

krínein

21

REVISTA DE EDUCACIÓN

Publicación anual de la Facultad de Filosofía y Humanidades
y del Doctorado en Educación

Sejas, María Verónica; Carrizo, Sara; Betta, Lorena; Webber Gonzalez, Nancibel;
Perissé, Gabriel; Solhaune; María del Rosario; Fallilone, Emiliano. ISSN 1850-3217

COMITÉ EDITORIAL

Directora: Maricel Lederhos (Universidad Católica de Santa Fe)

Equipo Editorial:

Adriana Cian (Universidad Católica de Santa Fe)

Anabel Gaitan (Universidad Católica de Santa Fe)

Carmen González (Universidad Católica de Santa Fe)

Diseño Editorial: Sol Lavilla

Traducciones del Inglés: Eduardo Quintana

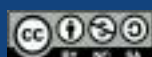
COMITÉ CIENTÍFICO

Juan Manuel Burgos (Universidad CEU-San Pablo, España) / Lourdes Cabrera (Universidad Anáhuac, México) / James Beauregard (Rivier University, USA) / Mauricio Beuchot (Universidad Nacional Autónoma de México, México) / José Cifuentes (Universidad Católica de Guayaquil, Ecuador) / John F. Crosby (Franciscan University of Steuvenbille, USA) / Luis Fernando Fernández (Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia) / Rafael Fayos (Universidad CEU-Cardenal Herrera, España) / Lorena Fernández Fastuca (Universidad Católica Argentina, Argentina) / Jorge Medina (UPAEP - Puebla, México) / Armando Mera (Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Perú) / Inés Riego (Instituto Emmanuel Mounier, Argentina) / Rosa Zapién (Universidad Anáhuac, México) / René Zamora (Centro Bioética Juan Pablo II, Cuba) / Verónica Rebaudino (Universidad Católica de Santa Fe, Argentina) / Wanda Polla (Universidad Nacional del Litoral)

Editorial:

Universidad Católica de Santa Fe

Echagüe 7151, S3004JBS, Santa Fe, República Argentina.



© 2022 by Universidad Católica de Santa Fe - Reservados todos los derechos.

ISSN 1850-3217

Hecho del depósito que marca la ley 11.723.

Diseño e impresión finalizados en diciembre de 2022.

Revista indexada en Catálogo Latindex: <http://www.latindex.org>

índice

María Verónica Sejas

Políticas de Inclusión y Formación Docente en la Provincia de Santa Fe. Un análisis en torno del Reglamento Académico Marco | p. 5

Sara Carrizo

Líneas de Formación Docente Continua que traman la política educativa santafesina durante 2007-2017 | p. 29

Lorena Betta

Ensamblar tiempos y espacios en escuelas conectadas. Estudio de caso de una escuela secundaria pública de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires | p. 52

Nancibel Webber Gonzalez y Gabriel Perissé

Experiencia creativa en proyectos con Literatura | p. 71

Maria del Rosario Solhaune

La búsqueda de una propuesta significativa para un Taller de Trabajo Integrador Final. Una mirada para aportar a un saber situado. | p. 91

Emiliano Fallilone

Pastoral Educativa: definir y hacer camino. Aportes para la construcción de un concepto de referencia | p. 108

Presentación

La relevancia de favorecer el proceso de enriquecimiento colectivo con la socialización del conocimiento impulsa a los autores del presente número a mostrar avances de investigación y reflexiones a partir de la experiencia educativa en los complejos y multidimensionales espacios institucionales. Se han alcanzado producciones que focalizan diversos niveles educativos, distintos actores y modalidades con especial singularidad.

El número 21 de Krínein, Revista de Educación, invita a realizar una lectura transversal con la atención a las políticas educativas desde las políticas de inclusión, de formación docente en Santa Fe, de los programas específicos en literatura y TIC en la escuela secundaria. En el marco de la misión, visión y valores que sustentan el ideario de la UCSF, interesa destacar las producciones que aportan una mirada acerca de la experiencia en el campo de la pedagogía universitaria para la formación profesional en gestión educativa.

Las características de la escritura académica y su vinculación con su función epistémica, en el escenario de las ciencias sociales y en el contexto regional, invita a seguir avanzando en la institucionalización de espacios de comunicación y la transmisión de saberes generados en el ámbito educativo. La construcción de perspectivas de análisis, singulares e inéditas, entranan la reflexión sobre el presente de la educación.

Políticas de Inclusión y Formación Docente en la Provincia de Santa Fe. Un análisis en torno del Reglamento Académico Marco

María Verónica Sejas

ORCID: 0000-0003-2982-6394

tdverosejas@gmail.com

I.S.P.I. N° 4031 "Fray Francisco de Paula Castañeda"

Fecha de presentación: 28-01-2022

Fecha de aceptación: 29-07-2022

Resumen

Este trabajo aborda la relación entre Políticas de Inclusión y Formación Docente en la provincia de Santa Fe. Se intenta captar esta intersección en una herramienta de política pública, el Reglamento Académico Marco. Esta inquietud se justifica en virtud de un nuevo discurso sobre la educación superior que la redefine como derecho. Cada vez con mayor potencia, organismos internacionales instan a los estados a transformar el sistema de educación superior de manera tal que sus beneficios puedan ser gozados también por aquellos que tradicionalmente han sido excluidos. Interesa indagar qué encuentran los postulados de la Educación Superior Inclusiva en un sector específico del sistema educativo argentino: el sistema de Formación Docente No Universitario. Este ámbito ha sido objeto de profundas transformaciones en los últimos años, fundamentalmente a partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente. Una de las transformaciones más decisivas es la renovación de los marcos normativos del nivel. Entre ellos, el Régimen Académico constituye una pieza central. En tanto instrumento regulador de las trayectorias de los estudiantes, el régimen académico se inscribe en un modelo educativo y pedagógico y en un proyecto político. Se constituye, por tanto, en un lugar privilegiado para captar un posicionamiento frente a la problemática de la inclusión. El desafío que nos trazamos en este trabajo será rastrear en el Reglamento Académico Marco de la jurisdicción Santa Fe, y en torno de él, las referencias a políticas de inclusión para la Formación Docente, intentando captar sus características.

Palabras clave: inclusión educativa - formación docente - nivel superior - reglamento académico marco - políticas educativas

Abstract

This paper addresses the relationship between Inclusion Policies and Teacher Training in the province of Santa Fe. It attempts to capture this intersection in a public policy tool, the Framework Academic Regulations. This concern is justified by a new discourse on higher education that redefines it as a right. Increasingly, international organizations urge states to transform the higher education system in such a way that its benefits can also be enjoyed by those who have traditionally been excluded. It is of interest to investigate what echo of the postulates of Inclusive Higher Education find in a specific sector of the Argentine education system: the Non-University Teacher Training system. This area has undergone profound transformations in recent years, mainly since the creation of the National Institute for Teacher Training. One of the most decisive transformations is the renewal of the regulatory frameworks of this level. Among them, the Academic Regime constitutes a centerpiece. As a regulatory instrument for students' trajectories, the academic regime is part of an educational and pedagogical model and a political project. It is, therefore, a privileged place to capture a position on the problem of inclusion. The challenge that we set ourselves in this paper will be to trace in and around the Framework Academic Regulations of the Santa Fe jurisdiction, the references to inclusion policies for Teacher Training, trying to capture their characteristics.

Keywords: *educational inclusion - teacher training - higher level - academic framework regulations - educational policies*

Introducción

Este artículo expone los resultados de una investigación cuya preocupación es indagar en la relación entre las Políticas de Inclusión y la Formación Docente en la provincia de Santa Fe¹. Y de una opción: intentar captar esta intersección en una

1 El presente artículo expone la investigación realizada por la autora como trabajo final en la Maestría en Políticas Públicas para la Educación, UNL, bajo la dirección de la Dra. Gracia Clerico.

herramienta de política pública, el Reglamento Académico Marco de la jurisdicción.

El interrogante que oficia de iniciador y al mismo tiempo hilo conductor es el siguiente: ¿cómo se configuran las recientes políticas de inclusión para la Formación Docente Inicial en la provincia de Santa Fe, tomando como unidad de análisis el Reglamento Académico Marco (Decreto N° 4.199, 2015)?

El supuesto inicial que orienta esta investigación estima que las políticas de inclusión para la formación docente inicial en la jurisdicción Santa Fe, tal como se revelan en el análisis del Reglamento Académico Marco (Decreto N° 4.199, 2015), se configuran en torno de una tensión entre dos polos: de un lado, una afirmación de principios a favor de la inclusión con alto nivel de consenso y fuerza declarativa; de otro, una cierta imprecisión y debilidad en las orientaciones más concretas, que acaban poniendo en duda lo primero.

En tanto política pública, el Decreto N° 4.199/15 ofrece un marco muy potente para favorecer la inclusión de los estudiantes de carreras de Formación Docente, siendo condición para avanzar en este sentido, un fuerte y lúcido trabajo de análisis, valoración y toma de decisiones frente a las situaciones concretas y específicas donde la inclusión se juega, a la luz de los principios que el Reglamento Académico Marco postula, a nivel jurisdiccional e institucional.

Son objetivos de esta indagación:

Objetivo General:

- Analizar la configuración de las recientes políticas de inclusión para la formación docente inicial en la provincia de Santa Fe, tomando como unidad de análisis el Reglamento Académico Marco² (Decreto N° 4.199, 2015).

Objetivos Específicos:

- Indagar el posicionamiento a nivel nacional que fundamenta la adopción de políticas de inclusión en la

² En adelante, utilizaremos la sigla RAM para referirnos al Reglamento Académico Marco Decreto N° 4.199, 2015 de la Provincia de Santa Fe.

formación docente, y su impacto en el RAM de la jurisdicción Santa Fe.

- Describir el proceso de elaboración del RAM en la jurisdicción, identificando referencias a las políticas de inclusión y sus connotaciones.
- Examinar el contenido del RAM detectando referencias a las políticas de inclusión y sus connotaciones.
- Reconocer sentidos y significados atribuidos por los actores implicados en la elaboración jurisdiccional y la puesta en marcha institucional de RAM.

Los inicios de la búsqueda

La pregunta elegida requiere algunas explicaciones que abonan la decisión de dedicarnos a ella y que contribuyen a captar plenamente su sentido. Podemos hablar de diferentes piezas de un *puzzle* que, en su conjunto, devuelven la imagen del problema que nos proponemos investigar.

Primera pieza del *puzzle*: es de índole teórico y declarativo. Lo constituye el postulado que afirma que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano y universal, y un deber de los estados tal como se lo señala en la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (UNESCO, 2018). Este imperativo justifica la aparición de políticas públicas de educación superior inclusiva.

Segunda pieza del *puzzle*: la situación de la formación docente en Argentina. Existe coincidencia en señalar que en las últimas décadas la formación inicial de maestros y profesores en Argentina se deterioró significativamente. El sistema de formación presenta debilidades, convenientemente documentadas (Mezzadra y Veleda, 2014). Una de las preocupaciones más importantes de la Formación Docente se refiere al ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes; en la conceptualización que ha decantado en los últimos tiempos, este es el tema de las trayectorias.

¿Qué políticas públicas dan sentido y orientación a los esfuerzos de las instituciones de Formación Docente por

lograr que sus estudiantes desarrollen trayectorias más satisfactorias? Hacia allí se encamina nuestra exploración.

Tercera pieza del *puzzle*: situaciones que se vivencian diariamente al interior de los Institutos de Formación Docente, generadoras de múltiples interrogantes.

Cuando hablamos de incluir, ¿a quién nos referimos? ¿Se trata de favorecer el acceso a los estudios de los estudiantes menos favorecidos en términos económicos, sociales y culturales? ¿Se trata de favorecer el acceso a los estudiantes con alguna discapacidad? ¿A los integrantes de algunos colectivos minoritarios (por ejemplo: pueblos originarios)?

¿Qué relación existe entre la inclusión de estudiantes de algunos colectivos en la Formación Docente y los posteriores requisitos para el ejercicio de la profesión?

¿Cuáles son las aristas éticas, pedagógicas y profesionales de la inclusión en la Formación Docente?

¿Habría que pensar en adaptaciones curriculares para los estudiantes de la Formación Docente, que posibiliten recorridos más satisfactorios y con mejores logros? ¿Sería desacertado pensar en ofertas diferenciadas en función del alumnado?

¿Es viable pensar, en nuestro contexto, en la introducción de algunos requisitos selectivos para el ingreso a las carreras de Formación Docente? ¿Una acción de tal naturaleza es contraria al precepto de la inclusión en el Nivel Superior?

¿Pueden los esfuerzos del conjunto de la comunidad educativa de los Institutos de Formación Docente revertir los efectos devastadores de la desigualdad educativa?

¿Cómo se afrontan a diario los desafíos de preparar para la docencia a jóvenes que no lograron dominar las habilidades

lingüísticas, matemáticas y los conocimientos generales para transitar con éxito la educación superior?

¿Alcanza con la buena voluntad y el deseo de todos?

La flexibilización de condiciones de cursado y acreditación, ¿favorece la permanencia y egreso de los estudiantes? ¿O los deja más librados a sus propios recursos?

Habida cuenta de la mayoría de edad de los estudiantes que transitan la Formación Docente, ¿puede darse algún tipo de intervención/solicitud a otros adultos (padres u otros)?

¿Puede institucionalizarse algún tipo de vínculo entre la escuela secundaria de origen y el Instituto Formador, que permita desde el ingreso un conocimiento con más detalle del estudiante?

¿Qué tipo de legalidad poseen los compromisos que se establecen entre el Instituto formador y los estudiantes, en orden a procurar un mejor tránsito por la carrera?

¿Con qué recursos humanos cuentan los institutos para realizar un seguimiento más atento de las trayectorias de los alumnos? ¿Y recursos materiales?

Estos interrogantes –y otros que podrían seguir formulándose en torno de estas cuestiones– no son disquisiciones sofisticadas. Por el contrario, en estos términos u otros, forman parte de la vida cotidiana en las Instituciones de Formación Docente.

Muchas veces se pide a los Institutos que afronten y resuelvan situaciones para las cuales no existen antecedentes, ni orientaciones, ni marcos legales ni normativos.

Afirmamos la necesidad de contar con políticas orientadoras a nivel de la Jurisdicción. ¿Es el Reglamento Académico Marco un instrumento de ayuda en este sentido? Esta es nuestra inquietud, que toma cuerpo y se concreta en la pregunta elegida para este estudio.

La lectura de investigaciones y otros antecedentes realizados sobre el tema nos permite afirmar:

1. Existe una profusa producción sobre Inclusión en los niveles obligatorios de la escolaridad (Tenti Fanfani, 2009)

- que contrasta con la (escasa) cantidad de producciones sobre Inclusión en el sistema de Formación Docente.
2. Existe una producción muy interesante de investigaciones empíricas que tratan acerca de la Inclusión en el Nivel Superior Universitario; muchas realizadas en Argentina (González Ocampo, 2014; Juarros, 2006; García de Fanelli 2014; Chiroleu, 2009; Morresi y otros, 2017; Zandomeni y Canale, 2010).
 3. Las investigaciones que abordan de manera específica la relación entre Formación Docente y Políticas de Inclusión son muy incipientes. Podemos decir que se hallan en estado inaugural. Estas investigaciones van de la mano con acciones de otro tipo, y en su conjunto hablan de la aparición de un tema en la agenda de las políticas públicas educativas.

Los conceptos más relevantes que ofician como marco de este trabajo se conjugan en una trama.

Inclusión es una de las palabras estelares del mundo educativo actual; su instalación masiva torna políticamente incorrecto su negación o contradicción. En tensión con este énfasis, el concepto adolece de imprecisión. El paradigma que lo sostiene tiene bordes difusos (González Ocampo, 2014).

Hablar de inclusión en educación es hablar de:

(...) una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las dificultades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquellos que más lo necesiten, desde una lógica de redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural. (Narodowski, 2008: 5)

En las últimas décadas se transformó, por su centralidad y dimensiones, en una categoría ordenadora de las políticas públicas, en particular de los criterios nacionales y provinciales de la educación. El vasto conjunto de programas comprendidos bajo el común denominador de inclusión educativa se propone grandes objetivos: mejorar los índices de ingreso, permanencia, atención de las diferencias, y egreso de los alumnos.

Las políticas de inclusión en el marco de la educación superior resultan mucho más difíciles de identificar que las

referidas a los niveles de escolaridad obligatoria. Sintetizamos nuestras apreciaciones sobre el tema:

a) El tema inclusión comienza a ganar espacio en las agendas del nivel superior; nos aventuramos a afirmar que tiene una presencia más nítida en el nivel superior universitario, y más difusa en el nivel superior no universitario.

