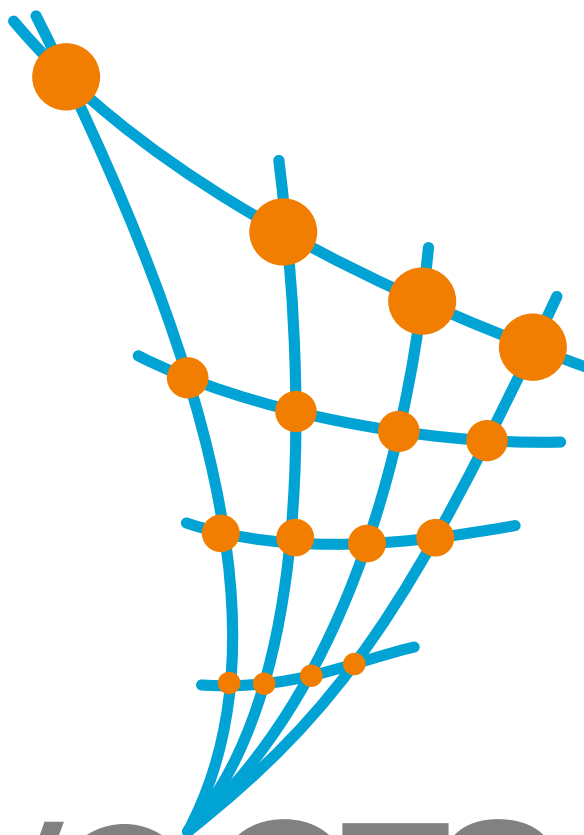


Año 1 / Número 1 / Abril de 2023

ISBN: 978-950-766-212-6

Posadas, Misiones, Argentina



# VOCES

**Escribir y leer:**  
Voces de los Educadores de Misiones



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES



FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS,  
QUÍMICAS Y NATURALES



redine  
RED DE INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA



**Escribir y leer:** Voces de los Educadores de Misiones

Red de Investigación Educativa-REDINE

Escribir y leer: voces de los educadores de Misiones / compilación de Alicia Mónica Oudin; Eduardo Julián Medeiro. - 1a ed. - Posadas: Universidad Nacional de Misiones ; Departamento de Formación Docente y Educación Científica, Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales -UNaM, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-766-212-6

1. Educación Formal. 2. Educación Secundaria. 3. Material Auxiliar para la Enseñanza. I. Oudin, Alicia Mónica, comp. II. Medeiro, Eduardo Julián, comp. III.

Título.

CDD 373.02

ISBN 978-950-766-212-6



## Datos de Escribir y Leer: Voces de los Educadores de Misiones

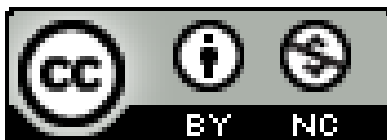
Escribir y leer: Voces de los Educadores de Misiones. Es una publicación Virtual de la Red de investigación Educativa de la provincia de Misiones (REDINE). Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales. Ciudad de Posadas (3300), Provincia de Misiones, Argentina.

Envíe su trabajo a: [vocesdeloseducadores@fceqyn.unam.edu.ar](mailto:vocesdeloseducadores@fceqyn.unam.edu.ar) El envío de un artículo u otro material implica la aceptación de las siguientes condiciones:

- Que sea publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial 4.0 internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
- Que sea publicado en el sitio web oficial de REDINE. Red de Investigación Educativa de la Provincia de Misiones, Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Misiones. [http://www.fceqyn.unam.edu.ar/redine/index.php?option=com\\_content&view=frontpage](http://www.fceqyn.unam.edu.ar/redine/index.php?option=com_content&view=frontpage) y con derecho a trasladarlo a nueva dirección web oficial sin necesidad de dar aviso explícito a los autores.
- Que permanezca publicado por tiempo indefinido o hasta que el autor notifique su voluntad de retirarlo de la revista.
- Que sea publicado en cualquiera de los siguientes formatos: pdf, xlm, html, epub; según decisión de la Dirección de la revista para cada volumen en particular, con posibilidad de agregar nuevos formatos aún después de haber sido publicado.

Se permite la reproducción de los artículos siempre y cuando se cite la fuente. Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) salvo, los elementos específicos publicados dentro de esta revista que indiquen otra licencia. Usted es libre de: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato; adaptar, transformar y construir a partir del material citando la fuente. Bajo los siguientes términos: Atribución —debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. NoComercial —no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/></a><br />Esta obra está bajo una <a href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/">Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional</a>.



### Staff

#### Dirección:

Dra. Alicia Mónica Oudín, Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Misiones;

Prof. Medeiro Eduardo Julian, Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Misiones

#### Comité Editorial:

Dra. Ana María Zoppi, Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Misiones.

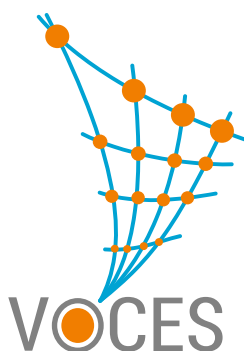
Mgter. Sonia Szilak, Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Misiones.

Esp. Edith Abildgaard, Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Misiones.

Prof. Silvia Salomón, Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Misiones.

Prof. Ariana Radovic, Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Misiones.

Prof. Ivana Mahiquez, Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Misiones.



**Escribir y leer:** Voces de los Educadores de Misiones

## ÍNDICE

Escribir y Leer: Sus Orígenes y Sentidos	6
Experiencia Como Facilitadora Del Programa Nacional Primeros Años Acompañamos La Crianza <b>Luciana Araceli, Talavera</b> .....	9
Educación y Pandemia. Aproximaciones Para Repensar La Escuela <b>Julio Alfredo, Romero</b> .....	19
Proceso Curricular del Diseño Por Competencias En Formación Profesional, Durante Los Años 2018-2020, En Posadas Misiones. <b>Verónica Luján, Fernandez</b> .....	31
El Currículo de Educación Sexual Integral en la Formación Docente para Educación Primaria de la Provincia de Misiones, Argentina. <b>Ana Pedrini y Patricia Morawicki</b> .....	41
Ginopia en la Educación Secundaria <b>Yesica Da Rosa</b> .....	54
Leer y Escribir con TIC en el Ámbito Académico <b>Gloria E Fernández y Luciana Rubio</b> .....	62

## Escribir y Leer: Sus Orígenes y Sentidos

---

La revista “Escribir y leer: Voces de los Educadores” nace de un proyecto de extensión radicado en la Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones, en el marco de un proyecto prioritario del Departamento de Formación Docente y Educación Científica de esta Facultad.

Su génesis se remonta al año 2020 donde, desde el “Nodo Posadas” de la Red de Investigación Educativa (REDINE), invitamos a escribir una reflexión en torno a una pregunta problematizadora: ¿Qué piensan de la educación argentina en este momento de la historia? A partir de ella, recuperamos y compartimos los escritos en un conversatorio virtual. Surge, entonces, la necesidad de crear un espacio generador de intercambios de experiencias, de producciones pedagógicas y puesta en valor de los conocimientos producidos por educadores de la provincia de Misiones.

La intencionalidad ha sido comenzar un camino para potenciar la escritura, la reflexión, las experiencias y hacer públicas las ideas. Es decir, recuperar las voces de los sujetos para trabajar la relación entre pensamiento, acción y escritura, valiéndonos del derecho a expresar lo que pensamos, sabemos y aprendemos.

La labor cotidiana desplegada produce saberes pedagógicos que habitualmente no son reconocidos, tampoco socializados. Es importante destacar el trabajo cooperativo, colaborativo e integrado; aprender, cada vez más, a comunicar, expresar el posicionamiento pedagógico con la intencionalidad de defender nuestras ideas y resaltar el rol político que tenemos como educadores. La finalidad de este espacio es potenciar nuestro margen de autonomía pedagógica y de experiencia genuina en el trabajo docente.

La “lectura entre pares”, fue la metodología de trabajo, (Zoppi, et al, 2018). En tanto se pretende la autoformación entre educadores como una instancia de perfeccionamiento docente.

Esta práctica es una posibilidad de dialogar acerca de la educación y compartir “lo que nos pasa<sup>1</sup>”, lo que aprendemos y producimos mientras trabajamos. Es una manera de potenciar el intercambio de experiencias, el análisis, la reflexión crítica y colectiva. Acercarnos al otro a través de la escritura y la lectura de experiencias pedagógicas, nos permite aprehender y transformar nuestra propia práctica docente. Al mismo tiempo favorece la construcción de un nosotros colectivo que trasciende la individualidad.

De esta manera, las producciones escritas buscan dar cuenta de una experiencia, reflexión, relato de procesos en marcha, inquietudes, propuestas de acción que la realidad o alguna categoría teórica nos conduce a reflexionar y que tenga relación con nuestra práctica de educadores en diferentes ámbitos, dentro o fuera de la escuela.

Prendemos que las voces de los educadores sean escuchadas y leídas, con el fin de visibilizar las propias desigualdades sociales y educativas de estos tiempos. Reconocemos que los educadores, ante la situación educativa, expresamos nuestro posicionamiento y así construimos el currículum a partir de una autonomía relativa, generando saber pedagógico que nos posiciona como intelectuales transformadores (Giroux, 1990). Nuestro trabajo como educadores tiene que seguir siendo el espacio de nuestros pensamientos como intelectuales y de nuestras decisiones desde el lugar de sujetos políticos.

En esta oportunidad, los trabajos que se presentan dan cuenta de experiencias educativas de la provincia de Misiones transitadas en diferentes contextos y niveles del sistema educativo. Recopilan las vivencias de los educadores abordando temáticas sobre las políticas educativas y el desarrollo del diseño curricular, propuestas pedagógicas en el marco de la pandemia por COVID 19, prácticas realizadas en contextos de vulnerabilidad social, el rol de las mujeres en el trabajo intelectual y el lugar de las tecnologías de la Información y comunicación en la lectura y escritura.

---

<sup>1</sup> Reconocemos que estamos viviendo “experiencias” inesperadas, entendiendo que una experiencia al decir de Skliar y Larrosa (2009) es algo que nos pasa y porque nos pasa nos transforma, nos modifica como sujetos, nos hace replantear muchas cosas sobre nuestra vida y en particular, a nosotros sobre la educación (Oudín y otros, 2021, p. 244)

## Referencias Bibliográficas

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Oudín, M., Szilak, S., Medeiro, J. Radovic, A., Ganduglia, M. y Mahiquez I. (2021). La Configuración de nuestro trabajo docente en tiempos de pandemia. Una experiencia de Investigación Acción Participativa en la Provincia de Misiones. En *Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, vol 2 (2), 221-252.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Zoppi, A M, et al. (2018). *Construir y habitar una Red*. El devenir de la Red de Investigación Educativa en Misiones. Trayectorias, experiencias y proyecciones. Posadas, Misiones Argentina: Editorial Universitaria de Misiones.

## Experiencia Como Facilitadora Del Programa Nacional Primeros Años

### Acompañamos La Crianza

Año 1 / Nº 1 / 2023 / pp 9-18/ ISBN: 978-950-766-212-6

Luciana Araceli Talavera<sup>2</sup>

---

#### Resumen

En el siguiente escrito intento compartir y describir mi experiencia como Facilitadora del Programa Nacional Primeros Años Acompañamos la Crianza. El cual, se desarrolla en la localidad de Leandro N. Alem y tiene como objetivo fortalecer las prácticas de crianza de las familias con bebés, niñas y niños de 0 a 4 años y personas gestantes en situación de vulnerabilidad social, a través del acompañamiento y de experiencias compartidas en espacios comunitarios que promuevan el Desarrollo Infantil Integral.

El relato del siguiente texto se basa en mi experiencia personal y profesional, de sentires, percepciones, situaciones que me tocó vivir en relación al encuentro con las familias en las charlas, talleres y las observaciones.

**Palabras Clave:** derechos humanos, promoción, prevención, facilitadora

---

<sup>2</sup> [lucianaatalavera@gmail.com](mailto:lucianaatalavera@gmail.com): Lic. En Trabajo Social, egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM. Promotora Territorial de Género y Diversidad, Facilitadora del Programa Nacional Primeros Años Acompañamos la Crianza. Profesora Universitaria, egresada de la Universidad Gastón Dachary y continúa su formación mediante la Diplomatura Superior en Abordaje de la Gestión Pública con Perspectiva de Género y Enfoque de Derechos de la FHyCS.

## **Introducción**

El siguiente trabajo se realiza con el objetivo de compartir mi experiencia como Facilitadora del Programa Nacional Primeros Años, en el cual trabajo desde el año 2018 hasta la actualidad.

Mi rol como Facilitadora del Programa Nacional Primeros Años, Acompañamos la Crianza (PNPA) consiste en realizar encuentros comunitarios en los Centros Integrales Comunitarios (CIC) de Leandro N. Alem. Los mismos son: el CIC del Barrio José Sartori del KM 40 y el CIC Alem ubicado en el Barrio Potchka.

Actualmente los encuentros se realizan una vez por semana, en los horarios en donde las familias asisten a las consultas con especialistas de la salud: doctores, ginecólogos, dentistas, pediatras, psicólogas, nutricionistas, entre otros.

Como facilitadora desarrollo distintas actividades que tienen que ver con la promoción de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y prevención de problemáticas relacionadas a los mismos y sus familias.

Para ello, en los encuentros comunitarios se realizaron dinámicas de talleres o charlas donde las personas pueden compartir sus saberes, experiencias, inquietudes, preocupaciones y prácticas cotidianas del contexto familiar vinculadas al Desarrollo Infantil Integral.

De esta manera, se establece un espacio de encuentro con los otros en el que se promueve el diálogo, se intercambian experiencias, se profundizan aspectos de la crianza, propiciando la construcción de redes sociales de sostén, así como también, brindar orientación a las familias en la resolución de o tramitación de situaciones problemáticas que requieran la participación de otras instituciones o actores.

### **Objetivo General:**

- Describir mi experiencia como facilitadora del Programa Primeros Años Acompañamos la Crianza.

### **Objetivos Específicos:**

- Detallar mi experiencia en el acompañamiento a las familias en el proceso de crianza
- Indicar cuáles han sido mis descubrimientos en el contacto con las familias.

### **El Programa Nacional Primeros Años, Acompañamos la Crianza**

El Programa enmarca sus acciones en relación a la Convención sobre los Derechos del Niño y la ley 26.061 de Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes junto con el Plan Nacional de Primera Infancia a los fines de abordar la integralidad del desarrollo infantil considerando a la niña y niño como sujeto de derecho.

Las acciones para la atención integral de los más pequeños son una valiosa estrategia, para brindar mayores oportunidades y puedan ayudar a modificar desigualdades sociales.

Siendo las familias el entorno donde las niñas y niños se apropian de valores y construyen su identidad, es importante que las políticas públicas potencien las adquisiciones alcanzadas en cada hogar brindando a las familias recursos, contención y acompañamiento. A su vez, es necesario que las acciones trasciendan y se instalen en toda la comunidad para garantizar mayores posibilidades para los más pequeños.

Mediante el Programa se busca fortalecer las capacidades de crianza de las Familias en situación de vulnerabilidad con niñas y niños de 0 a 4 años y desarrollar un proceso de formación de personas, instituciones provinciales, locales y redes comunitarias para desarrollarlas en su rol y práctica de crianza. Para ello, las Facilitadoras y Facilitadores acompañan a las familias para orientarlas en la resolución o tramitación de situaciones problemáticas que requieren la participación de otras instituciones o actores.

