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

Dirección Provincial de Educación Superior

Ministerio de Educación

CPE
Consejo Provincial de Educación

Provincia del neuquén

Gobierno de la Provincia del Neuquén

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

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 II / Alan Javier Albornoz ... [et al.] ; Compilación de Alfredo Facundo Serrano ... [et al.]. - 2a ed. ampliada. - Neuquén : Centro Editor, 2026.
230 p. ; 29 x 21 cm.

ISBN 978-631-6763-13-6

1. Educación Superior. 2. Didáctica. 3. Formación de Formadores. I. Albornoz, Alan Javier II. Serrano, Alfredo Facundo, comp.
CDD 378

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DEL NEUQUÉN

DIRECCIÓN GENERAL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA
Bibl. Iván Ramiro Nicola

Centro Editor
Tomás Watkins

Diseño y maquetación
Iván Moyano

Equipo de producción de contenidos
Coordinación general
Josefina E. Arrúe
Melisa Di Dio
Karina Jozami
María Ayelén Sepúlveda
Facundo Serrano

Fecha de catalogación: 25/09/2026
Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Se permite la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente.

Gobernador
Cr. Rolando Figueroa

Ministra de Educación
Dra. Soledad Martínez

Subsecretaria de Políticas Educativas y Coordinación a cargo de la presidencia del CPE
Prof. Glenda Temi

Directora Provincial de Educación Superior
Prof. Ana Laura Sotz

A modo de introducción

En el camino hacia una educación de calidad, las experiencias pedagógicas juegan un papel fundamental en la formación de docentes, estudiantes y comunidades educativas.

Este segundo volumen de Recorridos de la Extensión y la Investigación en el Nivel Superior de la Provincia del Neuquén presenta una recopilación de prácticas innovadoras, reflexivas y enriquecedoras llevadas a cabo en diversas instituciones, con el propósito de compartir conocimientos, enfoques y aprendizajes que puedan servir como inspiración para otros actores educativos.

A través de estas diferentes experiencias, se evidencia la variedad de metodologías, estrategias y contextos que enriquecen la labor pedagógica, promoviendo un aprendizaje más inclusivo, participativo y significativo. La intención es ofrecer una visión amplia y diversa que contribuya al diálogo, a la reflexión.

Quiero expresar, junto al equipo de Extensión e Investigación de la Dirección Provincial de Educación Superior, nuestro más sincero reconocimiento y gratitud a todos los profesores que, con dedicación y compromiso, compartieron sus valiosas experiencias pedagógicas para este proyecto.

Su iniciativa permanente para reflexionar, innovar y trabajar de manera colaborativa enriquece el campo y brinda inspiración a sus colegas y a toda la comunidad educativa. Gracias a su esfuerzo y entusiasmo, este libro se constituye en un espacio de aprendizaje y crecimiento.

Prof. Ana Laura Sotz
Directora Provincial
de Educación Superior

Prof. Glenda Temi
Subsecretaria de Políticas Educativas y
Coordinación a cargo de la presidencia
del CPE

Prólogo

Trabajar significa hacer una labor fecunda.
Significa que nuestro trabajo no sea simplemente una rutina.
Significa que no vamos simplemente a cumplir un horario,
sino que creemos en la posibilidad de mejorar
lo que hay o de producir algo nuevo.
Y me parece que, para poder ganarnos ese sentimiento,
tenemos que tener la confianza de que vamos
a producir ciertas transformaciones.
Silvia Bleichmar (2008)

Esta segunda edición de Recorridos de la Extensión y la Investigación en el nivel Superior de la Provincia del Neuquén da continuidad a la tarea que iniciamos durante la pandemia, que concluyó en 2023 con los ejemplares físicos y la versión digital de la primera convocatoria. El trabajo entre pares nos interpela y nos requiere de una paciencia en la que insistimos. Compartir la concreción de un libro es una manera de estar juntxs, de poner voz a lo colectivo en el marco de una sociedad que pareciera orientarse a la individualización de la experiencia.

Como docentes que habitamos las instituciones de formación, las escuelas y el territorio desde la extensión y la investigación, confiamos en que el encuentro que se da en estas páginas sea una oportunidad de reconocernos como productorxs y transmisorxs de un conocimiento con carácter público.

Esta publicación se proyecta como una práctica editorial continua que busca reconocer, visibilizar y fortalecer las producciones de extensión e investigación de las instituciones de formación superior de la provincia del Neuquén. Si la primera convocatoria a publicación surgió en un contexto signado por la necesidad de construir y sostener el vínculo pedagógico y político entre instituciones, esta nueva entrega se inscribe en un momento de consolidación, maduración y apuesta por la permanencia de estos espacios de producción colectiva del conocimiento.

En esta oportunidad reafirmamos nuestro compromiso con una línea de trabajo interinstitucional, horizontal y colaborativo, que promueve la integración de voces diversas, en realidades distintas y unidas por una misma convicción: que el nivel superior no universitario además de formar profesionales, también genera conocimientos situados, pertinentes, en diálogo con sus comunidades. En esta nueva publicación se incorporan nuevas temáticas, perspectivas, equipos e instituciones participantes.

Partimos de una concepción democrática del saber en la que investigar, extensionar y sistematizar las prácticas son consideradas tareas constitutivas de la formación docente, técnica y artística de la educación superior. Esta edición reafirma la puesta en valor y la circulación del conocimiento que provoca diálogos y contrapuntos entre horizontes de sentidos.

Esta publicación es, a la vez, resultado y motor de un proceso colectivo: expresa lo que fuimos capaces de hacer en común y lo que podemos imaginar y

desarrollar como sistema formador. Bregar por una política editorial sostenida en el tiempo es apostar por la construcción de una memoria institucional, por la valoración de los saberes docentes y por el derecho de nuestras instituciones a intervenir en los debates pedagógicos, culturales y sociales desde una voz propia.

En esta segunda edición, fortalecimos la articulación entre los equipos de gestión, coordinadorxs institucionales de extensión e investigación, autorxs, evaluadorxs e integrantes del equipo editorial del CeDIE, en un proceso que reafirma el carácter formativo, participativo y situado de cada etapa del trabajo.

Como resultado de la tarea, este libro se organiza en dos secciones -extensión e investigación- no responde a una lógica de jerarquización, sino a la voluntad de ofrecer un mapa amplio y diverso de temas, abordajes y preguntas que recorren las prácticas institucionales. El índice de artículos se ha ordenado siguiendo la denominación de las instituciones en función del número de cada una, y alfabéticamente según los nombres de las escuelas superiores de arte donde tienen o tuvieron lugar las experiencias presentadas.

A modo de cierre, anhelamos que la experiencia de lectura de esta compilación convoque, interpele y provoque. También, aspiramos que la publicación contribuya a consolidar una política educativa y cultural que reconozca al sistema formador como un actor colectivo con capacidad de producir pensamiento pedagógico desde el sur, desde lo común, desde lo situado.

Josefina E. Arrúe, Melisa A. Di Dio,

Karina I. Jozami, María Ayelén Sepúlveda y Facundo Serrano.

Coordinadorxs

Agradecimientos

Esta segunda edición de la convocatoria fue posible gracias al aporte de quienes consideran fecunda la labor de hacer con otrxs. Por eso queremos agradecer a quienes se sumaron y alentaron este proyecto, compañerxs trabajadorxs de la educación de las Instituciones de Nivel Superior y a las autoridades del Centro de Documentación e Información Educativa "Alicia Pifarré" (CeDIE), Iván Nicola y Tomás Watkins, que nuevamente aceptaron la propuesta y la dinámica que nos dimos.

Son un engranaje fundamental de este proyecto quienes colaboraron con la lectura de artículos para su inclusión en esta publicación. En este proceso de narrar y compartir las experiencias, la mirada de lxs otrxs enriquece y retroalimenta la escritura.

Y, por supuesto, a lxs autores, compañerxs docentes que se dieron a la tarea de escribir para comunicar ese saber hacer que emerge de sus prácticas, apostando a la participación en espacios compartidos con sus pares de la provincia.

Equipo Coordinador

Con el objetivo de respetar los posicionamientos respecto al uso del lenguaje en las producciones, esta publicación respeta la perspectiva original incluida en cada artículo.

Formaron parte de este proyecto

Adriana R. Pasiecznik, Agustina Alen, Alan J. Albornoz, Alberto Castillo, Ana Paula Nomikos, Anabella Spinaci, Analía V. Arias, Andrea Paola Zeballos, Ángel Isaías Montoro, Beatriz Martini, Camila García, Carla Ponce, Carolina L. Cárdenas, Carolina Saraco, Carolina L. Vargas, Catalina González del Cerro, Cecilia Ulloa, Celeste Venica, Celina Rivero, Claudia Machado, Claudia Sosa, Daniel Bagnat, Darío Letzen, Delfina Matelo, Denise Silbermann, Eliana Córdoba, Facundo Martín Gómez Saibene, Facundo Serrano, Fanny Noelia Lemos, Florencia Tufaro, Gabriel De Lafore, Gabriela González Manassero, Gabriela Vázquez, Gabrielle Ibach, Gerardo Raúl Añahual, Gilda Canale, Gilda Correa, Gloria Martínez, Gustavo Andrés Peña Ponce, Gustavo Meliqueo, Inés Herrero, Inés Martínez Gravino, Iván R. Nicola, Javier Alen Almeira, Jennifer Pollitzer, Jorge Raticelli, Josefina E. Arrúe, Juan Nicolás Feiman, Karen Fabiana Quiroga, Karina Caruso, Karina Inés Jozami, Leonardo Oksman, Lorena Vanina Blanco, Lucía Paula Weiner, Lucía Tuñón, Luciano Nicolás Jara, Ma. Ayelén Sepúlveda, Ma. Fernanda Arrúe, Ma. Luz Brunetti, Magdalena Camejo, Mara Matteucci, Marcelo Bonyuan, Marcelo Sabbioni, María Eugenia Vacatello, María Fernanda Tucci, María Valeria Torres, María Verónica Juárez, María Victoria Iturri, Mariángeles Garrone, Mariano Skliar, Melissa A. Di Dio, Michael Agustín Lara, Miguel Selser, Natalia De Marco, Natalia Vega, Nicolás Leiva, Norma Vinal, Octavio Gabriele, Ornella Paula Cucchetti Getar, Paula Mancini Guzmán, Paula Reyna, Piuque Temis Barrutia, Rafael Omar Ledesma, Ramiro Puertas, Ramón Saralegui, Rodrigo Fuentes, Sara Marifil, Sergio Jara, Sergio Usero, Silvana Medina, Tomás Cañicul, Tomás Gonzalo Brea, Tomás Watkins, Victoria Palma Landeau, Walter Javier Gatica, Yamila Mitra, Yanina Cid y Gilda López.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Les ingresantes a los profesorados en artes visuales y sus saberes previos con relación al color. Proceso de vinculación de esos saberes con los contenidos teóricos

Gabrielle Ibach - Walter Gatica
Escuela Superior de Bellas Artes
"Manuel Belgrano" de Neuquén

Resumen:

En la educación formal artística, el acercamiento a los saberes productivos (talleres) se realiza a partir de una matriz conceptual con cierto nivel de complejidad, que determina la propuesta curricular de los planes vigentes. Esta perspectiva, a la luz de las prácticas situadas actuales, hace necesaria una revisión metodológica y epistémica -sobre las cuales se propone indagar en esta investigación- lo cual se estima que haría emerger otras estrategias y saberes que se adecuen mejor a los tiempos y espacios actuales. Para ello, se ha considerado como espacio experiencial los recorridos realizados en los talleres de pintura de la Escuela Superior de Bellas Artes de Neuquén.

A la fecha, la propuesta se encuentra en proceso de recolección de datos, los cuales interesan a nivel intelectual, emocional, perceptivo, expresivo e imaginativo, en tanto que permitirán evidenciar aproximaciones de sentido en torno a la construcción de saberes específicos.

Este proyecto se desarrolla desde una perspectiva crítica, con componentes mixtos (predominantemente cualitativos), que se estiman a favor de las futuras adecuaciones y actualizaciones de los planes de estudios, reflejando la construcción de las nuevas premisas desde un colectivo, que tenga a les estudiantes como artífices y no sólo como sujetes de análisis.

Palabras clave:

Color - Saberes previos – Formación - Proceso

Introducción

Las obras de arte no son inocentes, en ellas, están contenidas normas, creencias sociales, ideologías, valores intelectuales y culturales de la sociedad en la cual surgieron. En ocasiones, su creación viene a resignificar o evidenciar poéticamente esos aspectos, pero también puede denunciar valores e ideologías dominantes.

Fue Herbert Read (1893-1968) el responsable de la idea acerca de la importancia del arte como base de la educación, ubicándolo en paridad con la ciencia, pues consideró que, mientras éste es una representación, aquella constituye una explicación.

Conocer todo lo que conlleva la representación del discurso artístico, como sus estrategias para generarlo, es una tarea ineludible de les docentes de dicho campo. Son elles quienes difunden técnicas, conceptos estéticos, conocimientos artísticos; "fueron los artistas quienes elaboraron las primeras teorías sobre el arte, y quienes reivindicaron el arte como fuente de conocimiento a partir de sus propias experiencias creativas" (Belver, 2011, p. 14). Del mismo modo, fueron quienes crearon los primeros tratados pedagógicos acerca de cómo enseñar ese oficio.

De acuerdo con Belver (2011) se parte del hecho de que el arte es un campo capaz de ser enseñado, y que a través del arte también se puede aprender, dando lugar a teorías sobre la enseñanza artística. En tal sentido, puede afirmarse que el rol de les educadores de arte se ha manifestado y lo sigue haciendo, desde dos perspectivas: a) la de quien domina la materia de estudio; y b) la de quien sabe transmitir los fundamentos de ésta.

Entendiendo que la transmisión de saberes en torno a las obras de arte es un saber que atañe a lo sensible, donde lo estético y lo artístico dialogan entre sí, y donde la experiencia que cada une tiene determina el modo en que se configura, es de vital importancia la investigación en curso, la cual, pone en la mira el proceso de construcción de conocimientos en torno a los elementos propios de la sintaxis artística, en este particular, referidos al fenómeno visual denominado "color", que es una de las variables clave de la percepción cotidiana-experiencial en la vivencia de una imagen.

En el marco de la educación formal argentina, que incluye la formación artística, Gorodokin (2006) considera que las teorizaciones en torno a las estrategias de enseñanza-aprendizaje distan, en muchos casos, de su aplicación práctica, sin contemplar el carácter dialéctico del proceso donde factores como la cultura, las características sociopolíticas, psicológicas, y otras, son clave a la hora de delinear estrategias situadas.

En tal sentido, la investigación en cuestión propone una revisión crítica de corte epistemológica y metodológica sobre la enseñanza artística en el nivel superior, dado que las tradiciones curriculares han dejado por fuera lo que Kandinsky (2008) ha denominado ley de necesidad interior, a la cual les estudiantes tienen mucho que aportar como conocedores y transmisores desde sus recorridos personales.

Para el desarrollo se tuvo en cuenta, como caso de estudio, el taller de Pintura[1] correspondiente al primer año del Profesorado en Artes Visuales de la Escuela Superior de Bellas Artes de Neuquén (ESBA), donde el contenido

transversal, que da sentido al espacio, es la teoría del color.

De este modo, se plantearon una serie de cuestionamientos clave, que orientaron la estructuración de la propuesta, a saber:

- ¿Cuáles son los saberes y recorrido previos que traen les estudiantes en relación al tema abordado?
- ¿Cómo los construyeron? ¿Son conscientes de los procesos que realizaron?
- ¿Es posible un proceso metacognitivo que les permita entender, visualizar y diseñar nuevas estrategias de experimentación-acción en torno al aprendizaje del color en su uso expresivo-comunicativo situado?

En este sentido, se considera de vital importancia el papel que juega el cuestionamiento constante frente a la práctica diaria docente, lo cual motivó al equipo a realizar el proyecto.

Objetivo general

En base a los cuestionamientos de referencia expresados supra, la presente investigación propone como objetivo general indagar acerca de los contenidos, marcos teóricos y metodologías empleados habitualmente en los talleres de formación artística, desde un nuevo paradigma pedagógico situado, que involucre a les estudiantes en el proceso de construcción curricular.

De este modo, para alcanzar el mismo, se han considerado los siguientes objetivos específicos:

1. Indagar acerca de los saberes previos que les estudiantes ingresantes traen, tanto a nivel perceptivo como experimental, sobre el tema "color";
2. Vincular la percepción-experimentación de dichos saberes previos con saberes conceptuales en torno a la teoría del color;
3. Promover acciones de metacognición en relación a los procesos realizados en torno al aprendizaje del color;
4. Identificar las principales problemáticas en torno a la enseñanza-aprendizaje del fenómeno "color", su aplicación por parte de les estudiantes y las estrategias empleadas por les docentes.

Al respecto, para el abordaje de las situaciones experienciales planificadas se ha considerado el espacio-taller teórico-práctico de Pintura, donde habitualmente transcurre el dictado de este campo disciplinar.

[1] La selección podría haber recaído sobre cualquier otro taller de producción artística de la carrera (dibujo, escultura o arte impreso); sin embargo, en esta oportunidad, la elección estuvo determinada por la pertenencia de les autores del proyecto a este campo disciplinar.

Marco conceptual

Proponer una investigación en el campo artístico conlleva, en palabras de Gómez-Esteban (2013), el desafío de otorgarle un estatuto ontológico a la ficción, es decir, considerar que los mundos ficcionales pueden actuar como conjuntos de estados posibles de cosas. Para el autor, la porosidad entre la ficción y la realidad aumenta al punto que, en los juegos de verdad y de interpretación, sus fronteras se desvanecen por completo.

Ya a fines del siglo XIX y principios del XX, artistas investigadores abordaron el fenómeno de color desde dimensiones más amplias. Por encima del paradigma fisicalista, que hegemonizó el campo en los siglos anteriores, el efecto psicológico y más aún espiritual que el color puede generar, fue planteado por algunos referentes que, en esta propuesta, son considerados como fundantes en torno a la teoría del color.

Robert Scott (1984) planteó que las sensaciones visuales tienen su base en la percepción de la luz, cuyas dimensiones físicas -amplitud y longitud de onda- ayudan a comprender sensaciones captadas por nuestros ojos, entre otras, aquellas que denominamos color. Para este autor, las diferentes cualidades de la percepción en el campo visual pueden organizarse en base a dos posibilidades:

1. *factores formales*, que incluyen las cualidades de figura, tamaño, posición; y

2. *factores tonales*, que incluyen cualidades como acromático-cromático, cálido-frío, valor, matiz e intensidad.

Al respecto de los factores tonales, Johannes Itten (1888-1967), teórico del color que tuvo amplia repercusión en la pedagogía de la Bauhaus, en su conocida obra Arte del color (1961), explica su teoría, en la cual plantea que lo importante era conocer el efecto que los colores producen, permitiendo a sus estudiantes basarse en la intuición. La pregunta frecuente que este investigador intentaba responder era si ¿existen para el artista y para el dominio estético leyes del color o reglas de aplicación general? ¿O es el criterio estético de los colores el que está sometido a las apreciaciones individuales?

Por su parte, Kandinsky (2008/1911) expresa que al mirar los colores se producen dos efectos:

1. *efecto físico*, que remite a una sensación superficial de corto alcance, que cuando llega a un punto elevado de desarrollo sensitivo hace que lo percibido adquiera un valor interior de vibración emocional; y

2. *efecto psicológico*, donde la energía del color produce un movimiento en el ánimo, "[...] la energía física primitiva es el camino por el cual el color llega al espíritu" (2008/1911, p. 64).

Para el artista e investigador ruso, el sentido de la vista está en relación con todos los demás sentidos, por lo cual un color podría, por ejemplo, percibirse blando o duro. Asimismo, experimentaciones realizadas en el campo de la cromoterapia han demostrado que determinadas luces coloreadas pueden causar determinados efectos en el cuerpo, ya que el color posee una poderosa fuerza cuyas armonías favorecen el contacto con el alma humana, a lo cual

Kandinsky denominó "ley de necesidad interior". Esta última constituye un aspecto clave desde el cual se ha pensado la investigación, así como también las nuevas metodologías posibles de enseñanza del color como vías que harían justicia a esta ley.

Metodología

Para el desarrollo del tema abordado en la presente propuesta, se partió de la base de un diseño de carácter predominantemente cualitativo con algunos aspectos cuantificables.

Respecto a la dominancia de lo cualitativo, la misma está dada por el tipo de variables a considerar, las cuales, en el campo artístico, están atravesadas por la percepción, altamente subjetivizada, como por la dimensión connotativa que caracteriza al campo artístico. En cuanto a los aspectos cuantificables, de menor protagonismo, constituyen un aporte relevante a la hora de elaborar conclusiones respecto de las posibles "tendencias" arrojadas por los instrumentos de recolección de datos una vez aplicados.

En cuanto a los datos, estos importan en tanto sirven para validar uno o varios resultados, al respecto -en este particular- los instrumentos diseñados para su recolección tuvieron en cuenta los saberes previos, experienciales, sensibles y/o teóricos de la población estudiada. A decir de Jara Holliday:

[…] hablamos, por tanto, no de una metodología planteada como un componente estático pensado desde fuera, sino como la lógica con la que los participantes van a orientar la dinámica de este proceso reflexivo y crítico para que cumpla sus propósitos. (2018, p. 134)

De este modo, además de la recolección de información a partir de fuentes bibliográficas y visuales -primarias y secundarias-, se diseñaron instrumentos que incluyen, también, procesos metacognitivos por parte de les estudiantes ingresantes[2] al Profesorado en Artes Visuales- quienes constituyen la población a la cual refiere esta investigación.

Las acciones que proponen dichos instrumentos involucran estrategias de recopilación a partir de la observación participante, como también encuestas semiestructuradas, las cuales fueron planteadas a partir de los siguientes ejes: formal; comunicacional; y expresivo. Una serie de actividades -previamente planificadas- permitirán cruzar las experiencias con dichos ejes, cuyas reflexiones teórico-prácticas serán registradas por escrito como constancia de los procesos.

A partir de la recopilación de estos registros, se procederá al análisis de los datos a través de la triangulación del marco teórico, los instrumentos aplicados y los resultados arrojados por las experiencias.

[2] En esta primera etapa se decidió hacer foco en les estudiantes ingresantes, a fin de poder comparar dos momentos clave: a) los previos a la incorporación de contenidos específicos, y b) los posteriores al recorrido del cursado. Ello aportará datos los suficientemente contrastados, acerca de los procesos de construcción de prácticas y saberes, necesarios para proceder a la revisión crítica de las metodologías empleadas hasta el momento.

Avances

Actualmente la propuesta se encuentra en proceso, con un avance del 50% sobre el total de acciones planificadas. Dicho porcentaje implica la aplicación del primero de dos instrumentos de recolección de datos, el cual consistió en un archivo digital[3] al cual les estudiantes ingresaron por medio de un código QR, que les permitió visualizar cuatro obras de arte pictórico, las cuales estaban acompañadas por una serie de preguntas reflexivas acerca de lo que percibían en las mismas y lo que conocían en términos de la teoría del color.

El segundo instrumento, que será aplicado en octubre del corriente año (2024), tendrá características similares al primero, pero en esta ocasión incluirá una instancia que invitará a realizar la metacognición en torno a los aprendizajes realizados en el transcurso del recorrido por el taller de pintura.

Resta el análisis de los resultados arrojados, desde los cuales se redactarán las aproximaciones de sentido que darán por finalizada esta etapa investigativa, considerada de significación para el futuro metodológico de la formación artística.

A modo de cierre

Sin bien la propuesta aquí presentada no se encuentra finalizada, se considera destacable mencionar la buena predisposición del estudiantado y del equipo que acompaña a la coordinación del proyecto. Esto revela uno de los aspectos más importantes de la investigación, es decir, el rol protagónico de les estudiantes como artífices de ideas y estrategias de nuevos y posibles recorridos pedagógicos en torno a la enseñanza artística superior, y ya no sólo como meros ejecutores acríticos de consignas y ejercicios recepcionados pasivamente.

Asimismo, se estima que los resultados alcanzados contribuirán a la futura actualización de los planes de estudio en lo tocante a los criterios epistemológicos y metodológicos que demanda la actual formación de formadores en la educación artística actual, donde la elección del color como eje de indagación -en esta oportunidad- es sólo el inicio de un recorrido que se presume proyectado a nuevas y futuras investigaciones que aporten a la constante revisión de los recorridos curriculares en las áreas de producción de la formación artística superior.

[3] https://docs.google.com/document/d/1hrhzycBiX0kmTRGFXTRtSstCkv_QY6Bk/edit ?usp=sharing &ouid=112769891369792400659&rtpof=true&sd=true

Referencias

Belver, M.H. (2011) Artistas y modelos de enseñanza. En Acaso, M., Belver, M.H., Nuere, S., Moreno, M.C., Antúnez, N., Ávila, N. (Eds.), Didáctica de las artes y la cultura visual (pp. 13-34). Akal.

Gómez-Esteban, J. (2013) La investigación de la subjetividad: entre la ficción y la verdad. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (coords.), Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos (pp. 31-49). Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Clacso.

Gorodokin, I. C. (2006) La formación docente y su relación con la epistemología. Revista iberoamericana de educación, 37(5), 1-10. https://doi.org/10.35362/rie 3752691

Itten, J. (1961) Arte del color. Aproximación subjetiva y descripción objetiva del arte. Editorial Bouret.

Jara Holliday, O. (2018) ¿Cómo sistematizar experiencias? Una propuesta metodológica. En La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles, (pp. 133-164). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.

Kandinsky, V. (2008) Cap. IV. Los efectos del color. En: Sobre lo espiritual en el arte (pp. 63-67). Andrómeda. (Obra original publicada en 1911)

Read, H. (1943; 1984) Educación por el arte. Paidós.

Scott R. G. (1984) Fundamentos de Diseño. Ed. Victor Leru.

Bibliografía

Arbanás, N. (2007) La pregunta por el Arte. Educación Plástica. Fundamentación. Módulo 3 "Diálogo de Saberes: un camino en construcción". Programa de Actualización Disciplinar. Comisión Resolución 611/2006 Consejo Provincial de Educación. Transformación de la escuela secundaria rionegrina (pp. 307-313).

Pacheco, M. (2016) Relaciones entre Arte, Política y Educación desde la Educación Estética Integral de Herbert Read. [Tesis de Maestría, Universidad de Chile, Facultad de Artes]. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/145239/relaciones-entre-arte%2C-pol%C3%ADtica-y-educaci%C3%B3n.pdf

Salazar Villaba, M.C. (2009) El sujeto no es un objeto de investigación [versión corregida y ampliada]. XV Jornadas de investigación y Cuarto encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur: Problemáticas actuales-Aportes de la investigación en Psicología. Buenos Aires, 7, 8 y 9 de agosto de 2008.

Hacia nuevos paradigmas en la enseñanza de Audioperceptiva

Javier Alen Almeira - Facundo Martín Gómez Saibene

Escuela Superior de Música de Neuquén

Resumen:

El presente artículo se propone dar a conocer los avances de investigación en torno a la evaluación de propuestas pedagógicas dentro de la asignatura "Audioperceptiva" en los profesorados de Educación Musical dentro de la Escuela Superior de Música de Neuquén. La enseñanza de la audiopercepción es el puente que une las vivencias musicales desde la escucha y la propia creación/interpretación con el contenido teórico musical permitiendo desarrollar una comprensión profunda e integral del hecho musical. Es una actividad que involucra tanto la parte cognitiva como la sensorial de la experiencia musical. Con lo cual, una constante revisión de los programas, metodología de enseñanza, recursos utilizados en el aula y formas de evaluación resulta imprescindible.

Para ello, nos dimos un trabajo de indagación cualitativa que nos permita ajustar nuestra propuesta y propulsar adecuaciones pedagógicas significativas. En base a la incorporación de los siguientes ejes: La percepción desde el cuerpo, el proceso creativo, el juego como herramienta didáctica; nos encontramos en proceso de evaluación de las nuevas propuestas incorporadas a la planificación. Esta investigación comenzó en 2023 y no se pretende cerrada pero sí contamos con insumos para perfilar las primeras conclusiones. Recuperamos el contenido y ejes de capacitaciones internas al área y los ponemos en tensión con la bibliografía utilizada, entrevistas a docentes del área de diferentes instituciones de la Provincia del Neuquén, encuestas semi-estructuradas a estudiantes activos/as y graduadas/os.

Palabras clave:

Audioperceptiva - Evaluación - Pedagogía - Lenguaje musical

Introducción

Como educadores musicales consideramos que la enseñanza de la audiopercepción desempeña un papel crucial en la formación musical de las y los estudiantes. Es el puente que une las vivencias musicales desde la escucha y la propia creación/interpretación con el contenido teórico musical permitiendo desarrollar una comprensión profunda e integral del hecho musical. Es una actividad que involucra tanto la parte cognitiva como la sensorial de la experiencia musical. El estudiantado no sólo aprende a identificar y analizar estructuras musicales, sino que también lograr el desarrollo de una conexión más profunda y personal con la música a través de la audición atenta y crítica. En el siguiente artículo presentamos un diseño de investigación que pretende evaluar algunos cambios curriculares y pedagógicos que nos proponemos en la asignatura Audioperceptiva dentro del plan de estudios de los profesorados de Educación Musical dentro de la Escuela Superior de Música de Neuquén (ESMN). Se trata de un análisis incipiente que parte de reconocer tradiciones en la educación musical, sus consecuencias en la formación docente y artística y posibles modificaciones a los encuadres clásicos. Presentamos aquí los avances en materia de lecturas teóricas específicas, los nuevos ejes desde donde revisamos el programa en curso y diseño de evaluación de impacto para evaluar los cambios.

Metodología

Las conversaciones informales, las emanadas en reuniones de área y los nuevos ejes propuestos en los programas, han tenido algunos impactos que nos interesa documentar. En esta instancia de indagación nos encontramos con la necesidad de generar dispositivos de auto-evaluación y evaluación de las modificaciones que venimos dándonos en la propuesta pedagógica y didáctica de la asignatura Audioperceptiva. Es un estudio que, en primera instancia, se desarrollará con enfoque y metodología cualitativas. El uso de esta metodología se basa en el interés por reconocer y analizar los significados que las personas otorgan a las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Dado que se busca identificar y reconocer "perspectivas", los métodos a utilizar contemplan: las observaciones de interacciones, el análisis de entrevistas en profundidad y de entrevistas semi-estructuradas. Se trata de indagaciones sobre problemas que atañen a la práctica docente y la creación artística, que preocupan a la comunidad de creadores y que requieren de su particular experiencia y conocimiento para ser planteados y resueltos. Requiere, por supuesto, revisar los baggages de conocimientos previos, los posicionamientos epistémicos y los condicionantes de las construcciones culturales. Pretendemos zanjar todo esto con el trabajo de revisión del estado del arte y con observaciones participantes en el dictado de Audioperceptiva. Procederemos, entonces, a realizar un estado del arte de la bibliografía que analiza los paradigmas imperantes en la enseñanza de Audioperceptiva y aquellos que vienen cuestionándolos. En segunda instancia, realizaremos observaciones de clase para sistematizar formas de trabajo, objetivos y metodologías empleadas en cruce con los programas vigentes. En una tercera instancia, nos daremos un trabajo de evaluación

de experiencias en el tránsito de la asignatura Audioperceptiva por parte de estudiantes activas/os, graduadas/os y en ejercicio a fin de cotejar los impactos que las nuevas propuestas de programa están teniendo en la formación docente.

Análisis

Estado del arte respecto de la tradición en enseñanza musical

Haciendo un recuento de la trayectoria histórica general podemos observar que la formación y propuesta pedagógica dentro del área de Audioperceptiva tuvo a lo largo de los años un carácter centrado en el aprendizaje de los elementos musicales de manera aislada respecto del contexto de realización musical. Carabetta (2008) analiza la construcción de la identidad profesional del docente de música y caracteriza al modelo cultural del conservatorio como sostenido sobre la base de una trayectoria de fragmentación, descontextualización y universalización del conocimiento musical. Es decir, que se accede al mismo a partir de concebir el aprendizaje de manera secuenciada, evolutiva, extraído del contexto y desde repertorios eurocéntricos que se presentan como representaciones unívocas de la música. Asimismo, la autora sostiene en su texto "Educación musical y diversidad sonora" (2011) que esto se debe a una preeminencia de la perspectiva estética en la educación musical que opera sobre algunas convicciones a priori, a saber: "a) la música es un concepto unitario (un mundo de pureza y sonidos sublimes); b) que toda la música puede ser evaluada por los mismos criterios universales; c) que las grandes obras musicales exhiben la pureza de la música; d) que la música clásica europea es el referente de la mejor música del mundo; e) que existe una distinción básica entre rasgos auténticamente musicales y rasgos extramusicales" (p. 5). Por supuesto, la formación en la ESMN no escapa a los paradigmas imperantes y se visualiza con fuerza en la asignatura Audioperceptiva de manera categórica. Estos paradigmas, tal vez clásicos con la impronta de conservatorio, enseñaban la música desde una fragmentación del hecho musical centrándose en cada elemento de manera individual. Percepción de intervalos aislados, desgrabación e interpretación de ritmos musicales carentes de un sentido musical, aprendizaje centrado en el contenido teórico musical son algunas de las improntas que se podían observar dentro de estos espacios curriculares. Esta propuesta se encontraba no sólo en des-sincronía con la propuesta pedagógica de la formación de educadores musicales, sino también con los intereses y necesidades expresados por los grupos de estudiantes que año a año transitaban por esos espacios.

Consideramos que, aunque el trabajo de cada docente se lleva a cabo de manera individual en el aula, la reflexión, revisión y puesta en práctica deben formar parte de un proceso de construcción colectiva, que se aleje de egos y puntos de vista cerrados.

Audioperceptiva en la Escuela Superior de Música de Neuquén

Dentro de la institución educativa ESMN, la formación de Audioperceptiva está presente como parte del área propedéutica de Pregrado. Reviste un carácter central en este nivel de formación ya que es el espacio curricular donde se trabajan, desarrollan y fundamentan las bases musicales del estudiantado previo al ingreso a las carreras de nivel superior. Ya concretamente en la carrera del Profesorado en Educación Musical se cuenta con dos instancias posteriores de formación específica, estas son Audioperceptiva I y Audioperceptiva II correspondientes al primer y segundo año de la formación. En estos niveles la formación teórica se reparte con el espacio curricular Elementos de Análisis Musical I y II que se imparten en el segundo y tercer año de la carrera. Esto le exige al área nuevamente un trabajo especial centrado en la percepción, ejecución y composición de los elementos musicales aprendidos y transitados en la formación, además de ser un espacio central para abordar la puesta en juego de los elementos musicales en composición, interpretación, creatividad y transmisión de saberes propios de la formación musical.

La asignatura que nos proponemos analizar se encuentra en el nivel superior (formación docente) y la pensamos situadamente. Por ello, nos resuenan las palabras de Favio Shifres (2020) cuando sostiene: "En el campo de la experiencia musical, el metalenguaje que surge de la notación musical es el tipo de discurso explicativo hegemónico. La mera articulación de los conceptos básicos de dicho metalenguaje ya establece una jerarquía discursiva que invisibiliza otros discursos acerca de la experiencia musical. El estudiante es obligado a hablar en los mismos términos, más allá de las categorías que utilice para pensar la música. Al instituirse ese metalenguaje como la forma del conocimiento válido, cualquier otra forma de habla acerca de la música ocupa el lugar del no saber" (p.26). Creemos que ese paradigma imperante tiene fuertes impactos en la formación de docentes de música y su posterior inserción en niveles de escolarización obligatorios. Por ello, nuestra primera revisión de programas y metodologías incluyó la transversalización de algunos ejes novedosos en relación al abordaje histórico de la asignatura y devino de conversaciones entre colegas del área. Asimismo, compartimos con Aguilar (2012) que: "El conocimiento estructural de la música no puede ni debe ser teórico: una teoría de la práctica que la hace necesaria es completamente inútil y se olvida rápidamente" (p. 11), y por ello, comenzamos por pensar ejes para transversalizar las planificaciones, las actividades y los recursos utilizados en las clases.

Nuevos ejes pedagógicos propuestos a la hora de enseñar

La percepción desde el cuerpo

La percepción es el punto de partida, la unión entre lo que percibimos y realizamos tiene que ser previa y fundante de la posterior reflexión teórica o analítica del hecho musical. Consideramos prioritario y pertinente la realización de prácticas pedagógicas tendientes a la incorporación de nuevos contenidos

musicales y teóricos musicales desde la escucha, la percepción, la interpretación vocal o instrumental para luego en una posterior instancia llegar a una reflexión grupal. Por ejemplo, consideramos imprescindible poder percibir las sensaciones de tensión y reposo en términos musicales en el cuerpo para luego teorizar sobre los materiales musicales que las generan. Cantamos diferentes frases melódicas deteniéndonos en los lugares cadenciales para reflexionar sobre la sensación que nos produce en cuanto a su carácter conclusivo o no, relacionando esas percepciones con los términos de tensión (frases suspensivas, no conclusivas) y reposo (frases conclusivas). Para esto nos basamos en la idea de tensión direccional que rige el sistema tonal, donde se "busca o espera" la resolución melódica de frases inconclusas.

El proceso creativo

El proceso creativo es crucial a la hora de aportar herramientas y vivencias a las personas que se acercan a una carrera musical a querer aprender y/o enseñar música. Dentro del aula componemos constantemente, poniendo los contenidos en continuo diálogo desde la propia práctica y composición. El hecho artístico es parte fundamental de la clase y para ello la creación, variación, versión y estéticas propuestas forman parte del sendero a transitar dentro del aula.

Otra manera ligada al proceso creativo que interpela al estudiantado como futuras/os docentes consiste en la creación del propio material de estudio a partir de la manipulación del contenido estudiado. Por ejemplo, crear y escribir diversas células rítmicas en compás compuesto utilizando semicorcheas, que sirvan cómo variaciones del bombo en una futura chacarera, componer una melodía atendiendo a las ideas de frases suspensivas y conclusivas que devienen del análisis de varios ejemplos del género musical propuesto y concluir proponiendo un ensamble grupal donde se trabaje la forma relacionada a la danza y la diferenciación de los tipos de chacarera existentes.

El juego como herramienta didáctica

El juego es una herramienta didáctica excepcional dentro del aula de música, es una forma natural de aprendizaje que nos fomenta la participación activa, la creatividad, el desarrollo de habilidades auditivas, perceptivas, de coordinación, que nos promueve el trabajo colectivo/cooperativo.

Jugar a generar texturas sobre una base armónica, jugar a desacelerar y acelerar un patrón rítmico determinado, jugar con las dinámicas dentro del tema que están ensamblando, jugar improvisando con instrumentos en ronda sobre una base armónica pequeñas frases melódicas con pautas claras para que sean "sacadas" e imitadas en tiempo real entre pares, son ejemplos de abordajes de este eje en el aula.

Basamentos metodológicos propuestos a la hora de enseñar

Construcción colectiva del conocimiento

Dentro del aula el conocimiento lo construimos entre todas y todos, a partir de los saberes previos que trae el grupo de estudiantes y cada persona en su propia individualidad. Construimos definiciones, debatimos ideas previas, buscamos o pensamos ejemplos (tanto de definiciones como de ejemplos musicales pertinentes), ponemos en duda lo conocido y vamos construyendo como grupo a partir del recorrido musical personal de cada estudiante. De esta manera nos corremos del paradigma tradicional docente/estudiante donde el/la docente es portador/a único/a del conocimiento relegando al/la estudiante a un rol pasivo. Aquí cada docente cumple el rol de guía, mediador y orientador en el proceso de construcción del conocimiento de manera colectiva. Se corre del absolutismo y da constantemente el lugar a que las inquietudes e incertidumbres que aparecen dentro del aula puedan ser debatidas, respondidas y construidas por el mismo grupo.

El rol de enseñar a otra/o como herramienta didáctica

Dentro del aula buscamos que nuestra propuesta ponga constantemente a estudiantes en el rol de tener que cantar, explicar, compartir conocimientos. Este proceso lo consideramos esencial a la hora de incorporar nuevos saberes y fijar las bases de saberes previos.

Conclusiones

Como investigadores y docentes de Audioperceptiva, consideramos que la reflexión y el diálogo en torno a la enseñanza en este campo son esenciales para desarrollar una propuesta pedagógica sólida, coherente y efectiva basada en la construcción del conocimiento. Sabemos que, si bien estos avances vienen resignificando el área y dando grandes resultados, el trabajo por delante es arduo requiriendo mucha investigación, debate y construcción de por medio.

En este contexto de transformación pedagógica y didáctica es fundamental que la enseñanza de la Audioperceptiva no sólo se enfoque en el desarrollo de habilidades musicales, sino que también promueva habilidades de construcción colectiva del conocimiento, aprendizaje colaborativo, igualdad e inclusión de todo el estudiantado, independientemente de su contexto social, cultural o de género.

Al integrar estos enfoques en nuestras prácticas docentes, no sólo estamos contribuyendo a la formación de competencias musicales, sino también al desarrollo de personas ciudadanas con pensamiento crítico, conscientes y empáticas, capaces de aportar a una sociedad más justa e inclusiva.

Esta labor investigativa debe tener miras a generar vivencias, experiencias e insumos que aporten a la temática propuesta y que nos sirvan también para poder articular con las diferentes carreras, niveles e instituciones educativas no sólo provinciales sino también nacionales e internacionales, con el propósi-

to de tender puentes que nos permitan elevar el nivel de diálogo y construcción en nuestro campo de trabajo. Consideramos importante la investigación de bibliografía, experiencias similares, entrevistas a docentes del área de diferentes instituciones de la Provincia del Neuquén, como así también del país e internacionales. Encuestas a estudiantes que se encuentren atravesando el área y también a estudiantes que la hayan cursado algún tiempo atrás.

Es por ello que creemos que la enseñanza de este espacio curricular se encuentra frente a desafíos tanto nuevos como antiguos así también como a nuevas oportunidades que nos demandan una constante revisión crítica de los paradigmas puestos en práctica.

Referencias

Aguilar, M. C. (2012) Método para leer y escribir música a partir de la percepción. Editorial Piscis.

Carabetta, S. (2008) Docentes de música. En Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música. Editorial Maipue.

Shifres, F. (2020) Giro epistémico en la formación del maestro de música: Por una educación emancipadora. En S. Carabetta y D. Duarte (Comps.), Tramas latinoamericanas para una educación musical plural (pp. 21-30). Papel Cosido, UNLP. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/96274

Bibliografía

Carabetta, S. M. (2011) Educación musical y diversidad. Eufonía: Didáctica de la música (53), 15-24.

Shifres, F., y Herrera, R. (2010) Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. SACCoM. https://n2t.net/ark:/13683/puga/t9g

Educación a distancia y formación docente para el Nivel Superior: el caso de San Martín de los Andes (2009-2019)

Melissa A. Di Dio - Josefina E. Arrúe

Instituto de Formación Docente Nº 3 de San Martín de los Andes

Resumen:

En el marco de la evolución y los desafíos de la Educación a Distancia en Argentina (EaD), particularmente los que enfrenta la formación docente, dentro del Nivel Superior, la iniciativa desarrollada a lo largo de una década en el Instituto de Formación Docente N° 3 de San Martín de los Andes se presenta como única en la provincia. Este artículo se centra en el estudio de caso del Profesorado Semipresencial de Lengua y Literatura que funcionó en el IFD 3, y explora su iniciativa de educación a distancia, así como los desafíos en su implementación. Se examina cómo esta institución ha intentado adaptarse a las normativas educativas nacionales, particularmente en relación con la Ley de Educación Nacional y la regulación de la educación a distancia. Se discuten los obstáculos internos, como los conflictos de interés dentro de la institución al contar con más de una modalidad; y externos, como la falta de un marco legal provincial para la modalidad semipresencial. Estos desafíos reflejan tensiones políticas y sociales más amplias en el ámbito educativo provincial y nacional. Finalmente, el artículo aboga por atender estas situaciones que se presentan como obstáculos para avanzar hacia una democratización efectiva de la Educación Superior en la región.

Palabras clave:

Educación a distancia - Profesorado semipresencial - Opción educativa - Democratización de la oferta educativa

Por consiguiente
no se puede entender el currículo
al margen de las circunstancias históricas y sociales…
José Contreras Domingo
Enseñanza, Currículo y Profesorado

Introducción

En la actualidad, la Educación a Distancia (EaD) es considerada una opción pedagógica de calidad que posibilita la democratización en el acceso a la Educación Superior. Se la concibe como el establecimiento de relaciones pedagógicas mediadas por diversas tecnologías a lo largo del tiempo. En esta modalidad educativa, el eje de la propuesta no se centra en las formas convencionales de enseñanza y aprendizaje, sino que se fomentan, en cambio, estilos más diversos de vínculo y propuestas didácticas, acordes con las necesidades que los propósitos educativos plantean (Litwin, Maggio y Roig, 1994).

Las iniciativas vinculadas con el desarrollo de la EaD en el Nivel Superior en Argentina comenzaron en la década de 1970 cuando la Universidad Nacional de Luján y la Universidad Nacional de Salta crearon sus Departamentos de Educación a Distancia y comenzaron a brindar cursos a través de emisiones radiales. Asimismo, en este período el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) implementó la modalidad a distancia para brindar capacitaciones a los profesores de nivel medio. En 1979 se fundó la Asociación Argentina de Educación a Distancia con el propósito de promover la integración y el fortalecimiento de una red de instituciones de EaD (Grau, 2013).

En la década de 1980, se masificaron las iniciativas orientadas a brindar EaD. En este período la Universidad de Belgrano, la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Universidad Nacional de San Luis, la Universidad Nacional de Paraná, la Universidad del Comahue y la Universidad de Buenos Aires (UBA) comenzaron a impartir algunos cursos bajo esta modalidad (Grau, 2013). El caso más emblemático en este sentido fue el de la UBA dado que creó un programa (denominado UBA XXI) con el objetivo de generar lazos entre las escuelas secundarias y la universidad. Este programa permitía cursar como alumno externo de dicha institución a los estudiantes del último año del nivel medio, para facilitar una inserción anticipada a las exigencias de la Educación Superior. En sus inicios, UBA XXI recurrió a diversos recursos para acercar el conocimiento a sus alumnos: i) módulos y textos impresos, guías de estudio, y cuadernos de actividades, ii) programas de radio, iii) recursos sonoros con propuestas de divulgación de contenidos y iv) programas de divulgación científica para televisión, emitidos a todo el país por canales de aire y/o cable (UBA, s.f.).

En la década de 1990, se realizó el primer relevamiento a nivel nacional de instituciones tanto públicas como privadas que hubiesen aplicado la modalidad a distancia. Asimismo, en este período la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional del Litoral y la Universidad Blas Pascal comenzaron a dictar carreras de grado a distancia a través del empleo de campus virtuales. Ya a partir del año 2000, se empezaron a dictar programas de posgrado con modalidad a distancia en la Universidad de Morón, la Universidad Nacional de

3 de Febrero, entre otras (Grau, 2013). Tal como se observa en la progresión histórica mencionada, la EaD presenta una evolución evidente. Desde sus inicios hasta la actualidad atravesó cuatro generaciones (Sin, Bongiovanni y Faner, 2019), que paulatinamente dan forma a lo que hoy se entiende por EaD.

Las iniciativas de EaD llevadas a cabo en el país fueron avaladas por el surgimiento de legislaciones y reglamentaciones que se proponían delimitar el campo de acción de esta modalidad de enseñanza y aprendizaje. En el año 1993, se promulgó la Ley Federal de Educación N° 24.125 que incorporó formalmente la modalidad de EaD en sus artículos 5, 24, 33 y 53. En 1995 se sancionó la Ley de Educación Superior N° 24.521, que autorizó (en su artículo 74) la creación de ofertas educativas diversificadas a distancia siempre que mantuvieran un nivel equivalente al del resto de las instituciones previamente creadas y autorizadas. En 1998 el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyEN) emitió las Resoluciones N° 1423 y N° 1716 con las que se regulan los trámites de reconocimiento oficial y validez nacional de los títulos correspondientes a carreras cursadas en instituciones universitarias de EaD. Asimismo, el Poder Ejecutivo dictó el Decreto N° 81/1998 donde se estableció la competencia del MCyEN en la aplicación de las disposiciones del artículo 74 de la Ley N° 24.521.

En 2001 el MCyEN emitió la Resolución N° 236 con la que se reguló la orientación para la presentación y seguimiento de acciones de cursos de nivel universitario con gestión a distancia. En el año 2004, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación generó la Resolución N° 1717/2004 por medio de la cual se regularon los trámites de reconocimiento oficial y validez nacional de títulos de pregrado, grado y posgrado correspondientes a instituciones comprendidas en el artículo 74 de la Ley N° 24.521.

En el año 2006, se incluyó a la EaD en la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 como una parte integrante del sistema educativo nacional y una opción pedagógica y didáctica que contribuye a la consecución de los objetivos de la política educativa. De este modo, la EaD se concibe como una opción pedagógica democratizadora que posibilita una planificación o re-planificación de la oferta a nivel nacional y de la accesibilidad remota con calidad educativa. Por otra parte, en el año 2007 el Consejo Federal de Educación (en adelante CFE) aprobó el Primer Acuerdo Marco de Educación a Distancia mediante la Resolución N° 12/2007. Dicho acuerdo busca regular todas las propuestas educativas de los niveles primario, secundario y superior en las diferentes modalidades reguladas y reconocidas por la Ley N° 26.206, cuyas cargas horarias prevean actividades a distancia mayores al 70% de la carga horaria total establecida para el plan de estudios.

La ley que contempla EaD, la semipresencialidad, prohíbe esta modalidad para menores de 18 años[4]. Esta situación se vio totalmente modificada por la situación de pandemia de COVID SARS-19 ya que puso en juego diversidad de recursos pedagógicos para atender a la variedad de circunstancias que se presentaron.

[4] Interpretamos que esta condición de mayoría de edad busca favorecer el desarrollo de la oferta de EaD sin obstaculizar el derecho de acceso, permanencia y egreso del nivel secundario en modalidad presencial (el derecho y la obligación de estar en la escuela) de las infancias y juventudes, tal como establece la Ley Nacional N° 26.206.

En este contexto, la especificidad de la formación docente planteó un desafío particular a la EaD. En la Ley N° 26.206, el artículo 75 señala que "el desarrollo de las prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial" (Ley de Educación Nacional, 2006). El campo de la práctica es el eje de la formación docente y está orientado a la construcción y el desarrollo del trabajo docente en los diferentes contextos en que se lleven adelante las prácticas pedagógicas. La práctica ocupa un lugar central en la formación docente y hacia ella concurren los espacios curriculares correspondientes a los otros campos de la formación. La práctica implica que los estudiantes se involucren en actividades de campo en distintas aulas y escuelas desde el comienzo de su formación con el objetivo de construir y desarrollar competencias para la práctica docente profesional.

Desde el año 2008, en cada una de las convocatorias a la presentación de nuevas propuestas educativas a distancia, la Comisión Federal de Educación a Distancia (CFEd) cerró la posibilidad a la inscripción de nuevas carreras de formación docente a distancia. En 2018, la CFEd actualizó las normas federales para EaD mediante la Resolución N° 346/18, la que especifica que no podrán presentarse nuevas propuestas de formación docente a distancia hasta tanto no se acuerden criterios para su desarrollo. El núcleo del problema para la formación docente a distancia parece centrarse así en el campo de la práctica, específicamente en relación con el requerimiento de presencialidad de las prácticas.

Objetivo

El presente trabajo se propone realizar un estudio de caso de la iniciativa de formación a distancia propuesta por el Instituto de Formación Docente N° 3, de la localidad de San Martín de los Andes, desarrollada entre 2009-2019, a la luz de las reglamentaciones y normativas correspondientes (Ley de Educación Nacional 26.206 y la Resolución 346/18 del CFEd de Educación a Distancia) con el objetivo de analizar su vínculo con la planificación y expansión de la oferta educativa de Nivel Superior en la provincia del Neuquén.

Desarrollo

El Instituto de Formación Docente N° 3

El Instituto de Formación Docente N° 3 (en adelante IFD 3) se encuentra ubicado en San Martín de los Andes, una localidad con una población de 40000 habitantes al sudoeste de la provincia del Neuquén. Se trata de una institución gratuita y de gestión estatal que ofrece en la actualidad seis carreras: Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Secundaria en Biología, Profesorados para Nivel Medio de Matemática, Física y Química, respectivamente, y Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (PSLyL). Este último presenta a su vez dos opciones de cursado, una presencial y una semipresencial.

La modalidad semipresencial se diseñó e impulsó desde el interior del IFD 3 como una propuesta que atendía diversidad de situaciones vitales de la población local y de cercanías con interés en acceder a la formación de profesorado (Oksman y Manganiello, 2008). Esa modalidad de cursado que ofrecía el PSLyL combinaba encuentros presenciales quincenales con actividades (sincrónicas y asincrónicas) a distancia y se llevó a cabo desde el año 2009 hasta 2019. Durante ese período, esta oferta académica constituyó la única alternativa de Educación Superior gratuita y de gestión estatal en la provincia. Accedieron a ella estudiantes procedentes de distintas localidades del interior de Neuquén y Río Negro. A partir del año 2019, la Dirección de Educación Superior del Consejo Provincial de Educación (CPE) resolvió que dicho profesorado debía ser cursado de forma presencial en un 70% y, además, extendió su duración a un programa de cinco años para poder lograr el requisito de presencialidad. De esta manera, dejó de ser una oferta de EaD.

Como consecuencia, aquellos estudiantes de localidades del interior de la provincia en las que no se ofrecía este profesorado o no existían Institutos de Formación Docente (Zapala, Aluminé, Villa la Angostura, Las Coloradas, Piedra del Águila, Loncopué, Chos Malal, entre otras) ya no pudieron acceder a la formación superior, y tampoco aquellos adultos que trabajaban o tenían personas a cargo. Cabe señalar que en su mayoría quienes elegían esta opción eran mujeres[5].

La iniciativa de educación a distancia del IFD N° 3 y los obstáculos en su implementación

Con el objetivo de adecuar la condición semipresencial del PSLyL a los lineamientos de la Ley Nacional de Educación 26.206, el equipo de práctica y residencia del IFD N° 3 presentó en 2013 un proyecto de "Taller de Prácticas Colaborativas" para el desarrollo de una red de coformadores que se extendiera por un amplio territorio con el objetivo de lograr que los estudiantes pudieran realizar prácticas presenciales en sus localidades. En este contexto surgió la necesidad de formar a esos docentes coformadores. Este proyecto consideró que la formación práctica debía ser acompañada, apoyada y supervisada por los profesores de práctica y por los docentes coformadores de las escuelas que recibían a los estudiantes Docentes coformadores y docentes de práctica conformaban un equipo de trabajo "entre cuyas funciones más importantes está la de favorecer el aprendizaje del rol, acompañar las reflexiones, brindar criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y propuestas didácticas, diseñar junto con los alumnos del Instituto nuevas experiencias, sistematizar criterios para analizar la propia práctica" (Resolución N° 24/2007 del CFE).

Esta situación hizo necesaria la construcción de un nuevo rol para docentes de aula que recibían a residentes y practicantes.

Las particularidades del nuevo rol de coformador hizo necesaria la capaci-

[5] Un estudio previo sobre este profesorado puso de manifiesto que en más del 80% quienes optaban por el PSLyL en modalidad semipresencial eran mujeres con personas a cargo y carreras previas concluidas e inconclusas.

tación de los docentes para desempeñarse como coformadores de manera activa y significativa. Se ofrecieron desde el IFD distintos talleres de prácticas colaborativas para docentes en el marco de las actividades de extensión (Resolución N° 1812/2003 del CPE y Disposición N° 051/2013 de la Dirección General de Nivel Superior), de acuerdo con los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente y según el Plan Nacional de Formación Docente (Resolución N° 286/2016 del CFE). Este señala la necesidad de fortalecimiento de las prácticas profesionalizantes a través de la formación específica de los docentes coformadores y del reconocimiento de la importancia de su tarea a través del otorgamiento de puntaje docente.

En este sentido, los talleres para coformadores brindados desde el IFD N° 3[6] permitieron el desarrollo de una red que posibilitó a los estudiantes cursar sus prácticas presenciales acompañados, y en sus localidades de residencia favoreciendo la finalización de la carrera.