El asunto abre un fértil intercambio donde intervienen algunas nociones que han sido pilares conceptuales del Nivel, junto a otros que van ganando espacio: “excelencia”, “mérito” “masividad”, “selectividad”, “cantidad”, “calidad”, “igualdad formal de oportunidades”, “igualdad real” y otros, debate que hasta ahora ha tenido más desarrollo en el nivel superior universitario y menos en el no universitario, donde se ubica la Formación Docente que aquí abordamos.

b) Durante mucho tiempo, preponderó la idea de que la democratización en el acceso constituía el rasgo central de la inclusión en el nivel universitario (Chiroleau, 2009). El ingreso directo, con el diploma de estudios secundarios como único requisito, unido a la gratuidad de las instituciones universitarias estatales, se consideran políticas de inclusión en sentido amplio. No obstante, esta concepción muestra su insuficiencia, y se advierte la necesidad de mirar más allá del ingreso para garantizar recorridos más satisfactorios y mejores resultados. Nos ha resultado muy interesante el concepto de exclusión incluyente. Refiere a las nuevas fisonomías de la exclusión en el contexto de desarrollo de políticas de inclusión universitaria. Para muchos sectores, lograr el acceso a la universidad no significa inclusión; o más bien, es una caricatura de la inclusión, aparente e injusta: acceso sin generación de condiciones de permanencia y egreso, acceso y permanencia difusa en los primeros años, y acceso con permanencia hasta el último tramo de formación sin egreso por incorporación al mundo del trabajo (Paparini y Ozollo, 2015).

c) Un giro en la mirada de la inclusión en el nivel superior en las últimas dos décadas lo constituye la incorporación del concepto de trayectorias. El concepto de trayectoria, también

en este ámbito, da cuenta de la diversidad del estudiantado y permite precisar dificultades y visualizar ayudas posibles.

En relación a la Formación Docente, en los últimos años, el debate acerca de la inclusión se configura en torno del concepto de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles. Las políticas de inclusión adquieren esta forma también.

Consideraciones metodológicas

El nivel de esta investigación es exploratorio-descriptivo. El carácter exploratorio deriva de la relativa novedad del objeto abordado. El carácter descriptivo refiere a los objetivos planteados en términos de conocer y caracterizar el objeto de estudio.

En relación a la delimitación temporal diremos que se trata de un estudio longitudinal. Tomamos un hecho acontecido en 2015 (la aprobación del Decreto N° 4.199/15), atendiendo a los procesos previos y posteriores a su ocurrencia. Ponemos un punto de inicio en el año 2006 (momento de la sanción de la Ley Nacional N° 26.206) y un punto de cierre en 2019. La delimitación espacial lo circunscribe a la jurisdicción Santa Fe; también apelamos al material producido a nivel nacional en la medida en que constituye un marco para las decisiones provinciales.

En cuanto a la delimitación temática, nos concentramos en un período específico de la Formación Docente: la Formación Docente Inicial; dentro de ella, la que es ofrecida por los Institutos No Universitarios. Excluimos la Formación Docente Inicial brindada por universidades e institutos universitarios.

El objeto de estudio de este trabajo lo constituye la relación entre Políticas de Inclusión y Formación Docente Inicial. La unidad de análisis escogida es el RAM (Decreto N° 4.199/15) para los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe. Las fuentes de información son fuentes documentales, según se detallan en Tabla 1. La técnica de recolección de datos privilegiada es la investigación documental.

La lógica de investigación en la que se inscribe este trabajo es la perspectiva cualitativa.

La elección del RAM como unidad de análisis requiere algunas explicaciones. En el ámbito que nos interesa lo definimos

como la norma que regula las prácticas de docentes y estudiantes en lo que respecta al ingreso, la cursada y el egreso de los futuros docentes. Se trata de un “componente sustantivo para la regulación del Sistema Formador en tanto dispositivo

Tabla 1: Fuentes documentales consultadas

NIVEL NACIONAL	NIVEL JURISDICCIONAL
<ul style="list-style-type: none"> • Ley N° 26.206 de Educación Nacional, 2006 • Ley N° 2.6877 de Centros de Estudiantes, 2013 • Resolución CFE N° 23, 2007 • Resolución CFE N° 72, 2008 • Resolución CFE N° 140, 2011 • Resolución CFE N° 188, 2012 • Resolución CFE N° 286. Plan Nacional de Formación Docente 2016/2021, 2016 • Secretaría de Educación – Resolución N° 546 , 2009 • Ministerio de Educación – INFD Documento Marco Políticas Estudiantiles, 2009 • Ministerio de Educación – INFD Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional, 2009 • Ministerio de Educación – INFD Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional, 2013 • INFD El Régimen Académico en el sistema formador. Análisis y aportes para su difusión, 2012 • INFD Dispositivo de acompañamiento a las trayectorias formativas, 2017 	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto N° 4.199 Año 2015 de la Provincia de Santa Fe y su anexo (RAM) • Ministerio de Educación: Orientaciones para la construcción, elaboración y redacción de los reglamentos institucionales, 2017 • Dirección Provincial de Educación Superior- Documento “Acompañamiento a las trayectorias estudiantiles”, 2017 • Dirección Provincial de Educación Superior-Documento “Acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes de nivel superior”, 2019 • Borradores de RAM e Instructivos elaborados por Ministerio de Educación para tratamiento RAM en los Institutos • Circulares firmadas por DP Educación Superior, DP Educación Privada, DP Educación Artística y Equipo de Desarrollo Normativo: Circular 2016 RAM y Circular 2 • Notas de la Dirección Provincial de Educación Superior y/o Equipo de Desarrollo Normativo y/o Dirección Provincial de Educación Privada a los Institutos de Educación Superior: Octubre 2013, marzo 2014, junio 2016 • Síntesis y Registros de reuniones entre Institutos Superiores y Ministerio de Educación/Equipo de Desarrollo Normativo

institucional capaz de acompañar y sostener en su complejidad y especificidad la trayectoria formativa de los estudiantes” (Consejo Federal de Educación, 2008). Junto con los diseños curriculares, se constituye en una pieza clave del proceso de renovación normativa del sector, iniciado luego de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206. Se inscribe en un modelo educativo y pedagógico, y en un proyecto político.

El Reglamento Académico al que nos referimos en este trabajo es el Decreto N° 4.199, vigente desde el año 2015 en la provincia de Santa Fe. Cuenta con una Resolución Aprobatoria y un Anexo, que es el RAM. Consta de 73 artículos reunidos en seis Títulos: “Sobre el Régimen Académico Marco”, “Sobre la Autoridad de Aplicación”, “Ingreso”, “Trayectoria Formativa”, “Permanencia y Promoción” y “Formación Continua de los Egresados”.

Conforme la delimitación temática de nuestro trabajo, son aquí objeto de análisis los Títulos I a V.

Hallazgos. Análisis y discusión

a) El marco nacional

El análisis de los documentos de nivel nacional nos permite afirmar que el concepto de inclusión ocupa un lugar de centralidad en el concierto de las políticas públicas nacionales y provinciales, de la mano de opciones de corte político-ideológico de gran alcance dentro de las cuales las políticas de inclusión cobran sentido.

Las políticas públicas de inclusión educativa impulsadas desde el nivel nacional se concentran en los niveles obligatorios de la escolaridad. Sin embargo, queda abierta la posibilidad de diseñar e implementar este tipo de políticas en los restantes niveles del sistema educativo. Uno de los hallazgos de este trabajo reside en la constatación de un interés promovido por los niveles más altos de la política educativa nacional por la inclusión en el ámbito de la formación docente, traducida en la

preocupación acerca del ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en carreras de formación docente inicial.

Hemos detectado una serie de rasgos que singularizan las políticas de inclusión en el ámbito de la formación docente:

- La preocupación por la inclusión en el ámbito de la formación docente se fundamenta tanto en la necesidad del sistema educativo de contar con cantidad necesaria de docentes titulados como en el derecho del sujeto a acceder a la educación superior. Es el imperativo de garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida para poder enseñar lo que lleva a poner en marcha políticas para atraer más jóvenes hacia las carreras docentes, y procurar su permanencia y egreso.
- Se visualiza un profundo cambio en los marcos teóricos que fundamentan las ideas de inclusión de los estudiantes, favoreciendo su ingreso, permanencia y egreso de la formación docente. Algunos elementos de corte meritocrático, presentes en un momento inicial, quedan luego diluidos. Así, encontramos en forma casi inmediatamente posterior a la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, una resolución del CFE que expresa la necesidad de incentivar la elección y permanencia en la carrera docente de los alumnos que evidencien un buen rendimiento académico y compromiso en el desarrollo de los estudios (Consejo Federal de Educación, 2007). Conceptos de este tenor no volverán a aparecer en tiempos posteriores.
- No se identifican grupos específicos de destinatarios de las políticas de inclusión: todos los estudiantes de la Formación Docente lo son. El único colectivo que aparece recortado es el que corresponde a Pueblos Originarios. Fuera de eso, el único rasgo de diferenciación entre los sujetos destinatarios de las políticas de inclusión es el económico. Para favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes con menores posibilidades económicas

se les provee de ayudas consistentes en diferentes líneas de becas.

- Este apoyo monetario a los estudiantes más carentes de recursos revela poca presencia de otras políticas que lo acompañen. Esto atenta contra la integralidad que reclaman estas intervenciones, tal como lo ponen de manifiesto las investigaciones sobre el tema.
- Con el correr del tiempo se evidencia en los documentos nacionales una modificación en cuanto al momento en que deben implementarse los mayores sostenes: desde la focalización en el ingreso a la atención a toda la trayectoria de los estudiantes.
- Desde el nivel nacional se aboga por un nuevo reparto de responsabilidades por el proceso formativo de los estudiantes, que pone mucho más de relieve las actuaciones de los formadores (los sujetos y las instituciones) junto a la responsabilidad del estudiante. Esto implica una novedad para el nivel superior, menos habituado que el resto de los niveles del sistema educativo a la revisión de sus prácticas.

b) El nivel jurisdiccional

La elaboración y aprobación del RAM tiene lugar durante la gestión del Frente Progresista Cívico y Social que estuvo a cargo del gobierno de la provincia de Santa Fe durante el período 2007-2019.

El primer hallazgo de nuestra indagación muestra que las ideas centrales de la política educativa provincial del momento resultan muy favorecedoras de una perspectiva inclusiva, también en el nivel superior. Inclusión socioeducativa es uno de los tres conceptos que la política santafesina escogió para sintetizar su gestión en materia educativa, junto a la escuela

como institución social y calidad educativa (Portal de la Provincia de Santa Fe, 2020).

En la definición de inclusión educativa adoptada desde el nivel oficial se subrayan varios aspectos que luego aparecen en el RAM ya formando parte de la normativa:

- Las grandes ideas que sustentan la opción por la inclusión son la solidaridad, emancipación y justicia curricular. Los planteos sobre inclusión educativa deben sopesarse a la luz de estas nociones mayores.
- La opción por la inclusión obliga a ir más allá de la prescripción y velar por su efectiva traducción en acciones de acompañamiento a las trayectorias de los alumnos, de formación para los docentes en ejercicio y de vinculaciones interinstitucionales entre escuelas y otras organizaciones.
- El modelo institucional-escolar debe ser repensado conforme a esta nueva mirada.
- Tanto en el eje curricular como en las prácticas institucionales, se sostiene que debe hacerse efectivo el respeto a las diferencias, el juego entre lo común y lo diferente y la oposición a todas las ideas que supongan algún tipo de selección jerárquica.

La atención al proceso global del RAM en la jurisdicción nos condujo a diferenciar tres momentos.

Primer Momento: comprende las elaboraciones realizadas desde octubre 2013 hasta noviembre de 2015; abarca el proceso de elaboración del RAM llevado adelante por el Ministerio de Educación provincial y los institutos superiores. Se realizaron reuniones y consultas a diferentes actores institucionales, con instrumentos elaborados por el Ministerio de Educación

provincial, y se elaboraron sucesivos borradores que luego se sometieron a discusión.

Tras el análisis documental efectuado, realizamos dos afirmaciones sobre esta instancia: una relacionada con la forma y otra con el contenido.

En relación a la forma, detectamos un gran interés del actor estatal por poner de relieve las notas de construcción consensuada, participación, trabajo colaborativo.

En relación al contenido, los temas que se abordan son, en sí mismos, cuestiones directamente vinculadas con la inclusión. Esto no es de sorprender, ya que se trata del contenido específico de este instrumento. Lo que resulta más interesante como hallazgo es que la perspectiva adoptada busca favorecer el ingreso, permanencia y egreso de todos los estudiantes, o al menos, de la mayor cantidad posible.

Sin embargo, otros descubrimientos tensionan lo anterior. Algunos temas se revelan como problemáticos en este momento, y mantendrán esa característica hasta la aprobación del Decreto y después también. Es el caso de los requisitos para el ingreso, por ejemplo, que –aún después de la aprobación del RAM– sigue suscitando dudas y planteos problemáticos. Esto habilita el interrogante acerca de la pertinencia de su tratamiento durante la etapa de elaboración: ¿se tuvieron en cuenta las reales preocupaciones de los institutos relacionadas con el ingreso de los estudiantes?

Es llamativa la ausencia de tratamiento de otros temas vinculados al ingreso, trayectoria y egreso, por fuera de los planteados en los instrumentos provistos por el actor ministerial para la consulta. Muchas de las cuestiones que se viven cotidianamente en estas instituciones –reveladoras de la problemática de la inclusión en su faz más auténtica– no tuvieron eco en esta instancia. Por ejemplo, cómo favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes menos favorecidos, de los que presentan alguna discapacidad, de los que pertenecen a colectivos minoritarios; el debate acerca de las adaptaciones

curriculares en el nivel superior; la relación con el posterior ejercicio de la profesión, entre otras temáticas.

El análisis efectuado nos conduce a sostener que el trabajo previo a la aprobación del RAM aparece muy marcado por una agenda ya “armada” desde el Ministerio, con poco espacio a la emergencia de otras cuestiones por fuera de las previstas.

Segundo Momento: focaliza en el Decreto N° 4.199, aprobado por el Poder Ejecutivo de la Provincia de Santa Fe el 25 de noviembre de 2015. Procuramos un examen en detalle, detectando referencias a las políticas de inclusión y sus connotaciones.

El espíritu de esta norma, expresado en su artículo 4°, es una declaración a favor de la inclusión. Resulta de máxima importancia que una normativa de tal jerarquía destaque la inclusión entre los principios que la orientan y rigen. Esto marca el tono a todas las decisiones y acciones que desde allí se deriven.

Sin embargo, la claridad de los principios tensiona con el abordaje de los tópicos sobre lo que el mismo RAM se expide, los cuales constituyen, de algún modo, una primera concreción de tales principios. Veamos con más detalle algunos de estos aspectos.

El ingreso a la Educación Superior

Es un Título extenso (artículos 6 al 16). Se abordan en capítulos diferentes la Inscripción y el Curso de Ingreso. Todo esto da cuenta de la importancia y complejidad del asunto.

El primer dato a hacer notar es que no hay restricciones al ingreso. Todo aquel que cumpla los requisitos exigidos, puede ingresar. Se trata de una política de ingreso directo, que suele ser considerada per se una política inclusiva.

Un segundo dato es que la exigencia a cumplimentar es mínima. Prácticamente, lo único que se solicita es haber finalizado el nivel secundario. Tampoco esto es una condición excluyente, pues el mismo Reglamento aclara más adelante que existe un tiempo (bastante prolongado, por cierto) para que aquellos ingresantes que al inicio del ciclo lectivo no cumplan este requisito, puedan cumplirlo durante el transcurso del primer

año. E incluso, en determinadas circunstancias, ni siquiera es necesario haber realizado y/o finalizado el nivel medio.

Por los datos relevados acerca del proceso previo a la aprobación, sabemos que algunos de estos requisitos fueron objeto de controversia. El certificado médico a presentar, por ejemplo. La opción que finalmente quedó en el Reglamento es la menos exigente de todas: se trata de un certificado inespecífico, que sólo da fe de que el interesado “goza de buena salud”. No existe relación entre el certificado solicitado y los futuros requisitos (en cuanto a salud se refiere) para el ejercicio de la profesión.

Este análisis resulta revelador y estimulante de la reflexión. Nuevamente llaman la atención las presencias tanto como las ausencias.

Las presencias son importantísimas e imprescindibles: el ya mencionado artículo 4 resulta fundamental.

Las ausencias refieren a la consideración de situaciones y preocupaciones referidas al ingreso, cada vez más recurrentes en los Institutos Superiores: los títulos de nivel secundario con adaptaciones curriculares, el acompañamiento específico para las personas con discapacidad que desean realizar una carrera de formación docente, el papel de los padres en el ingreso de un joven al Instituto Superior, la articulación con la escuela secundaria de procedencia, la necesidad en casos específicos de contar con información de profesionales del ámbito de la salud apropiada para pensar el trayecto del estudiante, entre otras.

Cabe también la incómoda pregunta: estos requisitos tan mínimos para el ingreso ¿colaboran con la inclusión? ¿No corremos el riesgo de otra versión de la “exclusión incluyente” (Paparini y Ozollo, 2015) de la que dan cuenta los estudios realizados en el ámbito universitario?