Desde el programa se desarrollan actividades de sensibilización, difusión y capacitación en el ámbito comunitario destinadas a familias, organizaciones sociales y comunitarias, agentes territoriales de instituciones gubernamentales, facilitadoras y facilitadores; desde el enfoque de derechos y la perspectiva de género e interculturalidad.

En los espacios comunitarios se dan cuenta de las miradas y contenidos del Programa como ser: Desarrollo infantil integral y prácticas de crianza: géneros y crianza; juego; educación

sexual integral, primerísimos lectores; narración oral y construcción de identidad; Acompañamiento perinatal; Soberanía y Seguridad Alimentaria; Buenos tratos en la crianza, Lactancia Materna, entre otros.

Las facilitadoras y los facilitadores son agentes territoriales que acompañan a las familias en la crianza y promueven los derechos de las niñas y los niños. Los equipos técnicos provinciales y locales acompañan sus tareas, dando sostén a las diversas propuestas compartidas con las familias.

Los encuentros comunitarios están pensados como una instancia participativa de intercambio de saberes cotidianos en el contexto familiar y un espacio de encuentro con el otro en el que se promueve el diálogo. Los mismos se organizan periódicamente entre las familias y los y las facilitadoras para intercambiar experiencias y profundizar sobre aspectos de la crianza, propiciando la construcción de redes sociales de sostén.

Las principales líneas de Acción del Programa Primeros Años<sup>3</sup> son el fortalecimiento de espacios comunitarios, la articulación institucional y las Zonas de Crianza Comunitarias (ZCC), las mismas están equipadas con diversidad de materiales pensados para la primera infancia y la participación de las familias en distintas actividades comunitarias como charlas y talleres. Cuentan con bibliotecas para las familias, juegos y juguetes, mobiliario específico y están ambientados para favorecer la exploración y las experiencias compartidas.

### **La tarea de las facilitadoras y los facilitadores**

Las Facilitadoras y los Facilitadores son la figura clave del Programa Primeros Años. Se trata de vecinos del barrio o localidad seleccionados por su experiencia en el trabajo comunitario y/o su sensibilidad y compromiso con la infancia. Su función es acompañar a las familias en el fortalecimiento de sus prácticas de crianza y relevar la información que se produzca durante ese proceso. Además, se espera que promuevan el intercambio de experiencias cotidianas y establecimiento de vínculos y redes entre las Familias. Las tareas de los facilitadores consisten en

---

<sup>3</sup> Para mayor información <https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/programas/primerosanios>

acompañar a las Familias en el proceso de crianza de sus hijas e hijos desde el embarazo hasta los 4 años a través de encuentros comunitarios para intercambiar experiencias, saberes e inquietudes relacionadas a la crianza y, relevar información relativa a las familias que participan del Programa y orientarlas ante las problemáticas que surjan, teniendo en cuenta los recursos locales.

Mediante los encuentros comunitarios nos proponemos generar un vínculo con cada familia basado en el respeto y la confianza; promover el intercambio y la reflexión sobre necesidades y preocupaciones de las familias vinculadas con el Desarrollo Infantil Integral; promover la reflexión sobre las prácticas de crianza, familiares, comunitarias; identificar y registrar derechos vulnerados en cada hogar y orientar a las familias sobre recursos existentes; compartir con las familias los recursos que su comunidad ofrece y fomentar la participación comunitaria.

Cada facilitador y facilitadora utiliza un cuaderno de campo para poder registrar temas de interés, preocupaciones, necesidades, comentarios, datos, etc. que vayan surgiendo en los encuentros. Esta información luego se puede compartir con los equipos técnicos para pensar conjuntamente estrategias de acompañamiento.

### **Enfoque de Derechos, Perspectiva de Género e Interculturalidad**

Las temáticas que se desarrollan en el programa, son abordadas desde el enfoque de derechos, la perspectiva de género e interculturalidad nos permite, en primera instancia, reconocer a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. Mediante la perspectiva de género, intentamos pensar y repensar las prácticas de crianza, deconstruir y reconstruir los roles de los responsables de la crianza estableciendo la importancia de la responsabilidad compartida. Con respecto a las infancias, proponemos derribar estereotipos para que todos los niños, niñas y adolescentes tengan igualdad de oportunidades para desarrollarse. Esta perspectiva nos permite analizar situaciones de la vida cotidiana, en donde nos damos cuenta que, sin querer, muchas veces criamos de manera diferente a niñas y niños. Con respecto a la perspectiva intercultural pretendemos valorar los saberes y la cultura de las personas, fomentar

la convivencia en donde es fundamental el reconocimiento de la identidad, eliminando prejuicios y todo tipo de discriminación.

### **Experiencia como Facilitadora**

Para comenzar a describir mi experiencia como facilitadora, considero importante mencionar algunas definiciones de Trabajo Social, profesión en la cual me desempeño. La Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) definió en la Asamblea celebrada en Montreal, en Julio de 2000, el Trabajo Social como:

La disciplina que tiene por objeto la intervención social ante las necesidades sociales para promover el cambio, la resolución de los problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la libertad de la sociedad para incrementar el bienestar, mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales y aplicando la metodología específica en la que se integra el Trabajo Social de caso, grupo y comunidad. Los principios de los derechos humanos y la justicia social son fundamentales para el Trabajo Social.

En el transcurso de los últimos cuatro años que me he desempeñado como Facilitadora del PNPA, he podido recorrer distintos barrios de la ciudad y acompañar en el proceso de crianza a innumerables familias. Actualmente, el acompañamiento de las familias se realiza mediante la planificación de encuentros comunitarios, los cuales se realizan una vez a la semana en el Centro Integrador Comunitario (CIC) del Barrio José Sartori del KM 40 y en el CIC Alem del Barrio Potschka.

El espacio utilizado para realizar los encuentros es en la sala de espera, donde las familias aguardan ser atendidas por los médicos y especialistas (doctores, ginecólogas, dentistas, nutricionistas, psicólogas, pediatras, etc.) o en salones destinados exclusivamente como Zonas de Crianza Comunitaria. Los encuentros pueden durar de 40 minutos a una hora y media o más dependiendo de la cantidad de participantes y la disponibilidad horaria. Los encuentros comunitarios con las familias se realizan mediante la dinámica de talleres o charlas, las cuales pueden variar según el número de participantes o la temática que será abordada, pero, en general, solemos utilizar la estrategia de la pregunta

Según señalan Paulo Freire y Antonio Faundez (2013) en la educación actual, los educadores suelen abocarse a dar respuestas sin dar lugar a las preguntas. El problema radica en que, si no se elaboran preguntas, el saber queda limitado a las respuestas y se pierde la posibilidad de ejercitar la curiosidad y descubrir elementos. Es por ello, que en vez de desarrollar una exposición donde sean los facilitadores los únicos en tomar la palabra y desarrollar los contenidos, preferimos poner en práctica la curiosidad, la cual se inicia con la elaboración de preguntas.

Las preguntas se realizan y son estimuladas a realizarlas en función de la temática elegida, en relación a los aspectos de la vida cotidiana de las personas, de acciones que se realizaron o que pueden volver a realizarse como las prácticas de crianza. De esta manera, tenemos la oportunidad de descubrir elementos en relación a las percepciones, experiencias y saberes de las familias, podemos conocer sus historias de vida, recuerdos, sentimientos, así como también el contexto histórico en el cual crecieron, los recursos materiales y culturales que poseían las personas adultas en su etapa de niñez. Algunas de las preguntas que podemos realizar son las siguientes: *¿Cómo recuerda su infancia?, ¿a qué jugaban? ¿con quienes jugaban? ¿qué comían? ¿quiénes cocinaban en su hogar? ¿compartían la mesa con los adultos? ¿les contaban cuentos e historias? ¿les cantaban canciones? ¿Quiénes lo hacían? ¿Tenían información con respecto a los cambios y desarrollo de su cuerpo? ¿Tiene recuerdos en relación a los buenos tratos en la infancia?, ¿Cuándo eran pequeños tenían que trabajar? ¿Cuándo eran pequeños podían estudiar?*

La estrategia utilizada nos permite dialogar y se genera un espacio donde la palabra circula, las personas toman la palabra, comparten experiencias, dudas, incertidumbres, saberes y pueden ser escuchadas en un marco de respeto. Los relatos son valorados y es a partir de ellos que iniciamos la reflexión, los analizamos, ampliamos la información que tienen acerca del reconocimiento de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y los aspectos principales del Desarrollo Infantil Integral. En muchas oportunidades, las personas sienten confianza y comparten experiencias significativas de su infancia como anécdotas, recuerdos felices o tristes donde afloran las emociones. Muchos adultos nos han contado, por ejemplo, que cuando eran chicos les tenían miedo a sus padres/madres porque ante algún comportamiento inapropiado

eran sancionados con castigos, golpes o palabras hirientes. Frente a esta experiencia, les preguntamos ¿cómo se sentían cuando esto pasaba? ¿sentían confianza con los adultos responsables en la crianza? Nos suelen responder que sufrían, se sentían tristes y que preferían no contarles determinadas situaciones o experiencias que les atravesaba en su vida a sus padres o madres. Continuamos indagando, y les preguntamos ¿cómo actúan hoy en día con sus hijos? En su mayoría, por no decir la totalidad de las personas afirma que no se comportan de esa manera con sus hijos porque no quieren que ellos sufran, no quieren volver a repetir la misma historia. De esta manera podemos reflexionar acerca de la importancia de los Buenos Tratos en la Infancia, de construir entornos de respeto entre los adultos, las niñas y los niños. Para ellos es necesario escucharlos y ayudarlos cuando lo necesitan ya que es una responsabilidad de las familias, la comunidad y el Estado, así como promover los buenos tratos mediante la mirada amorosa, la palabra, las acciones, los gestos, la postura corporal y el tono de voz.

Otra de las temáticas abordadas es la de Educación Sexual Integral, en los talleres preguntamos si al momento de la primera menstruación ¿tenían información acerca de los cambios que se producen en el cuerpo? Algunas mujeres mencionaron que no tuvieron información al respecto, no sabían qué era eso, que los recuerdos que tienen de la primera menstruación es que se asustaron, sintieron miedo, pensaron que se habían lastimado, que se iban a morir. Al contrario, otras mujeres mencionaron que sí recibieron información por parte de sus madres, padres o hermanos y que al momento de la menarca no sintieron miedo. También, en este espacio suelen aparecer debates acerca de mitos, como por ejemplo que las personas que menstrúan no pueden lavarse la cabeza, que durante el periodo de sangrado no quedan embarazadas, etc. De esta manera, se genera un ambiente participativo, reflexivo con una gran oportunidad para los facilitadores de poder ampliar información con respecto a la educación sexual, desmentir mitos y realizar recomendaciones para preservar el derecho de los niños, niñas y adolescentes.

Mediante la reflexión de estas situaciones, los adultos mencionan que muchas de estas prácticas de crianza que vivieron en su infancia no las quieren repetir con sus hijos e hijas, porque

no quieren que sientan o pasen por lo mismo, también mencionan que algunas prácticas las mejorarían para poder establecer un vínculo de confianza, respeto y ternura con sus hijos e hijas.

Es reconfortante percibir que muchos adultos que en su infancia fueron víctimas de malos tratos hoy deciden torcer la historia y no continuar reproduciendo las prácticas de crianza que no favorecen el pleno desarrollo de los más pequeños.

En general, las familias tienen una buena predisposición a compartir sus experiencias, saberes, inquietudes o prácticas de crianza, y participan activamente de los encuentros.

### **Conclusión**

Considero que el establecimiento de encuentros comunitarios en los CIC son oportunidades valiosas para trabajar junto a las familias en la promoción de los derechos, la prevención de situaciones problemáticas y propiciar la participación comunitaria.

Realizar los talleres mediante la pedagogía de la pregunta, es una tarea que requiere del trabajo compartido entre las partes, donde la curiosidad permite descubrir diferentes aspectos de la vida cotidiana y las prácticas de crianza. De esta manera se propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis, la expresión oral, la comunicación y un ambiente favorable para construir aprendizajes significativos. Los participantes encuentran un espacio donde compartir sus percepciones, saberes, experiencias, preocupaciones, recuerdos e incertidumbres donde son escuchados en un marco de respeto a partir de la escucha activa.

Los facilitadores y facilitadoras tienen un rol fundamental, ya que se encargan de generar un vínculo de respeto y confianza con las familias, propiciar el espacio para la reflexión acerca de las prácticas de crianza, fortalecer la información acerca de los derechos y articular con las instituciones locales para la resolución de situaciones problemáticas. Como facilitadores debemos tener en cuenta la historia individual de cada sujeto y de cada familia, lo cual implica que no contamos con recetas aplicables a todos los casos sino, con estrategias a construir de acuerdo a cada situación en particular. Esto implica una mirada comprensiva, sensible, desprejuiciada y una escucha integral atenta a los pequeños detalles de la vida cotidiana.

**Referencias Bibliográficas**

Cuadernillo para las Facilitadoras y los Facilitadores. Primera Infancia Acompañamos la crianza.

(s.f.) Presidencia de la Nación.

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuadernillo\\_de\\_facilitadores\\_final.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuadernillo_de_facilitadores_final.pdf)

Federación internacional de trabajadores sociales. (<https://www.ifsw.org/about-ifsw/>)

Freire, P; Faundez A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo Veintiuno.

Programa Nacional Primeros Años. Acompañamos la Crianza. (13 de junio de 2022).

<https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/programas/primerosanios>

## Educación y Pandemia. Aproximaciones Para Repensar La Escuela

Año 1 / Nº 1 / 2023 / pp 19-30/ ISBN: 978-950-766-212-6

Julio Alfredo Romero<sup>4</sup>

---

### Resumen

El trabajo analiza algunos de los efectos que produjo la pandemia sobre los elementos estructurantes e invariantes que fueron construidos históricamente en relación a la escuela moderna y como esto a su vez, repercutió/e directamente sobre las trayectorias escolares de los estudiantes. Se abre así, una oportunidad para desnaturalizar y re-pensar nuevas formas de transitar la escuela.

**Palabras clave:** Pandemia, Educación, Formato Escolar, Reflexión.

---

<sup>4</sup> [Julio.romero@fcm.unam.edu.ar](mailto:Julio.romero@fcm.unam.edu.ar) : Profesor en Biología y Esp. en Biología de la Conservación, Maestrando en Educación. Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones.

## Introducción

El principal atributo que tiene un territorio es la heterogeneidad de sus habitantes en cuanto a sus lenguas, religiones y costumbres. Transformar ese suelo en una nación<sup>5</sup> va a requerir disminuir esas diferencias (dicho en otros términos, hay que “homogeneizar”) y buscar integrar moral y culturalmente a las personas que la habitan, en este sentido, la historia demostró que el principal candidato para cumplir con dichos fines es el estado y sus diversas instituciones.

Dentro de este marco y en esa búsqueda de integración, la educación fue pensada como un proceso de socialización que pretende adaptar al individuo (que habita un territorio) conforme a un conjunto de indicadores culturales y normativos presentes en el momento fundacional de la nación. Construir esa identidad cívica necesita que todas las personas compartan lo que Geneyro denomina “un fondo común de verdades” (lo ‘sacro laico’) (Geneyro en Carracedo, 2007, p. 255) que asegure la formación del ciudadano y ahuyente miedos, inseguridades y desamparos del estado de naturaleza.

En consecuencia, nuestro país organizó los sistemas educativos, tanto a escala nacional como provincial, en una distribución jerárquica y gradual de niveles que darían forma al nuevo sujeto social, cultural y político que porte cierta homogeneidad. Así, la educación (del latín *educere*, guiar, conducir; o *educare*, formar, instruir) es entendida como un proceso mediante el cual se transmiten conocimientos, valores y costumbres donde participan distintos actores sociales, se apropian de normas de conductas, hábitos, modos de ser y de actuar.