La iniciativa del PSLyL debió enfrentar dos tipos de obstáculos: internos a la institución y externos a ella. Los primeros, se relacionaron con la existencia de conflictos dentro del propio instituto ya que, la opción semipresencial obtuvo popularidad entre los estudiantes y, como consecuencia, la alternativa presencial perdió matrícula considerablemente. En consecuencia, durante una etapa se pusieron restricciones a la inscripción en la modalidad semipresencial con el fin de equilibrar, de este modo, ambas propuestas y evitar poner en peligro la continuidad de la comisión de la modalidad presencial.

En relación con los obstáculos de índole externa, se presentó un conflicto de vinculación entre el sector educativo y el político. Durante sus años de vigencia (2009-2019), la modalidad semipresencial del PSLyL no pudo ampararse en un marco legal provincial para su funcionamiento y fue considerada como una formación docente "opcional". Aunque desde el IFD se solicitó en reiteradas oportunidades ante las autoridades correspondientes la regularización de la normativa de la modalidad semipresencial, no se obtuvo la respuesta favorable. En lugar del cambio de status de la legalidad, la Dirección de Educación Superior del CPE ofreció como opción la puesta en funcionamiento de la modalidad de cursado alternativo que mantenía la asistencia a clase cada 15 días y extendía la duración de la carrera a 5 años -de esta manera replicó las condiciones de presencialidad -y también una oferta de profesorados itinerantes. Estos implicaron la apertura de carreras a término y en extensiones áulicas que funcionaron en edificios municipales de aquellas localidades interesadas en contar con esta oferta. Sin embargo, estos profesorados se vieron amenazados por la dificultad en cubrir los cargos docentes necesarios para su dictado. A su vez, debe sumarse el hecho de que los profesores no contaban con incentivos para trasladarse desde sus lugares de origen - sobre todo por las distancias a recorrer y las condiciones de caminos y climáticas que impiden en numerosas oportunidades los desplazamientos- por un cargo que, además, no tenía perspectivas de estabilidad en el tiempo.

[6] Las profesoras a cargo del diseño e implementación del dispositivo fueron María Carolina Cattáneo, Luciana Manes y Mercedes Gutiérrez.

Discusión

A partir del análisis realizado, consideramos que los obstáculos que se presentaron en la implementación de la enseñanza semipresencial en el Instituto de Formación Docente N° 3 de San Martín de los Andes, se relacionan con cuestiones ajenas a los logros de su implementación. Los criterios de decisión, en apariencia, no estarían relacionados con la planificación educativa. Los beneficios pedagógicos de la modalidad presencial son múltiples puesto que permiten acercar esta oferta educativa a adultos de toda la provincia, especialmente a aquellos cuyas condiciones de vida les impiden llevar a cabo un cursado tradicional que exige asistencia obligatoria. Asimismo, la modalidad semipresencial ofrece la posibilidad de cubrir los espacios curriculares con docentes formados para el campo de conocimiento y para el nivel que, en general, viven en ciudades grandes.

En cambio, los profesorados itinerantes, que fueron creados como una alternativa a la educación semipresencial, si bien permiten a los estudiantes acceder a un cursado tradicional (sólo a quienes viven en las localidades en las que son ofrecidos), presentan mayores inconvenientes no sólo en cuanto a la cobertura de los espacios, sino además en el acceso a la formación de quienes viven alejados de estos centros. Parece entonces que la propuesta de extensiones áulicas (profesorados itinerantes) responde a acuerdos entre intendentes y gestión de gobierno provincial y no a una real democratización de la oferta educativa provincial de calidad.

La opción semipresencial aquí analizada fue innovadora como propuesta de formación y desde sus orígenes se forjó desde prácticas situadas que impulsaron los actores institucionales. Surgió en respuesta a una demanda social y con el objetivo firme de contribuir a la democratización, a la igualdad y a la ampliación de oportunidades educativas en el acceso a la educación superior provincial.

Si bien existió respaldo legal en las leyes y normativas del CFE (todas de alcance nacional), a nivel provincial, el semipresencial se encontró con un vacío legal que funcionó como un problema sin solución.

Este artículo da cuenta de la dinámica en la que se inscribió esa experiencia entre 2009 y 2019. En 2024, hay una nueva gestión de la dirección de nivel en curso. La expectativa de retomar el diálogo para resolver de manera favorable las cuestiones legales para esta modalidad y que cumpla con los objetivos que le dieron origen siguen vigentes.

Referencias

Congreso de la Nación Argentina (2006) Ley de Educación Nacional. Ley Nacional N° 26.206. 28 diciembre de 2006. B.O. N° 31062. https://servicios.infoleg.gob.ar/ infolegInternet/verNorma.do?id=123542

Grau, J. E. (2013) Educación a distancia en la Argentina: evolución y contexto. Fundación para el desarrollo de los estudios cognitivos.

Litwin, E., Maggio, M., Roig, H. (1994) Educación a distancia en los 90. Desarrollos, problemas y perspectivas. FFYL, UBA XXI. UBA.

Oksman, L., Manganiello, M. I. (2008) La propuesta de formación docente semipresencial de la carrera de Profesor - Profesora en Lengua y Literatura para la Enseñanza en Nivel Medio y Superior del Instituto de Formación Docente N° 3 de San Martín de los Andes [Documento no publicado]. Instituto de Formación Docente N° 3 de San Martín de los Andes.

Sin, M. F., Bongiovanni, E. y Faner, C. (2019) De la Educación a Distancia a la Educación Virtual. La experiencia del Colegio Universitario IES [Ponencia]. Foro Educadores para la Era Digital en el XXI Encuentro Internacional Virtual Educa Perú 2019. https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/peru2019/C7 GA62IDqvdnKWdF32vOjpc4g06FBMzC0rpKKLRR.pdf

Universidad de Buenos Aires (s.f). "Historia". https://ubaxxi.uba.ar/historia/#:~:text=Por%20Resoluci%C3%B3n%20del%20Rector%20Normalizador,cre%C3%B3%20el%20Programa%20UBA%20XXI.&text=En%201987%20se%20iniciaron%20emisiones,programaci%C3%B3n%20de%20Radio%20UBA%20FM87.

Más allá de la Sociedad del Rendimiento. Bartleby: un caso paradigmático

Marcelo Bonyuan - Miguel Selser - María Valeria Torres
Silvana Medina - Luciano Nicolás Jara - Tomás Gonzalo Brea

Instituto de Formación Docente Nº 3
de San Martín de los Andes

Escuela Superior de Música de San Martín de los Andes
esmsma@neuquen.edu.ar

CPEM Nº 57
IFES San Martín de los Andes

Resumen:

Partiendo de determinadas problemáticas contemporáneas relacionadas a la lógica actual del poder capitalista neoliberal, tal como lo desarrolla el filósofo coreano - alemán Byung-Chul Han, el presente escrito, con base en un proyecto de investigación, plantea una revisión crítica de las tesis sostenidas por este pensador en torno a la sociedad del rendimiento y el psicopoder.

Parte del reconocimiento de la relevancia de la investigación teórica en el Nivel Superior de Educación, como un elemento central de la formación académica-profesional docente; de la valoración de toda instancia de producción de conocimiento académico por parte de los profesionales docentes, y alumnxs, que integran los Institutos de Formación Docente (IFD) de la provincia; de la importancia del trabajo interdisciplinario (en el presente caso entre Filosofía - Psicología - Literatura - Ciencias de la Educación) entre docentes y alumnxs; de la formación de futuros profesionales en el campo de la investigación dentro de nuestro IFD; y, por último, de la generación de instancias de divulgación y reflexión crítica no sólo hacia dentro (aplicación en las aulas) sino también hacia fuera de la comunidad educativa, como un aspecto central de la interacción entre nuestro instituto y la comunidad en general.

Palabras clave:

Capitalismo - Psicopoder - Rendimiento - Autoexplotación

Introducción

Centrándose en el análisis de la lógica del poder capitalista contemporáneo, marcado por la revolución digital y, recientemente, por el auge de la AI -Artificial Intelligence-, en la presente investigación se sostiene que una lectura precisa de la cuestión implica considerar, más allá de las tesis operadas por el filósofo coreano-alemán Byung-Chul Han, que el panorama actual de la humanidad se corresponde con la tesis de un más allá de la sociedad del rendimiento, en donde la categoría de sujeto autoexplotado da paso a la de sujeto prescindible, y la tesis de una sociedad del rendimiento a la de un mero sistema de rendimiento.

El presente trabajo expone brevemente parte de la producción académica del grupo de investigación La lógica actual del poder (IFD 3 - CPEM 57, San Martín de los Andes), como así también las acciones de divulgación/comunicación efectuadas por el mismo en el período 2023.

En dicho año el proyecto se avocó[7] una mayor articulación con el campo de la literatura. Se abordó específicamente lo que podría denominarse como "el caso Bartleby", personaje principal del cuento de Herman Melville "Bartleby, el escribiente", como caso paradigmático de lo que -contra la tesis de Byung Chul Han- representaría la idea de la exclusión del sujeto en el marco de una sociedad que se encuentra más allá de su identificación con la categoría de rendimiento.

En el marco de las actividades de divulgación / comunicación del trabajo de investigación se llevó a cabo:

2º conversatorio sobre la lógica actual del poder (11 de agosto de 2023 - Biblioteca Popular "9 de Julio").

1º Jornada interdisciplinaria de Filosofía - Literatura: "Más allá de la sociedad del rendimiento: el caso Bartleby", con presentación de ponencias sobre el tema. (13 de octubre de 2023) Jornada incluida en las actividades académico-culturales de la 17ª Feria Regional del libro de San Martín de los Andes.

Coloquio en torno a la obra "Infocracia", de Byung-Chul Han. Organizado por Biblioteca La Cascada en el marco de las actividades llevadas a cabo en la 17ª Feria Regional del libro de San Martín de los Andes (7 de octubre de 2023).

Conversatorio "Filosofía por la Democracia". Llevado a cabo en la Escuela Superior de Música de San Martín de los Andes (30 de octubre de 2023).

Participación en el XVII Coloquio Latinoamericano y XI Coloquio de la Red Internacional De Ética Del Discurso (8, 9 y 10 de noviembre de 2023).

Ponencia: "INFOCRACIA Y DELIBERACIÓN. Problemáticas y desafíos para la democracia deliberativa en el contexto actual de un régimen de la información".

Una versión de la misma fue publicada en: Revista Ética y Discurso. ISSN 2525–1090.

[7] El proyecto prosigue con los lineamientos generales diagramados en los proyectos 2021-2022, abordando específicamente nuevas líneas de lectura crítica.

Más allá de la sociedad del rendimiento. Bartleby: un caso paradigmático

[El siguiente escrito fue presentado en la 1º Jornada Interdisciplinaria de Filosofía y Literatura, organizada por el presente grupo de investigación]

La obra del filósofo coreano-alemán Byung-Chul Han puede ser asumida como el esfuerzo por comprender la lógica de dominación del poder capitalista contemporáneo. Esta es abordada por el autor como el paso del biopoder al psicopoder, transformación que remite a la conversión del sujeto disciplinario en sujeto de rendimiento, en donde la vigilancia, el control y la productividad dan un giro en dirección a la autovigilancia y la autoexplotación del sujeto.

En sus últimas obras (Infocracia, No-cosas)[8] Han se ha referido a la idea de un "régimen de la información", correlativo de un fenómeno no sólo de desmaterialización de la realidad sino, más aún, de descosificación y codificación de la misma, para entender con ello la forma en la que devino la lógica capitalista contemporánea. Esta se caracteriza por un tipo de control que ya no se centra en los cuerpos (en su reclusión y aislamiento, en un proceso de explotación que articula docilidad y utilidad), en el sentido clásico de la idea de poder disciplinario desarrollada por el filósofo francés Michel Foucault, sino en el análisis y procesamiento de datos (Big data) obtenidos a través de sistemas automatizados regidos por algoritmos.

En el marco del actual sistema de organización mundial, caracterizado por Han como infocracia (régimen de la información), los sujetos de rendimiento se transforman en productores de información. Estos se convierten, a la vez, en el marco del Big data, en portadores y fuente de suministro de datos. Operan como fuente de extracción de información y como engranajes dentro de los canales de flujo por los cuales la misma circula.

Ahora bien, las tesis sobre el rendimiento y la maximización de la productividad, en su articulación con la autoexplotación voluntaria de los sujetos, como característica central del modelo psicopolítico neoliberal, parece tomar un giro en la progresión del pensamiento de Han.

El desarrollo del modelo infocrático parece implicar, indefectiblemente, una reevaluación de las propias tesis del autor sobre la autoexplotación de los sujetos. La maximización de la productividad, que Han sostiene como punto de continuidad entre la biopolítica y la psicopolítica comienza a perder fuerza en la medida en que los avances tecnológicos en el campo de la digitalización (virtualización de la realidad), la inteligencia artificial y la automatización robotizada de la producción ganan terreno, sustituyendo a aquellos como fuerza de trabajo.

En este marco, las tesis sobre la sociedad del rendimiento, tal como las plantea Han, no parecen quedar ligadas ya a la autoexplotación del sujeto como un elemento central del sistema de producción capitalista. Contrariamente, este parece estar girando hacia la idea del ser humano como recurso prescindible,

[8] Se refiere a No-cosas (2021) y a Infocracia (2022) (N. de la c.).

lo cual podría conllevar la necesidad de abandonar la tesis de una sociedad del rendimiento para referirnos, en cambio, a la de un sistema de rendimiento.

En su obra No-cosas, Han sostiene que:

> La dominación perfecta es aquella en la que todos los humanos solamente jueguen. Juvenal caracterizó con la expresión panem et circenses aquella sociedad romana en la que ya no era posible la acción política. La gente se calla con comida gratis y juegos espectaculares. Renta básica y juegos de ordenadores serían la versión moderna de panem et circenses. (Han, 2021, p. 24)

Al respecto valdría evaluar si aún correspondiera caracterizar a este fenómeno como de autoexplotación, o si acaso no condice mejor con el de una autoexclusión propiciada por el mismo sistema. En el marco de la maximización del rendimiento y la productividad es sabido que para el sistema capitalista contemporáneo todo lo que no es necesario y atenta contra la optimización de los recursos debe ser eliminado, salvo que el costo de mantención de un sujeto prescindible -en el marco de la ecuación "costo - riesgo - beneficio" se presente como la mejor alternativa, por sobre el riesgo de extirpar absolutamente del sistema a estos sujetos (riesgo traducido como posibilidad de una resistencia o rebelión).

La principal línea de investigación del presente proyecto 2023 se orientó a analizar las tesis precedentemente expuestas en su articulación con lo que podría denominarse "el caso Bartleby" (personaje de la novela "Bartleby el escribiente" -1853- de Herman Melville).

Al respecto se analizó si acaso este no debe ser considerado como un caso paradigmático en referencia a la sociedad disciplinaria y la sociedad del rendimiento.

La historia de Bartleby se desarrolla en Wall Street, Nueva York, y está narrada por un abogado que contrata a un nuevo empleado llamado Bartleby. Este es descrito como un individuo introvertido y misterioso. Al principio, realiza su trabajo diligentemente, pero cuando se le pide que realice tareas adicionales o que haga algo que no le gusta, responde constantemente con la frase "Preferiría no hacerlo" ("I would prefer not to" en inglés).

A medida que la historia avanza, Bartleby se vuelve cada vez más retraído y se niega a realizar cualquier tipo de tarea, incluso las más básicas. A pesar de los intentos del narrador y de sus colegas de comprenderlo y ayudarlo, este se niega a participar en la vida cotidiana y gradualmente se convierte en una especie de presencia inerte en la oficina.

La negativa constante de Bartleby a cumplir con las expectativas sociales y laborales genera una tensión creciente en el ambiente de trabajo y en la psicología del narrador. A medida que la historia avanza, el narrador hace varios intentos para deshacerse de Bartleby, pero finalmente fracasa en su intento de ayudarlo. Bartleby termina siendo arrestado y encarcelado debido a su negativa continua a colaborar con cualquier autoridad. La historia culmina con el narrador yendo a visitar a Bartleby a la prisión, descubriendo que este se encuentra en un avanzado estado de deterioro físico y mental. Se menciona que este se niega a comer, manteniéndose firme en su postura de rechazar

cualquier forma de ayuda y participación en la vida, al punto de fallecer.

Bartleby, el escribiente ha sido objeto de diversas interpretaciones y análisis. La figura de Bartleby ha sido vista como un símbolo de resistencia pasiva, alienación social o incluso como una representación de la negativa a participar en un sistema opresivo.

En La sociedad del cansancio (hasta la fecha, la única obra del autor en la que analiza el caso Bartleby), Han se inclina a reconocerlo dentro del marco de la sociedad disciplinaria, por contraposición a la sociedad del rendimiento. Los argumentos esbozados al respecto por Han no son contundentes, mostrando que su tesis se basa más en el contexto histórico de la obra que en lo que dicho personaje habilita a pensar.

Al respecto sostiene Han:

> La sociedad que describe Melville es todavía una sociedad disciplinaria. Así, en todo el relato abundan los muros y paredes, los elementos de una arquitectura propia de dicha sociedad. Pues Bartleby es una «historia de Wall Street». El muro (wall) es una de las palabras más repetidas en el relato. (Han, 2012, pp. 62-63)

Es llamativo que Han aborde el caso Bartleby (expresión que utiliza como título del capítulo en el que desarrolla su análisis) sólo una vez en toda su obra. Esto puede sugerir lo problemático de su análisis dentro del binomio sociedad disciplinaria - sociedad del rendimiento.

Dada la evidente incompatibilidad de la figura de Bartleby con la sociedad del rendimiento (marcada por la autoexplotación, la hiperactividad y la hipermotivación del sujeto entregado a la lógica de la maximización del rendimiento y la producción) Han lo reduce a un mero representante de la sociedad disciplinaria, quedando con ello atrapado en una lógica binaria que no le permite vislumbrar todo el potencial de dicha figura. Sostiene Han:

> Él representa aún un sujeto de obediencia. Todavía no desarrolla los síntomas de la depresión característica de la sociedad de rendimiento tardomoderna. El sentimiento de insuficiencia e inferioridad o el miedo al fracaso no forman parte de la vida emocional de Bartleby. No conoce ni los reproches a sí mismo ni la autoagresión. No se ve confrontado con el imperativo de ser él mismo, signo característico de la sociedad de rendimiento tardomoderna. (Han, 2012, pp. 63-64)

El único potencial que analiza Han (y que criticará), es el expuesto por el filósofo italiano Giorgio Agamben, quien ve en Bartleby la figura de una "pura potencia" creadora: "Como escriba que ha dejado de escribir es la figura extrema de la nada de la que procede toda creación y, al mismo tiempo, la más implacable reivindicación de esta nada como potencia pura y absoluta" (Agamben, 2009, p. 111). Esta potencia, como la asume Agamben: "… es siempre también potencia de no (de no hacer o de no ser algo)" (p. 105).

Contra esta interpretación avanza Han, mostrando que Bartleby, presa de un sistema de explotación clásico, expresa, más que una potencia del no, un cansancio que, lejos de corresponder al cansancio propio de una sociedad del rendimiento, refiere al agotamiento propio de la explotación de una sociedad (disciplinaria) marcada por la lógica del "deber".

Sin embargo, ello pasa por alto una tercera vía, abierta por el análisis de la frase central del relato, esbozada por Bartleby: "preferiría no hacerlo".

En el cuento, el narrador (el abogado ante quien debe responder Bartleby) comenta:

> Al tercer día de su estadía, y antes de que fuera necesario examinar lo escrito por él, la prisa por completar un trabajito que tenía entre manos, me hizo llamar súbitamente a Bartleby. En el apuro y en la justificada expectativa de una obediencia inmediata, yo estaba en el escritorio con la cabeza inclinada sobre el original y con la copia en la mano derecha algo nerviosamente extendida, de modo que, al surgir de su retiro, Bartleby pudiera tomarla y seguir el trabajo sin dilaciones. En esta actitud estaba cuando le dije lo que debía hacer, esto es, examinar un breve escrito conmigo. Imaginen mi sorpresa, mi consternación, cuando sin moverse de su ángulo, Bartleby, con una voz singularmente suave y firme, replicó: -Preferiría no hacerlo. (Melville, 2018, p. 32)

Tras la insistencia y la reiterada misma respuesta, quien cierra la escena no es Bartleby, sino su jefe: "Me quedé mirándolo un rato largo, mientras él seguía escribiendo, y luego volví a mi escritorio. Esto es rarísimo, pensé. ¿Qué hacer? Mis asuntos eran urgentes. Resolví olvidar aquello, reservándolo para algún momento libre en el futuro" (Melville, 2018, p. 34).

Lejos tanto del agotamiento clásico (producto de la explotación que lleva al sujeto a un grado de extenuación extrema, que desmorona el cuerpo y la voluntad) como así también de toda potencia del no (tal como lo pretende Agamben), la expresión "preferiría no hacerlo" deja en un segundo plano la disputa entre el cumplimiento o no de la acción solicitada, la doblegación o su contrapartida: la resistencia. En el primer caso, porque Bartleby no deja de trabajar, ni de cumplir correctamente, en gran medida, con su trabajo. Simplemente "prefiere" no realizar determinadas tareas solicitadas. Y si bien es cierto que a partir de determinado punto se niega a llevar a cabo todo tipo de trabajo o acción alguna, ello no se debe a un tipo de agotamiento extremo en el sentido clásico previamente mencionado. En este caso, a lo sumo, puede entenderse, en la lectura que realiza Han, que el agotamiento es un agotamiento ante el "deber ser", propio de la sociedad disciplinaria.

En el segundo caso, si bien el narrador utiliza explícitamente la expresión "resistencia pasiva" ["Nada exaspera más a una persona seria que una resistencia pasiva" (Melville, 2018, p. 39)], sin embargo, esta no se encuentra cargada del sentido estricto de una resistencia. El acento no se posa allí, sino en lo extraño de la actitud tranquila y desconcertante de Bartleby, la que no genera, en última instancia, otra cosa más que compasión hasta el final de su vida.

Según Han, "La fórmula de Bartleby «I would prefer not to» se sustrae de toda interpretación cristológicomesiánica [Agamben]" (2012, p. 70). Allí culmina su análisis al respecto, proseguido solamente por la afirmación de que esta «historia de Wall Street» es una historia del agotamiento. Con ello se cierra la posibilidad de analizar las causas (y sus implicancias) que llevan al personaje a pronunciarse de esta forma en reiteradas oportunidades.

Asumiéndolo como un caso paradigmático, en el presente proyecto se avanzó en una línea de investigación que evaluó si acaso Bartleby no expresa lo más

propio de un sujeto situado en un "más allá de la sociedad del rendimiento".

Más allá de estos dos modelos de sociedad abordados por Han, Bartleby representaría la conciencia de la prescindibilidad del sujeto dentro del sistema capitalismo contemporáneo, y con ello de lo absurdo de su rol en el sistema de producción, y de los márgenes a los que ha sido relegado.

En este marco, por fuera del esquema del cansancio y el agotamiento, Bartleby representaría la conciencia del absurdo, del sinsentido de la acción. Recordemos el trabajo que llevaba a cabo el personaje junto a otros empleados en la oficina del abogado: copistas, y más aún su antiguo trabajo -comentado por el narrador al final del relato-: empleado subalterno en la Oficina de Cartas Muertas de Washington.

Sin pretender caer en anacronismos, la "figura" de Bartleby puede ser rescatada para entender la posición del sujeto en el sistema capitalista contemporáneo.

Retomando lo explicitado al comienzo del presente trabajo, en torno a la tesis del ser humano como recurso prescindible en el sistema capitalista contemporáneo, convirtiéndolo en una mera carga en el marco de un sistema de rendimiento, el relato no deja de ser sugerente al respecto, al momento de mostrar la figura de Bartleby:

> Al fin, acosado por mis preguntas, me informó que había resuelto abandonar las copias.
>
> —¡Cómo! —exclamé—. ¿Si sus ojos se curaran, si viera mejor que antes, copiaría entonces?
>
> —He renunciado a copiar —contestó y se hizo a un lado.
>
> Se quedó como siempre, enclavado en mi oficina.
>
> ¡Qué! —si eso fuera posible— se reafirmó más aún que antes. ¿Qué hacer? Si no hacía nada en la oficina: ¿por qué se iba a quedar? De hecho, era una carga, no sólo inútil, sino gravosa. (Melville, 2018, p. 58)

Convertido en conciencia del sinsentido de su rol y función en la sociedad, y del lugar al que se lo ha relegado, la figura de Bartleby aporta un elemento clave para analizar el escenario contemporáneo de la humanidad, en donde las tesis de Han sobre la sociedad del rendimiento parecen estar convirtiéndose en nuestro pasado inmediato.

Lejos de una lectura que asume la expresión de Bartleby: I would prefer not to como elemento funcional a un sistema capitalista en el que el sujeto ya no tiene lugar, la misma podría ser leída como una negación a asumir el lugar absurdo al que se relega al sujeto. Antes que ello la muerte, como de hecho acontece en el cierre del presente cuento de Melville.

Referencias

Agamben, G. (2009) Bartleby o de la contingencia. En J. L. Pardo (Ed.), Preferiría no hacerlo: Bartleby, el escribiente de Herman Melville, seguido de tres ensayos sobre Bartleby (pp. 93-136). Pre-Textos.

Han, B. Ch. (2012) La sociedad del cansancio. Herder.

Han, B. Ch. (2021) No-cosas. Taurus.

Han, B. Ch. (2022) Infocracia. Taurus.

Melville, H. (2018) Bartleby, el escribiente. La Marca Editora.

Acerca de la implementación de la Ley de ESI en la Formación Docente Inicial. Les formadores de formadores de Junín de los Andes: de las Políticas educativas a la praxis docente (2020-2023)

Fanny Noelia Lemos

Instituto de Formación Docente Nº 8
"Juana Manso" de Junín de los Andes

Resumen:

La enseñanza de la ESI en la Formación Docente Inicial se encuentra fragmentada y/o pensada como un contenido específico de ciertos espacios curriculares. Esta investigación tiene como objetivo indagar en los intersticios entre la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), el desarrollo de los Diseños curriculares de los profesorados del ISFD 8 y la puesta en acto, en las aulas. Por tanto, será de importancia identificar la implementación de la ESI o los desafíos/resistencias respecto de ella dentro de la formación brindada.

La propuesta metodológica se centrará en realizar entrevistas semiestructuradas a docentes de diferentes áreas y carreras, para sondear cuáles son los abordajes de la ESI realizados dentro del instituto, desde qué lugar son pensados y con qué objetivos. También se analizará la incorporación en las planificaciones del enfoque de la ESI y la implicación respecto a la ESI con las adhesiones y malestares que se pueden presentar, a nivel subjetivo y/o profesional. Asimismo, será relevante conocer cómo circula de forma discursiva en docentes, la propuesta de la ESI. Será de interés situar cómo aquello que indica la letra de la ley en tanto política educativa incide sobre el encargo de formar futuros docentes de los tres niveles educativos. Allí podrá reconocerse la viabilidad de la transversalización de la ESI que plantea la ley, juntamente con su abordaje específico.

Se espera poder recopilar experiencias de les docentes del ISFD para poder dar cuenta de la forma de implementación actual de la ESI dentro de los diferentes profesorados. De esta forma, se podrá repensar nuestra labor respecto a la temática y de qué manera mejorarla o ampliarla en caso de que fuera necesario con el objetivo de transformar prácticas sobre la ESI en cada aula del ISFD.

Palabras clave:

ESI - Formación docente - Políticas educativas - Praxis

Introducción

La implementación de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) –en tanto política educativa que intenta apostar a la incorporación del Enfoque de Género y Derechos Humanos- dentro de la formación docente se encuentra fragmentada y/o puesta en acto sólo por los espacios curriculares específicos a cargo de docentes con determinada formación previa y/o en espacios intrainstitucionales sostenidos a voluntad por docentes implicados con dicha propuesta político- pedagógica. Quedando, de esta forma, el encargo de la tarea, asociado a una formación específica de le docente, o la posición político-pedagógica asumida respecto del planteo de la Ley, lo cual generaría que el abordaje de la ESI realizado no cumpla los objetivos de transversalidad que plantea el texto de dicha política educativa.

Fundamentación

A 18 años de la sanción de la Ley, aún existen dificultades en la transversalización de la ESI al interior de los diferentes profesorados dictados en el ISFD 8[9] que garanticen la enseñanza y tratamiento de los contenidos propuestos por las reglamentaciones y normativas; por eso se considera necesaria la realización del proyecto de investigación a los fines de ubicar las problemáticas existentes respecto a la puesta en acto de la ESI dentro del ISFD, con el objetivo de apostar a la transformación en pos de una implementación genuina en las aulas de cada uno de los profesorados.

Acerca de la ESI en la Provincia de Neuquén

En un estudio realizado por UNICEF junto al Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación sobre las Buenas Prácticas Pedagógicas (BPP) en ESI (2018), se tuvo en consideración a diferentes provincias del país. Nos resulta de interés, particularmente, por la participación de referentes de la Provincia del Neuquén, en relación con la puesta en acto de dichas prácticas sobre ESI en las escuelas. El documento releva datos investigados en escuelas primarias en 2014 y 2015 que participaron en capacitaciones respecto de la Ley y los lineamientos curriculares, y da cuenta del desconocimiento previo de les docentes a dicha capacitación brindada; mostrando el cambio producido frente al abordaje de los contenidos, y la nueva mirada o posicionamiento frente a la puesta en acto de la ESI en las aulas de diches docentes. En el estudio, se define una BBP como:

> …aquella que se acerca al objetivo de institucionalizar la ESI como parte del proyecto escolar y promoverla en las distintas áreas de enseñanza y ámbitos de la escuela. La posibilidad de institucionalizar la ESI se vincula con la toma de decisiones estratégicas (en las escuelas y por parte de los y las docentes involucrados/as). (UNICEF, 2018, p. 23)

[9] Se refiere al Instituto de Formación Docente (IFD) N° 8 "Juana Manso" de Junín de los Andes. Por uso y costumbre se suele utilizar la sigla ISFD para referirse a las instituciones de formación docente. Se respeta la decisión de la autora de optar por esta denominación (N. de la c.).

Hacen hincapié en la contextualización que debe hacerse para considerar una práctica como "buena" con relación a la ESI; ya que implica considerar las condiciones de realización, sujetos implicados, etc. En este sentido, y pensando en la investigación a iniciar en el ISFD 8 de Junín de los Andes, el documento advierte de aquellas BBP en el ámbito de la escolarización primaria y menciona que algunes docentes noveles que ingresan a dichas escuelas, dan cuenta de su formación docente inicial en ESI por la implementación realizada en la currícula de los ISFD neuquinos. Así mismo, mencionan que en otras provincias no sucede lo mismo, habida cuenta de que los ISFD no poseen espacios curriculares sobre ESI o su abordaje dentro de la institución queda a "buena voluntad" de quienes deseen o se interesen por la temática. Nuevamente, nos lleva a pensar en la dificultad de concretar la transversalidad planteada en la ley de ESI, y cómo intervienen las posiciones político-pedagógicas adoptadas por les docentes más allá de las capacitaciones recibidas y/o espacios curriculares cursados en torno a la temática en su formación docente inicial.

Acerca de la ESI en los ISFD

En cuanto a los artículos encontrados sobre la implementación de la ESI en los ISFD se pudieron ubicar las siguientes recurrencias, respecto de la problemática que interesa indagar. Un primer punto de interés refiere acerca de la incorporación de Espacios de Definición Institucional (EDI), por fuera del Diseño curricular, para poder abordar la ESI. El segundo punto presente es la ausencia de transversalidad de la ESI en la formación docente inicial. Respecto al primer punto sobre la incorporación de EDIs en la formación docente inicial sobre ESI, encontramos, por ejemplo, un artículo del ISFD 39 de Florencio Varela (Miguez et al., 2021) que ubica los trabajos realizados para abordar situaciones de Violencia de género, por un lado, y por otro, la habilitación para el uso del Lenguaje Inclusivo dentro de dicho ISFD. Así mismo, dan cuenta de la ausencia de espacios de carácter obligatorio destinados al abordaje de la ESI en los Diseños curriculares. Recién en 2021 luego de votaciones y peticiones al Consejo Académico, se logró incorporar dicho espacio como obligatorio en la formación inicial docente. Es decir, que los abordajes anteriores han sido por fuera de la normativa, ad honorem y voluntaristas; problemática que mencionáramos anteriormente y que nos permite pensar en que otras variables entran en juego en la implementación de la ESI además de la prescripción de la ley.

Sobre la segunda cuestión, referente a la transversalidad de la ESI, se encuentran referencias sobre ella y la forma en que es llevada a la praxis o no, en varias investigaciones realizadas en diferentes ISFD del país. Podemos referir como datos relevantes de las mismas que dan cuenta de la no realización del abordaje transversal en las escuelas; pero los motivos alegados son diversos: En algunos casos es la amplia territorialidad que abarca el ISFD en cuestión en relación al trabajo con escuelas asociadas, en otros casos es la ausencia de los contenidos de ESI en gran parte de las planificaciones de los espacios curriculares, aunque queda sin indagar si- más allá de no verse plasmado en el currículum oficial- en las cátedras se aborda o no la ESI. Así mismo, aparecen en otros artículos, la apuesta de un ISFD de la provincia de Chubut en la realización de una jornada a nivel intrainstitucional, con diferentes formatos

y temas, revalorizando el accionar colectivo y el tejido de redes entre espacios curriculares para la implementación transversal de la ESI (Agulleiro et al. 2020) En nuestro caso nos atañe conocer qué posiciones existen acerca de la ESI y su implementación entre les docentes que forman parte del equipo del ISFD que en dicho escrito no es puesta en cuestión; sino más bien se abona al trabajo en equipo sin problematizar o indagar los discursos que sostiene cada docente a nivel subjetivo y en su quehacer profesional.

Por último, encontramos una investigación que engloba las dos problemáticas que enunciamos al inicio: ausencia de espacios curriculares de ESI y transversalidad de la misma. Dicho trabajo fue realizado en el ISFD 50 de Buenos Aires (Oliveri, 2021) y visibiliza que al 2019 el profesorado no contaba con espacios curriculares referidos a la ESI, quedando a voluntad de les docentes la incorporación de la misma en el currículum. Se realizaron entrevistas semi estructuradas a docentes del ISFD en el marco de dos ejes: la transversalidad de la ESI y las dificultades y desafíos de su implementación. Lo interesante de las respuestas obtenidas es que además de mencionarse como dificultad la falta de capacitación en los temas, también aparecen el miedo o la vergüenza de hablar sobre la sexualidad. Por tanto, la relación respecto del saber, como contenido a transmitir, no es la única variable que se pone en juego a la hora de hablar de sexualidad de forma integral. Así mismo, respecto de la transversalidad de la ESI les docentes entrevistados coincidieron en que sería propicio que existiera un trabajo entre cátedras de forma interdisciplinaria, al tiempo que haya espacios curriculares específicos de ESI, abonando ambos al enfoque que propone la Ley. De este trabajo nos interesa destacar la importancia de seguir pensando en la relación entre la sanción de una ley educativa como la ESI, los discursos que allí subyacen y cómo se entrama con las posiciones que sostienen les docentes como encargados de la tarea de su implementación en las aulas.

A continuación, se indican los objetivos generales y específicos de esta investigación:

General: caracterizar las prácticas vigentes para la implementación la Ley de ESI en los profesorados del ISFD de Junín de los Andes, provincia de Neuquén, con el propósito de identificar y analizar las posiciones político- pedagógicas docentes respecto a su abordaje y los obstáculos o desafíos que operan frente a ello.

Específicos: describir la implementación de la ESI dentro de la formación docente inicial brindada en el ISFD.

Reconstruir las diferentes posiciones político-pedagógicas docentes –tanto a nivel subjetivo como profesional- frente a la implementación de la ESI en el ISFD, identificando diferentes formas de adhesión y/o resistencias, acerca de lo que la ley de ESI estipula.

Identificar limitantes para la implementación de la ESI, tanto por posiciones político-pedagógicas como por cuestiones institucionales, materiales u otras

Metodología

Para la puesta en acto de esta investigación, la propuesta metodológica se centrará en realizar: por un lado, entrevistas semiestructuradas a une coordinadore de carrera, une miembre del Equipo directivo del ISFD, a algunes de les integrantes de la Consejería de género y a docentes del Ciclo de Formación general, Ciclo de Formación específica, Práctica y/o Residencia docente; con el fin de indagar cuáles son los abordajes de la ESI realizados dentro del Instituto, desde qué lugar son pensados y con qué objetivos y, por otro lado, las posiciones político-pedagógicas de les docentes, cómo se ven interpelades respecto de la ESI y cuáles son las adhesiones o resistencias que ésta presenta. Siendo que nuestro interés es conocer los sentipensares e implicación de les docentes sobre la ESI se apuesta a la posible utilización de la técnica Focus group que nos propicie un espacio de conversación e intercambio de opiniones y saberes al respecto.

Así mismo, será parte de la indagación la lectura y análisis de los programas de los espacios curriculares que tengan les docentes entrevistados. Si fuera posible, también podría realizarse la observación de Clases. Desde esta perspectiva, se intentará identificar y caracterizar los contenidos de la ESI que integran el currículum oficial e indagar si los mismos son puestos en práctica en cuanto a currículum real o si, por el contrario, se manifiestan aspectos referentes al currículum oculto o nulo.

Resultados esperados

Se espera poder recopilar experiencias de les docentes del ISFD 8 para poder dar cuenta de la forma de implementación actual de la ESI dentro de los diferentes profesorados; ya sea que son llevados a cabo de forma transversal o específica. De esta forma, se podrá repensar nuestra labor respecto a la temática y de qué manera mejorarla o ampliarla en caso de que fuera necesario con el objetivo de transformar prácticas sobre la ESI en cada aula del ISFD en post de garantizar el Derecho del estudiantado como futures docentes.

Referencias

Agulleiro, M., Gómez, J. L., y González, F. (2020) Haciendo camino al andar (2). La educación sexual integral en la trama de la formación docente: experiencias docentes en el ISFD Nº 809 de Esquel (Chubut) Argentina. IntercambiEIS. Boletín digital de Educación Integral en Sexualidad para América Latina y el Caribe, (11). http://legacy.flacso.org.ar/newsletter/intercambieis/11/haciendo-camino-formacion-docente.html

Miguez, M., Grassi, A., Shapochnik, M., Teplisky, M., Labhart, M. y Rodríguez Zuñiga, N. (2021) Institutos de formación docente y ESI, un recorrido posible. Inventario revista digital UNLu. https://inventariorevista.wixsite.com/unlu/post/institutos-de-formaci%C3%B3n-docente-y-esi-un-recorrido-posible

Oliveri, S. (2021) La transversalidad de la Educación Sexual Integral en las aulas del Profesorado de Primaria del ISFD N° 50. Dificultades y oportunidades en su implementación. En Cocciarini, N. y Malizia, A. (coord.), Trans-formando los saberes desde la experiencia. Libro de Actas VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional "Educación, Sexualidades y Relaciones de Género" II Jornadas "Educación, Género y Sexualidades" (pp. 175-182). Humanidades y Artes Ediciones. https://hyaediciones.com/wp-content/uploads/2022/03/Actas.-Transf ormando-los-saberes-desde-la-experiencia-educ-genero-y-sexualidades.pdf

UNICEF. (2018) Escuelas que enseñan ESI: un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en educación sexual integral. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. https://www.unicef.org/argentina/media/3876/file/Estudio%20buenas%20practicas%20pedagogicas%20en%20ESI.pdf

Bibliografía

Allende, S., Reybet, C., y Zurbriggen, R. (2009) Programa provincial de educación sexual integral. Consejo Provincial de Educación de Neuquén [Documento no publicado]. Comisión Sectorial para el Programa ESI, Neuquén.
https://www.larevuelta.com.ar/pdf/Programa_ESI_Nqn.pdf

Baez, J. (2021) Disputas discursivas en torno a la implementación de la educación sexual integral: un recorrido reciente en Argentina. Communitas, 5(9), 156-165. https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4763

Congreso de la Nación Argentina (2006) Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional Nº 26.150. 24 de octubre de 2006. B.O. N° 31017. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

Consejo Federal de Educación (2018) Aprobación e implementación de "Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral". Resolución Nº 340/2018 y Anexo. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_340-18.pdf

Consejo Federal de Educación. (2022) Educación Sexual Integral (ESI). Resolución Nº 419/2022. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_419-22.pdf

Consejo Provincial de Educación del Neuquén (2016) Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Inglés, Plan de Estudio Nº 654. Resolución Nº 205/2016 y Anexos. https://bibliotecacedie.neuquen.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=e73e072488ab20bde863e81bbc523d04

Consejo Provincial de Educación del Neuquén. (2021) Diseño Curricular para la Educación Inicial. Resolución Nº 637/2020 [Derogada] y Resolución N° 971/2021. https://bibliotecacedie.neuquen.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=40422 y https://bibliotecacedie.neuquen.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=41004

Gamba, C. (2018) La reflexión sobre nosotros/as mismos/as: los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno [Tesis de Maestría]. FLACSO Argentina. http://hdl.handle.net/10469/16341

Lemos, F. (2018) ¿Qué hace la Consejería de género? Desanudando mitos acerca de un espacio institucional [Trabajo final integrador, Especialización en Psicoanálisis y Prácticas socio-educativas]. FLACSO Argentina.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014) El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Educación, Lenguaje y Sociedad, 11(11), 1–25. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf

Castellano, inglés y mapuzungun: prácticas y sentidos en la formación de estudiantes del Profesorado de Inglés (o de cómo observar las prácticas de lenguas nos llevó a interrogar el carácter contradictorio de las políticas educativas interculturales)

Karina Caruso - Sara Marifil - Yamila Mitra

Instituto de Formación Docente Nº 8
"Juana Manso" de Junín de los Andes

Resumen:

El presente avance de investigación parte del proyecto que se propuso contribuir al conocimiento sobre la relación entre lenguas castellana, mapuzungun e inglés con un enfoque etnográfico, mediante la descripción y análisis de la práctica y los sentidos que los sujetos configuran y reconfiguran en la vida cotidiana de la escuela primaria intercultural N° 161 ubicada en el paraje Payla Menuko[10] de San Martín de los Andes, vinculada a la formación de estudiantes del profesorado de inglés. A la vez, teníamos como objetivo poder identificar, describir y analizar la relación situada con el mapuzungun[11] atendiendo a los significados y procesos históricos que se ponen en juego en su expresión o invisibilización. Sin embargo, el inicio de nuestro trabajo de campo nos condujo a redirigir la mirada hacia la experiencia de la escuela atravesada por su re ubicación al edificio del Regimiento de Caballería 4° Coraceros Lavalle del Ejército durante el ciclo lectivo 2022. En esta línea y dado el contexto, la mirada se enfocó en un primer momento en observar, registrar e interrogar el carácter contradictorio entre políticas educativas e interculturalidad y en una segunda instancia, en plantearnos qué implica ser y estar en la escuela/territorio.

Palabras clave:

Interculturalidad - Territorio/escuela - Políticas educativas.

[10] En esta presentación, la denominación Payla Menuko la registramos según aparece públicamente en recursos fotográficos y redes sociales de la institución.

[11] La lengua mapuche recibe diferentes nombres; para esta presentación, elegimos la más común en la zona de influencia.

Puntos de partida

En el año 2017, se abrió la carrera de Profesorado de Inglés en el ISFD 8 Juana Manso de Junín de los Andes, siendo ésta la primera vez que una institución de gestión estatal en la provincia de Neuquén incluía la carrera en su oferta académica. Desde ese año y hasta cesar por la pandemia en 2020, docentes de la carrera realizaron actividades en la escuela 161 del paraje Payla Menuko, emplazada en territorio mapuche. Dichas actividades consistieron en dar clases de inglés una vez por semana a estudiantes de 1º a 7º grado para aportar herramientas que ayudaran a un mejor ingreso de los/as estudiantes al secundario, conocer a la comunidad educativa y sus actividades en cuanto al idioma y cultura mapuche. Asimismo, este trabajo permitió abrir un espacio para práctica docente de estudiantes del IFD 8. Retomar esa experiencia fue el punto de partida de esta investigación, para lo cual lo primero fue recopilar las experiencias de esos años, pensar líneas que nos llevaran a tensionar las relaciones entre tres lenguas –castellano, inglés y mapudungun–, a través de la observación de las prácticas que los sujetos hacían de esas lenguas e indagar los sentidos que los mismos le daban. En suma, nos interesaba focalizar en los procesos de expresión o invisibilización de las mismas, especialmente de la lengua nativa, mapuzungun.

El equipo de investigación actual se terminó de conformar a principios del año 2022, con tres docentes de diferentes disciplinas: Sara Marifil, Profesora y Lic. en Ciencias Antropológicas; Karina Caruso, Profesora en Ciencias de la Educación y Lic. en Educación con orientación en evaluación; Yamila Mitra, Profesora de Inglés con especialización en ESP (English for Specific Purposes) y reciente actualización en Interculturalidad. Nos dispusimos a recuperar las experiencias en Payla con un enfoque etnográfico, al decir de Elsie Rockwell (2009, p. 21) documentar lo no documentado: indagar antecedentes, recolectar y estudiar un marco teórico, entablar entrevistas abiertas con la directora actual de la escuela, Soledad González[12], también a directivos anteriores y referentes de la comunidad mapuche, realizar observaciones participantes y recopilar declaraciones públicas de los diferentes actores de la comunidad educativa. Estos primeros pasos del proyecto nos llevarían a trabajar ese mismo año, luego de las vacaciones de invierno con estudiantes de 7° grado de la escuela. Pocas semanas después transitamos intensamente una de las premisas del trabajo de campo etnográfico, dejarse sorprender (Rockwell, 2009, p. 25): la escuela de Payla Menuko había sido reubicada en el Regimiento de Caballería 4° Coraceros Lavalle, ubicado a 8 km de la comunidad mapuche.

Redirigimos entonces nuestras preguntas sobre la relación entre lenguas a cómo el estado neuquino lleva adelante las políticas educativas interculturales que se encuentran en agenda desde la misma Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Neuquén (art. 7, inciso ñ) y cómo estas son consideradas un campo de disputa por diversos actores entre ellos las organizaciones mapuches, la escuela y la comunidad de Payla Menuko (Treuquil et al, 2004). Asimismo, documentamos la reubicación de la escuela en el predio donde funciona la unidad militar desde la denominada Campaña del Desierto a fines del siglo XIX. Las tierras ocupadas por el ejército eran un sector de invernada

[12] Los nombres de los actores en este texto son verdaderos, dado el carácter público de las declaraciones registradas.

para el Cacique Curruhuinca y sus familias quienes fueron reubicados, permitiéndoles permanecer en los faldeos cercanos (Impemba, 2013, p. 61).

"Tener clases no es ir a la escuela"[13]

La escuela 161 fue creada en 1988 en tres trailers y se ubica a 12 km del casco urbano de San Martín de los Andes, sobre la ruta 19 camino al complejo turístico del cerro Chapelco. En el paraje[14] viven, según datos de la institución, 60 familias pertenecientes a las Comunidades Mapuche Curruhuinca y Vera. El edificio de la escuela actual fue inaugurado en 1996. En los años 2000 con un trabajo institucional de recuperación de los orígenes, los/as estudiantes cambiaron la denominación anterior Puente Blanco por el nombre del paraje: Payla Menuko que significa "mallín que está de espalda sobre el faldeo" (Abramowski, 2005).

Cuando nos encontramos con Soledad en noviembre de 2022 nos comentó el porqué de la demora en concretar el encuentro y las actividades: la escuela estaba funcionando reubicada, ya que estaban realizando reparaciones y ampliaciones en el edificio propio. El 14 de octubre del 2021, el edificio fue clausurado por una pérdida de gas. La obra de reparación fue pautada con la directora, llevaría un mes y en ese tiempo se realizaría la ampliación del aula de nivel inicial. Sin embargo, según informó la directora, los plazos acordados nunca se cumplieron. En los primeros meses del ciclo escolar 2022 habían sido reubicados en la parroquia San José, en el casco histórico de San Martín de los Andes, espacio físico compartido con la escuela 155 del paraje Pil Pil[15], también reubicada por problemas edilicios. Nuestra visita se concretó en la segunda reubicación: el Regimiento de Caballería del Ejército de San Martín de los Andes.

El predio del Regimiento era prolijo; rodeada por una cuidada parquización, se emplazaban los edificios donde funcionaba. Para llegar a la escuela atravesamos un arco de troncos sobre calle Coracero Lavalle y nos encontramos con una barrera, nos detuvieron dos soldados uniformados, un saludo de venia y el pedido de identificación. "¿El motivo de ingreso a la unidad?", preguntó uno; "Vamos a la escuela", respondimos. Devolvieron los documentos e indicaron cómo llegar, pidiéndonos por favor, no salir del angosto camino asfaltado. Rodeamos un edificio, al fondo estaba el lugar destinado a la escuela de Payla Menuko. En una gran galería abierta, encontramos a Soledad con su guardapolvo caminando a nuestro encuentro. Nos dio la bienvenida y nos invitó a pasar a la dirección. Hacia la galería confluían cantidad de puertas: la primera a la izquierda era ahora una de las aulas y la siguiente era la dirección, secretaría y depósito –en un mismo espacio físico de 4 m2 aproximadamente y compartido con la Mutual del Ejército. Mientras nos entrevistamos con la directora en

[13] Frase expresada por Genoveva, mamá de la escuela de Payla Menuko en el Concejo Deliberante de San Martín de los Andes solicitando la Emergencia educativa, octubre 2022.
[14] El paraje Payla Menuko es territorio del Lof mapuche Curruhuinca, en jurisdicción del Parque Nacional Lanín y del Municipio de San Martín de los Andes.
[15] La escuela 155 se ubica en territorio del Lof mapuche Curruhuinca a 16 km del casco urbano de San Martín de los Andes.

esa sala multifunción, pasaron varios soldados entre nosotras, la directora, la secretaria y los bártulos de la escuela –papeles, una impresora, cajas de té y de productos de limpieza– para llevar certificados médicos al señor del fondo, o sea a la Mutual. Nos sentamos para conversar un rato sobre las novedades de la reubicación. En la búsqueda de antecedentes y bibliografía habíamos leído que en mayo del 2001 un grupo de madres/padres, tomaron la decisión de no enviar a sus hijos/as a la escuela por varios días, en reclamo de una educación de calidad (Treuquil et. al., 2004). Esa acción dio como resultado el alejamiento de la directora y la conformación de una comisión intercultural (Abramowski, 2005, p. 2). ¿Cómo había llegado la escuela de Payla hasta ese lugar? ¿Quiénes tomaron las decisiones de reubicar y con qué criterios?

Soledad nos contó "somos 70 personas entre docentes, auxiliares y estudiantes en 3 aulas". Los/as estudiantes y auxiliares viven todos en el paraje y debían ser transportados por traffic cada día. Los docentes llegaban al lugar por medios propios. Que la escuela fuera reubicada implicó mudar no sólo a las personas sino parte de su mobiliario y elementos de trabajo y de limpieza: bancos, pizarrones, armarios, elementos para servir los refrigerios, computadoras, impresora, entre otros. Según la directora, las reubicaciones fueron aceptadas por la comunidad educativa, padres, docentes y auxiliares, con el horizonte de hacer todo lo posible para garantizar la presencialidad, aunque la jornada se había reducido desde que comenzaron los problemas edilicios -de jornada extendida de 9 a 15:30 hs. se pasó a jornada simple. Hubo momentos, incluso, en que tuvieron 2 (dos) horas de clase por día.

Los tres salones cedidos por el ejército, transformados en aulas, con anterioridad habían sido destinados al cuidado de la salud del personal militar, como el servicio de kinesiología. Al ingresar al aula, a través de una gran puerta de madera, observamos a la seño con su guardapolvo, conversando con estudiantes sentados en ronda sobre los bancos escolares traídos desde su escuela. Además, vimos un gran pizarrón verde, armarios con materiales escolares y paredes donde colgaban trabajos realizados manualmente por los estudiantes sobre geografía y cultura mapuche: un mapa invertido de América del Sur que ubicaba el territorio de la Wajmapu. Soledad, en la charla de bienvenida, había expresado que el aula era el único espacio donde podían compartir la tarea escolar y donde no había objeciones a que plantaran la bandera mapuche, cosa que en el patio no se les permitía:

> (…) hicimos acuerdos con el responsable del Ejército, pero igualmente tenemos que estar todo el tiempo pidiendo permiso para poder circular libremente en la institución. Entendemos que es una unidad militar, cómo se organiza, cómo es el manejo militar. Pero, si ya hay acuerdos, no puede ser que nosotros tengamos que estar viendo, por ejemplo, en el horario del recreo si pasa o no pasa la guardia, o motos y autos por la calle que está ahí.

Circular libremente por la institución hacía referencia también a poder usar, por ejemplo, los baños que se encontraban en otro sector destinado a oficinas del ejército. Es decir, para ir al baño, había que transitar por pasillos donde circulaba personal del ejército. Además, el desayuno y el refrigerio para 60 estudiantes se preparaba en un anafe. Preguntamos a Soledad el porqué:

> (…) disponemos de una cocina que se llama rancho, pero se encuentra a

100 metros de las aulas. Entonces es más el tiempo que tardamos trasladándonos que lo que se gasta en tomar el desayuno y refrigerio. Ni hablar si hace frío o llueve.

Luego de visitar el aula, nos quedamos para presenciar el recreo. Karina, además, es maestra de grado y comentaba en voz alta algunas de las condiciones escolares que observaba y que contradicen los reglamentos de las escuelas: los chicos y chicas iban al mismo baño que los adultos. Ir al baño implicaba compartir el mismo espacio con soldados que circulaban armados. Por disposición de la directora, se estableció que cada vez que un estudiante necesitara ir al baño fuera acompañado por un auxiliar.

El recreo se hacía cruzando la callecita de asfalto, al fondo. Alguien había llevado una pelota así que varios se pusieron a jugar; hacia el costado de la improvisada cancha, unas maestras charlaban, unas nenas se acercaron, la maestra abrazó a una de ellas y se recostaron contra el tronco de un árbol. No podíamos tomar fotos, nos comentaron que estaba prohibido en el predio. En un momento, nuestra observación del recreo se vio interrumpida: la guardia pasaba con tres soldados armados. Era impactante presenciar dos rutinas cotidianas institucionales tan diferentes, el recreo y la guardia, simultáneamente.

Programamos la siguiente visita, ya próximos a noviembre sólo podríamos planificar una intervención, elegimos hacerla con estudiantes de tercer año del Profesorado de Inglés, del espacio de Literatura Inglesa. Las estudiantes compartieron una pequeña obra de teatro en inglés y actividades manuales con los/as chicos/as de 1° a 3° grado de la escuela. Estando ya próximas a recibirse, a las estudiantes también las interpeló la visita al Ejército, experiencia que generó tensiones que compartieron con nosotras. Una de ellas, materializó sus sensaciones en dos comentarios. Por un lado, "Cómo a nadie le hace ruido que niños transiten su escolaridad, rodeados de armas"; por el otro, "cerramos la puerta y era un aula con niños felices de recibirnos, jugar un rato, crear cosas".

Durante el año de reubicación la directora, docentes, auxiliares, madres/padres y la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN) llevaron adelante acciones para resolver prontamente las cuestiones edilicias. La directora personalmente recorría una vez por semana la escuela en obra y dialogaba con los empleados de la constructora sobre los avances y demoras, nos explicaba ¨nosotros no somos técnicos de nada, vamos aprendiendo en esta situación horrorosa que nos ha tocado vivir¨. Además, participaron de las mesas territoriales técnicas donde estaban presentes también responsables de Distrito escolar convocadas por el Consejo Provincial de Educación (CPE) –incluso alguna con la presencia del Ministro de Educación de ese momento Osvaldo Llancafilo, quien además recorrió la escuela en obra–, convocaron movilizaciones y marchas en la ciudad para visibilizar las problemáticas y reclamos, dieron entrevistas a medios de comunicación social, presentaron notas a las Defensoría del Pueblo, Defensoría de los Niños y Adolescentes, y participaron en la Banca del Vecino[16] del Concejo Deliberante hasta concretar la aprobación de la Declaración de Emergencia Educativa en San Martín de los Andes el 10 de noviembre de 2022. El día que se aprobó la Emergencia Educativa, escuchamos la voz de una madre del paraje, Genoveva, en la audiencia:

> (...) hace 1 año que nuestros chicos no pueden ir a su escuela, es una escuela que tiene una identidad mapuche y necesitan estudiar en su territorio. Nos produjo bronca que el Ministro de Educación nos dijera: ¿por qué se quejan? Están teniendo clases -así descaradamente. Él sabe que nuestros hijos están teniendo clases en una iglesia, en el regimiento y les agradecemos el espacio que nos dan, pero no es ahí donde nuestros hijos tienen que educarse con lo mapuche que son.