Por último, dejar planteada una cuestión que, a nuestro criterio, aún necesita mucha reflexión para ser abordada de manera no sesgada y respetuosa: el derecho a la educación superior, ¿admite algún tipo de condicionamiento referido a la elección de estudio superior a seguir, que podría operar en el ingreso mismo de la carrera? Varias tensiones recorren este

cuestionamiento, lo cual sin duda reclama una óptica amplia para su tratamiento: tensión entre el deseo del individuo y las necesidades de la sociedad; tensión entre las aspiraciones individuales y las posibilidades que la sociedad ofrece; tensión entre lo que el sujeto desea y lo que efectivamente puede, entre otras. Cuestiones todas estas que se tornan más delicadas cuando hablamos de futuros docentes.

El curso introductorio

El curso introductorio ocupa un lugar destacado en el Decreto (arts. 13 a 16). Su carácter es obligatorio, no eliminatorio. La extensión temporal y la carga horaria no son determinadas por el RAM. Se realizan indicaciones acerca de su contenido.

La cuestión del ingreso a las carreras de formación docente en particular es un tema reiteradamente abordado por investigaciones de distinto tenor, preocupadas por el nivel poco satisfactorio en el desarrollo de competencias básicas que exhiben muchos de los ingresantes.

Las trayectorias formativas

En los artículos 17 a 19, el RAM trata sobre las trayectorias formativas, habilitando la construcción de recorridos propios.

En aras de profundizar la reflexión, nos preguntamos: ¿en qué medida el recorrido puede ser “propio”, en el sentido de “diseño personal”? ¿Se trata de una especie de “menú a la carta”? Queda claro que tiene que sujetarse a las normas que imponen el propio RAM y los Diseños Curriculares. Entonces, ¿qué es lo que se puede “construir” en ese trayecto?

Se postula la flexibilidad de los recorridos. Los trayectos flexibles también pueden interpretarse como una medida inclusiva. Flexibilidad pasa a integrar el vocabulario que se instala a partir del RAM. ¿Qué novedad reviste la idea de flexibilidad en los trayectos? Con la normativa anterior los estudiantes también avanzaban en la carrera cada uno conforme a sus posibilidades, siguiendo su propio ritmo. ¿Se trata de darle visibilidad a una situación?

Las referencias al contenido de la trayectoria tienen un sentido más bien horizontal: se habla de intercambio de saberes

y experiencias. No aparecen referencias a enseñanza, aprendizaje, estudio, adquisiciones. No deja de ser preocupante el desplazamiento de la enseñanza –en el discurso o en los hechos– en una institución dedicada a la formación de docentes.

En forma consecuente con las decisiones adoptadas para el ingreso, la permanencia de los estudiantes en el Nivel Superior es de mínimos requisitos.

Una vez más, creemos que es legítimo preguntarnos acerca del impacto real de estas posiciones en orden a la inclusión.

La flexibilidad

A lo largo de todo el RAM aparecen referencias a la flexibilidad, en diferentes aspectos. El primero de ellos se refiere al cursado (arts. 26 a 31). Pueden detectarse varias dimensiones de este asunto: flexibilidad para cambiar la modalidad y condición de cursado; en la asistencia a clases; en la cantidad de materias libres; en la regularidad.

Nuestras reflexiones en torno de estos artículos nos llevan a preguntarnos por el valor de la asistencia del estudiante a clases y en forma más amplia, sobre la vida institucional como un contenido de la formación. Resulta casi inevitable introducir la pregunta: ¿cuál de las opciones colabora más a la inclusión? ¿La de mayor exigencia o la de mayor flexibilidad en relación a la asistencia a clases?

No podemos, sin embargo, no tener en cuenta en este planteo a los muchos estudiantes de los institutos que, al tiempo que realizan su carrera, trabajan y atienden su familia. Esto condiciona las posibilidades de asistencia y se vuelve una tensión para la formación. Quizás sea el momento de buscar alternativas creativas y originales; las nuevas tecnologías pueden ayudar en ese sentido.

Un segundo aspecto de la flexibilidad tiene que ver con la evaluación (arts. 30, 33, 34, 40). También aquí señalaremos varias aristas: flexibilidad para recuperar flexibilidad en los exámenes libres; flexibilidad en la presentación a los exámenes.

Sin duda, esto significa abrir posibilidades para avanzar en pro de la inclusión en las instituciones de formación docente. Pero no podemos dejar de advertir otra posibilidad:

recuperatorios multiplicados, mesas especiales de fácil acceso y ausencias a los exámenes sin ninguna consecuencia llevan a pensar si esta flexibilidad no trae, junto con sus beneficios, el riesgo de una reducción de la importancia del momento evaluativo y con ella, del estudio y del esfuerzo en general.

Como cierre de este segundo momento, diremos que el análisis del contenido del RAM pone de relieve una perspectiva que, en principio, parece favorecedora del ingreso, permanencia, progreso y egreso de los estudiantes. Pero varias controversias son posibles cuando se observan con mayor detalle. El posicionamiento respecto del ingreso, el curso introductorio, las trayectorias, el cursado, la evaluación, puede ser sometido a varios interrogantes, deja algunas dudas acerca del papel de marco orientador que posee el RAM, y habilita la pregunta acerca de su real contribución a la inclusión. Resalta la idea de flexibilidad como respuesta polivalente frente a variedad de situaciones. Tal idea admite y debe ser problematizada.

Tercer Momento: se inicia con la recepción del Decreto en los institutos. Se inaugura el derrotero conducente a la elaboración del propio Reglamento Académico (RAI). La elaboración del RAI es exigida como una obligación, pero fundamentalmente una oportunidad de adecuación de la normativa a la realidad y contexto institucional.

Los documentos consultados recogen una discusión en torno del artículo 4 del RAM, el cual representa el espíritu de esta norma. No se trata de una discusión sobre el valor de los principios que allí se expresan (por el contrario, se los acepta de buen grado), sino sobre la factibilidad de implementación en los institutos.

Aparecen nuevamente tópicos de discusión como el ingreso y las condiciones materiales de los institutos, la necesidad de orientaciones más claras sobre las trayectorias de personas con discapacidad. Se plantean dudas sobre el valor del curso propedéutico, se cuestiona la flexibilización de condiciones de cursado y de evaluación, confrontando la propuesta contenida

en el RAM a la luz de las experiencias de las instituciones formadoras.

Este momento permite apreciar de manera más cercana el interjuego de los actores. La norma elaborada por el Estado, previo trabajo con distintos actores (los Institutos a través de sus directivos, docentes, estudiantes; los supervisores, los representantes del Equipo Legal, y otros) llega al terreno donde debe ser implementada, y allí es objeto de una serie de acciones: se la cuestiona, se la interroga, se la pone en duda.

Las problemáticas ligadas a la Inclusión empiezan a tomar cuerpo, a hacerse más específicas. En ningún caso encontramos oposición a la inclusión como principio. No hay objeciones ni cuestionamientos al respecto. Los interrogantes se suscitan cuando el principio debe ser puesto en juego para atender a situaciones concretas. Allí las orientaciones para la actuación son menos claras.

Conclusiones

Afirmamos que la hipótesis inicial pudo ser constatada en este trabajo, viéndose enriquecida con los descubrimientos de los que hemos dado cuenta a lo largo de estas páginas. Particularmente interesante ha resultado el reconocimiento de una serie de tensiones, que complejizan la contenida en la hipótesis del comienzo y que en su conjunto sugieren que el problema investigado, más que un *puzzle* dispuesto sobre la mesa, es un poliedro con múltiples caras que se vinculan entre sí de modo activo. Son tensiones de distinto alcance: la afirmación del derecho a la educación superior y selectividad característica del nivel superior; la inclusión como principio de la educación en el nivel superior y la no obligatoriedad del mismo; el deseo individual de los aspirantes a la carrera de formación docente y la necesidad/posibilidad social, al momento de decidir un camino en el nivel superior; también entre los deseos y las posibilidades de los mismos sujetos. Tensión entre la no restricción en el ingreso a la educación superior y la naturalización del fracaso de los estudiantes menos favorecidos; entre la responsabilidad de los formadores y la responsabilidad de los estudiantes por los logros de aprendizaje. Tensión, finalmente,

entre la aceptación de la inclusión como uno de los principios rectores de las prácticas en el ámbito de la formación docente inicial y su traducción en indicaciones situadas para la actuación cotidiana.

Queda claro que el marco provisto por el Decreto N° 4.199 (2015) debe ser puesto en diálogo con las situaciones concretas y reales que reclaman una mirada desde la perspectiva inclusiva, generando orientaciones y acciones tanto en el nivel jurisdiccional como institucional.

El desafío es generar políticas públicas para la formación docente que signifiquen un real acompañamiento a las instituciones en la gran tarea de transformar el principio de inclusión en el nivel superior en una realidad.

A la jurisdicción le toca generar las orientaciones, lineamientos, recursos para que las instituciones puedan responder justamente en los escenarios donde los problemas vinculados a la inclusión toman cuerpo.

Las instituciones de formación docente no pueden eludir la inclusión como principio de sus actuaciones. Debe desplegarse un intenso trabajo para que las políticas emanadas de la jurisdicción se traduzcan en ayudas efectivas y adecuadas a todos los interesados en realizar una carrera de formación docente.

Así lo ordena el Reglamento Académico Marco, y también es un imperativo ético para todos los dedicados a la labor educativa.

Referencias bibliográficas

- Capelari, M., Nápoli, F., & Tilli, P. (2019). Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en la Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas. *Cuadernos de Educación*, 17, 99-108.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas Públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 2, 141-166.
- Decreto N° 4.199 del 2015 y su Anexo. [Gobierno de la Provincia de Santa Fe]. 25 de noviembre 2015.
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión Social en la Educación Superior Argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación. *Páginas de Educación*, 2, 275-297.
- González Ocampo, A. (2014). *Los desafíos de la "Inclusión" en la Educación Superior Latinoamericana en el siglo XXI*. [Exposición realizada en Conmemoración del día Internacional de la Discapacidad]. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile.
- Juarros, M. (2006). ¿Educación superior como derecho o privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, (5), 69-90.
- Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Cippec.
- Morresi, S., Ibañez Martín M., Arnaudo M. (2017). *Inclusión educativa: ¿Las nuevas Universidades Nacionales colaboran en el proceso inclusivo?* [Trabajo presentado en VI Congreso Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación "Inclusión, Calidad y Equidad en Educación. Pasado, presente y futuro en perspectiva comparada]. Buenos Aires.
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *REICE*, 2, 9-26.

- [Reglamento Orgánico Marco para los Institutos Superiores de Formación Docente. 16 de diciembre de 2008. República Argentina.](#)
- [Paparini, C. y Ozollo, F. \(2015\). Calidad y Derecho a la Educación Superior. Integración y Conocimiento, 3, 102-111.](#)
- [Portal del Gobierno de la Provincia de Santa Fe \(22 de marzo de 2020\). Política Educativa. Ejes e implementación.](#)
- [Resolución N° 23 del 2007. \[Consejo Federal de Educación\]. Plan Nacional de Formación Docente. República Argentina. 07 de noviembre del 2007.](#)
- [Resolución N°72/08 del 2008. \[Consejo Federal de Educación\].](#)
- Sejas, M. V. (2020). *Las políticas de Inclusión en la Formación Docente Inicial en la Provincia de Santa Fe. Un análisis en torno del Reglamento Académico Marco.* [Trabajo Final de Maestría en Políticas Publicas para la Educación]. Universidad Nacional del Litoral.
- [Tenti Fanfani, E. \(2009\). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario, 157, 44-49.](#)
- [UNESCO \(2018\). III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>](#)
- [Zandomeni, N. y Canale, S. \(2010\). Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. Ciencias Económicas, 2 \(13\), 59-65.](#)

Líneas de Formación Docente Continua que traman la política educativa santafesina durante 2007-2017

Sara Carrizo

ORCID: 0000-0002-5741-2108
saracatalinacarrizo@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral

Fecha de presentación: 15-11-2022
Fecha de aceptación: 27-11-2022

Resumen

Este trabajo pretende describir la política de Formación Docente Continua (FDC) de la provincia de Santa Fe, identificando las líneas de visibilidad y enunciación del dispositivo de formación desarrollado durante el período 2007-2017. Se propone, a partir de la comparación de los programas de formación propuestos a los profesionales de la educación en este período, analizar los contenidos y la modalidad formativa que delinear el currículum de FDC.

Esta indagación se inscribe en un marco más amplio constituido por los lineamientos nacionales y las tendencias internacionales en Desarrollo Profesional Docente (DPD) bajo la hipótesis de la existencia de un guion transnacional con el que interactúan las políticas regionales, líneas de fuerza del dispositivo, que manifiestan el tipo de profesorado que se pretende formar y transformar.

Palabras clave: desarrollo profesional docente - dispositivo de formación - currículum de formación docente continua

Abstract

This paper aims to describe the Continuous Teacher Training (CTT) [Formación Docente Continua, (FDC)] policy of the province of Santa Fe, identifying the lines of visibility and enunciation of the training device developed during the period 2007-2017. It is proposed, from the comparison of the training programs offered to education professionals in the aforementioned period, to analyze the contents and the training modality that outline the CTT curriculum.

This research is part of a broader framework constituted by national guidelines and international trends in Teacher Professional Development (TPD) [Desarrollo Profesional Docente,

(DPD)] under the hypothesis of the existence of a transnational script with which regional policies interact, lines of force of the device, which manifest the type of teaching staff that is intended to be trained and transformed.

Keywords: teacher professional development - training device - continuous teacher training curriculum

Introducción

El presente artículo intenta sintetizar el trabajo de investigación¹ sobre las Líneas de Formación Continua (FDC) que se desarrollaron en la provincia de Santa Fe durante el período 2007-2017. Cabe aclarar que se denominaron “Líneas” a los programas de Formación Docente Continua que se ofrecieron a partir de 2008 en la jurisdicción.

En esta investigación, a partir del análisis de los cambios y continuidades en la política de FDC de la provincia, se pretendió identificar los vectores o tensores, las líneas de visibilidad y enunciación del dispositivo de formación propuesto, a partir de la comparación de los programas que se ofrecieron a los profesionales² de la educación durante este período. Se interpretaron las líneas de fuerza del dispositivo, que enmarcaron el tipo de profesorado que se pretendió formar y constituyeron lo político de la enseñanza que se propuso, desde el análisis del contenido de la formación y la modalidad formativa. Este estudio partió del supuesto, que tanto los contenidos y el tipo de actividad que se ofrece para la formación, se deciden en correspondencia con las necesidades y prioridades de cada gestión ministerial y se relacionan con las ideologías que pugnan por prevalecer.

Esta indagación a nivel provincial estuvo inscripta en un marco más amplio, constituido por los lineamientos nacionales y las tendencias internacionales en Desarrollo Profesional

1 La investigación –Carrizo, S. (2019) “¿QUÉ DEBE APRENDER EL QUE ENSEÑA? Cambios y continuidades en la política de Formación Docente Continua en la provincia de Santa Fe en el período 2007/2017”– fue presentada en el marco de la Maestría de Políticas Públicas para la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, dirigido por la Dra. Felicitas Acosta.

2 En el presente trabajo, con el objetivo de facilitar la lectura, se evita el uso explícito del género femenino y masculino en simultáneo y se opta por emplear el género masculino incluyendo a ambos.

Docente (DPD) bajo la hipótesis de la existencia de un guion transnacional con el que interactúan las políticas regionales.

El objeto teórico o conceptual fue la dinámica de cambio en las políticas de FDC. La unidad de observación u objeto empírico lo constituyeron los informes y normas orientadas hacia la FDC elaborados por organizaciones internacionales, el Ministerio de Educación de la Nación y los programas de FDC que en el período 2007-2017 tuvieron lugar en la provincia de Santa Fe. Se pretendió abordar el análisis del discurso y las acciones propuestas desde una perspectiva comparada construida desde los conceptos de internacionalización y sistema mundial, desarrollados por la educación comparada; sistemas de razonamiento y lenguajes de la educación desarrollados por los estudios histórico comparados (Schriewer, 1997; Popkewitz, 1997; Tröhler, 2013). Además, se articularon los conceptos de discurso y dispositivo (Foucault, 1970; Deleuze, 1990) del campo de la filosofía, y de currículum y sujeto social, del campo del currículum (De Alba, 1998).

¿Qué debe aprender el que enseña? Es la pregunta que orientó esta investigación que procuró analizar y comparar las respuestas que a esta cuestión fueron escribiéndose en los discursos a nivel transnacional, nacional y provincial. La información empírica recogida a lo largo de este trabajo brindó datos que ponen en evidencia cómo las líneas de uno y otro dispositivo se relacionan, y particularmente, cómo en Santa Fe podrían identificarse unas líneas autónomas que constituyeron su propuesta formativa.

Formación Docente Continua

En la actualidad, es claro que el saber ya no se encuentra centralizado en el libro ni en la Iglesia ni en la escuela, menos aún en el docente. Este “descentramiento y diseminación del saber” (Barbero, 2003) provoca cambios inevitables en el objeto de conocimiento así como en el sujeto que enseña y en el sujeto que aprende; que se encuentran en un juego de redefiniciones determinante de modificaciones en los escenarios que tradicionalmente hicieron a la escuela. Atender a este cambio paradigmático resulta fundamental para planificar

la formación docente intentando responder a las nuevas exigencias de la “sociedad del conocimiento”, reconstruyendo la “identidad profesional” y superando así, el “malestar docente” que se genera ante el desconcierto y pérdida de sentido frente a los nuevos retos y responsabilidades que debe asumir el profesional de la educación (Esteve 1997, 2003, 2005, 2009).

