

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE
MAR DEL PLATA**

FACULTAD DE HUMANIDADES

**CICLO DE ESPECIALIZACIÓN EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Derecho a la Educación Superior y acompañamiento de trayectorias en el primer año de la Universidad. Diseño de una intervención didáctica en la propuesta de trabajos prácticos de las asignaturas Problemática Educativa y Taller de Aprendizaje Científico y Académico del Departamento de Ciencias de la Educación

Estudiante: Lic. Braun, Rodrigo Nicolás

Tutor: Dr. Aguirre, Jonathan Ezequiel

INDICE

| CONTENIDO | Pág. |
|--|------|
| Título..... | 1 |
| Objetivos..... | 1 |
| Justificación..... | 2 |
| PARTE 1. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL..... | 3 |
| Capítulo 1. El sistema universitario como campo de oportunidades y luchas..... | 3 |
| • Hitos en la constitución de la Universidad en territorio argentino..... | 3 |
| • La autonomía como parte constitutiva de la universidad. Alcances, posibilidades y tensiones..... | 8 |
| • Relación Universidad-Estado-Sociedad..... | 11 |
| • Representación universitaria. Afrontar la crisis..... | 12 |
| • Los derechos y necesidades del cuerpo estudiantil: ingreso, permanencia y egreso..... | 15 |
| Capítulo 2. La Licenciatura y Profesora de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata..... | 18 |
| • Historiografía disciplinar en el marco de reapertura..... | 18 |
| • Posicionamiento epistémico-política en el plan de estudios..... | 20 |
| • Estructuración curricular..... | 22 |
| • Acercamiento sensible hacia el cuerpo estudiantil..... | 28 |
| • Lazos coyunturales..... | 33 |
| PARTE 2. MARCO METOLÓGICO..... | 35 |
| Posicionamiento teórico-conceptual..... | 35 |
| Estructura arquitectónica de la propuesta..... | 38 |
| PARTE 3. DIAGNÓSTICO..... | 44 |
| Los PTD y las propuestas de trabajos prácticos..... | 44 |
| • Posicionamiento, contenidos y organización de las asignaturas en el análisis de los PTD..... | 44 |
| • Las propuestas de trabajos prácticas: sentidos, organización y consignas.. | 46 |
| Las voces estudiantiles en su recorrido por el primer año de estudios..... | 48 |
| • Espacios de cursada y curso de ingreso inicial..... | 48 |
| • Contenidos de las asignaturas: un punto de significación en sus recorridos..... | 49 |

| | |
|---|----|
| • Las estrategias de enseñanza. El trabajo colaborativo e intercambio..... | 49 |
| • Desafíos intra e inter-cursada..... | 51 |
| • Estrategias de aprendizaje emergentes durante el período de cursada.... | 52 |
| Recorridos biográficos en el habitar de la docencia universitaria. Estrategias de enseñanza y miradas sobre la educación..... | 54 |
| • Devenires biográficos y modos rizomáticos de llegada a la docencia universitaria..... | 54 |
| • La figura de un docente memorable en el entramado de Ciencias de la Educación..... | 56 |
| • La permanencia y egreso en Educación Superior. Un desafío de orden estructural..... | 57 |
| • La conformación de red ¿una estrategia nacida de la necesidad estudiantil o planificada desde el hacer docente?..... | 60 |
| • Pensar una buena clase: el vínculo entre los aprendizajes y los modos de intervenir..... | 61 |
| • La horizontalidad como modo de trabajo..... | 63 |
| PARTE IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN..... | 65 |
| Innovaciones lindantes en el marco del profesorado y licenciatura de ciencias de la educación..... | 65 |
| • Carta a quienes transitan la formación..... | 65 |
| • Innovación lindante N°2. Guía ilustrativa del Aula virtual..... | 66 |
| • Innovación lindante N°3. Taller de recorrido de sostenimiento de trayectorias. Una propuesta individualizada..... | 74 |
| Aportes a las propuestas de trabajos prácticos en el primer año..... | 76 |
| • Taller de Aprendizaje Científico y Académico..... | 76 |
| • Problemática Educativa..... | 82 |
| Conclusiones..... | 85 |
| Referencias bibliográficas..... | 89 |
| Anexo I: Guion de entrevista..... | 94 |
| Anexo II: Resultados de encuesta..... | 95 |

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES

Ciclo de Especialización en Docencia Universitaria

Proyecto de intervención

Título: Derecho a la Educación Superior y acompañamiento de trayectorias en el primer año de la Universidad. Diseño de una intervención didáctica en la propuesta de trabajos prácticos de las asignaturas Problemática Educativa y Taller de Aprendizaje Científico y Académico del Departamento de Ciencias de la Educación

Objetivo general:

- Diseñar una propuesta de intervención para el enriquecimiento en las comisiones de trabajos prácticos dentro del primer año de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación

Objetivos específicos:

- Analizar las propuestas de trabajos prácticos de ambos espacios curriculares
- Reconocer las estrategias emergentes para la permanencia y aprendizaje por parte del cuerpo estudiantil en su recorrido.
- Reconstruir, desde las narrativas docentes, la constitución y estructura de las materias Problemática Educativa y Taller de Aprendizaje Científicos y Académico

Palabras claves: Primer año – Acompañamiento – Ciencias de la Educación – Intervención – Estrategias

Justificación

Desde la década de 1980 la Educación Superior comenzó a atravesar, como tendencia de orden mundial, un proceso de ampliación y masificación. Grandes grupos poblacionales empezaron a transitar el nivel, incluido aquel denominado de primera generación. Aun así, la masificación en los ingresos contrajo nuevos desafíos en torno al sostenimiento de estudiantes. Los ingresos facilitados se tornaron en una pseudo inclusión en la que, por mecanismos internos, multitudes de estudiantes desistían. Esto produjo, en términos de Ezcurra (2011), una inclusión excluyente.

En nuestro país la Ley de Educación Superior (24521/95) demarcó la categoría del ingreso libre e irrestricto. Además, la Educación Superior vira hacía su idiosincrasia como derecho y no como privilegio. Cualquier persona debe tener la posibilidad de acceder al nivel. Donde hay un derecho, ha de haber un Estado que vele por el mismo. Ahora bien ¿Qué implicó la masificación y el consecuente abandono sistemático?

La Educación Superior como derecho se sostiene en tres pilares. Por un lado, el mencionado ingreso irrestricto. En segundo término, garantizar condiciones justas para el sostenimiento de acuerdo al claustro estudiantil ingresante. Por último, proponer instancias de terminalidad coherentes a la formación de grado. Las prácticas de la formación debieron ser repensadas, poniendo de manifiestos posibles fallos en el sistema y buscar nuevos modos de intervención

La tensión entre lo esperado del estudiante y su condición real fue el motor para el cambio de una práctica para ajustarse a la praxis. La desestimación de la preparación de acuerdo al nivel previo ya no era una excusa válida. De haber cosas que escapaban su conocimiento, la Universidad debía hacer algo tan sencillo como enseñar (Rinesi, 2015).

A partir de esta premisa, la propuesta de intervención se ocupó de abordar los caminos delineados en el primer año de la carrera de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, específicamente en las asignaturas Problemática Educativa y el Taller de Aprendizaje Científico y Académico. Se apeló a enriquecer las propuestas de trabajos prácticos a partir de un diagnóstico que consistió en el análisis de las mismas, las trayectorias estudiantiles y la voz de los y las docentes de ambos espacios.

PARTE I

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Capítulo 1. El sistema universitario como campo de oportunidades y luchas

Hitos en la constitución de la Universidad en territorio argentino.

La génesis de una institución es siempre un ejercicio primordial a la hora de poner en juego su problematización y análisis en la actualidad. Así como un sujeto, todo artefacto cultural (instituciones, prácticas, disciplinas, tradiciones) presentan huellas, tatuajes, de su conformación en la historia. Este análisis habilita también a pensar críticamente las instituciones hoy, pensando el pasado como formas de constitución y proyecciones a futuro. Cabe aclarar que el pensamiento histórico temporal exclusivo y la distinción de estructuras de tiempo (pre-historia, medioevo, modernidad y los tiempos actuales) hoy se ve limitados para pensar la constitución de hechos y objetos, pues hemos de centrarnos en los procesos y emergentes que se presentan a lo largo de ese tiempo para dar lugar a la mirada genealógica y crítica. Los primeros indicios de la Universidad nos llevan a tierras y tiempos lejanos. Los primeros modelos de universidades incluso no fueron occidentales. La universidad de al-Qarawiyyin en Fez, gestada en el año 859 DEC¹ y la universidad de El Cairo, Egipto, entre 970 y 972 DEC. Las mismas surgen de la necesidad de presentar respuestas a fenómenos que no había herramientas de explicación e interpretación, principalmente los naturales. Luego la historia siguió avanzando, estableciendo Universidades en Bolonia (1088), París (1150), Salamanca (1220), hasta llegar a la creación de la primera universidad argentina, la Universidad de Córdoba, en 1613.

Es un menester no perder de foco la importancia de la construcción histórica y genealógica de la universidad como institución formadora, la centralidad del apartado se encuentra en la universidad como institución nacional a partir de la sanción de la Ley Avellaneda. En retrospectiva a sus inicios, la universidad hoy ha sido efecto de un proceso y estado de expansión de la educación superior. Se plantea, incluso, que la expansión es una tendencia mundial (Ezcurra, 2011). Los sistemas actuales de funcionamiento social pregonan, por lo menos desde la normativa, el acceso de mayores sectores sociales a la

educación superior y futura tarea profesional. Sin embargo, hay que resaltar dos cuestiones a tener en cuenta que exceden el contenido del trabajo. La primera de ellas es que, más allá haber incrementado notablemente la cantidad de ingresantes, las tasas de deserción y de egreso son cuestiones a debatir hoy en el campo de la educación superior (principalmente el sostenimiento del primer año y las condiciones de egreso en el último año). La segunda, observando particularmente a la Argentina, son las consecuencias generadas por la alternancia entre gobiernos democráticos y la asunción mediante golpes de estado, lo que generó un período de estancamiento (con aspectos superadores y otros destructores) dentro de la educación superior universitaria.

- **Primer hito: Ley Avellaneda**

Como primer hito se marca la sanción de la Ley Avellaneda (ley 1597) promulgada 1885. La misma responde al crecimiento que se enfrentaron las universidades argentinas en los años previos, acompañada de ley de inmigración dentro del país. Cabe aclarar que en dicho momento no existía una descentralización de la educación superior, sino que eran la Universidad de Córdoba y la Universidad de Buenos Aires las dos instituciones para acceder a los estudios superiores. A grandes rasgos, la Ley Avellanada pregonó el lugar o espacio de las autoridades de la universidad, el dictamen de estatutos mediante asambleas y la designación de docentes. Si bien la Ley establecía un tipo de relación entre el Estado y las universidades que las habilitaba a expedir títulos para el ejercicio de una profesión, no se centra en establecer vínculos con el rol de esta sobre la sociedad. A los fines del presente escrito, sí se puede vislumbrar una primera tensión en sobre el sentido de la autonomía como característica de la universidad.

- **Segundo hito: Reforma Universitaria**

El segundo hito que se presentará es de carácter fundante para poder pensar las universidades y su funcionamiento hoy: la Reforma Universitaria de 1918. La misma es consecuencia de lo que se puede denominar *la cuestión universitaria*. Fueron una serie de fragmentos que ensamblados en un todo dieron lugar al desencadenamiento de la reforma. En relación a la universidad como institución, comenzaron a elevarse las críticas de ser un espacio excluyente, elitista y oligarca, donde era el espacio para el acomodo de muchos y los exámenes eran presentados como herramientas de abusos de poder y exclusión. Como otro fragmento, el continuo avance de la inmigración y la consecuencia sanción de leyes laicas generó presión para el corrimiento de la iglesia católica dentro del

ámbito universitario. Por otro lado, la educación en general y la educación superior son vistas como formas y medios necesarios para el ascenso social, achicando las brechas de las desigualdades; pregonando así la continuidad de la Ley 1420. La suma y suba de tensiones conllevó al establecimiento del Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918, escrito por Deodoro Roca.

En tanto espacio institucional, es la facultad de ingeniería de la Universidad de Córdoba el punto de ignición para la reforma. Los cupos para la formación superior eran reducidos y la organización de cargas horarias hacía que quienes se acercaban del interior no podían culminar sus estudios, presentando indirectamente que la universidad es un espacio de prestigio y privilegio. Lo característico de la misma fue que todas las facultades fueron plegadas en una huelga colectiva, no sólo aquella afectada, dando inicio a la visualización e importancia del lugar del estudiante. Desde ahí se plantea que la reforma universitaria es estudiantil. La reforma, junto a la Declaración del Congreso de Estudiantes

...remiten a pensar en tres categorías de análisis y discusión que atraviesan la historia de la Universidad Argentina y Latinoamericana hasta el presente. En primer lugar, la organización y el gobierno de la Universidad; en segundo lugar, la enseñanza y los métodos docentes y finalmente; la proyección social y política de la Universidad en contexto. (Coronel, Escujuri y Guardia, 2018, p. 157)

Se instaura las bases para que sean los co-gobiernos quienes tomen las decisiones dentro del ámbito universitario, el acceso a la docencia mediante concursos y tratar la extensión y la autonomía en la investigación como parte idiosincrática de la universidad. Todos estos preceptos perduran al día de hoy.

- **Tercer Hito: El plan Taquini**

Para mencionar este tercer hito, adelantamos la temporalidad lineal al año 1968, cuando el doctor Alberto Taquini realiza la propuesta de masificación y ampliación de la educación superior en Argentina. El plan viene de la mano de la continua expansión de la educación superior y la necesidad (¿u obligatoriedad?) de generar instituciones no sólo que den respuesta dicha demanda, pero que también permitan descentralizarla. La propuesta, incluso, no sería de carácter expansivo sino también estructural y contextual. “El objetivo del Plan consistía en la descentralización de las grandes urbes, una reorganización de la matrícula, y una oferta académica con orientación tecnológica o técnica vinculada a la necesidades regionales” (Marquina y Mendonca, 2022, p.180).

El plan Taquini, para su correcta concreción y puesta en marcha, preconcebía a necesidad de tener docentes de dedicación exclusiva dentro de la universidad, como así también que estos realicen residencias en el exterior para su preparación. Verdaderamente era una apuesta y una inversión para la educación superior. Por ello, no fue exento de tensiones, resistencias y conflictos. El secretario de educación, Guilhou, manifestó un fuerte rechazo hacia el proyecto por considerar que era impulsado para la búsqueda de beneficios personales, por lo que “manifestó que la decisión no recaería en sus manos, sin en las de la presidencia de la Nación, con lo cual se desentendía momentáneamente de responder peticiones y retardaba el surgimiento de otras futuras” (Marquina y Mendonca, 2022, p.185). Sin embargo, y más allá de lo planteado previamente, los gobiernos provinciales también empezaron a ejercer presión para la apertura de universidades de forma territorial. Por ello, “aunque la idea original era fundar cuatro nuevas universidades, las presiones de gobiernos y sectores influyentes de las provincias que reclamaban “su” institución motivaron la creación de doce, se inició de esta manera el proceso de interiorización de la educación universitaria” (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012, pp.29-30). Así, la Universidad, como institución macro-social, se acerca a la comunidad. No sólo se acerca, sino que, en este movimiento, se entiende parte de ella.

- **Cuarto hito: Sanción de la LES**

El último hito que se tratará en este trabajo corresponde a la sanción de la Ley Nacional de Educación Superior (Ley 24521), promulgada el 7 de agosto de 1995, la cual es la que actualmente rige la educación superior a nivel nacional. La LES se imprime en un contexto de avance de la corriente neoliberal y debilitamiento de las instituciones, pero también de expansión universitaria. Por ello, dentro de la misma se encontrarán puntos de fortaleza como así también aspectos a seguir tensionando al día de hoy. A modo de pregonar la educación superior, la Les establece en su artículo 3 que

La educación superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático. (LES, 1995, p. 5)

Cabe aclarar que la misma no sólo abarca las instituciones universitarias públicas, sino también privadas e instituciones de estudios superior no universitario. Se mencionarán aquellos puntos pertinentes a resaltar a los fines del escrito

En primer lugar, resaltar que en tanto a la otorgación de títulos se refiere, la LES establece en su artículo 42 que la conformación de planes de estudio que certifiquen las titulaciones queda en manos de la universidad en tanto se respete la carga horaria mínima establecida por el Ministerio de Cultura y Educación. Sin embargo, figura un controversial artículo, el 43, que aparece el concepto de riesgo del interés público sobre la salud, los derechos, la formación de los habitantes, bienes, educación y seguridad establece la prescripción de que “los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades” (LES, 1995, p.15). La tensión presentada aquí es sobre el alcance de dichos títulos.

La condición de autarquía es otra de las características que la LES fomenta dentro de la universidad pública. En este doble juego donde el Estado, a través del Ministerio de Educación, funciona como garante y revisor de aspectos, como el análisis de profesiones que puedan entrañar un riesgo en sus prácticas, y también acreedor del patrimonio económico asignado a la universidad con la aprobación del presupuesto anual. Es decir, el Estado desliga su rol como responsable de la universidad en tanto administración económica se refiere. Si bien la autarquía es entendida como un paso superador para la autonomía universitaria (algo que, por ejemplo, los ISFD no poseen), se debe entrever también que mediante esta acción se “descentraliza el régimen económico-financiero; de esta manera, promueve la diferenciación en materia de retribuciones y la competencia entre las universidades”. (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012, p.46). Cabe mencionar que, más allá de la condición autárquica, los modos de utilización de fondos no dejan de ser un punto de cuestionamiento.

Finalmente, uno de los establecimientos principales de la LES sobre el claustro estudiantil es en el acceso irrestricto y gratuito, en tanto universidad pública se refiere. En el inciso a) del artículo 13 establece que se debe garantizar el derecho “Al acceso al sistema sin discriminaciones de ninguna naturaleza.” (LES, 1995, p.8). Si bien puede ser considerado como un avance en la temporalidad de la misma, hoy es bien sabido que la obligación de la universidad a sus estudiantes no es sólo con el ingreso, sino con el

mantenimiento de trayectorias y egreso; como así también garantizar estructuras que permitan el sosteniendo de la matrícula. “La adopción obligatoria y automática del ingreso irrestricto sin el simultáneo aumento de la capacidad educativa, dará lugar a la caída de acreditación, al no asegurarse una enseñanza de calidad” (Giménez y Del Bello, 2016, p.14). Por ello, el ingreso irrestricto a llevado a repensar la prácticas de la formación universitaria bajo un contexto más terrenal por sobre aquel de privilegio.

La autonomía como parte constitutiva de la universidad. Alcances, posibilidades y tensiones

Es posible suponer o plantear la hipótesis que al preguntarle a un o una docente sobre la gestión de las distintas instituciones (trans) formadores, es posible que se sostenga que de ellas es la universidad la que tiene mayor autonomía. Sin embargo, es pertinente plantearse sobre qué amerita caracterizarla así o hasta dónde son los alcances de lo que se conoce como autonomía. “La autonomía universitaria es un fenómeno constitutivo fundante, con el que se crearon las universidades medioevales y por lo tanto forma parte de la tradición originaria y ecuménica universitaria” (Mollis, 2009, p.111). A nivel nacional, los hitos nombrados anteriormente han aportado a la conjugación del concepto dentro de las universidades. La Reforma apostó por la autonomía académica como eje central de la constitución universitaria, por ejemplo. Actualmente, como se ha explicado, es la regulación normativa de la LES la que rige los derechos, funciones y obligaciones de la educación superior, por lo que es posible pensar la categoría de autonomía desde la tensión del ser objeto y sujeto de la ley.

La LES es marcada como un especie de punto de inflexión en la genealogía de la educación superior argentina, pues

En la práctica las universidades gozaron hasta los años 1990 con un nivel de autonomía acotado, incluso en los períodos de gobiernos democráticos o de democracia restringida. (...)... la LES superó ampliamente lo que hasta ese momento se entendía por autonomía cuando describe en específico sus atribuciones, potestades y límites (Gimenez y Del Bello, 2016, p.11)

Para los fines de la propuesta, serán las atribuciones y, por ende, posibilidades de accionar pedagógico que tiene la educación universitaria más que sus limitaciones o tensiones. Aun así, se han de remarcar dos cuestiones centrales en torno a la temática. Como primer, analizar que en su artículo 26 la ley sostiene que “la enseñanza superior universitaria

estará a cargo de las universidades nacionales, de las universidades provinciales y privadas reconocidas por el Estado nacional y de los institutos universitarios estatales privados reconocidos, todos los cuales integran el Sistema Universitario Nacional.” (LES, 1995, p.11). Se observa aquí un doble juego de la autonomía. Por un lado, el Estado delega la enseñanza superior a las instituciones mencionadas, pero para ello deben contar con el reconocimiento del Estado nacional. Por otro lado, la autarquía como elemento de dicha autonomía presenta el mismo juego de tensión. En tanto la universidad tiene la posibilidad de administrar sus recursos económicos, estos dependen de la aprobación del presupuesto anual del fondo destinado a las mismas. Se observa aquí que dicha autonomía tiene esas dos dependencias con el Estado: el reconocimiento y la bajada presupuestaria. Lo mencionado es para no poder de vista que

algunas universidades públicas (como la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Rosario, la Universidad de Mar del Plata, y la Universidad de la Plata) interpusieron recursos de amparo por considerar a la ley 24.521 anticonstitucional en lo que hace a la autarquía y a la autonomía (Mollis, 2009, 122)

Más allá de ser la normativa vigente, no se encuentra libre de puntos de desencuentro en tanto se la puede pensar dependiente de los poderes públicos.

Establecidos los puntos de tensión, la centralidad estará en abordar las posibilidades y potencias que habilita la autonomía. Actualmente las universidades tienen la potestad de determinar su estructura académica, la apertura de carreras y los contenidos a trabajar en los planes de estudios. Esta característica es ampliamente superadora a la que poseen, por ejemplo, los ISFD de dependencia provincial bonaerense que se rigen por un diseño establecido que no puede presentar cambios fragmentados de sus diseños.

La autonomía académica no se limita exclusivamente a la oferta académica, sino a la destinación de fondos para becas e investigación, como así también programas de extensión. La investigación es una acción característica y central de la universidad. Es mediante esta forma sistematizada de indagación y trabajo que se habilitan formas de construcción de conocimiento que aporten no sólo a un campo académico, sino que retribuyan a la comunidad. A simple vista, al observar los avances sobre la identidad de género, análisis de las formas de violencia inscriptas en el pasado y naturalizadas en la actualidad o el análisis para mejorar las prácticas de la enseñanza y la formación, por mencionar algunos ejemplos, es posible dar cuenta que paulatinamente generan cambios, en este caso, de índole social.

En relación a sus estudiantes, la institución puede tomar la decisión sobre las formas de ingreso, permanencia y egreso, en tanto y en cuanto no rompan con las prescripciones del artículo 13. Lo mismo se mantiene en relación al ingreso docente, el cuál debe ser mediante concurso público y abierto. De esta manera se pretende evitar los espacios de comodidad planteados fuertemente en la reforma. Tanto el cuerpo docente como el estudiantil también pueden participar en sus respectivos claustros para la toma de decisiones de carácter institucional. Aquí podemos pensar la autonomía incluso como una forma para mantener la convivencia democrática, en tanto las decisiones se han de tomar colectivamente mediante asambleas.

Por último, es pertinente resaltar un punto importante sobre la autonomía universitaria que la potencia como institución de cambio, generadora de conocimiento, formadora en prácticas y saberes determinados. El artículo 29 menciona las atribuciones de la autonomía académica e institucional de la universidad. Se resaltan los siguientes incisos:

- m) Desarrollar y participar en emprendimientos que favorezcan el avance y aplicación de los conocimientos
- n) Mantener relaciones de carácter educativo, científico y cultural con instituciones del país y del extranjero

Aquí se puede observar que la práctica formativa no se limita sólo a las carreras de grado, posgrado e investigación, sino que habilita espacios de construcción con instituciones otras, en tanto mantenga la condición de que respondan a fines educativos. Es sabido que hoy hay muchos espacios que pregonan la formación de sujetos, algunas brindando incluso posibilidades y herramientas laborales que la educación superior no brinda. Si bien es posible pensarlo desde muchas prácticas, considero las prácticas de la enseñanza como un campo explotado en múltiples niveles institucionales, no necesariamente dependientes del Estado. Sin embargo, y cómo se expondrá en el siguiente apartado, la enseñanza en dichas prácticas puede caer relegada a una enseñanza técnica, sin ser problematizada como acto político y estético. Pongo aquí en juego la apertura de la universidad para acercar y compartir saberes sobre la enseñanza y sus prácticas, considerando a esta como la institución de carácter hedónico en el campo.

Relación Universidad-Estado-Sociedad

Un tercer punto de reflexión sobre la construcción del objeto planteado es cómo se piensa la Universidad en función del Estado y la Sociedad, y estos hacia la universidad y entre sí mismos. Bien es sabido que pensar el mundo de manera parcializado sólo ha llegado a mayores desentendimientos, retrocesos y separación de clases. Esto porque se pierde la noción de complejidad, y más de aquellas cuestiones de nivel macro. Antes de iniciar, quisiera aclarar que considero que a nivel territorio nacional es un punto que ha alcanzado altas cuotas de coherencia, que se han visto interrumpidas por golpes militares, gobiernos autoritarios y políticas neoliberales. Sin embargo Argentina en relación a otros países, como Chile o Ecuador, dentro de los límites se hacer más al equilibrio y, por ende, a la democratización de la universidad.

La cuestión de la autonomía universitaria es una de las características fundante de la misma, como también un reclamo de la reforma. La LES establece la autarquía universitaria, la cual implica la administración de los fondos presentados por el Estado de acuerdo a presupuesto destinado a cada Universidad. Sin embargo, la posibilidad de administrar los fondos en carreras, insumos, etc. no es sinónimo de autonomía. No se ha de olvidar también que “el espíritu de esta ley tiene un anclaje histórico: su creación/ propuesta/ imposición no pueden ser entendidos más que al calor del experimento neoliberal que se consolidara en la Argentina de los años 90.” (Andriotti Romanin y Sanllorenti, 2012, p.32). La relación entre el Estado y la universidad se genera en el velo por garantizar la validez de los títulos universitarios y las carreras que esta presenta como también en el aval de aperturas de nuevas carreras que respondan a los intereses y demandas de la sociedad. Es decir, el Estado ha de apoyar cuando hay una necesidad emergente de la sociedad, que busca respuesta en la universidad, siendo responsabilidad de esta última garantizar los ingresos, permanencias, egresos y formación de calidad. De esta manera, forma profesionales que luego se desenvolverán como trabajadores. Así también, el Estado tiene la facultad de no avalar la apertura de otras carreras.

Otro punto de intervención es en el dinero destinado a la investigación. Los temas de investigación han de ser pertinentes para construir mejores condiciones (de vida, sociales o intelectuales) de toda la sociedad. La investigación no ha de ser una práctica egoísta que se cierre así misma y el investigador sea el o la única beneficiada de la misma. Las investigaciones subvencionadas por el Estado deben responder a necesidades o mejoras para el pueblo. “Y por eso está bien, está muy bien, que el Estado ponga plata y nos invite

a las universidades y nos invite a nosotros, universitarios, a estudiar ese tema, que le importa al Estado porque importa al bien común.” (Rinesi, 2012, p.14). A fin de cuentas, el dinero del Estado es el dinero del pueblo.

Sostengo que no es posible pensar una universidad sin relación con el Estado y viceversa, porque de ser así ni uno ni el otro respondería a quien debe que es el pueblo. Como sostiene Rinesi, si no es el Estado, lo que hay del otro lado es el mercado. Aquella institución *omni-fantásmica* cuyas lógicas se centran en la acumulación, desproporción y falta de equidad.

Me parece que hemos aprendido algunas cosas en la Argentina reciente, y hoy sabemos, primero, que el Estado es muchas veces el garante y no la amenaza de la libertad. Segundo, que del otro lado del Estado no está el paraíso de la autonomía finalmente conquistada, sino las feroces fuerzas del mercado. (Rinesi, 2012, p.10)

Es importante destacar que refiero aquí a grandes corporaciones que presentan configuraciones de precarización y empresariados cuyas firmas se encuentran en diversos rubros. No todos los espacios del orden privado son contrarios a las propuestas y requisitos de Estado. Pero siempre se ha de tener una suerte a alerta y leer los contextos que, de avanzar, cristalizan la inequidad.