Ese modelo (universal y natural en las representaciones de la mayoría de las personas) de escuela se encontró interrumpido (de repente) en llevar adelante sus principales funciones cuando aparece el COVID-19 en el escenario mundial. La ausencia de presencialidad dejó sin efecto una serie de dispositivos de control que utiliza esta institución para cumplir con sus principales mandatos. Al mismo tiempo, vino a interpelar la supuesta “única forma” posible de existencia.

---

<sup>5</sup> Según la RAE., la etimología de la palabra proviene del latín *natio*, *-ōnis* 'lugar de nacimiento', 'pueblo, tribu', es decir, un conjunto de personas de un mismo origen y que generalmente hablan un mismo idioma y tienen una tradición en común

En un intento por comprender la/s forma/s en que se articula la pandemia y la educación, este breve trabajo pretende analizar desde el campo de la filosofía de la educación<sup>6</sup> determinados componentes del formato escolar moderno que fueron “jaqueados” por el COVID-19. Los supuestos de gradualidad, simultaneidad y obligatoriedad fueron puestos a consideración de la opinión pública en un intento por combatir el virus.

En primer lugar, caracterizar brevemente algunos elementos invariantes que dan forma a lo escolar y son reconocidos como “gramática escolar” o “formato escolar” según la perspectiva teórica y la disciplina desde donde se aborda. Así como también, comprender que los mismos son producto de una construcción histórica.

En segundo lugar, discernir el efecto de la pandemia sobre la re-organización del tiempo y el espacio en las escuelas y cómo estos a su vez repercutieron en la selección y priorización de contenidos educativos, además de las trayectorias educativas. Sin lugar a dudas, sostenidas por las TICs que supieron ocupar un rol protagónico en situaciones de aislamiento o distanciamiento social.

Finalmente, reflexionar sobre las oportunidades de avizorar cambios en los elementos estructurantes e invariantes de la escuela moderna a partir de la irrupción del virus, imaginar sobre las posibilidades de nuevos escenarios en términos reales una vez superada la pandemia.

### **Formato Escolar Moderno**

Las improntas que tuvo la educación en el transcurso de la modernidad se apoyan en el tipo de relación que supieron construir con respecto a la ciudadanía (formación del sujeto ciudadano y socialización educativa). Los sentidos que le otorgamos actualmente (la periodicidad de los contenidos, la función económica y utilitaria de la educación, el papel protagónico del estado, entre otros) son productos de esta articulación que ha dejado diferentes legados.

---

<sup>6</sup> La adopción de este enfoque supone reconocer la estrecha relación entre ambas (la filosofía y la educación), su preocupación por el saber y su forma de legitimación (Casali en Geneyro, 2016). Pensar en el qué, el cómo y el porqué de la enseñanza en escenarios como el que transitamos colaboran a desnaturalizar supuestos que fueron contruidos históricamente.

(Geneyro en Carracedo, 2007, pp. 247-266) y (Casali en Geneyro, 2016, pp.10-15) mencionan estos legados: i) revalorización de la vida terrenal: las propuestas pedagógicas se orientan a vincular la educación con las actividades prácticas, sobre todo las económicas, las políticas y administrativas, además de la periodicidad de los contenidos y gradualidad de la enseñanza. Encontramos aquí, representantes tales como J. Comenius y J. Rousseau; ii) la recuperación de la naturaleza como recurso y condición para el bienestar en este mundo: la función económica y utilitaria propuesta por F. Bacon, J. Locke y A. Comte centrado en el desarrollo científico-técnico en los procesos de producción, comercialización y transportación de bienes orientará la selección de contenidos para la enseñanza hacia ese tipo de conocimientos; iii) los procesos de configuración del Estado Moderno y de los Estados Nacionales generan una mayor preocupación por la moral cívica: instalada la función política de la educación en la modernidad, así como su imprescindible papel para constituir una moral cívica; iv) el conocimiento como emancipación individual y social: lograr la formación de ciudadanos con ciertos “mínimos” de conocimientos científicos considerados útiles para su desempeño en el ámbito productivo y, al mismo tiempo, configurarlos aptos para el ejercicio de las libertades civiles. Concebir a la razón, articulada con la experimentación y las prácticas, como una condición esencial para el desarrollo científico-técnico y el progreso (ubicamos aquí a Kant con su famoso texto publicado en 1784 *¿Qué es la ilustración?*); v) expansión de los servicios educativos, que conlleva la conformación de sistemas educativos nacionales: establecer la obligatoriedad, definir planes y programas de estudio estandarizados para cada nivel educativo demandó una organización y administración sistémicas, generalmente establecida y regulada por el Estado-Nación.

En la escuela existen elementos estructurales y estructurantes que perpetúan en el tiempo estos legados mencionados en el párrafo anterior. Al igual que una variable independiente o explicativa, determina e influye sobre los sujetos que la transitan. Autores tales como: Tyack y Tobin (1994) han propuesto el concepto de “gramática escolar” (utilizando una analogía para comparar la gramática de la lengua y la escuela) para ilustrar que existen reglas y

prácticas que organizan la acción dentro de las instituciones escolares, separa a los estudiantes según su edad biológica y divide los temas a enseñar según las diferentes disciplinas.

En nuestro país algunos autores como Pineau (2001), en concordancia con sus pares norteamericanos antes mencionados, da cuenta de elementos que fueron construidos históricamente y que los conocemos hoy en día con la denominación “formato escolar”. Algunos de los elementos (no todos) que menciona son: la homología entre la educación y otros procesos educativos, el uso específico del espacio y el tiempo y la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento.

El autor se apoya en una metáfora de Jorge Luis Borges<sup>7</sup> para ilustrar la naturalización de la escuela, como se ha vuelto parte del paisaje como los camellos lo son para los árabes (dejamos de percibirla como extraña y extraordinaria, en la medida que forman parte de nosotros, o nosotros parte de ella). Tal vez, por esa razón, dejamos de cuestionarnos acerca de su función, de su complejidad y de sus posibilidades. Queda desdibujado y olvidado su carácter histórico, producto de una serie de rupturas y acomodaciones en su devenir (Pineau, 2001, p. 27)

Así, la organización escolar como elemento inalterable en el tiempo influye sobre los estudiantes, Terigi (2007) señala tres dispositivos que organizan las experiencias en las escuelas y repercuten sobre las trayectorias escolares teóricas (itinerarios formativos lineales delimitados temporalmente). La organización por niveles de enseñanza, la gradualidad del curriculum (secuencia temporal de aprendizaje de los saberes mediada por evaluaciones que acrediten

---

<sup>7</sup> Brindada oportunamente en su conferencia: *El escritor argentino y su tradición* al referirse a la literatura nacional, su principal argumento (persuasivo, seductor y falaz):

He encontrado días pasados una confirmación de que lo verdaderamente nativo suele y puede prescindir del color local: encontré esta confirmación en la Historia de la declinación y caída del Imperio Romano de Gibbon. Gibbon observa que en el libro árabe por excelencia, en el Alcorán, no hay camellos; yo creo que si hubiera alguna duda sobre la autenticidad del Alcorán, bastaría esta ausencia de camellos para probar que es árabe. Fue escrito por Mahoma, y Mahoma, como árabe, no tenía por qué saber que los camellos eran especialmente árabes; eran para él parte de la realidad, no tenía por qué distinguirlos; en cambio, un falsario, un turista, un nacionalista árabe, lo primero que hubiera hecho es prodigar camellos, caravanas de camellos en cada página; pero Mahoma, como árabe, estaba tranquilo: sabía que podía ser árabe sin camellos. Creo que los argentinos podemos parecernos a Mahoma, podemos creer en la posibilidad de ser argentinos sin abundar en el color local. (Borges, 1953, pp. 132-133)

logros) y por último, la anualización de los grados de instrucción (es el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados)<sup>8</sup>.

Los tres rasgos señalados anteriormente inciden sobre las trayectorias teóricas de los estudiantes mediante la asociación de algunas de ellas. Por ejemplo, “es la gradualidad combinada con la anualización lo que produce la repitencia” (Terigi, 2007, p. 3), no acreditar en un tiempo establecido obliga al estudiante a comenzar desde el inicio del grado sin importar si alguna asignatura ha sido aprobada. El sistema tiende a homogeneizar los recorridos de aprendizaje al interior de un grupo sin reconocer itinerarios diversos.

### **COVID-19 y Escuela**

Durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), la escuela encontró en los hogares su lugar para continuar con sus principales funciones. La migración del espacio (de uno comunitario, a otro privado al interior de las casas) revela el “carácter lineal de la escuela como producción capitalista” (Pla, 2020, p. 33)<sup>9</sup>, el surgimiento y la consolidación de términos como “sincrónico” y “asincrónico” en la escena educativa refleja el dominio y control del tiempo por parte de la escuela.

El aprendizaje sincrónico hace referencia a un evento que está ocurriendo al mismo tiempo, el asincrónico es lo opuesto al anterior. Es decir, un momento del aprendizaje donde no hay interacción en tiempo real. Podríamos ponerlo en estos términos, estando en la casa, el momento sincrónico se asemeja a las clases presenciales, en este caso mediada por las tecnologías; para el momento asincrónico están las tareas para la casa. Sin embargo, lo peculiar

---

<sup>8</sup> En cuanto a los “niveles”, es una organización centenaria del sistema educativo (inicial, primario, secundario y superior) vinculadas a las políticas de masificación de la educación, que define y empareja la edad cronológica de los estudiantes con determinados niveles. La “gradualidad” del curriculum, al interior de las asignaturas, es responsable de la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y el avance por etapas una vez que se acrediten determinados logros mediante evaluaciones. Finalmente, la “anualización”, es el tiempo (devenido en año académico o escolar) que establece el cumplimiento del curriculum mediante una concepción monocronica del tiempo que nos recuerda al sistema de producción fordista y su famosa “cadena de montaje sobre la banda transportadora”.

<sup>9</sup> El autor transmite desde su perspectiva lo que significó/a la pandemia para la educación, sospecha que los cambios que sufrió la escuela solo son aparentes y transitorios. Sin embargo, la esperanza de una verdadera transformación del sistema y los fines de la educación aún se mantienen intactos.

de todo esto es el control y reproducción a la distancia de distintos momentos que se daría en una situación “normal” de clases.

Sin lugar a dudas, una de las características centrales del formato escolar moderno es el control del tiempo, la famosa célebre máxima: “el tiempo es oro” define y organiza cada momento de las situaciones educativas. Divide los momentos en las diferentes unidades de medidas, horas cátedras destinadas a las asignaturas, un breve momento destinado al ocio (el recreo, en minutos), los trimestres y los años de estudios.

En este sentido, resulta paradójico pensar que la idea primigenia de escuela en la Grecia antigua (en relación al uso del tiempo) se encuentra en las antípodas de lo que es hoy en día<sup>10</sup>. Ranciere (1998), citado por Larrosa (2019) nos dice:

escuela no significa aprendizaje, sino ocio. La *scholè* griega separa dos usos del tiempo: el uso de aquellos a quienes la obligación del servicio y de la producción quita, por definición, tiempo para hacer otra cosa; y el uso de aquellos que tienen tiempo, es decir, aquellos que están dispensados de las exigencias del trabajo y pueden dedicarse al puro placer de aprender (Separaciones, párrafo 4).

Si bien, muchas de estas regulaciones continuaron y otras quedaron suspendidas, la adopción de un sistema de alternancia<sup>11</sup> para volver a la presencialidad implicó diferentes espacios y tiempos. La complementación de periodos de trabajo de las/os alumnas/os con asistencia a la escuela en clases presenciales y actividades de aprendizaje en situaciones de no presencialidad desarticuló/a dos componentes de la escuela moderna (tanto en la forma y organización disciplinaria), el tiempo y el espacio (Foucault, 1992; Escolano, 2000)<sup>12</sup>, generando una “continuidad de la formación en discontinuidad de tiempos y ámbitos”.

---

<sup>10</sup> la palabra escuela viene del latín *schola*, y este del griego *scholè*; propiamente “ocio”, “tiempo libre”. La modernidad como proyecto pedagógico en el sistema capitalista invierte el uso del tiempo, ya no significa tiempo libre y ocio, sino todo lo contrario (justamente, el sustantivo castellano *negocio* procede del latín *negotium*, esta palabra, a su vez, está formada por la negación *nec* y el sustantivo *otium* ‘ocio’: *nec + otium > negotium*, literalmente, ‘lo que no es ocio’).

<sup>11</sup>Declarada en la Resolución del CFE Nº 366/20 que establece la reorganización institucional de las actividades de retorno a la escuela que contempla distintas alternativas.

<sup>12</sup> En su obra *Vigilar y castigar*, Michel Foucault analiza diversos mecanismos que denomina *tecnologías disciplinarias* que tienden a ejercer el autogobierno en los sujetos. El castigo del cuerpo mediante el suplicio ya no se ejerce de manera directa sobre los individuos, sino indirectamente, pero sigue siendo el cuerpo el blanco de poder (la famosa frase: “sobre cuerpos sumisos se construyen futuros útiles” pone en la escena central el papel de los

La pandemia, también provocó una reorganización y priorización de contenidos (el qué enseñar) y metas de aprendizaje previstos para los años/grados vigentes para cada ciclo y nivel y/o modalidad del sistema en cada una de las jurisdicciones para asegurar el vínculo pedagógico en un escenario de alternancia a la presencialidad. El tiempo de permanencia en las escuelas se redujo a la mitad o a un tercio dependiendo de la cantidad de burbujas organizadas para cada sección, con ella, inevitablemente, los contenidos han tenido que ser re-seleccionados.

Otro aspecto a considerar es, la permeabilidad de la educación a los medios digitales y las tecnologías en el contexto de pandemia (las pizarras digitales y los softwares de video llamadas han sido las/os protagonistas en esta situación). Dussel y Trujillo Reyes (2018) nos recuerdan que en la incorporación de los medios digitales debe pensarse no solamente el artefacto, sino también en la negociación con los docentes en las escuelas, asumiendo que estas tecnologías son medios que registran y organizan la experiencia humana.

En la misma línea, Buckingham (2008) en concordancia con Litwin (2005) plantea que la comprensión sobre los medios digitales no es algo que se genere de manera espontánea o natural. Es decir, debemos abandonar el uso de los medios como herramienta o recurso para la enseñanza y el aprendizaje, basada exclusivamente en habilidades técnicas o competencias funcionales (reconociendo, por supuesto, las diferencias sobre las bases teóricas en que se apoyan)<sup>13</sup>.

Cuando los recursos (en este caso, los medios digitales y la tecnología) definen los criterios de inclusión y exclusión de los estudiantes, generan limitaciones y desigualdades en el acceso y permanencia en el sistema. La brecha digital se convierte en una variable explicativa donde la ausencia de ella es responsable del fracaso, y su presencia no garantiza el “éxito”.

---

sistemas educativos en la modernidad). El control es posible mediante la “distribución de individuos en espacios”: la clausura (definición del lugar de lo heterogéneo), la cuadrículación (cada cuerpo en su lugar), ubicaciones funcionales (articulación del espacio individual). Asimismo, “el control de la actividad” deposita en el tiempo un protagonismo central en el ejercicio del poder.

<sup>13</sup> La perspectiva de Buckingham (2008) estudia los medios en sus dimensiones culturales, políticas, sociales, y económicas. En cambio, Litwin (2005) observa el fenómeno desde la didáctica y la buena enseñanza.