En esta realidad, donde lo permanente paradójicamente es el cambio, los docentes muchas veces sienten que les cuesta o no saben enseñar haciendo evidente la necesidad de formación durante su trayectoria laboral. Como consecuencia, surge pensar en el desarrollo profesional docente como un continuo a lo largo de la formación inicial, la incorporación al ejercicio de la docencia y la trayectoria laboral posterior (Terigi, 2009: 88).

El Estado, al asumir la responsabilidad de brindar educación de calidad a la ciudadanía, debe procurar el DPD de quienes tienen a su cargo brindar ese servicio. En este sentido, muchos coinciden en señalar que “la problemática principal con que se enfrenta la conducción política del sector de la educación en la actualidad –relativa a los profesores– es cómo mejorar su desempeño” (Aguerrondo, 2002: 4).

Contenido y modalidad: modelo de FDC

Diversos autores señalan la importancia de analizar los contenidos de la formación profesional de los docentes.

Shulman (1986) con mirada crítica a quienes reducen la formación a métodos eficaces, en su programa de investigación analizó los “conocimientos base” para el desarrollo de la profesión:

1. Conocimiento del contenido
 2. Conocimiento didáctico general
 3. Conocimiento del currículo
 4. Conocimiento didáctico del contenido
 5. Conocimiento de los alumnos y de sus características
 6. Conocimiento de los contextos educativos
 7. Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 2005: 11).
- Un año después, agrega un conocimiento que podría

considerarse el más complejo de aprender por todos los que implica:

8. Razonamiento pedagógico. Reconociendo la importancia del conocimiento “de” los docentes, su habilidad en la conversión del conocimiento básico en planes y materiales para la enseñanza, en el desarrollo de una práctica juiciosa, generadora, en la acción, de nuevas comprensiones que van conformando la sabiduría de la práctica, conectada, asimismo, con comunidades docentes de aprendizaje (Shulman, 2005: 19-26).

Diferentes proyectos tomaron la categorización de Shulman para llevar adelante sus estudios y en particular interesa señalar una investigación clave para el presente trabajo, pues se adopta el análisis que propone para observar el contenido de la formación. “La formación continua del profesorado de Educación Obligatoria: Análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y los estudiantes” de Martínez y Rodríguez (2017), Escudero (2018) y otros, pertenecientes al proyecto de investigación que tiene lugar hasta el 2015 en diversas Comunidades Autónomas de España (Referencia EDU2012-38787).

Alliaud y Vezub (2014) intentaron observar qué tipo de conocimiento valora el profesor, a qué conocimientos recurren, cómo los jerarquizan. Recuperaron una polifonía de voces, entre ellos el aporte de Tardif (1991, 2000) con la clasificación de “el saber, el saber hacer y el saber ser”; Schön (1992) y la definición de los procesos metacognitivos junto con la reflexión de y sobre la práctica como un saber propio de los docentes y una habilidad que no siempre se encuentra y es preciso desarrollar sistemáticamente durante la formación inicial y continua.

Alliaud sostiene que “las dificultades o imposibilidades detectadas a la hora de enseñar en el presente se deben, fundamentalmente, a que maestros y profesores no han aprendido el oficio.” (Alliaud, 2014b: 333) Apuesta a poner en valor y darle un estatuto al saber peculiar de los docentes, de los que son portadores y productores, superando la dicotomía clásica entre teoría-práctica, saber-hacer, pensamiento y acción. En

este sentido, afirma que los saberes propios del oficio docente se aprenden mediante “formas de transmisión también específicas que no es practicar sin más, ni más práctica” (Alliaud, 2015: 333).

Alliaud y Vezub (2015) desarrollaron diferentes investigaciones con docentes de nivel primario y secundario en la Ciudad de Buenos Aires y distritos del Conurbano Bonaerense. Observaron cuáles son los saberes y también los procedimientos necesarios para formar docentes que sepan y puedan enseñar hoy. Entre otras cuestiones expresan:

Si bien es necesario sumar nuevos conocimientos formales, dotarlos de mayor complejidad y profundidad durante la formación, también se requiere que esos saberes sean puestos al servicio de situaciones de enseñanza, de producciones, de creaciones docentes. Es decir, se precisa construir el oficio de enseñar a lo largo de todo el proceso formativo, mediante formas de formar que no disocien el saber del hacer, la teoría de la práctica, el pensamiento de la acción. (Alliaud y Vezub, 2015: 8)

Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub (2016) observaron en sus indagaciones que “a pesar de la importancia asignada discursivamente a la dimensión práctica del oficio de enseñar, las propuestas de formación y perfeccionamiento docente suelen desarrollarse mediante dispositivos pedagógicos que la descuidan.” (Alliaud *et al.*, 2016: 1) Y en su investigación se proponen encontrar las bases teóricas y metodológicas para diseñar estrategias formativas de docentes que tengan en cuenta la dimensión práctica de la enseñanza.

En relación, Vezub (2013) interpreta que “la “ineficacia” o el “bajo impacto” de la capacitación docente que los trabajos y documentos sobre el tema suelen denunciar (Vaillant) deviene del tipo de enfoque que subyace a estas actividades” (Vezub, 2013: 4). Describiendo dos modelos diferenciados en la FDC:

1. modelo carencial-remedial-instrumental del perfeccionamiento y
2. el enfoque basado en la formación docente como un proceso de larga duración que debe propiciar el desarrollo

autónomo, el despliegue de una actitud reflexiva y auto-crítica de los profesores.

Cada modelo establece unos saberes considerados válidos para el ejercicio profesional; una particular relación entre la teoría y la práctica, entre los docentes y la cultura que transmiten; determinada posición para los actores implicados en el acto formativo (expertos y docentes), que define quiénes están habilitados para producir y hacer circular los saberes; ciertas modalidades de interacción y relaciones entre los actores-sujetos que acuden a los espacios de formación (Vezub, 2013: 5).

Ávalos (2007) investigó las experiencias de formación continua de la región y caracterizó a unas como “cercanas a la capacitación” y a otras, “cercanas al desarrollo”. En el primer caso se enfatiza el polo externo, es decir, las necesidades del sistema educativo y sus reformas con el propósito de proporcionar nuevas pautas de trabajo a los docentes, predeterminadas de antemano. El segundo tipo privilegia el polo interno, el elemento personal, los intereses y necesidades formativas de los docentes. Los profesores construyen y participan activamente de las innovaciones a implementar y de su propio desarrollo. (Vezub, 2013: 9)

Políticas de formación docente

Luego de la crisis humanitaria e institucional que se generó como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial surgió la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) como ideal común que inspiró a las políticas que a continuación se suceden. Se definió a la educación como derecho humano esencial y además, como medio para consolidar la paz, para el conocimiento, respeto y ejercicio de otros derechos. Durante estos años surgieron diferentes organizaciones de los estados con pretensiones de pensar y planificar la educación, poniendo en marcha proyectos de investigación que produjeron a lo largo de los años numerosos informes que analizan y describen las realidades educativas locales, regionales e internacionales, proponiendo lineamientos para la elaboración de las políticas.

Schriewer (1997) afirma que una “semántica de la modernización” se construye y transfiere a través de estos documentos que atravesaron las fronteras nacionales, determinando una tendencia de estandarización en el discurso que configuró un sistema educativo mundial. En este sentido, resultó evidente la influencia de los discursos de la UNESCO, la OCDE y en la región, la OEI, el PREAL, el SEM y el PASEM.

Durante los años 1980-1990, casi todos los países latinoamericanos impulsaron reformas estructurales del sistema educativo (Vaillant, 2004: 5). Estas reformas atendieron a modificaciones curriculares que se pensaron para los distintos niveles del sistema y se llevaron adelante a través de la capacitación masiva de los docentes en ejercicio para actualizar sus saberes. Desde una “perspectiva remedial” (Ávalos, 2001; Vaillant, 2004; Vezub, 2005; Terigi, 2010), se pretendió compensar las insuficiencias de la formación inicial de los profesores. Por eso, las acciones formativas se concibieron como “capacitación” o “perfeccionamiento” y los cursos fueron el formato elegido para organizar dispositivos masivos de formación.

Son muchas las investigaciones que muestran el poco efecto de estas capacitaciones y como consecuencia, cómo empiezan a surgir nuevas maneras de pensar la formación de los docentes en la región. Diferentes documentos que se producen

al comenzar el siglo XXI (Ávalos, 2001 y 2007; Vaillant, 2004; Vezub, 2005; Terigi, 2010; Ortega, 2011; Alliaud y Vezub, 2014) rescataron estas experiencias regionales subrayando las características que se corresponden al nuevo paradigma de DPD que comenzaba a gestarse.

Durante el siglo XX, la Argentina avanzó hacia la institucionalidad de la FDC. En este sentido, se destaca la creación del Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD), la Red Federal de Educación Nacional y luego, comenzado el siglo XXI, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y el Programa Nacional de Formación Permanente. Estos últimos tienen como objetivo definir lineamientos políticos, institucionales y pedagógicos que, acordados y comprometidos federalmente, procuren el fortalecimiento de un sistema formador que integre la FDI y la FDC desde un proyecto educativo nacional.

En la Ley Nacional de Educación (LEN) promulgada en el año 2006 se enumeran los objetivos de la política nacional de formación docente, se afirma sobre el derecho a la formación continua de todos los docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación y se crea el INFoD. A lo largo de los años, se produjeron diversos documentos que organizaron el Sistema Formador nacional, definiendo su identidad, organización, estructura y dinámica de desarrollo. Además, se planificaron propuestas para la FDC de los docentes de toda la nación que se cruzaron con los programas que pensaron y desarrollaron las provincias.

Política provincial

En el año 2007, asumió la gobernación de la provincia de Santa Fe, el Frente Progresista, Cívico y Social; esta coalición ganó las elecciones dos veces más, renovando su mandato hasta el año 2019.

El Ministerio de Educación (ME) de la Provincia, en las diferentes resoluciones que avalaron los programas de FDC

durante este tiempo, afirmó sobre su decisión de asumir y desarrollar la formación de los profesionales de la provincia:

Que en concordancia con lo prescripto y el proyecto educativo definido por esta gestión, esta Jurisdicción viene desarrollando acciones de formación continua tendientes no solamente al fortalecimiento de la tarea cotidiana (...) sino también a la generación de ámbitos de producción creativa y elaboración de estrategias, tanto pedagógicas como institucionales, en función de una transformación integral del sistema educativo provincial. (Resolución Ministerial 764, 2013: 1)

En estas resoluciones, se aclaró además, sobre la intención de articular y adecuar las propuestas de formación nacionales al proyecto educativo jurisdiccional.

A través de la página oficial del gobierno provincial es posible acceder al historial de programas que se propusieron a los docentes de los distintos niveles del sistema educativo de la provincia de Santa Fe y se organizaron desde 2009. Analizando esta oferta de FDC provincial resulta evidente, que hay una propuesta formativa ofrecida desde el comienzo de la gestión hasta el 2014 y otra, a partir del 2015, que se distingue en sus características.

Se visualizan cambios para desarrollar la FDC en estos dos períodos en:

- Presentación en el sitio web
- Modos de inscripción
- Cupo de participantes
- Cantidad de propuestas
- Tiempo de formación
- Destinatarios convocados
- Modalidad de la propuesta
- Contenido de formación
- Responsabilidad en el diseño y desarrollo de los programas de formación

Resulta interesante observar que desde 2009 hasta el 2014, el ME provincial asumió la total responsabilidad para desarrollar la Formación Continua del profesorado no reconociendo con certificación la FDC que ofrecían otras instituciones como

los Profesorados, Universidades, Sindicatos. Durante estos años el ME se ocupó de la selección y capacitación de los equipos de formadores que llevaron adelante los programas de formación. Por citar un ejemplo, los coordinadores de los Talleres de Producción Pedagógica (TPP) fueron seleccionados por un equipo ministerial luego de convocatoria pública y evaluación de antecedentes y oposición, sosteniendo durante dos años una formación quincenal brindada por el ME y el Ministerio de Cultura de la provincia. Cabe señalar que los formadores a cargo de los programas de formación fueron definidos según consta en diferentes documentos como coordinadores, facilitadores o referentes territoriales.

En este período se desarrollaron las líneas más auténticas de esta gestión de gobierno pues resulta evidente un mayor grado de autonomía del estado provincial en la planificación y desarrollo de la FDC. En este punto es necesario aclarar que si bien se observó que los programas de formación que se propusieron en este período se adecuaron a las nuevas normativas nacionales, éstas resultaron lineamientos teóricos y pocos, fueron los programas de formación que Nación propuso en la acción, siendo además en la provincia, adecuados al proyecto jurisdiccional según enuncian las resoluciones que los enmarcaron.

En este sentido, se observaron cambios a partir de 2015, pues disminuyó abruptamente la oferta de programas de formación provinciales y cobró relevancia el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” o como se denominó en la provincia, “Escuela Abierta”. Este programa de formación propuso un componente centrado en las instituciones educativas y un segundo componente para destinatarios específicos atendiendo a las trayectorias, niveles, especialidades, roles y temas priorizados por cada jurisdicción. El primer componente se desarrolló en cada institución educativa convocando a todos sus integrantes. Para el desarrollo del segundo componente, volvieron a habilitarse a los Profesorados, Universidades, Sindicatos a brindar formación a los profesionales

de la educación pudiendo certificar esta formación con el reconocimiento ministerial correspondiente.

Es necesario observar que a fines de ese año terminó la segunda gestión de gobierno del Frente Progresista, Cívico y Social y asumió un nuevo equipo provincial de la misma coalición política. Aunque en este equipo se renovó el mandato de la ministra de Educación, cambiaron los responsables de las direcciones provinciales. Algunos de ellos venían sucediéndose durante los dos períodos anteriores de gobierno, éstas fueron las personas que idearon y llevaron adelante las acciones que describimos se sucedieron en esos primeros años de gobierno.

Por el análisis precedente, se consideró que analizar con mayor profundidad las acciones formativas que se desarrollaron en la provincia durante los años 2009 al 2014 permitiría observar cómo particularmente se define el currículum de FDC desde el proyecto educativo jurisdiccional.

Líneas provinciales de FDC

Durante el período 2009-2014 se desarrollaron un total de 71 líneas de FDC. Para llevar adelante este estudio, se decidió analizar y comparar 57 de los 71 programas que aparecen en el Subportal de Educación.³ Esta decisión se correspondió a que entre las 71 propuestas, algunas se repetían en los años o cambiaban los destinatarios pero el contenido y modalidad continuaba siendo la misma.

Los destinatarios fueron los maestros y profesores, directores, supervisores de los diferentes nodos de la provincia, diferentes niveles y modalidades del sistema educativo provincial. En su mayoría, se presentaron como “Programas de Formación” y plantearon la formación a lo largo del año con un promedio de 60 hs. Resulta interesante observar que de 57

³ Para profundizar en este análisis y comparación se sugiere acceder al cuadro 7: Características de las líneas de FDC, Santa Fe: 2009-2014 en Carrizo, S. (2019).

programas, 22 propuestas convocaron al encuentro entre niveles educativos y diferentes agentes:

- Inicial y Primario
- Inicial, Primario y Superior
- Inicial, Primario, Especial
- Docentes y directivos
- directivos y supervisores
- docentes, directivos y supervisores
- docentes y estudiantes de profesorado

Cada programa de formación resultó una propuesta compleja en su trama, combinando contenidos y modalidades. En este trabajo de investigación se intentó desentramar las líneas que hicieron a la complejidad de cada dispositivo de formación para analizar las variables de observación definidas: contenidos, modalidades y modelo de formación.

Contenidos

Aparecen con mayor importancia por la cantidad de programas que los presentaron, los siguientes contenidos:

Conocimiento de las finalidades, valores educativos: bases filosóficas e históricas de la educación

26 de 57 propuestas formativas promovieron este conocimiento. Se propuso: la escuela como espacio público, el rol del docente como agente del Estado, el derecho de aprender de los estudiantes de la provincia. Se invitó a pensar a partir de los emergentes sociales que problematizan lo cotidiano poniendo en valor la escuela, el encuentro, la palabra, la democracia, el respeto de las diferencias y diversidades.

Conocimiento pedagógico/didáctico de los contenidos y su transformación en actividades didácticas que faciliten el aprendizaje del alumnado

24 de 57 programas propusieron este conocimiento. Explícita o implícitamente definieron la producción de este conocimiento como meta. Pusieron en cuestión el aprendizaje y los modos de provocarlo, atendiendo a la formación de la

subjetividad del estudiante. Propusieron el análisis y recuperación de experiencias para convocar a nuevas producciones y la elaboración de propuestas áulicas, institucionales e interinstitucionales.