A modo de cierre, en su presentación de leyes que han atravesado la educación superior, Andriotti Romanin y Sanllorenti sostienen que es necesario

re-afirmar que el debate en torno a la relación Universidad - Sociedad lejos de ser un debate cerrado y concluido sigue siendo central: históricamente en torno a él se articulan demandas de amplios sectores, diversas tradiciones ideológicas, formas de ver el mundo que en tanto expresión de diferentes intereses sectoriales pugnan por imponerse y, por sobre todo, proyectos sociales claramente diferenciados. (2012, p.32)

Este tema ha de ser una recurrente en las discusiones educativas, generales y de nivel superior, donde pujen diversas propuestas y proyectos de orden social que, viviendo en la diversidad, apunten a la equidad.

Representación universitaria. Afrontar la crisis

Un último punto que deseo poner en manifiesto para dar lugar al ideal presentado en el trabajo es la situación de representación institucional. Planteo la hipótesis de que la universidad se encuentra en un estado de *crisis representativa*. Está crisis, aun así,

considero que es parte de una escala mayor que es la educativa en su totalidad, influencia por un contexto socio-económico que demanda calidad. De acuerdo a Chiroleu “en los años sesenta y setenta, e debate sobre la crisis de la universidad latinoamericana estuvo atravesado por la impronta de las teorías de la modernización” (Chiroleu *et al*, 2012, p.99), luego en los noventa se apuntó hacia la calidad y considero que en la actualidad, en vísperas del primer cuarto de siglo, la primacía de lo líquido afecta cualquier orden estructural en general. Si bien la crisis presentada por los autores remite a cuestiones que implican los cambios internos, en este apartado me centraré en hipotetizar posibles imágenes de representación desde afuera desde las nuevas generaciones.²

La crisis representativa en educación comenzó hace ya una décadas, cuando se comienza a cuestionar los resultados sociales y económicos que brinda la escuela a sus destinatarios y, por consecuente, a la sociedad. Propuestas como la de Illich o los movimientos de homeschooling (Gvirtz, Gringberg y Abreu, 2022) pueden ser ejemplos que manifiestan el poder que presentan quienes critican, de forma estéril, a la institución educativa estado-céntricas (Rodríguez, 2009, p.154). En relación a los procesos iniciales de dicha crisis, “Quizás el rasgo principal que caracteriza la década del 1980 para América Latina haya sido la tensión entre amplias expectativas generadas por el retorno a la democracia y las fuertes limitaciones de un contexto signado por la crisis económica social” (Chiroleu *et al*. 2012, p.107). Actualmente Las nuevas economías, los mercados laborales cada vez más exigentes (pero a su vez precarizadores), los slogan de la auto gestionarse, *ser tu propio jefe* sin preparación para tal acción, los nuevos medios de comunicación que aparentan un reconocimientos social y económico inmediato y sencillo, como los/as influencer, youtubers, etc., ponen en jaque las acciones a ser llevadas a cabo desde las instituciones formativas. Si bien hay cambios que se tornan inevitables, dichas instituciones no han de perder el horizonte que su función es pensar el mundo, de la temporalidad que sea, dar oportunidades para una sociedad más justas y equitativa, como así también mantener su función de presentadora y transmisora de ciertos saberes, en forma de contenidos, considerados pertinentes (contenidos que son mutables). Las instituciones educativas no son ajenas o resistentes a los cambios, pero tienen mayor cantidad de variables y responsabilidades a tener en cuenta que las nuevas formas de economía.

Me atrevo a presentar la hipótesis que los tiempos esperados por la sociedad no responden a la idiosincrasia de las instituciones formadoras, por lo que comienzan a

generarse tensiones en torno a su utilidad. El término utilidad es presentado intencionalmente en tanto las economías capitalistas son pensadas en dicho término. Las experiencias formativas han de tener la funcionalidad de ser útiles. Un útil que debe responder a un sistema específico. Poca gente cuestionaría como útil aprender a tomar las medidas de armado de un mueble o a conocer los elementos de la tabla periódica, pero realizar un ejercicio introspectivo, vivir las sensaciones de observar un paisaje o el disfrute por el movimientos puede ser pensando como algo sin provecho, poco beneficioso y no rentable. Se corre un riesgo muy grande, a mi comprender, que es el disfrute y apreciación de vida. Con ello no sostengo que las instituciones deban prescindir de saberes disciplinares, de exigencias, de generar competencias. No. Esto ha de estar presente sin descuidar la formación ciudadana y subjetiva.

Si bien la crisis de representación es generada desde el exterior, han de generarse cambios desde el interior. Los cambios no pretenden acoplarse de forma fidedigna a las demandas generadoras de la crisis, sino a defender su valor como institución formadora y su carácter cambiante ante la adversidad. En el caso de la universidad, que compete al trabajo, expide títulos que no sólo responden a una demanda social de necesidad y de aprecio por determinada disciplina, sino que el mismo (el título profesional) es un documento oficial constituido a partir de la interacción entre la universidad y el Estado. El Estado veló por qué aquel trayecto formativo sea reconocido. Por ello, habilita a ocupar espacios políticos con mayor fuerza, dando lugar a las posibilidades de cambios sustanciales. El Estado, a su vez, genera acercamientos con el sector privado y las demandas de mercado, porque se asegura que dichos títulos tengan fuerza. Una frase del cotidiano hoy es *un título no te garantiza nada*. Atrás de ese discurso se encuentran muchas desvalorizaciones: a la institución formadora, al Estado, a todos y todas quienes se han formado y al mismo pueblo que mantiene el funcionamiento institucional. Revierto la frase sosteniendo que *un título es una llave social*.

Por último, la crisis puede ser combatida desde adentro hacia fuera en una doble vertiente. Por un lado, fomentar desde la formación el carácter político y de posibilidades de la universidad, creando un sentido de identidad. Por otro, refinar, aumentar y divulgar el trabajo académico que defienda la universidad (o a las instituciones formadoras) de las nuevas forma líquidas de los tiempos modernos. La prontitud, el rédito inmediato, la facilidad son mensajes que llegan inscriptos en estas nuevas formas de inserción, no reguladas, sumamente selectivas y que amplían más las brechas entre pares sociales. La

formación en bases sólidas, el ejercicio de la profesión en el tiempo y la accesibilidad universal son acciones generadoras de cambios. La universidad es o busca ser eso.

Los derechos y necesidades del cuerpo estudiantil: ingreso, permanencia y egreso

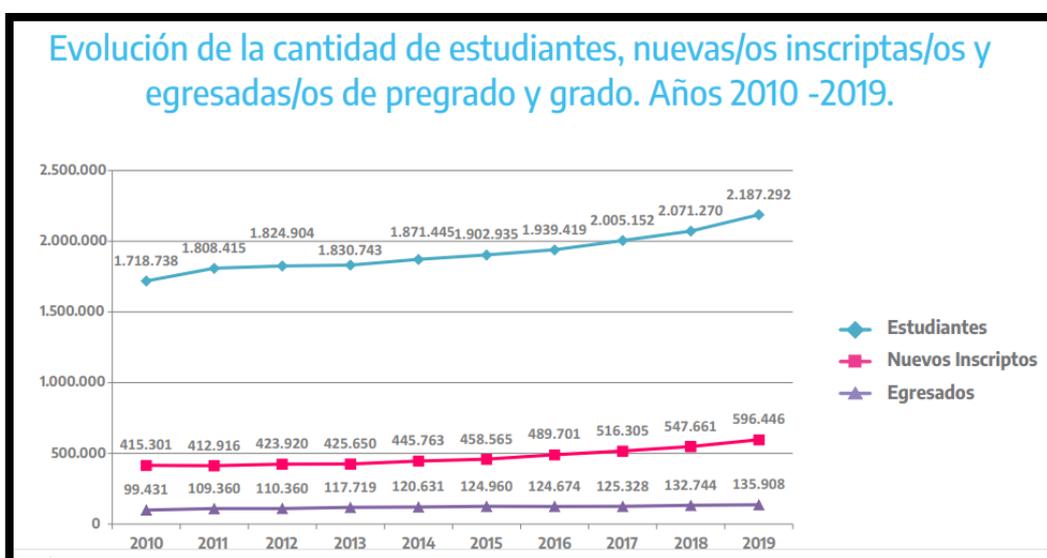
Con el retorno a la democracia luego de la dictadura de 1976, especialistas en el análisis de la historia de la universidad han demostrado un incremento exponencial de ingresantes al nivel superior, producto de la eliminación de los cupos y aranceles, irracionalmente, en una institución de índole pública. Dicho crecimiento tuvo una segunda ola de aumentos luego del desplazamiento de gobiernos neo-liberales, finalizando la década de 1990 e iniciando los 2000. El ingreso y aumento de estudiantes en el nivel superior es motivo de crecimiento en tanto las personas buscan profesionalizarse, en líneas generales, en disciplinas de su adherencia, pudiendo luego desempeñarse y aportar a su territorio de vida. Sin embargo, el aumento de matrícula general del nivel superior debe ser atentito tanto por la Universidad como por el Estado por medio de políticas públicas contextualizadas.

Como se sostuvo anteriormente, el aumento de ingresantes se ha entendido como una doble demanda: por un lado garantizar dicho ingreso y, por otro, apostar por dinámicas que apuntalen a la permanencia y el egreso de los/las mismos/as. La LES, cuestionada hoy en muchos sentidos, tiene como pilar sobre el claustro estudiantil el acceso irrestricto y gratuito, en tanto universidad pública se refiere. En el inciso a) del artículo 13 establece que se debe garantizar el derecho “Al acceso al sistema sin discriminaciones de ninguna naturaleza.” (LES, 1995, p.8). El ingreso es un derecho, por lo tanto, se ha de garantizar. A su vez, ya fue el decreto 29337 del 1949 que sostiene la gratuidad de la educación universitaria. Sin embargo, lo que en un momento fue un avance hoy es visto como una bandera levantada a media asta. Es decir, podría haberse asumido que el ingreso irrestricto podría, consecuentemente, generar mayores niveles de egreso. La brecha entre un suceso y otro es titánica. El ingreso irrestricto habilita sólo una de las instancias necesarias para cumplir el objetivo de formarse como profesional de una disciplina, pero no puede garantizar bajo ningún punto de vista, la permanencia y el egreso por sí solo. Permanencia y egreso corresponden a dos instancias con características propias que requieren estrategias propias. Por ello, tanto la Universidad como el Estado deben crear instancias que den lugar a la posibilidad de cumplir con los tres momentos de

la formación. Ezcurra (2011) sostiene que, si bien la masificación de la educación superior es una tendencia estructural de orden global, estamos ante una inclusión-excluyente (p.17). Ello se debe a que, en su estructura, el sistema superior sigue reproduciendo la matriz social de las desigualdades, sin dar respuesta a sus propios desafíos. Entre ellos: atender a los nuevos grupos estudiantiles consecuencia de la masificación, cambiar estructuras internas en torno al capital cultural esperado y entender las enseñanzas propias que un estudiante de superior debe recibir para estar en equidad de condiciones. La autora pone énfasis en que, ante el fracaso, “la óptica prevalente apuna a los estudiantes y no a los establecimientos” (p.45) como así también que el capital cultura esperado “induce fracaso académico y así porta una lógica de reproducción de aquella desigualdad cultural socialmente condicionada” (p.60). El ingreso irrestricto por sí mismo cae en una formación que descontextualiza la condición de sus estudiantes, no contempla sus contextos o situaciones particulares, por lo que recae la responsabilidad en ellos/as, siendo responsabilidad exclusiva de su trayectoria el *motus proprio*, la responsabilidad personal o, en el peor de los casos, la *meritocracia*.

Es aquí que presento el primer ideal para devenir universidad democrática: atender al estudiante en la totalidad de su trayectoria. La universidad ha de tomar medidas y generar estrategias que habiliten espacios de acompañamiento para el primer año, atender a las necesidades de la permanencia y generar condiciones accesibles de egreso. Con ello no deseo plantear la idea del descuido académico y formativo de las competencias de la profesión, sino que no sea la misma organización del sistema la que excluya a él o la estudiante. Además “se debe tener en cuenta que cuanto más abiertos son los sistemas de admisión, mayores son las tasas de deserción” (Plotso, 2009, p.4). La permanencia se podrá buscar a través de un trabajo articulado interinstitucional, en donde las unidades académicas funcionen como un todo. Evitar los fantasmas de cátedra, *los filtros*, es un trabajo a realizarse puertas adentro. El mismo puede ser planteado por el egreso. La entrega de un trabajo final, generalmente en forma de tesis, debe ser acorde a las exigencias de la formación de grado. Estamos en la formación inicial, de base, que es el pasaje a la posterior especialización. Incluso, es posible pensar en otras propuestas de

cierre de ciclo que no necesariamente sean una investigación densa, sino que se articule con las incidencias prácticas posteriores de la profesión. Rinesi plantea lo que aquí se toma como ideal desde el concepto de “derecho a la Universidad” en tanto las personas ingresantes “no sólo tienen que poder entrar (...) sino que tiene que tener, después de haber entrado, el derecho de aprender, a avanzar en sus estudios y a recibirse en un plazo razonable” (Rinesi, 2015, p.65). Si observamos las tasas de egresos brindadas por información oficial, se verá que es un desafío aún a superar. Es un punto importante romper con el estereotipo de que pocas personas egresan de la universidad y que eso sea una estructura identificadora de dicha institución, en tanto una universidad buena para pocos no es una buena universidad.



Fuente: Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2019-2020

Ministerio de Educación Argentino

Secretaría de Políticas Universitarias

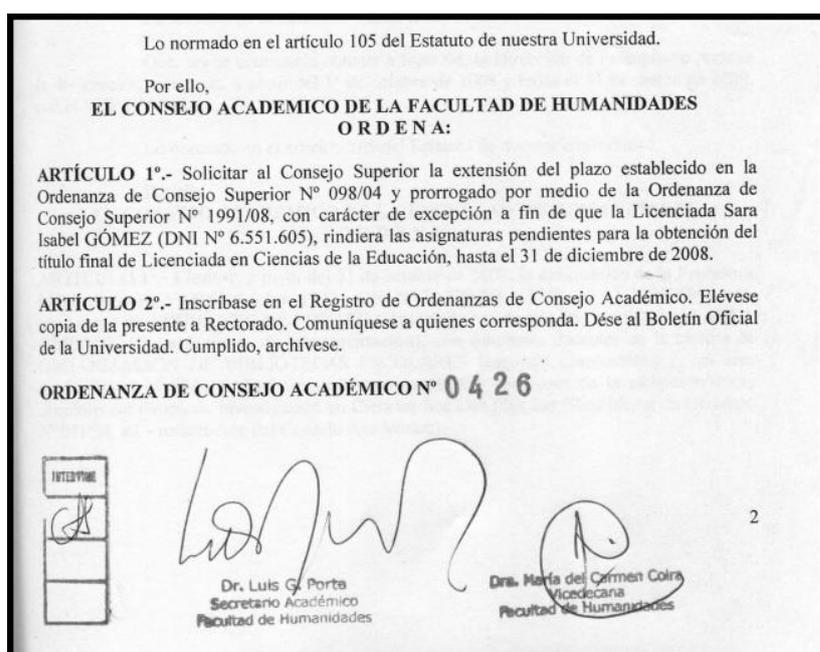
Departamento de Información Universitaria – DNPeIU .

Capítulo 2. La Licenciatura y Profesora de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata

Historiografía disciplinar en el marco de reapertura

La lectura sobre las primeras líneas del currículum de Licenciatura en Ciencias de la Educación pone de manifiesto una tensión que considero central: se está mencionando la necesidad de una reapertura, no una creación de carrera. Ello implica que tuvo su vigencia en un período determinado y luego fue cerrada. El cierre de carreras en el ámbito público responde a cuestiones de índoles política-partidaria, que realizan unos recortes presupuestarios, ideológicos o ambos. En el caso que compete aquí, fue durante la última dictadura militar producida por el golpe militar de 1976.

En sus inicios, la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación fue creada en 1972 por el Decreto Provincial 6215. Luego de la nacionalización de las universidades, la misma pasó a formar parte de la oferta académica de la Facultad de Humanidades. Durante el gobierno de facto, en lo que respecta a la gestión nacional, el nivel superior universitario sufrió un revés de ajuste económico y, sobre todo, cierre ideológico. Cabe aclarar que, en el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Licenciatura en Ciencias de la Educación no fue la única en sufrir este tipo de golpe y ajuste, sino un gran



OCS 426 – Cenizas de la formación. Estrategias para garantizar el derecho a la educación posterior al cierre de la carrera

número de carreras ligadas a las ciencias sociales, las cuales pregonan un pensamiento social crítico.

La ola autoritaria de persecución, cesantías suspensión de inscripciones y ajustes de carrera, también llegó a nuestra joven Universidad Nacional de Mar del Plata,

durante el gobierno peronista de Isabel Martínez y se profundizó durante el PRN con el cierre de inscripciones y carreras de la Facultad de Humanidades: Psicología, Filosofía, Sociología, Ciencias de la Educación, Ciencias Políticas y Antropología. (Coronel, Escujuri y Guardia, 2018, pp.169-170). La carrera aquí presentada ha sido una de las últimas en recuperar su espacio dentro de la vida universitaria, sólo estando adelantada a la carrera de Antropología.

Luego del gobierno de facto, se inician una serie de proyectos que presentan relación directa con el campo educativo y de la enseñanza. Se crea el Proyecto de Educación a Distancia y se ofrece la Especialización en Docencia Universitaria en los años 1984 y 1998, respectivamente. Es a partir del año 2008 cuando la intencionalidad de reapertura de la carrera cobra mayor fuerza. Es en este año cuando se crea la Comisión para la Reapertura de la Carrera de Ciencias de la Educación dentro de la Facultad de Humanidades constituida por ocho docentes de la casa.

Las acciones llevadas a partir de ahí ampliaron el espectro sobre la necesidad, importancia y rol de la especialización en el campo educativo. Es por ello que a lo largo del año 2010 ocurren una serie de hitos críticos que demuestran la impronta institucional para el desarrollo del campo académico en educación:

- Se presenta el Plan de Estudios, realizado a partir de los antecedentes, pre-propuestas y trabajos de campo a graduados (estimando que había alrededor de treinta graduados/as previo al cierre de la carrera)
- La apertura del Doctorado en Educación
- La conformación del CIMEd (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación)
- La creación de la Revista en Educación

Por consecuencia de estos eventos de relevancia, el 29 de septiembre del 2011, por medio de la OCS 1550, se aprueba la reapertura de la carrera con su correspondiente estructura curricular, incluido el plan de estudios. Ese mismo día también se aprueba la creación del profesorado en Ciencias de la Educación. Sin embargo, es recién en el año 2019 cuando se efectiviza la reapertura de la carrera con un limitado presupuesto. Tres años después, se puso marcha la formalización del Profesorado en Ciencias de la Educación. Bajo un

lineamiento similar en tanto su historia devenida de la Licenciatura, orientó su plan de estudios al campo profesional de la enseñanza.

Por todo aquello que fue desarrollado, sería interesante recabar y analizar relatos sobre lo sucesivo desde el año de aprobación de la reapertura a su concreta efectivización. ¿Cuáles fueron los pasos transitados para obtener los recursos? ¿Qué luchas se fueron presentando? ¿Cuáles fueron aquellos incidentes críticos que dieron lugar a la implementación de la carrera?

Posicionamiento epistémico-política en el plan de estudios

Si se recupera la definición de currículum de De Alba, el mismo se entiende como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios”. (De Alba, 1998, p.11)³. Mencionados elementos son tratados y formalizados a través de mecanismos de negociación, lucha e imposición social. Ello implica que los saberes a ser enseñados por los sistemas educativos en forma de contenidos no naces exclusivamente de dichos sistemas, sino de una serie de luchas de poderes hegemónicos y contra-hegemónicos, que abocará a representar una proyecto político.

De acuerdo al planteo anterior, el sistema educativo no establece de forma exclusiva en la determinación de las carreras, pero sí es una institución necesaria, orientadora, luchadora y que pregone por aquellas profesiones cuyos saberes considere necesarios, faltantes y éticos a los fines de un proyecto político. En este sentido, dichos saberes han de cobrar fuerza según las políticas tanto internaciones como nacionales, las proyecciones del mundo y la conformación de un mundo más justo. Debe haber bases sólidas, influyentes y coherentes que hagan de manifiesto la implicancia de ciertos saberes y no de otros. Siempre que se selecciona un grupo de saberes, otros quedan afueras. La conformación de un currículum no es ingenua, sino deliberada. De acuerdo al currículum analizado, se pueden establecer dos líneas de fundamento que dan lugar a la necesidad y, se podría decir, obligación por parte del Estado, de generar carreras que tengan como campo de saber la educación.

En primer término, las nuevas políticas internacionales sustentadas en la erradicación de la pobreza, desarrollo medio ambiental sustentable, presentan a la educación superior como un bien público el alcance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y Educación Para Todos. Aquí, se responde a una agenda educativa global. Con respecto a la educación superior “las políticas y las inversiones deben apoyar una amplia diversidad de la educación y la investigación a nivel terciario/post-secundario, incluyendo, pero no limitado a, las universidades”⁴ (p.8). La educación superior, vista como un bien público sobre la bases de la democratización de la educación, ha de contribuir a la los puntos planteados. El foco en lo educativo es central.

Como segundo término se hace imperante, en concordancia con los objetivos planteados y más allá de la obligación del Estado de garantizar la educación superior con carreras que los alleguen, la necesidad de formar profesionales en el campo académico dentro de la educación profesional. Pasa a ser responsabilidad del Estado las políticas de acceso, sostenimiento y egreso de una educación superior de calidad y contemporánea. Por ello, serán los profesionales del campo educativo quienes, mediante gestiones, intervenciones y proyectos puedan dar lugar al mejor cumplimiento posible de dichas responsabilidades. La gestión sobre la educación y enseñanza no puede quedar circunscripta a las disciplinas específicas o a las demandas de los colegiados, sino a profesionales del campo académico y formativo⁵ en educación

La impronta de recuperar la Licenciatura en Ciencias de la Educación coloca firmeza en reafirmar, justamente, el valor científico en el campo pedagógico. En tanto la ciencia es un grupo o grupos de individuos que realizan proyectos y “al estar constituida por individuos y grupos de estudiosos, tienen también una historia significativa de luchas intelectuales e interpersonales.” (Apple, 1986, 119). Las ciencias de la Educación serán las encargadas de construir, sin desestimar aportes de otros campos pero con un núcleo duro interno, teorías que permitan orientar las prácticas. Esto permitirá en distinguir la pedagogía desde los normativo y lo propositivo de la práctica, en tanto el campo de la ciencias de la educación “se fue construyendo con el objetivo de convertir el estudio de la educación en un estudio científico y no meramente normativo (...) La pedagogía es una totalidad que construye conocimientos para la práctica” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2022, pp.44-45). Siempre tomando en cuenta que, a diferencia de otros campos, la práctica aquí siempre será orientada o *aconsejada*, pero no prescriptiva en su forma viva.

Estructuración curricular

Una tercera coyuntura remite a la forma de organización que presenta el currículo en torno a su plan de estudios. Se parte de la premisa de considerar la construcción y elaboración del currículo como una acción compleja. Ello implica una

necesaria organización del conocimiento dentro de marcos institucionales para distribuir formas de saber que permitan el establecimiento y legitimación de profesiones, oficios y artes en un contexto concreto que responda a intereses políticos, culturales, económicos, sociales, e incluso religiosas. El currículo, por esto mismo, es un componente complejo del sistema educativo y del subsistema escolar... (Echeverri Jiménez y López Vélez, 2004, pp. 4-5)

Cabría cuestionarse ¿cómo se organizan las distintas asignaturas? ¿Dónde se encuentra la focalización o troncalidad? ¿La hay? ¿Hay conexiones de la carrera con otros espacios de la Universidad o se circunscribe a sí misma? ¿Qué cuestiones ligadas a las tensiones propias de la práctica se hacen de manifiesto en dicha estructura? ¿Qué relación entre la teoría y la práctica se pone de manifiesto? Estas preguntas retóricas permiten habilitar un espacio para pensar el plan de estudios no como una serie de asignaturas que se deben cumplimentar cuatrimestre a cuatrimestre, o año a año, sino como un engranaje intencional que piensa la formación de la carrera como un todo en donde la centralidad está en quien se (trans)forma.

Para este análisis, el currículum puede ser pensado como “un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistema educativos” (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p.50), incluido el nivel superior. La estructura de organización del plan de estudios del currículo da cuenta de lo planteado anteriormente. Las estructuras curriculares constituyen una caracterización del currículo que fluctúa en diversos aspectos. Por ejemplo: la relación teoría-práctica, el lugar asignado a los saberes de la formación, los órdenes de progresión, su flexibilidad más abierta o más cerrada. Para poder pensar las formas curriculares vale la pena presentar las perspectivas curriculares, las tensiones ligadas al saber y las composiciones de la misma, para luego plasmar el currículo analizado

- **Perspectivas curriculares**

Son múltiples las fuerzas y poderes que se presentan al momento de pensar una propuesta curricular formativa. La tensión se encuentra en los niveles de concreción curricular, pues no sólo se vincula con la práctica concreta, sino con la manera en la cual

el contexto juega en el aula, reconfigurándolo. De acuerdo a María Gladys Álvarez (2010), podemos distinguir a tres perspectivas curriculares: un currículo técnico, el currículo como práctica y el currículo crítico o emancipador.

El primero de ellos, su focalización se encuentra en la importancia de los planes y programas las exigencias económicas remiten un condicionante para generar un profesional que se amolde a al mercado. Es por ello que en “esté currículo orientado por el interés técnico se creía que si se enunciaban muy bien lo objetivos, ello garantizaría que el producto era más cercano a lo que los objetivos proponían” (Álvarez, 2010, p.72). Ligado al saber científico tradicional, son los saberes por sí mismos los que garantizarían el profesional necesario. Una de las tensiones más destacada era la distancia entre quienes enunciaban y quienes ejecutaban el currículo. Este tipo de perspectiva resulta restringida porque se “inclinan por una opción teórica muy concreta en torno a la que se configuran. Pero en ciencias de la educación resulta difícil mantener posiciones teóricas monolíticas, es difícil encontrar satisfacción apoyándose en modelos teóricos muy analíticos y parciales”. (Sacristán, 1990, p.7). Una postura que apueste por líneas teóricas diversas y grados de mayor flexibilidad puede no proporcionar soluciones de precisión milimétrica, pero no encasillará la práctica, la cual es temporal, contextual y situacional. El currículo como práctica pone la centralidad en lo emergente y dialectico de las situaciones de clase y enseñanza. Da como lugar prioritario al docente, su accionar y las interacciones generadas dentro de la práctica. Los anclajes teóricos suplen su función de prescripción por la proposición. El re-pensamiento del currículo sería una constante.

Producto del currículo como práctica y las reflexiones que dio lugar, se genera el acercamiento al lineamiento emancipador o crítico del currículo. Un currículo crítico apunta a construir procesos que no sólo se proyecten en la formación de un profesional crítico, sino de una comunidad crítica. Un elemento clave del mismo es la articulación entre los enunciados curriculares, la acción y reflexión educativa, constituyendo una praxis pedagógica curricular. En este lineamiento curricular se presenta “la negociación y crítica de los contenidos entre profesores y estudiantes; por ello el profesor ha de estar atento a usar todos los elementos curriculares que les posibiliten a los estudiantes lograr un auténtico aprendizaje individual y colectivo.” (Alvarez, 2010, p. 75). El aprendizaje se problematiza, no es una garantía externa, en tanto el estudiante debe tener un rol protagónico en la construcción de los mismos, reconociendo la huella social del aprendizaje.

La construcción de un currículo emancipador se sostiene en la construcción de una teoría crítica del currículo, la cual busca romper con las limitaciones y ampliar las virtudes de las perspectivas técnicas y prácticas, como así también construirse sobre la premisa de generar cambios en educación socializando sus interpretaciones y actuaciones a la comunidad.

Mientras la ciencia social técnica (empírico-analítica) pretende la regulación y el control de la acción social, y la ciencia social práctica (interpretativa) intenta interpretar el mundo para la gente, la ciencia social emancipadora trata de revelar la forma en que los procesos sociales son distorsionados por el poder en las relaciones sociales de dominación y coerción, y mediante la operación menos “visible” de la ideología. (Kemmis, 1993, p.7). Por ello, sostengo que hoy el currículo, independientemente de la disciplina, debe ser pensado desde una perspectiva crítica, que no pierda de vista sus objetivos técnicos y emergentes prácticos, pero que brinden posibilidades de pensar el mundo, cuestionarlo, trabajar desde el conflicto y brindar los espacios de socialización y construcción de los conocimientos y aprendizajes.