Finalmente, mencionar que la incorporación de nuevos itinerarios posibles bajo la denominación de “promoción acompañada” permite “trasladar” al año subsiguiente los aprendizajes no acreditados en el año precedente, sin que esto interfiera en la continuidad de los recorridos académicos que realizan los estudiantes. Queda así, desarticulada en este contexto, la idea de gradualidad y anualización aplicados a todos por igual.

### **Reflexiones finales**

Existen en la naturaleza distintos materiales con memoria de forma, después de sufrir una deformación, pueden recuperar su estado original. Si lo describimos así, su comportamiento parece similar al de los materiales elásticos, pero en realidad son muy distintos. Su singularidad radica en que, cuando la fuerza que provoca la deformación desaparece, su forma deformada se mantiene, y es necesario elevar la temperatura del material para que vuelva a su estado original.

En el mismo sentido, y salvando las distancias podemos apelar a esa analogía antes descrita para explicar los cambios que tuvo la escuela en tiempos de pandemia. Probablemente, la “forma” que supo mudar vuelva al estado “original” cuando esa fuerza exógena desaparezca, recuperando de esta manera los fines y mandatos que porta.

No se puede dejar de mencionar, que la desigualdad en el acceso a los recursos va a definir el “fracaso” de los estudiantes en el sistema educativo, mientras que, su incorporación no es garantía del “éxito”. En otros términos, la incorporación de las TICs en el aula va a convertirse en una variable explicativa del fracaso escolar, antes de favorecedoras directas de aprendizajes.

Sin querer transmitir un mensaje desalentador, sino lo más próximo a la realidad, podemos decir que la pandemia vino a interpelar los pilares de la escuela moderna, que es posible pensar en formas diversas de habitar dichos escenarios. El qué, el cómo y el cuándo enseñar y aprender, no forma parte de un estado natural sino histórico.

Tal vez, es oportuno traer a la memoria el *Ideario pedagógico* de Martí (1961) y su profunda preocupación de contar con sistemas educativos propios que ofrezcan un conocimiento cercano a las realidades de la población, que pueda brindar oportunidades reales para el

desarrollo del sujeto mediante un curriculum que contemple una formación humanista, política, científica y técnica en sus aspectos formal e informal.

En el mismo sentido, sumar la óptica Freireana y desentenderse de una educación como impresión (sobre hábitos y conocimientos que deben reproducirse con fidelidad) y asumir otra, basada en la comunicación (que emerge de compartir experiencias) en términos de diálogo. Encaminarse en la búsqueda emancipatoria encuentra en la función docente la posibilidad de liberación de esas ataduras sociales (Freire, 1968).

Quizás, solo quizás, este sea el camino de provocar cambios profundos, el horizonte puede apreciarse, resta buscar esa fuerza, diría endógena antes que exógena, lo de afuera viene y se va, al retirarse todo vuelve a la “normalidad”. En cambio, una fuerza que pueda nacer desde sus propios protagonistas será más constante en intentar provocar cambios sustanciales.

## Referencias bibliográficas

- Borges, J., L. (1953). El escritor argentino y la tradición. Cursos y conferencias XXI, XLII:250-252.  
En: <https://assets.una.edu.ar/files/file/rectorado/2017/cino/2018-re-cino-lya-fase-1-dad-borges-el-escriptor-argentino-y-la-tradicion.pdf>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Propuesta educativa. Buenos Aires, Argentina.
- Carracedo J. R., Salmerón, A. M., Méndez, M. T. eds. (2007). Educación y ciudadanía: vicisitudes de algunos legados de la Modernidad. En J. C. Geneyro (Ed.), *Ética, ciudadanía y democracia* (pp. 247-266). Contrastes, Colección Monografía 12. Málaga.
- Consejo General de Educación (25 agosto, 2020). Resolución N° 366. Marco Federal para la reorganización institucional de las actividades de retorno a la escuela. Anexo I: Alternativas de variaciones en la organización institucional. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_366\\_if-2020-57962200-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_366_if-2020-57962200-apn-sgcfeme.pdf)
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, XL, 159, IISUE-UNAM.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Foucault, M. (1992 [1976]) *Vigilar y castigar* (pp. 139- 198). Siglo XXI, México.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.
- Geneyro, J.C., Casali, C.A. y Puig, R., (2016). La filosofía de la educación: definición, legados y propuestas de la modernidad. En J. C., Geneyro (Ed.), *Filosofía de la educación* (pp. 13-36). Bernal, UNQ.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.

- Litwin, E. (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorroutu Editores. Buenos Aires.
- Martí, J. (1961). *Ideario pedagógico*. Centro de Estudios Martianos, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Pineau, P., Caruso, M. y Dussel, I. (2001) “¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P., Pineau (Ed.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-51). Paidós, Buenos Aires.
- Pla, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 30-38). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. *La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). La “gramática” de la escolarización: ¿Por qué ha sido tan difícil cambiar? *Revista estadounidense de investigación educativa* (pp. 453-479).

# Proceso Curricular del Diseño Por Competencias En Formación Profesional, Durante Los Años 2018-2020, En Posadas Misiones.

Año 1 / Nº 1 / 2023 / pp 31-40/ ISBN: 978-950-766-212-6

Verónica Luján, Fernández<sup>14</sup>

---

## Resumen

Con la implementación de la Ley de Educación Técnica Profesional N° 26.058/05 los Centros de Formación Profesional (CFP) comienzan a formar parte de un proceso curricular de homologación que consiste en el análisis de los planes de estudio en relación a los marcos de referencia propuestos por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y el Consejo Federal de Educación (CFE). En el que se consideran los perfiles profesionales, propios del diseño curricular del enfoque por competencias. Tanto el marco de referencia como el perfil profesional son documentos curriculares que forman parte del diseño de las planificaciones áulicas.

Con este marco político pedagógico y el papel que deben cumplir las instituciones educativas, se plantea el objetivo de explorar el diseño y la implementación de las propuestas curriculares por competencias en formación profesional. Las preguntas orientadoras son: ¿De acuerdo a qué criterios y con qué recursos llevaron a cabo los docentes la planificación de sus espacios? ¿Qué aspectos de lo planificado han podido ponerse en práctica? y ¿Qué

---

<sup>14</sup> [fernandezveronic@gmail.com](mailto:fernandezveronic@gmail.com) : Lic. en Educación, Prof. en Cs. Económicas, Diplomada en Gestión del Aula Invertida (UNaM-FHyCS). Postítulo en: Educ. y TIC (Minist. Educ.) y en Gestión de Inst. ETP-Desarrollo de Capacidades para la Innovación (INET-En Foco); dieciocho años de experiencia en la Modalidad de Educación Técnico Profesional-Formación Profesional. El trabajo que se presenta da cuenta de un avance de un Informe de Trabajo Final en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. Director/a: Mgter. Antonio, Marina Soledad. Codirector: Martínez, Darío.

obstaculizadores y facilitadores se encuentran en el proceso de elaboración de las propuestas curriculares por competencias?

La estrategia metodológica es cualitativa centrada en aspectos descriptivos e interpretativos, la técnica de recolección de datos que se propone es de entrevistas semiestructuradas a los docentes y análisis de planificaciones. Los mismos se analizan con el método de comparación constante, para la comprensión del nexo entre dimensiones teóricas y definiciones operacionales se realiza una codificación y categorización de los indicadores.

**Palabras Clave:** educación técnico profesional, trabajo, formación profesional, diseño curricular

## Introducción

Una de las modalidades del Sistema Educativo de la República Argentina es la Educación Técnico Profesional, contemplada en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, organizada y regulada por la Ley de Educación Técnica Profesional N° 26.058 del año 2005, que abarca la educación secundaria y superior, responsable de la formación de técnicos medios y superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional.

La educación técnica tiene el propósito de promover aprendizajes de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo.

El área de Formación Profesional (FP) busca calificar y recalificar con el desarrollo de capacidades para y en el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científicos tecnológicos y el dominio de las capacidades básicas, profesionales y sociales requeridas por una o varias ocupaciones con inserción en el ámbito económico productivo.

Para poder cumplir con el propósito de formar para el trabajo en cuanto a la adquisición de capacidades profesionales específicas de cada perfil profesional, las propuestas curriculares son diseñadas e implementadas con el enfoque por competencias. Teniendo que este modelo permite articular la educación con el mundo laboral, mediante el análisis funcional del desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos que demandan el campo ocupacional.

En el presente trabajo se propone explorar el diseño e implementación de las propuestas curriculares por competencias en la formación profesional. Se pretende abordar los siguientes objetivos específicos: describir los criterios y recursos con los que se diseñaron las planificaciones, describir la puesta en práctica de la planificación y describir los obstaculizadores y facilitadores en el proceso curricular de FP.

Para comprender el proceso curricular del diseño e implementación de las propuestas de formación profesional se organizará el análisis en tres recortes de escala con sus respectivas objetivaciones, herramienta conceptual que se toma de los aportes de Flavia Terigi (1999). Los

recortes de escala son: nivel de políticas curriculares, nivel de accionar institucional y nivel de trabajo didáctico en el aula.

En el nivel de políticas curriculares se tendrán en cuenta las objetivaciones que tienen que ver con los diseños curriculares del Consejo Federal de Educación y el INET elaborados por los técnicos específicos del nivel. Mientras que las objetivaciones del recorte de accionar institucional se indaga el plan institucional del centro de formación profesional. En tanto que para el último recorte del nivel didáctico en el aula, se analizan las planificaciones que realiza el docente.

Es importante mencionar que, la noción de currículum que se pretende trabajar, surge de los aportes de Alicia De Alba (1998) para analizar la problemática de la realidad curricular de la modalidad de educación técnico profesional, específicamente en formación profesional y que permita aprehender y delimitar ciertos aspectos de ésta. Para tratar los conceptos referidos al diseño curricular basado en normas de competencias, se asumen los aportes de Ana Catalano et al. (2004).

En cuanto al campo metodológico en función de los objetivos planteados, éste se efectúa a partir del paradigma cualitativo centrado en aspectos descriptivos e interpretativos, se combina el análisis de fuentes testimoniales y documentales. La unidad de análisis son los docentes de un Centro de Formación Profesional de la Ciudad de Posadas, Provincia de Misiones. Se aplicarán como instrumentos de recolección de datos entrevistas semiestructuradas con la intencionalidad de conocer la perspectiva de los actores curriculares.

La técnica de análisis de datos que se utilizará es el Método de Comparación Constante (MCC) como procedimiento analítico de credibilidad, explicitando las razones y otorgando claros ejemplos de ellos (Osse Bustingorry, et al, 2006). Se realizará una “codificación y categorización” para la comprensión del nexo entre dimensiones teóricas y definiciones operacionales. Se proponen cuatro categorías de análisis: Criterios y recursos curriculares de formación profesional (C1), puesta en práctica de la planificación (C2), obstaculizadores en el proceso curricular (C3), facilitadores en el proceso curricular (C4).

## **Herramientas conceptuales y analíticas del proceso curricular por competencias en formación profesional**

En los lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la formación profesional en la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 115/10, se menciona que para los diseños curriculares las cargas horarias de las ofertas de FP serán establecidas por las Jurisdicciones en base al marco de referencia que, en cada caso, sean aprobados por el Consejo Federal de Educación (Art. 22 y 25 de la Ley 26.058). Es menester señalar, que este documento curricular forma parte de una estrategia general de la política educativa orientada al fortalecimiento de la ETP y, específicamente, a la construcción de acuerdos que permitan prescribir lineamientos y criterios específicos para la organización institucional y curricular de esta modalidad educativa.

Tal como lo establece la Resolución 91/2009 del CFE, estarán sometidas obligatoriamente a los procesos de homologación y de otorgamiento de la validez nacional aquellas certificaciones de FP y sus correspondientes trayectorias formativas

cuyos (...) certificados habilitan para el ejercicio de actividades profesionales que están reguladas legalmente en los ámbitos profesionales que están reguladas legalmente en los ámbitos nacional y/o provincial, se enmarcan en normativas de matriculación o colegiación obligatorias, o bien son consideradas de interés federal atendiendo al número de estudiantes matriculados, al alcance geográfico de la oferta, a la estabilidad temporal de esa oferta formativa, o a su carácter innovador y prospectivo.

Las instituciones de formación profesional se distinguen por una fuerte vinculación con el medio local y regional en el cual se encuentran y por procurar que ese contexto se refleje en su propuesta formativa, cuya oferta se define en diálogo con las demandas de cualificación provenientes del ámbito socio productivo y comunitario.

Favorecer esta relación exige la puesta en marcha de pautas de organización institucional y tratamiento curricular para generar propuestas formativas que consideren las características socioculturales y productivas de su entorno.

En la búsqueda de un perfil que les permita posicionarse como instituciones de referencia en el ámbito de la dinámica local y regional; establecer una relación sistemática con el medio que

potencie la pertinencia y continuidad de los procesos de formación y promover el trabajo decente, la erradicación del trabajo infantil, el cuidado del medio ambiente, la seguridad en el trabajo y el uso racional de la energía.

Para el abordaje de la problemática se considera el marco comprensivo que presenta Terigi (Op. cit.), sirve como herramienta para comprender el curriculum escolar, y no terminar identificando al mismo, solo como los textos escritos: marcos regulatorios, resoluciones nacionales jurisdiccionales, disposiciones, marcos de referencias, planificaciones áulicas, planes institucionales; sino como con todo lo educativo. Para ello se plantea el análisis de los procesos curriculares entendiendo por tales “los procesos de aceptación, rechazo y redefinición que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo”. (p. 86).

Además, esta autora, enfatiza que lo prescripto sufre transformaciones durante el proceso curricular, en esto tienen que ver los sujetos que lo aceptan, rechazan, redefinen. Ahora bien, para comprender esas acciones transformadoras y acercarse a la escuela en cuanto a su existencia real y contextual, considera que, “los procesos curriculares pueden comprenderse mejor si se realizan recortes de escalas adecuados a las diferentes objetivaciones de lo prescripto y se analizan las dinámicas operantes en los niveles que resulta de esos recortes de escala” (p. 87).

También, la autora sugiere como recorte de escala el Nivel de Políticas Curriculares, Nivel del Accionar Institucional y Nivel del Trabajo Didáctico en el Aula para captar las transformaciones de lo prescripto. En el que las objetivaciones son representaciones de las transformaciones que va adquiriendo lo prescripto a lo largo de los procesos curriculares pensados con fines analíticos: los diseños curriculares, los planes institucionales y las planificaciones que realiza el docente.

Como opción de conceptualizaciones de los procesos curriculares la autora se refiere a tres hipótesis: de aplicación, de disolución y de especificación. En la hipótesis de aplicación, la prescripción de qué enseñar se conserva en los tres niveles de escala: “las intenciones políticas respecto de la enseñanza se expresan unívocamente en las políticas curriculares, se concretan en

los proyectos institucionales y terminan por realizarse en el trabajo áulico” (Op. cit, p.91). Donde lo prescripto es concreto y tangible, y cambia solo lo necesario para su realización de un nivel de escala a otro.

En cuanto al proceso de aplicación en sí se debería pensar en un proceso más complejo, un proceso de especificación curricular “en él, el currículum es objeto de una serie de transformaciones como consecuencia de las fuerzas operantes en los niveles específicos en que se opera”. (Op. cit, p. 95)

Con relación a la hipótesis de disolución, es aquí donde la autora lo compara al currículum en los procesos curriculares como si fuera “un convidado de piedra”, de manera irónica. En los procesos de transformación curricular en los recortes de escala propuestos, como efectos de esos procesos, lo prescripto se va comprimiendo hasta su virtual disolución.