Razonamiento pedagógico: interpretación, planificación de repertorios didácticos adaptados al alumnado: reflexión, juicio profesional y sabiduría de la práctica individual y en comunidades de prácticos

23 de 57 apelaron al saber de la experiencia, a su análisis, actualización. Algunas líneas trabajaron sobre problemáticas que definieron los equipos, planificaron y llevaron adelante intervenciones pedagógicas que volvían a ser insumos para problematizar. Es el caso de los Talleres de Producción Pedagógica, Continuidad de Aprendizajes y los programas que se corresponden con “Ruedas de convivencia” y “Rondas de palabras”.

Conocimiento curricular

17 de 57 programas presentaron este contenido. Propusieron conocer las nuevas definiciones curriculares de Nación, como es el caso de ESI; los nuevos enfoques que subrayaba la provincia para el abordaje curricular, como los programas que problematizaron la educación física, la educación artística y el uso de nuevas tecnologías.

Modalidad formativa

Como punto más importante es necesario decir que todos los programas, 57 de 57, incluyeron encuentros presenciales y 44 de 57, propusieron la modalidad semipresencial: jornadas presenciales y virtuales. También es necesario destacar la

variedad de formas que se combinaron en la mayoría de los programas.

Encuentros presenciales: talleres, cursos y seminarios

24 programas de 57 propusieron la realización de talleres.

Encuentros virtuales

Se creó para los distintos programas un espacio virtual en la Plataforma digital de la provincia con el fin de generar intercambios entre los diferentes participantes de la formación, compartir material, resolver actividades, recibir acompañamiento de los referentes ministeriales que coordinaban la propuesta.

La mayoría de los programas propusieron esta modalidad como auxiliar de la modalidad presencial.

Elaboración de propuestas áulicas, proyectos institucionales o interinstitucionales. Escritura de documentos

32 de 57 programas convocaron al análisis de los conflictos de la realidad educativa y la elaboración de estrategias de abordaje de los mismos.

Procesos de acción reflexión

26 de 57 programas promovieron la formación de los docentes antes, durante y después de la implementación de dispositivos innovadores como “Ronda de palabras”, “Ruedas de convivencia”, “Talleres de Producción Pedagógica”, “Formación de maestros de música para la conformación de coros en las escuelas primarias”, “Tertulias”. La formación implicó la acción misma.

Construcción de redes, equipos docentes y comunidades de aprendizaje

19 de 57 programas propusieron la construcción de espacios colectivos, espacios pedagógicos para el aprendizaje

colaborativo, el debate e intercambio acerca de las realidades de las instituciones escolares.

Socializar la formación

10 de 57 líneas de formación convocaron a este ejercicio.

Cabe destacar que si bien se reconoce que la inscripción a cualquier propuesta en algún término siempre es personal, en muchos de los programas del período 2009-2014 se solicitaba que se realice de modo institucional, incluso a través del correo oficial de la escuela donde el docente trabajaba. En ocasiones, a través de supervisión se informaba al director de la escuela sobre la propuesta formativa y el cupo por institución, invitando a elegir representantes para participar del programa. Estos luego debían devolver a la institución algún informe o propuesta como resultado de la formación.

Modelo formador

Este estudio parte del supuesto de que contenido y modalidad construyen un modelo de formación. Si se atiende a estas variables observadas en las propuestas formativas para la FDC a partir de los programas llevados adelante en la provincia de Santa Fe en el período 2009-2014 se puede afirmar que se delinea en ellas un modelo de formación que se inscribe en el paradigma del DPD.

Se concibió al docente como un profesional capaz de formular y decidir sobre su formación. Puso en valor la producción de saberes pedagógicos del profesional en su territorio y los conocimientos que pueden construirse en el encuentro con otros. Los capacitadores, facilitadores o coordinadores de los espacios formativos, trabajaron de manera horizontal y colaborativa con los docentes poniendo en diálogo el saber construido en la práctica con lo teórico.

En este sentido, se puede inferir que el Currículum de FDC de la provincia que se escribió a través de las líneas de formación que se pusieron en acción en el período que se estudia tuvo un enfoque hermenéutico-reflexivo (Pérez Gómez, 1993)

o hermenéutico-participativo (Davini, 1995). Se buscó formar un docente reflexivo, crítico de su propia práctica, generador de nuevos saberes capaces de transformarla.

Conclusiones: líneas autónomas

Deleuze analiza que los dispositivos son máquinas o artefactos para hacer “ver” y hacer “hablar”. Según este autor, lo que Foucault distingue en primer término, son curvas de visibilidad y curvas de enunciación. “Cada dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que ésta cae, se esfuma, se difunde, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella” y a su vez, unos regímenes de enunciación, que otorga existencia a unos objetos por sobre otros, jerarquiza, clasifica, etc. (Deleuze, 1990: 155).

Cada línea de FDC que desarrolló la provincia durante el período 2009-2014, puede pensarse como dispositivo porque implica una red de saber/poder en sí misma y, a su vez, se relaciona con otras líneas con las que establece múltiples relaciones y la entraman en un dispositivo mayor. Este dispositivo de FDC además de constituirse en una red de saber/poder es una red de subjetivación. Los profesores convocados para la formación fueron aprendiendo unos modos de ser profesional, unos saberes, unas maneras singulares de acceder y de producir conocimiento.

Un dispositivo implica también líneas de fuerzas “que no cesan de librar una batalla.” (Deleuze, 1990: 155) Estas líneas de fuerza en el análisis que propuso esta investigación se pensaron teniendo en cuenta el cruce de los discursos nacionales y transnacionales que marcan unas tendencias y delinean el contexto que dispone y hace posible la experiencia jurisdiccional. A su vez, desde el campo del currículum se interpretaron como sujetos de determinación curricular (Alba, 1998). En los discursos de los informes, evaluaciones y propuestas producidas por las organizaciones transnacionales, el estado nacional y provincial, se identificaron objetos del discurso que se hicieron visibles y se enunciaron en el currículum de la formación, priorizándolos por sobre otros que no existieron. Las líneas de fuerza que ejercieron estos sujetos sociales enmarcaron los

programas de formación: los contenidos y las prácticas que estos propusieron desarrollando un currículum de FDC orientado a un tipo de profesorado que se pretendió formar.

En este estudio además se identificaron en la experiencia provincial, vectores particulares que atravesaron los diferentes programas y pusieron en práctica principios teóricos propios del paradigma del DPD; cuestión que distintas investigaciones señalan como el factor problemático al momento de analizar los resultados de las experiencias desarrolladas. Por eso se afirma que el dispositivo de formación propuesto por la provincia de Santa Fe resultó una experiencia singular en el modelo formativo que propuso a los profesionales de la educación, donde contenido y modalidad formativa se corresponden. Si bien estuvo inscripto en un dispositivo nacional y transnacional, reflejó la autonomía de un proyecto educativo jurisdiccional que integra discurso y práctica, gestando unos objetos de enunciación y visibilidad que dicen y muestran, un modo particular de entender lo educativo y la formación que se delinea en el currículum de FDC desarrollado durante estos años. En este sentido, se interpretó que constituye un proceso de “glocalización” (Robertson, 1992) contraponiéndose a la idea de «globalización», en el sentido de cultura uniforme y homogénea; reconociendo el proceso de adaptación y transformación en un instrumento de identidad (Nóvoa, 2001: 5). En este sentido, el dispositivo de formación provincial, en relación al dispositivo macro o marco en el que se desarrolló, puede interpretarse como una línea de fuga. “Escapa a las líneas anteriores, se escapa. El sí-mismo no es ni un saber ni un poder. Es un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía.” (Deleuze, 1990: 4)

En el comienzo del siglo XXI en la región, la perspectiva remedial de FDC fue cuestionada y se construyeron nuevas perspectivas para pensar el DPD avanzando hacia la consideración del profesor como “sujeto en formación” (Villegas-Reimers, 2003; Aguerro, 2004; Ávalos, 2007; Vaillant, 2009; Terigi, 2010; citado en Ortega, 2011: 6). Ahora bien, los estudios

desarrollados sobre estas experiencias, señalan que resultaron aisladas, no sistemáticas ni sostenidas en el tiempo. En este estudio, se subraya la singularidad de la experiencia santafesina en estos términos también, observándose la cantidad de agentes, instituciones, niveles y modalidades del sistema educativo que se convocaron para la formación y la cantidad de años en que se desarrolló la propuesta.

En diciembre de 2017 las autoridades del gobierno provincial presentaron un proyecto de Ley de Educación Provincial para su tratamiento en la Legislatura. En este proyecto se pretendía instituir muchos de los principios expresados como propósitos y acciones formativas del período analizado. Se determinaba que la formación docente es un proceso que comprende las instancias de formación docente inicial y formación docente continua y se proponía la creación de un Instituto de FDC provincial, indudablemente avanzando hacia la institucionalización de la FDC en la provincia de Santa Fe. En septiembre de 2018 se logró la media sanción en la Cámara de Diputados pero lamentablemente el tratamiento de esta ley no prosperó.

Esta investigación parte del supuesto de que existe un interrogante central que toda gestión de política educativa tiene que plantearse: ¿qué debe aprender el que enseña? Resulta imperativo sostener esta pregunta para planificar políticas que atiendan a la FDC. En este sentido, debemos afirmar que durante el período analizado, en la provincia de Santa Fe, se delineó una respuesta singular que ante las necesidades actuales, merece ser considerada.

Referencias bibliográficas

- [Aguerrondo, I. \(2002\). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente*. Trabajo presentado en la Conferencia “El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”. OEI.](#)
- [Alliaud, A. \(2014a\). *El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar. Jornadas sobre el Campo de la Formación para la Práctica Profesional*. INFoD.](#)
- [Alliaud, A. \(2014b\). *Los artesanos de la enseñanza posmoderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. Historia y Memoria de la Educación*, 1, 319-349.](#)
- [Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D., Vezub, L. \(2016\). *El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*.](#)
- Ávalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En: Velázquez de Medrano, C. y Vaillant, D. (ed.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI y Fundación Santillana.
- [Barbero, J. \(2003\). *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34. DOI:](#)
- [Carrizo, S. \(2019\) *¿Qué debe aprender el que enseña? Cambios y continuidades en la política de Formación Docente Continua en la provincia de Santa Fe en el periodo 2007/2017*. \[Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Litoral\]. <https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Alliaud%20-%20El%20saber%20de%20la%20experiencia.pdf>](#)
- [Davini, M. C. \(1995\). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.](#)
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores S.R.L.

- [Deleuze, G. \(1990\). *Michel Foucault, filósofo*. Editorial Gedisa.](#)
- [Escudero Muñoz, J. M.; González González, M. T. y Rodríguez Entrena, M. J. \(2018\). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21, 1, 157-180.](#)
- [Esteve, J. \(2005\). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti Fanfani, E. *El oficio docente*. Siglo XXI.](#)
- [Esteve, J. \(2009\). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En Velázquez de Medrano, C. y Vaillant, D. \(ed.\). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI y Fundación Santillana.](#)
- [Martínez Domínguez, B. y Rodríguez Entrena, M. \(2017\). Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 \(2\).](#)
- [Novóa, A. \(2001\). États des Lieux del Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. En R. Sirota \(Dir.\). *Autour de comparatisme en Éducation*, 41-70. Presses universitaires de France.](#)
- [Popkewitz, T. \(1997\). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: Algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria Formación del Profesorado*, 29, 89-109.](#)
- [Shulman, L. \(1986\). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15\(2\), 4-14.](#)
- [Shulman, L. \(1987\). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1-22. \[Versión en castellano\].](#)
- [Shulman, L. S. \(2005\). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9, 21-30.](#)

- Schriewer, J. (1997). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada, 21 - 58. *Revista de Educación y Ciencia*, 1, 15.
- Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En: Veláz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI y Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. PREAL. Documentos de Trabajo, 50.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Santillana.
- Trölher, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Octaedro.
- Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2012). *Ensinando a Ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Vezub, L. (2005). Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. *La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente y Dirección de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Granada.

Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14 (42).

Vezub, L. (2013). *Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores*. Páginas de Educación 6 (1).

Ensamblar tiempos y espacios en escuelas conectadas. Estudio de caso de una escuela secundaria pública de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires

Lorena Betta

ORCID: 0000-0003-4584-4170

lorena.betta@ucsf.edu.ar

Universidad Católica de Santa Fe

Fecha de presentación: 22-09-2022

Fecha de aceptación: 21-11-2022

Resumen

El artículo reseña un trabajo de investigación final realizado en el marco de una Maestría en Educación en la que se indaga sobre los cambios que tienen lugar en las prácticas pedagógicas de las escuelas secundarias tras la implementación de los modelos 1a1 en Argentina. Se utiliza una metodología de corte cualitativo, basada en el estudio de caso de una escuela secundaria de gestión estatal de jornada completa de la ciudad de Buenos Aires, con una impronta innovadora y que incorpora con adaptaciones el programa Conectar Igualdad en sus aulas. Desde la perspectiva de la Teoría del Actor Red (TAR), la investigación indaga sobre cuáles son las nuevas conexiones que movilizan las nuevas tecnologías en las aulas, y de qué modo éstas reconfiguran los tiempos y espacios escolares, las interacciones entre docentes y alumnos, los enfoques de la enseñanza, las metodologías de trabajo. El aula es punto neurálgico de este estudio, ya que es el espacio donde se producen los nuevos ensambles para la integración de los medios digitales en las prácticas de enseñanza. El docente se concibe desde el rol de traductor e intérprete de los significados que las políticas públicas movilizan, para adecuarlas a sus repertorios de práctica. El estudio identifica también los ensamblajes previos constitutivos del proyecto institucional, que requieren de traducciones específicas para la instrumentación del modelo 1a1.

Palabras clave: tiempo – espacio – modelo1a1 – escuela – aula-ensamblaje – traductor

Abstract

The article reviews a final research work carried out within the framework of a Master's Degree in Education in which the

changes that take place in the pedagogical practices of secondary schools after the implementation of the one-to-one computing (1:1) models in Argentina are investigated. A qualitative methodology is used, based on the case study of a full-time state-run secondary school in the city of Buenos Aires, with an innovative imprint and that incorporates with adaptations the Connect Equality program in its classrooms. From the perspective of the Actor-Network Theory (ANT), the research investigates what are the new connections that mobilize new technologies in the classroom, and how they reconfigure school times and spaces, interactions between teachers and students, teaching approaches, work methodologies. The classroom is the nerve center of this study, since it is the space where the new assemblies for the integration of digital media in teaching practices are produced. The teacher is conceived from the role of translator and interpreter of the meanings that public policies mobilize, to adapt them to their repertoires of practice. The study also identifies the previous assemblies constitutive of the institutional project, which require specific translations for the implementation of the 1:1 model.

Keywords: *time – space – 1:1 model – school – classroom – assembly – translator*

Introducción

La tesis¹ que se reseña se inscribe en un marco de reformas y de fortalecimiento del sistema educativo público, la obligatoriedad del nivel secundario y las políticas de inclusión digital e innovación pedagógica centradas en el modelo 1a1 (una computadora por alumno). En este contexto, se indagan los mecanismos de traducción que se activan en las prácticas pedagógicas de las escuelas secundarias a la hora de ensamblar la estrategia 1a1 en las aulas, y a partir de una lectura y negociación con las condiciones sociotécnicas existentes en las instituciones. El estudio focaliza en las nociones de tiempo y espacio que movilizan los artefactos tecnológicos, los

1 La tesis es el trabajo final de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés entregada en el año 2018 y defendida en junio de 2019. Fue dirigida por la Dra. Inés Dussel, y evaluada por Dr. Jason Beech, Dr. Roberto Igarza y Dra. Silvia Serra.

discursos y prácticas que tienen lugar en la cultura digital, en cómo se conectan, tensionan con la cultura institucional, el proyecto pedagógico y las prácticas docentes de las escuelas. El aula es, para este estudio, un punto estratégico en el que se cruzan múltiples trayectorias de las diferentes entidades humanas y materiales movilizadas en una red de conexiones. Se destacan los ensambles que tienen lugar en las aulas para la integración de los medios digitales en las prácticas de enseñanza y el rol del docente como traductor en un escenario de transformación. La tarea del docente traductor es aquella de quien interpreta las políticas públicas que interpelan su práctica y realiza las adecuaciones y negociaciones necesarias para ensamblar los artefactos tecnológicos a sus clases.