Luego la directora compartió con la voz entrecortada por la emoción, el dolor, la indignación:

> Nosotros hace 1 año estamos reubicados, ya no podemos estar más reubicados, el año que viene tenemos que volver al territorio. No se puede garantizar así a los chicos la educación de calidad en territorio, condiciones seguras y de libertad, porque los dispositivos alternativos en instituciones que no tienen que ver con educación no nos permiten ser libres y eso lo sabemos todos.

En las entrevistas a medios de comunicación locales pudimos escuchar la denuncia pública expresada por la comunidad educativa a través de la directora de la escuela, que mostró responsabilidades de distintos niveles de gestión tanto privado como estatal. Fueron nombrados con nombre, apellido y función desde la Empresa constructora de la obra, obras delegadas del Municipio, Subsecretaria de Obras públicas, responsables del área educación Distrito Escolar y la Comisión de Educación del Consejo Deliberante hasta funcionarios del Ministerio de Educación Provincial. La directora expresó que pasaron 2 años y 7 meses de gestiones y reclamos en los que, por un lado, sintieron el ninguneo a través de promesas en tiempo y recursos que no se materializaron según los acuerdos, provocando dolor, bronca e indignación; y, por otro lado, valoró la experiencia de la comunidad que ¨ se puso la escuela al hombro¨.

Nuestros chicos necesitan estudiar en su territorio

En este proceso observamos el aula como espacio de sostén de la escolarización y registramos una interpelación central: que una escuela intercultural mapuche es tal en territorio. Tener clases o asegurar la presencialidad no sería ir a la escuela intercultural. Se abren así cuestionamientos sobre el rol del territorio en la escuela o la escuela en territorio. ¿Qué procesos de decisiones reducen la situación educativa al aula o a tener clases? ¿Qué tipo de racionalidad se expresa en las reubicaciones? ¿Qué clase será el dar clase en un contexto de convivencia con personas armadas? ¿Cuáles fueron los procesos sociales y políticos que vivió la comunidad para acceder a las reubicaciones en pos de asegurar la presencialidad?

La reubicación de la escuela nos mostró nuevas formas de invisibilización y violencia por parte del estado neuquino. La garantía del derecho a la educación ejercida por el Ministerio de Educación provincial privilegió sostener cla-

[16] Creada por Ordenanza Municipal N° 9106/11, la Banca del Vecino tiene por objeto, entre otros, generar un medio ágil, informal y permanente para la recepción de proyectos, denuncias u opiniones que surjan de los vecinos e instituciones de la comunidad.

ses dejando en pausa el derecho a la identidad en territorio. Esta tensión puso en jaque, por un lado, la gestión de políticas educativas que no respondieron en tiempo y forma a las condiciones materiales para sostener una educación de calidad, y por otro, un proceso de construcción de la educación intercultural en la escuela de Payla desde los años 2000.

A modo de cierre, se evidencia la educación intercultural como espacio de disputa entre, por un lado, el estado con su continuidad de prácticas homogeneizadoras y, por el otro, las comunidades que reclaman su derecho a identidad cultural y a su territorio. Por último, nos interrogamos por la formación docente inicial y qué herramientas necesitarán los/las estudiantes para recuperar los procesos históricos y las políticas educativas interculturales, con una comprensión de las micro y las macro políticas. Nos referimos a micropolítica, en forma de aprendizajes por parte de la comunidad educativa, al familiarizarse con los circuitos administrativos estatales -y técnicos de la obra- para reclamar por el derecho a un edificio en condiciones seguras y en territorio. La micropolítica, asimismo, fue la que movilizó la macro política a nivel municipal y provincial para regresar a la escuela en territorio. La comunidad decidió volver al territorio a principios de 2023, aunque el edificio no estuviera terminado y activó un sistema de turnos para funcionar en el centro comunitario. A mitad de ese año, la escuela pudo volver a funcionar en su edificio aún con cuestiones de obra pendientes. Una vez retomadas las clases, planificamos y llevamos adelante encuentros con estudiantes de 7° grado, retornando a nuestra primera inquietud, prácticas y sentidos en torno al castellano, el inglés y el mapudungun en la formación de estudiantes del Profesorado de Inglés. Este segundo momento de trabajo de campo será motivo de próximas reflexiones.

Referencias

Abramowski, A. L. (2005) Aulas de puertas abiertas. El Monitor (3), 12-17.

Impemba, M. (2013) ¿Los otros invisibles? La cultura mapuche en el expansionismo turístico de San Martín de los Andes. Ferreyra.

Legislatura de la Provincia del Neuquén (2014) Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Neuquén, Ley Provincial Nº 2.945. https://infoleg.neuquen.gov.ar/ LeyesDecretosDetalle?Id=211895

Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós

Treuquil, A., Colipan, V., Carrasco, C., Rodríguez de Anca, A. (coord.) (2004) De la discriminación a la interculturalidad: movilización mapuce en torno a la educación pública [Documento de trabajo]. Center for Latin American Social Policy – CLASPO. http://dx.doi.org/10.26153/tsw/47698

En camino hacia una educación intercultural: caracterización sociolingüística de la comunidad educativa del ISFD N° 8 Juana Manso

y los fuegos, los alegres fuegos,
a pesar de las lenguas, se entenderán una noche…
Juan L. Ortiz

Catalina González del Cerro - Mara Matteucci - Melissa A. Di Dio
Sara Marifil - Tomás Cañicul - Yamila Mitra

Instituto de Formación Docente Nº 8
"Juana Manso" de Junín de los Andes

Resumen:

En Junín de los Andes, Neuquén, territorio con presencia mapuche, funciona hace cuarenta años el ISFD 8[17] Juana Manso. Desde entonces, muchas personas se han preguntado cómo enseñar en un territorio donde el pueblo nativo ha sido violentado en la constitución del Estado nación y la lengua originaria, al menos parcialmente, silenciada. Este proyecto colaborativo se propuso indagar los sentidos y los usos de estudiantes, docentes y auxiliares acerca de las lenguas con el objetivo de construir una caracterización sociolingüística que nos permita comprender, problematizar y modificar las prácticas concretas desde una perspectiva intercultural.

En este trabajo se presentan algunos resultados parciales a partir del análisis de datos recolectados en encuestas individuales voluntarias y entrevistas a personas hablantes de mapudungun ligadas con su enseñanza dentro y fuera del sistema educativo. Estos métodos permitieron una caracterización inicial cualitativa de la comunidad educativa y una comprensión más profunda de la dinámica entre la escolarización de la población mapuche y los procesos de desvitalización y revitalización de su lengua.

Palabras clave:

Educación intercultural - Lenguas - Mapudungun

[17] Se refiere al Instituto de Formación Docente N° 8 "Juana Manso" de Junín de los Andes. Por uso y costumbre se suele utilizar la sigla ISFD para referirse a las instituciones de formación docente. Se respeta la decisión de las/os autoras/es de optar por esta denominación (N. de la c.).

Introducción

En cuarenta años de historia del ISFD 8 "Juana Manso" de Junín de los Andes, la interculturalidad ha interpelado a la institución de diferentes formas, pero nunca como lo hizo desde que, en el año 2017, el Profesorado de Inglés empezó a formar parte de su oferta académica. Esta carrera se abrió por primera vez en una institución de gestión estatal en la provincia y Junín fue la localidad elegida, un lugar donde se estaban dando luchas por revitalizar (o preservar) el Mapudungun, la lengua nativa de muchos de los habitantes o de sus antepasados. Traer a la escena una lengua extranjera y dominante movilizó inquietudes y despertó sensibilidades. Desde ese momento, muchos/as empezamos a preguntarnos qué implicaba enseñar inglés en este contexto con una perspectiva intercultural. Era verdad que muchos/as estudiantes usaban una lengua distinta del español -el inglés- en clases y recreos, pero ¿qué más podría saberse sobre otras lenguas? La lengua nativa, el Mapudungun, ¿se hablaba dentro de la comunidad educativa?

Un paso fundamental en todo proyecto educativo que pretenda ser intercultural es conocer a la comunidad y esto implica ir más allá de reconocer la diversidad existente en el contexto. La interculturalidad, sin embargo, nos propone también desarrollar relaciones equitativas que "parten del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder" (Walsh, 2008). Desandar un camino de silencio -o de silenciamiento-, poner palabras a lo que no se dice, ahondar en las asimetrías subyacentes fruto de la historicidad local y nacional, conocer mejor a nuestra comunidad educativa era parte necesaria, entendimos, para tensionar nuestras prácticas docentes hacia un horizonte más adecuado a la realidad del contexto.

Uno de los modos de abordar esas preguntas surgió, en un principio, de la mano de la Actualización Académica en Educación Intercultural Bilingüe del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) 2023. Allí se presentó la caracterización sociolingüística como un paso fundamental para cualquier proyecto de educación intercultural. Según Gandulfo (2022), una caracterización dentro de una comunidad determinada supone dos niveles de análisis: por un lado, identificar y describir qué lenguas usan los/as hablantes y cuáles no, de qué modo se las usa, con quiénes se las habla, en qué situaciones y para hacer qué cosas. Por otro lado, es importante ahondar sobre los sentidos que tienen esas lenguas para quienes las usan y para quienes no. El método y los lineamientos más generales surgieron de aquí y de experiencias similares. La primera, la de la escuela 216 de San Roque, Corrientes, en la que estudiantes realizaron una investigación etnográfica sobre los usos del guaraní en su comunidad (Gandulfo, 2019). La segunda experiencia relevada fue el diagnóstico sociolingüístico colaborativo realizado en 2016 por docentes y personas egresadas de la Tecnicatura superior intercultural bilingüe con mención en lengua Quichua en el IFD 21 de Bandera Bajada, Santiago del Estero (Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, Universidad Nacional de Santiago del Estero [FHCSyS UNSE], 2016).

Sin embargo, un momento clave para llegar a la caracterización como la venimos desarrollando fue la incorporación del estudiante del Profesorado de Educación Primaria al grupo de investigación. Tomás Cañicul es miembro activo de la comunidad Mapuche y activista por la revitalización del mapudungun;

luego se incorporaron al proyecto tres estudiantes más. El planteo de Tomás fue claro y directo: a él le interesaba participar en la investigación en tanto y en cuanto nosotras, como docentes del ISFD, aportáramos a la revitalización del mapudungun gestionando el espacio para realizar un internado lingüístico en el edificio del instituto y proveyendo material legitimado y actualizado sobre el estado de la lengua en la zona. Nos explicó, sin muchas vueltas, que "al Mapudungun le quedan siete años", haciendo referencia a que sólo los/as mayores lo hablaban y que, dado la escasa cantidad de "neo hablantes"[18], era poco el tiempo para revitalizarlo. Comentó también la poca expectativa de que el idioma se revitalizará sólo con el aporte de la educación formal y explicó el rol de los internados lingüísticos en donde el idioma se aprende por inmersión, modelo aprendido de la experiencia del país Vasco para recuperar el euskera. "Si no podemos salvar el mapudungun, al menos registremos sus últimos momentos, como quien registra el hundimiento del Titanic"… las palabras de Tomás eran crudas, pero nos dieron el marco de una realidad que no podíamos eludir.

Para entender mejor qué movilizó nuestra investigación, es necesario situarnos en contexto. En la provincia de Neuquén según el Censo 2022 del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), más del 7% de la población se reconoce como indígena o descendiente. Esa proporción sube notoriamente si consideramos sólo los departamentos de Huiliches, donde se encuentra el ISFD 8, y Lácar, departamento aledaño del que provienen muchos/as de nuestros/as docentes, estudiantes y auxiliares. En Huiliches, de los 20.800 habitantes casi un cuarto se reconoció como indígena o descendiente; en Lácar, de los casi 40.000 habitantes, un 10% lo hizo (INDEC, 2024, p. 42). A nivel nacional, el pueblo mapuche es el pueblo originario más numeroso, con 145.800 personas identificándose como perteneciente al grupo o descendiente (INDEC, 2024, p. 17). Sin embargo, el apartado que muestra el conocimiento de las lenguas originarias señala a este pueblo más rezagado que sus pares. Sólo el 18% de los/as originarios/as o descendientes mapuches hablan o entienden la lengua originaria, muy debajo de otros pueblos, en los que hasta un 90% habla o entiende su lengua nativa (INDEC, 2024, p. 24). Cabe destacar que el mismo censo señala que, si bien en menor medida, en la provincia habitan también personas que se identifican como pertenecientes a pueblos originarios distintos al mapuche, por ejemplo, más de 600 al pueblo guaraní, más de 400 al diaguita y más de 300 al kolla[19]. Asimismo, sabemos por experiencia directa que en la zona de influencia del ISFD hay población extranjera hablante de lenguas distintas al español: dentro de los/as estudiantes del ISFD ha habido, por ejemplo, un estudiante italiano, y una docente y una estudiante primera generación de japoneses.

[18] Neohablante: según definición del Diccionario de Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas, persona que decide conscientemente cambiar de su idioma inicial a una lengua minorizada aprendida fuera de su entorno familiar, ya sea para expresarse exclusivamente en esta lengua o para usarla sólo en determinados contextos o situaciones. Las razones de dicho cambio pueden ser debidas a la proactividad de un individuo para contrarrestar el uso reducido, y por ende la posibilidad de desaparición, de la lengua minorizada en el área y/o el proceso de adaptación de los inmigrantes al contexto social de la región (Palacios Martínez et. al., 2019).
[19] Los números de habitantes pertenecientes o descendientes de los pueblos guaraní, diaguita y kolla surgen de la relación entre la cantidad total de personas que se reconocen pertenecientes o descendientes de esos pueblos (INDEC, 2024, p. 17) y la distribución de población por pueblo, por jurisdicción (INDEC, 2024, p. 18-20).

La investigación: primeros pasos y resultados parciales

Una vez conformado el grupo de investigación, con un total de cinco docentes y cuatro estudiantes, seleccionamos material bibliográfico para indagar los antecedentes y construir el marco teórico desde donde leer los datos. Además, nos reunimos periódicamente para pensar los lineamientos de la investigación. El trabajo de campo, decidimos, tendría distintos momentos: planificamos un momento de encuestas y uno de entrevistas. En primer lugar, llevamos adelante encuestas que fueron realizadas en un formulario de Google llamado Las huellas lingüísticas en el IFD 8 en el año 2023.

Decidimos, en un principio, que nuestra caracterización debía considerar a la comunidad educativa más allá de los/as estudiantes de todas las carreras: había que incluir también docentes y auxiliares. La encuesta a docentes se administró en una Jornada Institucional en la segunda mitad del año, situación que garantizaba alta participación. Las encuestas a auxiliares y estudiantes se realizaron en los dos meses siguientes, en las que docentes y estudiantes investigadores se acercaron a presentar la propuesta y facilitar el link al formulario.

La encuesta fue completada por 93 personas -45 docentes, 43 estudiantes y 5 no docentes-, quienes respondieron preguntas organizadas en cuatro grupos. En principio, debían responder sobre idiomas que les interesaría aprender y los motivos; en segundo lugar, sobre las lenguas que comprenden/usan (o usaban) ellos/as, sus padres y abuelos/as; en tercer lugar, sobre sus percepciones acerca de las lenguas en términos de utilidad, dificultad, belleza, y el rol que deberían tener en la educación y en la redacción de documentos oficiales; y finalmente sobre su conocimiento sobre lenguas originarias en Argentina. En equipo, realizamos un primer análisis de los resultados arrojados y empezamos a visualizar temáticas que los atravesaban, como por ejemplo la preeminencia percibida de la enseñanza del inglés, el español y la lengua de señas en las políticas lingüísticas estatales a nivel nacional -así como la enseñanza del mapudungun sólo a nivel provincial-, la representación de la lengua de señas como una herramienta de comunicación universal carente de identidad cultural que posibilitaría una inclusión plena y la de la lengua inglesa entendida como la de mayor utilidad a nivel global.

Asimismo, identificamos el caso de varios/as estudiantes que sostienen que pueden mantener una conversación en mapudungun, una/o que puede hacer lo propio en guaraní y otro/a en quom. También fue llamativa la respuesta de un grupo de docentes que tienen conocimientos parciales de aymará, tehuelche, huarpe y selk'nam (algunos de estos pueblos no cuentan con más de 150 hablantes en la actualidad); de un/a docente que expresó poder mantener una conversación en quichua y otro/a en coreano, y de una docente que respondió que la lengua materna de su madre era guaraní. También fue llamativo el caso de algunos/as auxiliares de servicio que expresaban ser hablantes de mapudungun o comprenderlo, situación que no habíamos percibido nunca siendo compañeros/as de trabajo durante muchos años.

Además de ese trabajo de caracterización interna, tuvimos encuentros con personas externas al ISFD que nos ayudaron a comprender el contexto de uso y enseñanza del mapuzungun en la localidad. Por un lado, mantuvimos

reuniones con dos docentes de lengua y cultura mapuche (kimeltufes) de dos escuelas primarias con Modalidad intercultural bilingüe (MIB) de dos parajes rurales cercanos a San Martín de los Andes. Una de las inquietudes que transmitieron fue el poco conocimiento que tienen sus colegas docentes en torno a la historia y situación actual del pueblo mapuche y su lengua, así como también la necesidad de dar a conocer materiales elaborados por las mismas kimeltufes al interior del ISFD.

Por otro lado, se amplió el universo de entrevistas gracias a la colaboración de estudiantes investigadores que hicieron de nexo, y que explícitamente lo pidieron. Fue así como durante el verano 2024 el estudiante investigador Tomás junto a dos docentes se acercaron a los domicilios de tres mujeres mapuche hablantes de la lengua. Ellas fueron Maria Luisa Cañicul, autoridad tradicional, de más de 70 años, residente de Junín, María Elena Tripailaf, educadora de telar mapuche de la escuela 357, de 50 años aproximadamente, y Mercedes Cayunir de 40 años, docente de lengua y cultura mapuche en la escuela 139 de Costa de Malleo, de MIB, ambas ubicadas en la comunidad Painefilu. Relataron el papel que tuvo el uso del mapudungun en sus familias y también dentro y fuera del ámbito escolar. Nos contaron sobre la expulsión violenta de sus tierras en tiempos de instalación de Parques Nacionales ("cuando era niña nos tuvimos que ir a esconder a la montaña") y otros detalles que permiten comprender el proceso masivo de migración a zonas urbanas; también permitió ver el vínculo entre el empobrecimiento sistemático de esta población a la que le fue difícil acceder a educación primaria y secundaria. Todo esto nos permitió conocer mejor la relación intrínseca entre la llegada de la escuela a las comunidades y la desvitalización del mapuzugun, y así resignificar los resultados que podíamos visualizar en las encuestas dentro del ISFD.

Primeras conclusiones

Las primeras líneas de investigación que se abren a partir de un análisis preliminar se pueden vincular con dos conceptos fecundos: prejuicios lingüísticos y violencia epistémica. Entendemos el prejuicio como la manifestación de ideas preconcebidas que, en palabras de Jesús Tusón Valls (2010) toma la forma de un juicio de valor o bien sobre una lengua, o bien sobre los hablantes de una lengua. Este concepto adquiere especial relevancia por las consecuencias que pueden traer aparejados dichos prejuicios, cuando toman forma de discriminación. Vale recordar que cuando se discrimina una lengua, en realidad es a sus hablantes a quienes se está discriminando. En el ámbito educativo y especialmente en institutos de formación de docentes de idiomas -como es el caso del ISFD 8-, las encuestas nos muestran que es necesario detenerse en el análisis de los discursos que circulan en torno a las lenguas y su incidencia en las actitudes lingüísticas y prácticas cotidianas.

Por su parte, en palabras de Raquel Güereca Torres (2017), entendemos por violencia epistémica al conjunto de prácticas científicas, disciplinares y cognitivas que, intencionadamente o no, invisibilizan el aporte de determinados sujetos sociales a la construcción, discusión y difusión de conocimiento científico. Esta violencia se refleja en el quehacer institucional de los espacios de formación docente en general, en sus lógicas de funcionamiento, en sus pro-

puestas de enseñanza y en los contenidos legitimados. Las entrevistas realizadas a kimelfes[20] ofrecen un valioso punto de partida para ver la forma que adquiere esta violencia en el marco de nuestra institución.

Otra línea de investigación proviene de las lecturas realizadas en el marco de este proyecto en torno a la posición del Estado en relación con el proceso de clandestinización de determinadas lenguas y luego su institucionalización en el marco curricular provincial como política de reparación (Díaz y Rodríguez de Anca, 2010).

En síntesis, vemos un terreno fértil en donde conviven muchas preguntas nuevas que se desprenden de lo analizado, con la posibilidad concreta de seguir realizando entrevistas a estudiantes, docentes y auxiliares. Específicamente nos interesa profundizar, en una próxima etapa, sobre el vínculo entre los prejuicios lingüísticos y los sentidos atribuidos a las asimetrías sociales existentes. Algunos interrogantes son: qué usos le da la comunidad educativa a las lenguas que entiende o habla, cuáles usos les son ajenos, cuáles son los motivos percibidos, qué representaciones hay sobre esas lenguas y sus hablantes, entre otras. También vemos como primordial enfocar nuestros esfuerzos futuros en sistematizar un material que resulte apropiado para divulgar los resultados. Dado que la divulgación sobre los resultados de estas investigaciones parece necesaria, nos proponemos realizar cuadernillos o espacios de formación interna dentro del ISFD, así como también materiales textuales o audiovisuales dirigidos a otras instituciones educativas, medios de comunicación locales o a un público general.

[20] Kimelfe es otra manera de referirse a educadores/as de mapudungun, tal como kimeltufes (N. de la c.).

Referencias

Díaz, R. A., y Rodríguez de Anca, A. R. (2010) La interculturalidad en debate. Astrolabio (1). https://doi.org/10.55441/1668.7515.n1.153

FHCSyS UNSE (2016) Diagnóstico sociolingüístico colaborativo [Informe de actividades]. https://fhu.unse.edu.ar/documentos/general/DiagnosticoSsoc.pdf

Gandulfo, C. (2019) La elaboración de un "mapa sociolingüístico" en colaboración con adolescentes en un paraje rural de Corrientes. En Artieda, T., Simoni, M. J., y Vega, G., III Jornadas Libro de Actas: Intercambio de la Producción Científica en Humanidades y Ciencias Sociales (pp. 33-35). Universidad Nacional del Nordeste. https://repositorio.unne.edu.ar/bitstream/handle/123456789/30700/RIUNNE_FHUM_AC_Gandulfo_C.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gandulfo, C. (2022) Clase Nro 1: Los primeros pasos para diseñar un proyecto educativo intercultural y/o bilingüe: ¿con qué contamos? ¿qué nos proponemos? En Serrudo, A. y López, W. (Coords.), Actualización Académica en Educación Intercultural/Educación Intercultural Bilingüe. Módulo 4. Diseño e instrumentalización de proyectos educativos interculturales y/o bilingües en las instituciones (pp. 3-15). Ministerio de Educación de la Nación. https://red.infd.edu.ar/micrositios/coleccion-actualizaciones-academicas-2023/#/lessons/T1BpMi9s8hQ6WnqjwhWkeNKsS4Elcc8m

Güereca Torres, R. (2017) Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. REencuentro. Análisis de problemas universitarios, 28(74), 11-32. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/ reencuentro/article/view/929

INDEC (2024) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados Definitivos: población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios. Instituto Nacional de Estadística y Censos -INDEC. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022_poblacion_indigena.pdf

Palacios Martínez, I. (dir.), Alonso Alonso, R., Cal Varela, M., Calvo Benzies, Y., Fernández Polo, F. X., Gómez García, L., López Rúa, P., Rodríguez Rodríguez, Y. y Varela Pérez, J. R. (2019) Entrada: Neo hablante. En Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas [Página Web] https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/neohablante

Tusón Valls, J. (2010) Los prejuicios lingüísticos. Octaedro.

Walsh, C. (2005) Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. Signo y Pensamiento 24(46), 39-50. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoy pensamiento/article/view/4663

Las representaciones sociales de las Geografías presentes en el nivel secundario de Plaza Huincul-Cutral Có. Su relación con la formación de ciudadanías

Alan Albornoz - Carla Ponce - Gustavo Meliqueo - Jorge Raticelli

Instituto de Formación Docente Nº 14
de Cutral Có

Resumen:

La posibilidad de establecer vinculaciones entre las representaciones de la Geografía y las tradiciones de su enseñanza, en el marco de la educación secundaria, influyen en la formación de ciudadanías.

El presente avance de investigación tiene como objetivo realizar un acercamiento a la comprensión, más acertada, de las decisiones tomadas por el profesorado en sus intervenciones didácticas y los aprendizajes que promueven. Indagando en las prácticas docentes de la enseñanza de Geografías desarrolladas en la actualidad en el nivel secundario de Plaza Huincul y Cutral-Có. Asimismo, se pretende develar la o las vinculaciones que se establecen con la formación de ciudadanías en el estudiantado.

Este proyecto se posiciona dentro de las perspectivas interpretativa y crítica (Latorre et. al., 2003) y, desde una metodología mixta (Pantoja y Rasco, 2017) se parte de una encuesta semicerrada a 35 docentes en formación del profesorado de Geografía ingresante del año 2022 y 30 encuestas a estudiantado secundario de primer y quinto año, en el mismo ciclo lectivo, para indagar en las representaciones (Jodelet, 1986; Pagés, 1996; Moscovici, 2001; Ortega Sánchez y Valle Taiman, 2018; Castorina, 2007) de la Geografía, las tradiciones (Zenobi, 2009) y las finalidades (Zenobi, 2009; Jara, M. y Santisteban, A., 2018) de su enseñanza apelando a las trayectorias educativas.

Los resultados obtenidos expresan una continuidad de la enseñanza de la Geografía clásica, anclada en tradiciones físico naturales, que fomentan la memorización y descripción, relacionada con la formación de ciudadanías (Kymlicka y Norman, 1996; Ross y Vinson, 2012; Cheresky y Pousadela, 2001) alejadas del pensamiento crítico y participativo, que fomentan las Geografías críticas renovadas.

Palabras clave:

Representaciones sociales de la Geografía - Prácticas docentes - Tradiciones escolares - Ciudadanías

Introducción

Al considerar la posibilidad de establecer vinculaciones entre las representaciones de la Geografía, su enseñanza y la formación de ciudadanías, se entiende que la persistencia de prácticas de enseñanza tradicionales se relaciona con la reproducción de trayectorias escolares y la influencia de la formación docente inicial. En esta línea, la ausencia de reflexión de las prácticas y la carencia formativa requerida para una enseñanza desde un enfoque renovado de la Geografía y crítico de la didáctica potenciaría la formación de ciudadanías delegadas, carentes de una participación genuina en la realidad social.

En este sentido, es oportuno mencionar las finalidades de enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales, es decir, pensar para qué se enseña la disciplina en el contexto de la educación secundaria y, actualmente en la provincia de Neuquén, dentro del área de las Ciencias Sociales, políticas y económicas[21]. Esto implica reflexionar respecto al aporte que realiza la Geografía a la formación integral del sujeto. ¿Qué tipo de ciudadano se quiere formar? ¿para qué? ¿por qué?

El contexto actual global en el que se desarrolla y reproduce el medio técnico, científico e informacional[22], facilita el contacto con diversas fuentes de información que influyen en la construcción de las representaciones de la Geografía. Chevalier (2005) considera que el campo de la Geografía está compuesto por cuatro polos: la Geografía académica, la Geografía disciplinar, la Geografía del espectáculo y la Geografía aplicada. Cabe preguntarse ¿cuál es el peso de cada uno de estos polos en la formación de las representaciones de la Geografía en el contexto escolar del nivel secundario?

Coincidiendo con Verónica Hollman (2005), en la Geografía escolar persiste una enseñanza anclada en dos tradiciones disciplinares, la Geografía física de matriz positivista, introducida en las primeras décadas del siglo XX y la Geografía regional, relacionada con la descripción natural de los espacios y un aprendizaje memorístico. A su vez, es posible detectar la continuidad de argumentaciones muy ligadas a la conformación de la conciencia nacional.

Estado del arte

La formación ciudadana en la escuela, y, particularmente desde las ciencias sociales, es un tema que comienza a ser interpelado recientemente por didactas de diversas geografías del mundo. En este sentido, no podemos dejar de mencionar que se percibe un mayor desarrollo académico e investigativo en el nivel primario que en el nivel secundario.

---

[21] Nombre del área en el Diseño Curricular de la Nueva Educación Secundaria, según Res. N° 1463/2018 del Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

[22] El geógrafo brasileño Milton Santos refiere a este medio como la cara geográfica de lo que conocemos como globalización. El medio técnico-científico-informacional estaría compuesto por la tecnoesfera y la psicoesfera. La primera da cuenta de la sustitución del medio natural por el técnico, y la psicoesfera contiene las creencias, deseos, voluntades y hábitos que influyen en los comportamientos, en las relaciones personales (Zusman, 2018).

Un referente del tema en Argentina es Isabelino Siede (2013), quien resalta que las prácticas educativas orientadas a la formación ciudadana desarrolladas hasta la actualidad han influido en la formación de conductas específicas en el estudiantado y, por tanto, han generado ciudadanías. Las mismas han sido propiciadas desde diversos ritos de identificación para fortalecer la generación de emociones colectivas vinculadas con el nacionalismo, el amor a la patria o desde adoctrinamientos para formar en conocimientos meramente declarativos.

Siede considera que, en cualquier área de conocimiento, las formas de enseñanza se articulan con los contenidos y los propósitos o finalidades de enseñanza, lo cual, aclara, puede diferir de su enseñanza efectiva. Por tanto, aquí se expresa una brecha entre lo planificado para una práctica de enseñanza y la práctica educativa en sí. Entonces, ¿qué enseñanza es pertinente para la formación del sujeto ético-político que las condiciones actuales de la sociedad demandan? ¿qué ciudadanías se han formado en la educación secundaria? ¿qué aporte ha realizado la Geografía?

Lamentablemente, el carácter de los saberes, teniendo en cuenta las referencias académicas, es difuso; por tanto, surgen diversos puntos de vista. Algunos consideran prioritaria la formación en saberes declarativos, lo que Siede considera sin injerencia en la vida cotidiana del estudiantado, manteniendo un formato académico sin escolarización; y, por otro lado, los que procuran una formación en valores y actitudes, orientados por cambiar la habitual conducta del estudiantado a fin de que ejerzan activamente aspectos valiosos de la vida pública. El riesgo potencial identificado es que la transmisión de pautas valorativas cercene la autonomía del sujeto ético-político y se transforme en un mero ejecutor de criterios ya moldeados.

Hasta aquí podemos interpretar que la formación ciudadana en la escuela se ha realizado entre los dos saberes anteriormente mencionados, lo cual ha derivado, por un lado, en la formación de sujetos con una autonomía intelectual teórica no aplicable al desenvolvimiento de la vida cotidiana, y, por otro lado, en la formación de un sujeto con buena voluntad.

En este sentido, Siede se aleja de ambas posturas y se concentra en la necesidad de que las prácticas pedagógicas brinden herramientas, desde una estructura de problematización-conceptualización para intervenir en futuras prácticas sociales de ciudadano, para deliberar en la resolución de conflictos y enunciar proyectos de vida más justos desde accionares colectivos. Es decir, se pretende la actuación de un sujeto según criterios autónomos, justos, solidarios, abiertos a la crítica, motorizados por la praxis (Siede, 2013).

Por tanto, consideramos que, para indagar en el proceso de formación ciudadana llevado a cabo en las escuelas secundarias de Plaza Huincul y Cutral Có desde la Geografía, será necesario hacerlo principalmente en las prácticas educativas, reconociendo que ni los espacios de lo social, ni las escuelas secundarias son los únicos responsables de la educación del ciudadano (España, 2000, p. 100).

Diseño de la investigación y metodología

Se pretende realizar una investigación educativa que interprete, analice y comprenda situaciones en ese marco, que genere nuevos conocimientos para desarrollar y organizar acciones prácticas de cambio y mejora de la enseñanza, que den respuesta a problemas y colaboren con las decisiones de las y los docentes. La misma, se enmarca dentro de las perspectivas interpretativa y crítica, que según Latorre (et. al. 2003), este tipo de investigación pretende develar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa desde la reflexión crítica de la praxis y en la praxis. La investigación se torna un medio de continua autorreflexión.

Se realizará una recolección de datos de corte cuali-cuantitativo, por tanto, la obtención y análisis de la información serán procesos complementarios, simultáneos continuos e interactivos, más que lineales, por lo que el análisis de la información será un proceso espiralado y sistemático, integrado en todas las fases del proceso. Se recurrirá a encuestas semi-cerradas (al estudiantado) y a entrevistas clínicas-críticas (a docentes jefas/es-coordinadoras/es de Geografía y Profesorado de la asignatura), realizando una significativa selección de la información, su categorización, comparación y síntesis e interpretación para su posterior triangulación.

La primera muestra se recopila en docentes ingresantes al profesorado de Geografía del IFD N° 14 y en el estudiantado secundario de 1° y 5° del CPEM N° 20, ambas instituciones de Cutral Có, lo cual aporta a la construcción de la hipótesis. La segunda entrada al campo se realizará en las escuelas secundarias medias y técnicas de Plaza Huincul y Cutral Có: CPEM N° 20, CPEM N° 6, CPEM N° 51, CPEM N° 58, EPET N° 1, EPET N° 10 y Colegio Tecnológico UTN.

Problema de investigación

Se indagará en las representaciones sociales de la relación entre la enseñanza de la Geografía en el nivel secundario y la formación de ciudadanía, infiriendo que la ausencia de renovación del temario de su enseñanza se relaciona con tales representaciones, lo cual interferiría en la formación de ciudadanías críticas, democráticas y participativas.

La hipótesis investigativa es que en Plaza Huincul y Cutral Có hay una continuidad en el ejercicio de prácticas ancladas en una Geografía clásica, que favorecen la formación de ciudadanías alejadas del pensamiento crítico y participativo.

Interrogantes de investigación: ¿Qué representaciones de la Geografía posee el estudiantado secundario de las ciudades de Plaza Huincul y Cutral Có? ¿Qué concepciones de la Geografía posee el profesorado del nivel secundario de Plaza Huincul y Cutral Có? ¿A qué tipo de ciudadanías aporta la enseñanza de la Geografía en el nivel secundario? ¿Cuáles son las finalidades de enseñanza de la Geografía del profesorado secundario?

Objetivo general: identificar las representaciones/concepciones de la Geografía que posee el estudiantado y profesorado secundario de las ciudades de

Plaza Huincul y Cutral Có.

Objetivos específicos: reconocer el tipo de ciudadanía a la que aporta la enseñanza de la Geografía en el nivel secundario; visibilizar las finalidades de la enseñanza de la Geografía en el nivel secundario; indagar respecto a las posibles vinculaciones entre la selección curricular y la formación ciudadana.

Análisis y resultados

Esta primera etapa ha dado forma a la hipótesis inicial de trabajo y al desarrollo del proyecto, como a la producción de los instrumentos de la segunda recolección, pronta a realizarse para la posterior triangulación de los resultados.

Como se adelantó anteriormente, en la primera recolección[23] se reconoce una continuidad de prácticas clásicas de enseñanza de la Geografía que promueven la localización, descripción y memorización a partir, mayoritariamente de cuestionarios, lecturas, uso y producción de cartografía, manuales y sus actividades. Asimismo, las finalidades de la Geografía, de acuerdo con los encuestados está relacionada con "poder tener una ubicación exacta, poder ver temas del mundo que muchas veces no le damos demasiada importancia"; "para saber el clima, estar ubicados en el mapa, por ejemplo, cuando viajamos y usamos el mapa de guía. Para saber los espacios en los que estamos ubicados"; "para localizar lugares, ubicarse en el espacio geográfico"; "para poder no sólo saber la localización de un punto específico, ya sea ciudad, provincia, país, sino para conocer sobre sus costumbres, cultura y todo lo relacionado sobre el lugar que se quiere conocer". Por tanto, el temario se reduce a listados de temas como: capitales, relieves, climas, biomas, flora y fauna, ríos, océanos, continentes, sin mencionar posibles problematizaciones al respecto.

Por tanto, se identifican en los ingresantes al profesorado como en el estudiantado del nivel secundario, representaciones sociales de las Geografías clásicas. No se logra percibir diferencias en cuanto a grado de complejización de los abordajes en las trayectorias en el nivel secundario, pero si respuestas más elaboradas en los/as ingresantes.

Conclusión

Las investigaciones respecto a las representaciones sociales son un aporte que se brinda desde las psicologías a las didácticas específicas de las ciencias sociales, constituyendo una referencia indispensable para la comprensión de las problemáticas y desafíos actuales de la enseñanza en el nivel secundario.

La intención de esta investigación es constituir una herramienta útil para reflexionar la formación inicial del profesorado y pensar propuestas de formación continua orientadas a la reflexión de las prácticas educativas que posibiliten generar nuevas propuestas de enseñanza para la formación ciudadana crítica y reflexiva.

[23] Ver en Anexos

Asimismo, el siguiente proyecto ha pretendido no sólo llevar adelante la investigación, sino consolidar un equipo de trabajo a largo plazo. Por lo tanto, se posibilitarán instancias de coformación y trabajo colaborativo en investigación educativa, al mismo tiempo que se avanzará en la investigación y en fortalecimiento de esta función en el nivel terciario.

Anexo

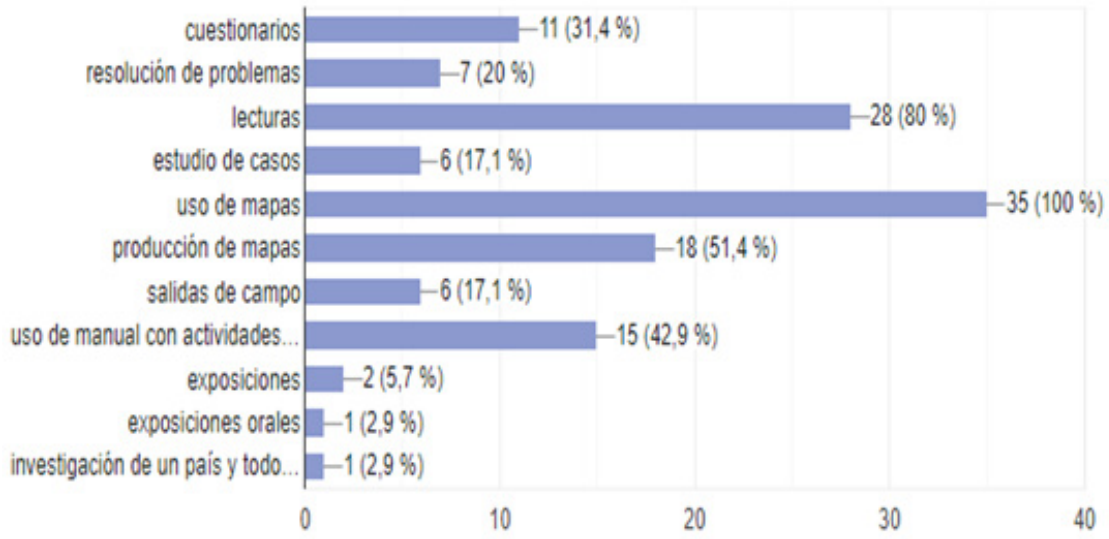


Gráfico A. Fuente de elaboración propia realizada con datos obtenidos de estudiantes ingresantes al profesorado de Geografía (2022), indagando actividades que realizaban en las clases de Geografía

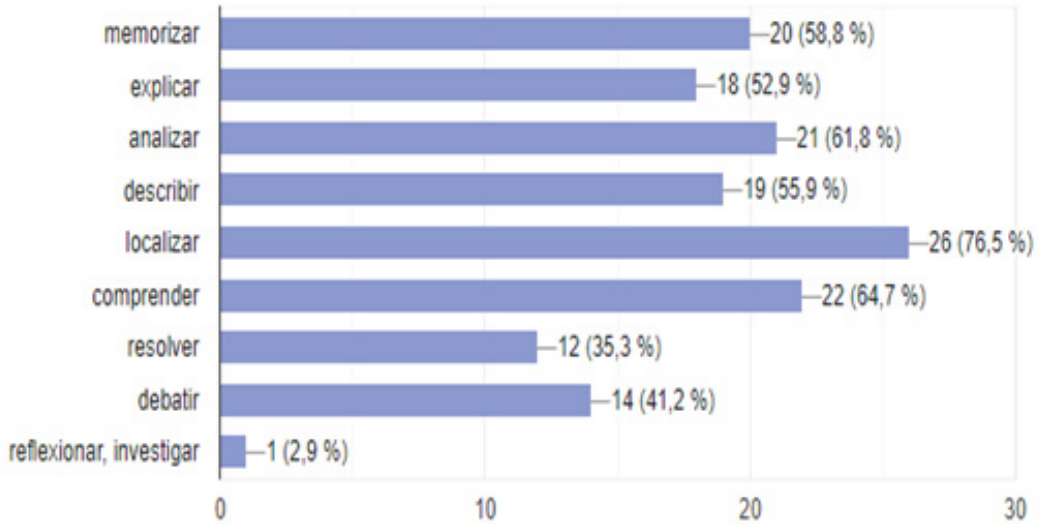


Gráfico B. Fuente de elaboración propia realizada con datos obtenidos de estudiantes ingresantes al profesorado de Geografía (2022), indagando que se fomentaba en las actividades que realizaban en las clases de Geografía.

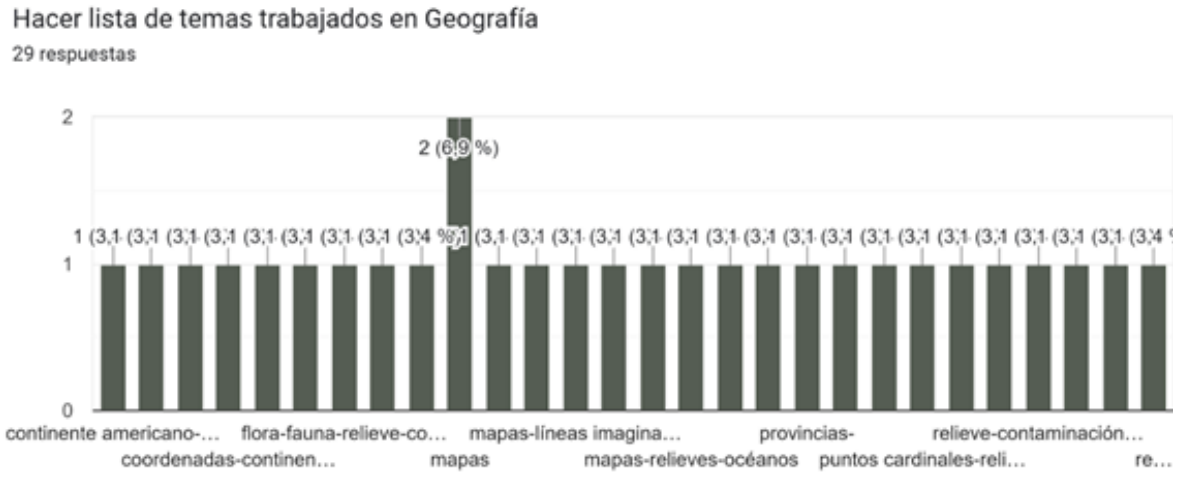


Gráfico C. Fuente de elaboración propia realizada con datos obtenidos de estudiantes de 1° y 5° año (2022).

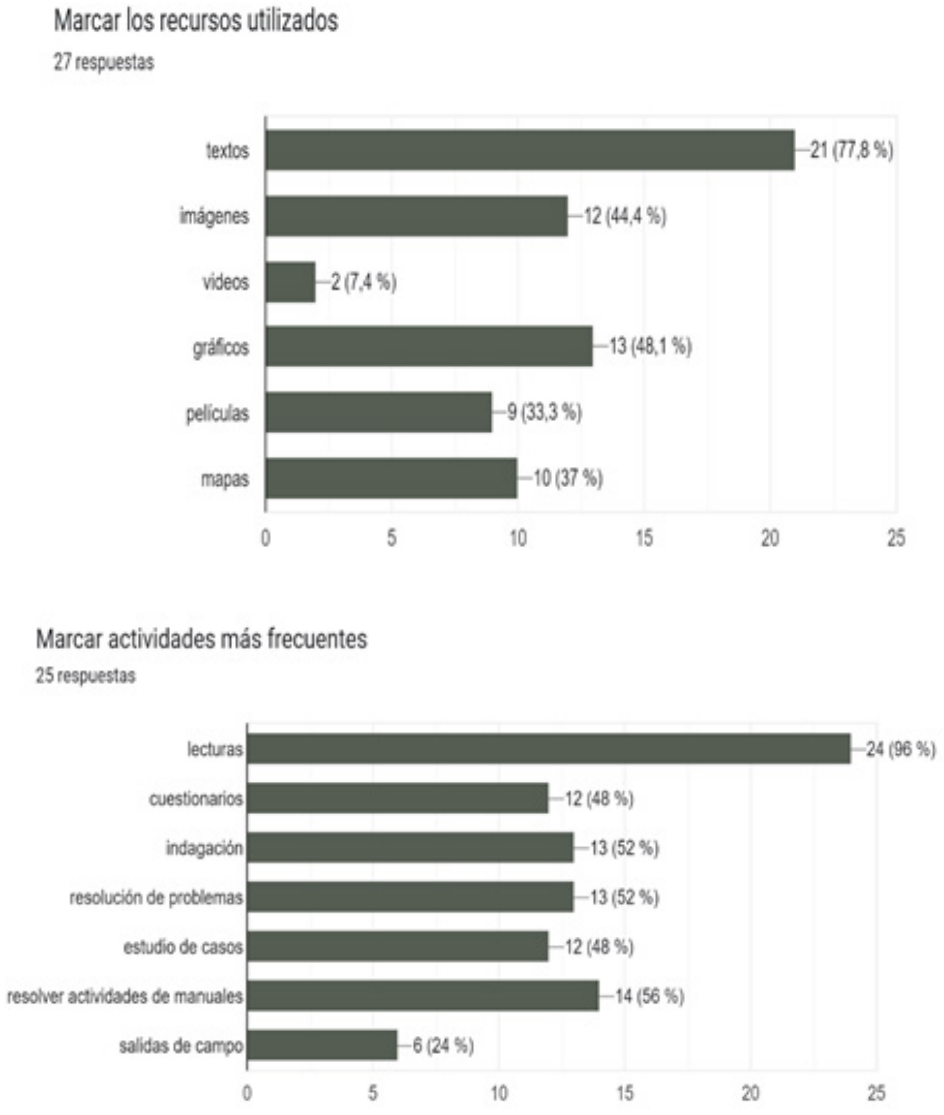


Gráfico D. Fuente de elaboración propia realizada con datos obtenidos de estudiantes de 1° y 5° año (2022).

Referencias

Castorina, J. (2007) La investigación de los conocimientos sociales, construcción conceptual y representaciones sociales. Revista de Psicología, 9(1), 115-125.

Cheresky, I., y Pousadela, I. (2001) Política e instituciones en las nuevas democracias latinoamericanas. Paidós.

Chevalier, J. (2005) ¿Cuatro polos en el campo de los saberes geográficos? [Traducción interna por Thisted, I., para uso de la cátedra Seminario de investigación geográfica en práctica docente, UBA - FFYL].

España, A. (2000) Los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Secundario: su relación con la selección de contenidos. En Sanjurjo, L., España, A., y Foresi, M. F., La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos (pp. 93-102). Homo Sapiens.

Hollman, V. (2005) Subcultura escolar geográfica y medio natural. Espacios en blanco. Serie indagaciones (15), 243-273. https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/38/PDF15

Jara, M. y Santisteban, A. (2018) Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en Iberoamérica. Universidad Nacional del Comahue y Universidad Autónoma de Barcelona. https://apehun.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2024/06/jara-santisteban-2018-bariloche.pdf

Jodelet, D. (1986) La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S., Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales (pp. 469-494). Paidós.

Kymlicka, W. y Norman, W. (1996) El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. Cuadernos del CLAEH (75), 81–112. También en Ágora (7), 5–42.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003) Bases metodológicas de la investigación educativa. Ediciones experiencia.

Moscovici, S. (2001) The phenomenon of social representations. En Explorations in social psychology (pp. 18–77). New York University Press.

Pagés, J. (1996) Los Contenidos de Ciencias sociales en el currículo escolar. Boletín Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 1, 23-34.

Pantoja, S. y Rasco, J. (2017) Métodos mixtos: convergencia metodológica y divergencia epistemológica. En Pantoja, S. y Rasco, J. (Eds.), Investigación cualitativa en educación (pp. 327–352). Miño y Dávila.

Ross, E. W. y Vinson, K. D. (2012) La educación para una ciudadanía peligrosa. Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación (11), 73–86. https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263458

Ortega Sánchez, D., y Valle Taiman, A. (2018) La aportación de la teoría de las representaciones sociales a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Jara, M. y Santisteban, A. (2018). Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la

didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en Iberoamérica (pp. 82-91). Universidad Nacional del Comahue y Universidad Autónoma de Barcelona. https://apehun.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2024/06/jara-santisteban-2018-bariloche.pdf

Siede, I. (2013) Hacia una didáctica en la formación ética y política. En Shujman, G. y Siede, I. (Comps.), Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política (pp. 227-242). Aique Educación.

Zenobi, V. (2009) Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. En M. Insaurralde (Coord.), Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas (pp. 93-118). Noveduc.

Zusman, P. (2018) Milton Santos. La globalización vista desde el Tercer Mundo. Ediciones UNGS.

Bibliografía

Shujman, G. (2021) Ser docente. Dimensiones éticas, filosóficas y políticas. Tilde Editora.

Steiman, J. (2018) Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una didáctica reflexiva-. Miño y Dávila.

ARTÍCULOS DE EXTENSIÓN

Un momento de aprendizaje singular. La clase de arte en la sala de exposiciones

Ayelén Sepúlveda - Celeste Venica

Escuela Superior de Bellas Artes
"Manuel Belgrano" de Neuquén

Resumen:

En el texto contamos la experiencia de llevar al campo artístico la escena pedagógica, desde una reterritorialización del espacio expositivo hacia uno artístico pedagógico.

Desde la cátedra "Proyectual" del Profesorado Superior de Artes Visuales en la Escuela Superior de Bellas Artes (ESBA) se produjeron piezas para una exposición artística denominada "Tema: Composición S-T" en la Sala Saraco. La muestra se conformó por esculturas, instalaciones y obras relacionales. Estas últimas se construyeron con el público visitante y con profesionales de otras disciplinas invitades para interactuar.

La propuesta surgió por entender que, como docentes de arte, no podemos dejar de hacer arte para pensar la investigación educativa. Si hacer arte es construir experiencias, enseñar a hacer arte debería nutrirse de la potencia de esas experiencias para que la educación sea significativa en el contexto donde se desarrolle.

Palabras clave:

Extensión - Vinculación - Arte - Clase como obra

Introducción

Somos dos docentes-artistas que trabajamos conjuntamente en la cátedra "Proyectual" del Profesorado Superior de Artes Visuales en la ESBA. Hace un tiempo venimos desarrollando una investigación educativa[24] desde la que pensamos la clase como "obra" y al docente como performer, como intérprete de una situación ficcional en sentido performático/teatral como lo propone Bolivar Echevarría, para lo cuál llevamos a la didáctica del aula métodos artísticos[25]. Esta pedagogía propone una serie de ejes que trabajamos en la cátedra: activar el pensamiento crítico, recuperar el placer como eje en el proceso artístico-educativo, considerarnos -docentes y estudiantes- como productores culturales y artistas, promover el trabajo en comunidades de aprendizaje, estimular experiencias de aprendizaje que involucren todo el cuerpo (no solo la cabeza). Las pedagogías disruptivas se apropian de los modos de hacer del arte contemporáneo y aportan a la clase el extrañamiento, la sorpresa, la expectativa que hacen que cualquier obra de arte se pueda relacionar con algún contenido o problemática. En esta oportunidad el proceso se presentó de manera inversa: llevamos al espacio expositivo algunos de los ejercicios formales que pensamos didácticamente, obteniendo de ellos un resultado formal de "piezas" expositivas. Pero, además, en el tiempo que duró la muestra, la sala de arte se transformó en un espacio total de intercambio áulico con presentaciones, charlas, debates acerca de arte y educación, en articulación con la cátedra. Se invitó al público visitante a activar su participación como creador/inventor/productor/creativo, sosteniendo una experiencia interactiva.

Este proyecto se presentó mediante una convocatoria pública, quedó seleccionado por parte del jurado y finalmente se desarrolló desde el 12 de abril al 20 de mayo de 2023 en la Sala de Arte Emilio Saraco de la ciudad de Neuquén[26].

Descripción y narrativa de la experiencia

Como integrantes de la cátedra "Proyectual" de un Profesorado de Artes Visuales, en el marco de un proyecto de investigación, elaboramos una propuesta de extensión con piezas para una exposición artística denominada "Tema: Composición S/T" para la Sala Emilio Saraco de la ciudad de Neuquén. El montaje de la muestra respondía al concepto de instalación total y se conformó por esculturas y obras relacionales. Estas últimas se construyeron con el público visitante y con profesionales de otras disciplinas invitades para interactuar.

Parte de la propuesta consistió en entender que siendo docentes de arte no podemos dejar de hacer arte para pensar la investigación educativa. Si hacer arte es construir experiencias, enseñar a hacer arte debería nutrirse de

[24] Investigación educativa: "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".
[25] Se toman las ideas de la pedagogía disruptiva de María Acaso, quien plantea trabajar el arte no como contenido sino como metodología.
[26] Compartimos un enlace para ver registros de la Inauguración de la instalación participativa: https://www.instagram.com/p/Cq_oOIhOQCq/?utm_source=ig_web_copy_link

la potencia de esas experiencias para que la educación sea significativa en el contexto donde se desarrolle. En este sentido nos resultó de vital importancia el contacto y diálogo entre la institución formadora en arte y la institución museística, donde "la sala" se transformó por momentos en aula y lo que se produjo en el aula fue "objeto" museable. Como dice Camnitzer: "el museo es una escuela (...)". Generamos, así, acciones de desterritorialización con "el aula" en sentido doble desde y hacia la escuela y el museo.

La muestra fue un espacio total de intercambio áulico (abrimos el aula/sala a profesionales) con presentaciones, charlas, debates acerca del binomio arte y educación mientras duró la exposición, con las obras expuestas como escenario.

Acciones y piezas desarrolladas en exposición artística

La propuesta se conformó por un total de 10 (diez) piezas distribuidas en las paredes, el piso y el techo de la sala. La gran protagonista fue el conjunto de paredes negras pintadas a dos metros y medio de altura que funcionó como un gran pizarrón que estructuró el sentido de instalación total en el montaje de las obras.

La materialidad seleccionada para las esculturas y relieves fue arcilla, yeso y madera, materiales asequibles que se trabajan comúnmente en las clases de plástica. Dos de las obras tridimensionales propuestas eran esculturas blandas de tela acrocel blanca y podían ser manipuladas por el público. Por su parte, los dibujos y textos fueron realizados con tiza sobre las paredes negras.

De las piezas interactivas, una se componía por una mesa con lápices, marcadores y hojas A4 con actividades concretas. Esas actividades luego podían colgarse en la pared y comenzar a formar parte de la muestra.