En los distintos niveles se presentan lógicas específicas, que son eficaces, “la fuerza de esas lógicas es tal que, en rigor, es el currículum prescripto el que carece de eficacia frente ellas” (Op. cit, p. 95). Es como si existieran dos tipos currículum, por un lado el oficial y por el otro, el real, el que se sucede en el aula sin tener en cuenta los lineamientos de las políticas curriculares o institucionales.

En un cuanto a la tercera hipótesis la de especificación, es interesante incorporar aquí los actores que intervienen en las lógicas que transforman lo prescripto en cada uno de los ámbitos políticos, institucional o áulico, “al considerar al interjuego entre los procesos de control y apropiación como el contenido específico de la relación prescripción/realización que tiene como efectos procesos de especificación curricular”. (Op. cit, p. 95) Donde lo prescripto se especifica por medio de acciones transformadoras que lo redefinen, en los niveles.

Es importante mencionar la noción de currículum que se tendrá en cuenta para analizar la problemática de la realidad curricular de la modalidad de educación técnico profesional, específicamente, en formación profesional y que permita aprehender y delimitar ciertos aspectos de ésta.

La noción de currículum que se pretende trabajar sobre la base de los aportes de De Alba quien sostiene que, es 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, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (1998, 59-60).

Estas líneas permiten pensar el currículum a partir del contexto complejo que presenta, sin caer en una perspectiva de conceptos acabados, ubicándose en la apertura hacia la problemática de la realidad curricular generando la posibilidad de aprehender y delimitar aspectos de esta.

El proceso del enfoque por competencias intenta responder con suficiente plasticidad y adecuación a las exigencias cambiantes el contexto socio-productivo, según Catalano y otros (2004) responde:

Por un lado, al escenario actual en el cual el trabajador debe tener la capacidad de prever o de resolver los problemas que se le presentan, proponer mejoras para solucionarlos, tomar decisiones y estar involucrado- en menor o mayor grado- en la planificación y en el control de sus actividades. Por otro lado, responde a las investigaciones acerca del aprendizaje, en tanto propone una organización que favorece el aprendizaje significativo y duradero. (p. 92).

Este tipo de diseños curriculares pretenden promover la articulación entre las exigencias del mundo productivo y la formación profesional a desarrollar, es un documento en el que se describe el perfil profesional en el que se describen los desempeños esperados de una persona en un área ocupacional, para resolver los problemas y acciones propias de su rol profesional.

Los principios de la formación basada en competencias se reflejan en el planeamiento curricular con sus respectivos diseños curriculares y la elaboración de módulos; en el

planeamiento didáctico del módulo, teniendo en cuenta la secuencia didáctica y los materiales curriculares como así también otro principio es la práctica docente con la metodología de enseñanza-aprendizaje y la evaluación.

**Referencias bibliográficas**

Catalano, A., Avolio de Cols S., Sladogna M. (2004). Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Concepto y orientaciones metodológicas. Banco Interamericano de Desarrollo.

De Alba, A. (1998). Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas. Miño y Dávila.

Ley N° 26.0578. Ley de Educación Técnico Profesional. República Argentina, septiembre 08 del 2005.

Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I. e Ibáñez Mansilla, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. Estudios pedagógicos. Valdivia, 32 (1), 119-133.

Terigi, F.(1999) Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio. Santillana.

Resolución N° 91/09 del Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación, 27 de noviembre de 2009.

Resolución N° 115/10 del Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación, 30 de septiembre de 2010.

# El Currículo de Educación Sexual Integral en la Formación Docente para Educación Primaria de la Provincia de Misiones, Argentina

Año 1 / Nº 1 / 2023 / pp 41-51/ ISBN: 978-950-766-212-6

Ana Pedrini<sup>15</sup>

Patricia Morawicki<sup>16</sup>

---

## Resumen

La presente comunicación tiene como objetivo describir la construcción de los diseños curriculares de Educación Sexual Integral (ESI) y la incorporación de un espacio curricular en la formación de Profesores de Educación Primaria. El estudio se encuadró en la lógica de la investigación cualitativa y el paradigma interpretativo. Se utilizaron las técnicas de investigación documental y grupo focal con profesores de los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Misiones durante el periodo 2014-2017.

El plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria muestra coherencia con los propósitos formativos y ejes sugeridos en los lineamientos nacionales de ESI. En él se establece el taller como estrategia de enseñanza potente para la formación de formadores. Los docentes responsables del espacio reconocen que en las instituciones cohabita el modelo integral de la sexualidad y el de educación para el amor, persistiendo un enfoque biológico, manifiestan la necesidad y

---

<sup>15</sup> [anapedrini1@gmail.com](mailto:anapedrini1@gmail.com): Profesora de Biología por la FCEQyN-UNaM; Especialista Superior en Educación y TIC; Especialista Superior en Didáctica de las Ciencias - Nivel Primario y Diplomada Superior en Enseñanza de las Ciencias (FLACSO). Actualmente se desempeña en la enseñanza de Nivel Superior, en investigación en la enseñanza de las ciencias y como tallerista ESI.

<sup>16</sup> [pmorawicki@gmail.com](mailto:pmorawicki@gmail.com): Profesora en Biología. Mgter en Educación en Ciencias con mención en Biología. Especialista Superior en Enseñanza de las Ciencias Naturales para nivel secundario. Profesor Adjunto asignatura Educación para la Salud y el Ambiente. Profesorado Universitario en Biología. Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones.

pertinencia de la inclusión de este espacio para favorecer la ruptura en la reproducción acrítica de modelos dominantes. En sus expresiones se observa que las prácticas áulicas se centrarán en la reflexión colectiva de modelos hegemónicos que identifican en sus biografías y en la lectura y utilización de materiales curriculares del Programa ESI.

**Palabras claves:** Currículo, ESI, Políticas educativas, Profesorado, Educación Primaria.

## Introducción

La implementación de la Ley n° 26150/06 permitió incorporar desde el año 2012 a la estructura curricular de la formación de Profesores de Educación Primaria el espacio curricular denominado Educación Sexual Integral (ESI). Dentro de los lineamientos curriculares nacionales y jurisdiccionales se plantean propósitos de enseñanza y ejes de contenidos orientadores dejando librado a la formación de los y las docentes la decisión de la configuración del espacio formativo.

Si bien en los desarrollos curriculares y en la estructura del sistema educativo en el nivel superior se sugiere superar la dicotomía entre la formación teórica previa y la instrumentación en pos de la construcción de un espacio que tome como eje de la formación docente la reflexión y los procesos metacognitivos para que el/la profesor/a se desempeñe como un profesional crítico, reflexivo y democrático todavía se encuentra presente la tradición normalizadora disciplinadora. Con la que se busca formar un docente civilizador que asume como propio el discurso prescriptivo necesario para homogeneizar ideológicamente y disciplinar conductas.

Este estudio se encuadró en la lógica de la investigación cualitativa y del paradigma interpretativo. Las técnicas utilizadas fueron investigación documental y grupo focal.

La investigación documental es una técnica de obtención de información utilizada para formarse acerca del objeto de estudio por medio de documentos “con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene características de historicidad” (Yuni, 2016, pp. 101-102). En esta investigación se analizaron documentos escritos de carácter público como los Lineamientos Curriculares ESI, los Planes de estudio para el Profesorado de Educación Primaria y documentos internacionales.

Los grupos focales constituyen una técnica cualitativa de recolección de información basada en entrevistas colectivas y semiestructuradas realizadas a grupos homogéneos. Morgan (2004, en Burgos Ortíz, 2011) lo define como una técnica de investigación que recopila información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, comportamientos sociales, creencias y experiencias a través de la interacción con un tópico determinado por el

investigador/a. La muestra estuvo compuesta por 9 profesores de los Institutos de Formación Docente de Misiones.

El grupo focalizado se desarrolla en un escenario que permite observar todos los elementos que se ponen en juego en la discusión grupal: actitudes, emociones, creencias, opiniones, experiencias, evaluaciones, reacciones, consensos, disensos. En este caso, esos escenarios fueron tres talleres docentes en los que el equipo de investigación, propuso distintas actividades y dinámicas grupales que invitaron a la conversación y a que no hubiera elementos inhibitorios u orientadores de la opinión. (Pedrini et al, 2016)

El escrito está organizado en tres partes para facilitar la comprensión de los hallazgos a compartir. En primer término, se realiza el análisis de documentos nacionales e internacionales con el objeto de elucidar perspectivas y enfoques propuestos por las políticas educativas para la enseñanza de la educación sexual. En segundo término, se aborda el análisis de documentos provinciales para situar las prescripciones curriculares en el marco de la Ley 26150 y los lineamientos curriculares ESI y, finalmente se hace una aproximación a las prácticas docentes implementadas por un grupo de profesores/as responsables de los espacios curriculares ESI durante los ciclos lectivos 2014-2017, en distintos IFD de la provincia de Misiones.

## **Desarrollo**

La Ley 26.150 establece la responsabilidad del Estado para garantizar el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir ESI en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada del territorio argentino. Según Tamargo (2007, p. 10) “la ley construye una política pública sobre la sexualidad y fija una posición del Estado que contiene elementos tanto del marco cognitivo científico como del marco cognitivo de los derechos”. En su artículo N°2 propone la creación del Programa Nacional de ESI en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. A partir de su creación y de los desarrollos curriculares generados por el mismo, se establecen los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente, formulados en cumplimiento del artículo 6° de la misma, aprobados por el Consejo Federal de Educación en el año 2008. De Alba expresa que el currículum es una

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, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónico, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (De Alba, 1995, p. 59)

Entender la sexualidad como campo de contenidos a enseñar despliega también diferentes apelaciones sobre aquello que es considerado valioso poner en juego en el contexto de la escuela (Morgade, 2011, p. 23). Es reconocer que el discurso oficial lo determina como aquello que debe ser presentado a los y las estudiantes, contenido que, en este caso, ha sido históricamente excluido.

El enfoque integral promovido desde esta política educativa tiene como propósito que la Educación Sexual brindada en las escuelas (...) debe abarcar las mediaciones socio-históricas y culturales, los valores compartidos y las emociones y sentimientos que intervienen en el modo de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con el otro y respetar el propio cuerpo y el cuerpo de otras personas. (Tedesco, En LCESI, 2008, p. 10).

En relación con la formación docente específicamente, la Ley 26.150 establece en su art. 8° inc. f) “La inclusión de los contenidos y Didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores”. Asimismo, que los contenidos a enseñar se incorporarán en los diseños curriculares reconociendo su carácter transversal y específico. Al respecto, Gvirtz y Palamidessi sostienen que “ordenar la selección, la organización y la transmisión de los contenidos es uno de los modos de influir en el ordenamiento social, político, cultural y económico de una sociedad” (2006, pp. 29-30).

Los Lineamientos Curriculares ESI se enmarcan en una perspectiva o enfoque que atiende a cuatro criterios: la promoción de la salud; la visión integral de la ESI; la consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho y la especial atención a la complejidad del hecho educativo. La sexualidad “comprendida de forma integral, y no reducida y confinada a una mirada biologicista y centrada en lo genital, requiere incorporar elementos dejados por fuera de la matriz fundacional escolar, como lo subjetivo, lo emocional, lo corporal, lo intuitivo” (Sustas, en Kornblit, 2014, p.136). Establecen algunos ejes de contenidos que deberán ser tenidos en cuenta para la elaboración de los diseños curriculares de la formación docente. Explicitan el supuesto que si bien los docentes no serán expertos que posean las respuestas a todos los temas vinculados a la

ESI, existen contenidos consensuados que deberán estar en condiciones de enseñar. En referencia al análisis de los propósitos formativos y ejes de contenidos sugeridos en este, consideramos que la propuesta del Programa ESI incluye enfoques e ideologías presentes en otros Programas de Educación Sexual implementados en Latinoamérica “que se basan en perspectivas de derechos sociales, colectivos, preocupados por una mirada de la ciudadanía y centrados en la perspectiva de género, como ser: Uruguay 1990/1995, Colombia 2005, Perú 2005, Paraguay 1996/2006, Cuba, Buenos Aires 2001, Rosario 2006” (Canciano, 2007, p. 49).

Complementariamente a lo anterior, resulta interesante mencionar que la producción y selección de elementos culturales se identifica, también, con el campo cultural internacional. Lo que da cuenta que el saber oficializado está en consonancia con los Estándares de Educación Sexual en Europa (2010) y el Documento de Consenso de Madrid: Educación para la sexualidad con base científica (2012) ambos posteriores a la redacción de los Lineamientos Curriculares ESI para la educación argentina. Entendemos como fundamental la unicidad de criterio al considerar que la sexualidad es un aspecto central del ser humano durante toda su vida y comprende sexo, género, identidades y roles, orientación sexual, erotismo, placer, intimidad y reproducción. La sexualidad se experimenta y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. Mientras que la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas se expresan o experimentan. La sexualidad está influenciada por la interacción de los factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, étnicos, legales, históricos, religiosos y espirituales. (Unesco, 2006; Estándares de Educación Sexual para Europa, 2010).

El Documento de consenso de Madrid (2012, p. 1) reconoce a “Los Estados, como garantes del cumplimiento de estos derechos universales –refiere a los Derechos Humanos-, están obligados a tomar las medidas necesarias y suficientes para garantizar esta educación para la sexualidad en el marco del sistema educativo”. Asimismo, sostiene que los contenidos

deben ser diseñados teniendo en cuenta además del marco de derechos y la perspectiva de salud y bienestar, los siguientes parámetros: la perspectiva de género, el respeto a la diversidad, la especificidad cultural y de contexto social, incluir el trabajo de prevención

del maltrato sexual, trabajando con el niño como posible víctima y como posible agresor. (2012, p. 1)

Y manifiesta que

la educación sexual integral debería iniciarse en épocas tempranas de la vida, debería ser adecuada para la edad y el grado de desarrollo y debería de promover una actitud positiva hacia la sexualidad. (...) también debe incluir el desarrollo de destrezas, además de la adquisición de conocimientos, ya que se ha reconocido que la información sexual por sí sola no basta (Documento de consenso de Madrid, 2012, p. 5).

En sintonía con lo expresado en los Lineamientos Curriculares con respecto al desarrollo profesional docente, los Estándares manifiestan “quienes desarrollen acciones o actividades de educación sexual no tienen por qué ser especialistas, aunque el profesorado que imparta educación sexual sería preferible que tuviera algún tipo de conocimientos” (Estándares de Educación Sexual para Europa, 2010, p. 43). Asimismo, ponen en valor que “un importante requisito previo del profesor o profesora es estar en disposición de realizar una reflexión sobre sus propias actitudes ante la sexualidad y hacia los valores y normas sociales”. (Estándares de Educación Sexual para Europa, 2010, p. 44)

### **El Espacio Curricular ESI en el plan de estudio del profesorado**

La configuración del espacio de ESI como Taller se consolida como un dispositivo estratégico de construcción y reconstrucción permanente para la formación docente en educación sexual. García lo define como “tiempo- espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización” (2003, p. 21). Su potencia radica en ser un espacio de comunicación pedagógica en el que se analizan y revisan críticamente categorías teóricas, significados y discursos y donde cada sujeto puede transitar su camino en forma individual, pero en un espacio compartido de meta-reflexión sexosófica.

La Jurisdicción incorporó en el cuarto año de los Planes de Estudio 2010/2011 para Profesorados de Educación Primaria, Secundaria y de Nivel Inicial el espacio Taller de ESI, con una carga de dos horas didácticas. En estos planes, las sugerencias para elaborar los programas anuales consistieron en una transcripción de lo propuesto en los Lineamientos Curriculares ESI.