- **Tensiones en el abordaje de los saberes**

Como se ha mencionado anteriormente, los saberes que se imprimen en un plan de estudios son consecuencia de una serie de luchas y demandas. La universidad se articula con las demandas externas, pero no ha de ser un ciego servil de las mismas, pues su objetivo (como se plasmó en el análisis epistemológico) responde a ídoles mayores. Además, quienes hacen las demandas externas, en la generalidad, no son personas que conozcan sobre currículo, menos llegar a ser especialistas y, por ende, lectores críticos. Las demandas “se planean desde la generalidad, desde lugares comunes que evidencian preocupaciones pero no concretan, en la mayoría de los casos, cuáles son los aspectos que ameritan corrección o deben ser repensados en el currículo” (Echeverri y Lopez, 2014, p.12). La organización, selección y representatividad de dichos saberes, plasmados en forma de contenidos en las diversas asignaturas, debe correr por parte de quienes funcionan en el sistema universitario de su contexto. Dichas acciones se han de realizar mediante un análisis riguroso de las necesidades del contexto, mediante un trabajo que permita recolectar dicha información, y perfiles profesionales disruptivos. Esto no excluye la orientación o consultas a agentes externos, pero la construcción del currículo no puede quedar en manos exclusivas de estos.

La universidad se encuentra en la tirantez permanente, dentro de todas las demandas que recibe, de formar tanto en profesiones como para la vida. Es decir, sus saberes se intercalan o mixturán entre los disciplinares y los de “estar”. Sin desestimar el saber hacer profesional, “el saber estar está íntimamente ligado a un sistema de valores y de representaciones interiorizadas que se han forjado a lo largo del tiempo a través de las experiencias vividas en la familia, en la escuela y en contacto con el entorno” (De Ketele, 2008, p.8). Ambos no son incompatibles. Por el contrario, se tratan de forma conjunta. Esto quiere decir los mismo no pueden ser desestimados por la institución formadora, sino que han de ser puestos en valor.

Por ello, y como corolario del tema, los actores-productores del currículo han de formalizar sus acciones en lo que Litwin (2010, p.46), siguiendo a Clark (1983), denomina las posibilidades del parto (creación de asignaturas), dignificación (reconocimiento a partir del anclaje científico o investigativo) y dispersión de asignaturas (el impacto de una asignatura en otras) del currículo. Será en la conjunción de esas acciones que los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum (de Alba, 1998, p.15) pondrán en tensión las demandas observadas en el campo, las necesidades de sus estudiantes y las demandas del contexto.

- **Composición de la estructura curricular**

La composición de la estructura curricular es otro elemento coyuntural en la lectura y análisis del currículo. Refiero aquí a cómo están organizados los campos de saber que corresponden al plan de estudios. Dicha estructura dará cuenta del posicionamiento tomado en las formas de entender los saberes, el perfil brindado y el criterio de formación. Es pertinente aquí que nos referimos a la estructura prescripta del diseño. Dentro del currículo podemos considerar dos dos grades estructuras: lo prescripto y lo realmente enseñado⁶ (lo que acontece en la práctica).

Actualmente la conformación estructural prescripta de los diseños se ve afectada por una serie de tendencias: nuevas carreras universitarias (contra hegemónicas, por fuera del campo académico o sobre las demandas del contexto), mayores posibilidades de especialización y pos-grado, títulos intermedios, certificaciones por fuera de la mirada estado-centrista, diversas formas de flexibilización, entre otras. Por ello, lo propositivo de la estructura prescriptiva se encuentra suscrito en el nexo de las tendencias, las expectativas de los y las estudiantes y las demandas del contexto. Todo esto atado a las

estructuras previas (en caso de modificaciones curriculares) o de otras carreras (en el caso de la creación). Se entiende, a partir de ahí, que lo más complejo de un proceso de reformar curricular es la implementación en concreto.

Retomando la perspectiva de un currículum crítico/emancipador, considero que a nivel estructural ha de dar lugar a tres procesos:

- a) Articulación curricular a partir de problemas y temas transversales: un currículum no tiene que ser necesariamente conformado a partir de asignaturas, sino que debería partir de temas o problemas
- b) Habilitar la movilidad de estudiantes y académicos con base a programas flexibles
- c) Redimensionar las disciplinas alrededor de campos de problemas de las nuevas áreas del conocimiento contemporáneo.

La posibilidad de pensar un currículum que se conforme a partir de estos procesos facultará de formación versátil que contrarreste el modelo piramidal tradicional de la formación (modelo que prioriza la lectura de la práctica a partir de la teoría). De esta manera, el plan de estudios puede presentarse bajo una serie de criterios y su tipo de conocimiento:

- a) Criterio absoluto y conocimientos generales: representan aquellos que están asociados a otros campos disciplinares.
- b) Criterio relativo y conocimientos básicos: corresponden a la especificidad de cada disciplina
- c) Criterio específico y conocimientos profesionales/técnicos: aquellos que permiten la vinculación de los otros conocimientos en la práctica concreta.

Habilitar a pensar un plan de estudios con base en una estructura de sentido, que articule los distintos campos, permita la circulación de otros espacios facultativos y entienda a las asignaturas como un conjunto más que una simple sumatoria apuesta la generación de aprendizajes auténticos en sus estudiantes, centrados en procesos que no piense sólo en la formación inicial, sino en la continua

- **Análisis contextualizado**

El currículo de la licenciatura de Ciencias de la Educación tiene, a mi entender, dos particularidades para presentarse como una propuesta emancipadora. Por un lado, su fecha de aprobación no es muy lejana al año actual. Más aún si referimos a su año inicial de concreción. Si bien hay una brecha de once años, puede ser relativamente corto ante otras carreras. Por otro, referimos aquí a una carrera cuyo foco está en proponer y problematizar desde la educación, por lo que los temas planteados anteriormente no se ven soslayados. El currículo de la carrera remite a problemáticas actuales en el campo, en relación a la nueva agenda de la didáctica (p.6), propuestas y desafíos internacionales (p.7) y contextualiza a su propio espacio formativo (pp. 8-9).

El abordaje del saber es otro punto que puede ser leído dentro de las acreditaciones del título y los propósitos de la formación académica profesional. Aquí, se observa una determinación en cuáles son aquellos saberes disciplinares específicos que se brindarán y permitirán ejercer la profesión. El título “acredita conocimientos actualizados de las disciplinas pedagógicas, didácticas, sociales, históricas, psicológicas, y técnicas indispensables para el desarrollar su labor profesional” (p.9), como también se propone “obtener una visión clara, integrada, actualizada y orgánica del cuerpo de conocimientos que define el campo de las Ciencias de la Educación” (p.11). Empero, el currículo no pierde de vista la contextualización, uso y sentidos de los conocimientos propuestos. Es decir, no valida únicamente un profesional que adquiera los conocimientos, sino también que proponga un buen uso de ellos. Sostiene que el título habilita una “actitud y mentalidad lúcida, realista, con compromiso social” (p.9). El abordaje contextual es un punto de intensificación. Se propone un profesional que trabaje desde ahí, en tanto debe haber “disposición a percibir su profesión en función comunitaria y a desempeñar roles protagónicos en todas aquellas transformaciones sociales que favorezcan la más plena realización humana” (p.12). Lo humano ha de estar contemplado en cualquier currículo.

Por último, es interesante analizar la estructura curricular del plan de estudios. La misma aquí se organiza por áreas curriculares, las cuales son “unidades educativas funcionales, constituidas sobre la base de campos afines de conocimiento, organizadas para coordinar acciones docentes, de investigación y de servicios dentro de su ámbito y en relación con los demás campos curriculares de una o varias carreras” (p.12). Esto conlleva a considerar, en consonancia con el anclaje en un currículo emancipador, la ruptura de pensar una carrera como una sumatoria de asignaturas, sino verlas como una totalidad compleja que se articula en sus distintos engranajes donde cada área responde a

propósitos específicos. En este caso, se encuentra el área de la formación general, de la formación interdisciplinaria, de la formación en investigación y de la formación profesional. La elección mediante asignaturas optativas (cuatro en total), que son de orden extra departamental, movilizan a realizar recorridos por la estructura universitaria por fuera de la propia carrera. De esta manera, hay una organización en forma espiralada, que se afianza en orden de complejidad. Para finalizar, denotar también la diversidad de modalidades de cursada, en tanto se encuentran materias teóricas, prácticas, seminarios y talleres, en relación al campo educativo, académico y afines.

Acercamiento sensible hacia el cuerpo estudiantil

Cómo último espacio coyuntural, se pretende una visión del abordaje sensible que apuesta el currículo en cuestión. Sostengo por lo sensible, en este sentido, aquellas posibilidades y tensiones que habilita para la apuesta del currículo vivido o enseñado. No es ninguna novedad que siempre hay anomalías entre el currículo prescripto y el realmente vivido. Sin embargo, un buen desarrollo curricular, contextualizado, con carácter de previsibilidad y proyección puede mermar la distancia entre uno y otro. Aquí, con lo sensible, pienso en los actores que vivirán el currículo día a día, es decir, los/as profesores/as y el cuerpo estudiantil. Cualquier prescripción curricular

...no se empleará en un aula arquetípica, sino en un lugar determinado, con ubicación en el tiempo y en el espacio, con olores, nombras, asientos y condiciones exteriores que pueden estar muy relacionadas con lo que se logra dentro. (...) El currículum se entendería muy mal con esas cosas si las tratara como meras réplicas de sus representaciones teóricas. (Schwab, 1989, p.7)

Me centraré aquí en cuatro desafíos que presentan la educación superior y cómo se ven reflejados dentro del currículo analizado: el primer año de estudios (en relación a los y las ingresantes), los espacios de habilitación al diálogo en el acto educativo, los alcances de la carrera de grado y las condiciones de ingreso, permanencia y egreso. Aquí, nos pondremos en la piel de los sujetos del desarrollo curricular. Es decir, aquellas personas que “retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos” (de Alba, 1998, pp.15-16). Ser sujeto, y no objeto, del desarrollo curricular habilita a la toma de decisiones que deja de reproducir la matriz técnica de la enseñanza, sino la ampliación de los sentidos del currículo.

- a) **Primer año de estudios.** Hemos de tener conciencia de que un estudiante ingresante debe atender a dos desafíos: en abordar los contenidos presentados y exigidos en las distintas asignaturas y en iniciar a afianzarse como estudiante del nivel superior. La lógica dentro del nivel superior difiere rotundamente de aquel funcionamiento que tenía el nivel anterior. Incluso los funcionamientos dentro de las distintas instituciones de educación superior (no universitario y universitario) es desemejante. Esto implica que el estudiante que se adentra en el nivel superior debe aprender su rol como tal en dicho sistema, lo que implica un gran desafío. La universidad *pierde* cuando uno una estudiante abandona por no llegar a dicho aprendizaje. No basta con aplicar culpas al nivel anterior, sino hacerse cargo de aquel cuerpo estudiantil y, como sostiene Rinesi (2015), pues hay que enseñarles. Dentro del diseño, si bien se sostiene una propuesta flexible, el primer año de la carrera como un desafío no es presentado como tal en sus propósitos. De todas formas, en su plan de estudios se contempla la necesidad de espacios que permitan conocer la universidad como institución educativa con un funcionamiento propio. Por ello, en el área de formación interdisciplinaria, dentro del primer año de la carrera se presenta el Taller de Aprendizaje Científico y Académico. Dentro de sus contenidos se encuentran el “ingreso a la vida universitaria. La universidad; características. Historia y organización del sistema universitario argentino. Normativa” (p.18). Como se observa, más que contenidos correspondientes a marcos teóricos conceptuales o seminarios de temáticas específicas, responde a embeber al cuerpo estudiantil del espacio en el cuál son parte.
- b) **Espacios de dialogo habilitados.** Es pertinente realizar una aclaración incipiente, y es que los espacios habilitados de diálogo, participación y uso de voces se conjugará, principalmente, por las intervenciones e intenciones docentes. Sin embargo, las prescripciones curriculares presentan lineamientos del abordaje pensado para el dictado de las distintas clases. ¿Se espera que el estudiante sea una un mero aplicador técnico de los saberes disciplinares? ¿se aspira a que pueda ser un lector del mundo dentro de su profesión y fuera de ella? ¿Hay inclinación en la balanza entre la formación ética y técnica? ¿O que tan complejo es el equilibrio? En sus inicios, el currículum surge como una forma de ordenamiento, siendo la Universidad hija de la modernidad, acompañaba esta acción. Se creía que tener las prescripciones resueltas en su totalidad facilitarían la formación en

todos sus aspectos. El trabajo de Philip Jackson, *La vida en las aulas* (1991), demostró que el aula es el espacio de resistencia donde se tensiona el currículo, repensado y problematizando las prácticas. En las prácticas educativas ocurren sucesos al margen de los contenidos y objetivos del currículo. Un alumno o alumna debe aprender cómo afrontar situaciones variadas en la vida formativa que requieren del aprendizaje de estrategias específicas que no tienen que ver con el estudio, sino con la supervivencia en ese espacio. A su vez, el docente realiza una serie de micro decisiones constantes que se le presentan en su trabajo: hasta donde exponer la subjetividad de una persona, a quién darle la palabra, por qué, cómo actuar cuando alguien rompe la convivencia de clase, entre otras. Las situaciones desestabilizadoras son lo común en las prácticas educativas en instituciones formadoras. Un currículo contemporáneo debe denotar que pregona la mediación problematizadora, donde los desacuerdos primen para una construcción conjunta. La lectura del diseño presenta puntos de equilibrio entre el abordaje de conocimientos, el uso de herramientas técnicas para el ejercicio de la profesión, el reconocimiento y disposición de una participación protagónica y ética. Más allá de eso, considero de relevancia resaltar un punto dentro de sus propósitos. De acuerdo a Apple, es el conflicto la situación que moviliza las estructuras fijadas para poder problematizarlas y dar lugar a nuevas. “El conflicto produce situaciones inherentemente nuevas que en un amplio grado no estaban definidas por las presuposiciones anteriores, actúa como estímulo para el establecimiento de nuevas normas de actividad son más flexibles o situacionalmente pertinentes”. (Apple, 1986, 132). En uno de sus propósitos, el currículo pregona el “integrarse en una comunidad pedagógica para exponer y producir su propia producción confrontándola con la de sus colegas, favoreciendo de ese modo el mutuo enriquecimiento, evitando el riesgo de las recetas esclerosadas” (p.11). Para cumplir sus propósitos, un currículo debe formar de acuerdo a ellos. Que en los mismos se observe la confrontación como un aspecto positivo, propio y necesario de la vida implica que la misma debe ser presentada dentro de la formación.

- c) **Alcances de la carrera de grado:** recuperando mi propia biografía como estudiante del profesorado de Educación Física en un instituto superior de formación docente (no universitario) resuenan en mi cabeza frases como *anatomía es el filtro, para rendir el final tenés que estudiar todo un verano, yo la desaprobé*

muchas veces, entre otras. Eso conllevó a mitos, como por ejemplo, denominarla como una *materia troncal*, cuando el diseño de la carrera se estructura por campos donde el eje vertebrador es el campo de la práctica docente, no los saberes específicos. Mirando en retrospectiva ¿qué recuerdo de dichas clases? Clases expositivas, en la que se rendía un parcial por cada cuatrimestre y luego el examen final. Exposiciones que desbordaban de contenidos sobre el organismo humano al detalle: desde el recorrido del impulso nervioso, al funcionamiento de la nefrona hasta las características de las paredes celulares. Puede incluso que esté comiendo errores en mis asunciones, pues es al día de hoy que dicho conocimientos no han resuelto problemáticas ligados a las prácticas. Se aspiró a una especialización prematura que, considero yo, no contempló el trabajo total de los cuatro años de estudio. Dichas intervenciones tuvieron resultados, diría yo, complejos: recusantes múltiples, uso excesivo del tiempo por parte de los docentes en formación descuidando espacios curriculares que problematizan la enseñanza y la educación, falta de articulación con el campo profesional (salvo para un grupo minoritario que se dedique al campo de la fisiología del ejercicio), atrasos académicos, demora en los egresos, abandono. Todo este pequeño recuerdo biográfico se presenta para repensar, dentro de una estructura curricular de base, cuáles son los alcances que dicha formación ha de tener y cuáles ha de dejar para los espacios de pos-grado. En término de Alliaud (2021), focalizar en los básicos, es decir, “aquello de lo que no se puede prescindir” (p.153) implica un desafío, labor docente y dominio del tema. Cuando el docente pierde esas estrategias, se focaliza o se ampara en el saber. En consecuencia, la culpa recae en el estudiante. Es una tarea sencilla realizar un bombardeo de contenidos en forma compleja siendo un especialista, pero definir y acomodar esos básicos de acuerdo a las necesidades profesionales es tarea del buen docente. Me permito presentar la hipótesis de que esta situación, incluso, puede herir egos personales sobre una posible desestimación de su saber a enseñar. Todo lo contrario. Dejar la semilla de la curiosidad es un motivador para mantener la formación continua. Generar experiencias excluyentes generará el alejamiento permanente a esos saberes, sino el abandono de una carrera entera. Los contenidos han de ser considerados de acuerdo al criterio de significativas social, sobre el cual se piensan los alcances y sentidos de los contenidos a enseñar para la formación. Hay que ser consciente y aceptar que la formación inicial no va a resolver todos los problemas de la

práctica. No se debe tener miedo a la “traición” del saber dentro del “mensaje pedagógico no es sólo el producto de un “recorte”, sino también supone la creación de un nuevo producto cultural” (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p.34) Por ello, la titulación de grado es de orden general y el pos grado de orden específico y especializado. El currículum debe dejar en claro mediante sus distintas asignaturas y propósitos los alcances del título, como también habilitar las opciones de especialización. Así, en su apartado de factibilidad son mencionadas las posibilidades de crecimiento posterior al egreso, siendo las mismas presentadas también como parte de la fundamentación (Especialización en Docencia Universitaria y Doctorado en Educación)

d) Condiciones de ingreso, permanencia y egreso. El ingreso irrestricto a la educación superior fue un avance de la LES. Sin embargo, el ingreso por sí mismo no garantiza la consecuente permanencia y egreso. Es por ello que el desarrollo curricular ha de considerar estrategias que habiliten a garantizar una permanencia coherente dentro del sistema y generar condiciones de egreso que lo permitan más que encorsetarlo. Por ello, una formación flexible habilitará a una permanencia más justa. Aun así, el currículum también ha de contar con exigencias particulares, en las cuales la responsabilidad se compartida junto con el cuerpo estudiantil. No sólo eso, sino que dependiendo de la carrera será la necesidad del documento de finalización. En los casos de las licenciaturas, indefectiblemente corresponde una tesina de investigación, pues su profesionalización se sostiene en la formación de académicos/as. Sin embargo, en otras carreras es posible pensar dispositivos otros para tal tarea: un trabajo monográfico, una propuesta de extensión, recorridos por diversas prácticas o residencias. Independientemente del medio elegido la premisa que debe estar presente es que sean instrumentos que no lentifiquen, sino que permitan, el egreso. Todo ello acompañado de las exigencias correspondientes y una contextualización a la carrera transitada. El currículum en cuestión remite a exigencias necesarias para que el mismo tenga el aval del Ministerio de Educación. En ello encontramos la carga horaria obligatoria, los requisitos de idioma, el tiempo de carrera y la necesidad de realizar un trabajo final de tesina de licenciatura, dada la idiosincrasia de la carrera. Esta última debe ser presentada posterior a la aprobación del Seminario de Investigación y tendrán la tutoría de un miembro del cuerpo docente. En otro sentido, los principios de flexibilidad y

equidad buscan dar respuestas a las trayectorias estudiantiles. Así sostiene que la “normativa en la que se inserta esta carrera está dotada de instancias de recuperación que tienen en cuenta las posibles situaciones que harían menos equitativa su puesta en marcha” (p.27). En sus enunciados denota la lucha por el sostenimiento y posibilidades de egreso de las trayectorias estudiantiles. Se observa el esfuerzo por mantener el equilibrio entre una exigencia profesional justa y las herramientas para garantizar la continuidad en el recorrido de formación.

Lazos coyunturales

A lo largo del texto se pueden entablar una serie de coyunturas que hacen a la vida, tanto circulante como vivificada, de la Universidad. La primera de ellas se responde a las tensiones históricas de una carrera que sufrió, junto a muchas otras, un cierre injusto en un período de gobierno no democrático. El recorrido de ese apartado puso de relieve todas las acciones llevadas a cabo dentro de la UNMdP, como así también los proyectos en relación al campo dentro de la misma, para pregonar la reapertura de ella. Esta presión en la reapertura conllevó a que la segunda coyuntura se focalice en el posicionamiento epistémico-político que toma el currículo que fundamente su lugar irremplazable como campo propio a ser desarrollado. Sus puntos de apertura pusieron foco en el contexto sobre el que las Ciencias de la Educación es un campo indispensable para un desarrollo más justo dentro de cualquier política de Estado, sosteniéndose políticas internacionales y la necesidad de formar profesionales del campo educativo y académico.

Habiendo fundamentado su lugar como parte de una propuesta política, la observación debió virar hacia las tensiones y posibilidades que la estructura curricular presentaba. Ahí fue necesario poner de manifiesto las diversas perspectivas curriculares existentes, las tensiones a encontrar en el abordaje de los saberes y la organización de los espacios curriculares para colocar en el tablero cómo dichos puntos se vieron reflejados en currículo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. El análisis conllevó a pensarlo como un currículo que aspira a ser emancipador, con una organización por áreas que presentan una dinámica espiralada.

Por ello, la última coyuntura se abocó a lo sensible. En este sentido, lo sensible fue pensado como aquellas acciones posibles que, de alguna manera, tendrán efectos

sobres las personas. Aquí, fue el vínculo entre el currículo prescripto y el currículo vivido en proyección lo que dio lugar a ver las posibilidades que el mismo en sus enunciados habilitaba. Dentro de una estructura flexible, con las exigencias pertinentes en cuanto a tiempos y condiciones de egreso, se vislumbró también la formación y la intervención en diálogo y confrontación (sin ser esta algo negativo), la preocupación por el primer año de estudios (presentando un espacio curricular cuyos contenidos se centran en la vida universitaria) y plasmando las propuestas de especialización a futuro (distinguiendo entre los alcances de grado y pos-grado).

No caben dudas que se está en presencia de un currículo crítico. En su conformación, lejos de considerar que ya no era perfectible, el propio grupo de impulsores fueron conscientes de un faltante que la carrera no habilitaba, y era la enseñanza frente a grupo. La licenciatura, en sus alcances, no presenta la posibilidad de ejercer la docencia como tal en el nivel secundario o superior. Por ello no es casualidad, y considerando a lo fines del trabajo los lazos coyunturales como un modo de profundizar el análisis del currículo, que en la misma fecha que se aprueba la reapertura de la carrera, también se abre la posibilidad de la creación del Profesorado en Ciencias de las Educación. En este doble juego, de la Licenciatura y el Profesorado, es que la UNMdP apuesta al campo educativo. Propone la profesionalización en la gestión institucional, investigación educativa y ejercicio docente.

PARTE II

MARCO METODOLÓGICO

Posicionamiento teórico-conceptual

La presente propuesta de intervención se sostiene en un trabajo de índole pos-cualitativo e interpretativo desde una mirada descolonial del saber y sobre una mirada cristalizada en tanto efectos de investigación y, en este caso, de una propuesta de intervención. La mirada pos-cualitativa de la investigación (Gerrard, Rudolph y Sriprakash, 2017), que recupera los estudios por fuera de lo exclusivamente humano (p.386), tensiona la implicancia de construcción de datos y se preocupa por los relatos de aquellos seres que participan en la investigación (p.390). Por otro lado, se sostiene que, independientemente del enfoque adoptado, la investigación siempre es autobiográfica. Quien se adentra en la investigación no lo realiza desde un lugar arbitrario. Por ello, la investigación habilita, más que a conocer la extrañeza, a (re)conocernos y reflexionar sobre nuestras prácticas

Bajo la premisa naciente de la investigación cualitativa, se promueven aquellas prácticas que habilitan a conocer el funcionamiento social y estructural de una población o institución situada. En palabras de Denzin y Lincoln, “la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo” (2011, p.48). Sin embargo, este conocer remite a una posibilidad de auto-conocimiento. Es decir, aquí no hay extrañeza, como se sostuvo durante el período de domesticación de las ciencias sociales. La construcción de datos en base al trabajo de campo y entramado realizado es directamente proporcional al (re)conocimiento de las propias prácticas.

La práctica de la interpretación es una condición clave para la investigación como modo de contextualizar y evitar los parámetros de medición, en tanto “los actores construyen sus realidades compartidas en términos diversos, con matices locales y moldeados desde una perspectiva biográfica” (Holstein y Gubrium, 2013, p.256). Sobre esta premisa, la intervención buscará, en su deseo de formalización, acercarse de forma fidedigna los espacios donde se imbricará.

La perspectiva cualitativa interactúa de forma directa con su objeto de estudio. “Posee una serie cada vez mayor de herramientas que posibilitan interpretaciones más

finas de la vida social” (Smith. 2011, p.221). Es por ello que cobra una notoria relevancia el posicionamiento que toma el investigador al momento de corporalizar su trabajo de campo y escriturar la información que este le brinda. El investigador, luego de haber recabado la información por los medios que sean acordes a su perspectiva de investigación, deberá realizar el trabajo artesanal de presentar las categorías emergentes que relacionen las vidas de los sujetos y del grupo con estratos sociales y políticos más amplios. De esta manera el objetivo central de la investigación cualitativa radica en la construcción del conocimiento colectivo y que se brinde a quienes están involucrados el “saber cómo actuar” (Greenwood & Levin, 2011, p.132).

Porta y Yedaide establecen que en el transcurso del Siglo XX en el campo de la investigación, y por ende en los efectos sensibles que tendrá, nace la necesidad de “reinscribir el conocimiento científico en las prácticas más variadas de la producción cultural de conocimientos; su naturaleza social y sus límites epistemológicos socavaron gran parte de sus pretensiones pero no lograron, sin embargo, desplazar la ciencia de su locus privilegiado” (2017, p.127). Es de radical importancia considerar los modos en los que se ha socavado y construido el conocimiento, en tanto la ciencia moderna fue hija de una narrativa colonizadora. Pensar desde una mirada descolonial implica desterrar los marcos hegemónicos, de índole euro-usa-céntrico (Walsh, 2014) que (de) forman bajo una lógica de fuertes influencias de mercado, ideas de eficacia productiva y conocimientos universalizados. De esta forma, se habilita a posturarse en que la investigación será una práctica contextualizada en un tiempo y espacio determinado, con participantes particulares, desafíos y tensiones propias, lo que dará la característica de singularidad a la intervención que ha de proponerse, sin que por ello se relación con el campo. Yedaide (2019) sostiene que “El primer movimiento saludable para una investigación descolonial se aloja, entonces, en su posibilidad de comprenderse como una narrativa entre otras posibles, cuyo posicionamiento ideológico requiere explicitación y cuyo compromiso ético se ve, consecuentemente exacerbado.” (p.5). Habitar una investigación y propuesta de intervención desde una mirada descolonial da cuenta de la conciencia, y responsabilidad, de construir propuesta que no aboquen por la reproducción y la exclusión silenciosa.

En este sentido, la figura del testigo modesto no es posible. El testigo modesto se construye, de acuerdo Donna Haraway, desde figuras privilegiadas en un mundo que se hizo sólido en las formas modernas de la ciencia. Se representa en “aquellos “portavoces

transparentes, puros medios que transmitían la palabra objetiva encargada en hechos. Esos humanos eran testigos auto-invisibles de hechos, los nuevos garantes mundiales de la objetividad” (pp. 32-33), que en su invisibilidad ponían el coste de la invisibilidad pública de otros grupos, minorías, a ser presentados y ser parte de lo no-estándar (p.30). Sobre ello, hay una fuerte base de violencia epistémica (Pérez, 2019) que habilita dicha construcción. Es decir, el testigo modesto se hace vida por gratitud de la invisibilidad de las formas de actuar de la violencia epistémica. En este sentido, las epistemologías privilegiadas habilitaron lo válido de lo excluido, con la condición de ser imperceptible (2019, p.95), generando “la adjudicación de ciertas comunidades al rol de agentes epistémicos y otras al rol de objetos, mientras que otras más son dejados completamente fuera de la zona de inteligibilidad” (p.91). La investigación e intervención ha de ser propuesta desde una perspectiva no sólo que sea colectiva, sino también genuina de esa colectividad. La persona que investiga es parte de un gran engranaje y su rol permite poner en juego narrativas posibles sobre fenómenos. El conocimiento nunca será total, producto de una triangulación plana, sino que es sólo un destello que va hacia una dirección y con un color (Richardson, 2017). Dando cuenta que desde ahí hay otras luces, con sus direcciones y colores, que no llegamos a habitar, pero se ha de ser consciente que están.