Perspectiva teórica de la investigación

La perspectiva conceptual y teórica de esta investigación se basa en los aportes de la Teoría del Actor Red (de ahora en adelante TAR) o sociología de la traducción, que permite pensar en las relaciones complejas y multidimensionales, como las que comprometen a los humanos y las tecnologías. Desde este enfoque, las tecnologías no son vistas como objetos neutrales que vehiculizan el cambio, sino como artefactos culturales (Hine, 2004), portadoras de saberes, discursos, acciones que se asocian con sujetos dispares y producen efectos sobre un territorio determinado. Asimismo, la escuela no es vista como institución homogénea y unificada, sino como un ensamblaje provisorio de prácticas, artefactos, personas, saberes, que no se define solamente por las paredes o las formas de regulación estatales sino por complejas interacciones en varias direcciones, entre ellas, las operaciones para ensamblarla (Dussel, 2018). Desde la TAR, la idea de ensamblaje hace referencia a las conexiones que tienen lugar dentro de la escuela, pero no se agotan en esa instancia específica, sino que conforman una red de relaciones que empiezan y terminan fuera del aula. La idea de escuela se puede pensar, para Nespór, como “una intersección en un espacio social, un nodo en una red de prácticas que se expande en sistemas complejos que empiezan y terminan afuera de la escuela” (Nespór, 1997: 13). En este

sentido, para comprender la dinámica de ensamblaje de los medios digitales en las prácticas escolares, habrá que describir las conexiones que se despliegan en un espacio amplio y en tiempos distantes, lo que Latour (1987) llama traducción, para describir las operaciones o negociaciones que se producen al momento de ensamblar el modelo 1a1 en las aulas.

En esos ensamblajes se resignifican las coordenadas de tiempo y espacio que organizan las instituciones escolares tensionadas por las nuevas experiencias con el tiempo y el espacio que motoriza la cultura digital. La investigación retoma los aportes en relación a la espacialidad como Henri Lefebvre y Doreen Massey.

Henri Lefebvre (1974) nos acerca a los estudios que han problematizado la noción de espacio, pensándolo como un producto social complejo y dinámico. Su concepción triádica del espacio pasa por la relación entre el espacio percibido (la práctica espacial), el espacio concebido (representación del espacio) y el espacio vivido (o espacios de representación). En su reflexión teórica sobre el espacio tiene una concepción política del mismo. El espacio mantiene una relación dialéctica con la sociedad. Con el concepto de espacio vivido el sujeto tiene participación social. No sólo obedece pasivamente las reglas que organizan la práctica espacial, sino que puede transformarlas.

Esta perspectiva teórica ofrece un punto de vista diferente para investigar el espacio escolar, habitualmente concebido dentro de las paredes o fronteras del aula o de la escuela. Es probable que ese encapsulamiento excluya del análisis muchas actividades que no se iniciaron ni concluyeron dentro de ese marco. Según Nespor, el problema no radica en tomar al aula como unidad de análisis, sino dejar afuera todas las interacciones que la exceden. En este marco de análisis quedarían afuera las interacciones que se producen más allá de la jornada escolar, durante la planificación docente de la materia, o los acuerdos institucionales que dan encuadre a las prácticas pedagógicas, entre otras actividades. Nespor toma prestado de la geógrafa británica Doreen Massey la noción de “sentido global de lugar”, para la definición de un salón de clases. Lo

específico de un lugar no es una historia internalizada sino el hecho de estar construida a partir de un conjunto de relaciones con otros espacios (Massey, 1993).

Junto con los cambios en la espacialidad, la tesis investiga qué sucede con la temporalidad en las nuevas condiciones de la cultura digital. Las comunicaciones digitales proponen un nuevo modo de experimentarlo, resignificando las maneras tradicionales de medirlo. Crary (2015) señala que el mundo de hoy es un sistema que funciona las 24 horas del día y los 7 días de la semana, y el tiempo humano se ha convertido en tiempo de trabajo, consumo y marketing.

Si se tienen en cuenta el tiempo continuo y sincrónico que proponen las plataformas sociales de la conectividad (Van Dijck, 2016), que se introduce en la organización escolar, se comprende por qué la forma y la gramática escolar ya no constituyen categorías analíticas que permitan comprender la especificidad de una escuela, sino que se debe entender la escuela como punto estratégico donde se entreteje una trama de relaciones que pueden establecerse dentro de la institución y/o fuera de ella. El objetivo de la investigación es observar en la materialidad del aula de qué modo se orquestan las diferentes dimensiones de la temporalidad y espacialidad.

Decisiones metodológicas

La metodología utilizada para este estudio es de tipo cualitativa de corte etnográfico, y se basa en un estudio de caso de una escuela de creación de la Ciudad de Buenos Aires, beneficiaria del programa Conectar Igualdad. Se trata de una institución con una impronta experimental, innovadora, inclusiva, abierta; la primera escuela secundaria pública de gestión estatal del país de jornada completa y con orientación en Artes y Medios.

Para el abordaje del objeto de estudio, se diseñan los siguientes instrumentos de recolección de datos: entrevistas dirigidas a docentes, equipo directivo y supervisor, análisis de documentos digitales y observación de clases. En las entrevistas con los docentes se indaga sobre su formación y trayectoria profesional, su experiencia de trabajo en la institución y su

percepción en relación al Plan Conectar Igualdad a la escuela. Luego, se consulta por las cuestiones vinculadas a su práctica pedagógica, esto es, la planificación de clases, la metodología de trabajo, organización del espacio, e integración de las computadoras en actividades de aula. En el caso del equipo directivo y supervisivo, sobre la construcción del proyecto institucional, la experiencia en la gestión de escuelas, y en la conducción de esa escuela en particular, su percepción en relación con el Programa Conectar Igualdad y las decisiones que se tomaron en la institución para poder incorporar estos nuevos recursos. En cuanto a las observaciones de clases, en cambio, se utilizan en la investigación para analizar la dinámica de las clases con el uso de las netbooks. El instrumento se organiza en tres dimensiones: el espacio aula, la práctica docente y el rol de los estudiantes durante la clase. También se analizan algunos documentos digitales para la elaboración del informe de investigación. Los documentos que se analizan son publicaciones en el blog institucional, entrevistas publicadas en revistas académicas de la directora que crea la institución, documentos del proyecto escuela donde lo que se busca es información referida al proyecto y cultura institucional.²

Hallazgos de la Investigación

Para abordar el objeto de estudio se identifican cuatro niveles de análisis: el programa Conectar Igualdad, el proyecto pedagógico de la escuela, las estrategias de implementación del modelo 1a1 y la organización de tiempos y espacios en las aulas conectadas. En cada nivel se describe la red de actores humanos y no humanos que se movilizan, discursos, saberes, sujetos, artefactos, prácticas, agencias que se entrecruzan en esa red. Y se hace foco en las traducciones, conexiones e interpretaciones que los actores realizan en cada nivel de análisis.

En el primer nivel donde se aborda el Programa Nacional Conectar Igualdad, se analizan las características de la política educativa de inclusión digital, las asociaciones que lo anudan tanto al contexto político-social de la época como a las

² La recolección de datos de la investigación se llevó adelante en el año 2014, cinco años después de la creación de la institución.

políticas educativas anteriores. El Programa, creado en el año 2010 a través del decreto presidencial 459/10, se conecta en sus orígenes con el proyecto OLPC (One Laptop Per Child) ideado por Negroponte y su equipo del Laboratorio de Medios de Comunicación del Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), y presentado en el año 2005 en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, realizada en Túnez. El proyecto consiste en la dotación de computadoras de bajo costo (modelo “XO”) a las poblaciones más alejadas de los centros urbanos, con limitaciones de acceso a la información y las comunicaciones en su país. El proyecto de Negroponte instala en la agenda pública de los Estados nacionales la conciencia de una brecha digital, noción que constituye las bases para el surgimiento de los programas 1a1 en América Latina (Artopoulos, 2017). Lo que diferencia al Programa Conectar Igualdad de las iniciativas internacionales basadas en la estrategia 1a1 es el enfoque político-pedagógico, el cual promueve la mejora de las prácticas docentes y la apropiación significativa de las tecnologías a las dinámicas institucionales (Consejo Federal de Educación, 2010).

Como señalamos más arriba, el surgimiento de Conectar Igualdad se enmarca en un conjunto de políticas de fortalecimiento de todo el sistema educativo público en todos sus niveles. La estrategia 1a1, es decir, la dotación de una computadora a cada docente y estudiante de escuela secundaria, a diferencia de las iniciativas de equipamiento a escuelas modifica el acceso a las tecnologías y transfiere el centro de la interacción del laboratorio al aula. Esto modifica las condiciones materiales del aula, pero también su estructura comunicativa. La primera hace referencia a los sujetos que habitan el espacio físico, la arquitectura, el mobiliario, las tecnologías y recursos didácticos, como así también a la disposición de estos elementos en el espacio y tiempo; la dimensión comunicacional hace referencia a la modalidad de la emisión y recepción de los mensajes que circulan en ese espacio y a las interacciones

entre los sujetos, en este caso, docentes y estudiantes (Dussel y Caruso, 1999).

En cuanto al otro nivel de análisis hace referencia al proyecto pedagógico de la escuela elegida en la investigación. Se trata de una escuela de creación ubicada en el barrio de Villa Crespo de la Ciudad Buenos Aires que nace en el año 2009 como parte de políticas de expansión y reforma del nivel secundario que se implementan en la jurisdicción en los distritos con menor oferta estatal. La impronta de estos establecimientos es la actualización de los planes de estudio, la reforma de la estructura curricular y del dispositivo educativo tradicional. Si bien la creación de la escuela es anterior a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria, su proyecto institucional está en sintonía con los principales lineamientos de la misma.

La institución abre sus puertas quince días después del inicio del calendario escolar, en un edificio que no tenía las condiciones mínimas de habitabilidad ni aprobación de la POF (Planta Orgánica Funcional) para su funcionamiento. Esto constituye la primera fractura de la institución en relación con la organización burocrática del tiempo, y habilita libertad de movimiento y nuevas posibilidades para construir otra idea de organización (Husti, 1992).

En poco tiempo, la incomodidad de la arquitectura del espacio y la precariedad de su estructura abre otras posibilidades e interacciones de los actores con el lugar, activa nuevos resortes de participación y genera espacios materiales para la interacción entre diferentes actores de la comunidad. Los directores habilitaron una relación particular con el espacio escolar.

Podemos decir que las limitaciones del espacio físico, abren paso a la construcción de un espacio simbólico en la conformación de redes con la comunidad. Se generan espacios horizontales para discutir y resolver los diferentes temas vinculados a la escuela. Esta estrategia de micropolítica constituye una marca en la gestión institucional. Las redes permitieron amortizar de otro modo los cambios y reformas, como también resolver los problemas que se presentarán durante el proceso. Sus directores hablan de la escuela como una “escuela de

puertas abiertas, que escucha a sus estudiantes”, y esta idea se puede hacer extensible a la comunidad. Dice su directora en una entrevista publicada en el año 2007, que “no es posible hacer ningún proyecto dentro de una escuela que esté contra los intereses de la comunidad. Es imposible, es como firmarle el certificado de defunción al proyecto y a la escuela” (Antelo y otros, 2007: 40).

Más allá de las contingencias que atraviesa la escuela desde sus inicios, se conforma un tejido político de la institución, con un proyecto escuela que incluye algunas innovaciones pedagógicas como la creación de una escuela de gestión estatal de jornada completa con una función social y pedagógica; la creación de una orientación que promueve los lenguajes expresivos a través de la oferta de talleres orientados. También la implementación en el cuerpo docente de la modalidad de trabajo por parejas pedagógicas, lo cual requiere de acuerdos políticos, pedagógicos y didácticos previos a las prácticas de aula, acciones que son incómodas para los docentes que tradicionalmente no tuvieron con anterioridad oportunidad de planificar, articular y enseñar con otros en el mismo espacio curricular. Sumado a estas innovaciones, se crea un sistema de tutorías y cargos de coordinador de área que son resortes que requieren de acuerdos y planificaciones en equipo.

Los profesores entrevistados reconocen las características particulares del proyecto institucional, y en tal sentido que requiere de una planificación diferente a la que llevan adelante en otras instituciones. En cuanto a la organización del trabajo pedagógico, el modo en que el equipo de conducción acompaña la tarea docente es a través de lo que llaman el consejo consultivo, o también llamado por ellos “usina de ideas”, conformado por los coordinadores de área y de taller, y encargados de “bajar” las inquietudes de los profesores o de generar ideas nuevas para llevar adelante. En los comienzos el trato era mano a mano, pero conforme fue creciendo la escuela, instrumentaron estos mecanismos para articular con el cuerpo docente.

La llegada del programa Conectar Igualdad a la institución tiene una buena recepción en la escuela, ya que sus objetivos,

la inclusión e innovación pedagógica, coinciden con los objetivos del proyecto institucional. Sin embargo, esta recepción no es acrítica. Sus directores y docentes reconocen que falta por parte del Estado otro tipo de asistencia para asegurar su implementación a nivel institucional. En las entrevistas con los docentes, indican que los Equipos Técnicos Territoriales son recursos insuficientes para atender las demandas y complejidad de un programa como Conectar Igualdad.

Sin embargo, esta escuela cuenta con un actor clave que participó del montaje de la infraestructura tecnológica de la escuela, de la gestión de los recursos y asesoramiento docente. Se trata de una mamá de una estudiante, formada como Analista de Sistemas, que se acerca en sus comienzos a la escuela como voluntaria para ayudar en el montaje del laboratorio. Después de un tiempo asumirá como profesora de Informática, y como Facilitadora y Coordinadora TIC con la implementación del modelo 1a1. Su rol es clave porque tiene el apoyo de la conducción para llevar adelante diferentes acciones que permitan amortizar el programa en los resortes institucionales.

Con el objetivo de incorporar el modelo 1a1 en la escuela, se ponen en marcha en diferentes situaciones y tiempos algunas estrategias institucionales para visibilizar el programa Conectar Igualdad, promover su utilización pedagógica y para dar respuesta a obstáculos que se presentan en las aulas, y que muchas veces desencadenan falta de uso. Estos obstáculos se relacionan con: inadecuación de la arquitectura de las aulas, rotura de computadoras, el escaso uso de en las aulas, disparidad en la formación de los docentes en el uso de las TIC.

Algunas estrategias que pueden destacarse son: el armado de un centro de recursos con computadoras pertenecientes al Plan S@rmiento³, donadas por los estudiantes que egresaron de escuelas primarias públicas de gestión estatal. El objetivo de esta acción es cubrir las faltantes de equipos en horas de clase. Otra estrategia es la organización de una jornada de concientización del uso de las nets que exige por parte de

3 Son las computadoras que fueron entregadas a los estudiantes de escuelas primarias públicas en la Ciudad de Buenos Aires.

los docentes planificar actividades con TIC e incentivar a los estudiantes sean conscientes del recurso provisto por el Estado. En este marco se les enseña a los estudiantes a desbloquear sus equipos para ganar autonomía e independencia de los mecanismos burocráticos y administrativos creados por el programa para la solución de inconvenientes técnicos. Y la otra estrategia es la creación de una plataforma virtual como herramienta de comunicación institucional que organice las interacciones entre docentes y estudiantes.

Si se pasa al otro nivel de análisis, el de la organización de las aulas bajo el modelo 1a1, podremos analizar cómo se ensamblan los tiempos y espacios que proponen las tecnologías con otras dimensiones y que son parte del proyecto institucional. La noción de traducción es propicia para pensar en las interpretaciones acerca del modelo 1a1 que reflejan las prácticas docentes en esta escuela.

Una de las profesoras entrevistada para esta investigación, advierte que existe un distanciamiento entre la idea de un programa de inclusión digital que promete mejora de la práctica docente, y las condiciones de posibilidad concretas de la realidad institucional. En esa traducción el modelo 1a1 se traduce en modelo 1a6, 1a7, 1a8. Y esto no habla de un fracaso sino de un efecto no previsto de los objetivos del programa (Benitez Larghi, 2016).

En cuanto a las traducciones que se realizan en esta institución para la integración de los medios digitales en las prácticas pedagógicas, podemos incluir la arquitectura de las aulas, la cantidad de estudiantes por aulas, jornada completa, y la innovación pedagógica.

La arquitectura de varias de las aulas de esta escuela tiene una estructura radial, la cual dificulta la comunicación entre docentes y alumnos exigiendo nuevos acuerdos didácticos para organizar las interacciones. Estos acuerdos están vinculados a la distribución de los estudiantes en el lugar, la relación de los docentes con los estudiantes, la metodología de trabajo implementada y los recursos utilizados.

La cantidad de estudiantes por aula también es una limitante para el trabajo sincrónico en la presencialidad. Se observa

disparidad en la cantidad de alumnos por cursos, y esto responde a un crecimiento no planificado de la institución. Las aulas oscilan entre 20 y 56 alumnos por curso. Si bien los docentes trabajan por parejas pedagógicas, la sincronicidad de los tiempos de la actividad pedagógica es compleja. Los docentes entrevistados consideran que los grupos muy numerosos ponen en riesgo el proyecto escuela, pensado con una impronta de escuela pequeña y enseñanza personalizada que valora el acompañamiento de cada estudiante en su trayectoria escolar.

La jornada completa es una innovación que introduce esta escuela. El desafío lleva a reflexionar nuevamente a directivos y comunidad docente en el carácter cultural del tiempo de la escolaridad. Cualquier reforma que se efectúe sobre su duración, repercutirá en la forma de codificar las prácticas escolares, como también sobre otros tiempos que regulan el bioritmo escolar como es el descanso (Escolano Benito, 2000). En definitiva, la jornada escolar requiere volver a pensar en el valor del tiempo (Gimeno Sacristán, 2008) dentro y fuera del horario de clases. La construcción de un nuevo cronosistema (Escolano Benito, 2000) ofrece nuevas oportunidades para ampliar la trayectoria académica, pero requiere que las actividades extraescolares se incluyan dentro de la misma jornada.