En ese escenario, se plantearon propósitos de enseñanza y ejes de contenidos orientadores empero la configuración del espacio formativo estuvo supeditado a la experticia del docente.

En el año 2014, la Dirección de Educación Superior conformó equipos de trabajo para la revisión de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para la Formación del Profesorado de Educación Primaria, atento a los resultados de procesos de autoevaluación implementados a partir del Plan 2010/2011.

Con respecto al espacio curricular ESI se modificó sustancialmente la propuesta, trasladándose al 3° Año de la formación con una carga de tres horas didácticas. Asimismo, se incluyeron orientaciones para la planificación del espacio curricular. Se considera que la propuesta curricular responde a las siguientes características claves: basado en evidencia, integral, basado en los derechos humanos, sensible al género, promueve el crecimiento académico y el pensamiento crítico; y fomenta la participación cívica (Estándares de Educación Sexual para Europa, 2012).

### **El Espacio Curricular ESI y las prácticas docentes**

La Práctica Docente es una práctica social compleja en la que inciden múltiples factores y se ve atravesada por condicionantes políticos, económicos, culturales y sociales. El rol protagónico que ocupan los y las docentes en ofrecer a los alumnos y alumnas oportunidades formativas obliga a incorporar una sólida formación integral que comprenda, en primera instancia, la reflexión y problematización de sus saberes previos y representaciones. Entender la “sexualidad” como campo de

“contenidos a enseñar” despliega también diferentes apelaciones sobre aquello que es considerado valioso poner en juego en el contexto de la escuela y reedita en un nuevo contexto las ya viejas discusiones del campo pedagógico: la tensiones entre “conocimiento” e “información”, la tensión entre “saber” e “ignorancia”, la tensión entre “el sujeto ideal” y el “sujeto real”, la tensión entre universalidad y particularidad en las diferentes definiciones de justicia y muchas más...(Morgade, 2011, p. 283).

Con el objeto de indagar los supuestos que poseen los y las docentes sobre el significado de la enseñanza de la ESI en el IFD se diseñaron estrategias que permitieron analizar los mandatos

recibidos sobre el sentido de enseñar ESI en la formación docente, sus apreciaciones personales sobre esta tarea y el sentido que le otorgan al nuevo espacio curricular dentro del profesorado.

Los y las docentes consideran que enseñar ESI significa: *Hacer conocer la ley. Conocer los lineamientos. Trabajo interdisciplinar. Habilitar la palabra. Ponerse en el lugar del otro. Reflexionar con el otro. Hablar de los miedos. Abarca no solo lo psicológico sino todas las dimensiones. Educar para estos tiempos.* En estas expresiones se evidenciaría una influencia del trabajo de las jornadas institucionales ESI (2014-2016), especialmente lo que en los materiales del Programa se denomina la puerta de entrada: la reflexión sobre nosotros/as mismos/as que incluye la responsabilidad de enseñar ESI por ser agente del estado.

En relación a la existencia del espacio curricular ESI en la formación docente, manifestaron que es: *“placentero, con muchos desafíos; un lugar donde debo rever mis enfoques personales respecto a la sexualidad, ya que desde hace años aborde la sexualidad desde un enfoque médico - biologicista”; - “sumamente interesante porque me permite conocer las ideas, tabúes, entre otros que poseen los alumnos futuros docentes”.* Estos testimonios reflejan el valor de la asignatura como espacio de reflexión sobre la sexosofía propia y la de los/as estudiantes de formación docente. Como expresa Ramos “todo educador deberá poner en tela de juicio su sexosofía y saber entender y distinguir entre lo que cree que es bueno para él y el deber de brindar información objetiva a sus educandos” (2012, p. 75)

En referencia a la estrategia de Taller se observa que los y las formadores de formadores lo entienden como un espacio de apropiación de “herramientas” para que los futuros docentes puedan aplicar en sus aulas. Este testimonio da cuenta de ello: *“Absolutamente interesante porque brinda herramientas a los futuros docentes para comprender y hacer comprender a la sexualidad de una manera sistémica e integral”.* Lo que avala la estrategia planificada desde el Programa Nacional ESI y explicitada por Marina: “creamos materiales para chicos, docentes y familias; son como recetas –aunque la palabra no sea la más feliz–, ejemplos que un docente que tenga ganas puede implementar” (En Rosemberg, 2012, p. 14)

## **Reflexiones finales**

El Programa Nacional ESI amparado en la Ley 26.150 responde a una decisión política de incluir dentro de la política educativa de la Argentina a la educación sexual desde la perspectiva integral en cumplimiento de las responsabilidades establecidas por los organismos nacionales e internacionales de derechos humanos.

El diseño de lineamientos curriculares nacionales elaborados a través del Consejo Federal de Educación (CFE) para la enseñanza sistemática y progresiva de la ESI en todos los niveles en que está estructurado el sistema educativo (nivel inicial, primario, secundario y superior /formación docente) prescribe un discurso oficial que entra en pugna con otros discursos hegemónicos heterocisnormativos.

La propuesta de los Lineamientos Curriculares ESI se respalda en las leyes sobre derechos humanos establecidas para niños, niñas y adolescentes y diversidades. Retoma perspectivas de abordaje de la educación para las sexualidades que se han desarrollado en Latinoamérica y se condice con las recomendaciones de expertos para la elaboración de currículos de educación sexual con bases científicas.

El currículo prescripto en el plan de estudios para el Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Misiones (2014), muestra coherencia con los propósitos formativos y los ejes sugeridos en el nivel de concreción curricular nacional. Establece el taller como una estrategia de enseñanza potente para la formación de formadores en ESI y ahonda en la sugerencia de ejes de contenidos y bibliografía para su abordaje.

Los y las docentes responsables del espacio curricular ESI reconocen que en las instituciones educativas cohabitan los modelos integral de la sexualidad y de educación para el amor, persistiendo un enfoque biológico sostenido por la tradición de que los y las responsables del desarrollo del espacio son del área de Biología. Manifiestan la necesidad y pertinencia de la inclusión de este espacio formativo en la formación inicial y de sus expresiones se observa que las prácticas áulicas se centrarán en la reflexión colectiva sobre los modelos hegemónicos que identifican en sus biografías y en la lectura y utilización de los desarrollos curriculares del Programa Nacional de ESI como técnicos del currículo.

Martha Rosemberg considera que se debería

Impartir la ESI de tal forma que no sea un disciplinamiento en las creencias dominantes que sostienen un orden desigual, injusto y cruel, sino como espacio de auto y heterocuidados físicos y emocionales, de protección y de respeto por la mutua alteridad. (2021, p. 86).

Por ello las autoras de este trabajo consideran valioso que surjan, en todas las instituciones y especialmente en las de formación de formadores prácticas docentes que posibiliten propuestas de diálogo entre sujetos y entre generaciones donde los/las adultos/as recreamos climas sociales de confianza, respeto y amorosidad para habilitar procesos de subjetivación plurales y donde se priorice la pedagogía de la pregunta para afianzar derechos.

## Referencias bibliográficas

- Burgos Ortiz, N. 2011 *Investigación cualitativa. Miradas desde el Trabajo social*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Canciano, E. 2007. Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación: relevamiento de antecedentes teóricos y programas de educación sexual. Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación.  
<http://www.msal.gob.ar/saludsexual/downloads/guias%20y%20cuadernillos/indagaciones-en-torno-a-la-problematika.PDF>
- De Alba, A. 1995. *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria. (Ley 26206. Res. CFE N° 24/07 y 74/08) N° 333/ 2014. Ministerio de Cultura. Educación Ciencias y Tecnología. Provincia de Misiones.
- Educación para la Sexualidad con bases científicas. Documento de Consenso de Madrid. 2012. Recomendaciones de un grupo internacional de expertos. Disponible en [www.iapac.org](http://www.iapac.org)
- Estándares de Educación Sexual para Europa. 2010. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. Oficina Regional de la OMS para Europa y BZgA. OMS. Europa.
- García, D. 2003. *El grupo. Métodos y técnicas participativos*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. 2006. *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Grupo Aique Editor.
- Kornblit, A. 2014. *La sexualidad va a la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Ley Nacional de la República Argentina. Ley N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Poder Legislativo Nacional.  
[http://www.ossyr.org.ar/PDFs/2006\\_Ley26150\\_Educacion\\_sexual\\_integral.pdf](http://www.ossyr.org.ar/PDFs/2006_Ley26150_Educacion_sexual_integral.pdf)

- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. 2008. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. CFE. [http://www.me.gov.ar/me\\_prog/esi/doc/lineamientos.pdf](http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf)
- Morgade, G. 2011. Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.
- Pedrini A, Morawicki P, y Winnik, H. 2016. Aproximaciones a las concepciones de sexualidad y modelos de educación sexual sustentados en las prácticas docentes. En un grupo focal de docentes del Taller de ESI en Institutos de Formación Docente de Misiones. IX Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen investigación desde sus escuelas y V Encuentro provincial de Investigación educativa. Misiones.
- Ramos, R. 2012. ¿Sexosofía o educación de las sexualidades? Posadas: Editorial Universitaria de la UNaM.
- Rosemberg, D. 2012. El desafío de la educación sexual Cuadernos de discusión N°. 4 Colección Políticas públicas. La Plata.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200417022934/CD-4-UNIPE.pdf>
- Rosenberg, M. 2021. A 15 años de la aprobación de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral. Buenos Aires: Legislatura Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Tamargo, M. del C. 2007. La educación sexual en Argentina: marcos normativos y cognitivos. [www.formardocente.com.ar/portal/download/17/](http://www.formardocente.com.ar/portal/download/17/)
- Yuni, J.A. 2016. *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

## Ginopia en la Educación Secundaria

Yesica Da Rosa<sup>17</sup>

Año 1 / Nº 1 / 2023 / pp 54-61/ ISBN: 978-950-766-212-6

---

### Resumen

El siguiente relato comparte las apreciaciones respecto a la ginopia en la escuela secundaria, principalmente en el espacio curricular de filosofía, entendiendo como ginopia al fenómeno que anula la participación de las mujeres en distintos ámbitos, desde este lugar en la producción intelectual.

A lo largo de la historia varios autores y autoras notaron esta situación y la problematizaron, empero aún hoy la presencia de la mujer en los contenidos curriculares como así en la bibliografía, es nula, o bien se presenta con un rol secundario.

Desde mi experiencia de divulgación de filosofía en redes sociales he logrado trabajar con otros colegas, e intercambiar con estudiantes, para aportar a la visibilidad de las filósofas mujeres.

Este año puntualmente, en conjunto con otras asignaturas elaboramos un proyecto de investigación acerca de trece filósofas, en el Instituto San Juan Pablo II de la ciudad de Oberá.

Al momento de este escrito los estudiantes se encuentran trabajando, y ya podemos observar los primeros resultados de una propuesta que se centra en el estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

**Palabras claves:** género, mujeres, educación secundaria, filosofía

---

<sup>17</sup> [yesicarosiani@gmail.com](mailto:yesicarosiani@gmail.com): Profesora en filosofía. Técnica en Relaciones públicas e institucionales. Docente en nivel secundario y terciario hace 12 años. Estudiante de la Licenciatura en educación de la Universidad Nacional de Quilmes. Leandro N. Alem, Misiones.

## La problemática de la ginopia en la escuela secundaria

En la reflexión acerca de la práctica educativa, y ante la necesidad de reflexionar desde una sensibilidad de género, se nos presenta una problemática que en absoluto es exclusiva de esta época: no encontramos mujeres dentro de los contenidos estipulados por el Diseño Curricular Jurisdiccional, y es prácticamente nula su presencia en la bibliografía de nivel secundario en las áreas de humanidades. A modo general me refiero a Letras, Historia, y Filosofía -área en la que me desempeño como docente-.

Es por ello que esta experiencia pedagógica se centra en la problemática que llamo Ginopia en la educación secundaria.

*Ginopia* es un neologismo que viene de la jerga jurídica, y designa la *miopía*, *ceguera*, o bien la *negación de las mujeres*. En este escrito me refiero a ginopia como la negación de las producciones intelectuales y la participación de las mujeres en el desarrollo de las grandes ideas que dan curso a la historia de la humanidad.

En primer lugar, es oportuno aclarar siguiendo las ideas de la especialista en violencia de género Ana Casal que más allá de una perspectiva, como forma de representar algo<sup>18</sup>, esta se trata de una sensibilidad, donde se comprometen la sensibilidad y biografía completas, respondiendo de alguna forma a la estudiante de secundario que fui y no comprendía por qué no hubo mujeres filósofas, y es por ella y por todas mis estudiantes que hoy buscan y merecen otros modelos de mujer que me hago la pregunta: ¿Cómo visualizar la contribución al conocimiento, en las áreas de humanidades, que han realizado las mujeres a lo largo de la historia?

En nuestro Diseño Curricular Jurisdiccional es prácticamente nula la mención a las grandes mujeres que participaron de la historia, las filósofas y literatas. Sin embargo, en la bibliografía que se propone sí encontramos manuales elaborados por especialistas en didáctica que son mujeres, pero de nuevo se repite la misma condición: en esos libros -si es que se menciona a las mujeres- se lo hace al margen, como compañeras, como excepciones, con una presencia

---

<sup>18</sup> “no es una forma de ver algo, sino de representar algo (...) El resto de los sentidos son anulados”

particular en un momento particular, pero nunca como reales protagonistas o como figuras destacadas.

Es curioso el hecho que las carreras de humanidades, cuentan entre sus inscriptos mayoritariamente con mujeres, sin embargo, la dirección de las mismas es hacia las producciones intelectuales de los varones.

Entonces me pregunto ¿Las mujeres siempre estuvieron al margen de la cultura? ¿Será cierto que el mandato de la vida doméstica recluyó a todas en su hogar, y ninguna pudo hacer un gran aporte, uno real, uno loable?

La respuesta es no, un rotundo no. Con la bibliografía adecuada descubrimos que las mujeres siempre estuvieron, y aunque pensemos que su presencia fue desde las sombras, no es así.

En su obra *Ellas lo pensaron antes* la argentina María Luisa Femenias presenta razones por las que las mujeres fueron excluidas de la historia: por ser consideradas inferiores en cuanto a su naturaleza física, por considerarse su alma más concupiscible, por ser consideradas como incitadoras al pecado, por ser relegadas al ámbito doméstico, y por qué no por el temor del sexo masculino a todo su potencial, o por su intuición de robarles sus ideas. Esta pregunta no es sencilla, y como buena pregunta filosófica no apunta a una respuesta absoluta, sino a problematizar acerca de esta cuestión que nos atañe.

En el s. VII el escritor francés Gilles Ménage realizó una investigación acerca de las obras de las filósofas antiguas, su cometido era defender la capacidad de las mujeres a alcanzar la sabiduría, honrar a sus discípulas y amigas, e influir en los eruditos de la época. Así logró rastrear a más de sesenta y cinco sabias y filósofas clásicas. Lo destacable de su investigación es que la documentación consultada era toda y exclusivamente escrita por varones. De las obras de las antiguas no nos llega nada, apenas referencias de sus contemporáneos. Aparentemente el interés por preservar las obras escritas por varones fue mayor.

Virginia Woolf (2021) en su obra *Un cuarto propio* presenta un relato donde ella misma entra a una biblioteca y desesperadamente busca libros escritos por mujeres, sin éxito y después

de encontrar algunos textos inclasificables por género se responde: “en la mayor parte de la historia “anónimo” era una mujer”.

