina E. Arrúe, Karina Jozami, María Ayelén Sepúlveda, Facundo Serrano
- 15 **Agradecimientos**
- 17 **Artículos de investigación**
- 19 Escuela Superior de Bellas Artes “Manuel Belgrano” de Neuquén
La educación artística como conquista de lo inútil. Investigación sobre los giros, superposiciones y refutaciones metodológicas de la enseñanza artística en el nivel superior - ESBA 2020/1
Peters Bravo, Karen de Lourdes - Morales, Marina Juliana - Sepúlveda, María Ayelén - Venica, María Celeste - Vega, Marcia Paula
- 29 Escuela Superior de Música de Neuquén
¿Qué es "saber" música? Indagación exploratoria de los imaginarios asociados al "saber música" entre estudiantes de la Escuela Superior de Música. Años: 2021/2022
García, Solange - Mansilla, Silvina
- 39 Instituto Superior de Formación Docente N° 3 de San Martín de los Andes
Hacia la consolidación de la investigación como una práctica en los ISFD: narración y construcción de la identidad investigadora en la experiencia del profesorado semipresencial del ISFD 3
Arrúe, Josefina E. - Di Dio Melissa, A. - Fernández, Santiago - Gaete, Estefanía - Jozami, Karina, I. - Vallverdú, Rosario
- 47 Instituto Superior de Formación Docente N° 5 “Maestro Carlos Fuentealba” de Plottier

Saberes y experiencias puestos en diálogo. Narrativas Pedagógicas, las y los docentes en Plottier tenemos la palabra

Bergagna, Nicolás - Cazorla, Mariana Elizabeth - Marín, María Eugenia - Silva, Luciana

55 Instituto Superior de Formación Docente N° 9 “Paulo Freire” de Centenario
“La región, su identidad, sus identidades. Territorios literarios, comunitarios y transdisciplinarios”. Una experiencia hecha de experiencias
Bagnat Lascaray, Daniel Alfredo - Díaz, Marta Cecilia

65 Instituto Superior de Formación Docente N° 9 “Paulo Freire” de Centenario
La Coformación en las escuelas primarias: revisando las prácticas pedagógicas de las y los docentes en Centenario – Vista Alegre
Lara, Virginia - Rojo, Roberto - Sánchez, Rodolfo

75 Instituto Superior de Formación Docente N° 13 “República de Nicaragua” de Zapala y Escuela Superior de Música de Zapala
Experiencias Filosóficas: Prácticas de enseñanza de la Filosofía en el Nivel Medio de la provincia del Neuquén
González Mannassero, Gabriela - Herrera, Karina - Trova, Virginia

83 Artículos de Extensión

85 Escuela Superior de Música de Neuquén, Escuela Superior de Música de Zapala y Escuela Superior de Música de Chos Malal
Construyendo las funciones de Investigación y Extensión en las Escuelas Superiores de Música
Alarcón, Yanet - Apezteguía, Sebastián - Cambeiro, Pablo - Corneli, Lucía - Mansilla, Silvina

97 Escuela Superior de Música de Chos Malal
Seminario de Ritmos Regionales del Norte Neuquino
Alarcón, M. Yanet - Sandoval, M. Fernanda

107 Escuela Superior de Música de Neuquén
La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de Música: herramientas teóricas para un cambio en las prácticas
Gaona, Soledad - Spinaci, Anabella

115 Escuela Superior de Música de Neuquén
Lo común es lo diverso
Bellino Novitá, Graciela - Corneli, Lucía - Errecart, Alejandra - Mansilla, Silvina

123 Escuela Superior de Música de Neuquén
Nutrirnos de lo desconocido, compartir lo que sabemos. Una experiencia de extensión de la Educación Sexual Integral desde la educación musical
Camejo, Magdalena - Muñoz, Lara - Servin, Micaela

133 Escuela Superior de Música de Neuquén
“Poniendo en juego el cuerpo”. Orquestas en los barrios
Camejo, Magdalena - Corneli, Lucía - Dellamaggiora, Victoria - Mansilla, Silvina - Pulgar, Andrea - Solla, Gabriel

145 Instituto Superior de Formación Docente N° 2 de Chos Malal
Encuentros de Saberes en pandemia. La coformación docente en la virtualidad
Piccioli, Paola Andrea - Ruiz San Martín, Elda Irene - Temi, Fedra Amalín

157 Instituto Superior de Formación Docente N° 6 de Neuquén e Instituto Superior de Formación Docente N° 4 de Neuquén
Un encuentro de miradas para construir prácticas desde una perspectiva inclusiva
Bravo, María del Carmen - Cabezas, Cecilia, - Cuevas Ugarte, Noemí - Cheuquepán, Agustina - Dell Oro, Macarena - Giacoppo, Mónica - Lascano, Nicolasa - López, Mónica Beatriz - Lucero, Silvana - Muñoz, Tamara - Orlando, Nadia - Pereyra, Ana Laura - Rodríguez, Marcela Alejandra - Santillán, María Laura - Sotz, Ana Laura - Torrecillas, Ana

163 Instituto Superior de Formación Docente N° 7 de Las Lajas
Ayudando a dar los primeros pasos para una niñez feliz desde un enfoque literario y musical
Leonian, Sergio Ricardo - Ríos, Daniel Gustavo - Toscani, Pablo Andrés Heraldo - Yozkon, Daiana Yamila

171 Instituto Superior de Formación Docente N° 7 de Las Lajas
Volver a la escuela
Frías González, Sabrina - López, Mauro - Ríos, Daniel Gustavo.

179 Instituto Superior de Formación Docente N° 8 “Juana Manso” de Junín de los Andes
Las INFANCIAS en el centro de varias experiencias de extensión del ISFD 8 “Juana Manso”
Herrero Martínez, María Inés.

187 Instituto Superior de Formación Docente N° 13 “República de Nicaragua” de Zapala

De menor a mayor: ¡Piedra libre a las poéticas de autores y autoras!

Alaniz, Cecilia Jimena.

197 Instituto Superior de Formación Docente N° 14 de Cutral Có

“Problemáticas ambientales: una necesidad de abordaje en las aulas”

Meliqueo, Gustavo Cristian - Ponce, Carla Belén.

205 Instituto Superior de Formación Docente N° 15 “Educadoras Patagónicas”
de Villa La Angostura

**La experiencia de la cátedra abierta de género y feminismos del ISFD N° 15,
un proyecto de extensión que se expande y apunta a tender puentes para
“pensar en conversación”**

Fritz, Alejandra - Tuñón, Lucía.

215 Instituto Superior de Formación Docente N° 15 “Educadoras Patagónicas”
de Villa La Angostura

“Charlas de Pasillo - El Podcast del 15”

*Benítez, Ariel - Delgado, Eugenio - Ibáñez, Valeria - Maldonado, Andrés - Muñoz
Castillo, Guillermina - Parra, Fernando.*

225 Instituto Superior de Formación Docente N° 15 “Educadoras Patagónicas”
de Villa La Angostura

Coformación, tejiendo las redes del sistema formador

Feiman, Nicolás - Ghione, Paula.

Este volumen fue impreso en Neuquén Capital
Para el Centro Editor en 2023

El Centro Editor es la editorial del Centro de Documentación e Información Educativa Alicia Pifarré, dependiente del Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

**Deseamos que este ejemplar sea de tu agrado:
ahora está en tus manos.**