En relación a las implicancias de la jornada completa, la dirección de la escuela sugiere a los profesores no asignar tareas a los chicos por la cantidad de horas que pasan en la escuela; lo cual exige planificar de otro modo la distribución del tiempo de clase y trasladar el tiempo que muchas veces se ocupa fuera del horario de clases para realizar una práctica o finalizar un trabajo durante la instancia presencial.

La docente de matemática comenta que la sugerencia institucional de no dar tarea a los estudiantes, obliga “a hacer recorte de contenidos” para dar más tiempo a la práctica y la corrección sea en clase (entrevista realizada el 12/05/14).

Otro profesor señala en la entrevista que la modalidad jornada completa requiere colocar más énfasis en el valor de la clase. Los estudiantes “estudian en la clase. Es una premisa básica de esta escuela”. En su testimonio reconoce que la

jornada escolar ha alterado los biorritmos de los estudiantes y, por tanto, tuvieron que modificar la distribución de las actividades de la clase. Esta limitante, sin embargo, se tradujo en un objetivo de la materia, que fue “aprovechar más el tiempo de la clase” (entrevista realizada el 13/08/2014).

La metodología de trabajo grupal y por proyectos es propicia en estas instituciones de jornada completa, por la cantidad de tiempo que los estudiantes pasan juntos, por el espacio para realizar las tareas que tienen en el horario escolar. A través de esta metodología permite gestionar mejor las actividades y tareas escolares, con la posibilidad de planificar los tiempos de entrega en plazos más largos.

Las clases ya no son una medida de tiempo, no tienen un comienzo y un fin claros. Las secuencias didácticas se despliegan en varios momentos y hay un trabajo continuado en torno a una consigna. Cada clase pasa a ser parte de un proceso en construcción, que se realiza en diferentes tiempos y espacios. El trabajo en el aula parece adoptar las características de las prácticas on line y los modos de producción centrados en la inteligencia colectiva, donde las plataformas (como la wiki) se consideran procesos abiertos en permanente construcción (Dussel, 2014; Dussel *et al.*, 2015).

La dilatación del tiempo pareciera estar en relación directa con el incumplimiento de las actividades pautadas en el tiempo planificado y la necesidad de solicitar tiempos “extras” o complementarios (Gimeno Sacristán, 2008) para cumplir con los requisitos de la materia.

Esta situación podría vincularse con la noción de tiempo continuo que se instala en la cultura de la conectividad. La nueva temporalidad corresponde a una conectividad permanente, sin pausa, donde gran parte del tiempo diario está destinado al ocio y al consumo cultural, sin establecer algún tipo de frontera con las actividades productivas como el trabajo o el estudio (Igarza, 2009).

De acuerdo a lo que muestran las entrevistas, la sincronización de tiempos y espacios heterogéneos encuentran su intersección, no en el espacio físico sino en el espacio de la virtualidad. Se observa un corrimiento de la centralidad de las

actividades del aula, donde ésta funciona como una conexión más, en el marco de nuevas conexiones que se producen también en otros espacios de interacción pedagógica. El aula física es un espacio de intersección de las relaciones de esa red, no necesariamente el punto donde las interacciones escolares tienen lugar, sino que se han expandido a otros espacios que también están sincronizados. Son los sujetos los que construyen esos espacios porque lo experimentan, y le dan un reconocimiento social con una carga simbólica (Lefebvre, 1974).

En relación a los espacios virtuales implementados a nivel institucional. La creación del blog institucional coincide con la epidemia H1N1 del año 2009, a raíz de la suspensión de clases durante un mes en la ciudad de Buenos Aires, la escuela, -en línea con disposiciones distritales y jurisdiccionales- decide publicar actividades para compensar el tiempo perdido. Más tarde, la actividad pedagógica del blog institucional se traslada a los blogs de materias, y más tarde a las redes sociales y a la plataforma virtual creada en el año 2012.

La creación del campus virtual en la escuela permite darle un marco institucional a las interacciones de corte pedagógico que, de manera improvisada y con carácter público, se dan entre docentes y alumnos. El espacio permite a los profesores tener “mayor privacidad” en los intercambios con los alumnos, y en la gestión de la información referida a las actividades escolares. Fue un modo de “institucionalizar”, lo que significó darle algunas reglas y condiciones de uso para organizar las interacciones que se producen en o a partir de las clases. Esto no invalida la experimentación con las plataformas sociales como Facebook, pero contribuye a estabilizar el desorden de los intercambios que se estaba generando por el volumen de información intercambiada.

El campus se construye con la asistencia de la coordinadora TIC con funciones técnico-pedagógicas para colaborar con los docentes para realizar las adaptaciones en las aulas. Su rol es articular y organizar las interacciones hacia dentro y hacia fuera del aula.

Por último, en relación a las tecnologías que se implementan en las aulas, estas son artefactos que se movilizan con saberes,

prácticas y discursos que están en relación con los supuestos del Programa Conectar Igualdad y los objetivos del proyecto institucional. Son los docentes los que efectúan y materializan en sus espacios curriculares estas traducciones. Y lo hacen a partir del uso de programas de software libre como Geogebra, Gimp, Scratch, o sumar contenidos como cultura hacker, cultura remix, curaduría de contenidos, sociedad de vigilancia. Estos temas hacen referencia a una nueva relación con el conocimiento, con la imagen, con el trabajo, el tiempo

En esta escuela, la cultura libre es movilizada por entornos y prácticas orientadas a la creatividad, las cuales se comprenden en relación a la orientación de la propia institución. En diferentes espacios, sobre todo los espacios de taller orientados a Artes y Medios, se ponen en juego diferentes tecnologías para crear, remixar y compartir. La idea de la remezcla (remix), por ejemplo, que ingresa con el entorno de programación Scratch, está explicitada en la clase de Artes Visuales III en una actividad creativa que busca reconocer las técnicas utilizadas por artistas de vanguardia. La diferencia radica en que las tecnologías serán utilizadas durante todo el proceso creativo, para trabajar por fragmentos y montarlos en una secuencia que visibilice estas apropiaciones.

Otra experiencia que tiene lugar en otro tiempo y espacio de la escuela, en la clase de Taller de Análisis de Medios, se propone a los estudiantes una práctica creativa de selección y organización del archivo digital, cuyo nombre se toma prestado del campo del arte, como es la “curaduría” de contenidos. Los estudiantes construyen un mural colectivo digital sobre el tema Sociedad de Vigilancia. La actividad propone valorar lo colectivo en el contexto de la cultura participativa (Jenkins, 2008), pero al mismo tiempo abre una ventana crítica sobre el derecho a la privacidad y a la intimidad, a partir del concepto de sociedad de la vigilancia.

A modo de conclusión

La tesis analiza los efectos que produce la implementación del modelo basado en la estrategia 1a1 en la organización escolar. Para ello se identifican los actores que participan de la

red y efectúan traducciones en sus prácticas para ensamblar las políticas educativas y a las características propias de la institución educativa.

El estudio abre una perspectiva de análisis que puede ser contemplada en futuras investigaciones para analizar el impacto de programas de inclusión e innovación digital en las instituciones escolares. Esto permitirá tener una lectura más profunda de las negociaciones que requiere su implementación de las tecnologías en las aulas.

Al mismo tiempo, los resultados de esta investigación dan pistas a las agencias encargadas del diseño de programas de inclusión digital a nivel macro, para contemplar en su propuesta que los actores se preparen para ensamblar los medios digitales en las instituciones, a través de la planificación de acciones y estrategias en función de las características de la institución.

Referencias bibliográficas

- [Antelo, E.; Redondo P.; Seoane V. \(compiladores\) \(2007\). *El arte de dirigir. Conversaciones con directores*. Ministerio de Educación CePA.](#)
- [Artopoulos, A. \(2017\). Recalculando...la brecha digital como blanco móvil de los programas 1:1 en Latino América. En Roxana Cabello y Adrián López \(ed.\), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Del Gato Gris. Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.](#)
- [Benitez Larghi, S. \(2016\). Elogio de un "fracaso", La dimensión simbólica del Programa Conectar Igualdad. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1.](#)
- [Consejo Federal de Educación \(2010\). *Resolución 123. Anexo II. Manual operativo para la gestión institucional del programa conectar igualdad*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.](#)
- Crary, Jonathan (2015). 24/7. *El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Editorial Paidós.
- Dussel, I. (2014). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de Conectar Igualdad Argentina. *Estudios de Comunicación y política* (34).
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En Jorge Larrosa Bondía (ed.), *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.
- Dussel, I. (2018). The digital classroom. A historical consideration on the redesigning of the contexts of learning. En Grosvenor, I y Rasmussen, L (eds.). *Making Education. Material School Design and Education Governance*. Springer.
- [Dussel, I.; Caruso, M. \(1999\). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.](#)
- Dussel, I., Ferrante, Pa., González, D., Montero, J. (2015).

Transformaciones de los saberes y participación cultural a partir de la introducción de las netbooks en escuelas secundarias. En Pereyra A. y otros. *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense*. Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria.

Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Ediciones Morata.

[Hargreaves, A. \(1992\). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.](#)

[Hine, C. \(2004\). *Etnografía virtual*. Colección Nuevas tecnologías y sociedad. Editorial UOC.](#)

[Husti, A. \(1992\). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, 298, 271-305.](#)

Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. Editorial La Crujía.

[Jenkins, H. \(2008\). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación \[Convergence culture: The culture of mass media convergence\]*. Paidós.](#)

Latour, B. (1987). *Science in action. How to follow scientists and engineers through society*. Harvard University Press.

[Lefebvre, H. \(1974\). *La production de l'espace*. París: Éditions Anthropos. *Papers: Revista de sociologia*, 3, 219-229.](#)

Massey, D. (2005). *For space*. Sage Publications.

Massey, D. (2005). *La filosofía y la política de la espacialidad algunas consideraciones*. Leonor Arfuch (coord.) *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. Editorial Paidós.

[Massey, D. \(1993\). *Questions of Locality*. *Geographical Association*, 78 \(2\), 142-149.](#)

Nespor, J. (1997), *Tangled up in school. Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Nespor, J. (2002), “Aula, enseñanza, aprendizaje”. [Ponencia] Conferencia de Investigación Cualitativa en el salón de clase: ¿Qué sucede en el salón de clases?

Nespor, J. (2011). Devices and Educational Change, School of Educational Policy and Leadership, the Ohio State University. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (1).

[Rosemberg, D. \(comp.\) \(2011\). Hacer el secundario. Entrevista a María Cristina Oliva. Cuadernos de discusión N° 1. El dilema del secundario. Buenos Aires, UNIPE Editorial Universitaria.](#)

Soja, Edward W. (1989). *Postmodern Geographies; the reassertion of space in critical social theory*. Londres, Verso.

[Van Dijck, J. \(2016\). La cultura de la conectividad. Siglo XXI.](#)

Experiencia creativa en proyectos con Literatura

**Nancibel Webber
Gonzalez**

ORCID: 0000-0002-0174-3215
nancibelw@gmail.com
Movimiento Apostólico Regnum
Christi

Gabriel Perissé

ORCID: 0000-0002-8628-1338
perissepalestras@uol.com.br
Página 3 Editora

Fecha de presentación: 15-09-2022

Fecha de aceptación: 25-11-2022

Resumen

El artículo es parte de un estudio doctoral desarrollado en la Universidad Católica de Santa Fe (Webber Gonzalez, 2021) dirigido por el Dr. Gabriel Perissé, que tiene foco en la experiencia creativa en proyectos de trabajo colaborativo con eje en obras de literatura en el nivel secundario. A fin de actualizar la propuesta de formación a través del arte y la literatura (López Quintás, 1993; 2004), resignificando un enfoque de proyectos para el área de Lenguajes (RS, 2009), se ha buscado desvendar posibilidades de integración de claves metodológicas como modo de proporcionar experiencias genuinamente creativas integradas a actividades productivas. Se ha buscado descubrir la noción de experiencia creativa en López Quintás (Muñoz García, 2015) y explorar la práctica educativa de proyectos con literatura (Prêmio RBS Educação, 2013-2019). A partir de proyectos representativos tomados como ejemplos, se reproduce el análisis del proceso a la luz de las claves metodológicas lópezquintasianas a fin de inspirar modos de realización de la propuesta subyacente en contextos educativos de Argentina.

Palabras clave: experiencia creativa - proyectos con literatura - formación integral

Abstract

The article is part of a doctoral study developed at the Catholic University of Santa Fe (Webber Gonzalez, 2021) directed by Dr. Gabriel Perissé, which focuses on creative experience in collaborative work projects based on works of literature at the Secondary level. In order to update the proposal of training through art and literature (López Quintás, 1993; 2004), resignifying a project approach for the area of Languages (RS, 2009), it has been sought to unravel possibilities of integration of methodological keys as a way to provide genuinely creative experiences integrated to productive activities. Therefore, it has been sought to discover

the notion of creative experience in López Quintás (Muñoz García, 2015) and explore the educational practice of projects with literature (Prêmio RBS Educação, 2013-2019). From representative projects taken as examples, the analysis of the process is reproduced in the light of the Lópezquintasian methodological keys in order to inspire ways of carrying out the underlying proposal in educational contexts in Argentina.

Keywords: *creative experience - projects with literature - integral formation*

Introducción

El presente artículo es parte del estudio doctoral sobre la experiencia creativa en proyectos de trabajo colaborativo que tienen como eje obras de literatura (Webber Gonzalez, 2021) llevado a cabo en la Universidad Católica de Santa Fe, con el objetivo de difundir la investigación realizada y contribuir al desarrollo de la teoría educacional.

La inspiración para la realización del estudio procede de la idea de que “la persona humana se constituye como tal y se desarrolla creando vínculos de diverso orden con multitud de realidades” y “esta trama de experiencias constituye un gran campo de juego, en el cual la persona va adquiriendo un modo de ser peculiar” (López Quintás, 1993: 24).

El propósito del estudio ha sido actualizar la propuesta de formación a través del arte y la literatura (López Quintás, 1993; 1996; 1998; 2004; 2007; 2014) a partir de la integración de claves metodológicas Lópezquintasiana en proyectos con literatura en el nivel secundario.

La problemática está relacionada a la escuela brasileña, en que la literatura se considera como una fuente de conocimiento e inserción en la cultura y que se desarrolla a través de la experiencia (Ministério da Educação do Brasil, 2018). Sin embargo, en la práctica, esta escuela muchas veces promueve la memorización de datos sobre las obras, los autores y los períodos literarios con fines de aprobación.

Por un propósito de aprobación en los exámenes de selección y clasificación de estudiantes para tener acceso a la

universidad, el contenido exigido en los exámenes ENEM¹ y Vestibular² configura, en la práctica, lo que debe ser aprendido y memorizado principalmente en el Ensino Médio³ (EM).

Según Santos (2018), los documentos educativos oficiales y libros didácticos presentan el texto literario como arte, sin embargo, la práctica educativa sigue promoviendo el recorte del texto literario y la repetición de formas consagradas que no siempre son adecuadas al público escolar si el propósito de promover el gusto por la literatura.

Por esta razón, la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propone el texto literario en el centro del proceso para proporcionar experiencias significativas que permiten “enriquecer nuestra percepción y nuestra visión de mundo”, aumentando “nuestra capacidad de ver y sentir” y de “colocar en cuestión lo que estamos vivenciando” (Ministério da Educação, 2018).

En este contexto, en que la escuela corresponde mayormente al único espacio de acceso a la literatura por parte de los jóvenes estudiantes y en que la literatura muchas veces se presenta como objeto de conocimiento y no como experiencia formativa es que nos sentimos instados a elaborar estrategias para proporcionar experiencias creativas con la literatura.

Proyectos de trabajo colaborativo en torno de obras literarias que despiertan la atención de los estudiantes pueden ser una opción para motivar a los participantes a participar en la creación de algo relevante, ya que es propio de la adolescencia el gusto por estar con los pares y realizar actividades que los identifican y que corresponde a un bien común (Orón Semper, 2020: 3).

Sin embargo, la pregunta que suscita la propuesta de proyectos colaborativos como modo de promover experiencias creativas con la literatura impulsa a conocer si la experiencia

1 ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio): examen promovido por el MEC (Ministério de Educação e Cultura) para seleccionar y clasificar a los estudiantes egresos de la secundaria a fin de acceder a la oportunidad de ingreso a la universidad.

2 Vestibular: examen promovido por cada una de las instituciones universitarias públicas y privadas y que permite el ingreso de los estudiantes al curso de graduación seleccionado.

3 Ensino Médio: nivel secundario en el sistema educativo brasileño y corresponde a los tres últimos años de la escuela secundaria en el sistema educativo argentino, lo equivalente al Polimodal.

a que apuntan estos proyectos desencadena experiencias de tipo creativas o experiencias más bien productivas, y cómo se podrían integrar estos dos modos de actividad.