Las prácticas pedagógicas que considero deben ser llevadas al plano de la investigación son aquellas que juegan en el equilibrio de apuntar a la performatividad, como acto que vislumbra el posicionamiento ético-onto-epistémico (Barad, 2007) y político, y se sostengan en un marco de inscripción institucional y político. Desde esta mirada, el abordaje de las prácticas pedagógicas como medialidades de investigación se abre a todo el conjunto de sistemas educativos (estado-céntrica, de relación estatal o expandida). Revisar o adentrarse en prácticas corrompidas en su coherencia onto-epistémico-político pondrá de manifiesto la reproductividad de lo faltante, aspectos fácilmente detectables, criticables y que serían llevados a una batalla de continuidad indeterminada. Por el contrario, potenciar las prácticas superadoras en estratos que el propio núcleo de funcionamiento de las mismas no le permite abarcar (como un trabajo diagnóstico).

Como parte de esta producción, mi propia subjetividad se ve afectada en tanto el espacio universitario, en su faceta de enseñanza y formación, ha sido una oportunidad. Mi pasaje como docente ayudante graduado fue el camino para el aprendizaje de aquellos

saberes que se imbrican en el mundo universitario. Aspectos que excedían ampliamente el dictado de clases y las tensiones didácticas internas. Fue, y sigue siendo, un espacio para formarse como sujeto conocedor del sistema. De lo contrario, la tarea de enseñanza se vería despojada de un envoltorio institucional específico. ¿Qué es lo que me afecta dentro de mi espacio de desenvolvimiento profesional en esta institución? Generar espacios que albergue a quién desea formarse en las carreras de profesorado y ciencias de la educación en donde se equilibre los derechos a ingreso y permanencia (me encuentro en primer año, por ello no menciono el egreso), un encuentro donde el acompañamiento sea un pilar y la formalización de los contenidos disciplinares propios de la cátedra en relación con la carrera.

Por último, se ha de reconocer el efecto difractorio⁷ (Barad, 2014, p.176) de los accionares (los eventos se suceden en formas diversas de acuerdo a lo sucedido) y reconocer la potencia performática hacia nosotros y el contexto que cualquier ser (animal, material, climática, humano) puede engendrar: desde un proyecto de intervención en materias de primer año en Ciencias de la Educación de la Universidad de Mar del Plata hasta la performatividad queer de la naturaleza , como del recorrido de un rayo, la recepción neuronal de las mantarrayas o la composición del átomo (Barad, 2012)

Estructura arquitectónica de la propuesta

La propuesta de intervención actual se basó en cuatro etapas, conformadas por recorridos de investigación, gestación y formalización de la intervención propiamente dicha. Las primeras tres etapas se correspondieron con el trabajo de investigación previo que devino en el diagnóstico de la situación en la cual se buscará accionar. La última etapa corresponde de forma neta a la diagramación, preparación y elaboración de la propuesta. Si bien las primeras tres etapas se llevaron a cabo en momentos diferenciados del cronograma, las mismas forman parte de proceso unificado para la constitución del diagnóstico

Etapa I: Revisión de los Planes de Trabajo Docente y propuestas de Trabajos prácticos

La primera etapa de investigación consistió en recuperar y analizar las propuestas pedagógicas y las dinámicas de trabajos propuestas desde las cátedras Problemáticas Educativa y T.A.C.A. En tanto técnica de recolección de datos se trabajó con el análisis documental. La misma consiste en tomar documentos de distinta índole para recuperar sus significados, contextualizarlos y reconstruirlos para su análisis en base al tema de investigación. De acuerdo a Valles (1999, p.121), tomando referencia en MacDonald y Tipton (1993) se puede llevar a cabo sobre:

- Documentos escritos: documentos oficiales de la administración pública, la prensa escrita y la documentación privada
- Documentos visuales: pinturas, fotografías, esculturas o arquitectura.

Para ello, se indagaron dos documentos propios de cada cátedra. Uno de ellos es estructurador de cada asignatura: el plan de trabajo docente (PTD). Como inicio, se realizó una primera lectura de los planes de trabajo docente, con centralidad en las instancias de producción y acreditación. El segundo documento analizado, De forma complementaria, fueron las propuestas de trabajo de las cursadas del ciclo 2022, a los fines de analizar las dinámicas de sus consignas y los modos que buscan potenciar las producciones.

Etapa II: Encuesta a cuerpo estudiantil

La segunda parte de esta propuesta continuó siendo parte del proceso investigativo del diagnóstico. Una de las voces que se consideraron como indispensables para el enriquecimiento de las propuestas de trabajos prácticos era la estudiantil. El claustro estudiantil está conformado por un grupo de participantes directos de las propuestas de enseñanza y de instancias evaluativas. Viven en carne propia el proceso de engendrar propuestas que implican un entramado el abordaje de contenidos específicos, el manejo de bibliografías propias del campo y el cumplimiento de las expectativas de las cátedras, sumado a la necesidad de consolidarse como estudiantes de nivel superior.

Para el acercamiento de sus palabras, se presentó una encuesta abierta a los grupos de las cátedras T.A.C.A. y Problemática Educativa en la finalización del período de cursada (julio del 2022). La encuesta es establecida como una indagación

realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población.(Ferrando, 2000 p.167).

Para el presente trabajo, se optó por encuestas abiertas, en la que cada persona tenía la posibilidad de expresar sus respuestas. No hubo espacios de selección, salvo en el conocimiento de las materias que habían cursado (T.A.C.A, Problemáticas Educativa, ambas y otras). Las preguntas fueron orientadas a hacía aquellas estrategias emergentes que utilizaron como facilitadoras para cumplir con las expectativas de cada espacio curricular, reconocer los principales desafíos dentro del sistema universitario como así también aquellos externos al mismo pero que podían tener una relación directa y hacer una mirada crítica de las cátedras en tanto aspectos a mantener o a reconsiderar. Al finalizar el período de solicitud para completar la encuesta se contó con 22 respuestas. En la sección de diagnóstico, las respuestas presentadas serán citadas como “(encuesta estudiantil)” y la totalidad de las respuestas puede ser visualizada en el Anexo II de este trabajo

Etapa III: Entrevistas a cuerpo docente

La tercera etapa radicó en entrevistar a docentes de ambos espacios curriculares y analizar, desde sus narrativas, elementos constitutivos de los mismos. Fontana y Frey (2015) sostienen que es un “proceso que involucra a dos (o más) personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo” (pp.141-142), poniendo foco en el carácter colectivo dentro de la misma. En el campo de la investigación, la entrevista implica un instrumento para, de acuerdo al tipo de trabajo, poder ejercer la tarea de investigador. Al ser un elemento para el ejercicio de una profesión, posee característica y rigurosidades propias que la distinguen de las entrevistas en otros medios.

Aquí se optó por la formalización de entrevistas semi-estructuradas con destellos biográficos, inspirada en la entrevista biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001), en las que se colocó foco en los siguientes aspectos: llegada al

espacio curricular en el que se desenvuelven, recorrido en el mismo hasta la fecha, concepciones sobre la enseñanza y formación en el nivel superior, estrategias didácticas y necesidades estudiantiles. Para el trabajo se contó con la participación de seis docentes, seleccionados por la pertinencia a la propuesta de intervención:

| Docente | Asignatura | Función |
|---------------------------|------------------------|-------------------|
| Dr. Porta Luis | Problemática Educativa | TITULAR |
| Dr. Aguirre Jonathan | Problemática Educativa | ADJUNTO |
| Dra. Cañueto Gladys | Problemática Educativa | ADJUNTA |
| Dr. Marchietti Braian | Problemática Educativa | JTP |
| Dra. Proasi Laura | TACA | ADJUNTA |
| Dra. De Laurentis Claudia | TACA | ADJUNTA |
| Dra. Galuzzi María | TACA | JTP |
| Prof. Bustamante Andrea | T.A.C.A. | Ayudante Graduada |

Etapa IV: Presentación de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención se demarcará a raíz del entrecruzamiento de los objetivos propuestos y el diagnóstico desarrollado. En el marco de la propuesta, se ha dado centralidad a la búsqueda de estrategias y acciones que aboquen por sostener la Educación Superior como derecho. El mismo, lejos de limitarse al ingreso, implica el seguimiento de los espacios transitados de cursadas, las necesidades del cuerpo estudiantil como claustro y la reflexión sobre las propias prácticas.

En la Parte IV de este trabajo se vislumbrará dos aristas en torno a la intervención. La primera de ellas, titulada Innovaciones Lindantes en el marco del Profesorado y Licenciatura de Ciencias de la Educación, aboca por una serie de acciones a ser llevadas adelante pensadas exclusivamente para el primer año. La categoría de innovaciones lindantes se desprende del documento analizado de Ezcurra (2011) y el concepto de innovaciones periféricas, con un cambio de perspectiva. Ella propone que las innovaciones periféricas van por fuera del sistema académico, siendo “innovaciones que pueden desempeñar la función objetiva de frenar reformas más sustanciales (...) Una perspectiva que, como vimos, protege el statu quo institucional ya que oculta el rol crítico de las organizaciones” (p.46). Sin embargo, en este trabajo las innovaciones lindantes son

pensadas en función de un marco estructural establecido y prescriptivo (Los currículum de ambas carreras trabajadas) y su centralidad sí se encuentra en mejorar la enseñanza. En este sentido, como efecto del concepto, invita a pensar formas otras de sostener el primer año y repensar la práctica docente. En este apartado se presentarán tres acciones.

La primera de ellas consiste en una carta de presentación en nombre del equipo de ambas cátedras, en la que se les *habla* de forma directa a esos ingresantes y adelantando posibilidades que encontrarán en su camino, pero dejando en claridad que el cuerpo docente buscará ser un sostén. La segunda acción consiste en una guía ilustrativa del aula virtual de la Facultad de Humanidades, donde se ilustren los espacios para desenvolverse o lo significados de las imágenes más utilizadas. Por último, se habilitará la construcción de un espacio de encuentro en donde se trabaje con sus propios aprendizajes para el desenvolvimiento en el nivel. Más allá de que T.A.C.A. contempla la condición de ingresante y es en sí una innovación estructural, aquí el sentido será el trabajo personalizado y la construcción de una hoja de ruta particular.

La segunda arista de este trabajo se denomina Aportes a las propuestas de Trabajos Prácticos en el primer año. Aquí, la centralidad estará en tomar las propuestas pedagógicas de trabajos prácticos e incurrir en intervenciones que enriquezcan las propuestas a partir de las voces estudiantiles. El enriquecimiento se sustenta en dos ideas que Mariana Maggio propone en *Reinventar la clase en la Universidad* (2018) sobre dos aspectos. Uno de ellos deriva de la bibliografía. La autora sostiene que uno de los desafíos de la bibliografía es la fragmentación de una excesiva bibliografía, la ausencia de elección y demarca que la importancia de contar con obras enteras para mayores niveles de profundización. Por otro lado, bajo el concepto de formas alteradas, entendidas como “un modo de hacer no lineal, no secuencial, que incluye planos o recorridos alternativos que pueden ser elegidos y que no necesariamente tienen lugar en el mismo espacios” (2018, p.61), entrama su argumento en hacer uso de una serie de medialidades que no forman parte de la formación tradicional pero tienen potenciales formativa, sumado a la disrupción de la temporalidad lineal. Ella suscita las discusiones de redes sociales o las series (p.49). Si bien la intervención no responderá a la totalidad de lo que propone, sino que será un primer acercamiento, es a partir de ello que se presentan las modificaciones.

En relación a las propuestas de T.A.C.A., las mismas serán presentadas en el marco de este apartado en su totalidad con una serie de ajustes. Estos serán resaltados con un color específico para su visualización. En la cátedra Problemática Educativa, se

presentará una consigna ampliatoria a cada trabajo y una articulación con la instancia del ensayo (segunda propuesta de acreditación de la cátedra). Cabe destacar que no se plasmarán todas las consignas de los trabajos prácticos del 2023. En el primero de ellos se apelará a construir un documento colectivo que aúne las distintas bibliografías. En el segundo se apelará a trabajar con discursos circulantes en los medios de comunicación y redes sociales. En tanto en el último de ellos, se propone un debate articulador entre los temas del trabajo y distintos actores que conforman el amplio campo educativo

PARTE III

DIAGNÓSTICO

Los PTD y las propuestas de trabajos prácticos

Posicionamiento, contenidos y organización de las asignaturas en el análisis de los PTD

- **Sentidos de las propuestas:** Las asignaturas Problemática Educativa y el Taller de Aprendizaje Científico y Académico (T.A.C.A.) se formalizan como espacios dentro del primer año de estudios del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Ambas se presentan, desde su particularidad, como materias de construcción de saberes disciplinares básicos (Alliaud, 2021) o irrenunciables para su consolidación en el campo de Ciencias de la Educación. Ambas asignaturas son pensadas en proyección a los años subsiguientes de la formación, por lo que su anclaje en la subjetividad estudiantil y los aprendizajes auténticos son el horizonte. Problemática Educativa se aboca a problematizar la constitución de la escuela moderna, la presentación de pedagogías críticas y pos-críticas (descoloniales y queer) y la revisión y construcción de modos diversos de abordaje dentro de los desafíos de la educación. Dentro del Plan de Estudios, se ubica en el Área de la Formación General (promueve la constitución de un posicionamiento teórico disciplinar sólido con anclaje ético-político sobre la enseñanza, educación, aprendizaje, la escuela y sociedad). En T.A.C.A. la centralidad se colocan en consolidar aprendizajes de la construcción de ser estudiante de nivel superior, poniendo en valor la importancia de la alfabetización del primer año de estudios universitario, la construcción del habitus de ciudadanía universitaria y la garantía de enseñanza de los contenidos necesarios para la lectura y producción científica y académica. En el Plan de Estudios se encuentra ordenada dentro del Área de Formación Interdisciplinaria (Vincula conocimientos propios de la disciplina de con otras áreas y campos. Habilita espacios de lecturas complejas para re-significar los sentidos de la educación, docencia y enseñanza). Ninguna de las dos asignaturas son homologables.
- **Organización de acuerdo a los contenidos:**

- › **Problemática Educativa:** se organiza en cuatro ejes temáticos. El primero de ellos se llama “Contextos: modernidad, pedagogía y sociedad”, el cual se centra en la construcción socio-histórica de la escuela como dispositivo moderno, la relación con el Estado y la búsqueda del sujeto soberano y formación de individuos. “Interseccionalidades. Las teorías críticas de la educación y las culturas en las prácticas educativas” es el segundo; aquí la focalización está puesta en las distintas corrientes pedagógicas, poniendo foco en las pedagogías críticas, el pensamiento decolonial y queer como formas pedagógicas radicalizadas. El tercero, “Tocar la fibra. Opciones epistemológicas, dolor social y afecciones en la educación”, aboca por poner en juego la afectación social en su entramado con el campo educativo, los posicionamientos docentes, las constituciones y construcciones de identidad y de género, como también los discursos y su implicancia con el dolor social. Por último “Gestos insurgentes. Pedagogías, Performatividades y Corporalidades” pone en valor la condición de la performatividad y la erótica en el campo educativo.
- › **T.A.C.A.:** tiene una estructura organizativa en tres horizontes, denominados horizonte I, horizonte II y horizonte transversal. El horizonte I se denomina “Universidad: reconfigurar para encontrar nuevos sentidos”; aquí se busca poner a la Universidad sobre la mesa como artefacto construido y objeto de estudio. Por ello, los contenidos plasman en La universidad como derecho y bien público social, la reconfiguración de la vida universitaria, la relación de Universidad, Estado y Sociedad, la igualdad en educación superior. Por otro lado, también se busca el conocimiento de la estructura universitaria propia de la UNMdP, a modo de embeber al cuerpo estudiantil de los saberes necesarios para constituirse como estudiantes de nivel superior. El Horizonte II, “Reflexionar para transformar”, propone, por un lado, el repensar las formas de construcción social del conocimiento y, por otro, presentar los tres campos que componen las Ciencias de la Educación: la Política Educativa, la Didáctica y la Teoría de la Educación. Por último, el horizonte transversal se entrama en el recorrido de los dos horizontes mencionados. Aquí se da cuenta de los desafíos del primer año de estudios superiores y su implicancia como cátedra en este contexto, además de proponer el trabajo de formas

múltiples de producción, orientadas hacia el campo académico, haciendo uso de saberes necesarios como el reconocimiento e indagación de voces de autoridad, la argumentación, oralidad, normas APA o identificación de distintos textos académicos.

- **Condiciones de acreditación e instancias evaluativas:** Los/as estudiantes deberán cursar dos hs. en una comisión de teóricos/plenarios y dos hs. en una comisión de trabajos prácticos en cada asignatura. De acuerdo a la normativa vigente para la promocionalidad lxs estudiantes han de cumplir con el 75% de asistencia, la aprobación del 75% de los trabajos prácticos y una calificación de mínima de 6 (seis) como cierre de calificación final entre las instancias evaluativas parciales. Para la aprobación con instancias de final, la calificación debe de las evaluaciones parciales ha de oscilar entre 4 (cuatro) y 6 (seis). Para la modalidad de cursada libre, cada estudiante debe comunicarse con los/as docentes responsables para determinar los pasos correspondientes. En ambos espacios La cantidad de trabajos prácticos es de 4 (cuatro), siendo en TACA los tres primeros de ellos obligatorios y el número cuatro la re-entrega de una propuesta anterior que no haya alcanzado los requisitos solicitados o la ausencia de la entrega inicial en tiempo y forma, mientras que en Problemática Educativa el trabajo prácticos N°3 es el único no obligatorio y el trabajo práctico N°4 se construye a lo largo de todo el recorrido de cursada, cerrando con una pieza performática.

Las propuestas de trabajos prácticos: sentidos, organización y consignas

Como fue mencionado anteriormente, cada asignatura se compone de dos instancias de evaluación parcial (en el año 2023 se realizó un parcial escrito en ambas, un ensayo articulador en problemáticas educativa y una producción temática con exposición en T.A.C.A.) y cuatro propuestas de trabajos prácticos. Se analizarán estas últimas a los fines de la propuesta de intervención.

- **T.A.C.A.:** Las propuestas de trabajo práctico en esta asignatura presenta un sentido de continuidad entre las distintas producciones. El trabajo 1, de producción individual, consistía en la elaboración de un texto narrativo a partir de una carta producida hacia un docente, que les haya dejado una huella por sus modos de intervención, tanto en afectación positiva como negativa, teniendo que,

a su vez, entramar con una serie de contenidos (ligados principalmente a la Universidad como derecho) y autores (como Rinesi, Ezcurra o Bell Hooks). En el mismo se inicia con la escritura académica, en tanto se solicitaban distintas formas de citación de acuerdo a las normas APA. El segundo trabajo buscaba ligarse hacia la ejercitación de dos formas de comunicación en el campo académico: la producción escrita argumentativa y la oralidad. Para ello, se trabajó con un texto de Edith Litwin, del cual los y las estudiantes debían tomar una serie de estrategias argumentativas para elaborar un texto y, posteriormente, realizar una exposición oral de aquellas decisiones tomadas en el período de producción. El tercer trabajo práctico pretendió transversalizar los recorridos realizados sobre la materia en su totalidad y complejidad. Para ello, se solicitaba la producción de tres cartas. La primera de ellas correspondía a una actividad inicial de clase, la segunda al trabajo práctico 1 y la última carta correspondía a una producción nueva. En ella se debía plasmar un desafío o problemática que se haya identificado sobre la educación en el nivel superior, haciendo uso de los/as autores/as trabajadas y las distintas formas de citación. Para su finalización, se solicitaba un pos-data en la que solicitaba expresar una devolución hacia la cátedra, a modo de proyectar mejorar en años posteriores. En el caso de T.A.C.A., la propuesta de trabajo práctico N°4 era la re entrega de una de las tres producciones que no había sido entregada o no había llegado a su aprobación

- **Problemática educativa.** La propuesta de trabajos prácticos de Problemática Educativa se consolida en tres propuestas de acuerdo a sus núcleos de trabajo⁸ y un trabajo final integrador. En este caso, el tercer trabajo práctico es el prescindente de la entrega obligatoria. En cada uno de los trabajos, previo a sus consignas, se presentan los sentidos, contenidos y bibliografía que se utilizaría. La realización de los primeros tres trabajos se propone de manera grupal (2 a 4 integrantes) y consisten en una serie de consignas que integran los contenidos del núcleo donde se conjugan las voces autorizadas del campo con los textos trabajados de estas, distintas experiencias, imágenes, visionados y/o casos; a ello se le suma un apunte orientador al final de cada propuesta. En cada uno de los tres primeros trabajos se propone una última consigna individual que consiste en la participación en un foro, que tiene una fuerte impronta biográfica entramada con los contenidos de la cátedra. Cada consigna de los foros forma parte del trabajo final integrador. En el foro de participación número 2 se solicita, además del escrito propio, la

intervención en una de las participaciones realizadas por otro miembro del grupo de cursada; en el tercer foro se disponen una serie de obras literarias, la lectura de los compañeros/as y el acompañamiento de una imagen para formalizar la intervención. El trabajo final integrador (trabajo práctico 4) se cierra con el presentación de una pieza performática grupal dirigida a individuos, grupos o instituciones de la sociedad que represente un ejercicio de toma de la palabra y de producción cultural con el formato de presentación elegido por el grupo.

Las voces estudiantiles en su recorrido por el primer año de estudios

Espacios de cursada y curso de ingreso inicial

El grupo de estudiantes que efectuaron la encuesta cursaron, en su mayoría, tanto Problemáticas Educativa como T.A.C.A. Un pequeño grupo cursó solamente una de las materias (un 20% PE y un 10% T.A.C.A.). Sólo una persona manifestó haber iniciado en ambas pero continuado en una sola de ellas. A su vez, sólo dos personas también manifestaron cursar Portugués e Introducción a Psicología.

Una de las preguntas se orientó sobre su participación y apreciación en el curso de ingreso. Aquí se encontró una situación polarizada. Un poco menos de la mitad de las personas no realizaron el curso de ingreso. En algunas respuestas simplemente respondían a “no realice el curso”. Una estudiante en particular manifestó haberse enterado tarde y que “me hubiera gustado que tenga mayor difusión en las redes, y que lo hayan avisado con más tiempo quizás en los períodos de inscripción a la carrera.” (Encuesta estudiantil). Por otro lado, más de la mitad de las personas, que sí realizaron el curso, sostienen una imagen positiva del mismo, manifestándolo en palabras de apreciación:

Excelente, una gran invitación para animarse y quedarse en la Universidad. La mención del acompañamiento del centro de estudiantes, con las orientaciones necesarias para no sentirnos solos. (Encuesta estudiantil).

A grandes rasgos fue una experiencia satisfactoria y cargada de nuevos saberes, tanto académicos como los propios de la vida universitaria. Creo que fue un ingreso adecuado, puedo decir que "entiendo el lenguaje universitario" y eso me hace sentir cómoda y conforme en este ingreso. (Encuesta estudiantil).

En este sentido, se promueve el sostenimiento del curso de ingreso y su cercanía al grupo estudiantil. Sólo como consideración, hacer una revisión de las formas de comunicación del mismo para una mayor llegada sería un punto a evaluar

Contenidos de las asignaturas: un punto de significación en sus recorridos

Los contenidos son el sabor de las asignaturas. En los recorridos indagados, hay una fuerte positividad frente a los contenidos abordados. Se pone en valor su actualización y su pertinencia en el campo educativo. “La apreciación que tengo es que los contenidos seleccionados están actualizados, se abordaron temas significativos y al relacionarse con nuestra propia narrativa se hizo más interesante aun.” (Encuesta estudiantil). A su vez, la población propia de la carrera juega entre personas que es su primera carrera de grado como en aquellas que ya ejercen la docencia. Sobre estas últimas, los espacios ya permitieron repensar las propias prácticas docentes.

Los contenidos presentados fueron para mí de total significatividad, siendo que me encuentro trabajando en el campo educativo, encontré todo el tiempo relación directa en mi tarea diaria, y al mismo tiempo me encontré interpelada por algunas temáticas, y sorprendida en otras, sobre todo al conocer las pedagogías queer, que no sabía nada de estas. (Encuesta estudiantil).

Las encuestas no han devuelto aspectos a mejorar o cambiar sobre esta temática. Sólo una respuesta manifiesta su intriga por mayor profundización en algunos autores, pero que la las lecturas, en término de cantidad, no lo permitían. Aun así, ambas son espacios de introducción y sostén en contenidos que se proyectan en profundización en años asignaturas posteriores.

Las estrategias de enseñanza. El trabajo colaborativo e intercambio.

Las estrategias de enseñanza con un aspecto central del campo educativo y la formalización didáctica de los espacios curriculares. Las estrategias conforman la medialidad entre estudiantes y los contenidos propuestas en el PTD, incentivadas por el accionar docente. A su vez, por detrás de las estrategias de enseñanza hay orientación sobre el uso de estrategias de aprendizaje. Por ello, la diversidad de las mismas permitiría trabajar sobre distintas formas de aprender y permitir que cada persona tenga posibilidad de formalizar sus conocimientos bajo distintas formas.

En líneas generales, en las encuestas se han puesto en valor las distintas estrategias puestas en juego dentro de la cátedra.

Creo que han sido diferentes estrategias: los casos, los videos, las preguntas, los PPT, etc; la realidad es que todo material didáctico bien utilizado sirve para el aprendizaje. (Encuesta estudiantil).

El apoyo visual en las clases, de imágenes y textos, y el abordaje a partir de esto. También, el análisis de textos en pequeños grupos, para luego la puesta en común entre todos. Evaluar a partir de diferentes herramientas también es algo que rescato y aporta mucho a desnaturalizar la típica prueba estándar. (Encuesta estudiantil).

La posibilidad de elaborar un ensayo y una performance me parecieron muy buenas formas de incorporar los contenidos, además de resultar un desafío ya que no me resultaron actividades a las que estuviera acostumbrado. La visualización y debate sobre casos articulado a los contenidos me facilitaron el acercamiento a los contenidos, como así también comparar y ordenar los autores. (Encuesta estudiantil).

En los dos espacios, fueron muy prolijos y ordenados en cuanto a la bibliografía, fechas de clases, autores a trabajar por semana, contenidos, etc. Estableciendo con anticipación que lectura y autores se trabajan cada semana, días de exámenes y recuperatorios, etc, eso facilita mucho al estudiante para su organización. (Encuesta estudiantil).

Autores, uso de videos, el aula virtual y las formas de presentar la evaluación son formas múltiples de abordar la enseñanza. La anticipación y orden de las lecturas facilita las trayectorias. En ningún caso hubo críticas sobre una alta exposición teórica o pasividad por parte del estudiantado. Otro punto de valor fue “la articulación de la bibliografía entre las clases teóricas y las practicas, como dialogan entre ellas y hasta el abordaje de contenidos en relación a la otra materia que he cursado.” (Encuesta estudiantil).

Más allá de ello, un punto nodal que se hizo presente, y que tiene relación directa con las estrategias de aprendizaje, es el hecho de generar instancias que tengan interacción entre sujetos. Referimos aquí tanto a docentes de la cátedra como a estudiantes. Así, se encontraron manifestaciones que valoran como estrategia de enseñanza “el trabajo en equipo”, “El trabajar en grupo, realizar dinámicas grupales, representaciones etc. Facilitan el aprendizaje”, “...el intercambio entre docentes y estudiante sobre los temas a trabajar en cada clase”, “La colaboración entre docentes, estudiantes y Centro de Estudiantes”. Se observa aquí que son instancias en las que necesariamente hay presencia

de otro/a en el acompañamiento de la propia trayectoria. Si bien la bibliografía, la calendarización o los vídeos son formas apreciadas, hay una recurrencia en los espacios donde el intercambio y apoyo en otra persona conforma una estructura para la mejora de las propuestas de enseñanza y potenciar el aprendizaje.

Desafíos intra e inter-cursada

Un componente sustancial para repensar y reflexionar sobre las prácticas docentes en poner en palabras los desafíos y tensiones encontrados por los grupos estudiantiles. Los desafíos han de ser considerados de acuerdo a su procedencia: externos o propios del recorrido de la cursada en relación a las prácticas de la enseñanza de las asignaturas. Aquellos que se inscriben en el plano de lo mundano de cada persona presenta un paneo de modos posibles de abordar las prácticas. Si bien no se generará una incidencia sobre los desafíos en sí mismos, su conocimiento habilita a contextualizar las propuestas. La gran mayoría de las implicancias estuvo puesta en la cuestión temporal. El tiempo cronos es un limitante para el pasaje de las cursadas, puntualizado principalmente en los cuidados familiares (hijos/as o familiares mayores, como padre o madre) y el trabajo. Un porcentaje muy pequeño muestra una controversia en aquello que se establece como una de las posibilidades para potenciar el aprendizaje, teniendo relación con los tiempos, que implica la coincidencia del mismo para la realización de los trabajos.