Para comprender mejor la complejidad de la muestra, a continuación, haremos una breve descripción de las obras presentadas. Recomendamos visitar el blog a medida que se presenta la lectura: https://exposicion-arte-educacion.blogspot.com/

Pieza 1: "1 y 3 sillas"[27]. (Técnica mixta. Instalación. Medidas 0.80×1.50×2 m). Esta obra se compuso por una típica silla escolar, un dibujo de la misma silla realizado con tiza sobre la pared negra y un texto manuscrito sobre la pared. El texto decía lo siguiente:

> Silla escolar: dispositivo icónico del sistema educativo en el que le estudiante de cualquier nivel deposita su cuerpo muchas horas al día. Alrededor de 5 hs por día, 4 semanas al mes, por 10 meses al año, durante 7, 12 o 18 años de una formación promedio. Normalmente le estudiante apoya sus nalgas y con el transcurrir de las horas va deformando sus posturas, generando dolores corporales que repercuten en el adormecimiento dopamínico del sujeto/a/e. Balancearse sobre las dos patas traseras del dispositivo, es una acción que generalmente se censura por entenderla como "peligrosa". Sin embargo, puede leerse como un potencial hackeo a

dicho adminículo coercitivo; dando por culo al status quo. A partir de ello podríamos deducir que el aburrimiento posibilita la experimentación hacia otra movilidad.

Pieza 2: "Banco blando"[28]. (Medidas variables: 0.70×0.40×0.90 m, en una base blanda de 1.50×2 m). Escultura blanda de tela acrocel, rellena de guata. La muestra inició con una acción performática donde las dos artistas sostuvimos durante varios minutos el banco y luego invitamos al público a tomar nuestros lugares para hacerlos partícipes.

Pieza 3: "Dispositivo en inversión"[29]. (Instalación participativa compuesta por un panel de 1.5×1.5 m, de madera inclinada y suspendida del techo a la altura de 2 m y 40 bolsas de 0.30×0.15 m). Plano inclinado de madera, pintado de negro cuenta con una bolsa en la parte superior del panel. La montaña de bolsas rellenas de tiza molida dispuestas en el piso funcionaba como "base" escultórica. Las cuarenta bolsas podían manipularse libremente y generar formas en el espacio expositivo.

Pieza 4: "1 y 4 Gofrados. Útiles escolares"[30]. (Bajorrelieves de 0.50×0.50 m cada uno). Cuatro bajorrelieves de yeso con marco de madera. En el "gofrado" se representan partes del cuerpo que consideramos "útiles" para habitar la escuela.

Pieza 5: "Composición estacional"[31]. Pizarrón de arcilla. (Técnica mixta. objeto de arcilla. 1×2.5 m colgado de la pared). Esta obra se presentó en la inauguración de la muestra con arcilla fresca y a medida que fue pasando el tiempo el material trabajó y dejó como resultado un plano cuarteado que se fue descascarando.

Pieza 6: "Tizaquio"[32]. Globo terráqueo de yeso con tallados sobre pedestal cúbico blanco. (Dimensiones 0.30×0.30×0.30 m, dispuesto sobre pedestal).

Pieza 7: "Coworking 1 y 3 pizarrones". (Pizarrón dibujado con tiza sobre pared negra. 3.50×1 m) Aquí se plasmó una obra colectiva realizada durante la inauguración realizada a partir de una masa blanda de papel mojado y cerbatanas. Al público se le dio la actividad: "realizar un dibujo constelación colectivo a partir de tirar un bollo de masa al pizarrón utilizando las cerbatanas". El resultado de la intervención en la pared duró toda la muestra.

---

[27] Ver obra: https://exposicion-arte-educacion.blogspot.com/2023/07/blog-post_6.html
[28] Ver obra: https://exposicion-arte-educacion.blogspot.com/2023/07/blog-post_15.html
[29] Ver obra en vista general de la sala: https://exposicion-arte-educacion.blogspot.com/
[30] Ver obra: https://exposicion-arte-educacion.blogspot.com/2023/07/blog-post_26.html
[31] Ver obra: https://exposicion-arte-educacion.blogspot.com/2023/07/blog-post_73.html
[32] Ver obra: https://exposicion-arte-educacion.blogspot.com/2023/07/blog-post_24.html

Pieza 8: "Mesa de trabajo"[33]. (Tablón y caballetes de madera. Medidas 2×0.60 m, consignas de trabajo). Esta obra fue un escenario para acción performática donde se brindaron instrucciones públicas para un trabajo individual e invitamos a formar parte de esta muestra al público en general.

Se establecieron cuatro propuestas de trabajo para que el público intervenga en la mesa. Las producciones se colgaron sobre la pared en los espacios enmarcados y destinados a tal fin[34].

Pieza 9: "La Clase como Obra"[35]. Se consideró como un espacio de activación performática para realizar charlas, clases, debates acerca del arte y educación, degustaciones e intervenciones. Esta pieza cobró vida con la participación de profesionales de distintos ámbitos: docentes, arquitectes, bailarinas, cocineres, entre otres.

Algunas reflexiones finales

De la experiencia expositiva y sus vinculaciones, logramos sintetizar cuatro grandes aportes para la reflexión final:

1) El proyecto de exposición nos permitió una construcción de redes entre instituciones y actores: artistas, gestores, educadores y otres profesionales.

---

[33] Ver obra: https://exposicion-arte-educacion.blogspot.com/2023/07/mesa-de-trabajo.html y https://exposicion-arte-educacion.blogspot.com/2023/07/algunas-resoluciones-de-ejercicios-del.html

[34] Consigna de trabajo 1: Dibuja dentro del marco, líneas a partir de los 50 puntos aleatorios. Puedes dibujar, formas que reconozcas de la realidad o no. Una vez que termines, cuélgalo de la pared. Bienvenide! ¡Ya eres parte de la expo!
Consigna de trabajo 2: Piensa y dibuja lugares o espacios donde consideres que has aprendido algo de un modo significativo. Una vez que termines cuélgalo en los ganchos de la pared. Bienvenide! ¡Ya eres parte de la expo!

[35] Cronograma de actividades con invitades y propuesta de activación:
Martes 25 de abril. "Aproximación al proceso de diseño arquitectónico". RIMÜ Arquitectura. Propuesta: Somos un estudio de Arquitectura que trabajamos en el alto valle hace 4 años. Expondremos nuestra forma de abordar un proceso de diseño de manera participativa y reflexiva entre los actores intervinientes en las distintas etapas de creación para lograr la materialización de los proyectos.
A lo largo del proceso surgen diferentes cuestionamientos que enriquecen el camino de búsqueda entre las IDEAS y los RESULTADOS ESPERADOS, posibilitando un amplio abanico de interrogantes: ¿Qué espacio se busca? ¿Dónde está? ¿Qué usos y actividades sucederán allí? ¿De dónde vienen y a dónde se van los recursos que se utilizan?
Acompañaremos la charla con una instalación sonora, para que el público participe. Se busca generar sensaciones e interrogantes o inquietudes a partir del contraste de dos lógicas materiales diferentes, utilizados en la construcción. https://www.instagram.com/p/Crin_TtOpny/?igsh=MTBjZnZxMnYydTBlZA %3D%3D
Viernes 28 de abril. La historia del arte en piezas contemporáneas de la Saraco. Prof. Mauro Pehuén Rosas. Propuesta: En el marco de la serie de activaciones "La Clase como Obra" "La historia del arte en piezas contemporáneas de la Saraco" es un encuentro en formato charla con instancias de micro taller que articula a partir de una serie de interrogantes y ejercicios lúdicos los conceptos de arte contemporáneo, obra e historia del arte en relación con la pieza "1 y 3 sillas" de la exposición. Este encuentro tiene como objetivo trasladar al espacio de museo un conjunto de prácticas y metodologías pedagógicas propias de las instancias

2) Experimentamos la posibilidad de producir obra de arte y desde ella ver materializada una idea.

3) Se "montaron escenarios" de problematización en torno al arte y la educación, construyendo nuevas preguntas pedagógicas.

4) Dimos con la posibilidad de construir extensión partiendo de conceptos provenientes de una investigación teórica.

A más de un año de la realización del proyecto queremos compartir algunos pensamientos en torno a lo que nos dejó la experiencia. Primero, la propuesta nos permitió habitar sincrónicamente y con soltura el ser docente y el ser artista -conjugando la praxis artística y la praxis pedagógica como performers- en un escenario artístico-educativo originado de una investigación educativa previa. Aquí las piezas se volvieron texto, objetos de conocimiento que construyen sentidos e interpelan a les espectadores en torno al eje arte-educación.

La realización de la instalación artística como construcción simbólica de una idea posibilitó no sólo mediar entre el mundo del arte y la educación, sino también llevar a la práctica nuestra idea de que para enseñar arte es necesario producir arte.

En segunda instancia, queremos destacar la construcción de redes entre instituciones y diversos actores culturales durante la realización del proyecto. Consideramos que logramos un mayor acercamiento de la escuela a las salas municipales, generando un vínculo fluido con gestores y artistas de la región.

---

educativas que permitan a los asistentes un acercamiento a conceptualizaciones, formas de categorización y tensiones propias del arte contemporáneo. https://www.instagram.com/p/Crs5Se7OmMb/?igsh=a2twZGw2Zml0dXRi

Martes 2 de mayo. Jam de dibujo. El dibujo contemporáneo en el contexto de la Exposición. Prof. Marina Juliana Morales. Propuesta: Jam de Dibujo en "Tema: Composición S/T" Seguir pensando la clase como obra, desde el dibujo, el concepto, la composición como modo de organizar las formas en el espacio y sus metáforas en la vida. https://www.instagram.com/reel/Cr3pBVxLPRy/?igsh=NHR3bG9ya3Q2MHU4

Viernes 5 de mayo. La metáfora en acción: Cotidiano y arte. Prof. Sabrina Galardi y Eliana Durán. Propuesta: A partir de una charla sobre las concepciones de la metáfora como tropo de la literatura, se propone a les asistentes trabajar lúdicamente con la metáfora y el cotidiano. La propuesta consistiría en pensar las metáforas "vivas" de nuestra cultura y otras ya estratificadas como construcciones "más inamovibles", en un conversatorio/taller lúdico expresivo. El cruce indisciplinado: las fronteras que se diluyen en la metáfora. https://www.instagram.com/p/CsMpXamujwK/?igsh=cGxpMHd2N2NnZm5l

Martes 9 de mayo. No recetario de cocina y arte. Cocineres Ajo Negro. Propuesta: Hay distintas formas de enseñar y aprender. Hay distintas formas de cocinar. Hay distintos tipos de estudiantes como los hay comensales. En este encuentro dialogaremos sobre cómo ofrecer diversas alternativas para pensar en paladares que no consumen carne. De la mano de Silvina Rearte y Leandro Silva, te invitamos a una clase demostrativa con degustación para explorar preparaciones sin ingredientes de origen animal. https://www.instagram.com/p/CsEC7v_Ofqe/?igsh=YjBoajN1ejViNjl2

Martes 16 de mayo. Danza y movimiento en el arte contemporáneo. Bailarinas: Carla Lucia Ramírez, Camila Vaudagnotto y Juliana Vallejo. Propuesta: Intervenciones perfo-dancísticas sobre obras de la exposición, a cargo de bailarinas de danza contemporánea. Desbordar hacia otros terrenos, desdibujando los límites y desafiando la configuración de lo visible y lo invisible, lo decible y el silencio. Todo, en un espacio para el encuentro entre danza y artes visuales. Al finalizar se analizará a modo de "desmontaje" la performance vista por una docente especialista y bailarina de danza. https://www.instagram.com/p/CsW8q3puCN7/?igsh=YThmeDA3dDc1ZXQ4

Estas redes nos abrieron las puertas para participar como jurado y como docentes-artistas de otras actividades del campo cultural de la ciudad. Asímismo, fue grato intercambiar ideas con estudiantes de la práctica docente del profesorado en artes visuales del Instituto Universitario Patagónico de las Artes, con los propios estudiantes de ESBA que hicieron salidas pedagógicas a la sala y con nuestros propios colegas. También queremos destacar que Diana Saieg, presidenta del Fondo Nacional de las Artes (2020-2023) visitó la muestra, y pudimos compartir nuestras ideas sobre qué entendemos por arte y educación.

En tercer lugar, nos parece importante mencionar que la propuesta articuló mecanismos de conocimiento e imaginación de mundos en tanto que activó la construcción de preguntas pedagógicas en relación con el arte y la educación. La propuesta expositiva se construyó en clave metafórica: las obras de arte, sus títulos y textos de sala permitieron construir sentidos, generar discursos, significados, interrogantes e interpelar a les espectadores sobre sus procesos formativos y su relación con las instituciones educativas. Todo ello sin dejar de lado la dimensión sensible y poética propia de la experiencia artística. Esta tarea fue posible también gracias a las mediaciones propuestas en las actividades y en los recorridos de los guías de sala.

Por último, pero no por ello poco importante, en esta experiencia de exposición artística logramos involucrarnos en otro modo de pensar la extensión en la formación superior vinculada con la investigación educativa. Experimentamos más que una "simple" muestra de trabajos de cátedra como posibilidad de actividad de extensión. Desarrollamos una propuesta estética (porque somos docentes de arte y artistas, pero podría pensarse en otras disciplinas) específica, en relación con los contenidos que se desarrollan en el espacio curricular y se problematizan y reformulan en la investigación. Fue literalmente un "pasar por el cuerpo la investigación" educativa y producir obras siguiendo las reglas del arte y de la sala expositiva; poniendo a disposición del público la articulación de construcciones de sentido y nuevos conocimientos. Se generó así, un círculo virtuoso que se retroalimenta de actividad áulica, extensión e investigación educativa en la formación de Nivel Superior, que nos ubica en el umbral de nuevas preguntas pedagógicas y nuevas investigaciones.

Bibliografía

Acaso, M. (2013) rEDUvolution: hacer la revolución en la educación. Paidós.

AA. VV. (2010) Libro de Recetas. Las mejores sugerencias para mirar arte contemporáneo. Ed. Castagnino+Macro.

Bolívar Echeverría, D. (2007) Meditaciones sobre barroquismo II. El guadalupanismo y el ethos barroco en América [Ponencia]. Actas del Congreso Internacional Andalucía Barroca, 17-21 de septiembre de 2007. España.

Bolívar Echeverría, D. (2007) Meditaciones sobre el barroquismo. II. El guadalupanismo y el ethos barroco en América [Ponencia]. En Congreso Internacional Andalucía Barroca. IV . Ciencia, Filosofía y Religiosidad. Actas, 17-21 de septiembre de 2007 (pp. 81–86). https://www.juntadeandalucia.es/cultura/tabula/bitstream/20.500.11947/28623/2/Actas_congreso_IV.pdf

Camnitzer, L. (2012, marzo) La enseñanza de arte como fraude [Conferencia]. Esfera pública en el Museo de Arte de la Universidad Nacional, Bogotá, Colombia. https://esferapublica.org/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/

Taylor D. (2012) Performance. Asunto Impreso Ediciones.

Narración de experiencia del Primer Congreso Regional sobre Formación Musical y Artística

Magdalena Camejo - Anabella Spinaci

Escuela Superior de Música de Neuquén

Resumen:

El presente trabajo se propone dar a conocer la experiencia de gestión, organización y desarrollo del Primer Congreso Regional sobre Formación Musical y Artística llevado a cabo el día 27 de octubre de 2023 en el marco de las tareas de extensión de la Escuela Superior de Música de Neuquén. El evento se vio motivado por la necesidad de reconocer y objetivar las prácticas de investigación que vienen dándose en las instituciones de formación superior artística de la provincia de Neuquén. La organización resultó de un trabajo conjunto entre las secretarías de investigación de las Escuelas Superiores de Música de Neuquén, Zapala, Chos Malal y la Escuela Superior de Bellas Artes, demostrando la relevancia de contar con espacios de circulación de saberes específicos y la articulación entre instituciones. Construimos mesas de intercambio en torno a preguntas comunes que aunaron intereses diversos: ¿Qué es "saber" música? ¿Qué se necesita saber para ser docente en las disciplinas artísticas? ¿Dónde acontece el hecho artístico? Esto resultó en un encuentro de ejercicio colectivo de reflexión sobre nuestras prácticas artísticas, pedagógicas y didácticas cotidianas, permitiendo instalar la tarea de investigación como parte intrínseca del rol docente. Del mismo participaron 80 personas entre docentes y estudiantes evidenciando la necesidad de profundizar y proyectar futuros eventos científicos similares.

Palabras clave:

Investigación artística - Formación musical - Educación artística – Práctica artística

Introducción. Surgimiento de la propuesta

La iniciativa de organizar el Primer Congreso Regional sobre Formación Musical y Artística surge de un análisis situado de la realidad investigativa en artes en la región. La tradición en investigación sobre y desde las artes resulta incipiente, particularmente en el área musical. En ese sentido, la organización de un congreso de temática específica nos pareció una iniciativa que podía poner en agenda la investigación, generar un espacio de intercambio entre docentes que tuvieran algún trayecto en investigación y comenzar a posicionar a las escuelas superiores de arte como generadoras de conocimiento.

Se decidió construir un programa conjunto entre las tres Escuelas Superiores de Música en la provincia y con la Escuela Superior de Bellas Artes que contemplase las diversas trayectorias en investigación. Este trabajo quedó enmarcado en un proyecto de extensión dentro de la Escuela Superior de Música de Neuquén (ESMN) que implicó el trabajo colaborativo de varias/os docentes en la gestión administrativa, de registro, moderación de mesas y convocatorias. Logramos aunar criterios de envío de resúmenes, formato de exposición y cronograma para culminar con un evento el día 27 de octubre de 2023 en la sede de la ESMN. Se pautaron 3 mesas temáticas y un panel de cierre con una concurrencia de 80 personas entre ponentes y asistentes.

Organización y objetivo del congreso

Los objetivos que signaron la proyección del congreso fueron: construir un espacio para compartir experiencias desarrolladas al interior de las escuelas de arte; favorecer el encuentro entre artistas, docentes e investigadoras/es; promover las tareas investigativas y de divulgación al interior del rol docente artístico y sistematizar relatorías.

La organización del mismo implicó poner en diálogo las trayectorias de investigación de las cuatro Escuelas de Arte. De allí surgen las mesas temáticas que pretendieron dar alojo a las investigaciones y proyectos que se vienen desarrollando en nuestras Escuelas. Compartimos con Borgdorff (2010) que:

La práctica artística puede ser calificada como investigación si su propósito es aumentar nuestro conocimiento y comprensión, llevando a cabo una investigación original en y a través de objetos artísticos y procesos creativos. La investigación de arte comienza haciendo preguntas que son pertinentes en el contexto investigador y en el mundo del arte. (p.27)

En ese sentido, pensamos preguntas orientadoras para organizar los ejes temáticos y luego ajustamos los objetivos de cada mesa. Comenzamos con base en los interrogantes: ¿Qué es "saber" música? ¿Qué se necesita saber para ser docente en las disciplinas artísticas? ¿Dónde acontece el hecho artístico?

En el cruce entre estas preguntas orientadoras, intentamos problematizar las concepciones imperantes respecto del saber musical-artístico, las supuestas competencias a la hora de transitar por el oficio docente y los contextos concretos individuales y colectivos del quehacer artístico. A esto le sumamos especificidades temáticas para ajustar la convocatoria y culminamos con el

siguiente programa:

1. Mesa de intercambio: ¿qué es "saber" música? Re-pensar el hacer musical y sus sentidos.
2. Mesa de intercambio: desafíos en torno a la educación artística
3. Mesa de intercambio: escenarios posibles de la práctica artística

Al título de cada mesa sumamos temáticas que clarificaron lo que se pretendía abordar en cada instancia y permitiese convocar de manera específica a participar.

El cierre del congreso estuvo a cargo del Dr. Favio Shifres, que brindó una conferencia titulada "Modelos de educación musical y transformación social. Algunas categorías críticas". El Dr. Shifres es investigador de la Universidad Nacional de La Plata y su participación estuvo garantizada por los aportes económicos del Ministerio de las Culturas de la Provincia de Neuquén y el gremio Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén.

Cada mesa contó con una/un compañera/o docente que tomó la tarea de registrar por escrito los puntos sobresalientes de cada exposición y las preguntas de las/os asistentes. Asimismo, una/un compañera/o moderó la mesa para garantizar el respeto del tiempo y la circulación de la palabra.

Síntesis de las mesas

En este apartado queremos compartir algunas notas sobre el desarrollo de las mesas de trabajo durante el Congreso. Para ello recuperaremos las ideas centrales de cada exposición y una breve reflexión sobre la potencia de estos espacios al interior de nuestras instituciones.

La mesa 1, denominada Escenarios posibles de la práctica artística, se programó con cuatro exposiciones:

1. Bicéfalos. procesos de hibridación en las prácticas artísticas.
2. Animales de poder: serie americana para arpa solista.
3. Quien canta su pena espanta. Cantoras y cantares: reflexiones sobre la música del Norte neuquino.
4. Instrumentos autóctonos: una experiencia de composición colectiva y un proyecto de investigación en torno a su construcción.

Luego de la apertura del congreso, la primera mesa da inicio con el ciclo de investigaciones performáticas Bicéfalos. Esta experiencia fue desarrollada durante el año 2022 entre artistas/docentes de la Escuela Superior de Bellas Artes y la Escuela Superior de Música. Este ciclo propone espacios de encuentro entre artistas de diversas disciplinas para dar lugar a la exploración artística con base en la experimentación directa.

La segunda exposición Animales de poder relata el proceso creativo de una obra conformada por ocho piezas contrastantes para arpa clásica que implicó una investigación sobre la mirada de los pueblos originarios de América acerca del poder sagrado de los animales. Por un lado, se explica el trabajo de com-

posición y ejecución como proceso unitario e íntimamente relacionado y, por otro, la necesidad de intervenir y extender las posibilidades del instrumento arpa.

La tercera presentación, denominada Quien canta su pena espanta. Cantoras y cantares: reflexiones sobre la música del Norte neuquino, retoma los resultados de una investigación realizada en la Universidad Nacional San Martín enfocada en las cantoras y los cantares del norte de Neuquén. Para comprender la necesidad de recuperar esta franja cultural la investigación recupera los mecanismos de invisibilización de ese género musical en el proceso de conformación del canon folklórico nacional.

Para cerrar la primera mesa del congreso, la exposición Instrumentos autóctonos parte de la experiencia de incorporar instrumentos autóctonos a la cátedra Estéticas Contemporáneas dentro de la currícula de la Escuela Superior de Música de Chos Malal. El fin de esta iniciativa fue experimentar formas de producción sonora-otras a partir de una composición colectiva enmarcada en una estética que vincula dialécticamente lo ancestral con lo contemporáneo. Esto permite una investigación artística orientada a la construcción de y experimentación con vasijas silbadoras.

A la mesa 2 se le dio el nombre de Desafíos en torno a la educación artística y contuvo 4 exposiciones:

1. Composición S/T. Les integrantes a los profesorados en artes visuales y sus saberes previos en relación con el color.

2. Filosofar desde el arte: un encuentro creativo entre la filosofía y la infancia.

3. Repensar la evaluación: una herramienta para el aprendizaje.

4. Residencias Praxifónicas.

La idea central de la primera exposición "Composición S/T" parte de la metáfora de "la clase como obra", tensionando la formación docente y la formación artística. Utilizan la analogía de la "masa madre" como espacio de amasado de experiencias que se fueron gestando antes, durante y post-pandemia. Sostienen que la investigación debe ser educativa para que la misma logre volver a las aulas y alimentar sus experiencias.

La segunda exposición "Les integrantes a los profesorados en artes visuales y sus saberes previos en relación al color" es la presentación de un proyecto de investigación que parte desde la imagen y las experiencias estéticas que surgen de ellas. Deciden centrar su foco de interés en el color. Uno de los objetivos centrales es concientizar sobre los saberes previos que debe tener un/a estudiante ingresante a la carrera de artes visuales.

Luego, en "Filosofar desde el arte" se invitó a vivenciar una experiencia a partir de un cuadro y música. Se fueron recogiendo las impresiones del público en torno a la imagen buscando ahondar en sus interpretaciones y sus diversas perspectivas.

En "Repensar la evaluación" se inició la exposición con una invitación a recordar las instancias vividas por cada una/o en torno a la evaluación. El desarrollo permitió ampliar los sentidos y los interrogantes presentes sobre la evaluación

en la enseñanza artística y la necesidad de ampliar las estrategias evaluativas.

Para cerrar la mesa 2, la presentación "Residencias Praxifónicas" se centró en un relato de experiencias de las residencias del profesorado de música, a partir de las denuncias recientes que recayeron sobre docentes de música en el último año. Expresan que fue necesario problematizar la situación priorizando el cuidado de las infancias y cuestionar los discursos creados por los medios de comunicación.

Finalmente, la mesa 3 denominada ¿Qué es saber música? Re-pensar el hacer musical y sus sentidos, se desarrolló con la siguiente programación:

1. Mapuzungun y música mapuce.
2. Indagación exploratoria de los imaginarios asociados al "saber música".
3. Sentidos en torno a audioperceptiva en los profesorados de educación musical.
4. Hacia nuevos paradigmas en la enseñanza de audioperceptiva.
5. Experiencias de articulación en praxis y ensamble de la música popular.

En el inicio de la tercera mesa, la exposición Mapuzungun y música mapuce desarrolló una narrativa del trabajo y la experimentación en un taller de música mapuce.

Las exposiciones que siguieron fueron: Indagación exploratoria de los imaginarios asociados al 'saber música'; Sentidos en torno a audioperceptiva en los profesorados de educación musical, y Hacia nuevos paradigmas en la enseñanza de audioperceptiva. Estas instancias abrieron un necesario debate sobre las diversas formas e imaginarios de enseñanza que conviven en las experiencias de los profesorados de música.

Por último, la exposición "Experiencias de articulación en praxis y ensamble de la música popular" puso sobre la mesa formas de articulación en los espacios de praxis y ensambles específicamente en la música popular.

El panel de cierre estuvo a cargo del Dr. Favio Shifres quien disertó sobre diferentes tradiciones culturales que han dado lugar a modelos pedagógicos caracterizados por relaciones interpersonales diversas y contenidos educativos diversos. La discusión planteada apuntó a visualizar las implicancias que dichos modelos tuvieron y tienen en la educación musical en todos los niveles.

El congreso, entonces, logró recuperar experiencias cimentadas e incipientes de investigaciones sobre, para y en las artes. Esta distinción, aunque resulta algo escueta, nos sirvió para organizar la estructura de las mesas de exposiciones y reflejar así las amplias posibilidades de un campo específico en formación en nuestro territorio. Pero, principalmente, nos permitió hacer ejercicio de divulgación, escucha e intercambio. Acercándonos a lo que Elo (2019) sostiene cuando afirma que necesitamos dirigir la investigación artística hacia la "esfera de su excedente disposicional, es decir, hacia el compromiso de transformar la 'producción de conocimiento' en un 'espacio de pensamiento'" (p.183).

Conclusiones

La docencia que investiga toma distancia del pensamiento único ya que reconoce la existencia de una pluralidad de conocimientos heterogéneos. De aquí la importancia de habilitar procesos de comprensión, desnaturalización y problematización de la realidad educativa para lograr su transformación. La investigación en el ámbito artístico tiene un gran potencial, tanto en las múltiples aplicaciones didácticas de sus métodos y resultados, cuanto en la posibilidad de pensar la actividad artística como un trabajo de laboratorio: una investigación en artes que experimente nuevos caminos puede dinamizar el panorama artístico actual.

De estos preceptos surge la necesidad de instalar espacios específicos de intercambio sobre nuestras prácticas de docencia e investigación. De allí, la iniciativa que tuvimos al organizar el Primer Congreso Regional sobre Formación Musical y Artística. En un trabajo conjunto que implicó a las Escuelas Superiores de Música de Chos Malal, Zapala, Neuquén y la Escuela Superior de Bellas Artes, nos atrevimos a inaugurar lo que esperamos resulte en una tradición situada y específica de eventos científicos sobre investigación en y desde las artes.

Precisamos re-pensar los criterios de validación y re-conocer las nuevas modalidades de construir conocimiento en el campo de la pedagogía y del quehacer artístico. El congreso apuntaló esta idea al convocar docentes y estudiantes que pudieron compartir e intercambiar sobre interrogantes comunes de ambos campos, demostrando la posibilidad de hacer práctica investigativa a la vez que se atraviesan los procesos de enseñanza-aprendizaje y creación artística. El objetivo del congreso fue habilitar la idea de que educadoras/es y estudiantes podamos concebirnos como productoras/es de conocimientos y no como meras/os consumidoras/es y transmisoras/es de saberes producidos en otros ámbitos.

Referencias

Borgdorff, H. (2010) El debate de la investigación en las artes. Cairon: revista de ciencias de la danza (13), pp. 25-46. https://blog.uclm.es/archivoartea/wp-content/uploads/sites/323/2025/07/cairon-13_compressed-1.pdf

Elo, M. (2019) Paradojas de la investigación artística. En Sixto, M. R., Piscina. Investigación y práctica artística. Maneras y ejercicios (pp. 177-192). Ediciones laSIA. http://hdl.handle.net/10810/42898

Bibliografía

Antúnez, S.; del Carmen, L. M.; Invernón, F.; Parcerisa, A. y Zabala, A. (1992) Del Proyecto educativo a la programación en el aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica. Grao.

Chevallard, Y. (1991) La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Aique.

Hallam, S. (1997) Abordajes de la practica musical instrumental de expertos y estudiantes: Implicaciones para la educacion, En Orpheotron (2) 10-33. [Traducción de Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. En H. Jorgensen and A.C. Lehmann (eds) Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Performance, pp. 89-107. Norwegian State Academy of Music].

Litwin, E. (2000) Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Paidós.

Musumeci, O. (1997) ¿Deberíamos cambiar conservatorio por 'renovatorio'? Hacia un modelo de la idiosincrasia de los conservatorios. En I Encuentro Latinoamericano de Educación Musical (pp.144-150). Eufonía.

Rajadell, N. y Serrat, N. (2002) La interrogación didáctica. En S. De La Torre (ed.), Estrategias didácticas innovadoras. Mejorando la enseñanza universitaria. Octaedro.

Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.

Shifres, F. (2005) Reconsiderando la relación entre música y modularidad para la educación auditiva. En CEA-FBA- UNLP (ed.), Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva. (pp.143-155). Universidad Nacional de La Plata.

Suena y retumba. Relato de experiencias de extensión musical en la ciudad de Neuquén

Sergio Jara - Cecilia Ulloa - Ramón Saralegui

Escuela Superior de Música de Neuquén

Resumen:

El presente trabajo se propone narrar el cruce de experiencias de dos proyectos de extensión llevados adelante por la Escuela Superior de Música de Neuquén (ESMN) durante el año 2023. Se trata del proyecto "Andariega. Un podcast de la ESMN" y "Retumba. Ciclo musical de la ESMN". El primero es una serie de producciones sonoras (podcast) realizadas a través de la articulación entre distintos campos de saber que conforman cátedras y áreas de nuestra institución. El objetivo principal es mostrar las realizaciones de las/os estudiantes y promover la capacidad comunicacional con la comunidad a partir de la puesta en práctica de los objetos de estudio disciplinares que se desarrollan en cada una de las materias. El segundo tuvo el objetivo central de compartir con la comunidad local y regional la práctica musical que se desarrolla en la ESMN a fin de democratizar el acceso a distintas estéticas musicales. Nos interesa reflexionar sobre el cruce de ambos proyectos que, desde distintos formatos, tuvieron como destinatarias/os a la comunidad en general por fuera de la escuela. El desarrollo de ambos proyectos implicó gestión interinstitucional, articulación de contenidos entre cátedras, ensayos, composición, producción y ediciones en una labor mancomunada entre docentes y estudiantes. Con lo cual, el resultado generó grandes aprendizajes internos, así como una revisión de los alcances de la tarea de extensión que permiten afianzar los objetivos de esta área dentro de la escuela.

Palabras clave:

Extensión - Comunidad - Formación musical - Podcast

Introducción

La Escuela Superior de Música de Neuquén (ESMN) es formadora de músicas/os y educadoras/es musicales desde hace 55 años. Como institución que forma parte del entramado social, una de las tareas es generar propuestas musicales que alcancen a toda la comunidad en un vínculo recíproco con todas/os estas/os actoras/es. Por este motivo, una de las premisas es acercar nuestras producciones musicales a distintos espacios e instituciones que quieran recibirnos. Dentro de nuestras cátedras hay ensambles de niñas/os, ensambles de música popular, ensambles de música de cámara e instrumentistas solistas. Todos ellos participan de manera articulada entre docentes y estudiantes. El ejercicio de hacer música se retroalimenta no sólo en el aula, sino cuando ésta se pone en escena y se comparte con otros. En tanto formadora de formadoras/es, la ESMN viene revisando su inserción en la vida comunitaria y ajustando el rol de la secretaría de extensión. En este artículo presentamos las experiencias de dos proyectos que, desde formatos diferentes, tuvieron el objetivo de conectar las producciones internas, los contenidos conceptuales y la labor comunicacional con la comunidad y el territorio que habitamos. El trabajo de extensión se supone como un diálogo entre las instituciones superiores y otras instituciones o con la comunidad en general donde todas las partes deben tener participación activa en el hecho educativo y artístico. Este diálogo se proyecta como una relación recíproca donde las partes se ven mutuamente transformadas por el intercambio. Desde allí es que pensamos que las tareas de extensión desde la formación docente son sumamente necesarias para revisar los anclajes de nuestras prácticas, las poblaciones con las que trabajamos y las posibles formas de comunicar y transformar nuestros bagajes. Presentamos aquí un breve raconto de las experiencias "Retumba. Ciclo musical de la ESMN" y "Andariega. Un podcast de la ESMN" como ejemplos de extensión desde nuestra escuela.

Sobre el ciclo musical "Retumba" y sus objetivos

Este ciclo musical se viene desarrollando desde el año 2023 en distintos espacios de la ciudad de Neuquén, y surge por iniciativa de la Coordinación de Extensión de la Escuela Superior de Música del Neuquén. El ciclo tiene como objetivos fomentar el desarrollo y el encuentro musical, brindando oportunidades y visibilidad a distintas producciones musicales y compartir con la comunidad la práctica musical que se desarrolla en la ESMN. Fomentar la actividad musical por fuera de la escuela de música y contribuir a la formación de estudiantes, fortalecer los lazos de la escuela con distintos espacios sociales y culturales de la región, poniendo la música al alcance de todo tipo de públicos generando oportunidades artísticas, crear circuitos de circulación musical; crear audiencias y acceso a la cultura de manera libre y gratuita, son algunas de las premisas. Asimismo, poner en valor distintas estéticas musicales que muchas veces son desconocidas por el público, promoviendo la sensibilidad estética de la comunidad y de esta manera estimular el respeto hacia la diversidad cultural. Incentivar las manifestaciones artísticas de la comunidad de la ESMN y, sobre todo, que las/os estudiantes se relacionen con la exposición

y logren una comunicación artística con el público. En definitiva, generar espacios para que las/os músicas/os puedan realizar sus conciertos y el público disfrutar de sus interpretaciones, entendiendo el arte como un medio de comunicación relacionándose con distintos sectores de la sociedad, ya que la música constituye un hecho social innegable.

Desarrollo de la actividad

Para la realización de esta propuesta entra en juego, primero, la parte de la gestión, articular con los distintos espacios y concretar la agenda de conciertos y encuentros musicales. Luego se convoca a participar de manera abierta a toda la comunidad de la escuela, alcanzando las distintas cátedras de la escuela, estudiantes que quieran mostrar las producciones que realizan en la escuela y/o proyectos que tienen fuera del ámbito de la escuela, asimismo para docentes de la escuela. En base a las propuestas musicales que se presentan y de acuerdo con los espacios, las cuestiones de logística, necesidad de instrumentos y requerimientos técnicos del evento se va armando la agenda de acuerdo con el espacio a utilizar en esa fecha. Estas primeras experiencias se han dado en lugares como el Museo Paraje Confluencia, Biblioteca Alberdi y Museo Nacional de Bellas Artes. Se han presentado distintas propuestas de estudiantes y profesoras/es de los distintos niveles educativos de la escuela: nivel Niñas/os, nivel Fobam[36] y nivel Terciario. Con un amplio repertorio de música argentina, latinoamericana, de música académica, entramando estilos, tango, folclore, jazz y clásico, se convierten en una propuesta cultural variada para compartir.

Sobre la serie de podcast "Andariega" y sus objetivos

Un podcast es una producción sonora que cuenta diferentes historias y generalmente tienen un hilo conductor que las une. Surge en el ámbito productivo radial y permite subir estos archivos y escucharlos en cualquier momento que el oyente lo desee. El término «podcasting» surge de la combinación de «pod» (public on demand) y «cast», que proviene de «broadcasting», es decir, radiodifusión. A su vez, el término «pod» significa cápsula. En el marco de las medidas sanitarias surgidas a partir del 2020, muchos proyectos educativos a nivel nacional se basaron en la propuesta del podcast para la articulación escolar. Las nuevas tecnologías de la comunicación y la situación epidemiológica han puesto de relieve la necesidad de investigar y experimentar nuevas formas de conexión entre los actores sociales de nuestra sociedad. En el caso de nuestra escuela, nos sumamos a incursionar en este género en un proyecto que comenzó en 2020 y se sostiene al día de la fecha. Se trata de una serie de producciones sonoras (podcast) que recopilan las articulaciones de la música con los distintos campos de saber que componen nuestra institución. El objetivo principal es compartir las realizaciones de las/os estudiantes, en

[36] Formación Básica Musical: orientado a estudiantes mayores de 13 años (N. de la c.).

las que han puesto en práctica este relevamiento de los contextos sociales de producción y recepción de la música. El eje de todos los episodios es la música en tanto producción y manifestación sociocultural de nuestros pueblos permitiendo la exploración de nuevos lenguajes desde el trabajo conjunto entre docentes y estudiantes. Los objetivos de este proyecto de extensión son: promover el trabajo interdisciplinario de la música, difundir las interconexiones entre música y vida cotidiana, dar a conocer a la comunidad las producciones realizadas en las aulas de la ESMN. Tal y como sostiene Solano Fernández y Sánchez Vera (2010), "desde el punto de vista pedagógico, los podcasts han revolucionado el panorama educativo al promover la edición libre y horizontal de la información" (p. 125). Asimismo, el uso del podcast en la educación ayuda a promover el desarrollo de habilidades de escritura, de pensar y repensar en la información relevante de los escritos a utilizar, en las habilidades verbales y es un primer paso para integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, fomentando una experiencia de aprendizaje dinámica, creativa y participativa. Ayuda a romper las barreras del tiempo, al tener la posibilidad de escucharlo cuando quiera y pueda, descargarlo o ponerlo en una lista de reproducción para oírlo en cualquier contexto. Este recurso es ideal para contar historias o hechos de la historia, para verbalizar contenidos académicos de forma creativa y llamativa, ya que el escrito va acompañado de música, sonidos ambientales, sonidos creados, pistas, canciones, y todo lo que las/os creadoras/es consideren adecuado para su contenido.

Desarrollo de la actividad

Se comenzó con una prueba piloto desde la materia "Sujeto del Aprendizaje I" que lanzó un episodio sobre las canciones de cuna y su rol en la construcción de subjetividades en la primera infancia. A partir de esa experiencia, continuamos la convocatoria a otras cátedras que revisaron los contenidos que se abordan en ella y buscaron un hilo conductor que permita hilvanar conceptos clave plausibles de ser comunicados a un público amplio. El desarrollo del trabajo lo organizamos en: preproducción, que incluyó la selección de contenidos que debían poder ser relacionados con la música producida y aprendida dentro de la escuela y, de esta manera, se logró la articulación con asignaturas de informática y nuevos medios. Luego la etapa de producción, que incluyó la grabación de la locución y las piezas musicales y, finalmente, la postproducción, que implicó la edición final de los episodios, haciendo de éste, un trabajo concreto para la aplicación de técnicas específicas de grabación, edición y mezcla. Se construyeron preguntas clave para guiar qué se quería comunicar, a quiénes iba dirigido el episodio y cómo se relacionan los contenidos de la asignatura con la música cotidiana. Implicando, de esta forma, los campos de la formación general, formación instrumental-musical y formación tecnológica. Una vez que contamos con los episodios culminados, desde la secretaría de extensión se procedió a la difusión en plataformas y radios locales. Dentro de los géneros radiofónicos, la serie de podcast se piensa como género periodístico en formato columna de tipo narrativo y con periodicidad unitaria. Los episodios son de hasta 15 minutos cada uno, con temáticas específicas. La es-

tructura común a todos los episodios contiene una cortina explicativa y sonora que introduce la temática, el desarrollo de al menos dos conceptos abordados por la asignatura explicado de manera coloquial, música realizada y grabada por estudiantes y un cierre breve que resume la idea principal.

Mención aparte merece el trabajo específico de locución, que también implicó a profesionales y estudiantes de la escuela que se adentraron y aprendieron de esa labor específica. Locutar es dibujar en el inconsciente del oyente un ambiente concreto y llevarlo a los lugares relatados, con la frescura y la atracción necesarias para quedarse escuchando hasta el final. Al comprender el poder de las palabras y de los timbres vocales que invitan a pensar y comunicar un contenido, se facilita la interpretación de ese recorte informativo. El logro de hacer este contenido atractivo se basa en ser preciso en lo que se va a decir, temáticas breves pero definidas, párrafos claros y concisos, que auspician como puertas a seguir abriendo. El guion preparado y previamente "masticado" para naturalizar la proyección de las frases y la duración de los temas resultó importante en esta labor. El lenguaje utilizado fue coloquial para llegar a todas/os.

Con respecto a la integración de las TIC en el aula y con relación a Informática y Nuevos Medios, cabe destacar que este proyecto posibilita generar experiencias significativas en relación a los saberes que se ponen en juego para la realización de estas producciones sonoras. Cada episodio implica la construcción de un entorno sonoro en el que convergen herramientas y técnicas específicas de la edición de audio, con decisiones estéticas en una situación concreta de la práctica profesional. Fundamentalmente, la participación se da en la etapa de producción y postproducción, en donde les estudiantes realizan las grabaciones de las locuciones y las músicas; luego editan, agregan efecto/sonido ambiente y mezclan en función del guion construido en la etapa de Preproducción.

Conclusiones

La música como forma de expresión cultural siempre ha tenido un papel muy importante en la construcción social de la realidad. La necesidad de producir y escuchar música se manifiesta como una de las actividades fundamentales del ser humano. Dentro de ese marco, el ciclo "Retumba" intenta ser una propuesta cultural para la ciudad y que este tipo de experiencias les aporten a los estudiantes elementos para su formación. Las/os mismas/os estudiantes que han participado se muestran muy satisfechas/os con estos encuentros ya que les permite mostrar sus producciones fuera del ámbito educativo de la escuela de música, lo cual enriquece mucho su formación y se da otro tipo de comunicación con distintos públicos. Esto se convierte en una herramienta pedagógica valiosa. También se plantea la posibilidad, de acuerdo con el lugar, de asistir a conciertos íntimos en un contexto diferente, donde escuchamos los instrumentos sin amplificación en muchos casos. De esta manera, la intención es tener un encuentro cercano, rompiendo el distanciamiento propio del escenario entre público y artista. La principal herramienta de esto es la experiencia musical en vivo. Nos ha permitido un acercamiento a nuevos públicos, el cual ha recibido satisfactoriamente las distintas propuestas musicales. Es

importante mencionar que el Ciclo Musical "Retumba" es una propuesta libre y gratuita, con la idea de que sea una herramienta y un aporte más para formar público y fomentar la sensibilidad estética de la comunidad, además de que permite visibilizar también la oferta académica de la escuela. O, simplemente, ser un lugar donde los vecinos de la ciudad puedan contar con una experiencia musical y recreativa.

El podcast "Andariega" permite la exploración de lenguajes-otros y el trabajo conjunto entre docentes y estudiantes a partir de un propósito y eje en común. El trabajo interdisciplinario se pone de manifiesto en las articulaciones necesarias para llevarlo adelante y la apuesta incluye una fuerte tarea creativa. Las/os estudiantes y docentes tienen un rol fundamental en la curaduría de piezas musicales ad-hoc con temática propuesta para cada episodio. Dolors Reig (2010) define al curador de contenidos como intermediario crítico de conocimiento, alguien que busca, agrupa y comparte lo más relevante en su ámbito de especialización. Entendemos que, de esta manera, nos acercamos a una forma de trabajo horizontal, a mejorar la interacción de estudiantes en su proceso de aprendizaje y a construir horizontes colaborativos. En un contexto que nos obligó al trabajo remoto y a encontrar estrategias de construcción de comunidad; la creación de episodios donde convergen distintos saberes, que se proyecta a un público amplio y que invita a la creación artístico-musical resulta una propuesta altamente enriquecedora para el trabajo al interior de la escuela.

Entendemos que trabajando en conjunto con otras instituciones y pensando una comunidad amplia de radioescuchas se fortalece la institución y el rol como formadora de formadores y artistas. Ambos proyectos van generando un lugar de encuentro e intercambio mutuo, favoreciendo la comunicación artística en general y musical en particular. Nos proponemos, a futuro, ir llevando estas propuestas a nuevos territorios ya que entendemos que estas experiencias musicales contribuyen a la vida cultural de la comunidad y estimulan la sensibilidad y el pensamiento crítico en la sociedad. La realización y asistencia a eventos musicales ofrece oportunidades valiosas de articulación interinstitucional y se vuelven espacios fundamentales de vínculo entre la producción académica que transcurre en nuestras aulas con la comunidad toda. Estos proyectos pueden servir como punto de encuentro entre escuelas, centros culturales, centros de salud, centros comunitarios que fortalezcan las redes de cooperación. Se trata de las primeras instancias de recorrido, que han brindado experiencias muy satisfactorias. Pretendemos disfrutar ese proceso y con el tiempo ir viendo qué trascendencia e identidad logra en el camino.

Referencias

Solano Fernández, I. y Sanchez Vera, M. (2010) Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación (36), 125-139. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36815128010

Reig, D. (2010, 9 de enero). Content curator, intermediario del conocimiento: nueva profesión para la web 3.0. El caparazón. https://dreig.eu/caparazon/content-curator-web-3/.

Bibliografía

Carabetta, S. M. (2011) Educación musical y diversidad. Eufonía: Didáctica de la música, (53), 15-24.

Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2018) ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. Perfiles Educativos, XL (número especial), 142-178. https://www.iisue.unam.mx/perfiles /articulo/2018-e-nuevas-formas-de-ensenar-y-aprender-las-posibilidades-en-conflicto-de-las-tecnologias-digitales-en-la-escuela.pdf

Poblete Lagos, C (2019) Educación musical, repertorios musicales y principios culturales: notas para una clasificación músico - sociológica. https://www.researchgate.net/publication/333417530_Educacion_musical_repertorios_musicales_y_principios_culturales_notas_para_una_clasificacion_musico_-sociologica

Sirvent. M. (2018) De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior 5(1), 12-29. https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/144

Construyendo Música. Experiencias de educación musical situadas

Adriana Pasiecznik - Isaías Montoro - Gabriela González Manassero

Escuela Superior de Música de Zapala

Resumen:

Las prácticas educativas en el territorio constituyen un dispositivo de formación profesional de gran potencia transformadora.

Este proyecto buscó fortalecer el vínculo entre la Escuela Superior de Música de Zapala (ESMZ) y las escuelas asociadas, propiciar un espacio de construcción de aprendizajes y generar una formación continua para los y las docentes. Además, se enfocó en mejorar los aprendizajes musicales de las infancias y promover el uso adecuado de dispositivos tecnológicos en el aula. En esta oportunidad, se seleccionaron cinco escuelas, dos de nivel inicial y tres de nivel primario. Se destacó la planificación de actividades que incluían la construcción de instrumentos musicales con elementos de uso cotidiano.

El Proyecto Apoyo Pedagógico a Escuelas (APE)[37] de la ESMZ ha tenido un impacto significativo en las instituciones de la provincia de Neuquén. El proyecto evaluó el contexto en el que cada escuela se inserta, observando su influencia en el desarrollo musical e identificando el contraste entre escuelas rurales y urbanas.

Los resultados se reflejaron en las producciones musicales realizadas, evidenciando el valor de estas experiencias formativas para los y las participantes. Se pudo visibilizar este alcance y extenderlo a localidades fuera de Zapala.

Palabras clave:

Educación musical - Territorios - Cotidiáfonos - Coformación

[37] La Escuela Superior de Música de Zapala participó de la convocatoria a proyectos de Acompañamiento Pedagógico a Escuelas (APE), convocatoria 2023, con financiamiento del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), por entonces dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente este y otros programas con financiamiento de Nación para el Nivel Superior (Investigación, Proyecto de Fortalecimiento Institucional -PFI-, proyectos de trabajo con estudiantes, entre otros) han sido discontinuados (N. de la c.).

Introducción

La Escuela Superior de Música de Zapala (ESMZ) tiene estudiantes que residen en diferentes localidades de la provincia de Neuquén y Río Negro, por lo que es importante contar con espacios educativos específicos para construir y aplicar actividades individuales y grupales de conjunto instrumental en las instituciones educativas que serán su ámbito de inserción laboral. Se propone trabajar con 5 instituciones de la provincia, urbanas y rurales, de diferentes niveles y atender las problemáticas que se presentan: falta de recursos materiales para la construcción de instrumentos, necesidad de una metodología de enseñanza del instrumento musical y su construcción con materiales no convencionales, alejamiento de los estudiantes de la cultura y las raíces musicales, entre otros.

La apropiación de estos saberes por medio de los talleres fortalecerá a los docentes a implementar actividades específicas y continuar con la enseñanza aplicando dichos saberes, enriqueciendo la propuesta desde las diferentes miradas: desde lo pedagógico - didáctico, lo específico instrumental, las prácticas y su relación entre todos los agentes.

Descripción general

La ESMZ es una institución joven, creada a partir de un proyecto innovador que se ideó para posibilitar la carrera de Profesor de Educación Musical en la provincia. Los estudiantes residen en diferentes localidades de la provincia de Neuquén y Río Negro, y la implementación de un cursado presencial intensivo y herramientas tecnológicas para las clases virtuales, nos pusieron desde el inicio el desafío y la necesidad de evaluar constantemente la tarea docente, el perfil educativo y del egresado buscados.

Las instituciones asociadas fueron las siguientes:

Jardín de Infantes N° 2 de la Ciudad de Loncopué, a 123 km de la ciudad de Zapala. Con el coformador Manuel Uzabal. Se trabajó en 6 salas del turno tarde, con un total aproximado de 120 estudiantes.

Escuela Primaria N° 99 de la ciudad de Zapala. Con la coformadora Jennifer Huanque se trabajó con 20 estudiantes de salas multiedad (4 y 5 años).

Escuela Primaria N° 159 de la ciudad de Plaza Huincul, a 77 km de la ciudad de Zapala. Con el coformador Carlos Rodríguez se trabajó en ambos turnos con estudiantes de 7° grado (40 estudiantes).

Escuela Primaria N° 73, escuela rural ubicada en Covunco Arriba, a 24 km de la ciudad de Zapala. Con la coformadora Roxana Urrutia se trabajó en el turno mañana con 8 estudiantes del primer y segundo ciclo.

Escuela Primaria N° 218, escuela rural ubicada en Laguna Miranda, a 18.5 km de la ciudad de Zapala. Con la coformadora Roxana Urrutia se trabajó con 10 estudiantes tanto del nivel inicial como de los tres ciclos de primaria[38].

[38] Los docentes coformadores mencionados participaron de la construcción de este escrito.

Fundamentación

La ESMZ en el centro de la Provincia tiene un impacto directo con la educación musical en los niveles obligatorios. Su radio de alcance se amplía exponencialmente, partiendo de la localidad donde está emplazada a muchas localidades del interior y de otras provincias aledañas. Esto impulsa a pensar una escuela como centro cultural, donde se pueda dar seguimiento a la implementación educativa y se generen soluciones a las problemáticas detectadas. Apoyando a las escuelas asociadas y atendiendo a problemáticas referidas al área de la formación artística y generando proyectos de fortalecimiento. Es así como surge la presente propuesta.

En nuestras jornadas de trabajo visualizamos una situación problemática ante la que se propuso una intervención en busca de un cambio, una transformación que llevará un largo camino. "El Campo de la Práctica" es un espacio de frontera y de circulación, un lugar construido por varios lugares, son esos espacios de prácticas donde es posible visibilizar los trayectos formativos, la transmisión de teorías pedagógicas, estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje con su planificación en vistas a la gestión de intervenciones áulicas (Ripamonti, 2019, p. 517).

Desde nuestra perspectiva, el problema es una situación que se construye colectivamente y que requiere una intervención en busca de un cambio. En tal sentido, existen múltiples causas que son las que tenemos que analizar, y una de ellas fue pensar cartográficamente nuestra institución con las escuelas asociadas. Esto permite visibilizar una institución que está incluida en una comunidad, en un contexto histórico social, donde hay también otras instituciones con las que se podría entramar.

Fueron nuestros objetivos:

- Abrir y fortalecer del vínculo entre la ESMZ y las escuelas asociadas.

- Propiciar un espacio de construcción de aprendizajes entre estudiantes de la ESMZ y de las escuelas asociadas.

- Generar un espacio de formación continua para los docentes en actividad.

- Generar modificaciones en la manera de desarrollar experiencias formativas en los futuros docentes desde propuestas creativas vinculadas con el hacer musical grupal.

- Colaborar con la mejora de los aprendizajes musicales en el contexto escolar.

- Desarrollar la producción musical con los instrumentos elaborados en los talleres.

Narrativa de la experiencia

1. Implementación del proyecto de Acompañamiento Pedagógico a Escuelas (APE) en escuelas asociadas, con la participación activa de docentes y estudiantes.

2. Desarrollo de metodologías de enseñanza innovadoras que incluyen la construcción de instrumentos musicales con materiales no convencionales.

3. Realización de talleres y actividades prácticas en diversas escuelas, promoviendo la interacción directa entre futuros docentes y estudiantes.

4. Evaluación constante de las actividades mediante encuestas, registros escritos, audios y videos para obtener retroalimentación y mejorar el proyecto.

5. Promoción de espacios de formación continua para ex-estudiantes y docentes actuales.

Para la realización de nuestras intervenciones utilizamos los siguientes recursos:

1. Herramientas tecnológicas: para facilitar las clases asincrónicas y apoyar el aprendizaje a distancia, se utilizaron diversas plataformas y aplicaciones digitales.

2. Materiales no convencionales: se emplearon para la construcción de instrumentos musicales, permitiendo a los estudiantes explorar la creatividad y la innovación en la enseñanza de la música.

3. Espacios físicos: tanto las instalaciones de la ESMZ como las escuelas asociadas sirvieron como escenarios para las actividades prácticas y los talleres.

4. Recursos humanos: la participación de docentes, estudiantes de la ESMZ, estudiantes de las escuelas asociadas y coformadores fue fundamental para la implementación del proyecto.

5. Instrumentos de evaluación: se utilizaron encuestas, registros escritos, audios, videos y formularios para evaluar el impacto del proyecto y recoger opiniones de todos los participantes.

En esta experiencia convocamos a docentes y estudiantes a ser parte del proyecto, se eligieron escuelas asociadas del ámbito rural y urbana de diferentes niveles atendiendo a las problemáticas que se presentan, como ser la falta de recursos materiales para la construcción de instrumentos y la necesidad de una metodología de enseñanza del instrumento musical y su construcción con materiales no convencionales, entre otros. Como propone la directora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), Lic. Verónica Piovani[39], APE tiene la particularidad de ser una de las cuatro funciones que la ley asigna a los institutos superiores, quien propone articular con todas las funciones que tiene el sistema formador, ya que son herramientas que convergen en el fortalecimiento y jerarquización para la mejora de nuestra institución.

Cada escuela asociada tiene una modalidad particular de trabajar, enseñar, pensar, promover las relaciones con el conocimiento, con los otros, con las normas y los marcos, con la comunidad y las otras organizaciones. Para no formular acciones a ciegas, Cornu (2017) nos invita a pensar: el acompañamiento está ligado a un caminar en compañía, para reflexionar y definir algunas condiciones institucionales, reconocer dinámicas y procesos de un modo

[39] Finalizó su gestión en 2023 (N. de la c.).

situado y, por supuesto, definir un proyecto que se sostenga en un encuadre en el cual estas conjeturas tengan lugar.