No fueron aislados los casos de mujeres preguntándose por el lugar de sus congéneres en la historia, desde la rusa Alexandra Kollontai, pasando por Virginia Woolf, hasta la controversial Simone de Beauvoir.

### **Experiencia en redes**

En el año 2021, luego de acompañar el trabajo de divulgación de distintas cuentas de filosofía del país, como de otras partes del mundo, creé mi propia cuenta de Instagram<sup>19</sup> para compartir conocimientos en la web principalmente con mis estudiantes y colegas.

Rápidamente formamos comunidad, donde gratamente pudimos intercambiar experiencias en relación al estudio y a la enseñanza de la filosofía.

Al correr las semanas noté algo: de varias cuentas de filosofía eran realmente muy pocas las que mencionaban a mujeres. Entonces empezamos a estrechar vínculos con otras colegas que notaban lo mismo: comenzamos a compartir experiencias y a enviarnos materiales de trabajo. Luego organizamos y llevamos adelante conjuntamente con tres colegas que se encuentran en distintas provincias de Argentina, un círculo de lectura para leer a filósofas. Abrimos el círculo a participantes que quisieran acompañarnos desde la virtualidad y comenzamos a leer en comunidad. La experiencia fue muy gratificante, aunque notamos algo: eran en su mayoría mujeres adultas las interesadas. Deberíamos entonces hacer algo para llevar a las filósofas al aula.

### **Proyecto de visibilización de mujeres filósofas**

Durante los últimos años desde mi experiencia áulica he intentado visibilizar esta problemática llevando a las clases ideas y aportes de algunas filósofas. La evaluación de ello fue positiva, noté que en especial las estudiantes mujeres recibieron de buen agrado estos estudios.

---

<sup>19</sup> @filosofia\_para\_mis\_amistades

Este año, siguiendo los lineamientos educativos que nos incitan a desarrollar trabajos interdisciplinarios, realizamos un proyecto de filosofía conjuntamente con los espacios de Producción multimedial, Lengua extranjera: inglés, y Relaciones Humanas. Estos espacios curriculares tienen su lugar en la orientación secundaria en Comunicación en el Instituto San Juan Pablo II de Oberá.

La propuesta de trabajo contempla investigar partiendo de una bibliografía base a trece filósofas de distintas épocas, identificar rasgos centrales de su vida, y cuáles fueron sus ideas principales. Este primer momento de aproximación tiene su lugar en el espacio de Filosofía. En un segundo momento, los estudiantes realizaron propuestas de trabajo para retratar a estas filósofas en el espacio de Producción Multimedial junto a la profesora Cynthia Benítez, siguiendo la consigna del retrato artístico y tomando como inspiración las producciones de las fotografías argentinas Alejandra Giraud y Gabriela Herbstein. Una vez realizados estos retratos se organizarán en formato e-book para compartir con otros estudiantes del establecimiento, como también con otras personas de la comunidad educativa.

Paralelamente los estudiantes trabajaron en Lengua Extranjera redactando una breve presentación de la filósofa asignada, traducida en el idioma inglés, y luego practicando ese texto desde la oralidad, con las orientaciones de la profesora Sonia Fernández. También se desarrollará una investigación que acompañe en el espacio de Relaciones Humanas, donde los estudiantes tendrán en cuenta otras ocupaciones de esas filósofas (escritoras, religiosas, periodistas, prostitutas, etc.) poniendo énfasis en cómo se desarrollaban las mismas en ese contexto particular en el que vivieron, y cómo se desarrollan -o bien prohíben- en la actualidad. Esta parte de la investigación acompañados por la profesora Vanina Henning.

Finalizando la experiencia los estudiantes presentarán su trabajo ante un público compuesto por estudiantes de otros cursos.

## **Conclusión**

Al momento de la presentación de este escrito el proyecto ya concluyó la primera fase de investigación preliminar. Pudiendo destacarse que los estudiantes se dedicaron al proyecto con

autonomía, no limitándose a la bibliografía base, adjuntando así otros recursos como bibliografía de autor, artículos académicos y material audiovisual.

También se ha comenzado el trabajo creativo, buscando distintos significantes para trabajar en su producción artística: qué elementos materiales relacionar a esa filósofa en particular, cómo representar sus ideas, qué personas claves podrían estar a su lado en el retrato como acompañantes. Ya se ha realizado la producción fotográfica trabajando toda una jornada en la misma. Cabe destacar que en la misma los estudiantes fueron acompañados en todo momento por sus docentes, y el asistente técnico docente Carlos Pacheco, donde se fueron sorteando las dificultades e imprevistos que se fueron dando. En dicha jornada el trabajo de cada grupo no se limitó a la producción propia ya que su trabajo colaborativo apuntó a que todos logren la mejor producción, así acompañaron a los otros grupos con elementos para caracterizar a las filósofas, asesorando en cuestiones técnicas como luces y cámaras, y brindando sus ideas para el trabajo artístico, como poses, luces, sombras, etc.

El clima de trabajo fue muy ameno, contando con la presencia de profesores de otras áreas, de autoridades del instituto, y de compañeros de otros cursos que se acercaban curiosos de saber en qué consistía el trabajo. A esos visitantes los alumnos implicados en el proyecto, de una forma muy autónoma y sin seguir una consigna de trabajo, les comentaban acerca de esas filósofas que estaban representando, destacando rasgos de su vida y aportes que hicieron al conocimiento humano.

Queda pendiente entonces la última parte de la producción fotográfica donde los alumnos realizarán la edición del material, selección de fotografías y diseño del e-book. También queda pendiente la presentación de este material conjuntamente con las referencias de cada filósofa trabajada.

Para finalizar apenas agregar que es enriquecedor este trabajo que nace desde una sensibilidad de género real, con el espíritu de repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje, no solo desde los contenidos conceptuales y el trabajo inter disciplinar, sino también desde una mirada disruptiva donde el estudiante cuenta con un espacio de posibilidad de construcción de

su conocimiento, poniéndolo en el rol protagónico que, así como a estas filósofas, tantas veces se le ha negado.

Para finalizar comparto dos testimonios de estudiantes que son parte del proyecto:

*“Como alumna y mujer en el mundo, me sentí feliz de poder ser parte de un proyecto tan bien pensado para contagiar esa idea de erradicar de una vez con la ginopia que existe en la educación, el poder visibilizar y aprender del trabajo de tantas mujeres fuertes y veraces que deciden comerse al mundo y sus prejuicios y valientemente enfrentarse a todo lo que implica ser mujer en la historia y enseñarnos a querer ser como ellas y apostar por todo, y hacerle saber al mundo, que las mujeres son parte fundamental y ellas están en cada parte de lo que hoy somos y sabemos.*

*Tenerlas presentes como heroínas de nuestra sociedad y poder sacar provecho de las virtudes y enseñanzas fructíferas y buenas que nos han dejado con tanto esfuerzo.” (Victoria)*

*“Me pareció muy interesante la idea propuesta por las profesoras, primero tenía dudas de cómo tendría que hablar y representar a la filósofa asignada, en mi caso Santa Hildegarda de Bingen. Una experiencia muy profunda de lo que representó y fue ella como mujer en conjunto a todas aquellas situaciones, pasatiempos y descubrimientos a lo que hoy en día muchas personas no conocen y son cercanas a nosotros; además de dejar explícito un mensaje que fue revolucionario y presentado años después. En este lapso lo pude interpretar y contextualizar con gratitud y puedo expresar que me siento muy bien, cómoda siendo un ambiente muy acogedor, al conocer la historia de esta Santa personalmente me pareció fuerte y la audacia que predominaba en ella es muy característica de su persona y claramente ejemplar.*

*Su gran tránsito en la vida que dejó semejantes huellas a seguir y a imitar principalmente, es lo que me motivó a tener voluntad de llevar a cabo una increíble experiencia dando a conocerla.” (Aldana)*

**Referencias bibliográficas**

Abbate, F. (2020). Biblioteca feminista. Editorial Planeta

Andrade, A. (2021). Viento es- Ley Micaela. Editorial Dunken.

Femenías, M. (2019). Ellas lo pensaron antes. Ediciones Lea.

Ménage, G. (s. f). Historia de las mujeres filósofas. dominio público

Woolf, V. (2021). Un cuarto propio. Editorial Lumen.

-

## Leer y Escribir con TIC en el Ámbito Académico

Gloria E Fernández<sup>20</sup>

Luciana Rubio<sup>21</sup>

Año 1 / Nº 1 / 2023 / pp 62-73/ ISBN: 978-950-766-212-6

---

### Resumen

En el presente escrito nos centraremos en el relato de la experiencia de la cátedra Comprensión y producción del discurso/textos en el contexto de la pandemia. La materia es una de las llamadas “Comunes<sup>22</sup>” y su objetivo fundamental es acompañar a los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura del ámbito académico en el primer año.

En la narrativa nos centramos en una de las clases propuestas en la plataforma Moodle para reflexionar tanto acerca de la alfabetización académica como de la alfabetización digital. Ambas dimensiones nos interpelan a pensar y repensar: ¿Cómo continuar con esta propuesta de la cátedra sin la interacción cara a cara, sin el diálogo que se presentaba como la herramienta clave con la que contábamos en la presencialidad? ¿Cómo construir y sostener vínculos entre docentes y estudiantes? ¿Cómo construir vínculos entre pares? ¿Cómo integrar los recursos digitales a este proyecto? ¿Cómo enriquecer los procesos de enseñanza con su uso? ¿Quién está del otro lado? La estrategia metodológica es cualitativa centrada en aspectos descriptivos e

---

<sup>20</sup> [gloporty@gmail.com](mailto:gloporty@gmail.com): Profesora y Licenciada en Letras (UNaM). Especialista en Ciencias Sociales con orientación en Lectura, Escritura y Educación. Especialista en Educación y TIC. Se desempeña como profesora titular en el Área Comprensión y Producción del discurso/textos en varias carreras de la FHyCS. Dirige proyecto de investigación en FHyCS y en el ISFD EeUu del Brasil

<sup>21</sup> [lucianarubioc@gmail.com](mailto:lucianarubioc@gmail.com): Profesora y Licenciada en Letras (UNaM). Especialista en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad de Tarragona). También ha realizado los postítulos Especialización docente en Educación y TIC y Especialización en docente Alfabetización inicial (MECyT). Docente de la FHyCS de la UNaM y del ISFD Cecilia Braslavsky.

<sup>22</sup> Nos referimos a una materia/asignatura/área compartida por varias carreras. En este caso, Comprensión y producción del discurso se desarrolla en forma conjunta para las carreras: profesorado en Ciencias Económicas, Profesorado en Historia, Licenciatura en Historia, Licenciatura en Trabajo Social, Tecnicatura en Investigación socioeconómica, Licenciatura en tratamiento y análisis de datos para la investigación socioeconómica.

interpretativos, la técnica de recolección de datos que se propone es de entrevistas semiestructuradas a los docentes y análisis de planificaciones. Los mismos se analizan con el método de comparación constante, para la comprensión del nexo entre dimensiones teóricas y definiciones operacionales se realiza una codificación y categorización de los indicadores.

**Palabras Clave:** Pandemia, Literacidad académica, TIC, Experiencias

## ¿Quién está ahí? Del otro lado de la pantalla

En los meses de marzo y abril del 2020, la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCs) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), sumida en la incertidumbre emitió una serie de primeros comunicados que no anunciaban el inicio de “clases” pero sí la realización de acciones de “continuidad pedagógica”. Sin la infraestructura tecnológica adecuada, sin aula virtual, con conectividad deficiente en la región, con algunos estudiantes que contaban sólo con celulares como único medio para estudiar, sin la preparación profesional adecuada, tuvimos que tomar decisiones casi sin respaldo institucional de cómo llevar a cabo esta instancia (se pensaba que por poco tiempo).

Las directivas sostenían inicialmente que solamente estableciéramos un vínculo pedagógico con los estudiantes. La zozobra frente a las decisiones institucionales y como navegantes sin brújula en un mar de incertidumbre, junto con el equipo de cátedra, hubimos de repensar, estudiar y redefinir nuestra tarea/rol en el contexto de no presencialidad y afrontar el desafío de recorrer un camino laberíntico. Decididas, abrimos un aula virtual en Moodle, pues consideramos que resultaría lo más lógico y ordenador para nosotras y los estudiantes. Y en ese tiempo que la institución pautaba para establecer vínculos con los estudiantes (esto significaba en primer lugar, buscar modos de contactarlos, especialmente tratándose de los primeros años de varias carreras) comenzamos a dar forma al aula y a escribir colaborativamente las clases, mediante un documento compartido en Drive.

El Moodle en el que trabajamos era provisorio debido a que aún la institución no contaba con uno propio. De los recursos que brinda Moodle se tomaron aquellos que son acordes a la materia y a la disciplina: Tareas, Actividades, Foros de consulta, Foro de reflexión, Cuestionarios, además de que permite subir las clases escritas con enlaces a otros textos y videos.

En dicho espacio, empezamos a andar, no sin muchos temores, expectativas y a veces angustias, tratando de desarrollar y fortalecer la alfabetización académica en los primeros años, pues la asignatura que desarrollamos, Comprensión y producción del discurso/textos, es de las llamadas “Materias Comunes”. Su objetivo fundamental es la alfabetización académica pero

ahora, sumado a esto, tratamos de alfabetizar/nos digitalmente –campo hasta ese momento no abordado en nuestro quehacer profesional-.

Consideramos que la propuesta de la cátedra es acorde al paradigma de la pedagogía crítica, en tanto optamos explícitamente por un enfoque sociocultural de la alfabetización académica, fundamentado en los estudios sociales de la lectura y la escritura (Chartier, R., 2000; Chartier, A. y Herbrand, 2000) y los nuevos estudios de la literacidad (Zavala, 2009; 2011 ). Desde esta perspectiva no se trata de enseñar a los estudiantes nuevas formas ni técnicas de uso de la lengua, sino de acompañarlos a participar de un ámbito nuevo de la praxis social, el académico, a través del lenguaje. Esto supone, por un lado, partir de los géneros discursivos y ámbitos de referencia que los estudiantes frecuentan y por otro, considerar las diferentes representaciones y vínculos que los estudiantes tienen con respecto al ámbito académico.

La dificultad principal que se presenta a los estudiantes en la lectura y escritura de los textos del ámbito académico no tiene que ver sólo con cuestiones de estilo y vocabulario no frecuentado, ya que estos textos están contruidos en base a otros textos del ámbito (y a su vez de una disciplina en particular) que ellos desconocen sino también con el ingreso a participar en una nueva comunidad, la universitaria, lo cual involucra también las identidades de los sujetos. Los/as estudiantes manifiestan esa sensación de “leo y leo pero no entiendo” y vuelven a leer y siguen sin tener desde dónde construir una interpretación aceptable para el contexto. Creemos que esto resulta peligroso porque muchas veces los propios docentes y más peligrosos aún, los propios estudiantes, interpretan esa dificultad como un problema cognitivo, de capacidad de comprender. Y esta representación se entrama con la representación social dominante, internalizada en muchos estudiantes que son primera generación en sus familias que accede a estudios superiores, acerca de que la universidad no es “para todos” porque “es muy difícil”.