Los aspectos tomados como dificultosos a lo largo del recorrido presentan una suerte de heterogeneidad, aunque algunos de ellos pueden sostenerse en criterios comunes. Una recurrencia fue la lectura de la bibliografía en términos de cantidad y su relación con la (re)construcción como estudiante universitario, así se observa en los siguientes pasajes de la encuesta:

- “Mi principal desafío fue llegar a tener todas las lecturas al día, al igual que mis compañeras.”
- “En principio, la cantidad de horas dedicadas a las lecturas, pero creo que es parte de incorporarse a la vida universitaria.”
- “La cantidad elevada de material de lectura semanalmente”
- “Mantener las lecturas al día, y asimilar la información en los tiempos determinados por las instancias evaluativas.”

- “El principal desafío fue para mi estar al día con la cantidad de textos. Las cursadas no me pesaron, al contrario, pero siempre la sensación de no llegar a estar al día con las lecturas, fue algo muy desafiante para mi, y que de hecho, no lo he logrado por completo lograr.”

Luego, entrando en respuestas particulares se narraron desafíos en torno a la convivencia entre el rol estudiantil y el trabajo, aspectos ligados a la evaluación (como participación en los foros – dos respuestas- , la producción del ensayo – una respuesta, el parcial tradicional – una respuesta), a modos propios de trabajo (la escritura – una respuesta – o la oralidad – una respuesta). Como se presenta, los elementos mencionados se caracterizan por presentarse de forma aislada. La recurrencia principal recayó en el volumen bibliográfico y su continuidad a lo largo del recorrido.

Estrategias de aprendizaje emergentes durante el período de cursada.

Un último punto a considerar para pensar una propuesta de intervención que se ajuste al contexto implica el conocimiento de aquellas estrategias utilizadas por el cuerpo estudiantil que hayan experimentado y elegido por ser aquella que propicia en mayor medida su aprendizaje. Aquí hay una clase tendencia: el trabajo grupal. Bajo distintas formas, las formas mancomunadas de trabajo en relación a las propuestas de la cátedra son resaltadas en muchas respuestas.

Apoyarnos en grupalidad fue fundamental, repartir los textos, debatir las interpretaciones. También la constancia, es un ejercicio diario y me parece fundamental. (Encuesta estudiantil).

El trabajo grupal y apoyo en compañeras y compañeros fue fundamental para poder superar lo antes mencionado, así como las consultas a la estudiante acompañante y el docente de prácticos. En general, todas y todos nos apoyamos en el grupo. (Encuesta estudiantil).

Mucha lectura y mucho acompañamiento entre nosotros (los estudiantes). Mucho apoyo de les profes y el centro de estudiantes. (Encuesta estudiantil).

Otras respuestas marcan dicho trabajo grupal sumado al uso de otros apoyos presentados, la generación de diálogos, su refuerzo en la explicación oral y los debates.

El trabajo en equipo, el debate de los textos, la división de las lecturas, el acompañamiento verbal. (Encuesta estudiantil).

Hacer resúmenes y compartirlos en los diferentes grupos, estudiar en grupo, los videos de Porta, Ramallo fueron los que me ayudaron en el primer parcial a redondear las ideas. (Encuesta estudiantil).

Después de cada clase, imprimía los textos, los leía y los resumía, todas las semanas. También hacíamos grupo con mis compañeras, para poder estudiar juntas. Y así despejar dudas juntas. (Encuesta estudiantil).

Por último, hay una serie de estrategias que se ligan a las técnicas de estudios. Había respuestas que remitían a la particularidad y facilidades personales, pero que trabajan con aquello que se presentaba en la cátedra y eran desafíos nombrados (como la cantidad)

Algunas estrategias utilizadas son leer en profundidad el texto a exponer, escribir una síntesis del mismo, comprenderlo y reescribirlo con mis palabras, sin dejar de lado los términos primordiales, relacionar con la actualidad hechos puntuales ocurridos en relación a la temática. (Encuesta estudiantil).

El tomar nota en las clases, participar activamente, y formar un grupo de estudio con algun@s compañeros, fueron mis estrategias. Las lecturas en casa, y sus resúmenes, también formaron parte. (Encuesta estudiantil).

Puedo identificar algunas propias, como generar textos con el desarrollo de la información, para estudiar incorporando vocabulario y explorando el encuentro con la propia narrativa. (Encuesta estudiantil).

A modo de resumen, hay dos fuertes grupos de estrategias que los y las estudiantes manifiestan haber llevado a cabo durante su recorrido. Un grupo está ligado a las estrategias que involucran la grupalidad. No sólo la implicancia de trabajos en grupo, sino también la realización de tareas individuales o parcializadas que luego eran compartidas o puestas en discusión. El otro grupo lo conforma el uso de estrategias de estudios, a veces en comunicación con el primero, en los que se ponían en juego una serie de acciones personales que ordenaban el caudal temático y bibliográfico. Aquí se puso en juego el uso de resúmenes, la lectura y relectura, la participación activa en la clase y la reescritura de los propios textos.

Recorridos biográficos en el habitar de la docencia universitaria. Estrategias de enseñanza y miradas sobre la educación

Devenires biográficos y modos rizomáticos de llegada a la docencia universitaria.

Los y las docentes que han acompañado el diagnóstico de esta propuesta han narrado sus recorridos hasta la llegada en la función docente de las materias del primer año. Cada recorrido fue único, en tanto momentos, decisiones y posibilidades de vida. Empero, dentro de los mismos se presentan eventos y condiciones que se alternan en los recorridos.

La figura de la adscripción ha sido una recurrente en muchos de los relatos. Ese rol que se juega entre la formación como estudiante o siendo ya docente, empapado de la búsqueda del conocimiento y aprendizajes de cátedra propias ha sido experimentado en varios recorridos.

En el 2011 me adscribo porque me invitó un profe, Juanjo que me dijo 'te gustaría sumarte', sí, le digo, que se yo, en una pedagógica, a mí me gustaban. Yo cuando elegí ser docente, yo primero elegí ser docente y después elegí, bueno, de todas las disciplinas que había para enseñar, me gustaba mucho la historia (Aguirre Jonathan, comunicación personal, 13 de diciembre del 2023)

En el 2011, yo entro en el 2010, en el 2011 Luis me propone hacer la adscripción a problemática educativa, me dice "ya que estás acá empecemos a reformar, digamos, y avanzar en tu vida académica". Así que bueno, empiezo como adscripta y después, por unos movimientos propios de la gestión, voy con ese cargo a jefa de trabajo prácticos en una cátedra multitudinaria, éramos un montón porque problemática siempre en el ciclo tuvo mucha gente, ciento cincuenta que absorbe todas las carreras (Proasi Laura, comunicación personal, 29 de noviembre del 2023)

Se reconoce, a su vez, que el rol de adscripto o adscripta se establece con un grado mayor de calidez para el acercamiento estudiantil. Por ello, ha conformado el habitus del necesario contacto con la palabra de estudiantes.

La Universidad tiene su idiosincrasia en tres grandes pilares: la formación, la investigación y la extensión. La mayoría de las personas que se encuentran desempeñando funciones dentro de la casa de estudios se dedica a la docencia. Esta condición no es exclusiva o particular, sino que se es una tendencia de orden territorial a nivel Nacional.

Cerca del 70% del personal docente universitario posee una designación de dedicación simple.⁹ Aun así, otro de los modos en los que deviene el ingreso como docente universitario es, previamente, conformando parte de los grupos de estudios.

Bueno, pasaron las adscripciones y ya cuando estaba avanzado, bueno, me sume al grupo de investigación de Luis. Yo no entendía nada lo que era lo biográfico narrativo, iba a las reuniones, estaban todas las profesoras y profesores de mucha antigüedad docente, no entendía un carajo, ¿no? La verdad que no entendía nada, pero me fui haciendo presente en la primera ponencia. Por supuesto escrita como podía escribirla o cómo puede escribir un estudiante de tercer cuarto año, de tercer o segundo año, pero me sentí muy acompañada, después esto de la compañía. Bueno nada, ahí y sale la posibilidad de la beca estudiante avanzado, me preparo con Luis. Luis mete mucha mano en el proyecto porque también a mí me faltaba mucho, yo arme un proyecto, pero lo corrigió Luis, mucha docencia, mucho oficio, de acompañar la formación de este “recurso humano” que se estaba más claro y como parte del estudiante avanzado yo tenía un cargo docente el ayudante de segunda me correspondía y el cargo de ayudante de segunda lo hice en problemática educativa, los dos cuatrimestres. (Aguirre Jonathan, comunicación personal, 13 de diciembre del 2023)

Ahí es S. la que me hace, cuando yo me quiero empezar a presentar a becas y demás, la que me hace contacto con Luis. Bueno, nada, me empieza a ayudar un poco también a armar un proyecto de investigación, me presenté a beca universidad. Creo que el primer año no entré en la postulación y en la segunda que me presenté. Bueno, no me acuerdo ahora más o menos, pero un poco el primer contacto con Luis viene ahí, a partir de S. y de hecho me presenté con ellos como director y co-director. Ahí ese yo entro a beca sí en 2018 a beca universidad, después en 2019 entro CONICET, pero bueno, yo ya ahí este empiezo a trabajar en la órbita también no sólo de didáctica, sino más del área de Educación empezando a perfilar para la formación docente con Luis y bueno, eso fue lo que hizo que empieza a formar parte de los becarios del CIMED y en lo que sucedía en en torno a la investigación en educación (Marchetti Braian, comunicación personal, 14 de noviembre del 2023)

La intención de formar parte de un grupo de estudios, tarea implicada en becas pero no remunerada en sí misma, implica una formación que permite conocer ese pilar de la Universidad y, a su vez, brindar la posibilidad de entender la misma desde la complejidad.

La militancia como parte del cuerpo estudiantil se constituyó como un modo de hacer-ser Universidad. Es otro de los modos de haber habitado la Universidad y devenir en su docencia. Tanto Laura Proasi como María Galluzzi lo recuperan en sus palabras. Laura ha manifestado el ejercicio de la militancia para la Educación Superior desde su época estudiantil, mientras María relata que, a partir de su pertenencia al primer grupo de graduados de la Facultad que

Siempre consideré que la militancia en educación se lleva adelante desde el espacio del aula, no desde los discursos ni de las publicaciones y con los estudiantes. Y las prácticas socio comunitarias le sumaron a mi formación en tanto experiencial como teórica la irrupción plena en las pedagogías críticas y particularmente en el aprendizaje de servicios solidario en tanto pedagogía, que te invitaba a pensar al otro. (María Galluzzi, 29 de noviembre del 2023)

Es desde la acción y decisión de militar por la mejora constancia del sistema universitario o mostrarse en firmeza frente a movimientos que buscan su estigma y destitución imprime un posicionamiento en sus prácticas docentes.

La figura de un docente memorable en el entramado de Ciencias de la Educación

Se ha presentado en el apartado anterior que, en los distintos trayectos biográficos, hay una serie de condiciones que se entre juegan pero que no necesariamente todos son abocados de manera proporcional. Más allá de ello, la figura de un docente conformó parte de los recorridos de todas las personas participantes: el Doctor Luis Porta. El Dr. Porta no sólo se desempeña como docente, sino que fue un actor clave en la reapertura de la carrera de la Licenciatura, y posteriormente el Profesorado, de Ciencias de la Educación. Al momento de escribir este trabajo, dentro de la Facultad de Humanidades se desempeña como Secretario de Investigación y Posgrado.

El Dr. Porta ha acompañado, de una forma u otra, los recorridos de las personas aquí entrevistadas. Se ha visto en los pasajes anteriores del Dr. Aguirre, del Dr. Marchetti o de la Dra. Proasi. Las demás docentes entrevistadas también han tomado contacto con el Dr. Porta para su consolidación en Ciencias de la Educación. A modo de ejemplo, la Dra. Claudia De Laurentis nos narra que

Cuando ingresé mi director era Luis Porta y mi codirectora era C.S., que es profesora de inglés, que era la profe con la que yo ya venía haciendo muchos años de adscripción y que me había dirigido en la Carrera de Especialización. Yo ya la había cursado completa y ella me estaba dirigiendo el trabajo. Entonces cuando ingresé digamos una de las prioridades era terminar la especialización y en ese momento Luis y C. hablaron, porque cuando la beca te pedía que dieras clases era... entrabas como con una ayudantía y tenías horas para investigación, pero

tenías que dar horas de docencia (comunicación personal, 13 de noviembre del 2023)

Así, se observa como ha orientado la formación desde el rol de adscripción como así también en demarcar los perfiles de investigación. La Dra. Cañueto determina, además, que la formación de Porta en el exterior introdujo novedades a los modos de pensar el campo educativo. Por ello, parece relevante el siguiente pasaje, más allá de su extensión. Así nos comparte, desde que el Dr. Porta inicia en la cátedra Problemática Educativa,

Luis se hace cargo de problemática educativa a partir de una reforma que hay acá en la Facultad, del Ciclo de Formación Docente. Luis se hace cargo junto a otra profesora que tenía funciones en esa materia que se llamaba se llamaba, digo porque yo no vive, A.F. A.F., junto a Luis, estaban a cargo de esa asignatura y deciden, porque las primeras asignaturas del Ciclo de Formación Docente tenían cantidad de estudiantes, deciden en esta renovación elegir un docente que para para que se sumara que tuviera experiencia en la escuela entonces Á. elige a A.M. como compañero y Luis me dice a mí a ver si yo quería. (...) Me parece que un quiebre sumamente importante, no sé si la palabra es quiebre, pero sí como un cambio importante y radical, cuando Luis viene un día de un viaje. Tipo 2008, 2009, creo que fue entre 2009 y 2010. Y nos dice, “vamos a hacer un seminario interno. Uno va a ser de pedagogía crítica, sobre la pedagogía crítica digamos renovada, y otro va a ser de teoría decolonial, de perspectiva decolonial.” Pero bueno, nos trajo texto, libro de todos lados, bueno, y esos dos seminarios internos que hicimos para poner a punto, creo que son la bisagra ente lo que veníamos haciendo y lo que hoy se hace. (...) Fue una bisagra entre el antes y el después porque ya teníamos otras condiciones de posibilidad a ese es el contexto en el que se redactan, Luis era Secretario Académico se redactan los planes de estudio de la Licenciatura y del Profesorado. Se mandan al ministerio. (Comunicación personal, 30 de noviembre del 2023)

Lo descolonial, posteriormente lo queer, se constituía como desconocido durante ese tiempo. El posicionamiento de Cañueto es tan fuerte que incluso encuentra una personificación en la cátedra que se desempeña, mencionando que “Luis es problemática educativa”. Se vislumbra, además, sus fuertes movimientos en la reapertura de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación y posterior apertura del Profesorado. En el 2023, dentro de la colección de libros de docentes memorables Pasiones, se realiza un número dedicado al Dr. Porta, donde se cuenta con una gran polifonía de voces.

La permanencia y egreso en Educación Superior. Un desafío de orden estructural

El título de este pequeño apartado toma referencia en el mencionado texto de Ana María Ezcurra (2011), *Igualdad en Educación Superior. Un desafío de orden mundial*, en fondo el refinamiento del lápiz se orienta hacia lo terrenal del departamento de Ciencias

de la Educación dentro de la Facultad de Humanidades. La recurrencia de la palabra radicó en desde el inicio poner en tela la triada correlacional de ingreso-permanencia-egreso. ¿Dónde estuvo la neuralgia del campo profesional? En el sostenimiento para la permanencia y en la habilitación de condiciones justas para el egreso. El ingreso es, a menos en este territorio, una etapa superada. Ya normativamente la Ley de Educación Superior ampara los derechos estudiantiles sobre este tema. La Dra. Proasi también así lo ve.

Creo que mucha de la política pública de ser implementado de estos últimos años ha permitido que los pibes se sostengan, no, como el progresar como el Conectar Igualdad, qué es lo que plantean también los autores que trabajamos en clase y me parece que que ahí vamos a tener que hacer un trabajo, que me parece que se doblega la apuesta en términos de sostener ese derecho que tienen, sobre todo no ingresar porque yo el ingreso está resuelto, si no nosotros tenemos que fortalecernos desde la permanencia y garantizarles el derecho a egresar. (Proasi Laura, comunicación personal, 29 de noviembre del 2023)

En este sentido, el grupo de trabajo se ha consolidado en el entramado de condiciones y herramientas para hacer un sostenimiento y egreso que no sea solo discursivo, sino efectivo. En este sentido, implica también una coherencia política sobre las miradas de la educación.

Creo que desde ahí nosotros somos los responsables y garantes también de esa titulación que se entrega a este estudiante que va a ingresar entonces muchas veces creo que más allá de la normativa que, ya digo desde Provincias, de la Universidad, se ha ido emitiendo en los últimos años para favorecer y garantizar las trayectorias de los estudiantes también nosotros como profesores, y estos absolutamente a título personal, pero desde mi posicionamiento político y ético creo que nosotros debemos garantizarle al estudiante que se acerca a nuestras aulas. Que no están siendo estafados, que el título que va a recibir es un título con el que verdaderamente va a poder desempeñarse profesionalmente porque cuenta con toda la formación necesaria. Desde el momento que sale de la Universidad para poder desempeñar su futuro profesional con la solvencia con el conocimiento con la expertis que requiere la titulación y con todo con toda la posibilidad creativa (Galluzzi María, comunicación personal, 29 de noviembre del 2023)

La cuestión del sostenimiento se balancea pendularmente entre las intervenciones docentes, las políticas institucionales y las propias vidas estudiantiles. Hay un entendimiento y aprendizaje por parte del cuerpo docente que el estudiante de educación superior presentan una serie de obligaciones de vida que, si bien están por fuera de las relaciones intra-institucionales, la afectan. “Hoy es muy difícil porque independientemente de que uno sostiene la universidad pública, gratuita y tengas la cabeza más abierta del mundo, hay cuestiones materiales que son... no son privativas, no

están ni en nuestro país ¿no? Es el mundo me parece.” (De Laurentis Claudia, 13 de noviembre del 2023). En los extractos presentados, se demarca indispensable dar cuenta de ello. El observar al estudiante de educación superior como un sujeto que es afectado y, en paralelo, con proyección profesional. Además, los desafíos conllevan a una alta responsabilidad de la profesión docente. La permanencia se cuida no sólo desde la normativa, sino, o principalmente, desde los espacios de cátedra. “Una premisa que yo tengo es que: los estudiantes de problemáticas, contextualicemos, por eso está el trabajo, es una materia de primer año. Entonces yo no me puedo dar el lujo de que un estudiante deje la carrera por mi culpa o por nuestra culpa como cátedra, como propuesta de enseñanza.” (Aguirre Jonathan, comunicación personal, 13 de diciembre del 2023). La ausencia de esta observación podría, a modo de hipótesis, relegar los trayectos formativos a un grupo reducido de personas; que tengan la disponibilidad en tanto tiempos y responsabilidades, sumado al habitus necesario para transitar la formación misma.

Cómo se ha recuperado, se denota la centralidad en corresponder las garantías, en término hacía los grupos estudiantiles de poder transitar la Universidad. Es, aun así, un campo de tensión. El Dr. Porta considera, además, este vínculo universidad-vida, planteando que

...con respecto, al digamos a pensarlo los primeros años, yo creo que bueno, que ahí hay una cuestión política también, de democratización del sistema. Que en realidad normativamente está democratizado, pero que ejercen la práctica, esto no se vislumbra de tal manera. Esto de producir lo de la puerta giratoria, la gente entra y como entran salen los pibes. Y esto implica también romper un proyecto de vida (...) Pues entonces en ese en ese caso yo creo que tiene que haber políticas direccionadas hacia esto, pero no políticas ficticias o ficcionales, sino que en realidad tiene que haber políticas concretas en un papel vinculadas a la continuidad vinculadas a la terminalidad. (Comunicación personal, 20 de diciembre del 2023)

Por ello, se insiste nuevamente, la condición normativa puede ser tensionada en muchos aspectos. Por un lado, la garantía que ofrece desde sí, no siempre se correlaciona directamente con el contexto. A su vez, se ha de tener en consideración la responsabilidad del trabajo docente. Si bien previamente se planteó desde la cátedra, también puede ser pensada en términos de políticas públicas. En última instancia, reconsiderar la cuestión de que lo que se pierde en el abandono no es una matrícula sino un proyecto de vida.

La conformación de red ¿una estrategia nacida de la necesidad estudiantil o planificada desde el hacer docente?

En la sección sobre las estrategias utilizadas por el claustro estudiantil prevaleció la necesidad de trabajar en formato grupal. Compartirse resúmenes, debatir, estudiar en conjunto o incluso apoyarse entre sí son funciones de esa grupalidad. En líneas generales, los y las docentes demarcaron como fundamental pensar la formación dentro de las carreras a partir de la construcción de redes. Es de sabido conocimiento los efectos que ello genera. Trabajar con otro, además, replica una condición que es propia del desempeño profesional tanto en la docencia o en la investigación, aunque en la primera de ellas puede prevalecer. Aun así, tantos docentes como investigadores de grupos pertenecen a instituciones. Su tarea es, en su conjunto, parte entramados colectivos. Se presentan a continuación una serie de pasajes que dan cuenta de ello:

En principio (como estrategia) que creo que es propio de la vida universitaria y que yo lo viví en carne propia siendo estudiante que tiene que ver con la conformación de redes, de estar con el otro, de bueno nos sentamos a leer juntos, lo que yo veo en TACA es que enseguida como la propuesta es taller, enseguida se juntan (Proasi Laura, comunicación personal, 29 de noviembre, 2023)

...generar esos vínculos que ellos necesitan para sostenerse a lo largo de la carrera para mí central. Por eso como TACA los recibe y muchos no se conocen y no tienen... es como fundamental esto de que establezcan vínculos viste, que lo vamos haciendo como... la idea es que sea progresivo porque si vos haces armar un grupo, digamos de entrada y lo tienen que sostener durante toda la cursada el peligro que corre es que el primer grupo de gente que no se conoce, que se arma aleatoriamente con el que tengo al lado adelante y atrás, no funcione y lo estoy forzando y no está bueno. Porque en realidad la idea es que ellos exploren con quienes articulan mejor, con quienes trabajan mejor, con quiénes se tienen hasta nivel emocional y humano digamos. Porque necesitas estar cómodo con la gente con la que trabajas. Entonces es como que las primeras clases son "bueno, vayan mirando" ¿no? Y que se vayan conformando estos grupos de manera natural y uno ve que se sostienen a lo largo de la carrera y que son fundamentales, porque los que tienen buenos grupos son súper exitosos después porque se retroalimentan. (De Laurentis Claudia, comunicación personal, 13 de noviembre del 2023)

A partir de las consignas que dábamos ellos hacían como una pequeña traducción de la consigna, entre ellos mismos en ese grupo de WhatsApp como que se explicaban la consigna entre ellos y se había dudas o se generaba disparidad entre esas explicaciones nos preguntaban a nosotros (Bustamente Andrea, comunicación personal, 15 de diciembre del 2023)

Si obviamente uno identifica, y rápido también, quienes son el grupito que se nota que se llevan bien y que van llevando el estudio juntos y demás, quien está un poco más solitario en términos: bueno, ellos y textos y explicando ahí quizás. Pero bueno, eso también son elecciones en un punto (Braian Marchetti, comunicación personal, 14 de noviembre del 2023)

La conformación de redes es pensada como una estrategia y, como tal, se trabaja intencionalmente. No basta con la conformación de la grupalidad, sino avisar la mirada para consolidar conformaciones sólidas, en donde los modos de producción sean coincidente entre sus miembros. La conformación de redes es una estrategia deliberada y organizada.

Pensar una buena clase: el vínculo entre los aprendizajes y los modos de intervenir

Una característica a recuperar sobre los aprendizajes identificados de los y las docentes es la demarcación planteada tanto en el campo de la didáctica como en los modos de trabajo. La primera se retomará aquí, mientras que la segunda lo hará en el próximo apartado. Al momento de indagar sobre los aprendizajes profesionales que identifican en primera instancia resulta curioso que aquellos correspondientes al saber de la didáctica específica (Historia, Lengua y literatura, Educación Física – si fuese mi caso) no predominaron. Un primera avistaje se orienta hacia consolidaciones propias que, a modo de cascada, mejoran la enseñanza y las clases.

El aprendizaje en equipo. Me dio muchos aprendizajes. Uno es escuchar al otro. Otro (aprendizaje) es poder decir, esto de uno, como hablábamos antes de la entrevista, con las inseguridades que tiene uno, ¿no? Si va a estar bien, si no; bueno animarse a decir “me parece que esto va por acá” ¿no? Entonces por ahí me parece que el escuchar, primero, pero el poder decir después también es tan importante como el escuchar. Y parece que esas son dos de los aprendizajes más importantes, el trabajo en equipo. Y el trabajo colaborativo, desarrollar cada uno las competencias que mejor lo saben qué mejor lleva adelante, por eso (Bustamante Andrea, Comunicación personal, comunicación personal, 15 de diciembre del 2023)

En mi caso lo que yo aprendí que yo nunca doy una clase igual a la otra y que no es posible por más que tengas armado, tengas la herramienta, tengas la actividad, lo que vos quieras, va por otro lado. Siempre va por otro lado. Y aunque las des una continuación de la otra, pero porque los grupos son distintos y que eso es rico, está muy bueno. Y después que uno nunca sabe lo que enseña. Uno tiene un montón de... uno tiene unos objetivos y un contenido, pero tiene tantas

dimensiones, la enseñanza que vos a veces, no sabes lo que estás enseñando (De Laurentis Claudia, comunicación personal, 13 de noviembre del 2023)

Un modo de abordar las clases para una formación profesional radicó en *jugar* entre los modos de intervenir y el material ofrecido (principalmente el bibliográfico). La centralidad se impuso en evitar la repetencia discursivo textual, en tanto ya se encuentra escrito. Más bien, se apela a ofrecer algo que no esté en los textos.

Creo que si tuviera que elegir uno un poco es en quizás en el formato de la clase, que uno prepara, que es lo que vas puliendo todo. Desde el tipo de actividad, de cómo trabajas determinado texto, desde cómo manejar los tiempos, desde cómo integrarse los trabajos prácticos para trabajarlo en la clase, de cómo vas tratando de conectar un poco las distintas clases en lo que se va haciendo, digamos mucho desde estar encima. (Marchetti Braian, comunicación personal, 14 de noviembre de 2023)

Se retoma, así, los aprendizajes sobre la enseñanza en el marco de la didáctica general. En algunas instancias, esto implica problematizar, ampliarlos y ponerlos en contexto. En otras, hacer uso de ese material y focalizar en otros conocimientos (análisis de texto, técnicas de estudio, etc.). Andrea Bustamante destacó la utilización de una hoja de ruta para guiar la cursada, tanto para docentes como estudiantes.

Por otro lado, recuperado principalmente en las palabras de Laura Proasi y María Galluzzi, el aprendizaje en términos de lo sensible y la vinculación con esa otra persona que viene ser habitada por la Universidad y, a su vez, habitarla. Así, María Galluzzi destaca la necesidad de generar conexiones, pero “no en un vínculo de ponerme en el lugar, en un vínculo empático, sino en el ser con el otro” (comunicación personal, 29 de noviembre del 2023). De la misma forma, dando lugar a la vida sensible, se ha de reconocer la condición de lo humano y lo afectivo, en tanto “vida profesional y la vida académica están yuxtapuestas y vos no, eso que te dice un docente “yo cierro la puerta del aula y entonces me olvide todo”, no mentira, vos sos vos siempre y eso se ve en la práctica.” (Proasi Laura, comunicación personal, 29 de noviembre del 2023). Así, sensibilidad y academia han de acompañarse en se desea que la formación y la emancipación pretendida de esta no quede en palabras vacías, sino que se constituya verdaderamente performática.

Un aspecto que también se demarca en cierto modo disruptivo al pensar la enseñanza tiene que ver con encontrar otros modos de producción donde lo epistémico y conceptual se plasme.

La interpelación más grande que hemos tenido ha tenido que ver con la necesidad de transformar una materia que es teórica, o de alguna manera que tocan muchos elementos de lo teóricos en algo que puede tener una producción performativa. Me parece que ese ha sido un gran desafío de la materia y de alguna manera creo que es lo que pedían los estudiantes, no, esto es de cómo transformar un objeto conceptual en un objeto performático y eso implica tener un registro de producción (Porta Luis, comunicación personal, 20 de diciembre del 2023)

Se observa aquí que eso se presenta como desafiante, pero a su vez es potencia. Potencia demandada por estudiantes que, en un mundo cambiante, busca otros modos de infiltrarse que no se exclusivamente la palabra escrita. Un acto performativo está cargado tanto de episteme como de los marcos teóricos-conceptuales de lo disciplinar.