El proyecto tenía como objetivo conocer, pensar y asumir procesos de trabajo institucional compartidos con las escuelas asociadas, una continua reflexión sobre las prácticas de enseñanza. La experiencia del encuentro permite construir nuevos proyectos, articulando entre niveles, buscando nuevos modos de encuentro para fomentar nuevas redes de aprendizaje. Trabajar con otros no es tarea sencilla, en especial en estos tiempos donde lo que más nos falta es el tiempo y saber sortear diferentes problemáticas para construir vínculos y relaciones entre las escuelas, los docentes y estudiantes. Es una nueva mirada del perfil docente lo que queremos fomentar, reflexivo, capaz de luchar por sus ideas y trabajar junto a otros en la construcción de una nueva y mejor educación.

En estas experiencias pedagógicas, el proceso de sistematización converge en la producción de un tipo singular de saber. La escritura como proceso de registro y práctica reflexiva se organiza a partir de las siguientes dimensiones: como espacio articulador y de trabajo colaborativo con las escuelas asociadas y en la propia práctica de los estudiantes. En este proceso de formación consideramos a los estudiantes como sujetos en formación, pero también como futuros docentes; es una doble mirada, la mirada hacia la propia formación y la mirada hacia los niveles para los que se forma. Es por ello que potenciamos que nuestros estudiantes sean parte de los procesos de sistematización y producción de saber, como sujetos activos en su construcción del rol docente.

A partir de las intervenciones realizadas, promovimos la apertura y el fortalecimiento del vínculo, que frecuentemente reciben a nuestros estudiantes en las residencias.

Además, a partir de la vivencia de planificación, desarrollo y puesta en práctica se generó un espacio de aprendizaje para nuestros estudiantes. Como consecuencia, desde un espacio novedoso se promovieron aprendizajes para los estudiantes de las escuelas asociadas quienes mostraron entusiasmo y atención en la realización de las actividades. Por último, se promovió un espacio de formación continua desde nuestra escuela a ex estudiantes, hoy docentes de las escuelas asociadas.

Utilizamos diferentes herramientas para evaluar el proyecto APE y dejar registros escritos, audios, videos, encuestas, formularios, entre otros. De esas evaluaciones los docentes destacan el valor de la experiencia como instancia aprendizaje no solo para los estudiantes sino para el cuerpo docente:

"La docencia es un largo camino, en la que cumplimos un doble rol, maestro y alumno; a veces nos toca enseñar, todos los días nos toca aprender".

Las representaciones de los estudiantes fortalecen aún más la idea del aprendizaje desde la práctica y valoran el espacio propiciado:

"Es gratificante ser parte de un proyecto que incluye y brinda herramientas no sólo en lo educativo y laboral, sino en la vida".

Las intervenciones también han sido valoradas por los docentes de las instituciones que nos recibieron, afirmando el deseo de que estos espacios continúen:

"El taller fue dinámico, la propuesta denotó el interés de los alumnos, sería muy rico poder disfrutar de más actividades como estas".

Los directivos de las escuelas asociadas reconocieron el valor del espacio que se ha habilitado y de lo aportado por nuestros estudiantes desde las propuestas.

A la formación de los futuros docentes de música de la ESMZ, esta experiencia de intervención les aporta conocimientos y destrezas para el momento de la planificación y el abordaje de contenidos. Son valiosos para la formación estos primeros acercamientos a la tarea docente acompañados por sus profesores y coformadores.

Consideramos positivo vincularse con sus compañeros y profesores, en un mundo tan ajeno a la realidad del otro, el poder compartir un proyecto, una tarde de ensayo, un mate, un viaje o estadía, les permitió conocerse entre ellos y la realidad de cada uno.

Otro de los aportes fue la experiencia de encontrarse frente a los niños, interactuar con ellos, conocer las diferentes realidades y llevarse mucho cariño de estos, ese laboratorio de probar si lo que tengo en mente es posible y realizable. Para muchos fue su primer acercamiento a la realidad dentro del aula, la vivencia de las distintas sensaciones que genera estar frente a los chicos, cómo manejar los tiempos, cómo dirigirse a los estudiantes, cómo secuenciar actividades, cómo saber que, con poco, se puede hacer mucho, algo que sólo se aprende desde la experiencia. Aprendieron desde la práctica la organización en cuanto al armado y desarrollo de un plan de clase, porque esta experiencia anticipa y los prepara para los espacios de residencia en un trabajo compartido entre estudiantes recién iniciados y aquellos que están próximos a finalizar la carrera.

Reflexión final

La experiencia del proyecto APE en la ESMZ ha demostrado ser altamente beneficiosa tanto para los estudiantes como para los docentes y las escuelas asociadas. El proyecto también evidenció la necesidad de espacios de formación continua y la relevancia de propuestas educativas innovadoras que integren teoría y práctica. La colaboración con las escuelas asociadas permitió identificar y abordar problemáticas específicas, ofreciendo soluciones creativas y efectivas. Dentro de las expectativas encontramos claramente la búsqueda de proporcionar un espacio de aprendizaje y disfrute musical por parte de los estudiantes de las escuelas asociadas. Expectativa que ha sido cubierta claramente a partir de las devoluciones y de lo vivenciado en las diferentes intervenciones.

Referencias

Cornu, L. (2017) Acompañar el oficio de hacer humanidad. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coord.). Trabajar en instituciones: los oficios del lazo (pp. 101-116). Noveduc.

Ripamonti, P. C. (2019) Entre topías, utopías y heterotopías. Notas acerca del lugar y las modalidades de la práctica docente en contextos de formación. Revista de Educação Pública, 28(68), 507-520. https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8404

Bibliografía

Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018) La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 28(1), 75-92. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384555587005

Instituto Nacional de Formación Docente (2015) La organización de la función de apoyo pedagógico a escuelas [Documento de trabajo]. https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/LA_ORGANIZACION_DE_LA_FUNCION_APOYO_PEDAGOGICO_A_ESCUELAS.pdf

Anexos

Los invitamos a ver el siguiente video que fue elaborado para la presentación de proyectos como representantes de la provincia de Neuquén bajo el lema "Contexto y Dispositivo" estos fueron los ejes donde se centró nuestra exposición.

https://drive.google.com/file/d/1JNc_BzgP3Wmw14C7WbO1NY3DwNjPn-qmB/view?usp=sharing

Compartimos el video donde participamos a nivel Nacional de la Jornada 4 - 438. Experiencias de APE que entraman con los niveles del sistema educativo

https://www.youtube.com/live/JY5xnzyDXXI?si=RbUbqZfpolQ3EEwh

ESI en la Escuela de Música de Zapala

Nicolás Leiva
Escuela Superior de Música de Zapala

Resumen:

El presente escrito tiene como propósito socializar la experiencia llevada a cabo en el marco del proyecto de extensión denominado "ESI en la Escuela de Música de Zapala", realizado el 20 de abril de 2024. La actividad fue dirigida por la presente Secretaría de Extensión y Gisela Méndez, coordinadora de la Cátedra Abierta de ESI y Diversidades en el IFD N°13 de Zapala y trabajadora de la salud en el hospital de la misma ciudad, quien fue invitada para brindar un taller a toda la comunidad educativa de la Escuela Superior de Música de Zapala (ESMZ).

La Ley 26.150, del año 2006, establece que "todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos". Teniendo en cuenta la normativa y considerando que las actividades en torno a la ESI fueron propuestas desde el proyecto inicial de la actual gestión extensionista, se propuso inaugurar una etapa institucional que integre los contenidos y reflexiones propias de dicho campo de manera permanente, favoreciendo al ejercicio del derecho mencionado, y dando inicio formal mediante el presente proyecto.

A continuación, se especifican el marco teórico y metodológico empleados, para luego dar lugar a la descripción de la experiencia, finalizando con una síntesis de las reflexiones que la actividad trajo aparejadas, mediante un debate y puesta en común de las vivencias.

Palabras clave:

Educación Sexual Integral – Derecho educativo – Reflexión – Formación continua

Introducción

La Escuela Superior de Música de Zapala (ESMZ) forma parte de las instituciones de formación superior artística, de modalidad semi presencial intensiva, dependientes del CPE. En la institución se ofrece como única carrera el Profesorado de Música, plan 662. Concurren estudiantes y docentes de diferentes localidades de la provincia y del país, lo cual configura una trama social compleja que se vincula tanto mediante la presencialidad como la virtualidad. Actualmente, la matrícula es de alrededor de 200 estudiantes.

La motivación para realizar el proyecto fue la de favorecer al ejercicio del derecho a la ESI por parte de la población de la institución, tal como plantea la Ley 26.150. Al no haber espacios curriculares específicos que brinden formación en ESI en el plan de estudios 662, se propuso el objetivo de promover la misma desde este proyecto, con la intención de que sus contenidos formen parte de las propuestas didácticas de las diferentes materias del profesorado.

Desde este punto de vista, consideramos que estos aspectos deben ser "analizados y exigen una reflexión en profundidad en lo personal y junto a colegas […]. Para esto es necesario que en la escuela se habiliten espacios de debate y reflexión entre adultos" (Marina, 2009, p. 14). Por este motivo, es que se considera desde la conducción de la institución, que las actividades en torno a los presentes contenidos transversales constituyen oportunidades sumamente significativas en este tipo de jornadas, ya que en las mismas se reúne en la presencialidad toda la población educativa, involucrando al pregrado, a quienes cursan y dictan la carrera desde el 1° al 4° año.

Desde este marco, el proyecto posibilitó que de manera colectiva se pueda reflexionar sobre temáticas de género, abordando situaciones que daban cuenta de "valores y prácticas culturales en los que están presentes relaciones de poder desigual construidas socialmente" (Morgade, 2006, p. 31).

El proyecto se llevó a cabo teniendo en cuenta que:

> …buenas experiencias de Educación Sexual Integral muestran que es necesario que muchos de los actores de la escuela —docentes especiales, bibliotecarios y bibliotecarias, personal administrativo y equipo de conducción— se involucren y participen de las acciones de la manera más activa posible (Marina, 2009, p. 16).

Descripción de la actividad y fundamentación metodológica

La presente propuesta se desarrolló en el marco de la jornada de Trabajo Institucional Unificado (TIU), el 20 de abril de 2024 en la ESMZ. El formato metodológico de este proyecto fue el de "taller" articulando aportes teóricos con vivencias y propuestas pedagógicas. Dicha metodología, apuntaba a dar respuesta a los principales objetivos planteados en el proyecto, los cuales fueron:

• Que tanto el cuerpo docente como estudiantil accedan a un taller de ESI de carácter básico por parte de un/a especialista en la materia, teniendo en cuenta que en la institución no se han llevado a cabo actividades de esta índole.

• Que el taller colabore en colocar en la agenda institucional de la ESMZ temáticas del campo de la ESI.

• Que la actividad invite a cada integrante de la comunidad educativa de la ESMZ a la reflexión acerca de las temáticas vinculadas a la ESI.

• Proponer al cuerpo docente que las planificaciones de sus espacios curriculares involucren alguno de los aspectos trabajados en el taller.

La fundamentación político pedagógica asumida para realizar la actividad se vincula directamente a lo establecido en el marco normativo, es decir, la Ley N° 26.150:

> Las jurisdicciones nacional, provincial y municipal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros. (Congreso de la Nación Argentina, 2006, Artículo 5°)

Asimismo, la propuesta está en línea con lo expuesto por Morgade (2006), quien expresa que "el gran desafío de la incorporación sistemática de cuestiones de sexualidad en la escuela parece ser la posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de los/as alumnos/as" (Morgade, 2006, p. 30).

Narrativa de la experiencia de extensión

Para la fecha se dispuso la sede central de la escuela y las instalaciones de la EPET N°15, donde también funciona la institución. Previendo que el taller iba a contar con la concurrencia de todo el cuerpo estudiantil y docente, se acordó utilizar el SUM de la EPET, dadas las dimensiones apropiadas del espacio. Se destinaron dos bloques de 80 minutos cada uno. Cabe destacar que, teniendo en cuenta las características institucionales expuestas, es que las jornadas con cambios de actividades cobran especial valor, ya que favorecen situaciones de encuentro colectivas y experiencias significativas desde lo grupal, colaborando así a la integración institucional.

Una vez dispuestas las condiciones técnicas y realizada la correspondiente presentación, la especialista Gisela Méndez expuso ante los y las participantes el marco teórico desde el que trabaja, estableciendo, en principio, la diferencia entre Educación Sexual tradicional y la actual Educación Sexual que asume un Enfoque Integral. En este sentido, destacó que:

> …tradicionalmente la educación sexual se ha trabajado en las escuelas llamando a especialistas externos (por lo general, del área médica) para que dieran "charlas" a las alumnas y los alumnos. Pero la Ley Nacional 26.150 conlleva un reposicionamiento de la escuela y una transformación de las propias prácticas docentes, entendiendo que los maestros y las maestras

> son las personas que deben asumir esta tarea, que es educativa (Marina, 2009, p. 16).

Las actividades que planteó la docente generaron gran interés en los dos grupos que asistieron al taller, con una participación muy activa, tanto en el tramo de formato expositivo, como en la sección más dinámica y lúdica, en la que se realizaron de trabajo y propuestas de desplazamiento corporal.

Los momentos expositivos se transitaron con una gran atención por parte de los y las participantes, quienes adquirieron una actitud de reflexión e intercambio, por ejemplo, con la participación verbal de estudiantes que exponían sus nociones sobre la temática, opiniones acerca de aspectos sociales y culturales e inclusive compartiendo experiencias personales vinculadas a los temas abordados. Esta instancia resultó importante para "revisar los propios supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual, que se remontan a nuestras historias personales y a las determinaciones sociales, históricas, políticas y culturales que constituyen hilos fuertes de sus tramas" (Marina, 2009, p. 15).

En los segmentos lúdicos el grupo expresó interés y ánimo cooperativo e interactivo. Así se alternó entre diversas actividades que favorecieron la reflexión, evidenciando el sentido didáctico de la propuesta. Por ejemplo, se realizaron juegos de preguntas o de toma de decisiones, en los que la acción testimonial se hizo presente, expresando desigualdades sociales y dinámicas culturales naturalizadas.

Es destacable el enfoque didáctico de la especialista, que además de exponer aspectos centrales de las puertas de entrada a la ESI desde su marco teórico, la dinámica reflejó una amplia experiencia en la docencia, siendo evidenciada en las "propuestas de enseñanza y su construcción metodológica (…), la toma de decisiones en la acción, en el manejo y gestión de los espacios, los tiempos, los grupos de alumnos, los recursos de enseñanza y de información" (Davini, 2015, p. 83).

Como cierre de la jornada, se realizó una reunión del cuerpo docente, para efectuar una puesta en común de las reflexiones promovidas por la actividad. Al final de la misma, se planteó una exposición y debate orientados por los docentes Javier Almeira y Alejandro Bandín (docentes de la ESMZ), planteando la posibilidad y los recursos para incorporar aspectos de la ESI en los programas de las asignaturas, considerando que:

> …docentes y equipo de conducción deben pensar y decidir las formas de incorporar los lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral en los contenidos desarrollados diariamente en el aula, articulando con aquellos los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de las disciplinas o áreas (Marina, 2009, p. 15).

Algunos de los temas expuestos en este sentido, apuntaron a la transversalización de la ESI específicamente desde el lenguaje musical. En tal sentido, se puso en tensión la tradicional distinción de registros vocales según la concepción binaria de género; la visibilización de composiciones, arreglos musicales y demás trabajos por parte de mujeres y disidencias; la asignación automática de roles en los ensambles musicales; y otros.

Reflexión final

Las reflexiones que surgen a partir de la realización del proyecto van en diversas direcciones. En principio, es destacable que en la agenda institucional se coloque como prioridad la temática ESI y la formación específica en la misma, posibilitada por especialistas que acerquen la profusa bibliografía y los diversos estudios realizados sobre el tema.

El estudio de ESI y de otras disciplinas que promuevan la igualdad de derechos fortalece el circuito democrático del conocimiento y la construcción del mismo en el nivel superior.

A su vez, al constituir un área de vacancia la ESI en dicho plan de estudios, se abre una línea de trabajo para que el diseño curricular en su actualización contenga algún espacio curricular en que se brinde formación en ESI, más allá de su transversalización en las distintas materias.

Este proyecto fue el inicio de un recorrido que pretende tener continuidad en el abordaje de la ESI, para así avanzar en la democratización de derechos desde nuestros lugares de construcción colectiva, considerando imprescindible aportar a la comunidad la formación en dicho campo de saberes, fomentando la mirada crítica y analítica en la formación profesional en cuanto a los factores que configuran la compleja trama social.

Referencias

Congreso de la Nación Argentina (2006) Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional Nº 26.150. 24 de octubre de 2006. B.O. N° 31017. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

Davini, M. (2015) Las prácticas docentes en acción. En La formación en la práctica docente (pp. 83-109). Paidós.

Marina, M. (Coord.). (2009) Educación sexual integral para la educación primaria: Contenidos y propuestas para el aula. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/23081

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Novedades educativas, 184, 40-44.

Bibliografía

Marina, M., (et.al.). (2014) Clase 2: "Los ejes de la ESI", Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Ministerio de Educación de la Nación.

Derecho a la Ternura. Favorecer prácticas de cuidado adentro de la Escuela. Una experiencia de formación. 2022-2023

Ma. Fernanda Arrúe - Ma. Luz Brunetti - Denise Silbermann

Instituto de Formación Docente Nº 3
de San Martín de los Andes
Instituto de Formación Docente Nº 8
"Juana Manso" de Junín de los Andes

[…] Cuidar también incorporando la hospitalidad como parte de pedagogías más democráticas. Quizás ésa sea la mejor manera de conjurar los miedos, y de ganar protagonismo para formas de vivir más interesantes y más esperanzadoras.

Inés Dussel y Myriam Southwell

Resumen:

En este artículo se desarrollará parte de la propuesta formativa generada de manera interinstitucional durante los años 2022-2023 en la localidad de San Martín de los Andes. Bajo la modalidad de "talleres", destinados a docentes y equipos directivos, con el fin de generar espacios de escucha, reflexión e intercambio, se trabajó en torno a las situaciones de las infancias atravesadas por la pandemia y post-pandemia. Allí se buscó propiciar y potenciar experiencias escolares en torno a la escucha en tanto derecho de las infancias. A través de la reflexión conjunta se fomentaron las prácticas de cuidado y enseñanza, con miradas desde la amorosidad y la ternura. La experiencia se inició en el año 2022 y se reeditó en el 2023, involucrando a más de 40 docentes, 130 niños/as en cada instancia y diversas instituciones locales o recursos comunitarios.

La metodología transversal de los encuentros fue el juego y la escucha como herramientas subjetivantes. Se abordaron situaciones reales, videos y bibliografía específica. La instancia culminó con el armado de una jornada de juego para y con las infancias, llamada "Feria de la Ternura", que implicó preparación previa por parte de cada uno/a de los/as participantes, incluyendo a las niñeces.

El impacto del proyecto o "huellas de ternura", se evaluó especialmente a través de la demanda o solicitud, por parte del Distrito Escolar y de las escuelas, de la reedición de la instancia formativa. Cada año, la propuesta fue cambiando en función de necesidades específicas y de la transformación del equipo coordinador.

Palabras Clave:

Vínculos - Derechos - Niñeces - Escuela - Cuidados

Introducción

En este artículo se compartirá parte de la experiencia formativa denominada "Derecho a la Ternura. Favorecer prácticas de cuidado dentro de la Escuela", durante el período 2022-2023, en el marco de las propuestas de Extensión e Investigación del Instituto de Formación Docente N° 3 (IFD N° 3) e Instituto de Formación Docente N° 8 (IFD Nº 8) de la provincia de Neuquén.

Parte de la riqueza de la experiencia, estuvo dada por la variedad de instituciones participantes en el trabajo vinculado a las infancias en un período post pandémico. Ello implicó repensar algunas prácticas escolares para alojar a las niñeces. En este artículo compartiremos una descripción del taller recuperando su origen, contenidos, dinámicas y experiencias.

Los inicios

En el año 2019, cuando se celebraron los 30 años de la Declaración de la Convención de los Derechos de las Niñeces, desde de Mesa Política de Participación Infantil (MEEPI) y el Consejo de la Comunidad para la Niñez, Adolescencia y Familia (CO.CO.NAF)[40], se realizó un sondeo consultando a niñas/os escolarizados sobre los derechos menos respetados, lugares más vulnerados y derechos que faltarían agregar a dicho documento. El objetivo del mismo fue, y es, garantizar la participación de las infancias en esta evaluación.

Se recibieron 2773 respuestas. Al sistematizar la información recibida, se pudo concluir la existencia de reclamos de los/as niñas/os ante la violencia de la que fueron víctimas: maltratos, negligencias, falta de escucha. Las manifestaciones resultaron llamativas en los grados del 1º ciclo escolar en relación con estas situaciones. Durante la pandemia, algunos Consejos de Niñas/os refirieron que, si bien no les faltó tarea, ni comida, sintieron que les faltó amor.

A partir de ello, la CO.CO.NAF y la MEPPI, convocó al Instituto Superior de Formación Docente, a Supervisión Escolar Zona 115 y 129, al Equipo de Apoyo y Orientación Profesional a las Instituciones Educativas (EAOPIE), a la Comisión de Infancias del Colegio de Psicólogas/os del Distrito V, al Centro de Educación Física (CEF) Nº 9, al IFES[41] de San Martín de los Andes, a la Defensoría de la Niñez y a Desarrollo Social Municipal, para abordar la problemática.

En el marco de algunas reuniones compartidas, se acordó la necesidad de trabajar tanto con las/os docentes, quienes comparten la cotidianeidad con los/as niñas/os, como con las/os alumnas/os de los 2º grados. Para dar inicio a esa primera experiencia se seleccionó trabajar con dicha población, ya que

[40] El Co Co NAF es la sigla del Consejo de la Comunidad para la niñez, adolescencia y familia. A su vez en San Martín de los Andes funcionan los consejos de niñxs ciudadanxs que son grupos de niñxs en distintos barrios, que participan "como órganos encargados de la consulta de las políticas públicas, planes, programas y proyectos destinados a la promoción y defensa de los derechos de las infancias y sobre todos los asuntos que afectan al niñx, resguardando los derechos individuales y colectivos establecidos en la legislación vigente" (Ordenanza 10678/15). Se reúnen semanalmente para diseñar propuestas. Cada consejo redacta manifiestos de propuestas partiendo de una pregunta que una autoridad o institución les plantea.

[41] Institución educativa de gestión privada (N. de la c.).

estas/os chicas/os, debido a la pandemia, no habían podido transitar la salita de 5 años interactuando cotidianamente con pares, ni vinculándose con sus docentes de manera presencial y sistemática. Posteriormente, transitaron un 1º grado en burbujas separadas y con protocolos que limitaron construcciones grupales. A la vez, es necesario mencionar, que muchas/os de ellas/os no pudieron realizar participaciones sostenidas en el ámbito escolar ya sea por falta de conectividad o por no contar con algún/a adulto/a que pudiera acompañarlas/os. De esta manera, se advirtió que ello tuvo efectos posteriores en las formas de estar y en la convivencia escolar.

Por un lado, las manifestaciones realizadas por las niñeces a partir de la indagación realizada y, por el otro, cierta necesidad de abordar la convivencia que permitiera crear condiciones favorables para la enseñanza y el aprendizaje y de hacer la experiencia escolar un espacio al que se quiera volver, se comenzó a pensar en una propuesta formativa para reflexionar de manera colectiva. Esta tarea muchas veces ocurre en "la soledad" del aula, generando que las/os docentes se sientan "carentes" de herramientas para abordar las diversas y complejas situaciones que se les van presentando. El trabajo entre docentes y equipos directivos puede contribuir a pensar no sólo "episodios específicos" sino también en dinámicas escolares diarias para desarrollar cada vez más, la capacidad de escucha hacia las infancias y de intervención cuidada que permitan la reconfiguración de los vínculos pedagógicos.

Del mismo modo, se consideró importante que, junto a las/os docentes y equipos directivos que participarían de esta propuesta, se propiciasen instancias reflexivas y de trabajo con las/os propias/os niñas/os, partiendo de la idea de que estos espacios pueden contribuir a fortalecer los vínculos interpersonales.

El equipo interdisciplinario conformado asumió distintos roles y tareas. Una parte se concentró en la planificación, coordinación y desarrollo de las propuestas de manera integral y otra parte, participó en la instancia de cierre coordinando juegos en la "Feria de la ternura" (jornada de juego). Para el acompañamiento de este momento colaboraron instituciones y organizaciones tales como la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN), La Carrindanga (grupo de promoción de la lectura en espacios públicos), estudiantes de la carrera del IFES (Educación Física), el Centro de Iniciación Artística Nº 5 (CIART N°5), estudiantes de Práctica I del IFD Nº 8, promotores de juego, entre otros.

Ideas que impulsan...

Partimos de considerar a la ESI como un fundamento teórico del proyecto. Se trata de un marco normativo nacional que habilita prácticas escolares de cuidado y que promueven la formación de las/os niñas/os desde una perspectiva de derechos, resultando un elemento fundamental para reflexionar y reconsiderar acerca de cómo se están sintiendo y pensando las infancias en el contexto actual.

En este sentido, consideramos oportuna la creación de espacios específicos entre docentes para potenciar el trabajo de formación integral que se viene

realizando desde las escuelas en torno a los vínculos, los cuidados, la prevención, la escucha y el abordaje de situaciones de violencia.

Asimismo, la Ley Provincial N° 2.302 de Protección Integral de la Niñez y Adolescencias (NNyA), promulga y concibe a las infancias como sujeto de derechos, atendiendo al interés superior de NNyA, como así también a su formación integral promoviendo el derecho a la escucha.

En este sentido, el objetivo del taller buscó recuperar y reflexionar junto a las/os colegas participantes, acerca del rol de las escuelas en torno a los saberes y las prácticas de cuidado.

Contenidos y ejes temáticos: el juego, la escucha y la ternura como protagonista

En el desarrollo de los talleres entre colegas -cinco encuentros- se abordaron aspectos vinculados a los cuidado-enseñanza, en donde el juego, la escucha y la ternura fueron protagonistas.

En el primer encuentro se abordó "La escuela y el cuidado" a través de la lectura y reflexión de escenas escolares, tanto ficcionales como reales. De este modo se pudo conceptualizar el cuidado en la escuela como aquel conjunto de saberes y de prácticas que se asumen y llevan a cabo referidas a: el cuidado personal y autonomía de las niñeces; la construcción de lazos que implican la preocupación por los/as otros/as; la reflexión sobre los vínculos interpersonales; la promoción y defensa de los derechos; el cuidar, enseñar, enseñar a cuidar(nos); cómo nombramos, acompañamos, enseñamos y alojamos. En este sentido, parte de las reflexiones giraron en torno a la pregunta sobre cómo nos posicionamos como docentes ante el cuidado, los vínculos, la democracia, la justicia, la participación y la enseñanza. Ello requiere de una práctica central: la escucha (Dussel y Southwell, 2005).

En el segundo encuentro se tematizó alrededor de la concepción de infancias, reconociendo las diferencias entre el paradigma tutelar y el paradigma de derecho (Ley Provincial N° 2.302; Resolución N° 144/2007 y Resolución N° 1661/2019 del Consejo Provincial de Educación del Nequén). Aquí también se introdujo el concepto de ceremonias mínimas:

Por ellas (ceremonias mínimas) podemos hacernos protagonistas de la escena que nos preocupa y ocupa; al tiempo que será en y por ellas mismas que podamos dar lugar a otras ficciones, a otros juegos de verdad que los establecidos; sin más, será posible hacer de lo dicho otros decires. Cualquier mínima forma ceremonial podrá iniciarse por la renovación de los interrogantes, por el análisis de la propia implicación biográfica en las intervenciones; por el instante en que se decide reposicionarse como mayores ante los niños, para dar lugar a la palabra y a la escucha del sujeto (Minnicelli, 2013, p. 175).

Se trata de un término que ubica prácticas y gestos que contribuyen a crear lazos con otros/as y tienen efectos subjetivantes. Así, junto a las/os colegas fuimos redescubriendo estas "ceremonias mínimas" por momentos por demás minimizadas.

El Sistema de Protección Integral de Derechos se trabajó durante el tercer encuentro. Para ello se contó con la visita de distintas instituciones y actores, que permitió reconstruir la trama de cuidados y protección de las infancias en un marco de corresponsabilidad. En particular se abordaron ciertos modos de hacer ante situaciones de vulneración de derechos.

En el cuarto encuentro focalizamos el trabajo en la planificación de la jornada de juegos con las infancias: "Feria de la ternura". Ese espacio de (re) encuentro, juego y risas fue el cierre y culminación de la instancia de formación. Para llegar a dicha jornada con las/os niñas/os, las/os docentes debían trabajar previamente en sus aulas a partir de dos grandes ejes de trabajo: "Yo me siento cuidado cuando…" y "Cómo puedo cuidar a los otros/as en la escuela". Así fue que, en el cuarto encuentro, se destinó espacio y tiempo para planificar de manera conjunta recursos, propuestas, estrategias, etc., que podían formar parte del trabajo. Nuevamente, el juego y la literatura resultaron centrales en tanto lenguaje de las infancias. También se acordó la producción de un "objeto ternurizante" para regalar y compartir en el encuentro con las/os otras/os niñas/os.

"Feria de la ternura…"

El quinto y último encuentro consistió en una "Feria de la ternura" en donde participaron 130 niñas/os acompañados de sus respectivas/os docentes (7 escuelas, 9 divisiones, 40 docentes). Se contó con la colaboración de la "La Carrindanga", docentes del CIART Nº 5, estudiantes de IFD Nº 8, Jóvenes Habilitadores de Juegos y estudiantes del IFES. Fue en la Feria que esos Objetos Ternurizantes repartidos abrazaron a niñas/os de las escuelas de San Martín de los Andes y se compartió una enriquecedora instancia de juego, (re) encuentro, lazos, risas y otras formas de estar siendo con las/os otras/os. A la vez, el espacio fue ambientado con las producciones escritas realizadas por cada uno de los grupos participantes. En los trabajos fue posible leer las voces de las/os más pequeñas/os: "Me siento protegido y cuidado cuando: me preguntan qué pasó antes de retarme o regañarme; me creen; cuando me escuchan y le dan importancia a lo que estoy contando; cuando comprenden que hay algo que me preocupa; me acompañan y entienden mis miedos; dejan un rato el celu". "En mi escuela quiero espacios para jugar, leer, pintar y dibujar. Escuchar música, tener flores y juguetes. Muchos disfraces y libros de cuentos y poemas. Autitos y maquillajes. Tiempo con mi seño y amigos para conversar y jugar".

Evaluación

"Derecho a la ternura" no solo fue un lugar donde pensar a las infancias para buscar cómo alojarlos e intentar desdibujar algunos efectos de la pandemia. Fue también para muchos/as docentes, un lugar donde reencontrarse con pares y tener la posibilidad de volver a construir la "telaraña" sociopedagógica luego de un periodo de fragmentación, que pareció interminable. Durante ese

tiempo nos vimos obligados a explorar alternativas, otras formas que las conocidas, las que responden a la pedagogía de la presencialidad. Dimos "manotazos de ahogado" y sentimos que nada alcanzaba, que poco pudimos hacer, que sólo contábamos con nosotras/os mismas/os. Entonces, el reencuentro en busca de la posibilidad, de habitar nuevas formas, pero esta vez no como ahogados sino como red, resultó altamente significativo. El trabajo reflexivo con otras/os suele tener ese poder de interpelarnos y de atravesarnos subjetivamente, aportando otras variables a la hora de pensarnos en nuestras prácticas y en la función que cada una/o de nosotras/os tenemos en las escuelas. Los diferentes niveles de reflexión y de análisis logrado se reflejaron, de alguna manera, a través de las propuestas compartidas y se visibilizaron en los objetos ternurizantes y producciones socializadas.

El encuentro se renovó a pedido para el año 2023, la potencia de la ternura llevó a reeditar la experiencia al año siguiente. De tal manera, al evaluar lo realizado en el 2022 desde el equipo coordinador decidimos ampliar la convocatoria a todos los ciclos de la escuela. Hacia el año 2024, la propuesta cambió su formato realizando participaciones en las jornadas institucionales de las escuelas que lo solicitasen.

Sabemos que la construcción de los lazos afectivos no se da por añadidura. En este sentido, no se trata simplemente de ir a "dar ternura" a un grupo de niñas/os y adolescentes. La ternura no se reparte, no se derrama, no se esparce, ni se impone de unos a otros. La ternura emerge en un encuentro pedagógico (Cussiánovich, 2015, p. 236).

Así fue como durante el primer año Nos- esperábamos en ese encuentro capaz de alojar preguntas, desafíos y posibles caminos e intentos de abordajes de situaciones complejas devolviendo el valor a las prácticas y re-conociendo los recursos de la comunidad.

Referencias

Cussiánovich, A. (2015) Ensayos II sobre Pedagogía de la Ternura: aprender la condición humana. Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe - IFEJANT.

Dussel, I., y Southwell, M. (2005) En busca de otras formas de cuidado. El Monitor de la educación (4).

Consejo Provincial de Educación del Neuquén (2007) Aprobación del protocolo sobre maltrato infantil. Resolución N° 144/2007. https://bibliotecacedie.neuquen.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=137d70674a1ad6dba4c476483d6fff6e

Consejo Provincial de Educación del Neuquén (2019) Indicadores de sospecha de vulneración de derechos en la infancia. Resolución N° 1661/2019. https://bibliotecacedie.neuquen.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=e83397405360f6ad2aca331e56c4dacd

Legislatura de la Provincia del Neuquén (1999) Ley de Protección integral del niño y adolescente. Ley Provincial N° 2.302. https://infoleg.neuquen.gov.ar/Leyes DecretosDetalle?Id=211259

Minnicelli, M. (2013) Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo. Homo Sapiens.

Zarate, R. (@romanetzarate) (2020, 23 de abril) Dia del Libro. Imágenes para Plan Internacional. Acuarela y collage de periódicos. Instagram. https://www.instagram.com/p/B_WFFtPJ9Ux/

Bibliografía

Becerra, M. (2017) Ensayo: El docente, el aula y el sistema. Apología de la ternura. Revista Anfibia. https://www.revistaanfibia.com/apologia-de-la-ternura/

Carbón, L. M., y Martinez Liss, M. (2019) La ternura como contra-pedagogía del desamparo. En XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-111/359.pdf

Congreso de la Nación Argentina (2006) Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional Nº 26.150. 24 de octubre de 2006. B.O. N° 31017. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

Janin, B. (2022) Niñas, niños y adolescentes en tiempos de desamparo colectivo. De la incertidumbre a la esperanza en salud mental y educación. Noveduc.

Levin, E. (2020). La niñez infectada. Juego, educación y clínica en tiempo de aislamiento. Noveduc.

Magistris, P. y Morales, S. (Comps.) (2019) Niñez en movimiento: del adul-

tocentrismo a la emancipación (1° ed.). Chirimbote / El Colectivo / Ternura Revelde.

Ulloa, F. (2009, octubre 30) Desamparo y creación - Parte I [Conferencia]. El Psitio [Página Web]. http://www.elpsitio.com.ar/noticias/noticiamuestra.asp?Id=2112

ESI y Discapacidad

Inés Herrero - Jennifer Pollitzer
Talleristas: Mariángeles Enrique - Walquiria Valiente
Natalia Soto - Inés Herrero - Jennifer Pollitzer

Instituto de Formación Docente Nº 8
"Juana Manso" de Junín de los Andes

Resumen:

ESI y Discapacidad fue un curso taller de tres encuentros, en el 2° cuatrimestre de 2022, construido de modo colaborativo e interinstitucional entre el Instituto de Formación Docente N° 8 y la Escuela Especial N° 9. Participaron docentes de todos los niveles educativos de la ciudad de Junín de los Andes, aledañas y del área rural. El objetivo de este artículo es compartir la experiencia que posibilitó el diálogo y el estudio en torno a la ESI y los y las estudiantes con discapacidad.

¿Qué sentidos y herramientas construir para dejar de mirar a niños, niñas y adolescentes con discapacidad como personas asexuadas? ¿Qué miradas y discursos los y las aniñan? ¿Cómo invitar a la reflexión en los distintos niveles educativos para que los derechos proclamados en la Ley 26.150 sean verdaderamente para todas las personas?

Se crearon juegos para que, por grupos, se interiorizasen en las normativas y se compartieran las experiencias. Se buscó generar grupalidades con docentes de cada nivel que se pusieran en conversación. Se logró jugar y estudiar a partir del cuerpo, la afectación y el razonamiento en circulación favoreciendo la construcción de saberes en un intercambio situado.

Palabras clave:

ESI – Discapacidad – Derechos – Convivencialidad

Introducción

En este trabajo se da a conocer la experiencia compartida en el año 2022, a partir de un Proyecto de Extensión en formato de Curso-taller, presencial, denominado "ESI y Discapacidad". El mismo se desarrolló a lo largo de tres encuentros de dos horas y media reloj, en los meses de octubre-noviembre, en Junín de los Andes.

Al momento de la elaboración de la propuesta, aún no estaba abierto el Profesorado de Educación Especial en el Instituto de Formación Docente N° 8, sin embargo, la temática de inclusión educativa atravesaba las prácticas con muchos interrogantes. Por otro lado, la Educación Sexual Integral ofrecía muchas herramientas para abordar dichos interrogantes, formular nuevos, y recrear prácticas naturalizadas proponiendo mirar a niños, niñas y adolescentes con discapacidad desde un enfoque de derechos y subjetivante. De este modo, haciendo lugar a las distintas resonancias que llegaban a través de estudiantes a las aulas del profesorado, se consideró fundamental poner a trabajar los dichos que circulaban, invitar a docentes de la Escuela Especial N° 9 y pensar una propuesta interinstitucional que convocara a docentes de todos los niveles educativos, ubicando así la transversalidad de ambos ejes de la propuesta.

De pregunta en pregunta…

Las preguntas que acompañaron desde el comienzo marcaron el rumbo, fueron faro y orientación de los encuentros. Algunas de ellas: ¿qué sentidos y herramientas construir para dejar de mirar a niños, niñas y adolescentes con discapacidad como personas asexuadas? ¿qué miradas y discursos aniñan a las personas con discapacidad? ¿cómo invitar a la reflexión en los distintos niveles educativos para que los derechos proclamados en la Ley 26.150 sean verdaderamente para todas las personas? ¿será que es necesario invitar al diálogo? ¿qué enfoques teóricos pueden aportar a revisar la mirada y las prácticas? ¿será en el sostenerse en las leyes? ¿darlas a conocer? ¿proponerse socializarlas, analizarlas y compartirlas? ¿cómo hacerlo si no es de manera interinstitucional? ¿con quién trabajar si no es con las compañeras de la escuela especial? ¿cómo unir lógicas de trabajo tan diferentes? ¿cómo armar un taller que sea fructífero y significativo para docentes de todos los niveles? ¿por qué separar los niveles si se trata de ocuparse de manera conjunta de las personas con discapacidad de toda la comunidad? ¿qué puntos en común encontrar? ¿cómo hacer para que se "traspase" lo teórico?

¿Hacia dónde?

Desde la sanción de la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), tanto en la Escuela Especial N° 9 como en el IFD N° 8, se ha incorporado la temática ESI y Discapacidad a la currícula desde diversos espacios institucionales. Sin embargo, se considera necesario el encuentro para la reflexión respecto a la temática en los diferentes niveles y modalidades del sistema

educativo, haciendo foco en la práctica con estudiantes con discapacidad.

En el quehacer diario de contextos educativos se observan manifestaciones que se reiteran y que se considera importante compartir, visibilizar y problematizar:

- Sostenimiento de discursos que resultan infantilizantes de las personas con discapacidad (tratar a niños y niñas como si fueran más pequeños de los que son, "uparlos", asistirlos cuando no lo necesitan, evitar desafíos, suponer debilidades, no favorecer conductas que propicien la autonomía).
- Consideración de las personas con discapacidad como ¨asexuadas¨.
- Dificultad para escuchar y validar las elecciones, intereses, actividades, posicionamientos y vaivenes respecto a la sexualidad de niños, niñas y adolescentes con discapacidad.
- Cuidado excesivo (sobreprotección) en cuestiones que no atañen al déficit o condición singular de la persona y que inhabilitan el despliegue y desarrollo integral.
- Dimisión de la tarea alegando "no estar preparados o preparadas" para alojar la discapacidad, mostrándose reticentes a trabajar sin acompañamiento de la MAI (maestra de apoyo a la inclusión). Desinformación o falta de actualización de los conceptos referidos a la sexualidad y la perspectiva de género.
- Des implicación de la trayectoria del o la estudiante y consecuente objetalización.
- Dificultad para vincularse afectivamente con estudiantes con discapacidad. Predominio de la indiferencia, escasez de miradas.
- Obstaculización de la pertenencia al grupo, recibimiento como "visita", menosprecio de la importancia de la bienvenida y el alojar.
- Omisión de la necesidad del estudiante de un vínculo directo y claro que le permita reconocer y dar sentido a la propuesta escolar actual.
- Desconocimiento de normativas, herramientas, metodologías y configuraciones de apoyo específicas para lograr procesos de integración exitosos.
- Ausencia de espacios institucionales de trabajo en equipo pedagógico o tenerlos de manera acotada (sin inclusión de todas las áreas).
- Omisión de diálogos o nexos institucionales que superen las situaciones de movilidad laboral que obstaculizan la continuación de los procesos.
- Dificultad para implicarse por una objetivación de la tarea que deja a un lado los sentires, pareceres, miedos, experiencias sensibles en lugar de considerar todo ello parte de la experiencia pedagógica.

Se considera que todo lo anteriormente mencionado se configura como una gran "barrera de acceso"; por ello, el curso-taller fue pensado a modo de "configuración de apoyo" para las prácticas docentes. Es decir, un espacio de formación que ofreciera la posibilidad de reflexionar a partir de lecturas, apropiación de normativas, actividades de sensibilización en el marco del encuentro con otros y otras que se entiende fundamental para la construcción de una educación inclusiva. El presente proyecto se sustenta en el Artículo 24°

de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (en Argentina con valor constitucional por Ley Nacional N° 27.044):

1. Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;

b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre (ONU, 2006, Artículo 24, Inciso 1).

Es por ello que los contenidos seleccionados fueron los siguientes:

Los niños, niñas y adolescentes como sujetos de Derecho - los Derechos de las Personas con Discapacidad - las Normativas vigentes en relación con educación - los Ejes de la Educación Sexual Integral en los distintos niveles educativos - los distintos paradigmas de la noción de discapacidad a lo largo de la historia y la Convivencialidad e Inclusión educativa.

Vivenciar, conversar, pensar...

Se comenzó por la importancia de vivenciar en el cuerpo, habilitar la circulación de la palabra, estudiar y pensar en conjunto. Para el primer encuentro, se ofreció a los docentes en el ingreso una experiencia de "pasaje", un túnel oscuro que mientras se atravesaba permitía sentir distintos aromas, sonidos y sensaciones corporales. Al salir del mismo, la bienvenida de una de las talleristas acompañaba a disponerse en una ronda. Luego, se encontraban con una consigna en lengua de señas ante la cual una sola participante supo qué hacer. Comenzaron a circular las miradas, una incomodidad que podía entenderse como la necesidad de que se tradujera en palabras qué hacer. Se dio tiempo a ese desconcierto, sosteniendo el silencio, dando relevancia a la experiencia de "no entender", "no saber qué hacer".

El propósito de la experiencia era vivenciar la "ajenidad", y se considera que algo de eso sucedió y conmovió. Posteriormente, en ese silencio, se escucharon audios en los que se oían voces de estudiantes, docentes, compañeros y compañeras que, aunque ficcionados, eran decires, palabras, frases que pueblan la comunidad y las instituciones de la localidad. Miedos, cansancios, soledades relacionadas a la presencia de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en las aulas ¿qué posibilitarían? Otra vez, un lugar "otro". Un corrimiento. La apertura a buscar qué hacer de otro modo.

"Hay cursos de ESI por todos lados, pero nunca de discapacidad" denunció una participante… Y así se comenzó, con lo que no se sabe, con las leyes des-

conocidas y las miradas diferentes. Por grupos conformados por docentes de distintos niveles, a partir de narraciones y puestas en común de las propias prácticas se identificaron barreras, se ensayaron puentes y configuraciones de apoyo, se repensaron prácticas alojadoras hacia adentro de las aulas, maneras de hacer lazos con otras instituciones y variables para acercarse y trabajar con las familias. Se pusieron a disposición los distintos modelos de la concepción de discapacidad a lo largo de la historia, se dieron a conocer a través de un juego de mesa construido artesanalmente y, desde allí, se problematizaron sentimientos que reproducían la marginalidad (sentir pena por la condición del otro) y/o la dependencia. Así se pudo observar la coexistencia de dichos modelos en la actualidad, cuando como docentes se busca "arreglar", "ajustar", y hay un corrimiento del modelo social de discapacidad, donde lo que se busca es que la comunidad educativa aloje al otro tal como es, y convivir con respeto y reconocimiento mutuo de las potencialidades. También, se compartieron experiencias que dejaron a la vista grandes agujeros en las tramas de sostén, eso dio lugar a ofrecer marcos teóricos que invitan a pensar las prácticas en torno a la "cuidadanía", es decir, prácticas de cuidado mutuo que implican salir de roles fijos y poner en el centro a los y las estudiantes para potenciar sus trayectorias. Se logró problematizar la inclusión en términos de adentro-afuera, y apostar a pensar en convivencia con la tensión que ello implica.

Un cartel y un compromiso

Se sostuvo la cantidad de participantes en los tres encuentros propuestos, las distintas realidades enriquecieron el intercambio, las miradas, y la construcción de herramientas para la práctica. Se culminó con una foto con más de 60 participantes de los niveles inicial, primario, medio y superior de Junín de los Andes, ciudades aledañas y el área rural sosteniendo un largo cartel que decía: "La sexualidad es un derecho". Menudo cartel, menuda frase. Sostener el cartel como acto simbólico de que, en las aulas, salas, espacios educativos hay una ESI para trabajar, una tarea impostergable, una responsabilidad ética y un derecho a garantizar a las infancias y adolescencias con discapacidad. Una apuesta a que la labor diaria sea propulsada por el deseo de que sean garantizados en el marco de las leyes vigentes.

A modo de conclusión

Se considera que, durante los talleres, los objetivos y las acciones desarrolladas estuvieron entramados, y el tiempo-espacio de trabajo posibilitó visibilizar que niños, niñas y adolescentes con discapacidad son personas con derecho al acceso a la Educación Sexual Integral y que en las prácticas actuales se hace necesario trabajar y poner el foco allí. Se problematizaron situaciones reales, y se construyeron y ensayaron posibles configuraciones de apoyo. Fue posible ubicar cada uno de los ejes de la ESI en los distintos niveles educativos y sus modos de abordaje, se generó un espacio de intercambio que permitió conocer los abordajes en los otros niveles, pensar enlaces, pasajes, continuidades.

Se destinó tiempo a la revisión del marco normativo de la ESI y a las personas con discapacidad en el ámbito educativo, que muchos docentes desconocían. Fue fundamental esa lectura e intercambio. Las leyes pudieron cobrar el valor de fundamentos a ciertas prácticas, de ser punto de partida para acciones, ideas, posicionamientos. En un clima de sensibilidad lúdica, confianza y respeto, se posibilitó abrir nuevas preguntas, interpelar las prácticas como docentes en relación a la ESI y estudiantes con discapacidad: cuestionar la pena y hacer lugar a la dignidad, propiciar prácticas subjetivantes basadas en el Modelo Social de discapacidad, repensar prácticas que reproducen modelos rehabilitadores, problematizar el escaso lazo y trabajo con las familias, volver a hacer hincapié en lo fundamental de crear las redes necesarias para acompañar, pensarse y hacer en conjunto.

Referencias

Congreso de la Nación Argentina (2006) Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional Nº 26.150. 24 de octubre de 2006. B.O. N° 31017. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2006) Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Documento aprobado el 12 diciembre 2006 por el Sexagésimo primer período de sesiones de la Asamblea General mediante la Resolución A/RES/61/106. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Ch_IV_15.pdf

Bibliografía

Cimmino, K., Mulcahy, A., Vergara, M. V., y Marina, M. (2010) Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

Congreso de la Nación Argentina (2006) Ley de Educación Nacional. Ley Nacional N° 26.206, Capítulo VIII, Educación Especial, Artículos 42°, 43°, 44° y 45°. 28 diciembre de 2006. B.O. N° 31062. https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542

Consejo Federal de Educación (2011) Modalidad EDUCACIÓN ESPECIAL. Resolución N° 155/2011 y Anexo. https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/155-11.pdf

Consejo Federal de Educación (2016) Propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino. Resolución N° 311/2016 y Anexos. https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/RES_311_CFE.pdf https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/ANEXO_I_RES_311_CFE.pdf https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/ANEXO_II_RES_311_CFE.pdf https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/ANEXO_III_RES_311_CFE.pdf https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/ANEXO_IV_RES_311_CFE.pdf

Legislatura de la Provincia del Neuquén (1999) Ley de Protección integral del niño y adolescente. Ley Provincial N° 2.302. https://infoleg.neuquen.gov.ar/LeyesDecretosDetalle?Id=211259

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2017) Guía de orientación para la aplicación de la Resolución CFE N° 311/16. Resolución N° 2509/2017 y Anexo. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RM_2509-17.pdf

Szyber, G., & Untoiglich, G. (Comps.). (2020) Las promesas incumplidas de la inclusión: Prácticas desobedientes (cap. 4). Noveduc.

Najmanovich, D. (2020) Ni afuera ni adentro de las cajas: de la inclusión a la convivencialidad. En Untoiglich, G., y Szyber (comps.) Las promesas incumplidas de la inclusión: prácticas desobedientes (pp.125-162). Noveduc.

Untoiglich, G. (2013) Una escuela que aloje la diversidad En En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz (pp. 213-232). Noveduc.

Génesis y vigencia de la Filosofía de la Liberación en el debate latinoamericano: una experiencia virtual en tiempos de Pandemia

Analía V. Arias

Instituto de Formación Docente Nº 8
"Juana Manso" de Junín de los Andes

Resumen:

El presente trabajo describe una experiencia innovadora en la presentación de la Filosofía de la Liberación en un simposio virtual, en medio del desafío que representó el segundo año de una pandemia mundial. En este contexto, nos propusimos explorar y difundir la génesis y la vigencia de esta corriente filosófica en el ámbito pedagógico, ético, histórico y político de América Latina.

La Filosofía de la Liberación, surgida en el siglo XX en América Latina, representa una respuesta crítica a las estructuras de opresión y dominación que han marcado la historia de la región. Su relevancia en el debate contemporáneo radica en su capacidad para analizar las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales que perpetúan la injusticia y la desigualdad.

Nuestra experiencia en este simposio nos permitió no solo abordar los desafíos específicos de la virtualidad, sino también establecer conexiones significativas con otros investigadores y profesionales interesados en el estudio y la promoción de la Filosofía de la Liberación. Consideramos que este tipo de iniciativas son fundamentales para ampliar el alcance y la relevancia de esta corriente filosófica en el ámbito académico y social, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más justa y equitativa en América Latina y más allá.

Palabras claves:

Filosofía - Liberación - Exterioridad - Crítica

Sobre nuestra Filosofía de la Liberación Latinoamericana

La experiencia del simposio que compartimos en esta publicación se encuadra en el proyecto que lleva por título "Filosofando desde el Sur en clave de Filosofía o Ética de Liberación de Enrique Dussel". El simposio fue propuesto como un espacio de encuentros para el debate, en el que reuniendo diversas voces de especialistas se buscó visibilizar, en cada uno de los encuentros y presentaciones, la vigencia y vitalidad de la Filosofía de la Liberación, y sus vínculos con otros campos del saber como la ética, la pedagogía, la historia y la política.

Cabe destacar que, en Argentina, Enrique Dussel es considerado uno de los principales referentes de este movimiento filosófico; movimiento cuyo conjunto de ideas no fue homogéneo sino conformado por diversas perspectivas, es decir, diferentes maneras de leer la historia del pensamiento filosófico occidental desde la historia singular de América Latina. La Filosofía de la Liberación dusseliana podríamos caracterizarla como un ejercicio de "desobediencia epistémica" (Mignolo, 2010, p. 7), puesto que buscó desde su origen un "camino otro" para pensar, sentir y vivir que no esté atado necesariamente a la civilización europea, aunque no la podamos evitar, pero ya no tomándola como guía.

Esta "desobediencia" se propone salir de la uni-versalidad como proyecto para pensar lo propio desde las memorias, voces, cuerpos desgajados, oprimidos y excluidos, y entrar en el dominio de la "Exterioridad" como otro lugar epistémico que propiciará nuevos y diversos análisis. En este sentido la Filosofía de la Liberación como filosofía crítica desborda hacia campos disciplinares como el pedagógico, político, económico y epistemológico, articulándolos y trascendiéndolos siempre desde una perspectiva ética. La ética no es, para el proyecto dusseliano, un campo filosófico más junto a otros, sino un fundamento epistemológico para todas las ciencias humanas, sociales y pedagógicas.

A este respecto, la Filosofía de la Liberación tal como la presenta Dussel pone en crisis las bases de la filosofía universal occidental que en general recibimos como formación en nuestro sistema educativo, aún en estos tiempos. ¿En qué sentido?, se nos preguntará. Bueno, habitualmente para explicar los orígenes de la filosofía se apela a la clásica actitud de asombro del filósofo ante el mundo como punto de partida para el ejercicio del pensar filosófico. La filosofía, como la inclinación hacia la sabiduría, nace cuando el mundo cotidiano adquiere un carácter no familiar, lo que resulta de una suspensión de las creencias usuales que tenemos acerca del mismo; lo familiar se vuelve extraño y el asombro brota acompañado del deseo de la verdad oculta que explica aquello que asombra; y aquí viene la "distinción". El filosofar dusseliano de liberación emana de una "actitud" distinta, inspirado en la "generación de los forjadores" (Miró Quesada, 1974, p. 11) y perteneciendo ya a una "generación jugada" como el mismo Dussel la denominó (1975); se propone plantear una nueva posibilidad del pensar. El asombro no solo tiene su origen ante lo usual o ante un mundo que se aparece como extraño; sino también a partir del horror o espanto ante la negación del otro como *otro*; se trata de un filosofar situado, que se origina en la reflexión acerca de los problemas de nuestra propia historia y cultura latinoamericana. En este sentido, nuestro filósofo de cabecera en una producción colectiva expresaba, en 1973 y bajo el acápite "A manera

de manifiesto":

> Sin lugar a dudas un nuevo estilo de pensar filosófico ha nacido en América Latina. No se trata ya de un pensar que parte del ego, del yo conquisto, yo pienso o yo como voluntad de poder europeo imperial (...). Es un pensar que parte del oprimido, del marginado, del pobre, desde los países dependientes de la Tierra presente. La filosofía de la modernidad europea constituyó como un objeto o un ente al indio, al africano, al asiático.
>
> La filosofía de la liberación pretende pensar desde la exterioridad del Otro, del que se sitúa más allá del sistema machista imperante, del sistema pedagógicamente dominador, del sistema políticamente opresor. Una filosofía que tome en serio los condicionamientos epistemológicos del pensar mismo, los condicionamientos políticos de un pensar latinoamericano desde la opresión y la dependencia no puede ser sino una filosofía de la liberación.
>
> (…) La ontología abstracta deja así de ser el origen y cobra en cambio fisonomía de philosophia; prima la política como posición primera del hombre ante el hombre, de la Totalidad ante la Alteridad, de Alguien ante Alguien otro.
>
> Filosofía de la liberación entre nosotros es la única filosofía latinoamericana posible, que es lo mismo que decir que es la única filosofía posible entre nosotros. El pensar filosófico que no tome debida cuenta crítica de sus condicionamientos y que no se juegue históricamente en el esclarecimiento y la liberación del pueblo latinoamericano es ahora, pero lo será mucho más en el futuro, un pensar decadente, superfluo, ideológico, encubridor, innecesario. (Dussel, 1973, p. 281)

De manera que, siguiendo este lineamiento teórico, la propuesta general consistió en presentar la génesis de la Filosofía de la Liberación y su vigencia en el debate pedagógico, ético, histórico y político latinoamericano. Al disponer de especialistas muy bien predispuestos en compartir sus saberes[42] tuvimos la oportunidad de profundizar sobre la temática y lograr los propósitos proyectados: a) dar a conocer la propuesta Filosófica de la Liberación de Enrique Dussel, b) conversar sobre la génesis de este pensamiento en la Argentina de los 70' y los vínculos con otros pensadores Latinoamericanos, c) contribuir a la Formación Docente dando a conocer los lazos entre perspectivas pedagógicas y éticas dentro de la Filosofía de la Liberación dusseliana y, finalmente, d) abordar el rol de la mujer en el quehacer filosófico, y sus modos de participación en los debates filosóficos y de liberación.