Resulta potente tematizar y discutir de forma contextualizada en las clases estas tensiones que se transforman en “obstáculos” para la alfabetización académica. Esto nos sitúa en lo que Giroux (1994) denomina una pedagogía de la diferencia en tanto en esta:

la experiencia de los alumnos debe estar vinculada al concepto de aprender con fines de capacitación; es decir, deben desarrollarse prácticas curriculares que utilicen la

experiencia del alumno tanto como una narrativa para la agencia como un referente para la crítica. Ello sugiere políticas curriculares y modos de pedagogía que confirmen y a la vez adopten críticamente el conocimiento y la experiencia a través de lo que los alumnos justifican sus propias voces e identidades sociales. (p. 19)

Si bien transformamos este obstáculo en relación con las prácticas de lectura y escritura académica en tema de discusión y análisis y ofrecimos a lo largo de las clases, diversos andamiajes para el acompañamiento de sus primeras lecturas y escrituras en este ámbito, la tarea no fue fácil, y a lo largo de la cursada algunos estudiantes, a medida que avanzábamos y las tareas fueron complejizándose, fueron abandonando.

Las preguntas rondaban permanentemente sobre ¿Cómo continuar con esta propuesta de la cátedra sin la interacción cara a cara, sin el diálogo que se presentaba como la herramienta clave con la que contábamos en la presencialidad? ¿Cómo construir y sostener vínculos entre docentes y estudiantes? ¿Cómo construir vínculos entre pares? ¿Cómo integrar los recursos digitales a este proyecto? ¿Cómo enriquecer los procesos de enseñanza con su uso?

En el presente escrito nos centraremos en el relato de la experiencia focalizando en una de las clases propuestas en la plataforma Moodle para reflexionar tanto acerca de la alfabetización académica como de la alfabetización digital. Ambas dimensiones nos interpelan a pensar y repensar: ¿quién está del otro lado?

### **Doble desafío: alfabetización académica y digital**

A pedido de las autoridades de la institución se seleccionaron los contenidos prioritarios y se organizaron en tres unidades: 1-Prácticas de lectura y escritura para aprender y pertenecer; 2-Lenguaje, sociedad y poder; 3-Géneros discursivos académicos/científicos.

Con un panorama incierto, nuestra preocupación estuvo centrada (como nunca) en ese OTRO/A a quien destinábamos nuestras propuestas. Entre éstas, luego de la presentación de la materia, la primera “clase” denominada “La lectura y la escritura como prácticas culturales” estuvo destinada a presentar esta concepción a los estudiantes para reflexionar sobre las propias biografías lectoras, sobre sus espacios, relaciones con esta práctica y sentidos.

En un primer momento de la secuencia, escribimos un texto explicativo, propusimos la lectura de un texto breve del pedagogo brasileño Freire (2009) y el mirar un cortometraje brasileño para ponerlos en diálogo<sup>23</sup>. Utilizamos el FORO del aula virtual para que, a través de una consigna orientadora, verbalicen y compartan sus interpretaciones acerca del tema<sup>24</sup>.

En relación con los recursos didácticos, para el texto de la clase y este primer momento de la propuesta recurrimos a lo que se denomina “curaduría de contenidos” en tanto esta: “(...) permite mediatizar los contenidos seleccionados y reinterpretarlos en una nueva producción propia en la que le otorgamos sentido. Construimos una narración, o un discurso con los elementos seleccionados y materializamos esa construcción semántica en un recurso o material didáctico propio.” (Barletta; Gallo; y Arce, p. 8)

Como segundo momento de la secuencia, les propusimos que escribieran un relato que diera cuenta de alguna escena significativa en sus biografías lectoras. Como ejemplo, los docentes también escribimos y compartimos en la plataforma escenas de lectura de nuestras biografías.

Pensamos esta propuesta vinculándola a la experiencia de enseñar/aprender a través de la mediación de las TIC, convencidas de que, al decir de Juarros y Levy (2020):

---

<sup>23</sup> Cortometraje *Mi amigo Nietzsche* (2012) del director brasileño, Fausto da Silva. Cuenta la historia de Lucas, un niño de las favelas, que asiste a la escuela primaria pero que está teniendo problemas para aprender a leer. Su situación va a cambiar cuando, por azar, encuentra en un basural, un ejemplar del libro *Así habló Zaratustra* del filósofo alemán Friedrich Nietzsche.

Freire, Paulo (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores. pp 28-42. Primera Carta: Enseñar-aprender. Lectura del mundo, lectura de la palabra.

<sup>24</sup> Consigna: Después de ver el video y leer el texto (carta) de Freire, los invitamos a reflexionar acerca del valor social de la lectura y de diferentes maneras (algunas afines, otras contrapuestas entre sí) de pensarla.

¿Con cuál o cuáles de estas afirmaciones asociarías la historia narrada en este corto?

\*La lectura es una herramienta social poderosa.

\*La lectura es descifrar una serie de signos.

\*La lectura es una posibilidad de salir de la marginalidad.

\*La lectura es una fuente de placer.

\*La lectura es una herramienta peligrosa.

\*La lectura es una herramienta para comprender el mundo.

Una vez que eligieron la opción les solicitamos que argumenten/ fundamenten su elección. Pueden hacerlo a través de un comentario escrito, a través de un audio o, si lo prefieren, un video.

Enseñamos un saber científico que conlleva un valor social y cultural atravesado por relaciones de poder en las que se ponen en juego historias individuales y la historia social de los/as involucrados/as. Es decir, nuestra tarea está invariablemente determinada por un proyecto político-académico –no exento de conflictos y contradicciones– que le da sentido y, a su vez, define sus contenidos, alcances y métodos. (p.3).

Las escrituras de los/as estudiantes nos sorprendieron por su contenido, dejamos de lado los problemas de escritura que podían presentarse, para descubrir en las narrativas una relación con un objeto cultural atravesado por logros, frustración, maltratos e incluso “intimididades amorosas” y en muy diversos espacios (escolar, religioso, personal). En cada

relato descubríamos a otro/a lejos de las ideas que la mayoría tenemos de los jóvenes, sus trayectorias escolares y su relación con la lectura. Nos permitió hacer visible (para nosotras y los/as estudiantes) la diversidad de historias lectoras que confluyen en el “aula” y reflexionar como, en muchos casos, es lo que determina el acceso, la participación y la identidad de una persona en una comunidad discursiva determinada. La escritura, la lectura y algunos intercambios entre pares en el espacio del foro resultó una primera experiencia positiva como punto de partida.

Frente a esta experiencia inicial, y como una forma de crear y sostener el vínculo con los estudiantes, propusimos tutorías sincrónicas a través de las salas de la red social Facebook (la más usada por los grupos). Extrañamente, para nosotras, los silencios, la cámara apagada, la desconexión entre compañeros nos dejaron en “punto cero” cuestionándonos acerca de qué hacer. Algo más ocurría del otro lado de la pantalla. Si estamos frente a una generación hiperconectada con manejo asiduo de las redes sociales, y como sostiene Feixa (2008) “es la generación de la inteligencia colectiva, del conocimiento compartido y de la conectividad entre individuos” (p.43), pensamos que la comunicación sería fluida.

Sin embargo, y atendiendo a los estudios de Morduchowicz (2008) sobre los consumos culturales, las prácticas juveniles y usos de las TIC, no podemos dejar de lado el contexto social, político, económico y cultural en el que se desarrollan. Los estudiantes de nuestra facultad son

en su mayoría de pueblos del interior de la provincia que por la situación pandémica regresaron a sus hogares y desde allí continuaban o trataban de continuar sus estudios, también en muchos casos pertenecen a la primera generación de universitarios, con los significados que ello implica para sí mismos y las familias.

Nuestras reflexiones se orientan también, hacia los usos dados en los ámbitos académicos al Zoom (muy de moda) y otros recursos similares. Vimos que se traspone la tradicional clase teórica sin mucha participación de los estudiantes. Nuestra propuesta pedagógica, basada en las clases y actividades en la plataforma Moodle, implicaba otra lógica y exigía un rol activo y mayor autonomía a los estudiantes en la construcción de saberes.

Nos llevó cierto tiempo y con el esfuerzo mutuo logramos revertir parcialmente la situación, que los/as jóvenes tomaran la palabra en los espacios sincrónicos de conexión y vimos los significados que les daban a “estudiar en la universidad”, a “la imagen del profesor” y estas plataformas; en la mayoría de las cátedras, consolidaban esas percepciones la del/a “profesor/a impartiendo conocimientos, explicando”.

En este sentido, vimos que la práctica social, en el trabajo, contiene una dimensión significativa que le da su sentido, que la constituye, y constituye nuestra interacción como sostiene Canclini (2004). También vimos que el género es determinante en muchos casos para la continuidad de los estudios y no solo los recursos tecnológicos. Del otro lado de la pantalla vimos mamás con sus niños alrededor, a cargo de las tareas escolares, con la preocupación de no tener con quien dejarlos para ir al trabajo. Una suma de tareas que impedían a una mayoría de mujeres seguir las propuestas de las cátedras en los tiempos pautados.

Entendimos, entonces, que en este espacio teníamos que dar otros tiempos. Tiempo para pensar, para leer, para escribir, para aprender, para preguntar, para hablar, y a la vez, darnoslo para escuchar, para ser paciente, para no someternos a la lógica implacable de la urgencia por cumplir metas, finalidades del programa.

Destruído “El santuario”, -en términos de Dubet (2015) nos obligó a una reconfiguración de una organización temporo-espacial y a reapropiaciones de los objetos culturales, entendiendo

que, del otro lado de la pantalla, los estudiantes con Identidades singulares, construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos intentaban como nosotras navegar en un mar de incertidumbre.

En este punto, reflexionamos ahora, consideramos la brecha en relación con el acceso, pero nos encontramos con la brecha en el uso de las nuevas tecnologías (Dussel, 2010) en el sentido de que para la mayoría de los estudiantes esta fue su primera experiencia en un entorno virtual de este tipo y eso fue un obstáculo que no dimensionamos.

En relación con esto, explicamos, a través de un texto, el uso de la plataforma, la modalidad del cursado, el uso del tiempo y el espacio, la periodicidad de las clases y las actividades. Pero muchos estudiantes tuvieron dificultades para comprender la lógica y manejar los tiempos de estudio. Incluso para utilizar programas como Word.

Al reflexionar, consideramos que el texto explicativo sobre el funcionamiento de la plataforma no fue suficiente. No dedicamos la suficiente atención ni elaboramos recursos específicos para mejorar la experiencia en el aula virtual, como, por ejemplo, tutoriales audiovisuales.

Esto evidencia también las limitaciones de la metáfora de Prensky (2010) acerca de los nativos digitales vinculada a la variable etaria y la relación que tienen las nuevas generaciones en relación con las nuevas tecnologías. Claramente en primer lugar no todos tienen acceso al mismo tipo de dispositivos. En segundo lugar, que construyan sus identidades a partir de o en relación con las redes sociales no significa que las utilicen para aprender saberes del ámbito de la educación formal. Esa otra relación y uso de las nuevas tecnologías deben ser enseñados también y no dados por supuestos. En este sentido Quiroga Branda (2014) afirma que:

Las tecnologías –y nos referimos desde las más rudimentarias, como podría ser el molino, hasta las digitales- nos afectan internamente, así como nosotros con ellas afectamos el mundo que nos rodea; esa relación dialéctica entre el afuera y adentro es permanente y configura un conjunto de prácticas culturales tecnológicamente mediadas, que no deben desconocerse ya que

la tecnología es una fuerza social influyente en los flujos de las formas simbólicas con las cuales representamos el mundo en el que vivimos. (p. 8)

Esta experiencia narrada, con sus aciertos y desaciertos, permitió un primer acercamiento para la construcción de un vínculo pedagógico con los estudiantes que implicó un esfuerzo mutuo: durante todo el trayecto recorrido hasta ahora, la interacción entre docentes y estudiantes no solo implicó aceptar desafíos en el desarrollo de las propuestas de la cátedra, también implicó el esfuerzo mutuo para sostener una comunidad educativa virtual que sobreviviera a todos los avatares emergentes en la tarea de construcción de vínculos pedagógicos, desde una nueva normalidad que profundizó las diversas situaciones de desigualdad estructural.

La alfabetización digital en el ámbito académico, y la creación y el sostén de los vínculos, entre pares y con los docentes, fue una de las tareas (lo sigue siendo) más arduas y desafiantes del trabajo de forma asincrónica en el aula Moodle.

Para finalizar creemos que los diferentes sujetos nos ayudan para pensar la diversidad y heterogeneidad de los actores que hoy habitan/navegan por nuestras aulas de los Institutos de Formación docente y la universidad, espacios de nuestro quehacer docente.

## Referencias bibliográficas

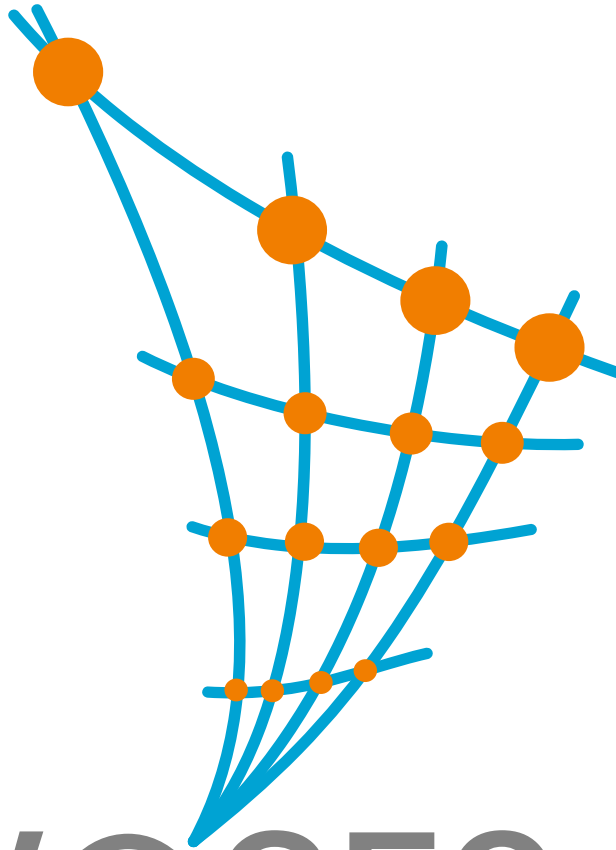
- Bajtín, M. (2002). El problema de los géneros discursivos, en *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.
- Barletta, C. M.; Gallo, L. y Arce, D. M. (2020). Módulo 4: Producción de recursos didácticos para la enseñanza universitaria en entornos virtuales. *Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Ministerio de Educación de la Nación.
- García Canclini, N (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa Editorial.
- Chartier, R. (2000) *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier*. Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia, en *Infancia y aprendizaje*, 89,11-24.
- Dubet, F. (2015). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos*. Gedisa.
- Dussel, I, Quevedo, L. A.(2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. VI Foro Latinoamericano de Educación. Santillana. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003074.pdf> (Consultado el 06/09/2020)
- Feixa, C. (2008). *De jóvenes, bandas y tribus*. Editorial Ariel.
- Giroux, H. (1994). *Hacia una pedagogía en la política de la diferencia*. En Flecha, R. y Giroux H. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Editorial Barcelona.
- Juarros, M.F. y Levy, E. (2020). Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías. *Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Quiroga Branda, P. E. (2014). *De nativos, inmigrantes y la brecha digital. Una revisión crítica del abordaje educación/tecnología*. Ponencia Presentada en el XII Congreso ALAIC. Lima Perú.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas*

culturales de los jóvenes. Paidós.

Prensky, M. (2001). Nativos e inmigrantes digitales, en Cuadernos SEK 2.0 . Disponible en <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGR>

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos, en Cuadernos Comillas, 1-56.

Zavala, V. (2009). Leer y escribir como prácticas sociales. En Cassany, D. Para ser letrados. Barcelona.



# VOCES

**Escribir y leer:** voces de los educadores de Misiones