Como se ha observado, los modos de pensar las formas de mejorar las prácticas son múltiples. No sólo eso, sino que son el marco de presentar la distinción que formalice un mejor recorrido y mostrar otros modos de conocer. La clase magistral como única forma pareciera ser, sin desestimar su dinámica ya que es necesaria en ciertas intervenciones, un aspecto de antaño para la cotidianeidad de las clases.

La horizontalidad como modo de trabajo

Como parte de un segundo estrato de aprendizaje, surgió un modo de trabajo como habitus docente. Las asignaturas dentro del Sistema Universitario presentan estructura de cátedra. Ello implica que hay distintos docentes con categorías (y dedicación) que cumplen roles en las mismas. Así, los ayudante graduados y Jefes de Trabajos Prácticas se encargan de los espacios correspondientes a Trabajos Prácticos, mientras que quienes tengan asignación de adjunto, asociado o titular (así es en esta Universidad en particular) se desempeñarán en las clases denominadas teóricas.

Lo que se ha puesto de manifiesto en los diálogos compartidos es la impronta de trabajar desde una posición horizontal dentro del equipo de cátedra. El concepto de horizontalidad se ha de matizar acá y no entender de modo literal en tanto responsabilidades y funciones. Por ello, en términos de Gladys Cañueto, es importante la organización de

...comunidad de aprendizaje. Digo, y esto que puede ser muy trillado y que puede parecer que es algo que uno dice y que queda. Yo lo digo porque es real porque en realidad es lo que nosotros, conformamos. Nosotros mantenemos una horizontalidad, por supuesto cada uno tiene sus responsabilidades, pero hay una horizontalidad que no se ve en otros lugares en términos de que en términos de compañerismo, en términos de conocimiento en cuanto a las diversidades que cada uno somos y cortamos y como todo su suma a favor (comunicación personal, 30 de noviembre del 2023)

En este sentido, se distingue como un modo de operar, una forma de trabajo que potencia la dinámica de la formación. Como recupera la cita anterior, las palabras sueltas pueden parecer trilladas, pero aquí se corresponde con un aprendizaje. No es espontáneo ni errático.

En el funcionamiento de las cátedras, el trabajo en equipo, la horizontalidad. Pero la horizontalidad, vuelvo a decir, sabiendo cada uno lo que le corresponde, digo yo no le puedo pedir un ayudante que haga las veces de titular y no le puedo pedir al titular que haga de ayudante. Cada uno cumple un rol, pero las decisiones de horizontalizan, la decisión última es de Luis como titular a cargo y concursado, pero es un trabajo horizontal (Aguirre Jonathan, comunicación personal, 13 de diciembre del 2023)

Así, en este aprendizaje se conjugan dos cuestiones: la apertura a todos los miembros del equipo y el conocimiento, por parte de estos, de los roles signados en su desempeño. Entonces hay, además, un fuerte componente ético. Mayores jerarquías, mayores responsabilidades y decisiones. Este modo de trabajo también ha sido recuperado por el Dr. Porta al establecer que

La universidad en general es un sistema que está montado sobre un sistema piramidal, porque en realidad es un sistema jerárquico, es que funciona tanto en términos administrativos, como académicos. Yo siempre intenté, desarmarlas, pues siempre pensé que se puede hacer un trabajo colectivo, sí, y que el trabajo es colectivo puede ser horizontal más allá del lugar que cada uno ocupe en esa jerarquía, no? Me parece que ahí hay una cuestión interesante a pensar el funcionamiento tanto de la cátedra, como del grupo de investigación, como el centro de investigación, como en todos los lugares en los cuales he ido trabajando, digo dejar la libertad para que la gente tome decisiones sabiendo siempre, cuál es el lugar que tiene cada uno y, horizontalizar esa toma de decisiones (Porta Luis, comunicación personal, 20 de diciembre del 2023)

De este modo, y recuperando lo descripto anteriormente, se parte de que la gramática histórica universitaria se ha vestido de jerarquías. Las personas entrevistadas no dejan de reconocerlas, ni sus roles en cada espacio, pero si flexibilizarlas. En esta acción, se produce comunidad de trabajo, donde las voces, aportes y decisiones de confían entre sí.

PARTA IV

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

INNOVACIONES LINDANTES EN EL MARCO DEL PROFESORADO Y LICENCIATURA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN¹⁰

Carta a quienes transitan la formación

Querido/a estudiante:

Desde el equipo de cátedra de las materias Problemáticas Educativa y T.A.C.A. te damos la bienvenida. En primer lugar, sin aún conocernos mucho, queremos agradecerte que nos hayas elegido como carrera y que hayas elegido la Universidad Nacional de Mar del Plata como lugar para transitar este viaje.

Lo primero que queremos contarte es que aquí siempre serás bienvenido/a y escuchado/a. Nosotros no recibimos un estudiante, sino una persona que se enmarca en el rol de estudiante. Por ello, no dudes en vernos como personas lejanas o que no daremos lugar a aquello que te ocurra. Nosotros también somos, ante todo, personas.

Al ingresar a este espacio, tanto nosotros como vos, nos estamos comprometiendo a recorrer el camino profesional en Ciencias de la Educación. Las primeras clases permitirán que ustedes puedan adaptarse paulatinamente a los nuevos ritmos institucionales, puedan aprender los modos de organización y sepan en donde encontrar aquello que necesiten.

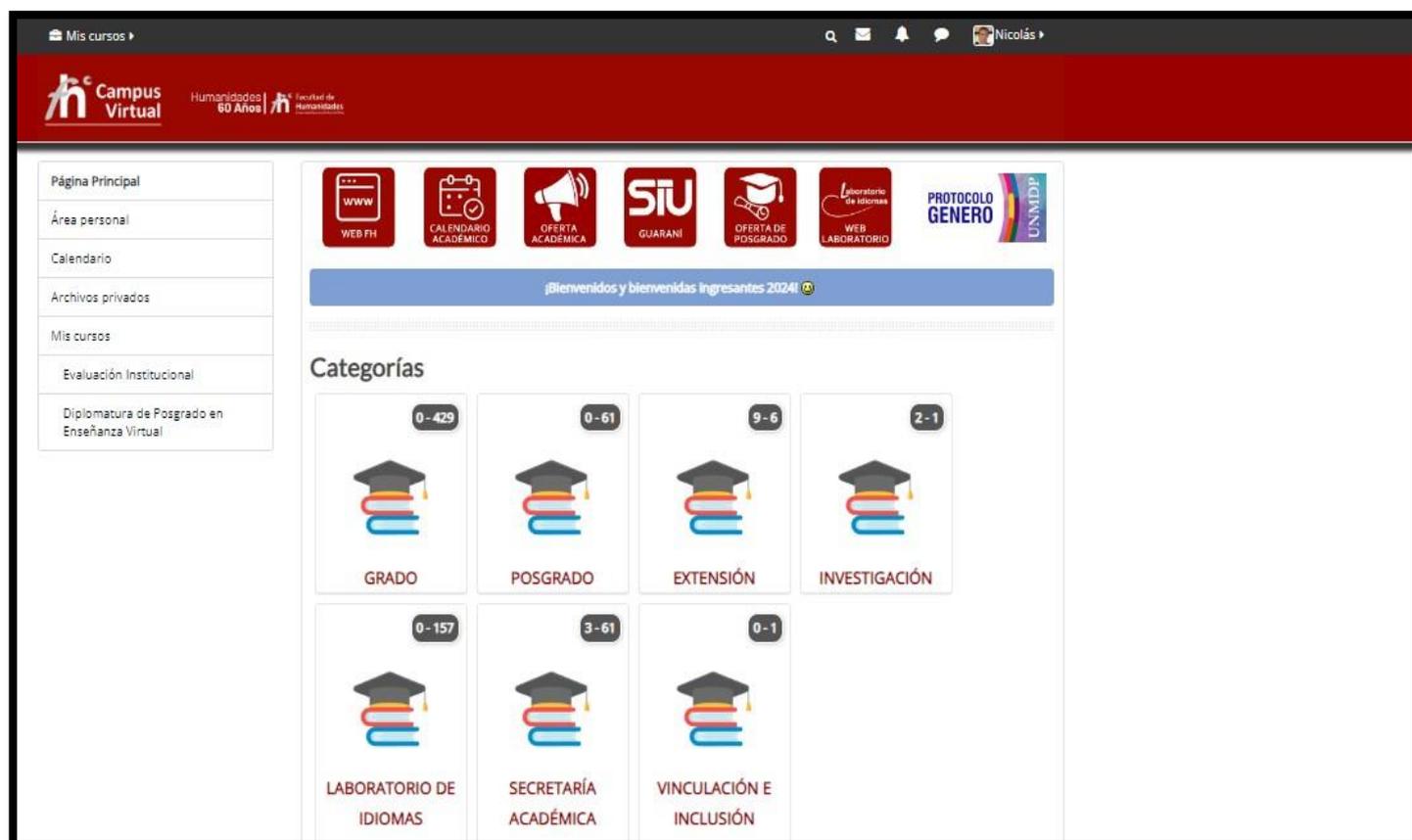
Como te dijimos antes, no debemos olvidar que estamos en una carrera profesional, por ello también pediremos lecturas, por momentos con mayor grado de intensidad, trabajos y se rendirán exámenes. El camino no siempre será recto y llano. Por momentos será sinuoso, encontrarás elementos que lo desafíen (institucionales o vitales) o irás a ritmos distintos. Es aquí cuando te pedimos que no acalles. Vamos a estar para poder acompañarte.

Deseamos que estos espacios sean una hermosa huella en tu vida.

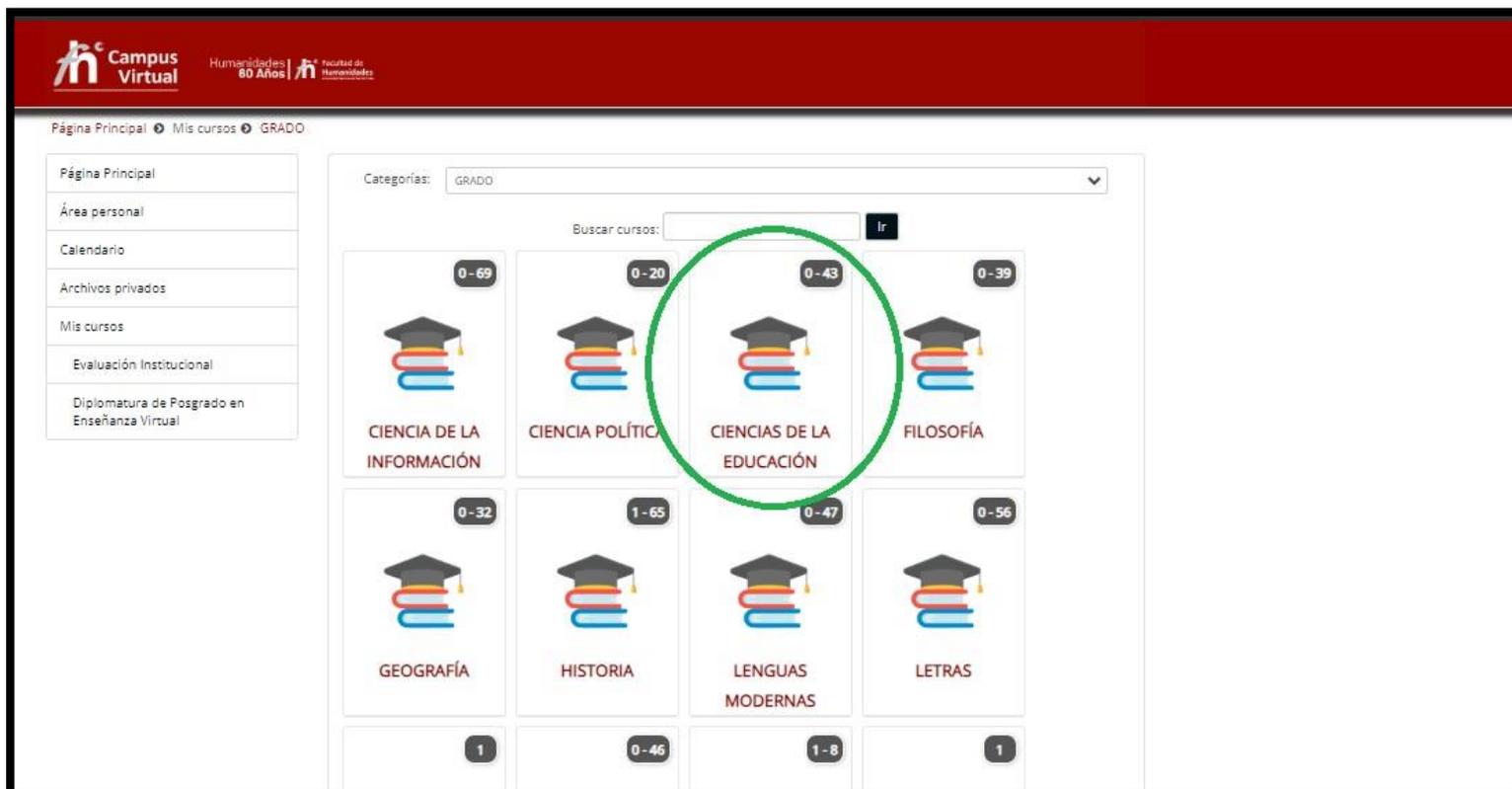
Equipos de Problemática Educativa y T.A.C.A.

Innovación Lindante N°2

Guía Ilustrativa del Aula Virtual



- Para ingresar al aula virtual de la Facultad de Humanidades (<https://aulafh.mdp.edu.ar/>), primero se te pedirá tu usuario y contraseña. El mismo será, una vez que tengas el alta, tu DNI para ambos. Luego se podrá cambiar.
- Cuando tengas tu usuario y contraseña, aparecerá esta pantalla



- Para llegar a las materias, deben dirigirse a la sección **GRADO**
- Allí se les abrirá una pantalla con las carreras. Seleccionar **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**
- Luego, **LIC. Y PROF. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Categorías: GRADO / CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN / LIC. y PROF. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN / 1er Cuatrimestre

Buscar cursos: Ir

| | |
|---|-------|
| <input type="checkbox"/> Aula de prácticas Tecnología Educativa | A_e i |
| <input type="checkbox"/> Didáctica II | A_e i |
| <input type="checkbox"/> Pedagogía social | A_e i |
| <input type="checkbox"/> Práctica Profesional - PCE | A_e i |
| <input type="checkbox"/> Problemática educativa (LE) | A_e i |
| <input type="checkbox"/> Requisito de Programas Informáticos Utilizados para la Actividad Académica | A_e i |
| <input type="checkbox"/> Residencia I | A_e i |
| <input type="checkbox"/> Seminario de Investigación (CE) | A_e i |
| <input type="checkbox"/> Seminario obligatorio sobre diseño de proyectos educativos | A_e i |
| <input type="checkbox"/> Seminario Optativo - "Escenarios Contemporáneos: Orientaciones y ámbitos de desempeño en las Ciencias de la Educación" | A_e i |
| <input type="checkbox"/> Seminario: El financiamiento educativo en Argentina (Seminario I/II) | A_e i |
| <input type="checkbox"/> Seminario: Filosofía y Educación: Urdimbre ético-política | i |
| <input type="checkbox"/> Seminario: Investigación en educación (auto)biografía y performatividad (Seminario I/II) | A_e i |
| <input type="checkbox"/> Taller de aprendizaje científico y académico | A_e i |
| <input type="checkbox"/> Tecnología Educativa | A_e i |

- Al ingresar, se desplegarán las distintas materias.
- La inscripción a ellas es una vez por materia (En este caso, se marcan dos materias, por lo que harás auto matriculación DOS VECES)
- Cada materia tiene su propio código de auto matriculación. El mismo es brindado por los/as docentes de cátedra

apun:

DUSSEL, I. (2022) "¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en I Revista del ICE 51(1), pp. 31-48

REDONDO, P. y THISTED, S. (1999) "La escuela en los orígenes" en Puiggrós, A.: En los límites de la ed. Homo Sapiens. (Pág. 145-168)

DARUNCHO, S. (2022) "Buscar escuela": entre las voces de los y las estudiantes sobre la escuela secundaria;

TERIGI, F. (2020) Escolarización y penderías: abstracciones, continuidades, desigualdades. Revista Científica 11(1).



BIBLIOGRAFÍA DE TRABAJOS PRÁCTICOS E INIZ

VIDEOS, CASOS
ENTREVISTAS | abjo

-APPLE, M (1996) "Comiendo papas fritas baratas" en Política cultural y educación. Madrid: Morata.

-GIROUX, H (2018) "Por qué importan los docentes en tiempos oscuros" , Revista de Educación Facultad de Añ 9 N°13, 13-19.

-FREIRE, P. (2002) Pedagogía del oprimido. Ca. 2 Montevideo, Tierra Nueva, México, Siglo XXI Editores.



Presentación e inscripción a las...



Bibliografía y Trabajos Prácticos



Trabajo Práctico N°4 Integrador



Clases Teóricas- Materiales, vid...



PROBLEMÁTICA EDUCATIVA

- Una vez ingresada al aula, encontrarás una presentación de la cátedra, una clase introductoria grabadas. Nos dirigimos hacia abajo
- Observarás 4 parcelas. Para una mejor organización nos centramos en dos de ellas (Bibliografía y Trabajos Prácticos, y Trabajo Práctico N°4 Integrador)

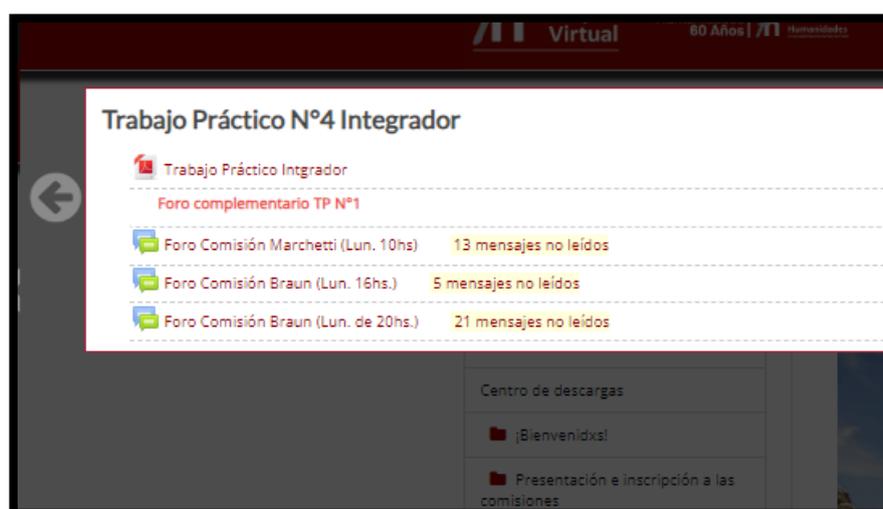


Sección **BIBLIOGRAFÍA Y TRABAJOS PRÁCTICOS**

En este apartado se presentarán tres elementos:

- La bibliografía correspondiente a cada trabajo práctico (mediante un link de google drive)
- Las consignas de los trabajos prácticos (formato PDF)
- Los espacios de entrega (por comisiones)

Es importante saber que los elementos aparecerán de forma progresiva (no estarán los correspondientes a todos los trabajos prácticos al inicio, sino a medida que se avanza en las cursadas)



Sección **TRABAJO PRÁCTICO N°4 Integrador**

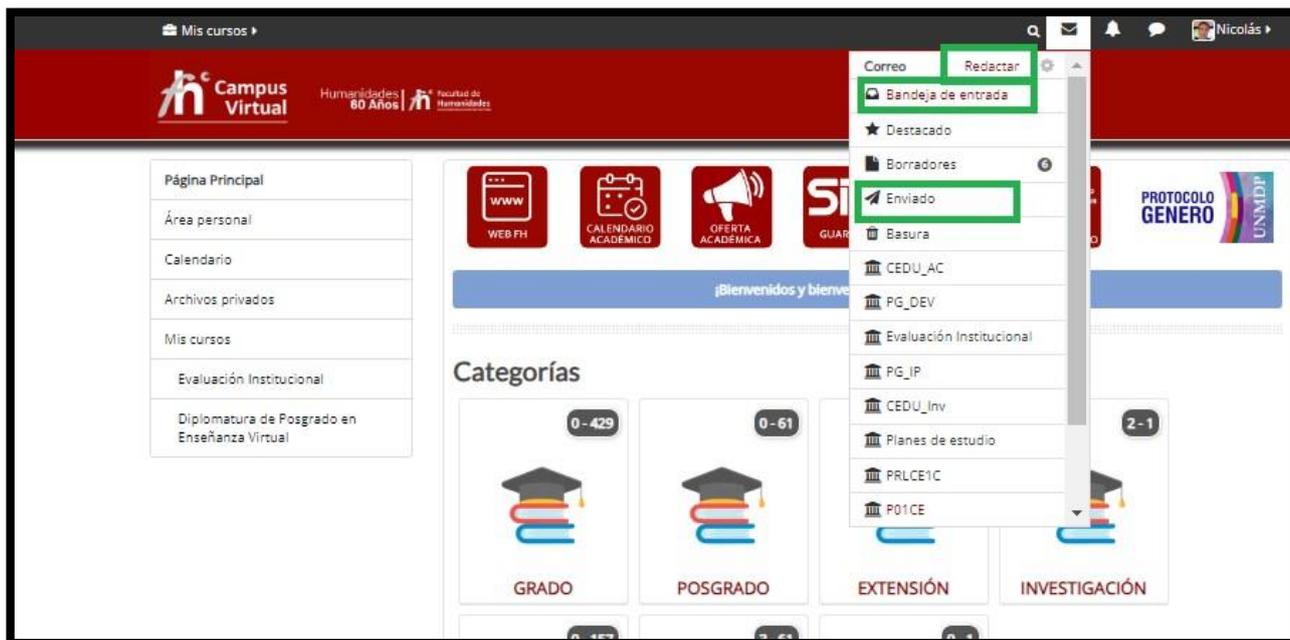
Esta solapa corresponde al trabajo práctico N°4. El mismo es integrador a los primeros tres. Por ello, se construye a medida que avanza el recorrido de la cursada. Aquí encontrarán la consigna del mismo y los foros correspondientes que se presentan como consigna final de los trabajos prácticos 1, 2 y 3.



TALLER DE APRENDIZAJE CIENTÍFICO Y ACADÉMICO

En el aula de T.A.C.A. encontrarás una presentación inicial y una hoja de ruta que muestra el trabajo que se llevará a cabo con la cursada durante el cuatrimestre. Yendo más abajo encontrarás una serie de cuadrillas. Nos centraremos en algunas de ellas

- **Plenarios:** encontrarán los distintos trabajos que complementan las clases y medios de apoyo. A su vez, se usa como espacio para elevar contenido cuando, por motivos ajenos a la cátedra, no hay clases presenciales
- **Prácticos:** aquí se presentan los encuentros que se realizan clase a clase para todas las comisiones (las carpetas aparecen a medida que se avanza en la cursada). Luego se encuentra una división de cada comisión, donde se colocan actividades que hayan realizado en clase y, más importante, los espacios de entrega de trabajos prácticos.
- **Cuadrillas de Bibliografía:** en ellas se encuentra el material bibliográfico de acuerdo al PTD, ordenado en cada horizonte. La hoja de ruta demarca con cuál se trabajará clase a clase.



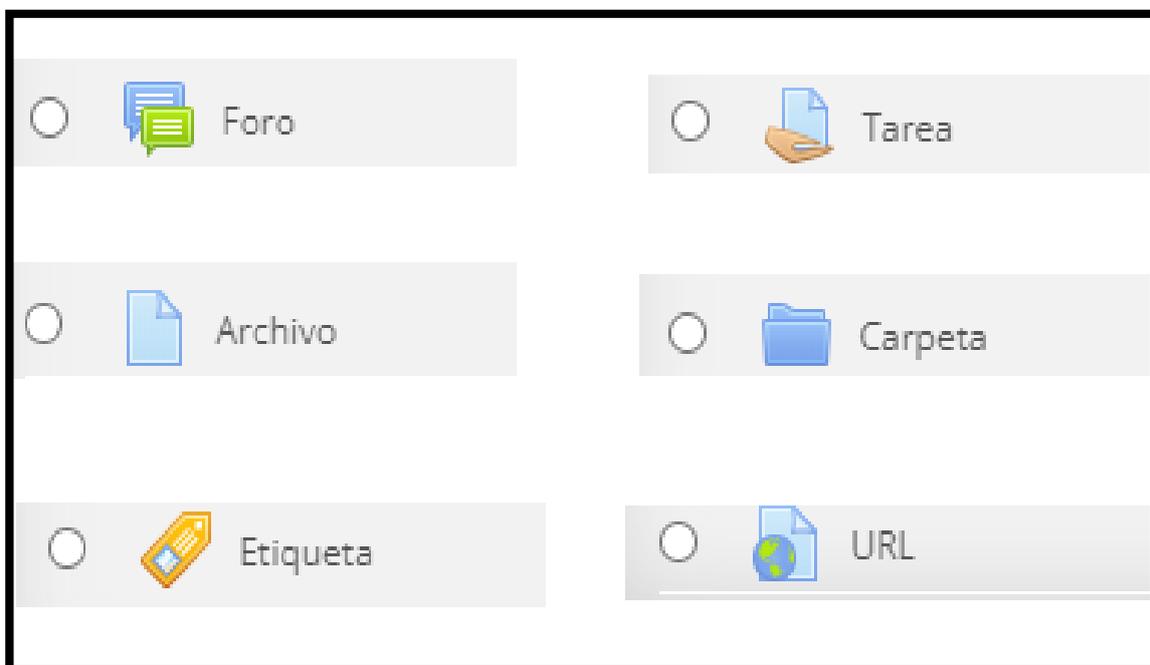
ENVIAR UN MAIL

El mail es una herramienta de comunicación que permite escribir y, también, enviar archivos.

- Para mandar un mail, tocamos el sobre y colocamos REDACTAR. Allí se selecciona un curso y luego la persona destinataria
- BANDEJA DE ENTRADA: podrás ver los mails recibidos
- ENVIADO: Podrás ver aquellos que enviaste

ICONOS MÁS IMPORTANTES:

- **FORO:** espacio de participación y comunicación colectiva. Se puede presentar como actividad de clase o parte de consigas de trabajos prácticos
- **TAREA:** Son espacios donde se carga un archivo que forma parte de una entrega (Trabajos Prácticos o Ensayo – en el caso de Problemática Educativa)
- **ARCHIVO:** se corresponde con archivos que pueden ser visualizados o descargados. Generalmente son documentos en PDF o imágenes
- **CARPETA:** Es un espacio al cuál se ingresa y puede contener múltiples contenidos, como documentos, imágenes o links de páginas web
- **ETIQUETA:** Implica la demarcación de una identificación o un aviso. En general, la misma es acompañada con información que verá directamente en el aula virtual (donde sea colocada).
- **URL:** Los títulos que tengan esta imagen son hipervínculos que te derivarán a otra página de internet. La bibliografía cargada en un Google Drive, vídeos de Youtube o páginas de Paddlet son ejemplos posibles.



Innovación lindante N°3

Taller de recorrido de sostenimiento de trayectorias. Una propuesta individualizada

Fundamentación de la propuesta

La presente propuesta se orienta como un espacio de trabajo con los recorridos estudiantiles y los pasos iniciales por la educación superior. Su centralidad radica en trabajar el claustro estudiantil de primer año sobre sus propios recorridos y generar un plan propio, a lo fines de enmarcar su trayectoria de acuerdo a los espacios donde transita institucionalmente y las condiciones propias de estudiantes de nivel superior (como trabajo o cuidado familiar). Se busca proveer un tiempo de organizativo valioso que la propia idiosincrasia de lo mundano no siempre habilita. Para ello se parte de dos preguntas disparadoras:

- ¿Cuáles son aquellos saberes necesarios desde el rol estudiantil para generar un sostenimiento profundo?
- ¿Cuáles son los modos de acción, de acuerdo a cada estudiante, para acompañar su propio recorrido?

Organización

Durante la primera semana del mes de mayo, se realizarán dos encuentros abiertos y opcionales para que puedan acercarse todos aquellos/as estudiantes que encuentren dificultades en la organización articulada entre sus modos de estudio, la propia realidad y la exigencias institucionales. El encuentro será el mismo replicado en dos bandas horarias diferentes. Uno de ellos será en modalidad presencial física y el otro en modalidad presencial virtual sincrónica.