De la experiencia en entorno virtual en contexto social pandémico

Sobre estos rieles teóricos, detallados en la sección previa, nos propusimos realizar un "Simposio virtual" desde nuestro instituto de formación docente

[42] Es destacable la excelente predisposición, de los/las profesores de diversas universidades nacionales e institutos de nuestro país, en participar de manera gratuita y con el solo gusto de compartir estos saberes poco abordados en la formación de profesorados.

N° 8 "Juana Manso", de Junín de los Andes. Cabe destacar que la experiencia que estamos narrando entraña algunas cualidades que la hacen especial. En este sentido, señalamos que se desarrolló en septiembre de 2021 mientras transitábamos la pandemia mundial de COVID-19. Aunque fue un momento de gran consternación, también brindó la oportunidad de organizar este tipo de experiencias pedagógicas en un entorno virtual, que resultaron totalmente novedosas en ese momento para la población, las/los docentes y estudiantes en particular.

Algunos aspectos que hicieron novedosa la propuesta giraron en torno a lo lingüístico y metodológico/logístico, pues incorporamos nuevas expresiones lingüísticas para describir la modalidad de trabajo y de encuentro pedagógico. Por ejemplo, incorporamos al circuito comunicacional nuevas palabras como: sincrónico, asincrónico, modalidad híbrida, Zoom o Meet (como los espacios áulicos donde se realizó la actividad), por señalar algunas.

En cuanto a lo metodológico/logístico, destacar que la cuenta de Zoom institucional que hizo posible alojar a los/as expositores y participantes fue proveída por nuestro sindicato ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén) Junín de los Andes; la gestión de solicitud de la cuenta fue realizada desde la Institución Juana Manso. Asimismo, para ampliar las posibilidades de acceder a las exposiciones se puso a disposición la cuenta de Facebook de "Extensión Juana Manso" para la retransmisión de las conferencias. Por esas fechas, el ISFDN° 8 JM estaba dirigido por Susana Torres y la secretaría de extensión estaba a cargo de Inés Herrero. Ambas autoridades referentes acompañaron cada una de las sesiones.

Una vez gestionada esta situación y garantizadas las condiciones para la virtualidad, pudimos avanzar en la organización de cada sesión. Los y las especialistas se dieron cita durante cuatro sesiones de aproximadamente dos horas cada una, una por semana, a lo largo del mes de septiembre. Aquí queremos señalar que cada encuentro/sesión lo coordinamos colegas pertenecientes a distintas Instituciones públicas Nacionales y Provinciales: Celeste Bustos profesora de Filosofía y miembro de AFyL Arg se conectó desde la localidad de Centenario -Neuquén-; Enrique Díaz, docente en la Universidad Nacional de Jujuy (UNJujuy) y miembro de AFyL Arg, se conectó desde Jujuy capital; Analía Arias, profesora y licenciada en filosofía, docente del ISFDN° 8 JM y miembro de AFyL Arg[43], se conectó desde San Martín de los Andes.

Siendo ésta la modalidad y condiciones, las sesiones giraron en torno a un eje temático previamente propuesto y comunicado. Tanto los/as especialistas como los/as asistentes recibieron los comunicados y toda la información a través de sus correos electrónicos y/o WhatsApp. Además, como la comunidad en general también estaba invitada y la asistencia era sin costo alguno, los comunicados circularon también por medio de las redes sociales como Facebook[44].

[43] Asociación de Filosofía y Liberación Argentina.

[44] El Instituto de Formación Docente Juana Manso utilizó como medio de difusión y retransmisión de conferencias su red social Facebook "Extensión Juana Manso (Extensión–investigación)".

Habitando la virtualidad

Las sesiones o encuentros filosóficos pedagógicos fueron organizadas siguiendo el formato temático y temporal que se detalla a continuación:

1° sesión, 8 de septiembre. Eje propuesto: Génesis de la Filosofía de la Liberación en Argentina, a cargo de la Profesora Beatriz Bruce (UNJujuy).

2° sesión, 15 de septiembre. Eje propuesto: Modernidad y Exterioridad, a cargo de Esteban Sánchez (UNS/CONICET) y Amelia Leonor Gallastegui (ISFDN° 22 Olavarría).

3° sesión, 22 de septiembre. Eje propuesto: Ética y pedagogía a cargo de los profesores Nadia Heredia (UNCo) y Oscar Farías.

4° sesión, 29 de septiembre. Eje propuesto: Mujer, Conocimiento y Liberación a cargo de las profesoras Celeste Bustos (UNCo), Silvia López (UBA) y Noelia Lobos (UNTDF).

Del mismo modo que los/as coordinadores de las sesiones se conectaron desde sus localidades-residencias, los/las expositores y asistentes también siguieron esa logística. De manera que esta modalidad logró reunir, en cada fecha y con una temática en particular, a profesores, estudiantes y personas interesadas en los temas tratados, de diferentes puntos de la Argentina y de otros países como México y Venezuela.

Consideraciones finales

Para cerrar esta sintética narrativa, simplemente quisiéramos decirles que fue una experiencia tanto vertiginosa como gratificante. Vertiginosa porque asumimos una tarea con una modalidad y logística que desconocíamos. Fue una experiencia pedagógica en un entorno virtual vía Zoom y con retransmisión vía Facebook; cuya temporalidad y metodología debimos aprender a transitar. Nos referimos a: coordinar las conexiones tanto de expositores como de participantes, dar el tiempo de espera para la conexión y retransmisión, organizar el tiempo para las exposiciones y el tiempo para habilitar la palabra por parte de los participantes que deseaban dialogar. También decimos que fue gratificante y sumamente valiosa pues, logramos colocar la Filosofía Argentina y Latinoamericana en el centro del debate y, de ese modo visibilizar vínculos éticos, históricos y políticos que muchas veces quedan ocultos en la formación docente de base o inicial. Además, la recepción por parte de las/los participantes fue altamente positiva ya que, se mostraron sumamente conformes con la propuesta del Simposio. Manifestaron abiertamente que necesitaban espacios de coformación con aportes teóricos que impliquen una relación directa entre lo pedagógico, lo filosófico y la historia argentina, latinoamericana y mundial.

Cabe también destacar que ser anfitriones de una propuesta de tal envergadura permitió dar a conocer y habilitar el diálogo desde nuestra institución con otras instituciones provinciales y nacionales, bien sean otros institutos de formación docente como universidades de Argentina. A su vez, quisiéramos señalar como valiosa la posibilidad de poner en práctica una nueva modalidad comunicativa y de coformación. Finalmente, si bien en esta experiencia

narrada aquí la modalidad que predominó fue completamente en entorno virtual -sincrónico-, hoy podemos vislumbrar la posibilidad de gestionar y de poner en práctica otras modalidades que complementen la formación docente presencial; me refiero a las llamadas "modalidades híbridas" que combinan asistencia presencial -sincrónica y asincrónica- en simultáneo. Creemos que implementar la "modalidad híbrida" promovería un mayor alcance formativo desde los institutos de formación docente de nuestro país.

En la actualidad, el proyecto "Filosofando desde el Sur en clave de Filosofía o Ética de Liberación de Enrique Dussel" no se detiene. Cada año hemos venimos presentando propuestas de extensión con el propósito de seguir profundizando sobre estas y nuevas temáticas que hacen a la Filosofía en Argentina y fortaleciendo la coformación docente.

Agradecimientos

A la profesora Celeste Bustos y al profesor Enrique Díaz por su solidaridad y disposición para acompañar en la coordinación de cada sesión.

A las/os profesores: Beatriz Bruce, Esteban Sánchez, Amelia Leonor Gallastegui, Nadia Heredia, Oscar Farías, Celeste Bustos, Silvia López y Noelia Lobos, por aceptar la invitación y brindar con gratuidad, calidez humana y claridad conceptual sus saberes y perspectivas críticas.

Al sindicato ATEN seccional Junín de los Andes, y a las autoridades del ISFD N° 8 JM que acompañaron la experiencia.

Referencias

Dussel, E. (1973) Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana. Bonum.

Mignolo, W. (2010) Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonización. Ediciones del Signo.

Miró Quesada, F. (1974) Despertar y proyecto del filosofar latinoamericano. Fondo de Cultura Económica.

Bibliografía

Dussel, E. (1983) Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación. Nueva América.

Dussel, E. (1994) 1492: El encubrimiento del otro. Plural Editores.

Dussel, E. (1995) Introducción a la filosofía de la liberación. Nueva América.

Dussel, E. (1999) Posmodernidad y transmodernidad: Diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo. Universidad Iberoamericana Plantel Golfo, Centro Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Universidad Iberoamericana Plantel Laguna.

Lander, E. (1993) Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Comp.), La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp. 4-23). CLACSO.

La brújula intempestiva: una experiencia educativa radial con voces otras

Andrea Paola Zeballos - Rodrigo Fuentes - Karen Quiroga
Mariángeles Garrone - Alberto Castillo - Rafael Omar Ledesma

Instituto de Formación Docente Nº 9
"Paulo Freire" de Centenario

Resumen:

El presente relato de experiencia surge en el marco de un proyecto de extensión de docentes y estudiantes del Instituto de Formación Docente N° 9 (ISFD Nº 9) de Centenario, Neuquén. Esta iniciativa tiene lugar durante la pandemia y perdura hasta la actualidad, la misma consiste en un programa radial en el que se establecen encuentros interdisciplinarios entre Filosofía y Literatura como discursos culturales de circulación social, poniendo el eje en la práctica docente, la filosofía decolonial y literaturas latinoamericanas, desde la interseccionalidad, en diálogo con la perspectiva de género y diversidades que confluyen en voces otras.

Palabras Claves:

Micro radial - Filosofía - Literatura – ESI - Interculturalidad - Radio municipal

Introducción

Sobre la localización de este proyecto en tanto práctica situada, surge en el Instituto de Formación Docente N° 9 (ISFD N° 9), que fue creado el 25 de abril de 1986 y en el cual se cursan las carreras Profesorado en Enseñanza Primaria y Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Nuestro instituto se halla ubicado en Centenario, a 15 kms de Neuquén capital, y recibe estudiantes de localidades cercanas, como también de la provincia vecina de Río Negro. Cabe destacar que este instituto de formación docente forma parte del sistema de educación pública de gestión estatal y es la única institución formativa de nivel superior con la que cuenta la ciudad.

Esta propuesta, en tanto proyecto de extensión, está destinada a estudiantes y docentes del ISFD N° 9 (de ambas carreras: profesorado de enseñanza primaria y profesorado en lengua y literatura), y al público en general de la ciudad de Centenario, zonas aledañas de la provincia de Neuquén, y otras regiones del país (o el exterior) donde la radio llega de manera online. También entra en diálogo con artistas de todos los lenguajes expresivos, escritorxs, y filósofxs.

Como equipo estamos convencidxs de que en las experiencias colectivas están las claves para desarrollar propuestas que nos encuentren y nos abracen en este presente. Es por eso que proyectamos este programa radial, en el que desplegamos diferentes voces del campo de la(s) filosofía(s) y de la(s) literatura(s), que nos permitan reinterpretar las prácticas cotidianas. En este sentido, es importante tener en cuenta que "quien pregunta y se pregunta filosóficamente interviene en el mundo y se sitúa subjetivamente en él. Lleva adelante un gesto de desnaturalización de lo que se le aparece, interpela lo que "se dice", y se dirige a los saberes con una inquietud radical" (Cerletti, 2008, p. 26). En relación con la literatura, desde la perspectiva de Eagleton (2007), ésta es una categoría inestable, relativa a aspectos valorativos, y que ciertos textos y no otros sean incluidos en ella responde a una compleja red de instancias sociales, es decir, ideológicas.

Sostenemos que las instituciones educativas deben abrir sus puertas a la comunidad que las alberga, para encontrarse en lugares de reunión, de reflexión y de producción comunitaria. Es por eso que nos interesa intervenir en las prácticas sociales a partir de la elaboración conjunta de un proyecto que, basado en los espacios curriculares que compartimos, aporte significativamente desde lo educativo y cultural.

Es nuestra intención también visibilizar y dar a conocer filósofas y filósofos, escritoras y escritores, como también aquellas voces latinoamericanas y regionales[45] que permanecen desconocidas e invisibilizadas por el canon hegemónico. Es decir, por un lado, revisamos la tradición de que "Historia de la filosofía significa casi siempre historia de filósofos. ¿Acaso no filosofan las mujeres? ¿No hay mujeres filósofas?" (Gleichauf, 2010, p. 7). Por otro lado, no desconocemos las implicancias epistémicas de que "América Latina entra en la Modernidad como la otra cara dominada, explotada, encubierta" (Dussel, 2001, p. 60).

[45] Cabe destacar los aportes insoslayables en la investigación de la literatura neuquina, realizados por Ricardo Costa en su libro Un referente fundacional. Las letras neuquinas (1981-2005) y su (in)transferencia al campo educativo.

Por este motivo, buscamos constituirnos en un canal cooperativo y comunitario en el que todas las voces intempestivas encuentren un eco para expresarse y ser escuchadas en el medio radial, desde una perspectiva decolonial. No está de más afirmar que valoramos la radio como un espacio de encuentro real con la comunidad, en el que es posible fomentar los diálogos interdisciplinarios como una forma de problematizar las lógicas internas de los saberes y producir así nuevas perspectivas de apropiación. De este modo, apuntamos a desarrollar prácticas socio-culturales que habiliten y enriquezcan el proceso formativo de nuestrxs estudiantes y futurxs docentes, como protagonistas activxs de sus aprendizajes en el medio radial.

Ahora bien, si realizamos una retrospectiva en la historicidad de este proyecto, cómo fueron sus orígenes, cómo se fue gestando al interior del equipo docente y de estudiantes, las marchas y contramarchas que impregnaron de sentido esta experiencia educativa a nivel comunitaria y cultural, no podemos dejar de mencionar algunos aspectos que quisiéramos destacar. Los inicios de esta propuesta se dieron en el marco de la pandemia que atravesamos como humanidad, durante el año 2020, ese fue el primer desafío con el que nos encontramos y que nos llevó a pensar y repensar lo que hasta ese momento era solo una idea, y que lejos de dejarnos vencer por los temores individuales, buscamos una salida colectiva como grupo y en ese sentido, decidimos llevar adelante la iniciativa en formato podcast, a través de un canal de YouTube de la Biblioteca Popular Jorge Fonseca. Realizamos seis episodios, que requirieron mucho trabajo de pre-producción, grabación y edición, dado que debíamos realizarlo cada una/o de manera sistemática con las medidas precautorias del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio). También abrimos una cuenta de Instagram para difundir el trabajo y como medio para dar a conocer el mismo.

Al año siguiente, en 2021, si bien aún quedaban indicios de la pandemia algunos aspectos favorecieron nuestra tarea, ya que transcurríamos una presencialidad alternada, lo que nos posibilitó que nuestro programa radial filosófico-literario pudiera ser emitido en vivo, los viernes a la tarde por FM Centenario. Entre las emisiones más recordadas, destacamos el día que pudimos entrevistar telefónicamente al pedagogo, investigador, docente y escritor Carlos Skliar, entre otrxs 27 entrevistadoxs que sumaron sus voces junto a nuestrxs estudiantes que emisión tras emisión fueron siendo parte y apropiándose de esta iniciativa radial.

En el año 2022, las condiciones desde lo epidemiológico y sanitario fueron considerablemente más propicias respecto de los años anteriores, lo que nos permitió llevar a cabo la tercera temporada de nuestro micro radial en la presencialidad plena. Esto nos abrió nuevas posibilidades en post del proyecto, ya que pudimos generar más actividades en torno a la radio, con mayor participación de estudiantes y demás invitadxs en el piso de la radio, con más duración de las columnas propuestas y más de 40 entrevistas en vivo.

Durante el año 2023 el programa radial continuó los días viernes, pero con una mayor franja horaria, y con la incorporación de compañerxs y nuevos segmentos que se agregaron a los anteriores, teniendo como ejes la literatura y la filosofía en diálogo con la Práctica docente y la ESI de manera integral y transversal. A mitad de año, recibimos una excelente propuesta, que amplió

nuestras perspectivas de alcance en audiencia ya que nos surgió la posibilidad de sumamos a la grilla de programación de la radio municipal pionera de la localidad: FM Sayhueque, fundada en el año 1988, siendo la primera radio de frecuencia modulada de nuestra ciudad. Realizamos un total de 21 entrevistas en vivo, y pasaron por el estudio de la radio más de 50 estudiantes de ambos profesorados y 25 docentes.

En el presente ciclo lectivo 2024, continuamos afianzando el espacio radial como un medio acorde y necesario de vinculación entre nuestro instituto de formación docente y lxs oyentes, colegas, estudiantes, escritorxs, filósofxs, referentes culturales, y público en general, en la quinta temporada ininterrumpida.

Consideramos una necesidad prioritaria poner nuestras voces al servicio de nuestra tarea educativa, para reinterpretar, revisitar, poner en cuestión y deconstruir[46] las diferentes versiones de la realidad que habitamos, cuyos sentidos están construidos históricamente y que requieren de voces otras que se encuentren en un lenguaje común que ponga en acto aquello que nos constituye como sujetos hacedores y partícipes de una realidad diversa y un tiempo particular.

En esta línea de acción, elegimos una serie de temáticas filosóficas, literarias en diálogo con la Práctica docente, y atravesadas por la ESI desde la perspectiva de género, desde una mirada interseccional e intercultural, para actualizar, compartir y reflexionar con la audiencia radial en torno a la diversidad de enfoques que emergen en toda práctica situada. Algunos segmentos que proponemos este año son: DDHH ESI y relaciones de género, Literatura alternativa, Falacias a la carta, Mujeres Filósofas en la Historia, Filosofía de la Educación, Filosofía con niñxs, Filosofía y disidencias, Viajes de papel, Mitologías (de diversas culturas), Rockola literaria, Catalejo musical, Filosofía y Cine, entre otras temáticas de interés general.

A lo largo de estas cinco temporadas hemos logrado no sólo difundir, sino también producir contenidos culturales y experiencias educativas socialmente válidas. La amplia participación estudiantil y de docentes no sólo de nuestra institución, sino de otras instituciones educativas de la región y el país, por un lado, y de referentes de otras disciplinas y artistas de la comunidad, por otro, demuestran la necesidad de hacer cada vez más audibles las voces menos reconocidas o algo silenciadas y, que merecen ser escuchadas ya que necesariamente tienen mucho que decir y aportar en este presente que se entrecruza en la trama social.

Escuchar, escucharnos, ha sido siempre el punto de partida para entablar diálogos significativos que den lugar a construir nuevos vínculos. Apelamos a la radio como medio de comunicación social en el que no sólo el contenido entra en juego, sino también la tan necesaria calidez de las voces humanas que se aúnan en este micro radial. En todos estos años, muchas personas fueron parte y enriquecieron esta propuesta educativa y cultural, nada hubiese sido posible sin el apoyo incondicional de todos/as y cada uno/a, en especial de nuestrxs estudiantes.

[46] Para revisar este concepto, véase la propuesta de Darío Sztajnszrajber en su libro ¿Para qué sirve la filosofía?

Por todo lo expuesto es que "La brújula intempestiva" se ha consolidado como un medio de difusión en la búsqueda permanente de esas voces otras, y se situó como algo más que un programa radial de la comunidad toda, se ha constituido en un espacio de aprendizaje diferente y fructífero, en síntesis, en una práctica emancipadora desde el sur.

Referencias

Cerletti, A. (2008) La enseñanza de la filosofía como problema filosófico. Libros del Zorzal.

Costa, R. (2007) Un referente fundacional: Las letras neuquinas (período 1981–2005) y su (in)transferencia al campo educativo. El Suri Porfiado.

Dussel, E. (2001) Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt). En W. Mignolo, Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo (pp. 57–70). Ediciones del Signo.

Eagleton, T. (2007) Una introducción a la teoría literaria. Fondo de Cultura Económica.

Gleichauf, I. (2010) Mujeres filósofas en la historia. La Declosa.

Sztajnszrajber, D. (2014) ¿Para qué sirve la filosofía? Planeta.

Bibliografía

Freire, P. (2007) El grito manso. Eudeba.

Morgade, G. (2011) Toda educación es sexual: Introducción. La Crujía Ediciones.

RAINUE: Publicación Digital Institucional[47]

Agustina Alen - Natalia De Marco - Piuque Temis Barrutia
Gilda Correa - Claudia Sosa - Karen Quiroga - Gabriela Vázquez

Instituto de Formación Docente Nº 9
"Paulo Freire" de Centenario

Resumen:

El presente texto es una síntesis de los recorridos en torno a RAINUE, un proyecto de extensión que toma la forma de una revista digital participativa y dinámica que conecta diversas voces de la comunidad educativa del Instituto de Formación Docente N° 9 (IFD N° 9). Este proyecto se enfoca en el proceso histórico y crítico de la institución que, a través de experiencias pedagógicas, investigaciones y ficciones, fomenta la reflexión crítica sobre la educación y la subjetividad en el proceso educativo.

Palabras clave:

Educación - Revista digital - Conocimiento

[47] RAINUE (https://sites.google.com/view/rainue-revista-digital/inicio?authuser=0)

Introducción

RAINUE es una revista digital iniciada en 2019, un espacio donde se publican producciones que incluyen reflexiones académicas, producciones de ficción y no ficción realizadas por docentes, estudiantes, TAE (trabajadores de apoyo a la educación) y amigues[48] de la comunidad educativa extendida del Instituto de Formación Docente N° 9 "Paulo Freire" (IFD N° 9). El formato digital permite ampliar las fronteras de lectura y producción, ya que se ha contado con la participación de autores de diversos entornos educativos de la provincia y del país.

En la labor cotidiana emergen acontecimientos, intereses, búsquedas, investigaciones, reflexiones y experiencias que enriquecen la actividad y propician la autogestión de un espacio más para la proyección y la socialización de producciones que contribuyan al conocimiento desde la perspectiva intercultural, de género, de Derechos Humanos y socioambiental[49]. En tal sentido, quienes trabajan en este proyecto de extensión pretenden involucrarse de manera democrática, plural y centrada en el fortalecimiento de lo público.

Desarrollo: un poco de historia

RAINUE es la continuidad de un proceso iniciado en abril de 1998 con la publicación en papel de la revista "Denuncia y anunciación en la educación" como un trabajo colaborativo entre el IFD N° 9 e IFD N° 12 y las seis ediciones digitales de esta segunda etapa que abarcan desde el año 2019 al 2024. Es una herramienta abierta, participativa y dinámica que supone un escenario de vinculación con distintas voces de la comunidad educativa, atravesada por la vida política y todo cuanto acontece en ella.

La práctica educativa se articula y organiza en torno al conocimiento (Davini, 2015). Este acto, a su vez inserto en un proceso, se desarrolla en un contexto histórico, social, cultural, económico, enmarcado en determinadas relaciones de poder, y se aborda como construcción en un continuo devenir histórico, de múltiples manifestaciones, situado en una realidad concreta, posicionándose críticamente ante el mismo en su tarea orientadora. En este sentido, susten-

---

[48] En el marco de la agenda de género y de las políticas públicas nacionales e internacionales actuales, se utiliza la forma "e" como una invitación a repensar los posicionamientos discursivos e interpelar los usos del lenguaje, sin buscar una imposición.

[49] Siguiendo las propuestas del Ministerio de Educación: Devteam, E. (s. f.). Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. Educ.ar. https://www.educ.ar/recursos/157478/coleccion-derechos-humanos-genero-y-esi-en-la-escuela.
N. de la c.: actualmente la página web de Educ.ar ya no cuenta con la entrada a la colección. Sin embargo, el material se puede consultar en las siguientes páginas web:
https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2025/06/Coleccion-DDHH-Genero-y-ESI-DERECHOS-NNyA.pdf
https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2025/06/Coleccion-DDHH-Genero-y-ESI-ESI.pdf
https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2025/06/Coleccion-DDHH-Genero-y-ESI-GENERO.pdf
https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2025/06/Coleccion-DDHH-Genero-y-ESI-AUTORIDADES.pdf

tarse en la historia social permite la identificación de cambios, permanencias y el reconocimiento de intereses/conflictos que surgen en la realidad educativa actual, tan relevantes para una mirada crítica y reflexiva del contexto.

La escritura requiere de un ejercicio sostenido y controlado. En este sentido, la gramática resulta fundamental para la reflexión sobre la lengua, solo si quien la enseña la practica. Los estudios lingüísticos del siglo XX (Saussure, 2012) y sociolingüísticos de las últimas décadas son fundamentales para obtener herramientas que permitan analizar léxica y discursivamente y, así, reconfigurar y revisitar la mirada sobre la cultura.

El ejercicio de escritura en este formato, al considerar la convergencia digital y la hipertextualidad de la propuesta (Cobo, 2019), retoma de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aspectos de educación digital que ponen en valor las producciones y acciones llevadas a cabo por les estudiantes y pretende difundir la posibilidad de proyección de estas acciones a otros espacios (Ripanni, 2017).

Los temas que pueden verse en las publicaciones se reúnen alrededor de la socialización de experiencias, investigaciones pedagógicas, ficciones literarias, ensayos y producciones de contenido digital de docentes y estudiantes de diferentes niveles y escenarios educativos. Por lo tanto, la revista problematiza el campo de la educación, desnaturaliza y cuestiona los sentidos y realidades educativas que normalmente se asumen como dados. Se trata de reflexionar como comunidad educativa sobre el carácter productivo de la subjetividad que conlleva la educación y la consiguiente necesidad de plantear qué tipo de subjetividad se es y se co-ayuda a conformar (Fernández Mouján, Quintana y Dilling, 2013). A partir del ejercicio de escritura se busca proveer un espacio de posibilidades para pensar otra educación que contribuya a constituir otres sujetos, entendiendo esto como proceso abierto, colectivo y de creación (Kohan, 1998).

Desde los espacios curriculares vinculados al proyecto de extensión, cotidianamente se fomenta el análisis, debate y posterior ejercicio de producciones escritas y/o audiovisuales (Scolari, 2019; Díaz Barriga, 2013; Cassany, 2009)[50], teniendo en cuenta el trabajo desde las perspectivas intercultural, de género, de Derechos Humanos y socioambiental (Consejo Provincial de Educación del Neuquén, 2009 y 2015). Esto invita a la participación en las publicaciones de la revista, para llegar a toda la comunidad educativa y acercar aportes significativos sobre el quehacer docente. En palabras de Freire:

> Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Más si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres (Freire, 1985, pp. 100-101).

A partir de esta mirada plural, la lectura y la escritura de textos se convierten en una herramienta indispensable para pensar y accionar sobre la realidad, principalmente la que incide en la cultura y la educación (Bruner, 1997). La diversa composición de este equipo de trabajo permite ofrecer un itinerario

[50] La revista considera a los textos en sentido amplio, ya que incluye producciones escritas, visuales y audiovisuales.

de lecturas y escrituras, que pueden considerarse imprescindibles para comprender cuáles fueron los caminos seguidos por la educación, la filosofía, la literatura, entre otras áreas del conocimiento y poder habitar el "giro decolonial" planteado por Mignolo (citado en Fernández Moujan, Quintana y Dilling, 2013).

Entre los objetivos y acciones desarrolladas se propone impulsar la creación de contenido digital que difunda la producción de conocimiento de docentes y estudiantes, entre otres actores de la comunidad educativa. Como medio libre de comunicación, abierto, participativo y dinámico, la revista supone un escenario de vinculación con distintas voces de la comunidad educativa y contribuye a la promoción y protección de los derechos de y en nuestra institución. Además de facilitar herramientas de trabajo (argumentativas, explicativas, entre otras tramas) que permiten la democratización de la lectura y la escritura, en los diferentes medios de expresión, producción y análisis del discurso.

En este recorrido se desarrollaron diversas metodologías como: Encuentros, Jornadas, Ateneos Didácticos y Talleres de trabajo. Además del intercambio, para la producción y socialización de textos publicables, ya sean ficciones individuales o colectivas, textos poéticos, argumentales o simplemente escritura académica, producto de los procesos de aprendizaje que se dan en los Institutos de Formación Docente.

A modo de cierre, se puede decir que el proyecto de la revista es un espacio abierto y colectivo de creación, caracterizado por la impronta emancipadora que propone Freire pero que se articula con las características propias de la institución, inscrita en la educación pública, y que recoge sus principios democratizadores. En este sentido, siguiendo lo propuesto por Kohan (2020) la dimensión pública no lo es por ser administrada por el Estado o por no ser regida por una organización privada o particular; la dimensión pública lo es porque es para todes, en el sentido de poder ser igualmente habitada por cualquier persona, pero considerando las particularidades y diferencias que enriquecen a la comunidad educativa. Además, se parte de la necesaria diferencia sin, por ello, olvidar que la potencia radica en el espacio donde las desigualdades quedan suspendidas, interrumpidas, en el momento en que todes y cualquiera participa activamente, dejando una marca propia. Para ello, reconocemos la importancia de continuar construyendo una actitud crítica que busca repensar las prácticas pedagógicas que trasciendan el marco de la institución y se amplíen hacia otros espacios educativos (Sirvent et. al. 2006). El aspecto propositivo del proyecto parte de esta necesaria criticidad para, en su dimensión creadora, propiciar la construcción de sentidos otros que aúnen en la construcción de otra educación, sustentada en principios y perspectivas democráticas (Kohan, 2018).

Referencias

Bruner, J. (1997) Cultura, mente y educación. En La educación, puerta de la cultura (pp. 19-62). Visor.

Cassany, D. (2009, 13 al 15 de noviembre) La perspectiva sociocultural: enfoque, conceptos e investigaciones. Una manera más global de entender la lectura. En Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo [Conferencia]. Congreso Nacional Leer.es, Ministerio de Educación de España, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (INAP), Madrid, España. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/ Cassany_LEERES.pdf

Cobo Romani, C. (2019) Acepto las condiciones. Fundación Santillana. https://www.educ.ar/recursos/152203/acepto-las-condiciones-usos-y-abusos-de-las-tecnologias-digitales-madrid-2019

Consejo Provincial de Educación del Neuquén (2009) Diseños curriculares y Nomenclador Curricular del Plan de Estudios Nº 395, Profesorado de Educación Primaria, y Plan de Estudios Nº 396, Profesorado de Educación Inicial. Resolución Nº 1528/2009 y Anexos. https://bibliotecacedie.neuquen.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=25590

Consejo Provincial de Educación del Neuquén (2015) Creación del Plan de Estudios Nº 579: "Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura". Resolución N° 196/2015 y Anexos. https://bibliotecacedie.neuquen.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=33034

Davini, M. C. (2015) Acerca de las prácticas docentes y su formación. Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente, Dirección Nacional de Formación e Investigación, Área de Desarrollo Curricular. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005899.pdf

Díaz Barriga, A. (2013) TIC en el trabajo del aula: Impacto en la planeación didáctica. Revista iberoamericana de educación superior -RIES- Universia, 4(10), 3-21. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.10.88

Fernández Mouján, I., Quintana, M., y Dilling, A. (2013) Lección 2: La filosofía de la educación como filosofía práctica: educación y subjetividad y Lección 10: Los aportes de la filosofía de la liberación latinoamericana y el proyecto modernidad/colonialidad. En Problemas contemporáneos en filosofía de la educación: Un recorrido en 12 lecciones (pp. 25-34 y pp. 127-138). Novedades Educativas.

Kohan, W. (1998) Filosofía de la educación, a la búsqueda de nuevos sentidos. En Educação e Filosofia 12(24), 91–121. https://seer.ufu.br/index.php/ EducacaoFilosofia/article/view/847

Kohan, W. (2020) Paulo Freire más que nunca: Una biografía filosófica. CLACSO. https://www.clacso.org/paulo-freire-mas-que-nunca/

Ripani, M. F. et. al. (2017) Orientaciones pedagógicas de educación digital. Ministerio de Educación. https://www.educ.ar/recursos/132262/orientaciones-pedagogicas -de-educacion-digital

Saussure, F. (2012) Curso de lingüística general. Losada.

Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., y Lomagno, C. (2006) Revisión del concepto de educación no formal. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10052

Scolari, C. A. (2019) Beyond the myth of the "digital native": Adolescents, collaborative cultures and transmedia skills. Nordic Journal of Digital Literacy, 14(3–4), 164–174. https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-06

Bibliografía

Alvarado, M., Bombini, G., Cortés, G., y Otañi, L. (2001) Entre líneas: Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. FLACSO / Manantial.

Bajtín, M. M. (1982) El problema de los géneros discursivos. En Estética de la creación verbal (pp. 248–293). Siglo Veintiuno Editores.

Carlino, P. (2004) El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. Artículos Arbitrarios, (26), julio-agosto-septiembre.

Camus, J. (2009) Tienes 5 segundos: Gestión de contenidos digitales. Universidad Diego Portales.

Gentili, P. (2011) Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1985) Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Halliday, M. A. K. (1978) Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. Hodder Arnold.

Litwin, E. (2005) Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Amorrortu Editores.

Moreno Fernández, F. (1998) Actitudes lingüísticas. En Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje (p. 179-193). Ariel.

Van Dijk, J. (2016) La cultura de la conectividad (capítulos 1 y 2). Siglo XXI.

Fortalecimiento de la Formación Docente Continua

Lorena Vanina Blanco

Instituto Superior de Formación Docente Nº 11
de Rincón de los Sauces

Resumen:

Este proyecto de extensión se implementó mediante talleres participativos y clases de reflexión, con el objetivo de fortalecer la formación continua de los docentes de Nivel Medio de Rincón de los Sauces, Neuquén. Se abordaron temas esenciales para la educación de hoy, como la integración de la tecnologías y metodologías en la enseñanza. El objetivo del proyecto fue fortalecer la formación continua de los docentes, proporcionando herramientas conceptuales y metodológicas para enriquecer sus prácticas educativas. Se buscó fomentar una comprensión profunda del rol docente y la importancia de la reflexión crítica en la enseñanza. Desarrollado a lo largo de un periodo de seis meses, el proyecto combinó talleres, seminarios y capacitaciones tanto presenciales como virtuales a través de la Plataforma Institucional del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Se utilizaron enfoques participativos y colaborativos, promoviendo el intercambio de experiencias y el aprendizaje mutuo entre los docentes participantes. Se implementaron estrategias metodológicas innovadoras en la didáctica docente, integrando disciplinas pedagógicas y psicológicas. Los docentes reflexionaron críticamente sobre si práctica, o que resultó en un fortalecimiento de sus competencias profesionales y una mayor motivación para implementar cambios en su enseñanza. La propuesta respondió a la creciente demanda social que enfrentan los docentes, mejorando sus estrategias y en consecuencia la calidad educativa de la localidad. Este enfoque integral y reflexivo demostró ser efectivo para promover una educación de calidad y un desarrollo profesional continuo entre los docentes.

Palabras Clave:

Formación Continua - Enseñanza - Prácticas Reflexivas - Innovación Pedagógica

Introducción

Desde la experiencia profesional en distintos niveles del sistema educativo, especialmente en la enseñanza superior, surgieron interrogantes sobre la práctica docente y la didáctica. Me preocupaba especialmente si los docentes egresados del Nivel Técnico, con títulos de secundaria que los habilitan para enseñar en talleres prácticos están adecuadamente formados para esta tarea. Me pregunté: ¿qué lugar ocupa el saber didáctico en su formación? ¿qué tipo de enseñanza es? ¿se los forma para enseñar? ¿son enseñantes causales?

Buscando respuestas a estos interrogantes, surgió el proyecto de extensión "Aquí y Ahora ser Docente". Este proyecto responde a la comunidad educativa de la localidad de Rincón de los Sauces, fortaleciendo las habilidades de los docentes en ejercicio, al proporcionarles herramientas que mejoren sus prácticas educativas.

Se propuso trabajar con contenidos referidos a la Didáctica, a la Psicología Educacional, Pedagogía y Práctica, se indagó en la importancia de posicionarnos en una mirada crítica y reflexiva para entender la realidad que se vive en el aula, se buscó analizar y reflexionar sobre el rol docente.

Descripción de la actividad y fundamentación

Los desafíos que presentan las escuelas de hoy en la enseñanza son diversos. Enseñar hoy requiere de aspectos creativos y motivadores, que permitan captar la atención de los estudiantes; es reinventarse y recrearse constantemente. Alliaud, en su libro Los Artesanos de la Enseñanza, dice: "La enseñanza puede considerarse como un oficio" (2018, p. 22). La autora sugiere que la enseñanza puede ser vista como un oficio en el sentido de que implica un conjunto de habilidades, conocimientos y prácticas que se desarrollan a lo largo del tiempo. Al igual que un artesano perfecciona su oficio a través de la práctica y la experiencia, un docente también va adquiriendo destrezas y competencias pedagógicas a medida que ejerce su labor educativa. Esta perspectiva resalta la importancia de considerar la enseñanza como una actividad que requiere dedicación y compromiso, similar a un proceso de perfeccionamiento de un artesano de su oficio.

La relación entre la teoría y la práctica en la formación docente nos desafía a repensar los paradigmas educativos tradicionales y a promover una formación más contextualizada, relevante y orientada a las necesidades de los docentes y sus alumnos. Para ello, en las clases presenciales se debatió acerca de la relación entre la teoría y la práctica, donde la reflexión más crítica radicó en cuestionar los enfoques tradicionales. Enseñar va más allá de una transmisión de conocimientos; implica una combinación de destrezas emocionales, sociales y cognitivas que demandan una formación integral y continua.

La necesidad de incorporar aspectos tecnológicos resulta de suma urgencia, porque es una demanda de la sociedad y los estudiantes. En las diversas clases presenciales, así como en los debates de foros a través de la plataforma institucional, se reflexionó acerca de la formación docente. Esta debe evolucionar hacia un enfoque que no sólo se centre en el qué y cómo enseñar,

sino que profundice en el por qué y para qué, fomentando una comprensión holística de la profesión docente y su impacto transformador en la sociedad.

La Didáctica se presenta como un campo de estudio en constante evolución, que busca superar la dicotomía entre la teoría y la práctica. Se posiciona como un pilar fundamental para la preparación de la formación docente, para afrontar los desafíos de la educación de hoy y para promover prácticas pedagógicas innovadoras.

Narrativa de la experiencia de extensión

El proyecto de extensión "Aquí y Ahora ser Docente" se presentó como una propuesta interesante para docentes que son noveles y egresan de las Escuelas Técnicas para dar clases en los talleres de Nivel Medio. Con gran entusiasmo, concurrieron alrededor de treinta docentes para capacitarse en los contenidos de Formación Continua, como Didáctica, Pedagogía, Psicología Educacional y Práctica. Cada cursante logró finalizar el trayecto de capacitación, ya que, se combinaron clases presenciales dos veces a la semana y virtuales; para esto último se utilizó la Plataforma Institucional del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)[51]. En este sentido, se lograron los objetivos propuestos en la capacitación: se realizaron trabajos colaborativos entre colegas, se compartieron experiencias referidas a las clases y se reforzaron contenidos de formación docente.

La experiencia de capacitación implicó para los talleristas y coordinadores un trabajo exhaustivo en el desarrollo del contenido. Se buscó innovar en las planificaciones y clases, haciendo un paralelismo con la práctica docente y el contexto. Se tuvieron en cuenta los tipos de saberes en la enseñanza, como el saber disciplinar, saber didáctico, saber pedagógico y contextual y el saber psicológico, tomando como referencia a Asprelli (2012). En la Didáctica de la Formación Docente se trabajaron los distintos componentes referidos a la enseñanza. Parafraseando a Fenstermacher (1990), la enseñanza es una práctica humana y social que determina las intenciones que se entrecruzan con la realidad y el contexto. Carr manifiesta que "la enseñanza no es una actividad teórica sino práctica, cuyo propósito es combinar a aquellos que se están educando de una manera deseable" (en Contreras, 1990, p. 140).

Meirieu sostiene que "si el rol del maestro es en verdad el de hacer surgir el deseo de aprender, su tarea reside en «crear el enigma»" (1997, p. 108). Esto implica la habilidad de enseñar lo necesario para despertar interés y curiosidad en los estudiantes y fomentar la motivación. En futuras actividades similares, se recomienda seguir promoviendo capacitaciones de formación continua, introduciendo otros contenidos como la tecnología, el diseño curricular de media en referencia a la práctica docente.

Este proyecto ha demostrado ser una iniciativa significativa y necesaria para abordar los desafíos de la educación de hoy. A través de un enfoque integral que combina la teoría y la práctica, se ha buscado fortalecer las competencias

[51] Se refiere al campus virtual proporcionado por el INFoD para cada una de las instituciones de gestión pública que integran la red de Formación Docente en Argentina (N. de la c.).

docentes en un contexto situado. La capacitación ha enfatizado la importancia de innovar en la planificación y la enseñanza, integrando conocimientos disciplinarios, didácticos, pedagógicos y psicológico. La experiencia adquiera durante esta capacitación no sólo beneficia a los docentes que participaron sino a la comunidad educativa de Rincón de los Sauces. Este esfuerzo colectivo refleja un compromiso con la educación superior.

Reflexión final

El proyecto "Aquí y Ahora ser Docente" ha demostrado ser una iniciativa significativa y necesaria para abordar los desafíos de la educación de hoy. A través, de un enfoque integral que combina la teoría y la práctica, se ha buscado fortalecer las competencias docentes en un contexto real y aplicable. La capacitación ha enfatizado la importancia de innovar en la planificación y la enseñanza, integrando conocimientos disciplinarios, didácticos, pedagógicos y psicológicos.

La enseñanza, como sugiere Alliaud, es un oficio que requiere habilidades y conocimientos que se desarrollan a lo largo del tiempo, comparables al perfeccionamiento de un artesano en su oficio. Este proyecto ha proporcionado a los docentes no sólo herramientas prácticas, sino también una reflexión crítica sobre su rol y las metodologías utilizadas en el aula. La incorporación de la tecnología y la adaptación a las demandas actuales de la sociedad y los estudiantes han sido aspectos cruciales discutidos en la formación.

La experiencia adquirida durante esta capacitación no sólo beneficia a los docentes participantes, sino que también es un impacto positivo para la comunidad educativa de Rincón de los Sauces. Este esfuerzo colectivo refleja un compromiso con la educación superior.

Referencias

Alliaud, A. (2018) Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficios. Paidós.

Asprelli, M. C. (2012) La didáctica en la formación docente (1ª ed., 3ª reimp.). Ediciones Homo Sapiens.

Contreras, D. J. (1990) Enseñanza, curriculum y profesorado. Madrid.

Fenstermacher, G., y Soltis, J. (1999) Enfoques de enseñanza (3ª ed.). Amorrortu.

Merieu, P. (1997) Aprender, sí. Pero ¿cómo? Octaedro.

Bibliografía

Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2021) Formar en práctica reflexiva (1ª ed.). Aique Grupo Editor.

Gvirtz, S. (2009) La educación ayer, hoy y mañana: El ABC de la pedagogía. Aique Grupo Editor.

Nicastro, S., y Greco, M. (2012) Entre trayectorias, escenas y pensamientos en espacio de formación (1ª ed., 2ª reimp.). Ediciones Homo Sapiens.

El trabajo colaborativo, la construcción de una experiencia: Escuela Nº 336- IFD Nº 12

Gilda Canale - Paula Mancini Guzmán - Gloria Martínez
Inés Martínez Gravino - Delfina Matelo - Natalia Vega - Norma Vinal

Instituto de Formación Docente Nº 12 de Neuquén

Resumen:

La planificación por proyectos de áreas integradas es una forma difundida de planificación en la escuela primaria neuquina. Sin embargo, la inclusión del área de matemática no suele ocurrir o resulta forzada.

El presente trabajo narra la experiencia de trabajo colaborativo entre docentes de la Escuela Nº 336 de Neuquén Capital, docentes del IFD Nº 12 y estudiantes de Residencia I del Profesorado de Educación Primaria, a fin de diseñar y poner en acto propuestas de enseñanza situadas y planificadas en forma de proyectos de área integradas, como dijimos más arriba, incluida el área de matemática.

Metodológicamente se trabajó en encuentros con diferentes formatos y configuraciones grupales (jornadas institucionales, jornadas específicas de trabajo, reuniones de personal, reuniones con equipos directivos) para permitir, a partir del análisis de aspectos teóricos que posibilitaran la desnaturalización y el análisis crítico de las prácticas, el posterior estudio, diseño y puesta en acto de propuestas didácticas.

Como resultado del trabajo pudieron realizarse propuestas de aula para todos los grados de la escuela 336, estableciendo un eje común y la selección de contenidos curriculares que se articularan entre sí desde las áreas de las ciencias sociales y naturales, lengua y matemática en un mismo proyecto. Valoramos como herramienta para la construcción de propuestas áulicas e institucionales del trabajo colaborativo, la potencia de ensayar una didáctica en vivo partiendo de los aportes de las didácticas específicas.

Palabras clave:

Trabajo colaborativo - Enseñanza situada - Planificación por proyectos - Didáctica de la Matemática

Presentación de la experiencia

Nuestros primeros encuentros con la escuela Nº 336 datan de 2020 cuando en el marco de la Residencia I del Profesorado de Educación Primaria nos recibió junto con nuestras residentes. La misma se ubica en el oeste de la ciudad de Neuquén, zona que ha crecido notablemente en cuanto a población y urbanización en los últimos años.

En plena pandemia y aún en contexto de ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio) se gestó el vínculo entre instituciones y comenzó un trabajo que se fortalecería año tras año. Inicialmente convocadas en torno a la propuesta de la Residencia I nos fuimos interiorizando acerca del proyecto institucional, de los modos y de las prácticas que la escuela venía construyendo. Fruto de esas experiencias compartidas e intercambios surgió la necesidad de profundizar en aspectos y problemáticas específicas que involucraban a la enseñanza desde la mirada que aportan las didácticas específicas de las distintas áreas como la alfabetización inicial, la construcción de un recorte en ciencias sociales abordada en instancias particulares. Este trabajo se sucedió en distintos encuentros que nos convocaron a la tarea a docentes de ambas instituciones. A partir de las evaluaciones del trabajo realizado en 2022, construimos en acuerdo con el equipo directivo de la escuela, las acciones de trabajo que llevamos adelante y que sistematizamos aquí.

Propuestas y desafíos

Nos propusimos, conjuntamente, continuar el trabajo que la escuela venía realizando en relación con la planificación. Para ello, tuvimos que considerar y abordar los desafíos de enseñanza que implican desarrollar planificaciones en formato de proyectos[52] de áreas integradas que incluyeran al área de matemática.

En este sentido, la escuela tenía como modo institucionalizado al momento de seleccionar los recortes y realizar la priorización de los contenidos, la construcción de un eje problemático común a nivel institucional cuya característica era la de contar con la potencia suficiente para permitir el abordaje de contenidos a todos los ciclos. Lxs maestrxs trabajaban habitualmente en tres momentos, primero todxs juntxs para definir el eje problemático, luego por ciclos donde se definían sub ejes específicos y por último por grados o grados paralelos. El mayor desafío se presentaba en el área de matemática a la que se aspiraba a incluir genuinamente dentro de los proyectos, sin perder la especificidad de los contenidos a desarrollar en cada ciclo y grado al tiempo que se pretendía evitar las inclusiones forzada de esos contenidos o su aparición cómo proyectos o secuencias didácticas separadas del proyecto y temáticas principales. A la tarea conjunta que veníamos realizando con lxs docentes de la escuela, inicialmente sólo con aquellos que recibían residentes, se incorporaban ahora maestrxs de toda la escuela, demandando el establecimiento de nuevos vínculos no sólo con las profesoras del IFD sino también con lxs estudiantes de la Residencia I. Con este horizonte de trabajo nos sumamos a la construcción

[52] Entendiéndolos como Anijovich y Mora (2010).

de esas propuestas.

El trabajo de enseñar es colectivo, en tanto lo que sucede en las instituciones educativas implica un quehacer sistemático en el cual los distintos actores piensan y actúan para producir la acción educativa. Así el trabajo docente es producto de un proceso de construcción colectiva que lo configura como práctica pedagógica y social. Sin embargo, sólo bajo algunas circunstancias ese trabajo colectivo se torna colaborativo. Colaborar significa para nosotras "trabajar, cooperar, contribuir, ayudar con y a otros/as para el logro de un fin" (Arcuri en Consejo Provincial de Educación del Neuquén, 2009, p. 82).

Este es el punto desde el cual nos posicionamos, siguiendo una línea de trabajo de la que formamos parte y que cuenta con un recorrido histórico significativo en nuestro IFD[53]. La experiencia en la escuela 336 permitió resignificar y cargar de nuevos sentidos nuestra tarea en relación con la construcción colectiva de conocimientos. Sostenemos así una forma de entender el trabajo de extensión y en particular el de la coformación como un trabajo colaborativo entre docentes de diferentes niveles y recorridos. Se trata de una coformación horizontal en el que lxs participantes no se clasifican entre quienes "enseñan" y quienes se "forman", sino de un espacio formativo en el que lxs sujetxs intercambian sus conocimientos y colaboran entre sí para la construcción de saberes compartidos.

Esta fue nuestra apuesta: construir trabajo colaborativo entre lxs docentes de la escuela, las profesoras del IFD y lxs estudiantes de la Residencia I siendo parte del proyecto institucional de la escuela 336, poniendo en diálogo y conversación nuestra propia formación, enriqueciendo a su vez la experiencia formativa de estudiantes del profesorado.

La experiencia toma forma

Partiendo de las bases de asumir que cada participante del proyecto aporta desde sus saberes, seleccionamos anclajes teóricos que permitieran problematizar los supuestos que planteaban como compleja la tarea de realizar una planificación que no sólo integraran las áreas especiales, de las ciencias y de lengua sino también de matemática. Esta situación también había sido conversada con el equipo directivo de la escuela que, si bien venían construyendo un trabajo muy interesante en relación con la planificación por proyectos, era una preocupación la inclusión del área de matemática, como centro de los proyectos. Habían tenido experiencias en algunos ejes donde se había materializado la presencia del área, pero la articulación genuina entre contenidos seguía siendo algo que les interpelaba.

Desde la mirada de la didáctica de la matemática, acercamos la idea de problema[54] como motor de toda la actividad matemática, pero entendiendo tam-

[53] Proyectos que son antecedentes de este sentido: El ateneo para maestros (1998); Maestros y maestras: el primer trabajo en la escuela pública (Falik, Mateo y Muneta, 2008); Lxs nuevxs maestrxs: el primer trabajo en la docencia (2013-2014); Un gesto de interrupción: propuesta de trabajo colaborativo (2016); Talleres de Educadores: conversaciones acerca del trabajo de enseñar. Ensayos de pensamiento colectivo (2019).

bién el potencial de esta definición en caso de extrapolarla a otros campos del conocimiento. Nos propusimos entonces, propiciar reflexiones que permitieran reconocer que la actividad matemática demanda la realización de acciones que pueden funcionar como puentes para encontrarnos con otras didácticas específicas. Hablamos, entre otras, de explorar y representar; elaborar y validar conjeturas y resultados, arribar a generalizaciones, modelar situaciones que permitan establecer los límites de un problema.

No menos importante resultó volver sobre la anticipación y la argumentación: los sentidos de la discusión en la clase de matemática, al momento de planificar y organizar esas discusiones[55], por parte de los maestros; al momento de poner en acto las clases por parte de lxs estudiantes de primaria. Al hacer circular estas ideas, someterlas a debate, cuestionarlas, analizar preconceptos, fuimos acercándonos a revisar creativa y críticamente conceptos de las didácticas específicas con el objetivo primero de desnaturalizar las propias prácticas, re interpretarlas y ponerlas a jugar dentro de la propuesta institucional de planificar por proyectos.

Desde lo metodológico el trabajo se organizó en diferentes instancias que se sucedieron entre febrero y octubre de 2023, momento donde las propuestas de enseñanza terminaron de llevarse adelante. Las instancias incluyeron, reuniones entre el equipo directivo y el equipo de profesoras; jornadas de trabajo con los docentes de ambas instituciones; jornadas de diseño y trabajo sobre las propuestas de enseñanza de las que además de docentes participaron les estudiantes residentes. Las diferentes instancias convocaron a la selección de materiales, su estudio y puesta en discusión con los participantes, como también se trabajó sobre los Documentos Curriculares de la Escuela Primaria Neuquina para construcción de los ejes y la selección de los contenidos de las propuestas de enseñanza de todos los ciclos.

Construimos así, a partir de los debates en relación con la noción de problema y problemáticas y de la mirada de la realidad, el eje institucional para la construcción de las propuestas didácticas:

"Las ferias (trueque): ransformaciones de las relaciones sociales y económicas"[56]

Este eje y sus correspondientes sub ejes permitieron integrar las áreas especiales, las ciencias sociales y naturales desde una perspectiva socioambiental,

[54] Entendemos por problema aquella situación "que invita a un desafío y a la toma de decisiones en donde los conocimientos de que se disponen no son suficientes pero tampoco tan lejanos a la situación que impidan abordarla. Se trata de un balance entre lo "nuevo" por producir y lo "viejo" que ya se sabe" (Itzcovich, 2008, p. 12). Resaltando el aspecto relativo de esta definición, lo que hoy se presenta como problema puede no serlo mañana.

[55] En el sentido que le dan Quaranta y Wolman: "En la organización de la discusión, estas previsiones permiten establecer los ejes en torno de los cuales se intentará hacerla girar, así como elaborar intervenciones posibles para las diferentes cuestiones que pudieran aparecer. Esto no significa que algunas de las intervenciones reales de la clase no se gesten a partir de lo que surge en su desarrollo, pero este trabajo siempre será más rico si el maestro cuenta con todo un respaldo de posibilidades para orientar su clase en dirección hacia lo que se trata de enseñar" (Quaranta, Wolman, 2009, p. 200).

[56] La construcción del mismo, como describimos, atravesó algunas instancias que la escuela ya tenía institucionalizadas. Fueron intensos los debates a partir de la selección de contenidos realizada en sus planificaciones anuales y el cruzamiento con la lectura de la realidad más

el trabajo con la lengua desde una perspectiva alfabetizadora y el área de matemática desde la perspectiva de la didáctica de la matemática. En esta última se seleccionaron contenidos del eje organizador "Estadísticas y probabilidades" de los documentos curriculares para segundo y tercer ciclo; mientras que para primer ciclo se seleccionaron contenidos del eje "Geometría y medida". Cabe destacar en el recorte la preocupación por parte de lxs participantes en lograr propuestas fuertemente situadas y relación al entorno que rodea la escuela, la realidad local. A su vez, en relación con eje de estadísticas y probabilidades, se inició un camino de investigación y estudio exhaustivo de información actualizada donde los recortes apuntaron al trabajo articulado con las ciencias atravesadas por las categorías y conceptos estructurantes de género y trabajo.

Durante la selección de los contenidos uno de los debates más importantes giró en torno a la lectura e interpretación que se damos a estos documentos curriculares en la concreción de un currículum vivido[57], es decir en las prácticas concretas que se suceden al llevar adelante las clases, la forma en que eso se plasma en los documentos de planificación y cómo éstos son un plan de trabajo que se reescribe en línea al momento de la clase. Así, por ejemplo, en la puesta en acto de las propuestas nos encontramos con el abordaje de contenidos que inicialmente no estaban previstos, consecuencia de que esta experiencia se vio afectada por la interrupción del normal dictado de clases durante más de un mes debido a problemas en el edificio escolar. Sin embargo, dotar de flexibilidad a las planificaciones, permitirse ensayos, posibilitó sortear los obstáculos en un ida y vuelta desde el punto de vista de los contenidos al tiempo que se fortalecía el carácter de hipótesis de trabajo de la planificación inicialmente planteada.

El proceso estuvo cargado de discusiones, tensiones, resistencias, dudas y contradicciones propias del trabajo pedagógico, de la necesaria revisión y reflexión sobre la práctica; sobre la conveniencia de tomar uno u otro camino, decisiones. Particular riqueza adquirieron los encuentros en los que participaron lxs estudiantes residentes: la mirada despojada de quien recién se inicia en el camino de enseñar habilitó en más de una ocasión la duda y el animarse a ensayar, re crear, innovar frente a la tarea.