El encuentro iniciará con una pregunta general que será: “A lo largo de estos primeros pasos por la Educación Superior ¿Cuáles considero que son o serán los desafíos más grandes a superar?”. En base a ello, se propondrá una dinámica de trabajos por grupos para socializar las respuestas y comenzar a producir una hoja de ruta personal que articule las mismas con las condiciones particulares de cada estudiante. De esta forma, se anima a pensar las trayectorias en un contexto individualizado pero que permita, a su vez, afianzar lazos comunes con otros compañeros/as.

A modo de cierre, se formalizará lo producido en un formulario de google, de manera que pueda ser recuperado por cada estudiante y también tener un mayor

TALLER DE SOSTENIMIENTO DE TRAYECTORIAS

REGISTRO DE TRABAJO

¿Nos dirías tu nombre y apellido?

Tu respuesta

¿Qué apreciación realizas del taller de sostenimiento de trayectorias?

Tu respuesta

¿Has podido vislumbrar aquellos desafíos que han dificultado tu recorrido?
¿Podrías detallarlo?

Tu respuesta

¿Qué estrategias considerarás poner en práctica para ello?

Tu respuesta

¿Qué apreciación haces de este primer año a la fecha?

Tu respuesta

Agradecemos tu participación y acompañamiento

conocimiento de cada uno de ellos/as por parte del docente. El mismo se adjunta a continuación:

| |
|---|
| <p style="text-align: center;">APORTES A LAS PROPUESTAS DE TRABAJOS PRÁCTICOS EN EL PRIMER AÑO</p> |
|---|

Taller de Aprendizaje Científico y Académico

Trabajo práctico N°1

Fundamentación

El primer trabajo práctico de la materia se centra en dos ejes centrales: el conocimiento de la vida universitaria y la iniciación en la producción académica. Para ello, se propone una dinámica que recupere los recorridos vitales del ingreso al nivel superior y que sean articulados con contenidos como la Universidad como derecho o la igualdad en educación desde la mirada de los saberes universitarios propios; a su vez que se introducen saberes propios, iniciales, de la escritura académica. Sobre esto último se pondrá foco en los modos de citación y referencias a partir de las normas APA.

Contenidos

- La Universidad como derecho.
- Reconfiguración de la vida universitaria.
- La Universidad en territorio. Universidad, Estado y Sociedad.
- Igualdad en Educación Superior y responsabilidad del Estado.
- Lectura comprensiva, lectura analítica.
- Categorías de análisis.
- Género discursivo: la síntesis.
- Normas APA.

Objetivos

- Identificar categorías de análisis.
- Comprender textos académicos complejos.
- Producir textos académicos de manera autónoma.
- Utilizar con pertinencia las normas APA

Bibliografía de lectura obligatoria:

- Ezcurra, A. (2011): Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. IEC-CONADU.
- Hooks, B. (2021). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad. Capitán Swing Libros. Capítulo 1 y 3

Actividades del TP

Componer un texto narrativo a partir de los contenidos del trabajo, la bibliografía propuesta y la carta elaborada en la primera clase. Para ello les solicitamos tengan en cuenta la lectura del texto de Bell Hooks, para recuperar ideas centrales entrelazadas de las pinceladas estéticas propias de la narrativa autobiográfica que sustentará dicho trabajo. Les proponemos rememorar su experiencia de ingreso a la universidad a partir de lo planteado por Ezcurra e incluirlo como la problemática actual que atraviesan en tanto vivencia particular, como así recuperar sus recorridos vitales previos al ingreso y ampliar la mirada al contexto.

Dentro de la elaboración te solicitamos lo siguiente:

1. Transcribe de los textos:
 - Una cita textual de menos de 40 palabras.
 - Una paráfrasis.
2. Construyan una cita de más de 40 palabras (a partir de los textos mencionados en la bibliografía del TP)

Criterios de evaluación (son los aspectos que deben cumplirse en el TP):

- La producción permite reconstruir las hipótesis planteadas en el texto.
- Se respetan las formas de edición de un texto académico.
- En el trabajo se identifican las categorías de análisis que propone la autora.
- Se evidencia uso adecuado de las normas APA

Modalidad de trabajo y pautas para la realización

- Producción: individual

- El trabajo podrá ser entregado con comentarios e interrogantes por parte de el/la estudiante con aquellas inquietudes aún no resueltas en torno a los contenidos trabajados y las consignas solicitadas. Los mismos deben ser resaltados o demarcados, a lo fines de que sean visibles. La semana posterior a las devoluciones, se tomará un tiempo de la clase para trabajar sobre observaciones estudiantiles comunes.

Pautas para entrega: Extensión entre dos y tres carillas, sin contar la bibliografía y la portada del trabajo. Letra arial 11 o times new roman 12, interlineado 1,5 y justificado.

Fecha de entrega: semana del 22 de abril en las aulas de sus respectivas comisiones

Articulación con instancia de acreditación

T.A.C.A. tiene su sentido en la introducción al mundo universitario y la producción académica. Se entiende que puede haber condiciones que desafíen las trayectorias estudiantiles (organización en la lectura o en el estudio, la adaptación a bibliografías más complejas y abundantes o la predisposición frente a múltiples instancias de evaluación). Esta primera intervención pretende, en el marco de la primera instancia de acreditación (que consiste en un parcial individual escrito a libro abierto), brindar un documento facilitador y organizador de un tema central, como así también abrir el ejercicio a realizar este mismo trabajo con otras bibliografías que se presentan a lo largo de la cátedra

Trabajo práctico n°2

Sentido de la propuesta

El presente trabajo busca reforzar la artesanía en la escritura como forma de ejercitación para la producción académica de textos argumentativos. Centrándose en el eje transversal de la materia, el foco se coloca en la composición de la argumentación textual y el uso de determinadas estrategias para una producción coherente y consistente. A su vez, la

propuesta anima a iniciarse en el carácter colectivo de las producciones a partir de las lecturas y aportes de pares, para luego enriquecer la construcción original.

Contenidos eje transversal

- Comprensión lectora, citas, notas y otros elementos del paratexto, conectores, cohesión y coherencia textual
- Citas bibliográficas, Normas APA.
- El discurso académico: exposición y argumentación.
- Formas de abordaje en la lectura de un texto académico: herramientas y dispositivos que acompañan.
- Respuestas argumentativas o expositivas, resumen y síntesis.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2021) Capítulo 2 y 3. Enseñar hoy. Apuntes para la formación. Ed. Paidós.
- Video disponible en:
https://www.youtube.com/watch?v=z7fJDL7kZNY&t=1454s&ab_channel=UNRN

Consigna

- Realizar una lectura en profundidad de los capítulos propuestos de Andrea Alliaud
- Elaborar un texto argumentativo en el que se aborde la importancia y desarrollo temático de la bibliografía sobre la Enseñanza en tiempo presente y en nuestro contexto. (EXTENSIÓN MÁXIMA 3 CARILLAS)
- Compartir la producción con un compañero/a de clase para que pueda aportarle preguntas y realizar observaciones, a los fines de enriquecer la escritura
- Re-escribir a partir de dicha devolución
- La producción debe demarcar al menos CUATRO estrategias argumentativas. Las mismas se deben resaltar en el texto.

Trabajo práctico N°3. Propuesta integradora

Fundamentación

La propuesta de trabajo práctico N°3 buscará transversalizar los recorridos realizados sobre la materia en su totalidad y complejidad. Dicha complejidad se gesta en los intersticios de los contenidos presentados, las exigencias propias de una cátedra universitaria, las oportunidades y desafíos propuesta desde la misma junto a cada recorrido particular.

Contenidos eje transversal

Formas de abordaje en la lectura de un texto académico: herramientas y dispositivos que acompañan. Respuestas argumentativas o expositivas, resumen y síntesis. Fases de la escritura, posibilidades de cada una. Pre-escritura, escritura, pos escritura. Búsqueda de información, selección y jerarquización. Citas bibliográficas, Normas APA. Producción de textos propios

Medialidades y bibliografía:

- El componente disparador de la producción será una medialidad elegida por el/la estudiante. Esta habilita a la elección por parte del cuerpo estudiantil de acuerdo a sus recorridos biográficos. Dentro de las mismas se pueda orientar en libros (obras completas), películas, series visuales, canciones, imágenes, obras artísticas. Deben ser pensadas en clave de los contenidos abordados a lo largo de la cátedra.
- En caso de no contar con un insumo adecuado, se ofrecerán opciones por parte del equipo de cátedra
- Se hará uso y selección de al menos 3 referencias bibliográficas trabajadas a lo largo del cuatrimestre

Fecha de entrega: Semana del 12 al 15 de junio (de acuerdo a cada comisión)

Consigna

La propuesta actual se divide en dos instancias propias que atravesarán en sus recorridos como profesionales que demarcan sus marcos teóricos y posicionamiento ante la docencia y la profesión académica. Se apela a la preparación de un simulacro de ponencia, donde se elaboren las producciones previas y la exposición de la misma.

Momento I

- Corresponde con la elaboración de un **resumen ampliado sobre el eje principal de la medialidad seleccionada y su articulación con los temas desarrollados a lo largo de la cursada (ya sea en los plenarios o las comisiones de trabajos prácticos)**. En esa producción, se hilvarán autores y autoras que consideren pertinentes.
- La extensión máxima del resumen ampliado será de cuatro carillas.

Momento II

- Realizar una presentación oral en dónde se exponga el eje vertebral problematizador del resumen, lo que implicó el proceso de escritura y las decisiones tomadas en el mismo. La exposición no deberá exceder los 5 minutos de duración. Se sugiere tener para la exposición una organización personal para que el tema tenga una apertura, un punto nodal y un cierre.

Articulación con instancia de acreditación

Cómo segunda instancia de acreditación, el estudiantado ha de presentar un poster académico, en pequeños grupos, el cual debe retomar alguno de los autores y autoras trabajados, junto a sus temas principales. ¿Cómo actúan las propuestas de intervención de los trabajos 2 y 3? En el caso de aquella correspondiente al trabajo 2, se pretende recuperar el ejercicio de la mirada compartida para la construcción de un documento o presentación. En tanto el 3, el trabajo en sí mismos ya considera la necesidad del desarrollo del lenguaje oral para exposiciones, pero a su vez la intervención invita a abrir el juego a buscas y presentar medios múltiples, abordarlos y articularlos como problemas posibles dentro el campo educativo, científico y académico

Problemática Educativa

Como fue mencionado en la estructura del presente trabajo, para la cátedra Problemática Educativa se buscará ampliar la propuesta de trabajos prácticos a partir de una consigna por cada uno de ellos.

Trabajo Práctico EJE I: Contextos: Modernidad, pedagogía y sociedad. Una dimensión socio-histórica de algunos problemas contemporáneos de la educación.

Intervención previa: durante la presentación del trabajo práctico N°1, se conformarán grupos de trabajo de hasta cuatro personas. En paralelo a las consignas actuales del trabajo, se agregará una consigna que apela a una construcción colectiva que sea facilitadora del estudio de la bibliografía para la primera instancia de acreditación (parcial escrito)

Consigna: A partir del texto asignado correspondiente a este eje, realizar un resumen del tema principal del mismo. El mismo será recuperado por el docente para hacer una compilación de los mismos y construir un documento sintético del eje 1. Este documento final será colocado en el aula virtual como documento de apoyo.

El resumen se debe ordenar en base a los siguientes puntos:

- título del texto
- autor/a/es/as y año
- síntesis
- citas de relevancia de acuerdo al tema.

Articulación con instancia de acreditación

Esta primera intervención es pensada en articulación con la primera instancia de acreditación de la materia. Esta primera instancia consiste en un parcial escrito individual. La bibliografía abordada es principalmente aquella del EJE 1, con dos textos del EJE 2. Una de las dificultades manifestadas por los y las estudiantes se correspondía con la cantidad de bibliografía y su organización. Por ello, mediante esta consigna ampliatoria, se pretende generar el efecto de tener los temas centrales del caudal bibliográfico, a los fines de mejorar los modos de estudio y preparación.

Trabajo práctico EJE II: Interseccionalidades Las teorías críticas de la educación y las culturas en las prácticas educativas.

Consigna: Buscar y seleccionar un discurso actual sobre el tema abordado en el presente eje. El mismo puede ser presentado a partir de una noticia (televisaba, en formato diario papel o digital), comentarios presentados en redes sociales, entrevistas a la sociedad en programas televisivos, foros u otras modos de medialidad. Realice un análisis del mismo a partir de los textos trabajados en el eje. Compartir su análisis en el siguiente paddlet (link de paddlet compartido). Le solicitamos que, en caso de tomar diálogos entre personas no profesionales del ámbito periodístico, utilizar un pseudónimo y no colocar el nombre

Trabajo práctico EJE 3: Tocar la Fibra: Opciones epistemológicas, dolor social y afectaciones en la educación

Consigna: A partir del eje desarrollado, la propuesta de trabajo práctico se cerrada con un juego de roles donde cada grupo representará a actores del sistema educativo Estado céntrico. La misma toma referencia en la obra de Siede Isabelino, llamada *Entre familias*

y escuelas. *Alternativas de una relación compleja* (2017). Los roles asignados serán docentes, directivos, estudiantes y familias. La propuesta consiste en la búsqueda de soluciones a tres situaciones hipotéticas planteadas. No será necesaria la intervención de todos los actores de manera prioritaria, podrá haber consultas entre ellos, sostenimiento de posturas, acuerdos y cuestionamientos. Luego de cada caso, analizaremos las decisiones tomadas. Estos casos toman referencia en la obra mencionada. Las situaciones a trabajar serán:

- Queja de familias a un docente por tomar como insumo de clase a personas que suben contenido a Tik Tok
- La necesidad de resolver la situación de juego virtual de casino por parte de los/as estudiantes en clase por parte del equipo escolar
- Malestar entre docentes debido a la rigidez del equipo directivo frente a propuestas novedosas y influencia de las familias.

Articulación con instancia de acreditación

Las intervenciones en los trabajos 2 y 3 pretenden llevar al estudiante al análisis de los temas abordados desde miradas distintas. El la consigna del trabajo 2 sería a través de un discurso circulante actual, mientras que en el tres es mediante el juego de roles. La segunda propuesta de acreditación de la cátedra consiste en la elaboración de un ensayo que ponga en juego el propio recorrido estudiantil como docente o licenciado/a en formación, la articulación con una novela (de la cual se elige una de una serie de opciones) y todos los contenidos desarrollados de la clase. Las dos intervenciones aquí presentadas serán un facilitador para construir el motor que problemático la consigna y su consecuente desarrollo.

CONCLUSIONES

La centralidad del presente trabajo se ha consolidado de construir una propuesta de intervención que se centre en enriquecer las propuestas de trabajos prácticos en las dos específicas materias del primer año la Licenciatura y del Profesorado en Ciencias de la Educación. Estas materias son Problemática Educativa y el Taller de Aprendizaje Científico y Académico. La propuesta de intervención se sostuvo, como marco teórico conceptual, en la premisa de la Educación Superior como derecho. Este derecho se enmarca en las condiciones del ingreso, el tránsito dentro de la carrera (permanencia) y el cierre de su ciclo inicial (egreso).

Para ser coherente en lo mencionado anteriormente, una primera parte debió recuperar los modos en la que la Universidad ha devenido una institución de acceso público en alza. En este sentido, no refiere exclusivamente a su gratuidad, sino también a las normativas y acercamientos físicos en distintos territorios. Así la Universidad es entendida como institución que es parte de una sociedad. Esta primera parte tuvo un segundo momento donde la mirada territorial tuvo preeminencia. En particular fue necesario el análisis de los planes de estudio de las carreras. Ello implicó, necesariamente, problematizar la categoría de currículum. En lo específico de este trabajo, se ha conjeturado una mirada crítica en torno a las condiciones mencionadas al inicio de las conclusiones. Así, con las materias trabajadas, T.A.C.A. es un taller cuyo fin central es introducir a los nuevos grupos estudiantiles a la gramática universitaria y sentar las bases para la producción académica. Por el mismo lado, Problemática Educativa implica el abordaje de la Educación como campo complejo y científico, cuyas miradas de encuentran directamente relacionadas con espacios curriculares que serán transitados años posteriores. En sus saberes sienta un puente con futuro de profundización.

Así fue como se hizo necesaria una segunda parte que detallara el marco metodológico para la correspondiente producción. Aquí fue necesario la distinción de dos momentos: uno de construcción diagnóstica y otro de elaboración de propuesta. El primero se engendra como el disparador de la segunda. Partiendo desde una perspectiva interpretativa de la investigación, se detallaron los instrumentos a utilizar. Se presentó la proyección necesaria del análisis documental, la encuesta, las entrevistas para, de esa forma, desarrollar la intervención.

El diagnóstico fue un espacio clave para gestar la propuesta. Incluso, es posible prever la continuidad de otros trabajos y producciones que emerjan a partir de los datos buscados, recabados y analizados. Se hizo uso de tres instrumentos de acuerdo a la fuente de información: el análisis documental, la encuesta y la entrevista. Para el primero, la urdimbre analítica se instaló en los PTD y propuestas de trabajos prácticos de ambas materias trabajadas. Fue desde allí que se vislumbró el carácter formativo de las propuestas y su hilo de coherencia entre todas las instancias evaluativas (tanto los trabajos como las de acreditación).

Las encuestas permitieron dar lugar a los discursos estudiantiles. Más allá de las limitaciones que la encuesta puede presentar en tanto circulación de la voz, se pudo llegar a un grupo de estudiantes que finalizaron el cuatrimestre en el 2023. Aquí se trabajó sobre apreciaciones de cátedra, desafíos en el recorrido tanto dentro las cursadas como por fuera de ellas y las estrategias utilizadas para el sostenimiento de las trayectorias. Como puntos centrales, se destacó una buena organización de cátedra, el caudal y ritmo de lectura que habría que llevar y una clara manifestación de eventos extra universitarios (familia y trabajo, principalmente) que condicionan fuertemente esos recorridos. El apoyo entre pares fue destacable como estrategia de supervivencia. Tanto en la organización del estudio como en el apoyo sensible, el par es un elemento crucial.

Por último, fue necesario el diálogo y la escucha de la voz de los y las docentes que forman parte de la estructura de cátedra de ambos espacios. Luego de revisar sus recorridos biográficos en torno a su ingreso a la Universidad y la presencia de la figura de un docente memorable (el Dr. Luis Porta), se avanzó sobre las concepciones en torno a la enseñanza, la educación superior y las dificultades observadas. La educación superior es planteada, en términos simples, como derecho. Los y las docentes buscan coherencia entre su formación, su discurso y concepciones. Por ello, las prácticas son repensadas. En términos de aprendizaje no han resaltado cuestiones disciplinares específicas. Los equipos de cátedra son muy heterogéneos (si bien en Problemática Educativa hay una preeminencia de la Disciplina de Profesorado de Historia, en T.A.C.A. hay docentes provenientes de múltiples campos). Se destaca, entonces, que al reconocer los aprendizajes más significativos, devienen de la arista de la didáctica, embebidos de la búsqueda de una mejor enseñanza. Y en esa heterogeneidad se pone en valor la horizontalidad y el trabajo en equipo. Una estrategia que, entonces, no es propiamente estudiantil.

Retomando ello, una estrategia para la enseñanza es la confirmación de redes. A diferencia de la grupalidad espontánea, la red implica el agrupamiento de acuerdo a modos de trabajo similares y afinidad. Por otro lado, la clase es pensada en función de la no repetición de la textualidad, sino de que sea un medio a ser problematizado, poner el cuerpo, dialogar, ofrecer algo distinto de lo que ya está escrito. Sobre los grupos de estudiantes, no hay mirada ajena a cada uno y cada una como seres vivientes sensibles. No estar en la *burbuja académica* circunscripta a el propio espacio y, por ende, ego. Entienden que hay un sistema feroz y hostil en muchas de las vidas de los y las estudiantes. Por ello, buscando un justo equilibrio entre la formación profesional de la carrera y el profesionalismo dentro la formación en tanto tener preparación académica, disciplinar y, a su vez, velar por el cuidado de las personas que la Universidad recibe.

Fue a partir de la devolución de los tres instrumentos utilizados que se dió formó a la propuesta de intervención. La misma busco contemplar las apreciaciones de docentes y estudiantes, mientras mantenía la gramática de las propuestas originales. Se decidió por una división estructural dentro de la propuesta. Una de ellas es auténtica de la misma. Denominada intervenciones linderas

Las intervenciones linderas se gestaron a partir de tres ejes: la apertura docente como parte de la red de trabajo, la orientación en el aula virtual y un tiempo para la organización estudiantil personal. Así, se redactó una carta de presentación desde ambas asignaturas que comparten pensamientos propios de los y las docentes hacia el claustro estudiantil con el fin de que la cátedra misma sea, también, un apoyo. Luego, fue certera el armado de una guía ilustrativa del aula virtual, sus intersticios, los espacios para entregas, la organización de cada cátedra, modos de comunicación e iconos mas relevantes. Por último, la organización fue un tema constituyente a abordar. Brindar ese tiempo que parece perdido pero que permite pensarse en el recorrido actual desde cada biografía.

La segunda sección de intervenciones se ligó a enriquecer las propuestas de trabajos prácticos. Su gramática de mantuvo y se adjudicaron sutiles cambios o ampliaciones a los fines de orientar las propuestas a las sugerencias estudiantiles, miradas docentes u otros referentes del campo de la educación superior. A su vez, esas intervenciones recuperaron las instancias de acreditación para reforzar la cohesión entre los componentes evaluativos.

Se retoma la esencia de esta propuesta: partir de la premisa de la educación superior como derecho. Ello implica considerar a las prácticas como objeto en constante adaptación a partir de las condiciones mundanas de los y las estudiantes. Las palabras docentes no admitían, aquí, distancia entre la vida de sus estudiantes y la formación profesional. Poner ambas sobre la mesa conlleva a una práctica de complejidad profunda, pero, a su vez, más justa.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2021). Enseñar hoy. Apuntes para la formación. Editorial Paidós. ISBN 978-950-12-0345-5
- Álvarez Besabe, M. G. (2010). Diseñar el currículo universitario: Un proceso de suma complejidad. *Signo Y Pensamiento*, 29(56), 68–85. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp29-56.dcun>
- Apple, Michael (1986) *Ideología y Currículo*. Madrid. Akal Universitaria. (Cap. 5: El currículo oculto y la naturaleza del conflicto)
- Barad, K. (2007). Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Durham and London: Duke University Press. Capítulo 1, pp. 39-70
- Barad, K. (2012). Nature's Queer Performativity*. *Kvinder, Køn & Forskning*, (1-2). <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i1-2.28067>
- Barad, K. (2014) *Diffraction: Cutting Together-Apart*, *Parallax*, 20:3, 168-187, DOI: 10.1080/13534645.2014.927623
- Bolívar, A, Domínguez J y Fernández Cruz, J.M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid. Ed. La muralla
- Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012) *Política universitaria en la Argentina : revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU. PP. 13 a 48.
- Coronel, P.; Escujuri, J.J.; y Guardia, A. (2018) “Exploraciones por lo camino institucionales y sociales de la Reforma Universitaria. Un recorrido normativo entre vergüenzas y libertades” en Porta, L. (Director) (2018) *Despegar la imagen del espejo. Exploraciones sensibles de la Reforma Universitaria de 1918*. Mar del Plata, EUDEM.
- De Alba, A.(1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores. ISBN 950-9467-52-9. Documento brindado por la UNMdP con fines didácticos (Capítulo 3: Las perspectivas)
- De Ketele, J.M. (2008). “Enfoque socio-histórico de la competencia en la enseñanza.” *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*,12(3),1-10 Disponible en:<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART7.pdf>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011) *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol.1. Barcelona. Editorial Gedisa
- Echeverri, G., & López, B. (2004). *El currículo universitario: una propuesta compleja*. Centro de Recursos e Informática. CREDI.
- Ezcurra, A.M. (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. IEC. ISBN 978-987-630-109-1

- Fontana, A. y Frey, J. (2015) "La entrevista" en Denzin, N. y Lincoln, Y. Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Gedisa Editorial, Buenos Aires. Pp.140-20
- García Ferrando, M. (2000) "La encuesta" en García Ferrando, M., Ibañez, J. y Alvira, F. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Editorial Alianza. ISBN 84-2006-8663-8. Material con fines didácticos
- Gerrard, J., Rudolph, S. & Sriprakash, A. (2017). The Politics of Post-Qualitative Inquiry: History and Power. *Qualitative Inquiry*, Vol. 23 (5) 384-394.
- Gimenez, G. y Del Bello, J.C. (2016) "La Ley 24.521 de Educación Superior. Su impacto modernizante y la necesaria nueva agenda de política pública universitaria" ISSN 2314-2138, ISSN-e 2314-1530, Vol. 5, Nº. 9, 2016, pp. 9-32
- Greenwood, D. y Levin, M. (2011) "La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación-acción" en Denzin, N. y Lincoln, Y. El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol.1. México. Editorial Gedisa
- Gvirtz, S.; Grinberg, S. y Abregú, V. (2022) La educación ayer, hoy y mañana: el nuevo ABC de la pedagogía. Ed. Santillana en el aula. Buenos Aires. ISBN 978-950-46-6580-9. Capítulo 2
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006) El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza. Ediciones AIQUE. Buenos Aires. ISBN 950-701-497-7
- Haraway, D. (2004). Testigo_Modesto@ Segundo Milenio. HombreHembra@_Conoce_Oncorrotón@: Feminismo y tecnociencia. UOC. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad
- Holstein, J. y Gubrium, J. (2013) "Práctica interpretativa y acción social" en Denzin, N. y Lincoln, Y. Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol.3. Barcelona. Editorial Gedisa
- Jackson, P. (1991) La vida en las aulas. Ediciones Morata. Fundación Paideia. Documento brindado por la UNMdP con fines didácticos. (Capítulo 1 "Los afanes cotidianos")
- Kemmis, S. (1993) El curriculum: más allá de una teoría de la reproducción. Ediciones Morata. Original 1988. Documento brindado por la UNMdP con fines didácticos. (Capítulo 3: Hacia una teoría crítica del curriculum)
- Litwin, E.(2010). "El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio". *Revista Educación Y Pedagogía*, 18(46), 25–31.
- Maggio, M. (2018) Reinventar la clase en la Universidad. Editorial Paidós. Buenos Aires. ISBN 978-950-12-9665-5
- Marquina, M. y Mendoca, M. (2022) "El Plan Taquini: momento clave de la historia universitaria argentina" en Taquini, A. (compilador) (2022) Universidad y cambio social. Plan Taquini: pasado, presente y futuro. Sáenz Peña, EDUNTREF. pp.175-191

- Mollis, Marcela (2009): "El sutil encanto de las autonomías: una perspectiva histórica y comparada", en Mollis, Marcela (comp.), *Memorias de la Universidad. Otras perspectivas para una nueva Ley de Educación Superior*. Buenos Aires: Ediciones del CCC – Clacso.
- Perez, M. (2019) "Violencia epistémica. Reflexiones entre lo invisible y lo ignorable", *Revista El lugar sin límite. Revista de Políticas y Estudios de Género*, Vol. 1 Núm. 1 (2019): Cuerpos en peligro, abril 2019, pp. 81-98
- Plotno, G (2009). "Un estudio sobre ingreso y deserción en la UBA." Ponencia XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires
- Porta, L y Yedaide, MM. (2017) "Una narrativa de lo descolonial para el vecindario" En su: *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata, EUDEM, 2017.
- Richardson, L. y Adams St. Pierre, E. (2017) "La escritura: un método de investigación" en Denzin, N. y Lincoln, Y. *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa. Vol. V*. Editorial Gedisa. Barcelona. Pp. 128-163
- Rinesi, E (2012) "¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?" Documentos para el debate IECCONADU
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. IEC. ISBN: 9789876302043. Capítulos 3 y 5
- Rodriguez, Daltos (2009)"Contenidos en educación no formal". En Morales Marcelo (comp.) *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas Educación No Formal. Una oportunidad para aprender*. Uruguay. Dirección de Educación. ISBN: 978-9974-36-142-3
- Sacristán, G. (1990) *Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata. Original 1982. Documento brindado por la UNMdP con fines didácticos. (Capítulo 2. El afianzamiento de la pedagogía por objetivos)
- Sanllorenti, P.y Andriotti Romanin. E. (2012) "Leyes universitarias argentinas. Un recorrido histórico." *Cuadernos de Investigación de a.d.u.m. N° 5*, Mar del Plata.
- Schwab, J. (1989) "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum" en Sacristán y Gomez La enseñanza: su teoría y su práctica. Ediciones Akal. Documento brindado por la UNMdP con fines didácticos.
- Siede, I. (2017) *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Editorial PIADÓS. Buenos Aires. ISBN 978-950-12-9511-5
- Smith, L. (2011) "Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre" en Denzin, N. y Lincoln, Y. *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol.1*. México. Editorial Gedisa

Walsh, C. (2014) "Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales". Paper Universitario. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

Yedaide, MM. (2019) Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. Praxis educativa, 23(1) enero - abril 2019
– E – ISSN 2313-934X
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/3443>

Documentos oficiales

Ministerio de Educación y Justicia “Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria”.

Ministerio de Educación, Ley 24521. Ley de educación superior. Promulgada 7 de agosto de 1995

Ordenanza de Consejo Superior N°1550 y su anexo. Ordenanza de reapertura de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Mar del Plata. 29 de septiembre de 2011

Ordenanza de Consejo Superior N° 1549/11 y su anexo. Ordenanza de apertura de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Mar del Plata. 29 de septiembre de 2011

¹ Las siglas DEC refieren a Después de la Era Común, en referencia a considerar la concepción histórica desde la perspectiva religiosa cristiana como aquella que puede presentar en nuestro territorio mayor nivel de adherencia social (de ahí el término común), pero no por ello pensarla, desde este escrito, como la legítima.

² Aclaro aquí que no deseo generalizar ni contar las nuevas generaciones como perdidas. Todo lo contrario, considero que presentan pensamientos de apertura más amplios en relación a épocas pasadas. Busco poner de manifiesto ciertos mensajes que deben procesar y con los cuales deben convivir hoy.

³ Los documentos correspondiente a de Alba (1998), Jackson (1991), Kemmis (1993), Sacristán (1990) y Schawb (1989) fueron proveídos por la UNMDP en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria. De ahí que las referencias de cita sobre las páginas diferirá de la original.

⁴ Cuando se observa, posterior a la cita, que se escriba sobre el currículum se aclarará mediante la aclaración de la página correspondiente.

⁵ Se hace referencia aquí al profesorado en ciencias de la Educación. El mismo es tratado en el apartado final del escrito.

⁶ Esta estructura del currículum será tomada con prioridad en la coyuntura sensible.

⁷ “Diffraction is a matter of differences at every scale, or rather in the making and remaking of scale (spacetime matters)”/ “La difracción es una cuestión de diferencias en cada escala, o más bien en el armado y rearmado de escalas (materialización-espacio-temporales).”

⁸ Núcleo 1 “Contextos: Modernidad, pedagogía y sociedad. Una dimensión socio-histórica de algunos problemas contemporáneos de la educación.”; Núcleo 2 “Interseccionalidades. Las teorías críticas de la educación y las culturas en las prácticas educativas.”; Núcleo 3 “Tocar la fibra”; Núcleo 4 “Gestos insurgentes. Pedagogías, performatividades y corporalidades: Composición de pieza performática.”

⁹ Para mayores detalles, recuperar la Síntesis de Información de Estadísticas Universitarias (2019-2020) del Ministerio de Educación y el SPU

¹⁰ Durante las intervenciones, para una ágil lectura, se utilizarán preponderantemente el genérico masculino y/o femenino, sin por ello desconocer que en ambos espacios se habilita y promueve, de acuerdo a la normativa vigente, el uso del lenguaje inclusivo.

Anexos I: Guion de entrevistas

CICLO DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Estrategias poderosas en los entramados vitales y recorridos académicos de estudiantes del primer año de Ciencias de la Educación

Recorridos biográficos en la llegada y desempeño profesional docente en Ciencias de la Educación

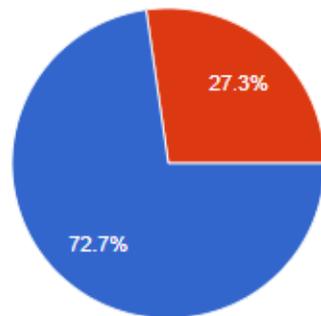
- ¿Cómo podrías narrarnos tu llegada y continuidad en la carrera de Profesorado y Licenciatura Ciencias de la Educación? Dentro de ese recorrido ¿Cómo fue el recorrido para ser parte de la materia (T.A.C.A. o Problemática Educativa)?
- ¿Qué aprendizajes, desde la profesión docente, se han consolidado en el pasaje de la docencia en el nivel?
- ¿Cuáles consideras que son aquellos elementos constitutivos de una enseñanza poderosa en el nivel superior?
- ¿Cuáles han sido las estrategias que mayor sostenimiento y devolución por parte del claustro estudiantil has observado? ¿Hay alguna que hayas tenido que desechar? ¿Por qué?
- Desde tu mirada en función del desempeño estudiantil ¿Qué estrategias has observado como exitosa dentro de los recorridos de cursadas? ¿Cuáles son las principales demandas que tienen sobre la carrera o la cátedra?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que has observado que el claustro estudiante ha atravesado durante el recorrido del primer año?
- ¿Qué aspectos consideras que se podrían/deberían mejorar en el funcionamiento de la educación superior para garantizar formas de permanencia en un primer año?

Anexos II: Resultados de encuesta

| Marca temporal | Apellido y nombre | ¿Manifiesta su consentimiento para poder hacer uso de la información aquí desplegada? |
|--------------------|-----------------------|---|
| 30/6/2023 10:57:56 | Scalona Verónica | Si, pudiendo hacer uso del nombre establecido anteriormente |
| 30/6/2023 11:13:04 | Dominguez Carmen | Si, pudiendo hacer uso del nombre establecido anteriormente |
| 30/6/2023 11:31:30 | Miguel Silvina | Si, pudiendo hacer uso del nombre establecido anteriormente |
| 30/6/2023 12:04:19 | Ceverio Joaquin | Si, pudiendo hacer uso del nombre establecido anteriormente |
| 30/6/2023 16:22:29 | EST1 | Si, haciendo uso de un código de identificación sin nombre propio |
| 30/6/2023 19:54:41 | EST2 | Si, haciendo uso de un código de identificación sin nombre propio |
| 30/6/2023 20:02:20 | Vega Cintia | Si, pudiendo hacer uso del nombre establecido anteriormente |
| 30/6/2023 20:44:03 | Quinteros Jesica | Si, haciendo uso de un código de identificación sin nombre propio |
| 2/7/2023 22:59:22 | Dlppolito Sabrina | Si, pudiendo hacer uso del nombre establecido anteriormente |
| 4/7/2023 0:20:48 | Negreti Luciana | Si, pudiendo hacer uso del nombre establecido anteriormente |
| 7/7/2023 10:40:58 | Suarez Lourdes Denise | Si, pudiendo hacer uso del nombre establecido anteriormente |
| 9/7/2023 18:22:35 | Frank Santiago | Si, pudiendo hacer uso del nombre establecido anteriormente |
| 10/7/2023 13:47:45 | Kliebens uchima maia | Si, pudiendo hacer uso del nombre establecido anteriormente |
| 10/7/2023 13:50:08 | Cecchetto Guadalupe | Si, pudiendo hacer uso del nombre establecido anteriormente |
| 10/7/2023 14:30:05 | Aguilera Carolina | Si, pudiendo hacer uso del nombre establecido anteriormente |
| 10/7/2023 14:33:08 | EST3 | Si, haciendo uso de un código de identificación sin nombre propio |
| 10/7/2023 14:34:36 | EST4 | Si, haciendo uso de un código de identificación sin nombre propio |
| 10/7/2023 15:33:25 | Yemha Asael | Si, pudiendo hacer uso del nombre establecido anteriormente |
| 10/7/2023 15:46:06 | Pérez Ana Lia | Si, haciendo uso de un código de identificación sin nombre propio |
| 10/7/2023 17:24:27 | Maldonado Micaela | Si, pudiendo hacer uso del nombre establecido anteriormente |
| 10/7/2023 22:04:04 | Jokiel Anabela | Si, pudiendo hacer uso del nombre establecido anteriormente |
| 8/9/2023 12:45:45 | Silvina Miguel | Si, pudiendo hacer uso del nombre establecido anteriormente |

¿Manifiesta su consentimiento para poder hacer uso de la información aquí desplegada?

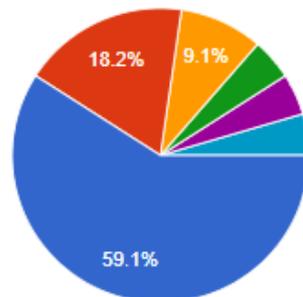
22 respuestas



- Si, pudiendo hacer uso del nombre establecido anteriormente
- Si, haciendo uso de un código de identificación sin nombre propio
- No, no deseo que se utilice dicha información

¿Qué espacios curriculares ha cursado en el ciclo 2023?

22 respuestas



- T.A.C.A. y Problemática Educativa
- Problemática Educativa
- T.A.C.A.
- T.A.C.A. y Problemática Educativa, pero continué en una sola de ellas.
- Portugués
- Intro a Psico

¿Qué apreciación puede realizar sobre el curso de ingreso la carrera?

| |
|--|
| No realicé curso de ingreso |
| No lo realice |
| Muy bueno, excelente con la informacion. Me encanto. |
| Destaco el excelente acompañamiento de los docentes, en ambos espacios curriculares. |
| Mucho trabajo tanto del equipo docente como del centro de Estudiantes para que sea una muy buena cursada. |
| No he tenido curso de ingreso |
| No realice curso |
| No sabía que era un curso de ingreso pero las materias me parecieron muy buenas. |
| Excelente, una gran invitación para animarse y quedarse en la Universidad. La mención del acompañamiento del centro de estudiantes, con las orientaciones necesarias para no sentirnos solos. |
| No realicé el curso de ingreso. |
| Yo me enteré tarde del curso de ingreso. Me hubiera gustado que tenga mayor difusión en las redes, y que lo hayan avisado con más tiempo quizás en los períodos de inscripción a la carrera. |
| La cátedra se ocupó de acompañar nuestras trayectorias. Se propusieron diferentes estrategias didácticas, incluyendo medios virtuales, videos, actividades y evaluaciones con diferentes propuestas para acercar los contenidos a los estudiantes y nuestra realidad. |
| No realicé curso de ingreso |
| A grandes rasgos fue una experiencia satisfactoria y cargada de nuevos saberes, tanto académicos como los propios de la vida universitaria. Creo que fue un ingreso adecuado, puedo decir que "entiendo el lenguaje universitario" y eso me hace sentir cómoda y conforme en este ingreso. |
| Interesante, genero buenas expectativas y motivador. |
| muy conforme con el desarrollo de la cursada y muy agradecido por el acompañamiento recibido por los docentes y compañeros de estudio |
| No he tenido curso de ingreso |
| No realicé el curso de ingreso, cuando empecé no estaba |
| Muy importante |
| NO realicé el curso de ingreso |
| Muy bueno |

¿Qué apreciación puede realizar sobre los contenidos desarrollados en relación al campo educativo y/o académico?

| |
|---|
| Muy de acuerdo con la propuesta |
| Creo que la selección de contenidos, autores y su profundización de los mismos, fue la indicada para poder tener una buena primer visión de hacia a donde apunta la carrera y la metodología de trabajo que predominará en la misma. |
| Excelentes los contenidos elegidos. |
| Me parecieron muy interesantes, acordes a las diversas problemáticas sociales, y variados en cuanto a su complejidad de lectura. |
| Excelentes |
| Me han resultado muy atractivos e interesantes |
| Los contenidos estuvieron acorde a lo esperado, me hubiese gustado poder profundizar en algunos autores, pero la cantidad de lectura que teníamos por semana tanto para los prácticos como para los teóricos no fue posible |
| Me parece que los contenidos son actuales y sirven para este momento de la sociedad. Más allá que vemos diferentes teorías, el enfoque en el campo educativo y académico es el necesario para estos tiempos. |
| Muy importante y clara la información brindada, como la sugerencia del recorrido de las materias a cursar, teniendo en cuenta el incremento en el nivel de complejidad de las mismas. |
| La apreciación que tengo es que los contenidos seleccionados están actualizados, se abordaron temas significativos y al relacionarse con nuestra propia narrativa se hizo mas interesante aun. |
| Me gusto mucho la trayectoria por las dos materias. Algo a destacar es la organización en el aula virtual, me facilito mucho encontrar la información. Los textos fueron muy enriquecedores. |
| Fueron contenidos actualizados y adecuados. Me pareció interesante que se usen investigaciones ya que suelen ser más actuales que los libros. |
| Son contenidos interesantes y útiles para todos los trabajadores de educación. |
| Los contenidos fueron acordes, integrales y accesibles. Creo que aportaron mucho a mi formación previa, pero dejando la oportunidad de profundizarlos. |
| Excelente propuesta, diversidad en autores e interpretación acorde a esta primer instancia de la carrera. |
| muy atinados los contenidos desarrollados |
| Los contenidos abordados cumplieron ampliamente mis expectativas |
| Me parece que son contenidos necesarios que permiten ubicarse principalmente, para luego tener una comprensión más precisa de la actualidad educativa y de los procesos por los que pasó. |
| Pertinentes |
| Los contenido presentados fueron para mi de total significatividad, siendo que me encuentro trabajando en el campo educativo, encontré todo el tiempo relación directa en mi tarea diaria, y al mismo tiempo me encontré interpelada por algunas temáticas, y sorprendida en otras, sobre todo al conocer las pedagogías queer, que no sabía nada de estas. |
| Permiten otras miradas, cuestionamientos, preguntas que habilitan otras posibilidades en torno a la educación |

¿Cuáles han sido las estrategias de enseñanza que identifica como aquellas que han facilitado su acercamiento e incorporación de los contenidos propuestos?

Abordaje de textos a partir de explicación y puesta en común. Trabajos colectivos- grupales. Material audiovisual- literario, como herramienta didáctica para abordar algunos temas.

La explicación de los profes, hacen que uno se interese por los textos presentados.

En los dos espacios, fueron muy prolijos y ordenados en cuanto a la bibliografía, fechas de clases, autores a trabajar por semana, contenidos, etc. Estableciendo con anticipación que lectura y autores se trabajan cada semana, días de exámenes y recuperatorios, etc, eso facilita mucho al estudiante para su organización.

La colaboración entre docentes, estudiantes y Centro de Estudiantes

El trabajo en equipo

El trabajar en grupo, realizar dinámicas grupales, representaciones etc. Facilitan el aprendizaje

Creo que han sido diferentes estrategias: los casos, los videos, las preguntas, los PPT, etc; la realidad es que todo material didáctico bien utilizado sirve para el aprendizaje.

Ir de lo teórico a lo práctico, ejercitar sobre lo estudiado, conversar con los compañeros; el intercambio de ideas es necesario para despejar dudas.

La propuesta del centro de estudiantes con el ida y vuelta, los debates en clase, los videos y power point.

Las lecturas, el intercambio entre docentes y estudiante sobre los temas a trabajar en cada clase, la utilización de PowerPoint en clases teóricas y prácticas, el aula virtual, los foros han sido muy enriquecedores también, la performance como medio de incorporar conceptos teóricos.

La posibilidad de elaborar un ensayo y una performance me parecieron muy buenas formas de incorporar los contenidos, a demás de resultar un desafío ya que no me resultaron actividades a las que estuviera acostumbrado. La visualización y debate sobre casos articulado a los contenidos me facilitaron el acercamiento a los contenidos, como así también comparar y ordenar los autores.

Clases teóricas y prácticas

La mejor estrategia fue la de compartir los momentos de estudio con mis pares, a modo de intercambio y acompañamiento en este ingreso. También destaco la posibilidad de acceder a los docentes ante las dudas o preguntas que pudieron surgir.

Como anteriormente mencione, la diversidad de autores para una mejor interpretación de contenidos; las propuestas de los talleres para abordar las temáticas.

la exposición verbal de los docentes

El aula virtual, las clases grabadas en videos, los repasos con las adjuntas/os, los recordatorios de los textos a leer.

Una de las que puedo identificar, es la articulación de la bibliografía entre las clases teóricas y las practicas, como dialogan entre ellas y hasta el abordaje de contenidos en relación a la otra materia que he cursado.

El andamiaje comprometido

El apoyo visual en las clases, de imágenes y textos, y el abordaje a partir de esto. También, el análisis de textos en pequeños grupos, para luego la puesta en común entre todos. Evaluar a partir de diferentes herramientas también es algo que rescato y aporta mucho a desnaturalizar la típica prueba estándar.

Revisitas los textos, los intercambios orales, repasos de los textos leídos

¿Cuáles han sido los principales desafíos que has encontrado en el recorrido de las asignaturas mencionadas a partir de tu propia trayectoria o la de tus compañerxs?

La falta de consignas y objetivos claros en una de las asignaturas, al igual que sus criterios de evaluación. El confuso uso del tiempo en la misma.

Mi principal desafío fue llegar a tener todas las lecturas al día, al igual que mis compañeras.

Familiarizarme nuevamente en el rol de estudiante, y retomar los trabajos prácticos grupales.

Las instancias de evaluación.

La cantidad elevada de material de lectura semanalmente

Adaptarme al ritmo de estudio, organización, por suerte tuve un grupo de contención que me ayudó a continuar.

El mayor desafío es la escritura, por mi trayectoria personal para mí es más fácil corregir que ponerme a escribir. Fueron momentos de mucha lectura y relectura de autores para captar lo más importante y así desarrollar el texto propio escrito.

Como desafío personal al exponer un oral, los nervios me juegan en contra. Debo seguir trabajando para lograr hacerlo como corresponde y expresar las ideas de manera clara.

La participación en el foro y el uso de la tecnología.

En mi caso particular, fue volver al ritmo de lectura de textos académicos. Luego por cuestiones de trabajo, se me complicó un poco el final de las materias.

Mis principales desafíos fueron sostener la cursada a la par del trabajo, ya que las suplencias suelen ser fluctuantes y no siempre se pueden elegir las que respeten el horario de cursada, además de la carga que ello implica. Por otra parte, la elaboración de una performance y del ensayo me resultaron un desafío ya que no contaba experiencia en ello, pero me parecieron formas muy interesantes de evaluar y consolidar saberes.

Ensayo

En principio, la cantidad de horas dedicadas a las lecturas, pero creo que es parte de incorporarse a la vida universitaria.

Trabajar, maternar, cursar, estudiar y rendir. Fueron mis principales desafíos para lograr la continuidad en la formación.

lograr llevar al día la lectura de los textos

El doble discurso de profesores/as (práctico/teórico), la cantidad de material de lectura, los parciales tradicionales.

Mantener las lecturas al día, y asimilar la información en los tiempos determinados por las instancias evaluativas.

desestructurar mis pensamientos

El principal desafío fue para mí estar al día con la cantidad de textos. Las cursadas no me pesaron, al contrario, pero siempre la sensación de no llegar a estar al día con las lecturas, fue algo muy desafiante para mí, y que de hecho, no lo he logrado por completo lograr.

La participación en los foros

¿Puedes identificar las estrategias de aprendizaje que has puesto en juego para superar esos desafíos? ¿Puedes describir también las utilizadas por los compañerxs?

El trabajo grupal y apoyo en compañeras y compañeros fue fundamental para poder superar lo antes mencionado, así como las consultas a la estudiante acompañante y el docente de prácticos. En general, todas y todos nos apoyamos en el grupo.

Después de cada clase, imprimía los textos, los leía y los resumía, todas las semanas. También hacíamos grupo con mis compañeras, para poder estudiar juntas. Y así despejar dudas juntas.

Utilice la forma de estudio, mediante la lectura, y realización de resúmenes. Utilizamos en grupo, las herramientas tecnológicas, como el drive, para la realización de trabajos grupales, y en alguna oportunidad nos hemos reunido por zoom, para conversar previo a los parciales y debatir contenidos, y temas principales.

Mucha lectura y mucho acompañamiento entre nosotros (los estudiantes). Mucho apoyo de los profes y el centro de estudiantes. Mucha voluntad por lograr que el ingreso a la Universidad sea por una puerta giratoria (Rinesi, 2015).

Si

Hacer resúmenes y compartirlos en los diferentes grupos, estudiar en grupo, los videos de Porta, Ramallo fueron los que me ayudaron en el primer parcial a redondear las ideas. Estaría muy bueno poder contar con más soportes de este tipo.

Puedo decir que lo importante es escribir y leer una y mil veces hasta que quede un texto coherente, cohesivo y adecuado para el lector. Los resúmenes también me sirvieron y los mapas conceptuales de algunos de mis compañerxs también fueron de ayuda.

Algunas estrategias utilizadas son leer en profundidad el texto a exponer, escribir una síntesis del mismo, comprenderlo y reescribirlo con mis palabras, sin dejar de lado los términos primordiales, relacionar con la actualidad hechos puntuales ocurridos en relación a la temática. Por último, estar tranquila y lograr exponer de forma ordenada y concisa para su entendimiento.

Tomar apuntes en clase y luego repasar, a mi particularmente, me ayuda un montón en el proceso de aprendizaje. Cuadros comparativos. Esquemas. Y también algo que me ayudó mucho, fue el leer los textos y luego charlar con mis compañeros sobre lo que cada uno interpreto.

Creo que una de las estrategias de aprendizaje que pusimos en juego fue el trabajo en grupo, acompañándonos en la trayectoria de la materia. Otras estrategias fueron la asociación/comparación entre las propuestas de distintos autores y la participación en clase.

Apoyarnos en grupalidad fue fundamental, repartir los textos, debatir las interpretaciones. También la constancia, es un ejercicio diario y me parece fundamental.

en principio repartir las lecturas nos ayudo mucho y luego en base a lo leído generar dialogos en grupo sobre lo leído por otros compas

El trabajo en equipo, el debate de los textos, la división de las lecturas, el acompañamiento verbal.

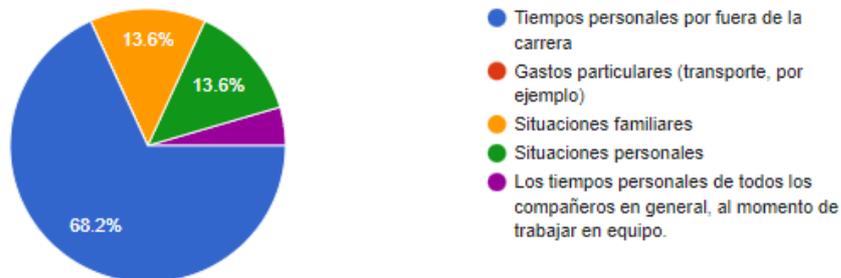
Puedo identificar algunas propias, como generar textos con el desarrollo de la información, para estudiar incorporando vocabulario y explorando el encuentro con la propia narrativa.

lecturas, encuentros intercambios, entre otros

El tomar nota en las clases, participar activamente, y formar un grupo de estudio con algun@s compañeros, fueron mis estrategias. Las lecturas en casa, y sus resúmenes, también formaron parte.

¿Podrías identificar cuáles han sido los desafíos/ dificultades externas a la cursada que has tenido que sortear? Puedes responder de manera personal o a partir de la experiencia de otro compañerx

22 respuestas



Falta de tiempo por trabajo

Encontrar el equilibrio entre estudio, trabajo y otras actividades que forman parte de la vida es un desafío sobre todo cuando ya se es adulta/o. Esto fue parte del volver a estudiar, que tiempos se le dedica a cada cosa para que las responsabilidades y elecciones no sean una carga y se disfrute el camino.

En mi caso, la universidad fue un gran desafío desde el primer día, ya que además de elegir estudiar, trabajo y soy mamá de dos varones, lo cual empezar una carrera Universitaria fue un gran desafío desde el momento uno!

Comencé esta carrera, para disfrutar del transcurso de la misma. Al trabajar en un secundario turno tarde y un profesorado turno noche, hace que de lunes a viernes no cuente con el tiempo suficiente para la lectura. De todas maneras pude lograr el objetivo de llegar a leer todo el material y apreciar cada texto propuesto, organizandome en los tiempos posibles. Fue un desafío felizmente superado.

Violencia de género. Amenazas a mi persona y familia. Perdida de seres queridos. Problemas de salud discapacitante.

Trabajo y familia

Trabajo, horarios familiares, enfermedad etc

La verdad es que soy afortunada porque no tengo grandes complicaciones con la cursada. La situación personal que pudo sacarme tiempo de estudio es que mi mamá está enferma y a veces tengo que llevarla al médico y ocuparme de ella. Pero en casa nos organizamos bien para que cada una pueda llevar a cabo sus asuntos diarios. Así que pude cursar casi sin problemas y sin ninguna falta en toda la cursada.

Al ser la mayoría de nosotros docentes, solemos tener 2 o más escuelas, mientras que los demás también tienen otros trabajos. Es difícil coincidir para juntarse a trabajar, por eso se buscan otras alternativas como por medio de la virtualidad o por el grupo de WhatsApp, pero la participación y compromiso de todos los integrantes no siempre es la misma y suelen generarse conflictos. Así mismo destaco que por medio del diálogo se puede resolver cualquier contratiempo o planteos diferentes, logrando aprovechar lo positivo del trabajo en grupo, en el que el intercambio de ideas es de gran importancia en la construcción del conocimiento.

La organización con mi hijo de 2 años fue lo que me resultó más complejo. Aprovecho para mencionar la importancia de un espacio de cuidado para lxs hijxs de lxs estudiantes.

Principalmente el trabajo y que este cuatrimestre me tocó pasar por situaciones personales, a nivel familiar y de salud complejas.

El trabajo me demanda mucho tiempo principalmente en fechas de entregas de calificaciones, también las suplencias no siempre te permiten sostener un orden en los tiempos porque no son muy estables.

Soy docente de primaria y madre de dos niños. Mis tiempos siempre están ajustados.

Como mencioné anteriormente, el tiempo de lectura y elaboración de los trabajos es bastante y fue un desafío conjugar trabajo, vida personal, familia, hobbies con la universidad.

Responsabilidad laboral, maternales y garantizar la regularidad presencial.

en principio soy docente de un curso de taller, además soy director en una escuela con lo que implica la dedicación de tiempo que demanda un cargo jerárquico

El trabajo, la familia, las planificaciones/ evaluaciones los horarios de actividades de hijos.

Empecé el cuatrimestre con un embarazo sorpresa, que luego se convirtió en embarazo de riesgo, para lo cual tuve que hacer reposo y faltar. Perdí el embarazo de todos modos, y me separé de mi pareja y concubino. Luego me quedé sin trabajo y hace más de dos meses que estoy en la búsqueda y no consigo, sosteniendo la familia sola. Hace unas semanas, también me avisaron que debo dejar la casa que alquilo, así que estoy en la búsqueda de otra casa, la distracción es constante y tuve que enfocarme mucho para no dejar todas las materias, si dejé 1 con mucha carga horaria.

Optimizar el tiempo entre familia-trabajo, estudio y tiempo de cursada

En la cantidad de horas laborales, más las responsabilidades familiares, cursar una materia y dedicarle el tiempo de la cursada, más las lecturas, fue lo que más me costó. Pero a pesar de eso, me encontré muy motivada siempre, por los contenidos abordados.

Se presenta el siguiente espacio para presentar un comentario breve sobre la temática tratada (recorridos en asignaturas del primer año) que no ha sido abordada en la encuesta.

Nada que agregar solo agradecer la escucha y el tiempo compartido.

Fue uno de mis mejores recorridos, ya que he estado en otras carreras y esta, primero por los profesores, centro de estudiantes y universidad, me llena de orgullo. La calidad de gente me sorprendió para bien por supuesto! Feliz de haber transcurrido este primer cuatrimestre!

Seguir trabajando con respecto a la transición entre virtualidad y presencialidad. Formas de evaluar para evitar frustraciones innecesarias a los ingresantes que los lleven a dejar la cursada por creer que "no son capaces".

En las clases teóricas de Taca no hubo una devolución de los tp, hubiera estado bueno que si pedía en cada clase una tarea o tp existiera una retroalimentación

Es de gran importancia el acompañamiento de los profesores, como el involucramiento mutuo de estos y los estudiantes, estableciendo una confianza para poder expresar las inquietudes, dudas y temas surgidos durante el recorrido de la materia, con la finalidad de una cursada que sea habitable para todos. Gracias a los profes por estar al pie del cañón y motivar para que vuelvan aquellos compañeros que, por diferentes motivos, tuvieron que dejar de cursar.

Destacar la afectividad por parte de los profes y compañeros. Que aquello que se enseña también se aplica. Gracias Jonathan, Nicolas, Jessi y Pau

Realmente yo terminé este primer cuatrimestre de la carrera muy contenta y conforme, tanto con el dictado de materias y docentes que están a cargo de las mismas, como con mi trayectoria a lo largo de ellas.

Me resultó muy agradable el tránsito por la materia, me sentí acompañado por la cátedra.

Fue un desafío y es un orgullo finalizar este primer cuatrimestre. Problemática educativa es una materia muy enriquecedora.

Destaco el compromiso de profesores en tiempo y forma la devolución de notas/comentarios. La flexibilidad y coherencia en abordaje de dinámicas, estrategias, intervenciones y evaluación.

Un placer tenerte de profesor Nico, gracias por hacer que este inicio sea sumamente significativo.

Gracias