La evaluación conjunta que realizamos luego de la puesta en acto de las propuestas fue que pudimos alcanzar los objetivos que nos habíamos propuesto como grupo de trabajo: nos acercamos a la construcción colectiva de proyectos situados en la realidad de la escuela 336 en el año 2023, entramando los contenidos de las cuatro áreas.

---

próxima al entorno, pero también a partir de lo que venía sucediéndose en el contexto nacional. Mirar críticamente, la vuelta del "trueque" y el crecimiento de las ferias barriales -base de la economía de muchas familias-, incluidas las del barrio en la que se sitúa la escuela, permitió un abanico de posibilidades para repensar sentidos, propósitos, posicionamientos pedagógicos, metodológicos y didácticos, como así también la articulación de los contenidos de las diferentes áreas.

[57] "No obstante, es el currículo vivido y actuado como realidad cotidiana, el que va trazando el revés de la trama de todo plan de estudio, un revés mucho más dinámico y rico que lo que el documento escrito es, un revés que señala la dirección de un proceso permanente de construcción de lo curricular" (Barco, 2008, p. 20).

El desafío y la complejidad de la tarea llevada adelante nos trajo preguntas sobre las que seguir trabajando, que por supuesto no se agotan en esta experiencia y que ameriten ser objeto de otras propuestas: ¿desde dónde nos interpela la planificación por proyectos en relación con nuestros campos disciplinares y a la didáctica general? ¿siempre es posible realizar este tipo de propuestas? ¿es conveniente para la formación del nivel? ¿cuál es la importancia del abordaje de los contenidos a partir de una problemática que delinee luego los proyectos? ¿con qué dificultades nos encontramos cuando realizamos este tipo de planificación? ¿cuáles son los tiempos, espacios y condiciones de trabajo que podemos construir en las escuelas primarias para llevar adelante este tipo de abordaje y para que el trabajo colaborativo suceda? ¿cómo revisar los contenidos del diseño curricular, en particular de la matemática, para poder pensar en clave de problemas y articular con otras áreas?

Reflexiones finales

Al principio de este recorrido nos propusimos diseñar, ensayar y evaluar proyectos de enseñanza que integraran áreas, especialmente matemática. Pudimos lograrlo mediante el trabajo colaborativo, herramienta fundamental que permitió construir un modo de hacer que puede replicarse en nuevas instancias. No se trató de un trabajo sencillo, requirió revisitar múltiples conceptos para ponerlos en relación con las prácticas, desnaturalizándolas para re interpretarlas, re crearlas, animándonos a innovar, aunque también a poner en valor aquello que funciona para conservarlo y relanzarlo en nuevas propuestas. Asimismo, la inclusión de contenidos matemáticos en los proyectos de áreas integradas aporta a la democratización de este conocimiento que, pese a los esfuerzos, muchas veces continúa considerándose accesible sólo a unos pocos.

Queremos también destacar que reivindicamos el carácter artesanal de la tarea de enseñar en tanto minuciosa y adaptada a cada situación; asumirla supone un punto de partida potente para encarar la tarea diaria.

Podríamos arriesgar que la experiencia en la que devino este proceso nos permitió acercarnos a lo que Mariana Maggio denomina una didáctica en vivo.[58] Este escrito, hacer pública la experiencia, forma parte de ello. Esperamos, al hacerlo, aportar al anhelo de una educación más democrática, situada y al alcance todxs.

[58] "Construir esas posiciones críticas que devienen de la experimentación, entender sus alcances, entender que queremos y que no, entender en qué momento sí y en qué momento no y construir unas interpretaciones respecto de lo que les pasa a las prácticas de enseñanza que puedan con las tendencias culturales. Eso nos está permitiendo armar marcos teóricos nuevos para la enseñanza contemporánea. A esta mirada la llamo "de didáctica en vivo" porque tiene un rasgo que es que todo el tiempo tenés que estar analizando y reconstruyendo porque las tendencias culturales no son una y para siempre, mutan" (Dirección Provincial de Educación Secundaria, 2023, p. 5).

Referencias

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

Barco, S. (2008) Prácticas y residencias docentes: viejos problemas, ¿nuevos enfoques? Historias con Matrioshkas. En R. Menghini & M. Negrín (Comps.), Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas: ¿nuevos enfoques? (pp. 19-33). Universidad Nacional del Sur – Ediuns.

Consejo Provincial de Educación del Neuquén (2009) Diseños curriculares y Nomenclador Curricular del Plan de Estudios Nº 395, Profesorado de Educación Primaria, y Plan de Estudios Nº 396, Profesorado de Educación Inicial. Resolución Nº 1528/2009 y Anexos. https://bibliotecacedie.neuquen.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=25590

Dirección Provincial de Educación Secundaria (2023) Ciclo de entrevistas 2023: Entrevista a Mariana Maggio. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Fallik, V., Mateo, R., y Muneta, M. (2008) Maestras y maestros: El primer trabajo en la escuela pública. Educo / Universidad Nacional del Comahue.

Itzcovich, H. (2008) La matemática escolar: Las prácticas de enseñanza en el aula. Aique Grupo Editor.

Quaranta, M., y Wolman, S. (2009) Discusiones en la clase de matemática: qué, para qué y cómo se discute. En M. Panizza (Comp.), Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB: Análisis y propuestas (pp. 189-244). Paidós.

Bibliografía

Alliaud, A. (2019) El campo de la práctica en la formación docente. Serie de revistas especializadas. Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación (IICE) N° 1. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Maggio, M. (2018) Reinventar la clase en la universidad. Paidós.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal. Dirección de Educación General Básica. Gabinete Pedagógico Curricular – Matemática (1997) ¿Qué entendemos por hacer matemática en las escuelas? Dirección General de Cultura y Educación.

Primeros pasos en la docencia

Guadalupe Aragone - Marlene Salazar - Telma Osorio
Instituto de Formación Docente Nº 12 de Neuquén

Resumen:

El proyecto de extensión "Primeros Pasos en la docencia" tiene como propósito acompañar y generar espacios de reflexión colectiva entre docentes noveles, a partir de la identificación y tratamiento de problemáticas de interés común en esta etapa de la vida profesional, promoviendo la construcción y el intercambio de saberes docentes que posibiliten un mejor tránsito por la misma. Este proyecto se viene desarrollando desde el año 2021 hasta la actualidad, reformulándose año a año. En este tiempo hemos llevado adelante talleres con diferentes temáticas y otras acciones destinadas a acompañar a docentes noveles y a estudiantes egresantes (teniendo en cuenta que el "ingreso a la docencia" es la primera problemática que afrontan docentes de reciente egreso). Reflexionando sobre las actividades y producciones realizadas proponemos considerar algunos ejes a seguir trabajando tanto en extensión como en investigación y que hacen a las condiciones de la docencia novel en estos tiempos.

Palabras clave:

Docentes noveles - Estudiantes egresantes - Acompañamiento - Problemáticas - Docencia

¿Por qué leería este artículo?

Este artículo es para vos si sos parte de un equipo directivo de Nivel Inicial y Primario o trabajás en una escuela o jardín y "te toca" recibir a una nueva compañera o, tal vez, enseñás en un Instituto de Formación Docente a maestras y maestros de Nivel Inicial y Primario y, por qué no, pensar que sos parte de la gestión de gobierno o docente novel que estás leyendo y no conocías estas acciones y/o esta problemática.

¿Por qué pensamos que puede ser para vos principalmente? Porque cuando trabajamos con noveles también pensamos en vos y queremos que conozcas algunas reflexiones sobre cómo viven sus primeras experiencias -que posiblemente veas muy vinculadas a las tuyas- y te permitan pensar cómo acompañarles. También, seguramente te lleve a recordar tus propios inicios y puedas encontrar allí puntos de encuentro que te empujen a brindar lo que puedas para que ese inicio sea lo más acogedor y formativo posible. O, tal vez, te lleve a reflexionar, revisar o ajustar contenidos o estrategias de formación de las propuestas político-pedagógico-didácticas que construimos para quienes quieren ser docentes. Además, posiblemente te impulse a pensar en lo que necesitan del Estado para poder llevar, cada vez mejor, su labor en cada escena que se les presenta teniendo garantizadas las condiciones para ello.

¿Por qué elegimos acompañar a docentes noveles? ¿Cómo lo hacemos?

En el año 2020, cuando la incertidumbre era grande debido al tránsito del COVID-19, el foco de nuestras reflexiones estuvo en las y los docentes de reciente egreso y los nuevos contextos de enseñanza que les tocaba afrontar. También en quienes estaban a punto de graduarse, cuyas prácticas y residencias se desarrollaron a través de pantallas y teniendo como estudiantes a infancias que asimismo vivenciaban, en Nivel Inicial y Primario, experiencias de aprendizaje virtualizadas. La pregunta que nos hicimos fue: ¿Cómo acompañar a docentes egresantes en las implicancias de esta nueva realidad que se dio en llamar "nueva normalidad"? El desafío era asistirles en ese situarse frente a las nuevas modalidades de enseñanza, de aprendizaje y de vínculo con otras personas (infancias, familias, pares y contexto en general).

Es así como, en primera instancia, indagamos, de manera virtual, las inquietudes, necesidades, dudas y problemáticas de estudiantes egresantes y de docentes que acababan de egresar. De allí surgió una gran incertidumbre: ¿Qué hago al finalizar la última materia? Este relevamiento, más la participación en una charla informativa propuesta por ATEN[59] a estudiantes del último año, nos motivó a crear una revista virtual efímera "Egresad@s"[60], que actualizamos año a año con nueva información, para facilitar el acceso a las inscripciones y comprender dinámicas requeridas en el ingreso administrativo a la docencia.

[59] Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén.

[60] Enlace:https://www.flipsnack.com/martinlorenanoelia/revista-de-les-egresades-2021-ifd-n-12-nqn.html

Cuando pudimos acercarnos a las preocupaciones de docentes noveles vimos que, más allá de este primer interrogante referido a "¿cómo ingreso?", aparecían con gran fuerza sus inquietudes relacionadas con lo vincular con pares y familias y con cómo encaminar la enseñanza desde una perspectiva de género y desde una mirada inclusiva, ya sea por la atención a la discapacidad o también pensando esas infancias reales con las que se encuentran en las instituciones.

Todo ello nos llevó a plantearnos como propósito primordial del proyecto: generar espacios de reflexión acerca de los primeros desempeños profesionales docentes. Esto, en consonancia con las propuestas del pedagogo argentino Juan Carlos Serra (2015): "Espacios que posibiliten las condiciones para procesar, resignificar y hacer consciente el efecto formativo del mundo laboral". Desde allí, fuimos también, cada año, repensando los propósitos específicos, poniendo el eje en el acompañamiento, en los espacios como espacios de co-formación para enriquecer la práctica docente, donde lo colectivo sea lo que convoque y posibilite la generación de una comunidad de noveles. Asimismo, seleccionamos contenidos que permitiesen construir y profundizar saberes y herramientas para el ejercicio áulico. Todo ello lo planeamos, en cada oportunidad, buscando promover climas amorosos de "recibimiento", en donde lo lúdico y lo estético expresivo sean potencialmente pulsores de trabajo colectivo-creativo.

Claramente, la indagación que cada año realizamos para escuchar abiertamente a las y los protagonistas de esta iniciativa, nos lleva a considerar los contenidos de los encuentros y la modalidad que es conveniente ofrecer para favorecer una reflexión real y profunda, respetando las propias vivencias de noveles y lo que necesitan y puedan compartir a partir de ejes teóricos que, desde el equipo de Primeros Pasos en la Docencia, ofrecemos.

Tenemos el convencimiento de que la co-formación es la mejor forma de compartir saberes y construir nuevos conocimientos, reflexiones y modos de abordajes de problemas pedagógicos, mediante un trabajo colaborativo entre docentes del instituto y docentes noveles o estudiantes en su último año de formación.

De esta manera, a través de talleres vivenciales -en los que el juego y los lenguajes expresivos tienen un lugar central- y con invitaciones, en varios encuentros, de otros agentes educativos[61], se posibilitan espacios de formación conjunta, de debate, de reflexión y de acompañamiento.

Asimismo, propusimos en espacio semanal para planteo de dudas y situaciones puntuales emergentes de manera personalizada.

Respecto de las acciones con estudiantes egresantes, éstas se centran en un taller hacia finales de cada año en el que además de tratarse la temática del ingreso a la docencia, comparten experiencias con docentes noveles y reciben la revista virtual actualizada anualmente.

Hoy el proyecto ya lleva 3 años de desarrollo y ha acumulado experiencias

[61] Docentes del profesorado, maestras, personal de equipos directivos, supervisoras, referentes de organizaciones de la comunidad, representantes gremiales y otras personalidades interesadas en las temáticas educativas y con cierta trayectoria.

que muestran, por un lado, la necesidad de su continuidad y, por otro lado, lo fructífero de su impacto en quienes lo transitan, así como también en las instituciones en las que se desempeñan.

Observamos que quienes participaron de estos espacios[62], provenientes de varios de los Institutos de Formación Docente de Confluencia, necesitan primeramente mucho tiempo de reencuentro para pensarse y acompañarse entre sí, compartir sus sentires y experiencias, sus ideas, sus estrategias y también sus preocupaciones, dudas, inquietudes y malestares. Los talleres son espacios en los que se sienten escuchadas/os en sus primeras impresiones del ser docente y en eso que "les pasa" (Larrosa, 2009) y también expresan las ideas que traen o construyen a partir de la reflexión en los encuentros, o del material ofrecido luego de cada taller. Es allí donde pueden dejar sistematizadas sus construcciones teóricas y prácticas que les permiten mejorar, ampliar, profundizar, ajustar, contextualizar, recrear sus propias prácticas docentes.

¿Cuáles son las problemáticas que emergieron en los talleres?

En los primeros tiempos de trabajo en la docencia, quienes son principiantes realizan un recorrido que les conmueve subjetivamente y en el que afrontan diversas problemáticas. Algunas de éstas se vienen estudiando desde hace al menos 50 años (Vargas Zúñiga, 2020), las hemos denominado -en un escrito inédito del Proyecto (Proyecto de Extensión Primeros Pasos en la Docencia, 2022)- problemáticas clásicas de docentes noveles en el ingreso al mundo laboral.

También se enfrentan a problemáticas nuevas, producto de las grandes transformaciones propias del siglo XXI, más específicamente de esta tercera década del siglo que estamos transitando y que comenzó con una pandemia que se constituyó en un fenómeno bisagra (MacAskill, 2020), estableciendo un antes y un después. Estas nuevas problemáticas se entrelazan con las clásicas y recién estamos comenzando a conocerlas e indagarlas.

Con el transcurrir de los talleres y las acciones realizadas desde el proyecto, intentamos -junto a quienes participan- indagar, analizar y construir nuevas categorías que nos aproximen a la comprensión de estas nuevas problemáticas, con el fin de considerar acciones pedagógicas para afrontarlas creativamente.

Respecto a las problemáticas clásicas, sólo ejemplificaremos algunas de las que fueron surgiendo en los talleres. En principio, el choque de realidad[63] se ve reflejado en enunciados tales como:

> "Un montón de situaciones que por lo general una no está acostumbrada

[62] Los talleres están destinados a docentes que egresaron en los 3 últimos años, que se desempeñen en los Niveles Inicial y Primario.

[63] Con esta categoría Simon Veenman (1984/1988) denomina al impacto del primer año de trabajo o de inserción laboral en una institución educativa. Todo sucede como si los saberes y las imágenes que sostenían tanto las expectativas de la profesión como de uno mismo en su práctica, no se correspondiesen con las situaciones concretas que cotidianamente deben afrontarse sobre el terreno.

o nunca las vivió de esa manera. Nadie nos explicó lo duro y difícil que iba a ser esto, la diversidad de situaciones que existen en los jardines y en lo que los rodea." (Patricia, Prof. de Educación Inicial)[64]

"Los primeros días fueron estresantes, agotadores, me sentía sumamente frustrada". (Milena, Prof. de Enseñanza Primaria")

Entre las problemáticas clásicas institucionales[65] que mayormente emergieron en los talleres aparece la dificultad en la vinculación con las familias[66]:

"Me sobrepasaron las expectativas, a veces desmedidas, de las familias, quienes depositaban en mí toda la responsabilidad de la educación y el bienestar de sus hijos e hijas. En una ocasión, un papá habló con la directora de la escuela y amenazó con dirigirse al Consejo de Educación para denunciarme porque le estaba dando poco contenido a su hija. Esta situación me intimidó aún más y más de una vez pensé en renunciar a mi interinato, ya que sentí que no era mi profesión, que no servía para enseñar." (Carolina, Prof. de Enseñanza Primaria)

"Al ser yo una docente nueva, se me hizo difícil poder hablar con las familias, me costaba desenvolverme con ellas, pero no con las infancias. Más allá del saludo y de preguntar sobre sus hijos e hijas, no sabía qué otra cosa podía preguntar, y nadie te prepara para esas situaciones." (Blanca, Prof. de Educación Inicial)

También los vínculos institucionales con autoridades y pares se presentan como un ámbito de conflictividades en las experiencias de noveles:

"Me encontré en el camino con docentes con muchos años de experiencia y que en varias ocasiones me hacían sentir que era novata para poder opinar, decidir, etc., no escuchando o teniendo en cuenta las opiniones que diera, muy distinto a las expectativas que yo tenía para ese primer año de trabajo" (Alicia, Profesora de Educación Inicial)

"Pensaba cuán dificultoso es el generar vínculos, ya sea porque es verdad que muchos de los docentes noveles no sabemos ciertos procedimientos y muchas veces hay cosas que se dan por sentado que lo sabemos." (Andrea, Profesora de Enseñanza Primaria)

Respecto al grupo de problemáticas pedagógico-didácticas, emergen aquellas referidas a la capacidad de guiar un grupo de clase, a las elecciones didácticas y a la evaluación:

---

[64] Los decires docentes aquí transcriptos fueron extraídos de reflexiones escritas producidas en el contexto de los talleres. Los nombres propios aquí citados fueron modificados preservando identidades.

[65] Consideramos, además del choque de realidad, dos grandes grupos de problemáticas clásicas. Un primer núcleo de conflictividad sería de tipo "institucional" y abarca desde la complejidad de los contextos de inserción laboral de noveles, cómo se internalizan las cuestiones burocráticas al ingreso laboral, pasando por el aprendizaje de las lógicas organizacionales, hasta las relaciones con colegas, autoridades y familias. El otro núcleo problemático se produce en torno a lo "pedagógico-didáctico" y allí se reúnen dificultades que van desde la capacidad de guiar a un grupo de clase, las relaciones entre estudiantes, pasando por el cómo seleccionar, enseñar contenidos, cómo evaluar, hasta las particularidades del vínculo docente-estudiante.

[66] El vínculo con las familias es uno de los aspectos silenciados en la formación inicial y continua -sobre todo en el nivel primario- a pesar de su relevancia. Es también una de las problemáticas menos indagadas por las investigaciones educativas.

"Para mí lo más difícil fue el manejo de grupo, ya que me tocó un tercer grado y fue súper estresante poder tranquilizarlos o que me presten atención" (Romina, Prof. de Enseñanza Primaria)

"Muchas veces pude observar que lo aprendido en la formación docente se ve desvanecido porque aún se siguen reproduciendo modelos de enseñanza del tipo autoritario, o de conductismo, donde sólo se hacen descripciones de la realidad dejando de lado el conflicto y la posibilidad de interpretarla, cuestionar y cambiarla." (Florencia, Prof. de Educación Inicial)

"Los docentes noveles pasamos por la desagradable experiencia de llegar a un establecimiento educativo y tener que realizar las narrativas de informes/DUCOs[67] a estudiantes que no conocemos. Aunque se manifieste esta inconformidad, se exige que hay que evaluar aquello que enseñó la colega que está de licencia o renunció." (Malena, Prof. de Enseñanza Primaria)

En cuanto a las nuevas problemáticas que afrontan docentes noveles, éstas complejizan aún más su inserción en el campo laboral ya que son problemáticas que enfrenta la docencia en general, pero que en docentes noveles impactan particularmente, sumándose a las clásicas, aumentando las sensaciones de inseguridad en el rol profesional.

Juan Carlos Serra (2012) planteaba algo que hoy se ha potenciado:

Si lo que está operando en las instituciones es una transformación profunda, al docente principiante le toca enfrentar una doble novedad, la propia y la de la situación. En ese contexto, se encuentra principiante él y en posición de principiantes también, aquellos de los que se espera orientación y referencia. (p. 2)

Entre las nuevas problemáticas que se pusieron en evidencia en los talleres están las dificultades para el trabajo con la diversidad:

"Unos chiquitos gitanos me dicen que no les interesa mucho trabajar en el aula, porque para las costumbres de ellos no es importante saber todo lo que en la escuela enseñan, sólo van porque es obligación y además algunos cálculos matemáticos les van a servir para la vida, entonces no se esfuerzan en hacer las actividades, además de no tener continuidad en la asistencia tampoco, en estos casos yo siento que me faltan herramientas para poder atraparlos." (Fernanda, Prof. de Enseñanza Primaria)

"Tengo una infancia que asistía a una escuela especial. Es un niño que aún no tiene diagnóstico, pero tiene problemas conductuales. Muchas veces nos sentimos saturadas, por todas las sobrecargas que constantemente se suman. Una verdadera inclusión no es sólo garantizar el acceso a un jardín de infantes, sino también tener personal idóneo preparado para atender a infantes con diversas discapacidades, es decir, la incorporación de recurso humano que acompañe. También debemos generar las condiciones edilicias para que verdaderamente sea una inclusión y no un vaciamiento de las escuelas especiales, para achicar el gasto público." (Perla, Prof. de Educación Inicial)

[67] DUCo: "Documento Único de Comunicación: refleja los saberes acreditados por cada niño y niña en su trayectoria escolar. El objetivo es comunicar a la familia el proceso transitado por su hijo o hija." CPE-Neuquén (2019)

La judicialización de las relaciones escolares (Brener, Galli y Martínez, 2020), la naturalización de la violencia como modalidad de relación y el impacto cognitivo de la virtualización del lazo social (Martín Barbero, 2002) son también nuevas problemáticas que se evidenciaron en los talleres:

> "Me resulta preocupante la cacería de brujas que se está dando a raíz de una sucesión de denuncias en jardines no necesariamente sostenibles, ni comprobadas. Hay compañeros varones que están trabajando con miedo o haciendo esfuerzos denodados para limpiar su reputación, gastando dinero en procesos judiciales y sintiendo la angustia de perder el prestigio que da un buen trabajo." (Raúl, Prof. de Educación Inicial)

> "Me pasó tomar una suplencia donde cubría un cargo en segundo ciclo. Desde el primer momento se me advirtió que era un grado difícil al que ya habían renunciado muchas docentes. Efectivamente el grupo era muy difícil, se golpeaban mucho. En mi primer día de clases lo primero que preguntaron fue: ¿Seño, hasta cuándo te vas a quedar con nosotros? ¿Nos vas a dejar como las anteriores? Inevitablemente me partieron el corazón." (Lorena, Prof. de Enseñanza Primaria)

> "Hoy en día se puede advertir a las infancias con menos paciencia, más frustradas cuando no logran lo que quieren o desean, desean y quieren todo ya, ahora. Esto conlleva a que muchas veces se comuniquen a través de golpes, se observan muchos ´diagnósticos´ de retraso del lenguaje. También se advierte en momentos de juegos a muchas de las infancias se les debe "guiar" o "dirigir" en los juegos, para que puedan poner en práctica su imaginación y/o creatividad." (Carla. Prof. de Educación Inicial)

¿Qué miradas del recorrido surgieron y qué puertas de extensión e investigación se nos abren a partir de la experiencia?

El camino recorrido hasta ahora nos ha mostrado que la co-formación y el acompañamiento a docentes noveles y estudiantes egresantes son fundamentales para asegurar su inserción cuidada en el campo laboral. Las problemáticas identificadas no sólo nos invitan a seguir profundizando en su estudio, sino también nos involucran a buscar soluciones creativas y contextualizadas. La creación de espacios de reflexión colectiva, el fomento de climas amorosos y la promoción de prácticas lúdico- estético- expresivas se configuran como pilares en esta tarea.

Las y los docentes noveles han expresado sentirse reconocidas/os y valoradas/os en el espacio del taller, como así también han manifestado que los encuentros colaboran con el fortalecimiento de su autoridad pedagógica. Al empoderarse, logran enfrentar desafíos que sentían como individuales y que, al asistir a estos espacios, pueden verlos como desafíos comunes a la docencia novel en general. Este proceso, manifestado por docentes noveles, les proporciona bienestar y seguridad. Escuchar tanto a quienes viven experiencias similares como a quienes no las han vivido, les resulta enriquecedor y contribuye con su auto-observación reflexiva y crecimiento profesional constante.

Respecto de las y los estudiantes a punto de egresar, el taller final les anticipa

posibles situaciones que afrontarán al año siguiente. Asimismo, contribuye a desromantizar y desidealizar la labor docente y a perfilar una mirada profesional sobre la misma, en una coyuntura histórica compleja.

En estos tiempos la formación continua emerge como una necesidad crucial para enfrentar los avatares y vicisitudes educativas actuales, permitiendo a las y los docentes noveles crecer, transformar/se y apropiarse de un contexto tan cambiante. Esta propuesta de trabajo, aún inacabada, cada año nos ha proporcionado valiosos aportes y nos impulsa a seguir adelante con un compromiso renovado hacia una educación más inclusiva, reflexiva, amorosa, humanizante y contextualizada.

De las evaluaciones realizadas por noveles participantes de los talleres podemos sintetizar los siguientes núcleos temáticos de interés para la formación continua y la investigación educativa:

- Diversidad de y en las infancias: comprender y abordar las múltiples formas en que se manifiestan las infancias en contextos diversos, teniendo en cuenta aspectos culturales, socioeconómicos, cognitivos, subjetivos, de género y problemáticas tales como la virtualización de la vida, la ludopatía asociada a la misma, la naturalización de la violencia, etc.

- Recomposición de las relaciones institucionales y con la comunidad: fortalecer la colaboración, comunicación y relación entre docentes, directivos, familias y comunidad local que propicien la creación de redes de apoyo sostenibles en el tiempo generando un entorno más saludable y resiliente.

Referencias

Aragone, G., et. al. (2022) Taller "¿Qué miro cuando miro? La indagación como inicio de las prácticas docentes. Categorías de análisis para las primeras experiencias laborales". En Primeros Pasos en la Docencia [proyecto de extensión inédito]. Instituto de Formación Docente N° 12 "Gral. José de San Martín" de Neuquén, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Brener, G., Galli, G. y Martínez, M. (coords.) (2020) Judicialización de las relaciones escolares: Conversaciones con Philippe Meirieu. Noveduc.

Consejo Provincial de Educación del Neuquén (2019) Documento Único de Comunicación para Primer, Segundo y Tercer Ciclo de las Escuelas Primarias de la Provincia del Neuquén. Resolución N° 0714/2019 y Anexo I. https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2021/11/RESO-1714_19-DUCO-PARTE-1.pdf [Rectificada por Resolución N° 0635/2020. https://bibliotecacedie.neuquen.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=35fa58c910d26a66b69bea78679fb77a

Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.), Experiencia y alteridad en educación (pp. 13-44). Homo Sapiens.

MacAskill, W. (2020), Are we living at the hinge of history? En GPI Working Paper (12). Global Priorities Institute. https://globalprioritiesinstitute.org/wp-content/uploads/William-MacAskill_Are-we-living-at-the-hinge-of-history.pdf

Martín Barbero, J. (2002) Una agenda para el cambio de siglo. 1. Imaginarios de la globalización e imágenes del mundo. En: Oficio de cartógrafo (pp. 256-272). Fondo de Cultura Económica.

Serra, J. C. (2012) Profesores principiantes en "eso" que llamábamos escuela secundaria [Ponencia]. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Grupo de Investigación Idea. Universidad Autónoma de Chile. https://es.slideshare.net/ProfessorPrincipiante/profesores-principiantes-en-eso-que-llambamos-escuela-secundaria1

Serra, J. C. (2015) ¿Todos somos principiantes? Reflexiones a partir de las transformaciones en las instituciones de educación secundaria. En: Menghini, R., y Negrín, M., Docentes principiantes: Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza (pp. 39-61). Noveduc.

Vargas Zúñiga, J. (2020) Producción académica acerca de la categoría profesor novel. Estado del arte en Iberoamérica 2008-2020 [Tesis de Maestría]. Universidad Surcolombiana (USCo). https://www.grupopaca.edu.co/maestria-en-educacion/egresados-y-trabajos-de-investigacion/produccion-academica-acerca-de-la-categoria-profesor-novel-estado-del-arte-en-iberoamerica-2008-2020

Veenman, S. (1984) Perceived Problems of Beginning Teachers. En Review of Educational Research, 54(2), pp. 143-178. AERA. https://www.jstor.org/stable/1170301

Veenman, S. (1988) El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En Perspectivas y problemas de la función docente (pp. 39-68). Narcea.

Promoción del Cooperativismo en Villa La Angostura (2022-2024)

Carolina Cárdenas - Darío Letzen - Fernanda Tucci
Gabriel De Lafore - Marcelo Sabbioni
Michael Agustín Lara - Paula Reyna

Instituto Superior de Formación Docente Nº 15
"Educadoras Patagónicas" de Villa La Angostura

Resumen:

Este trabajo narra la experiencia de promoción de la Educación Cooperativa y el Cooperativismo Escolar llevada a cabo en escuelas de Villa La Angostura, San Martín de Los Andes, Villa Traful y Junín de los Andes, con docentes de diferentes niveles educativos y modalidades desde el año 2022 hasta la actualidad (2024). Se recupera el trabajo realizado en torno a la formación docente y al acompañamiento de cooperativas escolares de nuestra localidad, como así también la participación en encuentros e intercambios con otras cooperativas escolares a nivel nacional. El mayor impacto del proyecto se dio a través de tres ejes. El primero, por la formación ofrecida a través del campus virtual del instituto y los encuentros presenciales que se realizaron en Villa La Angostura y Junín de los Andes. El abordaje situado permitió acercar la temática al contexto neuquino y enmarcar la propuesta en los documentos curriculares oficiales. El segundo eje, mediante el acompañamiento a aquellas instituciones escolares que poseen cooperativas en curso como a las que se encuentran interesadas en su creación. El tercer eje consiste en trabajar hacia el interior del ISFD N° 15 con sus estudiantes y docentes por medio de TIU (Taller Institucional Unificado), charlas y otras propuestas afines. Como conclusión destacamos el amplio interés en la temática y la posibilidad que ofrece el Cooperativismo Escolar en vistas a la educación participativa, democrática e inclusiva.

Palabras clave:

Educación cooperativa - Cooperativismo escolar - Formación docente - Desarrollo curricular

Introducción

> "El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología promoverá, a través del Consejo Federal de Educación, la incorporación de los principios y valores del cooperativismo y del mutualismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la capacitación docente correspondiente, en concordancia con los principios y valores establecidos en la Ley Nacional N° 16.583 y sus reglamentaciones. Asimismo, se promoverá el cooperativismo y el mutualismo escolar" (Ley de Educación Nacional N°26.206, 2006, artículo 90).

Hace alrededor de una década Villa La Angostura asistió a un gran impulso del cooperativismo escolar que tuvo como consecuencia la creación de numerosas cooperativas escolares en las escuelas secundarias, y más recientemente, en las escuelas primarias de la localidad. El interés creciente de las/os docentes en esta temática llevó al Instituto Superior de Formación Docente N° 15 (ISFD N° 15) a pensar una propuesta de extensión y dar respuesta a la necesidad manifiesta de contar con acompañamiento y formación específica en cooperativismo. Acompañar y brindar formación docente en cooperativismo escolar es fundamental para que la enseñanza y la práctica del cooperativismo en las escuelas puedan llevarse a cabo.

La educación cooperativa promueve la democratización de los saberes y la apropiación de los mismos a través de estrategias que valoran la participación estudiantil como eje de la enseñanza. Las/os docentes, orientadoras/es del proceso, requieren conceptualizaciones y conocimientos metodológicos específicos. También es de gran importancia proveer de asesoramiento a las instituciones que ya tienen en marcha estos proyectos, para permitirles obtener el mayor provecho educativo.

Si bien es posible acceder a bibliografía y material para docentes sobre cooperativismo escolar, muchas/os de ellas/os se sitúan en contextos jurisdiccionales con un gran desarrollo sobre el tema y una vasta experiencia acumulada. Muchas provincias del país cuentan con marcos normativos específicos que contemplan su enseñanza y promoción. La provincia de Neuquén ha dado muy poca importancia a su consecución, siendo Villa La Angostura una localidad pionera y de relevancia para la expansión del movimiento cooperativo escolar.

Nuestra historia

El Instituto de Formación Docente N° 15 abrió sus puertas en 2018 (en sus comienzos como anexo del ISFD N° 3). Se constituyó en la primera oferta pública y gratuita de nivel superior de la localidad. Además de la formación docente inicial, ha generado numerosas propuestas de capacitación y actualización para maestras/os y profesoras/es en ejercicio, posicionándose como referente de la formación docente continua.

La propuesta aquí presentada fue abierta a escuelas de todos los niveles y modalidades de Villa La Angostura, y ampliada a localidades cercanas: Villa Traful, San Martín de los Andes y Junín de los Andes.

Se trazó un recorrido en tres líneas principales: el acompañamiento a las

escuelas, la formación docente y el intercambio con otras/os actoras/es, cooperativas escolares del país y cooperativas de servicios de la zona; también organizaciones como la CALCME (Cédula Argentina y Latinoamericana de Cooperativismo y Mutualismo Educacional) e instituciones educativas de otros países.

¿Por qué cooperativismo escolar?

En el camino de revisar los sentidos y significados que le hemos otorgado a la realidad a partir de los procesos de socialización que instauró la escuela de la modernidad, constituye un punto de partida para la acción democratizadora. La educación cooperativa se orienta hacia la formación ciudadana y se asienta en el horizonte de la escuela transformadora. Sus principios y valores constituyen un posicionamiento ético - político frente a la realidad social, en consonancia con los lineamientos político pedagógicos que se explicitan en los diseños curriculares de la provincia de Neuquén. Se presenta como una alternativa epistemológica desde la cual acercarse a las diferentes culturas que conforman el entramado social, entendiendo al aula como un campo de lucha, donde las voces de los grupos históricamente relegados comienzan a alzar el tono.

La identidad cooperativa sienta las bases de una doctrina que exalta el valor de las personas por sobre cualquier objetivo económico. Se constituyó a mediados del siglo XIX, como oposición a la alienación y explotación ejercida sobre los sectores populares, a partir de los profundos cambios que instauró la Revolución Industrial. Además de la doctrina que encarna este movimiento, es relevante rescatar las experiencias cooperativas que llevaron y llevan adelante las comunidades de pueblos originarios en su organización tanto social como económica y que forman parte de los saberes y sentidos que permiten pensar en otras formas de entender las relaciones entre los sujetos y con el ambiente, y de propiciar un desarrollo económico más justo e igualitario. Es por ello que la enseñanza del cooperativismo cobra hoy absoluta vigencia, ante las transformaciones sociales, económicas y culturales que requieren nuevas formas de construir ciudadanía.

El cooperativismo entra a la escuela a jugar en el ámbito de lo relacional, de lo cotidiano, pero también interpela el saber. Las/os docentes que apuntan a su promoción se cuestionan sobre lo prescripto, buscan puntos de fuga donde introducir nuevos discursos, rompen el orden escolar para que se produzcan y se reconozcan experiencias otras. La formación específica en cooperativismo escolar se presentó como una demanda de muchas/os docentes que ven la necesidad de repensar sus prácticas y apuestan por una escuela y un currículum democratizadores.

> (...) estamos en camino de estructurar una propuesta de educación solidaria y de la cooperación, teniendo como punto de partida un cambio en el enfoque cultural del sistema escolar en el entramado social y político que supere en las aulas las tendencias y los enfoques pedagógicos con los cuales se ha realizado la educación "tradicional" (repetitiva y reproductora). (López Cardona, D., y Calderón Castillo, 2015, p. 144)

Por otro lado, la educación cooperativa dialoga y encuentra puertos de anclaje en los enfoques y perspectivas promovidos por los marcos normativos curriculares, nacionales y jurisdiccionales. Particularmente, en los diseños curriculares de nivel inicial y nivel secundario (de reciente vigencia en la provincia) se observa que los contenidos del cooperativismo toman diversas modalidades:

- Como marco metodológico
- Como contenido curricular propiamente dicho
- Como cooperativas escolares y movimientos estudiantiles

De aquí se desprende la necesidad de acercar a las/os docentes herramientas teóricas, metodológicas y curriculares que les permita visualizar las posibilidades de educar cooperativamente, desde los inicios de la escolaridad. Las/os docentes pueden abordar la educación cooperativa como un contenido dentro de su propuesta de enseñanza; también lo pueden hacer desde lo metodológico, llevando a cabo propuestas didácticas que se basen en estrategias que promuevan el aprendizaje cooperativo o pueden desempeñarse como guías en la creación y puesta en marcha de una cooperativa escolar, acompañando, orientando a sus estudiantes en la visualización o construcción de objetivos comunes que se traduzcan en beneficios colectivos.

> La política jurisdiccional al respecto se propone avanzar progresivamente hacia un **enfoque transversal** del cooperativismo y mutualismo educacional, evitando depositar la responsabilidad del proyecto en una única disciplina o referente institucional, para garantizar así su continuidad en el tiempo y un mayor impacto en la trama de las organizaciones educativas y comunitarias. (Ferreyra, Gallo, et.al., 2016, p. 11)

Tanto las experiencias formativas como el acompañamiento a las instituciones atestiguan las ventajas educativas de la enseñanza del cooperativismo escolar, estimulando la participación, la solidaridad, la ayuda mutua, la responsabilidad individual, el compromiso y la igualdad entre pares.

Lo que nos propusimos, lo que pudimos hacer y todo lo demás

Los objetivos principales del proyecto se orientaron hacia la formación y asesoramiento a docentes e instituciones educativas de la zona sur de nuestra provincia, en la enseñanza e implementación de la educación cooperativa. Por medio de la formación se intentó brindar formación teórica y práctica sobre la educación cooperativa y ofrecer herramientas metodológicas para la enseñanza del cooperativismo en los establecimientos educativos. Todas estas acciones y objetivos se vieron unificados y enriquecidos con la formación en cooperativismo escolar que se ofreció en el segundo cuatrimestre del año 2022. La misma tuvo como destinatarios a docentes de diferentes niveles educativos y modalidad especial de la zona sur de Neuquén. Al comienzo se pensó en una propuesta para Villa La Angostura, pero pronto fueron llegando demandas de docentes de localidades vecinas que llevaron a la expansión del proyecto.

La formación se dictó a través del campus virtual del Instituto y consistió en

el desarrollo de dos módulos compuestos por clases teóricas, bibliografía de lectura obligatoria, bibliografía de lectura ampliatoria, material audiovisual y propuestas de actividades a manera de síntesis y evaluación. El abordaje de las clases se complementa con una instancia presencial de cierre.

El trabajo de acompañamiento situado en las instituciones durante el año 2023 apuntó al diseño de actividades que ofrecieran protagonismo a niñas/os y adolescentes, en la búsqueda de soluciones a sus necesidades colectivas, por medio de actividades cooperativas. Desde allí se esperaba consolidar las cooperativas escolares existentes y promover la formación de nuevas cooperativas. También se propiciaron espacios de participación estudiantil, como el Encuentro de Cooperativas Escolares de Villa La Angostura en 2024.

Se pusieron en marcha acciones que involucraron a otras instituciones. Estas consistieron, en primer lugar, en el contacto personal de las/os integrantes del equipo de este proyecto con las/os directivas/os de cada establecimiento educativo y con algunas/os docentes que acompañan las cooperativas en sus escuelas. Estos encuentros apuntaron a fortalecer los espacios institucionales para consolidar las cooperativas escolares existentes; colaborando, guiando en cuanto a la organización, las actividades iniciales y planificación de acciones que hacen al fortalecimiento de las mismas. También se trabajó en la promoción para la creación de nuevas cooperativas escolares, asesorando y acercando herramientas teóricas/metodológicas a las/os docentes que lo solicitaron. Hacia fines del año 2023 se creó, con el acompañamiento antes mencionado, la primera cooperativa escolar en la modalidad especial de la provincia de Neuquén en la Escuela Especial N° 18. Estas acciones involucraron a instituciones de localidades cercanas, como Junín de los Andes, San Martín de los Andes y Villa Traful, con quienes se mantuvieron reuniones virtuales de asesoramiento con el fin de acompañar a docentes guías y directivos/as en dar los primeros pasos hacia la creación y fortalecimiento de las cooperativas escolares.

Por último, a inicios del 2024, se realizó un Taller Institucional Unificado en el ISFD N° 15, llamado "Cooperativismo Escolar en Villa La Angostura" destinado a estudiantes y docentes de la institución. Uno de los objetivos era promover la educación cooperativa en las/os estudiantes y docentes. Por otro lado, presentar la historia del cooperativismo escolar en la provincia de Neuquén y compartir algunas de las experiencias locales a través del relato de sus protagonistas. Del TIU participaron las siguientes cooperativas escolares de Villa La Angostura: "Construyendo el Futuro" Ltda., de Don Jaime de Nevares; "Cumpliendo Metas", del CPEM N° 17; "Todos por Igual" Ltda., de la escuela N° 361; "Unidos" Ltda., de la escuela especial N° 18.

Las reuniones y actividades en las instituciones educativas no requirieron recursos específicos. Sí para la formación on line, dado que el principal recurso utilizado fue un aula en el campus virtual; allí se alojó el material de consulta y fue el principal medio de comunicación.

En el año 2022 se gestionaron recursos en municipios de Villa La Angostura y Villa Traful, para traslados y alojamiento de docentes en virtud de la participación de las Jornadas Nacionales de Cooperativismo y Mutualismo Educacional, realizada en la ciudad de General Roca.

A fines del año 2023 se realizó un convenio de colaboración entre el proyecto de extensión "Promoción del Cooperativismo" ISFD N° 15 y la Universidad de Birkbeck de Londres, para la promoción del cooperativismo escolar en la provincia de Neuquén. El convenio de colaboración permite obtener los recursos en el año 2024 para la organización de los talleres, charlas, encuentro de cooperativas, entre otras acciones.

Reflexiones finales. Proponer y desarrollar nuevos ejes dentro de las aulas de nuestras escuelas

La educación cooperativa puede brindar elementos teóricos y metodológicos que favorecen el trabajo en el aula y en la institución en general, promoviendo la participación y democratización de los saberes que circulan y propiciando una mirada contrahegemónica a la socialización instaurada por la escuela moderna, que como vemos a diario persiste, con distintos matices, hasta la actualidad. Los valores y acciones como la solidaridad, la ayuda mutua, el acompañamiento, la organización colectiva y comunitaria, con foco en los procesos de aprendizaje y la formación crítica, son los pilares que hacen de esta propuesta una alternativa pedagógica apreciada por muchas/os docentes. Su vinculación con los enfoques y perspectivas curriculares de los documentos oficiales, incrementan su valor educativo.

Tanto el acompañamiento a las escuelas como la formación ofrecida desde el proyecto de extensión del ISFD N° 15 permitieron construir espacios de intercambio de conocimientos, análisis y reflexión para las/os docentes de la localidad de Villa La Angostura, pero también para las/os docentes participantes de San Martín y Junín de los Andes, Villa Traful y Neuquén capital.

El intercambio con las/os compañeras/os que vienen desarrollando acciones cooperativas en las escuelas resulta muy enriquecedor tanto para las/os docentes participantes, como para nosotras/os como coordinadoras/os de este proyecto.

Consideramos que la provincia de Neuquén no ha logrado aún desarrollar acciones sistemáticas y certeras que permitan desplegar el potencial formativo del cooperativismo escolar. La zona sur ha sido pionera en este impulso y reclama por propuestas más democráticas e inclusivas.

Como instituto comprometido con la formación inicial y continua dimos un importante salto en la visualización y reconocimiento del cooperativismo en Villa La Angostura, llevando la experiencia local a encuentros nacionales y regionales de cooperativismo y mutualismo escolar, apostando a la formación situada y acompañando las propuestas en marcha y acompañando a la creación de nuevas experiencias. En este sentido juzgamos que los objetivos del proyecto se alcanzaron ampliamente y nos desafía a continuar el camino iniciado.

Referencias

Congreso de la Nación Argentina (1965) Declárase de alto interés la enseñanza de los principios de cooperativismo. Ley Nacional N° 16.583. Boletín Oficial del 06 de abril de 1965. https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do ?id=194870

Congreso de la Nación Argentina (2006) Ley de Educación Nacional. Ley Nacional N° 26.206. 28 diciembre de 2006. B.O. N° 31062. https://servicios.infoleg.gob.ar/ infolegInternet/verNorma.do?id=123542

Ferreyra, H., Gallo, G., et. al. (2016) Educación cooperativa y mutual. Subsecretaría de Cooperativas y Mutuales / Secretaría de Educación / Gobierno de Córdoba.

López Cardona, D., y Calderón Castillo, J. (2015) Formación docente en cooperativismo. Entre Ríos: Una experiencia que aporta a la batalla cultural. [Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional Rulescoop]. Revista IDELCOOP (215), 139-153. https://www.idelcoop.org.ar/revista/215/formacion-docente-cooperativismo-entre-rios-una-experiencia-que-aporta-batalla-cultural

Proyecto de articulación: modelizando el trabajo desde la enseñanza y la inclusión

María Eugenia Vacatello - Juan Nicolás Feiman

Instituto Superior de Formación Docente Nº 15
"Educadoras Patagónicas" de Villa La Angostura

Resumen:

Esta propuesta de trabajo está orientada a la articulación de los Talleres de Práctica IV de los profesorados de Matemática y Geografía y de Práctica II de Educación Especial que, de acuerdo con el plan Nº 728, contempla el desarrollo de prácticas profesionalizantes en el Nivel Secundario.

La construcción de un dispositivo de formación que promueva una propuesta situada donde la enseñanza en clave inclusiva sea el elemento transversal que permita la consolidación de la pareja pedagógica, tomando como actores residentes del profesorado de matemática y geografía y practicantes del profesorado de educación especial.

Las experiencias permitieron diseñar propuestas de enseñanza que contemplen los estilos de aprendizaje de cada estudiante con proyecto de inclusión (PPI) y, a su vez, planificar la enseñanza en clave diversificada y situada a todo el curso.

Experiencias como estas, nos permiten modelizar el trabajo entre profesores/as del nivel secundario y docentes MAI. Generar escenas de enseñanza genuinas, poner la inclusión como tema de debate y apropiarse de las realidades complejas, heterogéneas y desafiantes de las aulas de las escuelas secundarias neuquinas.

Palabras clave:

Enseñanza - Inclusión - Pareja pedagógica - Articulación

Introducción

Esta propuesta de trabajo está orientada a la articulación de los Talleres de Práctica IV de los profesorados de Matemática y Geografía y de Práctica II de Educación Especial que, de acuerdo al plan de estudios Nº 728, contempla el desarrollo de prácticas profesionalizantes en el Nivel Secundario. A su vez, este proyecto se enmarca en dos escenas claves que se están desarrollando por estos días en el sistema educativo de la Provincia del Neuquén. Por un lado, la implementación del nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional de la Escuela Secundaria Neuquina, que a los fines de este proyecto cabe enfatizar que en su marco socio político pedagógico señala a la inclusión educativa como una de las perspectivas transversales. Por otro lado, las Jornadas de Inclusión que se están llevando adelante hace un año en la provincia. Por último, buscamos ofrecer situaciones de enseñanza que permitan modelizar el trabajo en pareja pedagógica desde la perspectiva de la inclusión educativa. Para ello es fundamental construir un dispositivo de enseñanza donde practicantes de los distintos profesorados compartan tiempo y espacio de trabajo conjunto.

Situación que motiva la propuesta

En el Instituto Superior de Formación Docente N° 15 (ISFD N° 15) se dictan los Profesorados de Educación Primaria (PEP), de Educación Especial (PEE) y de Filosofía de manera continua y los de Geografía y Matemática a ciclo cerrado. Actualmente, la oferta académica contempla: primero, segundo y cuarto año en PEP; primero y segundo año en PEE; primer año en Filosofía; tercero y cuarto en Matemática y cuarto año en Geografía.

Esta propuesta de trabajo está orientada a la articulación de los Talleres de Práctica IV de los profesorados de Matemática y Geografía y de Práctica II de Educación Especial que, de acuerdo con el plan de estudios Nº 728, contempla el desarrollo de prácticas profesionalizantes en el nivel secundario. A su vez, este proyecto se enmarca en dos escenas claves que se están desarrollando por estos días en el sistema educativo de la Provincia del Neuquén. Por un lado, la implementación del nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional de la Escuela Secundaria Neuquina que, a los fines de este proyecto cabe enfatizar que en su marco socio político pedagógico señala a la inclusión educativa como una de las perspectivas transversales; por otro lado, desde el mes de mayo del corriente año, las escuelas de todos los niveles y modalidades venimos avanzando en un intenso trabajo en torno a la inclusión con jornadas institucionales específicas incorporadas fuera de término al Calendario Escolar Situado 2023 (CES).

En las escuelas de Villa La Angostura (como en toda la provincia) se genera una articulación con la modalidad de educación especial. Esto implica que hay estudiantes de matrícula compartida dentro de las escuelas de nivel inicial, primario y secundario. Estos/as estudiantes, a través de sus Proyectos Pedagógicos Individuales para la Inclusión (PPI), desarrollan su escolaridad con diferentes configuraciones y ajustes. En ocasiones comparten toda la jornada escolar y en otras participan de distintos espacios curriculares de acuerdo con su itinerario personalizado.

Para sostener las trayectorias de los/as estudiantes con discapacidad, los/as Maestros/as de Apoyo a la Inclusión (MAI) construyen los PPI a partir de las características de sus estudiantes y de los acuerdos que puedan establecer con los/as profesores/as del secundario.

Hemos observado, al dialogar con las instituciones, tanto de nivel como de modalidad, que los tiempos de encuentro entre profesores/as y MAI suelen ser muy complejos. No existen tiempos institucionales en las escuelas secundarias para que las/os docentes se reúnan a planear estas propuestas. Los encuentros suelen darse en tiempos de transición entre clase y clase o por medio del trabajo virtual. Esta falta de condiciones materiales para articular las propuestas de enseñanza genera en muchas ocasiones dos problemáticas principalmente:

a) Los/as docentes MAI no cuentan con la suficiente anticipación la información sobre lo que sucederá en cada una de las clases y eso les dificulta apropiarse de los saberes a enseñar y, por consiguiente, hacer las configuraciones y/o ajustes necesarios para sus estudiantes.

b) Las/os docentes del nivel secundario no logran apropiarse de la trayectoria educativa de las/os estudiantes con PPI y les resulta difícil, además, pensar ajustes razonables para pensar aulas inclusivas (independientemente de que tengan o no estudiantes con discapacidad)[68].

Consideramos entonces que estas dos problemáticas pueden ser abordadas desde la formación inicial y este proyecto busca impactar en ambas para generar un dispositivo de enseñanza en el cual las/os docentes en formación transiten la experiencia de una articulación genuina entre el nivel (en este caso secundario) y la modalidad de educación especial.

Actores involucrados:

1) Coordinación del Campo de las Prácticas

2) Profesores/as de los Talleres de Práctica II del PEE, Profesor del Taller de Práctica IV de Geografía y Profesor del Taller de Práctica IV de Matemática

3) Profesoras/es de los Profesorados de Educación Especial, Geografía y Matemática que asignan horas para el acompañamiento del presente proyecto

4) Estudiantes del Taller de Práctica II del PEE y de los Talleres de Práctica IV de Geografía y Matemática

Propuesta de trabajo:

Como se planteaba en la presentación, se busca generar un espacio de encuentro para modelizar el trabajo de articulación entre los/as profesores/as del nivel secundario y los/as docentes MAI. Dado que lo que se diagnosticó

[68] Esta descripción generalizada del estado de situación no desconoce el enorme trabajo que hacen muchos/as colegas diariamente para encontrar tiempos y espacios de trabajo colaborativo.

es la falta de un tiempo y espacio institucional para dicha articulación, se han configurado los horarios de clase de los talleres mencionados para que coincidan en un día y horario; esto será los días martes de 18 a 20. En dicho momento compartirán clase los tres espacios curriculares y se sumarán también los/as docentes mencionados/as en el punto 3.

Cuando hablamos de "modelizar" no nos referimos a construir un único modelo a replicar ni buscar patrones de conducta específicos. Lo que pretendemos es generar situaciones de enseñanza para que la propuesta de trabajo que acontezca permita ir construyendo saberes que, en el diálogo con conceptos teóricos, permita problematizar las prácticas de enseñanza y, a su vez, generar nuevos saberes; en este caso poniendo el foco en el diseño de propuestas de enseñanza inclusivas, diversas y de calidad.

Una doble intencionalidad

Es importante destacar que este proyecto tiene intencionalidad en dos sentidos. Con respecto a las estudiantes del profesorado de educación especial, consideramos que, además de que son quienes portan los saberes para pensar las configuraciones y ajustes necesarios para las/os estudiantes en proyecto de inclusión, es necesario poner sobre la mesa que desde su lugar de enseñantes deben poder manejar y dominar los saberes a enseñar. Obviamente, no esperamos que sean expertas en todos los campos disciplinares del nivel secundario, pero sí una clara identificación de que deben poder conocer cuáles son los contenidos a trabajar en las clases, las intenciones y propósitos de los/as profesores/as colegas; de modo de poder construir intervenciones pedagógicas que dialoguen con los enfoques de enseñanza propuestos.

Por otro lado, las estudiantes del PEE deberán construir modos y medios para socializar con sus colegas, también en formación, los PPI y los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Es necesario que ellas puedan compartir sus saberes, y enriquecer así la mirada en clave de diversidad e inclusión de sus colegas.

En relación con las/os estudiantes de los profesorados de Matemática y Geografía, se busca también una doble experiencia. Por un lado, se pretende que ellos/as puedan compartir los saberes disciplinares con las colegas del PEE, hacer descripciones y transposiciones para que sus compañeras, siendo de otro campo de conocimiento, puedan entender sus propósitos e intencionalidades pedagógicas. Además, será una oportunidad para socializar los modos de planificación y los enfoques de enseñanza de cada una de las disciplinas. En otro orden, será un desafío para ellas/os poder ampliar su mirada en torno a la inclusión, a la planificación diversificada y al trabajo con estudiantes con discapacidad y aulas heterogéneas.

En los encuentros de los martes se irán tematizando las problemáticas propias del trabajo mencionado. Inicialmente se desarrollarán algunos encuentros para compartir enfoques desde la educación especial, la inclusión y el trabajo desde la modalidad. Luego, se dispondrán encuentros para problematizar la planificación por secuencia didáctica, su propósito y elementos. Para finalizar,

se realizarán encuentros de trabajo para acompañar situadamente a las parejas configuradas desde el equipo de profesores/as tanto de los tres campos de la formación y de los dos profesorados (Matemática y Especial / Geografía y Especial). Hacia el final del recorrido se realizará un proceso de evaluación además de la sistematización de los encuentros de cada martes.

Implementación en las escuelas

Se asignan parejas pedagógicas. Cada estudiante del PEE acompañará a un/a estudiante del Profesorado de Geografía o de Matemática.

1) Estudiantes del PEE: mientras que en la propuesta del primer cuatrimestre conocieron el rol de los/as docentes MAI acompañándolos/as en su trabajo cotidiano y construyendo junto a éstos/as los PPI de los/as estudiantes de secundaria, en el segundo cuatrimestre realizarán una observación participante (con el mismo grupo con el que trabajaron durante el primer cuatrimestre para capitalizar la vinculación pedagógica construida y sostener el trabajo con la coformadora) durante un período de 3 (tres) semanas; compartiendo con sus colegas de Geografía y Matemática el aula en cada caso. Luego de esas semanas, continuará con 3 (tres) semanas más de trabajo en la escuela, pero asistiendo solamente a los horarios de clase que comparte con su compañero/a. En caso de que el/la estudiante con PPI requiera un trabajo por fuera del aula en otro espacio institucional, se acompañará el trabajo cotidiano del/de la docente MAI donde se crea más conveniente.

2) Estudiantes de Geografía y Matemática: realizarán la ayudantía pedagógica por un período de 3 semanas y luego la implementación de una secuencia didáctica de 4 clases en el caso de Geografía, y de 6 clases en el caso de Matemática.

El desafío es generar parejas pedagógicas. Docentes que, desde sus experiencias, puedan mirar las aulas de manera integral sin perder de vista la singularidad de cada quien. Encontrarse en un tiempo y espacio específico, acompañados/as por docentes que, desde sus propios campos, pueden mirar y hacer aportes para problematizar las propuestas de enseñanza en clave inclusiva. Será tarea de las/os docentes generar dispositivos de trabajo para que los saberes que cada grupo de estudiantes porta sea puesto en valor, por un lado; y fomentar el trabajo colaborativo para constituir las mencionadas parejas pedagógicas.

Evaluación

La planificación de los encuentros fue de manera conjunta por todo el equipo del campo de la práctica y luego se socializó con el resto de los/as profesores/as para enriquecer la propuesta. Se registraron los encuentros en un documento para poder luego tomar decisiones a futuro.

Al finalizar el proceso de trabajo, se realizaron instancias de evaluación junto con estudiantes y coformadores. En dichos encuentros, cada pareja pedagó-

gica (conformada por un/a estudiante del Profesorado de Educación Especial y un/a del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía o Matemática) reflexionaron en torno al proceso de trabajo. Compartieron los acuerdos que fueron construyendo para consolidarse como pareja pedagógica y las intervenciones que fueron sistematizando en relación con las propuestas de enseñanza.

Una cuestión que circuló por todos los grupos que expusieron es que ambas/os practicantes eran referentes frente al aula. Esto nos permite augurar que la consolidación de la pareja pedagógica se pudo llevar adelante. También se problematizó la necesidad, de parte de cara residente, de poder conocer los campos de trabajo, los enfoques de enseñanza y la especificidad de la tarea del/la colega. De esa manera, ninguna/o de los/as miembros de la pareja pedagógica quedaba subsumido en la tarea del otro/a; sino más bien que establecen lazos de igualdad, sin perder la experticia de cada quien.

Otra cuestión que fue significativa es que las/os practicantes remarcaron que las propuestas de enseñanza que pensaban, desde el primer momento, ya incluían una mirada diversificada y que, además, los ajustes y adecuaciones que realizaban para las/os estudiantes en proyecto de inclusión; en muchas ocasiones eran valiosas también para otros/as a los que les potenciaba la experiencia de aprendizaje.

Para finalizar, las escuelas asociadas también han planteado un reconocimiento ante la tarea realizada. Vale destacar que, al comienzo, al compartir con las escuelas secundarias este proyecto aparecía cierto reparo en relación con la cantidad de adultos que en determinados momentos acudirían a las aulas[69]. Finalmente, esto no terminó siendo un obstáculo ya que se pudo registrar que la masividad que se temía se veía invisibilizada cuando quienes participamos de las clases estábamos al servicio de la enseñanza y la mejora de los aprendizajes de las/os estudiantes de las escuelas secundarias.

[69] Esto refiere a que al momento de implementar las secuencias didácticas, las/os profesores/as del Taller de Práctica acudiríamos a realizar observaciones del desempeño de las/os estudiantes.

Bibliografía

Alliaud, A. (2019) El campo de la práctica en la formación docente. Serie de revistas especializadas. Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación (IICE) N° 1. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Davini, M. C. (2015) Acerca de las prácticas docentes y su formación. Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente, Dirección Nacional de Formación e Investigación, Área de Desarrollo Curricular. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005899.pdf

Consejo Federal de Educación (2007) Lineamientos curriculares para la formación docente inicial. Resolución N° 24/2007 y Anexo. https://cfe.educacion.gob.ar/ resoluciones/res07/24-07.pdf y https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07 /24-07-anexo01.pdf

Consejo Federal de Educación (2007) Hacia una institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina. Resolución Nº 30/2007, Anexo I. https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/30-07.pdf y https://cfe.educacio n.gob.ar/resoluciones/res07/30-07-anexo01.pdf;

Jackson, P. (2002) Prácticas de la enseñanza. Amorrortu.

Sanjurjo, L. (2021) Aportes de los enfoques hermenéuticos-reflexivos y críticos a la comprensión y mejora de la formación en prácticas profesionales. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Sobre el desafío de una educación intercultural territorializada para las escuelas de Villa La Angostura

Nicolás Feiman - Victoria Palma Landeau
Lucía Tuñón - Carolina Vargas

Instituto Superior de Formación Docente Nº 15
"Educadoras Patagónicas" de Villa La Angostura

Resumen:

Durante el año 2022, un grupo de docentes y estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente N° 15 (ISFD N° 15), interpelados por un contexto de creciente racismo hacia el Pueblo Mapuche y deslegitimación de sus reclamos, nos convocamos para trabajar desde nuestra función de extensión en pos de una educación intercultural. Reconociendo, como punto de partida que no hay interculturalidad posible sin la participación de las comunidades mapuche de la localidad, convocamos a participar a Lof Paicil Antreao, Lof Melo, Lof Kinxikew y Lof Kintupuray de la Zonal Lafkenche de la Confederación Mapuche de Neuquén. Desde entonces, sostenemos un espacio sistemático de discusión y construcción de experiencias intra e interinstitucionales, con el propósito de fortalecer la educación intercultural en las instituciones educativas de la localidad.

Palabras clave:

Pueblos indígenas - Interculturalidad - Educación intercultural - Racismo estructural

La persistencia de un racismo estructural

Como todos los años, el 9 de julio de 2023 se realizó un acto oficial en el Centro de Convenciones de Villa la Angostura para conmemorar un nuevo aniversario de la independencia de lo que hoy es Argentina. De acuerdo con un diario local, "el festejo transitó dos momentos de suma tensión. El primero de ellos ocurrió cuando, luego de entonar los himnos (nacional y provincial), un vecino particular, a viva voz, reclamó por la presencia de la Bandera Mapuche (…) Ante la sorpresa de los participantes del acto, el vecino advirtió que no participaría de un festejo patrio en el que se incluyera la insignia del pueblo aborigen" (Diario Andino, 9 de julio de 2023)[70]. Durante este acto, tres niños/as (un abanderado y dos escoltas) portaban la Wenufoye, mientras que una persona adulta, seguramente desconocida, les gritaba por ello.

Las normativas que establecen la necesidad de una educación intercultural en el sistema educativo argentino no son nuevas. Desde la Constitución Nacional de 1994 a la Ley de Educación Nacional N° 26.206, y también normativas provinciales como la Ley Orgánica de Educación N° 2.945, explicitan en sus textos este derecho. Sin embargo, escenas como las anteriormente narradas nos hablan de la profunda persistencia de un racismo estructural (Segato, 2007b) en la cotidianeidad de las escuelas. Por ello, es imperioso que continuemos en la tarea de promover una educación intercultural.

El Equipo de Educación Intercultural del ISFD N° 15

Durante el año 2022, un grupo de docentes y estudiantes del ISFD N° 15, interpelados/as por un contexto de creciente racismo hacia el Pueblo Mapuche y deslegitimación de sus reclamos, nos convocamos para trabajar desde nuestra función de extensión en post de una educación intercultural. Reconociendo como punto de partida que no hay interculturalidad posible sin la participación de las comunidades mapuche de la localidad, convocamos a participar a las comunidades de la Zonal Lafkenche de la Confederación Mapuche de Neuquén (CMN). Desde entonces, sostenemos un espacio sistemático de discusión y construcción de experiencias intra e interinstitucionales, con el propósito de fortalecer la educación intercultural en las instituciones educativas de la localidad.

Participamos de diferentes encuentros organizados por la Zonal como el Kvme Felen, la presentación del documental "Vuelve a navegar el Wampo" y el Primer Foro Intercultural Xafkintu Kimun. Asimismo, sistematizamos nuestra experiencia en la escritura de un capítulo del libro "Educación ciudadana. Perspectivas y experiencias" compilado por Isabelino Siede (2023a); y también en diferentes notas que publicamos en diarios locales. Dentro del ISFD, realizamos dos talleres institucionales unificados (TIU)[71]. En uno de ellos Peti Piciñam -Pijan Kuse de la CMN- nos presentó el concepto de interculturalidad territorializada, y desde entonces nos preguntamos ¿cuáles son las particula-

[70] https://www.diarioandino.com.ar/noticias/2023/07/09/225755-acto-por-el-dia-de-la-independencia-los-reclamos-de-dos-vecinos-por-la-presencia-de-la-bandera-mapuche-no-lograron-empanar-los-festejos

ridades de una educación intercultural en el territorio que habitamos?

También llevamos adelante dos jornadas institucionales para docentes de todos los niveles y modalidades de la localidad, Villa Traful y Cuyín Manzano; en cada una participaron aproximadamente 160 personas. En la primera, que titulamos "¿Por qué hablar de educación intercultural en Villa la Angostura?", organizamos un panel a cargo de Claudia Briones, Xalkan Nahuel Aigo y Pablo Pezzoni, a partir del cual pudimos problematizar diferentes escenas escolares. En la segunda jornada -"Historizar para comprender. Comprender para interculturalizar(nos)"- realizamos talleres en pequeños grupos a cargo de integrantes de la Zonal Lafkenche de la CMN, en los que se compartieron diferentes aspectos sobre la historia de las comunidades y sobre su experiencia en las escuelas. En un segundo momento, realizamos un panel a cargo de Peti Piciñam y Archivos del Sur, subcomisión de la Biblioteca Popular Osvaldo Bayer, en el que problematizamos los siguientes ejes: la necesidad de historizar desde la memoria de los pueblos, la educación intercultural desde una mirada propositiva, y el concepto de interculturalidad territorializada.

Sentidos de la interculturalidad

Como cierre y evaluación de la segunda jornada propusimos la realización de un cuestionario, a través de un formulario virtual. Nos proponemos en este apartado relevar las significaciones acerca de la interculturalidad, que pusieron en juego las y los docentes participantes.

De un total de 180 asistentes, 73 docentes de todos los niveles respondieron el formulario. Casi en su totalidad evaluaron la jornada como buena o muy buena. Luego, se les preguntó: "Para ampliar la evaluación: ¿Podrías justificar por qué te pareció que esta jornada fue muy buena, buena, regular o mala?". En esas respuestas nos sorprendió gratamente que destacaran la posibilidad de intercambiar con otros/as docentes, de otras instituciones y niveles, valorando el encuentro, la riqueza del intercambio, el diálogo, la escucha y el compartir miradas.

En segundo lugar, muchas personas destacaron como positiva la "participación de las comunidades de la Zonal Lafkenche de la Confederación Mapuche de Neuquén", valorando la posibilidad de escuchar relatos en primera persona y destacando la necesidad de conocer sobre el Pueblo Mapuche, como un paso necesario para poder pensar la enseñanza desde una perspectiva intercultural: "Me pareció súper interesante aprender sobre la cultura mapuche y cómo poder abordarla desde nuestra cotidianidad", "La experiencia fue muy buena ya que pude escuchar la historia en primera persona, si bien entiendo la cosmovisión, en esta oportunidad pude ampliar mi conocimiento"; "Fue muy buena la participación de representantes de las distintas comunidades organizadas de Villa La Angostura y ampliando la información con investigaciones de campo les otorga gran sustento a la lucha".

[71] Jornadas de trabajo institucional y curricular en las que participan docentes y estudiantes de todas las carreras de la institución. Por decisión de los órganos de gobierno institucional, durante los años 2022/23 los destinamos al trabajo con las perspectivas transversales: perspectiva de género, educación ambiental, derechos humanos, inclusión e interculturalidad.

También asociaron la interculturalidad a las ideas de visibilización, respeto e inclusión: "Porque me parece importante que como sociedad comencemos a vivir todos incluidos, compartiendo, aceptando y respetando los saberes de todos"; "Porque considero muy necesarios y enriquecedores los espacios donde se puede visibilizar la importancia de respetar la interculturalidad"; "Me parece sumamente importante que se generen estos espacios para dar voz a la memoria de aquellos que la sociedad no hace más que invisibilizar y estigmatizar".

Por otro lado, apareció la idea de la interculturalidad vinculada directamente a la presencia de estudiantes indígenas en las aulas: "Brindan herramientas que permiten continuar dándole el espacio de identidad a nuestras infancias, revalorizando y reafirmando la cultura". Si bien la educación intercultural es un derecho constitucional para los pueblos indígenas (art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional Argentina), también necesitamos apostar a la interculturalidad para cuestionar los resabios homogeneizantes que aún perduran de los inicios del sistema educativo, y así educar en post de ciudadanías democráticas y diversas (Siede, 2023b). Es decir, una educación intercultural como derecho para la totalidad de estudiantes.

En el momento de planificar la jornada, imaginábamos que iban a aparecer voces de crítica a la lucha territorial mapuche, incluso negando su existencia (porque sabemos que existen, porque las hemos escuchado en los pasillos de todas las instituciones que transitamos). Sin embargo, ello no sucedió en el encuentro presencial (consideramos que la cantidad de personas no siempre facilita la aparición del disenso, y por eso definimos para próximas intervenciones, acciones en grupos más pequeños). En las respuestas al formulario sí apareció, aunque no en gran medida, el disenso. Por ejemplo, cuestionando que cuando hablamos de interculturalidad sólo hablamos del Pueblo Mapuche: "Deberíamos hablar de todas las culturas y no sólo de la mapuche. Sería más rico compartir la experiencia de todos, ya que hay docentes de diferentes lugares que trabajan en nuestra localidad"; "Me pareció buena, tendrían que participar otras comunidades"; "Considero que podría ser más enriquecedora, la participación de otrxs integrantes de cada familia, más al interior de sus costumbres y como desde los ancestros hasta la juventud se transmite la historia vivida y la intención de cambio y el buen vivir planteado otro sistema de vida"; "¿Por qué se toma la interculturalidad sólo del lado mapuche, cuando hay niños y niñas que provienen de otras culturas también?"; "¿Por qué sólo había representantes del pueblo mapuche en una jornada de interculturalidad? ¿Los otros pueblos originarios no tienen derecho a participar? ¿Sus reclamos, cultura y sabiduría no son válidos?"; "¿Qué otras tantas formas y manifestación culturales estamos ignorando? ¿Por qué deberíamos sólo hablar de la comunidad Mapuche? ¿Por qué no hablar de todo y de la diversidad que hay?"

Nos parece necesario discutir de qué grupos y pueblos estamos hablando cuando hablamos de interculturalidad. La respuesta no es única ni universal, porque la interculturalidad, como plantea Catherine Walsh (2010) es un proceso y no un producto finalizado. Y agregamos, es un proceso territorializado, es decir, no podemos pensar una enseñanza intercultural por fuera de las formaciones nacionales –también provinciales y locales– de alteridad (Segato,

2007a). En esta misma línea destacamos los siguientes comentarios que coincidían en que un aspecto a criticar acerca de la jornada es el hecho de hablar de reclamos territoriales de los pueblos indígenas: "Me pareció sesgada. Fuimos a hablar sobre pluralidad en el ámbito educativo y terminé escuchando una reivindicación de reclamos territoriales"; "En mi parecer estuvo muy buena, expondría más experiencias de docentes que vivenciaron en la localidad o alrededores, y no introducirse tanto en la problemática de los terrenos y sus luchas, es decir, cambiar el foco: hicieron más foco en la lucha de terrenos que en el aspecto educativo, que a mi parecer como docente es lo que nos nutre"; "Informar más sobre la cultura. No tanto enfoque en su reclamo".

Nos preguntamos ¿es posible pensar una enseñanza intercultural omitiendo esta dimensión central de la lucha de los pueblos indígenas? ¿Por qué omitir el conflicto? ¿No es acaso una manera de perpetuar visiones folklorizadas y románticas?

En otro momento del formulario les solicitamos que nos compartieran preguntas en las que se quedaron pensando y que nos permitieran seguir ideando propuestas de formación, fundadas en las necesidades de docentes de la localidad. Muchas de las preguntas que explicitaron tenían que ver con la necesidad de formarse, conocer propuestas concretas de educación intercultural, y bibliografía sobre el tema (en esa misma jornada les compartimos un link a una carpeta con una selección de materiales y recursos, también en la entrada mostramos libros y materiales de la biblioteca del ISFD disponibles para ser consultados).

Por otro lado, muchas de las preguntas tenían que ver con estrategias para abordar las dificultades y resistencias de la educación intercultural: "¿cómo abordamos a esas familias que niegan y no están de acuerdo con prácticas interculturales?"; "¿cómo ayudar a aquellos/as estudiantes que se avergüenzan de sus orígenes, por los comentarios negativos de un sector de la sociedad?"; "¿cómo trabajar la resistencia de muchos colegas y directivos a visibilizar la bandera Mapuche en las instituciones y actos?"; "¿cómo llevar adelante propuestas interculturales en instituciones en resistencia?"; "¿cómo abordar propuestas desde comunidades que están en conflicto territorial?"; "¿cómo "trabajar" la intolerancia de nuestros pares a interculturalidad?"; "¿cómo trabajar con gestiones escolares que ponen en duda a la legitimidad de las comunidades?"

Cierre

El análisis de las respuestas que algunos/as docentes brindaron en la Jornada de Educación Intercultural que construimos en 2023, nos permitió repensar ciertos aspectos en torno a cómo seguir trabajando con la perspectiva de manera territorializada y afianzar otros puntos en torno a nuestro trabajo como equipo de extensión e investigación. A modo de cierre, a continuación, mencionamos estos aspectos:

- Desde una perspectiva emancipadora, decolonial y desde el paradigma de la complejidad en el que nos paramos como equipo, consideramos que

abordar la interculturalidad de manera territorializada, visibilizando las problemáticas socioterritoriales, ambientales, políticas y económicas, es una elección epistemológica-política que sostendremos en los próximos encuentros.

• En cuanto al aspecto didáctico, consideramos necesario trabajar en las próximas jornadas de formación, en grupos más pequeños, para poder dar lugar a un trabajo más íntimo con las contradicciones, disensos, preguntas, cuestionamientos.

• En este territorio y sociedad en la que vivimos, cargada de racismos y discursos de odio hacia las comunidades mapuche, trabajar en conjunto con ellas, escuchar sus voces y sus historias de primera mano, fue y es clave para continuar construyendo una interculturalidad educativa crítica.

• En relación con el punto anterior, consideramos que ese aspecto fue clave para desactivar al menos algunos sentidos comunes, plagados de racismo y desconocimiento, en torno a las comunidades mapuche de la zona.

• El trabajo en pos de una educación intercultural en las aulas de Villa La Angostura es un camino arduo y extenso que no debería comenzar con brindar recetas pedagógicas o propuestas de enseñanza modélicas, sino por desandar el pensamiento racista que pervive en la sociedad en general, y en la comunidad educativa en particular.

Bibliografía

Siede, I. (2023a) Ciudadanía desde la infancia. Construir democracia en las escuelas. Homo Sapiens Ediciones.

Siede, I. (comp.) (2023b) Educación ciudadana. Perspectivas y experiencias. Editorial Aique.

Segato, R. L. (2007a) La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad. Prometeo Libros Editorial.

Segato, R. L. (2007b) Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas (pp. 63-89). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica 75(96), 167-181.

Sobre quiénes escriben

Adriana Raquel Pasiecznik es profesora de Educación Pre-escolar y profesora de Música. Docente hace 30 años en diferentes niveles de las provincias de Misiones, Corrientes, Formosa y Neuquén, y desde hace 12 años en la Escuela Superior de Música de Zapala (ESMZ), dictando diferentes espacios de la formación práctica y a cargo de la Coordinación de las Prácticas.

Agustina Alen es profesora en Comunicación Social por la UNCo. Es formadora de docentes en IFD Nº 9, IFD Nº 12 y ESBA. Investiga roles y estereotipos de género en producciones de humor gráfico de adolescentes.

Alan Javier Albornoz es licenciado en Sociología por la UNLP, profesor del IFD N° 14 de las materias Investigación Educativa y Sociología de la Educación y del IFD N° 1 de la materia Enfoque histórico político de la educación argentina, ambos establecimientos de la ciudad de Cutral Có. Interesado en los estudios relacionados a las didácticas específicas y los estudios que aportan a la formación de ciudadanías críticas y participativas.

Alberto Castillo es profesor en Lengua y Literatura por el Instituto de Formación Docente N° 3 (San Martín de los Andes). Es diplomado en Lectura, Escritura y Educación por FLACSO. Actualmente se desempeña como docente de Estudios literarios I en la carrera del Profesorado en Lengua y Literatura, y de Lectura, escritura y oralidad en la carrera Profesorado en Enseñanza Primaria del IFD N° 9. Publicó en 2023 su primer poemario: Efluvio de invierno.

Anabella Spinaci es profesora en Filosofía por la UNCo. Se desempeña como formadora en los profesorados de la Escuela Superior de Música de Neuquén (ESMN) en los espacios de Pedagogía y Filosofía.

Analía Vicenta Arias es profesora y licenciada en Filosofía (Universidad Nacional del Comahue). Diplomada de la Asociación de Filosofía y Liberación. Profesora Tutora en: Diplomatura Universitaria en Filosofía de la Liberación. Movimientos Sociales, Geopolítica y Religiosidad en Abya Yala. Cuarta Cohorte 2020. Profesora en: Instituto De Formación Docente N° 8 "Juana Manso" Junín De Los Andes. Coordinadora del proyecto de extensión "Filosofando desde el Sur en Clave de Filosofía-Ética de la Liberación de E. Dussel". Miembro del grupo de investigación independiente Filósofas del Sur (Olavarría- Arg.).

Andrea Zeballos es profesora de Jardín de Infantes y de Filosofía por la Universidad Nacional del Comahue. Es diplomada en ESI por la Universidad de Villa María. Fue becaria Fulbright en Virginia, EE. UU., período noviembre 2017. Actualmente se desempeña como docente de Filosofía en la carrera de Profesorado en Lengua y Literatura del IFD N° 9, y de Filosofía de la educación en la carrera Profesorado de Enseñanza Inicial en el ISFD N° 6.

Ángel Isaías Montoro es profesor de música, estudiante del último año de la Lic. en Ciencias de la Educación. Docente desde hace 3 años en la Escuela Superior de Música de Zapala (ESMZ) y a cargo de la Coordinación de Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.

Camila García participa en el grupo de investigación del IFD N° 3 "La lógica actual del poder", enfocado en el análisis crítico de la sociedad capitalista contemporánea, tomando como referencia central la obra del filósofo coreano-alemán Byung-Chul Han.

Carla Ponce es profesora de Geografía por el IFD 14 de Cutral Có, diplomada en Enseñanza de las Ciencias sociales con orientación en Geografía y Constructivismo y educación por FLACSO. Actualmente cursa la Licenciatura en enseñanza de las Ciencias Sociales con orientación en Geografía por UNSAM. Es profesora en el IFD N° 14 y se ha desenvuelto en escuelas secundarias de Plaza Huincul y Cutral Có. Se interesa por la enseñanza de la Geografía escolar desde un enfoque Crítico.

Carolina Lihué Cárdenas es profesora en Ciencias de la Educación. Es docente en el profesorado de Educación Especial del ISFD Nº15. Participó en el proyecto de Cooperativismo Escolar en el año 2022. Actualmente forma parte del equipo de investigación de Inclusión Educativa de personas con discapacidad en el Nivel Superior.

Carolina Luján Vargas es licenciada en Enseñanza de las Ciencias Biológicas por la UNSAM. Es docente de nivel secundario desde el 2015, en el 2023 es docente del ISFD N° 15, en el cual forma parte de la Cátedra de Educación Intercultural y Educación Ambiental.

Catalina González del Cerro es doctora en Educación y profesora en Ciencias Antropológicas por la UBA. Es formadora docente en el IFD N° 8 e IFD N° 3 e investiga en la transversalización de la ESI.

Cecilia Ulloa se formó en magisterio de música con orientación en canto lírico. Profesora de Canto en la Escuela Superior de Música de Neuquén. Dicta clases en el nivel FOBAM de la misma. Profesora adjunta de Canto en el ensamble Big band jazz.

Claudia Sosa es profesora en Historia (I.E.S. Nº 9-011 'Del Atuel') y licenciada en Educación (UNRN - cursando). Diplomada en Cs. Soc. (FLACSO). Esp. Sup. en Gestión y Desarrollo Ed. y Esp. en Educ. de Jóvenes y Adultos (ISFD y TNºT-003 N. Sup). Formadora de docentes en el IFD N° 9. Actualmente investiga sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva situacional en el nivel primario y secundario de la provincia de Neuquén. Su publicación más reciente, se denominó "Dificultades para implementar prácticas de enseñanza apropiadas para el aprendizaje de Historia en pandemia" disponible en la 3° edición (2021) de la Revista RAINUE.

Darío Letzen es farmacéutico con experiencia en gestión de sistemas de calidad en industrias farmacéuticas y biotecnológicas. Trabajó como docente universitario en la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente se desempeña como docente en escuelas de nivel medio y en el ISFD N° 15 de Villa La Angostura, donde participa del proyecto de Cooperativismo Escolar y del proyecto de Educación Ambiental. Por fuera de la docencia se dedica al turismo y la agroecología.

Delfina Matelo es profesora en Ciencias de la Educación. Se desempeña como profesora en el área de prácticas y residencia en el IFD Nº 12 NQN.

Denise Silbermann es psicóloga (UNR). Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria. Docente del IFD N°3. Ex miembro del equipo psicosocial del Hospital de Junín de los Andes. Coordinadora de la comisión de Infancias del Colegio de Psicólogos Distrito V, Neuquén (2020- 2024). Miembro Fundadora del Forum Infancias Los Lagos Neuquén. Su trabajo se ha centrado en la salud mental y desafíos actuales en las infancias y adolescencias

Facundo Martín Gómez Saibene es músico docente-investigador en nivel superior y universitario egresado de la Facultad de Bellas Artes de la ciudad de La Plata con el título de Profesor en Música con orientación Guitarra. Actualmente se desempeña como coordinador del área de PreGrado y docente de las asignaturas Audioperceptiva, Guitarra popular/académica y Seminario de Armonía en la Escuela Superior de Música de Neuquén y como docente de la asignatura Improvisación en el Instituto Universitario Patagónico de Artes (IUPA).

Fanny Noelia Lemos es licenciada y profesora en Psicología por la UBA y UMaza. Es formadora de docentes en el IFD Nº8 e investiga la implementación de la ESI en los profesorados de dicha institución.

Gabriel De Lafore es profesor en Historia egresado de la Universidad del Comahue. Es docente en nivel medio y en nivel superior en el área sociales. Participa del proyecto de extensión de "Cooperativismo escolar", y dentro de los espacios de investigación está realizando un trabajo en relación con la experiencia del Cooperativismo escolar en Villa la Angostura.

Gabriela González Manassero es profesora en Filosofía y profesora para la Enseñanza Básica, y Diplomada en prácticas filosóficas. Es docente en el Consejo Provincial de Educación desde hace 15 años, desde hace 10 trabaja en la Escuela Superior de Música de Zapala a cargo de espacios de formación docente y coordinaciones de definición institucional.

Gabriela Vázquez es profesora en Letras por la UNCo. Es formadora de futures docentes en IFD Nº 9 e ISFD Nº 6. Realiza trabajo de extensión sobre la didáctica y la alfabetización en el nivel primario y las problemáticas sociolingüísticas en nivel primario y medio e investiga sobre las identidades, la maternidad y las configuraciones de lo "femenino" en la literatura argentina contemporánea.

Gabrielle Ibach, desde el año 2021, se desempeña como docente de la Escuela Superior de Bellas Artes de la ciudad de Neuquén; en los espacios de formación, de Pedagogía y TTP IV Pintura, en el Profesorado de Artes Visuales. Además, de encontrarse recientemente coordinando la Secretaría de Investigación de la misma escuela. Se tituló como Licenciade en Artes Visuales con Orientación en Pintura en la UNA, como Profesore de Artes Visuales y como Profesore en Educación Superior en Artes Visuales en la ESBA. Se especializó en Educación y Estudios Interculturales de Géneros y Sexualidades en la UNCo. Comenzó a desarrollar el actual diseño de investigación para obtener una equivalencia parcial en el último año del profesorado de Nivel Superior, durante el año 2021. Su interés en este estudio surge de una manera particular que tiene de habitar su práctica docente en la escuela; revalorizando los procesos individuales, para potenciarlos, y obtener los mejores resultados posibles para cada estudiante. Incitando su creatividad, comprensión teórica, y escritura; para orientarles al encuentro con su particular perfil profesional docente. La transformación en la formación ciudadana mediante la valoración perceptiva de cada individuo es su horizonte. Propiciando fortalecer el aporte de su especificidad en la sociedad, alineándose así a la necesidad estudiantil de lo que elle considera justicia educacional. Anteriormente fue partícipe del espacio de Media LAB, dirigido por Fabián Urban en la misma ESBA, donde se avocó a la ideación escrita de fundamentaciones sobre la relación estética y poética en la práctica artística tecnológica.

Gilda Canale es profesora de nivel inicial y primario. Se desempeña en el área de prácticas y residencia en el IFD Nº 12 NQN.

Gilda Correa es profesora en Lengua por IES "Prof. E.A. Fracchia"-Chaco. Formadora de docentes en el IFD N° 9. Investiga el impacto de la enseñanza de la gramática en las propuestas didácticas que abordan las prácticas de escritura en primer año de la escuela secundaria de Centenario y Neuquén.

Gloria Martínez es docente de primaria. Se desempeña como profesora en el área de prácticas y residencia en el IFD Nº 12 NQN.

Guadalupe Aragone es Licenciada en Educación por la Universidad de Quilmes y Profesora en Ciencias de la Educación por la UCA. Es facilitadora en comunicación interpersonal y promueve el mejoramiento de los vínculos a través de talleres de comunicación. Ejerce la docencia en el ISFD Nº 12 de Neuquén y es parte del equipo de extensión "Primeros pasos en la docencia".

Gustavo Meliqueo es profesor de Geografía por el IFD N° 14 de Cutral Có. Actualmente en etapa final de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con orientación en Geografía por UNCo. Es formador de docentes en el IFD N° 14 y se desenvuelve en escuelas secundarias de Plaza Huincul y Cutral Có. Se interesa por la enseñanza de la Geografía escolar desde un enfoque crítico.

Inés Herrero es licenciada en Psicología UBA, especialista en Psicoanálisis con niños APBA/UCES. Trabajó del 2005 al 2016 como MAE Psicóloga en el grupo STP de la Escuela Especial N° 9 de Junín de los Andes. Desde 2014 trabaja como docente en el ISFD N° 8 formando parte de la Consejería de Género desde 2015 hasta 2023. Actualmente es coordinadora interáreas del Profesorado de Educación Especial.

Inés Martínez Gravino es profesora de matemática y física. Se desempeña como profesora de didáctica de la matemática y alfabetización inicial en el IFD Nº 12 NQN.

Javier Alen Almeira es músico y docente-investigador en nivel superior. Estudió Profesor de Música (orientación en educación musical) en Escuela de Música Popular de Avellaneda (EMPA) y se desempeña como docente en la Escuela Superior de Música de Zapala, en la Escuela Superior de Bellas artes de Neuquén y en la Escuela Superior de Música de Neuquén donde dicta la asignatura Audioperceptiva y desarrolla sus últimas indagaciones temáticas.

Jennifer Pollitzer es licenciada y profesora en Psicopedagogía por UNSAM/UMAZA. Es formadora de docentes en el IFD N° 8 desde 2008 y fue parte de la Consejería de género de dicha institución desde 2017 hasta 2023.

Jorge Andrés Raticelli es profesor de Matemática, física y cosmografía, egresado del IFD N°14 Aníbal Ponce de Cutral Có, Licenciado en Educación, egresado de la Universidad Siglo XXI de Córdoba. Línea de interés es la investigación educativa orientada hacia un horizonte real y práctico de la didáctica educativa, que permita reforzar las prácticas docentes habituales a través de una mirada reflexiva al hacer docente que permita generar herramientas para superar los retos presentes y futuros de la educación.

Josefina E. Arrúe es doctora, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA), ex becaria doctoral y postdoctoral en CONICET, Especialista

en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM- Beca PROFOR), Diplomada en Superior en Gestión y Gobierno de las Instituciones Educativas (UCEL-Archipiélago), Profesora de nivel primario (Normal N°4 CABA).Trabajó como docente en diferentes niveles y participó de distintos equipos de investigación (CIIPME CONICET, IIPE-UNESCO, FFyL -UBA, Universidad Carlos III-Madrid). Se desempeñó como Secretaria de Investigación y actualmente es docente en el Instituto de Formación Docente de San Martín de los Andes (Neuquén-Argentina).

Juan Gaitán es profesor en Historia por la UNCo y especialista docente de nivel superior en problemáticas de las Ciencias Sociales y su enseñanza. Desarrolló durante 25 años su carrera docente en distintos establecimientos públicos de nivel medio de la provincia de Neuquén. Actualmente se desempeña como formador de docentes en el IFD N° 5 "Maestro Carlos Fuentealba".

Juan Nicolás Feiman es licenciado y profesor en Ciencias de la Educación (UBA). Docente con experiencia en nivel inicial, secundario y terciario. Tutor en especializaciones virtuales del INFoD. Formador de formadores. Diplomado en Acompañamiento en prácticas (UNR). Actualmente es Coordinador del Campo de la Práctica en el ISFD N° 15 y profesor del Taller de Práctica I en la misma institución.

Karen F. Quiroga, es profesora en Filosofía, por ISPP1- Sgo. Del Estero. Formadora de docentes en el IFD N° 9. Investiga temáticas del campo de la filosofía de la educación y la construcción de sentidos filosóficos en filosofía con niños/as.

Karina Caruso es profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Educación con Orientación en Evaluación. Es formadora de docentes en el IFD Nº 8.

Lorena V. Blanco, es profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Actualmente, se desempeña como directora en Nivel Superior del Instituto Superior de Formación Docente N° 11. Ha publicado artículos para la revista la revista institucional, a través de la Secretaría de Extensión. En la actualidad, está realizando su tesis para la Maestría en Escenarios de Enseñanzas Digitales de la Facultad de Informática de la UNCo.

Lucía Tuñón es profesora de Ciencias Antropológicas por la UBA. Es formadora de docentes en el ISFD N° 15. Forma parte de los equipos de extensión de Género y Educación Intercultural del Instituto.

Luciano Nicolás Jara es docente de nivel primario. Participa en el grupo de investigación del IFD N° 3 "La lógica actual del poder", enfocado en el análisis crítico de la sociedad capitalista contemporánea, tomando como referencia central la obra del filósofo coreano-alemán Byung-Chul Han.

Ma. Ayelén Sepúlveda, Neuquén, Argentina - 1985. Estudió Licenciatura en Grabado en la Universidad Nacional de Córdoba y Diseño Gráfico en la Universidad de Flores sede Comahue. Es docente titular de la cátedra Proyectual del Profesorado Superior en Artes Visuales de la Escuela Superior de Bellas Artes (ESBA) de la ciudad de Neuquén. Es docente investigadora y ha publicado en plataformas regionales, nacionales e internacionales. Desde fines de 2018 es la Secretaria de Extensión de dicha institución. Trabajó como profesora de

Historia del Arte y de Plástica en escuelas medias de la ciudad y continúa con sus actividades como diseñadora gráfica free lance. No escinde su práctica artística de la docente, las entiende una. Le interesa llevar adelante prácticas que impliquen interactuar con otres, por ello colabora con distintos proyectos artísticos, pedagógicos, de extensión áulica y de investigación.

Ma. Celeste Venica, nació en 1975 en Neuquén. Es licenciada en Artes Visuales IUNA (Bs. As.). Obtuvo la Maestría en Museología y Teoría crítica por la Universidad Autónoma de Barcelona. Realizó sus estudios terciarios en la Esc. Sup. de Bellas Artes de NQN. Obtuvo el título de Prof. de dibujo y escultura. Fue becaria de la Fundación Antorchas y FNA, obteniendo becas y subsidios en distintas oportunidades. Realizó muestras colectivas e individuales en Argentina, España, Colombia y Eslovenia. Algunas de sus obras se encuentran en colecciones particulares y en museos. Fue integrante del grupo de gestión Mordedura, y organizó exposiciones, clínicas, conferencias de arte, entre otras actividades. Su actividad principal está relacionada con arte y educación. Propone pensar la docencia como obra y la intervención de espacios de arte con propuestas pedagógicas.

Ma. Eugenia Vacatello es maestra de Nivel Primario por el Normal N° 1 de CABA y licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente desempeña la tarea de Coordinadora del Campo de la Práctica en el ISFD N° 15 y también es profesora de la asignatura Historia y Política de la Educación Argentina en la misma institución.

Ma. Fernanda Arrúe es profesora de Nivel Primario, licenciada y profesora en Cs. de la Educación (UBA). Es formadora en el IFD N° 3 y el IFD N° 8, tanto en el campo de la formación específica como en el de la Práctica. Muchas de las propuestas de formación que coordina y participa se focalizan en temas de Alfabetización Inicial.

Ma. Fernanda Tucci es profesora en Educación Especial. diplomada en Educación Sexual Integral en la UBA. Especializada en Abordajes educativos de estudiantes con discapacidad por el INFoD. Es formadora de docentes en el ISFD N° 15, coordinadora de la carrera de Educación Especial, participa desde el año 2023 del proyecto de cooperativismo escolar e investiga la Inclusión educativa de personas con discapacidad en el nivel superior.

Ma. Luz Brunetti es profesora de Nivel Primario. Actualmente, se desempeña como docente de la cátedra de Residencia I en el IFD N° 3. Ha trabajado en la implementación y desarrollo de diversos proyectos que promueven la literatura infantil y juvenil, así como la alfabetización inicial.

Ma. Valeria Torres es profesora universitaria en Ciencias de la educación (UNSAM), profesora para Enseñanza Primaria. (Escuela Normal N° 10. CABA) y licenciada en Ciencias de la Educación. (FFyL - UBA). Realizó la Diplomatura Superior en Ciencias Sociales con mención en Constructivismo y Educación (FLACSO), la Especialización Superior en Políticas socioeducativas (INFoD), y la Diplomatura Superior en Gestión Educativa (FLACSO). Se desempeña como docente en el IFD N° 3 de San Martín de los Andes, en la cátedra Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas. Es Coordinadora Pedagógica del Área de Formación General en IFES - Profesorado de Educación Física, San Martín de los Andes. En dicha institución es docente titular en las cátedras Didáctica

General y Pedagogía General. En nivel medio se desempeña como asesora pedagógica en el CPEM N°13. Desde el año 2023 integra el grupo de investigación "La lógica actual del poder".

Ma. Victoria Palma Landeau es licenciada y profesora de Antropología Sociocultural. Es formadora de docentes en el ISFD N° 15. Forma parte de los equipos de extensión de Género y Educación Intercultural del Instituto.

Magdalena Camejo es profesora en nivel Medio y Superior en Ciencias Antropológicas por la UBA. Se desempeña como formadora en los profesorados y en la Secretaría de Investigación de la Escuela Superior de Música de Neuquén (ESMN).

Mara Matteucci es profesora en Letras por la UNR. Es formadora docente en el IFD N° 8 e IFD N° 3 e investiga sobre Literatura del Litoral argentino.

Marcelo Bonyuan es profesor y licenciado en Filosofía por la UNRC y doctorando en Filosofía (UNLa). Fue becario Doctoral en CONICET. Se desempeña como docente en el IFD N° 3 de San Martín de los Andes, en las cátedras de Filosofía, Filosofía de la Educación y ESI. También ejerce como docente en otras instituciones de nivel superior (Escuela Superior de Música de San Martín de los Andes -ESM-SMA- e IFES) en las cátedras de Filosofía y Educación, Sociología y Educación, y Cultura y Educación. Es miembro de ICALA (Intercambio Cultural Alemán-Latinoamericano) y miembro fundador de la RED (Red Internacional de Ética Discursiva). Forma parte del comité editorial de Erasmus, revista para el diálogo intercultural. Ha participado como expositor en diversos coloquios y jornadas nacionales e internacionales. Autor de artículos académicos en revistas especializadas. Área de estudio: Ética - Filosofía del lenguaje - Filosofía contemporánea. Actualmente coordina el proyecto de investigación "La lógica actual del poder", enfocado en el análisis crítico de la sociedad capitalista contemporánea, tomando como referencia central la obra del filósofo coreano-alemán Byung-Chul Han.

Marcelo Sabbioni es profesor y licenciado en Economía, especialista en Economía Social y Cooperativismo. En el campo de la educación trabaja como docente en el ISFD N° 15 y en escuelas medias de Villa La Angostura. Desde hace más de una década promociona el Cooperativismo Escolar en la provincia de Neuquén y ha colaborado en la creación de Cooperativas Escolares de Villa La Angostura la zona. Es docente guía de la Cooperativa Escolar de la Escuela Don Jaime del Nevares desde el año 2011 y participa desde el año 2022 en el proyecto de extensión Promoción del Cooperativismo Escolar del ISFD N° 15. Desde el año 2013 representa a la provincia de Neuquén en la Calcme (Célula Argentina y Latinoamericana de Cooperativismo y Mutualismo Educacional). Dentro del cooperativismo de adultos participa de la Mesa de Asociativismo de Villa La Angostura – INAES, es delegado de asociados Zona Patagonia de la Cooperativa Sáncor Seguros y miembro de la Comisión Directiva de la Mutual La Correntosa de Villa La Angostura.

Mariángeles Garrone es licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Es diplomada en Psicología jurídica y forense por la Fundación Propade (Córdoba). Actualmente se desempeña como docente de Psicología educacional en la carrera del Profesorado en Lengua y Literatura, y de DDHH: ESI y Relaciones de Género en la carrera de Profesorado en Enseñanza Primaria del IFD N° 9.

Marlene Salazar es Profesora de Educación Primaria por el IFD N° 6 de Neuquén, Profesora de Nivel Inicial por el IFD N°6 y Licenciada en Educación por la Universidad Siglo XXI. Se desempeña como profesora del último año de la carrera del Profesorado de Enseñanza Primaria en el ISFD Nº 12 de Neuquén y es parte del equipo de extensión "Primeros pasos en la docencia".

Melissa A. Di Dio es licenciada y profesora en Letras por la UNS, Magister en el área de Lingüística por la UNINI. Colabora en un equipo de investigación en la Universidad Nacional del Sur y se desempeña como docente en el IFD N° 8 e IFD N° 3.

Michael Agustín Lara es profesor de Educación Secundaria en Matemática. Es formador de docentes en el ISFD N° 15 y fue miembro fundador del proyecto de Cooperativismo Escolar. Actualmente forma parte de un proyecto de extensión vinculado a Alfabetización Inicial Situada e investiga en Educación Ambiental Integral.

Miguel Selser es profesor, escritor y ensayista. Estudió el profesorado de Lengua y Literatura en el IFD N° 3 de San Martín de los Andes, en donde se desempeña como docente en las cátedras de Análisis del discurso y Literatura española. También ejerce su profesión en el CPEM N° 57. Ha participado de diversas Jornadas y Exposiciones literarias, enfocándose en la Literatura comparada (Joyce-Saer). Ha publicado Relatos sumergidos en la Revista Buzos (1994), Recetas narradas por Radio Fun (2006), editó la Revista electrónica Graciela Dufó (2013-2014), fue editor del fanzine de literatura breve Ars Combustia (2016-2019), y en 2019 publicó Es como una curva que no termina nunca, su primera novela. Desde el año 2020 integra el grupo de investigación "La lógica actual del poder". Colabora habitualmente en diversas publicaciones literarias.

Natalia A. De Marco es diplomada Sup. en Cs. Soc. con mención en Constructivismo y Educación - FLACSO. Post. de Actualización Académica en Gestión de Instituciones de Educación Técnico Profesional - Desarrollo de Capacidades para la Innovación. Enfoco. INET. Profesora y licenciada en Psicología. UNC. Prof. en el Nivel Medio (prov. de Río Negro) y en el IFD N° 9.

Natalia Vega es profesora de matemática. Se desempeña como profesora de didáctica de la matemática y alfabetización inicial en el IFD Nº 12 NQN.

Nicolás Leiva es licenciado en Música Argentina por la UNSAM. Es formador de docentes en la ESMZ, y actual secretario de extensión en la misma institución. Investiga sobre la música popular argentina y la didáctica en función de la misma.

Norma Vinal es profesora de matemática y docente de primaria. Se desempeña como profesora de didáctica de la matemática y alfabetización inicial en el IFD N°12 NQN.

Paula Mancini Guzmán es profesora en Ciencias de la Educación. Se desempeña como profesora en el área de prácticas y residencia en el IFD N° 12 NQN.

Paula Reyna profesora y licenciada en Psicopedagogía y Maestra de Enseñanza Primaria. Especialista en Currículum por la FLACSO. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con orientación en prácticas escolares en contexto. Se ha desempeñado en los diferentes niveles educativos como profesora, directiva y asesora pedagógica. Ha participado en proyectos de investigación

y dictado propuestas de formación para docentes en Cooperativismo escolar, Alfabetización inicial e Inclusión Educativa. Se desempeñó como directora del ISFD N°15.

Piuque Temis Barrutia es profesora en Filosofía por la UNCO. Es formadora de docentes en IFD N° 9 e IFD N° 12. Desde el campo de la Filosofía práctica, investiga problemáticas vinculadas a coformación de subjetividades, alteridad y dimensión afectiva.

Rafael Omar Ledesma es docente del IFD N° 9 de Centenario, de la EPET N° 20 y EPET N° 14 de Neuquén.

Ramón Saralegui es licenciado en Composición con Medios Electroacústicos por la UNQUI. Es docente en la ESBA Y ESMN en materias afines al sonido y a la tecnología.

Rodrigo Fuentes es profesor en Letras y en Filosofía por la Universidad Nacional del Comahue. Es Especialista docente de nivel superior en Escritura y Literatura por el INFoD. Actualmente se desempeña como docente de Literatura griega y latina, Literatura Argentino II y Análisis del Discurso en la carrera Profesorado en Lengua y Literatura del IFD N° 9. Además, es profesor a cargo de Filosofía y Ética en la carrera Licenciatura en Enfermería en la UNCo.

Sara Marifil es profesora y licenciada en Ciencias Antropológicas con Orientación Socio-Cultural por la UBA. Es secretaria de investigación del IFD N° 8.

Sergio Jara es músico y docente. Egresó del Instituto Universitario Patagónico de Artes (IUPA) con el título de Profesor Nacional de Música especialidad Guitarra. Dicta clases en las cátedras de Guitarra y Apreciación Musical en la Escuela Superior de Música de Neuquén.

Silvana Medina es psicopedagoga (Instituto Superior del Profesorado J. N. Terrero - La Plata) y licenciada en Psicopedagogía (UFLO). Actualmente se encuentra cursando el profesorado universitario en Psicopedagogía (UFLO). Se desempeña como docente en el IFD N° 3 de San Martín de los Andes, en la cátedra de Didáctica General y en el E.D.I.: Inclusión educativa; y en la ESMSMA, a cargo de las cátedras de Didáctica General, Instituciones Educativas y Sujeto del aprendizaje I. Ha participado en diversas Jornadas y Coloquios Nacionales referidos a su campo de estudio: discapacidad e inclusión. Desde el año 2023 integra el grupo de investigación "La lógica actual del poder". Última publicación: Medina, S., & Gasparini, C. (2023). "Desafíos y oportunidades en la educación especial rural: una mirada desde la experiencia". En: E. Mancini & M. Caballero (Comp.), Maestras argentinas (y maestros y maestres). Entre mandatos y transgresiones (pp. 428-430). Centro cultural De la Toma ediciones, Asociación civil Inconsciente Colectivo, Cooperativa de Pensamiento Margarito Tereré.

Telma Osorio es Licenciada y Profesora en Psicopedagogía por la Universidad Nacional del Comahue, ex docente del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la UNCo y actual profesora del IFD N° 12 de Neuquén. Forma parte del equipo de extensión "Primeros pasos en la docencia".

Tomás Cañicul es estudiante del Profesorado en Educación Primaria (PEP) en el IFD N° 8, Kimelfe y miembro de espacios de educación y comunicación popular.

Tomás Gonzalo Brea. Es docente de nivel primario. Participa del grupo de investigación "La lógica actual del poder", enfocado en el análisis crítico de la sociedad capitalista contemporánea, tomando como referencia central la obra del filósofo coreano-alemán Byung-Chul Han.

Walter Gatica es profesor y licenciado en Artes Visuales con especialidad en Dibujo y Pintura (INSA-UNA), magister en Arte Latinoamericano (UNCuyo); docente universitario y de nivel superior dedicado a la investigación sobre temas relacionados con el patrimonio cultural, la historia del arte, la pintura y la educación artística. Ha realizado numerosas publicaciones en revistas científicas afines a los temas mencionados.

Yamila Mitra es profesora de Inglés por el ISDFyT N° 24. Realizó una Especialización en English for Specific Purposes en UNT FRA y una Actualización en Interculturalidad. Es formadora docente en el IFD N° 8.

Índice

3 **Presentación autoridades**

5 **A modo de intoducción**

7 **Prólogo**

9 **Agradecimientos**

11 **Formaron parte de este proyecto**

13 **ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN**

15 **Les ingresantes a los profesorados en artes visuales y sus saberes previos con relación al color. Proceso de vinculación de esos saberes con los contenidos teóricos**
Gabrielle Ibach - Walter Gatica
Escuela Superior de Bellas Artes "Manuel Belgrano" de Neuquén

23 **Hacia nuevos paradigmas en la enseñanza de Audioperceptiva**
Javier Alen Almeira - Facundo Martín Gómez Saibene
Escuela Superior de Música de Neuquén

31 **Educación a distancia y formación docente para el Nivel Superior: el caso de San Martín de los Andes (2009-2019)**
Melissa A. Di Dio - Josefina E. Arrúe
Instituto de Formación Docente Nº 3 de San Martín de los Andes

41 **Más Allá de la Sociedad del Rendimiento. Bartleby: un Caso Paradigmático**
Marcelo Bonyuan - Miguel Selser - María Valeria Torres - Silvana Medina - Luciano Nicolás Jara - Tomás Gonzalo Brea
Instituto de Formación Docente Nº 3 de San Martín de los Andes
Escuela Superior de Música de San Martín de los Andes
CPEM Nº57
IFES San Martín de los Andes

51 **Acerca de la implementación de la Ley de ESI en la Formación Docente Inicial. Les formadores de formadores de Junín de los Andes: de las Políticas educativas a la praxis docente (2020-2023)**
Fanny Noelia Lemos
Instituto de Formación Docente Nº 8 "Juana Manso" de Junín de los Andes

59 **Castellano, Inglés y Mapuzungun: prácticas y sentidos en la formación de estudiantes del Profesorado de Inglés (o de cómo observar las prácticas de lenguas nos llevó a interrogar el carácter contradictorio de las políticas educativas interculturales)**
Karina Caruso - Sara Marifil - Yamila Mitra
Instituto de Formación Docente Nº 8 "Juana Manso" de Junín de los Andes

67 **En camino hacia una educación intercultural: caracterización socio lingüística de la comunidad educativa del ISFD 8 Juana Manso**
Catalina González del Cerro - Mara Matteucci - Melissa A. Di Dio - Sara Marifil Tomás Cañicul - Yamila Mitra
Instituto de Formación Docente Nº 8 "Juana Manso" de Junín de los Andes

75 **Las representaciones sociales de las Geografías presentes en el nivel secundario de Plaza Huincul-Cutral Có. Su relación con la formación de ciudadanías**
Alan Albornoz - Carla Ponce - Gustavo Meliqueo - Jorge Raticelli
Instituto de Formación Docente Nº 14 de Cutral Có

87 **ARTÍCULOS DE EXTENSIÓN**

89 **Un momento de aprendizaje singular. La clase de arte en la sala de exposiciones**
Ayelén Sepúlveda - Celeste Venica
Escuela Superior de Bellas Artes "Manuel Belgrano" de Neuquén

99 **Narración de experiencia del Primer Congreso Regional sobre Formación Musical y Artística**
Magdalena Camejo - Anabella Spinaci
Escuela Superior de Música de Neuquén

107 **Suena y retumba. Relato de experiencias de extensión musical en la ciudad de Neuquén**
Sergio Jara - Cecilia Ulloa - Ramón Saralegui
Escuela Superior de Música de Neuquén

115 **Construyendo Música. Experiencias de educación musical situadas**
Adriana Pasiecznik - Isaías Montoro - Gabriela González Manassero
Escuela Superior de Música de Zapala

123 **ESI en la Escuela de Música de Zapala**
Nicolás Leiva
Escuela Superior de Música de Zapala

129 **Derecho a la Ternura. Favorecer prácticas de cuidado adentro de la Escuela. Una experiencia de formación. 2022-2023**
Ma. Fernanda Arrúe - Ma. Luz Brunetti - Denise Silbermann
Instituto de Formación Docente Nº 3 de San Martín de los Andes
Instituto de Formación Docente Nº 8 "Juana Manso" de Junín de los Andes

139 **ESI y Discapacidad**
Inés Herrero - Jennifer Pollitzer
Talleristas: Mariángeles Enrique - Walquiria Valiente - Natalia Soto - Inés Herrero - Jennifer Pollitzer
Instituto de Formación Docente Nº 8 "Juana Manso" de Junín de los Andes

147 Génesis y Vigencia de la Filosofía de la Liberación en el Debate Latinoamericano: Una Experiencia Virtual en Tiempos de Pandemia
Analía V. Arias
Instituto de Formación Docente Nº 8 "Juana Manso" de Junín de los Andes

155 La brújula intempestiva: una experiencia educativa radial con voces otras
Andrea Paola Zeballos - Rodrigo Fuentes - Karen Quiroga - Mariángeles Garrone - Alberto Castillo - Rafael Omar Ledesma
Instituto de Formación Docente Nº 9 "Paulo Freire" de Centenario

161 RAINUE: Publicación Digital Institucional
Agustina Alen - Natalia De Marco - Piuque Temis Barrutia - Gilda Correa - Claudia Sosa - Karen Quiroga - Gabriela Vázquez
Instituto de Formación Docente Nº 9 "Paulo Freire" de Centenario

169 Fortalecimiento de la Formación Docente Continua
Lorena Vanina Blanco
Instituto Superior de Formación Docente Nº 11 de Rincón de los Sauces

175 El trabajo colaborativo, la construcción de una experiencia: Escuela Nº336- IFD Nº12
Gilda Canale - Paula Mancini Guzmán - Gloria Martínez - Inés Martínez Gravino Delfina Matelo - Natalia Vega - Norma Vinal
Instituto de Formación Docente Nº 12 de Neuquén

183 Primeros pasos en la docencia
Guadalupe Aragone - Marlene Salazar - Telma Osorio
Instituto de Formación Docente Nº 12 de Neuquén

193 Promoción del Cooperativismo en Villa La Angostura (2022-2024)
Carolina Cárdenas - Darío Letzen - Fernanda Tucci - Gabriel De Lafore - Marcelo Sabbioni - Michael Agustín Lara - Paula Reyna
Instituto Superior de Formación Docente Nº 15 "Educadoras Patagóni cas" de Villa La Angostura

201 Proyecto de articulación: modelizando el trabajo desde la enseñanza y la inclusión
María Eugenia Vacatello - Juan Nicolás Feiman
Instituto Superior de Formación Docente Nº 15 "Educadoras Patagónicas" de Villa La Angostura

209 Sobre el desafío de una educación intercultural territorializada para las escuelas de Villa La Angostura
Nicolás Feiman - Victoria Palma Landeau - Lucía Tuñón - Carolina Vargas
Instituto Superior de Formación Docente Nº 15 "Educadoras Patagónicas" de Villa La Angostura

217 Sobre quienes escriben

Este volumen fue impreso en Neuquén en 2026

Del deseo de promover las redes de intercambios formativos entre docentes de los Institutos de Formación Docente (IFD) y Escuelas Superiores de Artística (ES) del Neuquén durante la pandemia, nacen estas publicaciones que, como resultado del compromiso sostenido por los equipos, por la DPES y el CeDIE, continúan divulgando experiencias gestadas en el territorio por quienes formamos docentes para los diferentes niveles.

Editado por el
Centro Editor del CeDIE
Consejo Provincial de Educación
Ministerio de Educación
Neuquén

ISBN 978-631-6763-13-6

La educación evoluciona para vos