En enfoques de proyectos, el término experiencia se origina de la educación a través de la experiencia con el mundo físico y social como modo de aprender haciendo algo con objetivo práctico (Dewey, 2010). En este sentido, la experiencia creativa estaría relacionada a “procesos que dan origen a la creación de ideas originales que son de utilidad” (Robinson, 2015: 167).

Esta noción pragmática es coherente con la noción circulante en la sociedad de creatividad como un proceso llevado a cabo en campos artísticos, científicos, empresariales o tecnológicos y que resultan en la creación de productos que se caracterizan por la novedad y la utilidad, que atienden a demandas de organización y funcionamiento de la sociedad.

Por otro lado, la experiencia creativa puede ser considerada como un proceso de captar posibilidades que ofrece la realidad para dar lugar a algo nuevo y con sentido, en la búsqueda de algo que se intuye como valioso a la luz de la energía que se irradia a través de esta realidad y que se va revelando como algo relevante y digno de conocimiento y admiración (López Quintás, 2004).

En esta perspectiva, la experiencia está relacionada a vivencias humanas profundas e integradas, promoviendo una inmersión creativa en una obra que apela la persona, la interiorización de un valor que se revela a través de esta realidad, la reflexión participativa y activa en esta realidad y en un proceso de unión con realidades más elevadas y con el Creador.

Considerando que el fin de la educación es siempre el “perfeccionamiento del hombre en todos sus aspectos” (Ballesteros, 2015: 55), tornándose importante fomentar los dos modos de experiencia referidos, a fin de impulsar la formación del educando como persona creadora de ámbitos de convivencia y sentidos y como sujeto dotado de competencias para actuar en la sociedad.

De acuerdo con Paes *et al.* (2021), la BNCC (2018) asocia la creatividad a la producción. En los espacios de Lengua y Literatura, que conforman el área junto a Lenguas Extranjeras, Artes

y Educación Física, la producción de nuevos discursos apunta a la escritura creativa y puede vincular modalidades artísticas, corporales y verbales (Ministério da Educação do Brasil, 2018).

A fin de investigar las posibilidades de promover claves de la experiencia creativa de López Quintás, de manera integrada a la propuesta de proyectos en torno de obras de literatura en el EM, el estudio cualitativo interpretativo se ha realizado en diferentes momentos.

Los procedimientos incluyen estudio bibliográfico sobre la propuesta de formación creativa de López Quintás (1993; 1996; 1998; 2004; 2006; 2007; 2010) para desvendar la noción de experiencia creativa presente; levantamiento bibliográfico de la propuesta de proyectos en el área de Lenguajes (Rio Grande do Sul, 2009; (Ministério da Educação do Brasil, 1998; Ministério da Educação do Brasil, 2009) sondaje exploratorio de proyectos en el Prêmio RBS Educação⁴ (2013-2019).

En la secuencia de las secciones “Experiencia creativa en López Quintás”; “Experiencia en proyectos para el área de Lenguajes”; “Experiencia creativa en proyectos reales” se reproduce de manera sucinta el análisis desarrollado en el referido estudio doctoral, de modo a aclarar como la propuesta sugerida podría transponerse en el contexto de la escuela secundaria argentina.

Experiencia creativa en López Quintás

La propuesta educativa de López Quintás apunta a la formación de la persona a través de experiencias creativas con diversas realidades, como “la familia, el colegio, el pueblo, el paisaje, la tradición, las amistades, las obras culturales, la vida profesional, los valores” (López Quintás, 1993: 24), y en la escuela con realidades envolventes como las obras de literatura, arte y música.

En propuestas educativas de corte personalista, la persona es considerada como realidad compleja, dotada de potencialidades y con posibilidades de desarrollo irrestricto a partir de

4 Prêmio RBS Educação (Premio RBS Educación): concurso público promovido por la Empresa Brasil Sul de Comunicações.

la apertura a los demás y a las distintas realidades del entorno (Orón Semper, 2018).

La creatividad en López Quintás (2004) es concebida como capacidad de captar las posibilidades que la realidad ofrece para instaurar un juego que da lugar a algo nuevo y valioso. Se trata de una facultad que posibilita generar en cada momento las condiciones para llegar a ser el tipo de persona que ha elegido ser, según un proyecto que prefigura en su imaginación.

En la propuesta lópezquintásiana, los estudiantes se relacionan con el objeto de conocimiento en cada espacio curricular y con los compañeros, instaurando un campo de juego que supone un influjo mutuo entre realidades con iniciativa. Este juego da lugar a experiencias encabalgadas en que la persona va definiendo un modo peculiar y propio de ser (López Quintás: 24).

Las experiencias previstas por López Quintás para impulsar el desarrollo de los educandos corresponden a una serie de descubrimientos relacionados al ideal de unidad, el pensamiento relacional, los valores y el lenguaje creador.

Con relación al arte y la literatura, López Quintás (1993) propone la experiencia creativa como forma de promover el desarrollo de la personalidad, a través de la recreación imaginativa, participativa y contextualizada de la obra, de modo a desvendar “procesos que llevan al hombre al desarrollo de su personalidad o bien a la destrucción de la misma” (López Quintás, 2007: 2).

A través del método lúdico-ambital (López Quintás, 1993; 2014), el autor promueve en un modo de lectura que incluye los siguientes pasos sintetizados por Perissé (2006): recreación genética de la obra; identificación de tema y argumento; distinción de los hechos y los acontecimientos; identificación de las imágenes evocadas y los símbolos revelados; valoración de la obra.

Este método permite conocer la obra desde su lógica interna y el propio juego creador de la obra, impulsando una relación genuina con el autor, los personajes y acontecimientos y ámbitos que la obra suscita. Este modo de lectura creativa es

compatible con otros modos de análisis promovidos en la escuela, basados en criterios estilísticos o académicos.

Profundizando en el estudio del pensamiento de López Quintás y su método educativo explicitado a lo largo de innumerables libros y publicaciones académicas, Muñoz García (2015) sintetiza las claves básicas que confluyen en la experiencia creativa presente lópezquintasiana: a) los niveles de realidad; b) el juego lúdico creador; c) la experiencia reversible; y d) el encuentro.

a) Los niveles de realidad

A fin de reconocer las claves metodológicas, es necesario comprender los conceptos filosóficos que las fundamentan, desarrollando un modo de sensibilidad que amplía la concepción de la realidad. Se trata de una sensibilidad imaginativa que permite captar los diferentes niveles de realidad: las realidades de tipo objetivas y realidades de tipo ambital.

Configuran realidades objetivas todas aquellas que son accesibles a través de los sentidos externos, y que son delimitables y pasibles de ser manipuladas o controladas con fines prácticos, como puede ser un libro o un instrumento musical, vistos en su aspecto material.

Por otro lado, las realidades denominadas ambitaes corresponden a “campos de posibilidades de acción cargada de sentido” (López Quintás, 1993: 27), como es la obra literaria como fruto del trabajo creativo de una persona y que comunica una trama de relaciones y posibilidades de participación simbólica reveladora de sentidos.

b) El juego lúdico creador

El juego creador corresponde a una “actividad humana creadora de ámbitos” (López Quintás, 2004: 424) y se instaura cuando distintas realidades intercambian posibilidades, impulsándose mutuamente y generando nuevos campos de acción que resultan en una idea, una nueva amistad, la creación de una obra o la instauración de un ámbito de encuentro.

Al instaurarse el juego lúdico creador, realidades de tipo ambital, que son las que se presentan como centros de iniciativa,

logran entrar en una relación fecunda, intercambiando posibilidades de acción para dar lugar a nuevas tramas de ámbitos. Este creador puede alcanzar las realidades de tipo objetiva y que se tornan ámbitos por la acción creativa por parte de personas.

c) La experiencia reversible

La experiencia reversible es la relación que se instaura cuando realidades ambientales en juego “se influyen mutuamente y se ofrecen diversas posibilidades” de acción (López Quintás, 2004: 108). Estas realidades colaboran y se enriquecen entre sí, potenciándose y configurándose mutuamente, dando lugar a nuevas relaciones cargadas de sentido.

Este modo de experiencia se instaura a partir de la lectura creativa de obras de literatura, que permite participar simbólicamente en la obra. En la medida que logra configurar la obra, dando vida y actualizándola en la imaginación, el lector se deja configurar por esta obra de alguna manera, en una experiencia reversible transformadora (López Quintás, 2004: 317).

d) El encuentro

El encuentro corresponde a “modos relevantes de realidad” (López Quintás, 2004: 97) que se instauran a partir del juego creador y que permite participar en una nueva realidad resultante de manera profunda y significativa. Al intercambiar posibilidades, colaborando en la configuración de nuevos sentidos, cada realidad en juego se une a las demás de un modo significativo.

El conjunto de relaciones reversibles entre distintas realidades que entran en juego lúdico creador da lugar a modos más elevados de unidad que pueden ser expresos a través de una nueva obra, un nuevo concepto, una nueva relación de sentido, expresa en una amistad, o un nuevo ámbito o trama de ámbitos.

En López Quintás, “lo que une de verdad a las personas es comprometerse en una tarea ilusionante que todos pueden llegar a considerar como algo propio, algo que les afecta por

dentro y se convierte en un impulso y una meta” (1996: 23). Se trata de tareas que apuntan a la unidad como “base de la creatividad humana” (López Quintás, 2004: 22).

También lo que mueve proyectos de trabajo colaborativo es que los participantes se involucren en actividades que los motivan y unen. A fin de conocer las perspectivas teóricas que fundamentan el trabajo colaborativo en torno a obras de literatura en el EM, la sección siguiente es dedicada a profundizar el conocimiento de la dinámica y la experiencia de proyectos.

Experiencia en proyectos para el área de Lenguajes

El enfoque de proyectos para el área de Lenguajes (RS, 2009) fundamenta la propuesta de trabajo colaborativo en torno de obras de literatura, reflejando en buena medida la práctica educativa, como se puede inferir de la observación de proyectos logrados en contextos educativos reales (Prêmio RBS Educação, 2013-2019), en la sección siguiente.

El enfoque educativo de proyectos tiene origen en educación por la experiencia (Dewey, 1979), que concibe el desarrollo del sujeto en la interacción con el mundo físico y social, asumiendo un compromiso con la comunidad. En este enfoque, experiencias circulares pueden promover la construcción conjunta del conocimiento a partir de la actividad y la colaboración.

La relación entre proyectos y educación es reforzada por Machado (2004), que identifica al humano como ser proyectivo. En educación, los proyectos surgen como instancias que impulsan la capacidad de integrar metas propias a objetivos colectivos dentro de un sistema de valores, en un *continuum* de experiencias que van configurando la trayectoria vital del estudiante.

Proyectos pensados para el área de Lenguajes son introducidos por los Parâmetros Curriculares Nacionais (Ministério da Educação do Brasil, 1998), que diferencia los proyectos de secuencias didácticas por el propósito compartido entre los participantes y que se materializa en un “producto final” a ser comunicado socialmente.

El Referencial Curricular para el área de Lenguajes (RS, 2009) se fundamenta en la perspectiva dialógica y socio-discursiva de Bajtín (2011), por la que se concibe el texto como una unidad

global de sentido, socio históricamente construido, pudiendo ser expreso en diferentes modos de lenguajes y que permite la inserción del sujeto en el diálogo cultural y social.

Por la actitud responsiva que caracteriza la perspectiva bajtiniana considera que todos los textos toman algo de y se producen en respuesta a discursos anteriores. En proyectos con literatura, el producto resulta de la apelación de la obra que incentiva a producir un discurso autoral en forma de texto, obra de teatro, cine, presentación, instalación, *game*, *performance*, etc.

Otra perspectiva que fundamenta el Referencial es la Literacidad difundida por Kleiman (2008) y Soares (1999), que no promueve el estudio sistemático de las estructuras lingüísticas, sino el uso de los recursos lingüísticos, expresivos y estilísticos para realizar prácticas discursivas que permiten al sujeto participar e intervenir en la sociedad.

En el enfoque pedagógico presente en dicho referencial, la lectura y escritura, expresiones artísticas y manifestaciones culturales confluyen en un mismo proceso comunicativo y constitutivo del sujeto.

De acuerdo con la propuesta de proyectos para el área de Lenguajes (RS, 2009), los aspectos que caracterizan proyectos colaborativos con literatura son: propósito compartido por los participantes, creación de un producto discursivo a ser comunicado socialmente, la participación, la colaboración, la flexibilidad y la multimodalidad característica de la producción cultural contemporánea.

De las sugerencias de proyectos (RS, 2009: 209-256), se infiere que la experiencia en proyectos con literatura está concebida en dos momentos. El primer momento es la aproximación a la obra a partir de las claves de interpretación determinadas características definidas sobre la obra, el autor y el período literario.

El segundo momento corresponde efectivamente a la producción colaborativa de una adaptación de la obra a través de nuevos recursos expresivos y para ser comunicada en nuevos espacios sociales. Se trata del momento de mayor motivación

por parte de los estudiantes, al interpelarlos como autores de la nueva obra.

A semejanza de la propuesta formativa de López Quintás, el enfoque de proyectos para el área de Lenguajes (RS, 2009) identifica la participación, la interacción y la colaboración como elementos que impulsan la experiencia creativa.

A fin de conocer si proyectos con literatura se configuran como situaciones favorables al despliegue de las claves lópezcintanas de experiencia creativa, se ha realizado un son-
daje de proyectos que concurrieron en el certamen Prêmio RBS Educação (2013-2019), conforme se explicita brevemente en la secuencia.

Experiencia creativa en proyectos reales

En un son-
daje realizado por ocasión del Prêmio RBS Educação (2013-2019), se ha compilado un total de 113 proyectos llevados a cabo en todos los niveles escolares, en diferentes instituciones educativas públicas y privadas, ubicadas en diferentes localidades de los estados de 2009 y Santa Catarina.

El son-
daje incluye los proyectos nominados, sobre los cuales se encuentra información publicada en medios de comunicación e internet, revelando propuestas diversas y proporcionando un panorama de la práctica pedagógica de proyectos en torno a la literatura en EM.

Se han seleccionado 21 proyectos que se realizaron en EM y que tienen como eje una experiencia creativa en torno de obras de literatura. Se trata de proyectos logrados a través de trabajo colaborativo en torno de obras literarias, y que resultan en la creación de cortometrajes, teatro, *performance* o exposición.

En los proyectos seleccionados, se observa que los participantes se involucraron en un juego creador de relaciones entre diferentes modos de realidad y a través de diferentes modos de actividad, dando lugar a un nuevo producto que tiene sentido para los participantes y los identifica, promoviendo la instauración de un ámbito de encuentro.

A fin de revelar el modo como las claves metodológicas se realizan en proyectos efectivamente logrados, se han elegido

tres proyectos representativos, que curiosamente suponen una misma propuesta básica, sugerida en el Referencial Curricular (RS, 2009: 250): la producción de cortometrajes inspirados en los cuentos de Machado de Assis.

Machado de Assis es uno de los más aclamados autores de la literatura brasileña, que vivió en el siglo XIX y es asociado al período realista, famoso por un estilo muy peculiar, plasmado en diversos romances y cuentos que ofrecen posibilidades fecundas de reflexión crítica sobre la sociedad imperial burguesa y reflexión filosófica sobre cuestiones humanas siempre actuales.

Un breve análisis de estos proyectos permite inferir la realización espontánea de las claves básicas de la experiencia creativa lópezquintasiana, vislumbrando, al mismo tiempo, la posibilidad de implementar la propuesta que se prefigura en Webber Gonzalez (2021) en contextos educativos argentinos y sudamericanos.

A continuación, los aspectos que indican las claves metodológicas de la experiencia creativa lópezquintasiana en los tres proyectos tomados como ejemplo en el presente análisis: Contos Machadianos (2014); Curta Machado de Assis com a gente (2015); Releituras Machadianas (2017).

Niveles de realidad en proyectos con cuentos de Machado de Assis

En los proyectos con cuentos de Machado de Assis, las realidades ambientales que confluyen en el juego creador pueden dividirse en: grupo de participantes y obras literarias.

El grupo integra cada uno de los participantes, tanto estudiantes como docentes, directivos e interlocutores con quienes se comparte el trabajo final. Se trata de las realidades de más alto rango en los proyectos, porque son las personas las realidades que cuentan con las potencialidades para captar y realizar relaciones entre los diferentes modos de realidad (Pico, 2020: 40).

La obra literaria, con todos los elementos que la configuran: autor, argumento, personajes, acontecimientos, periodo, corresponde a una realidad envolvente y relevante, porque

ofrece posibilidades de asunción creativa y diálogo, visto que “la literatura es una manifestación del ser humano” (Ospina & Mora, 2016: 253).

Entre las realidades objetivas, que corresponden a los recursos materiales necesarios para llevar a cabo el proyecto, están los elementos diversos, como el propio libro, diccionarios, afiches, figuras, dispositivos tecnológicos como celulares, computadoras y filmadoras, y el cuerpo de los participantes considerado desde su aspecto físico.

El juego lúdico creador en proyectos con Machado de Assis

Se infiere la realización del juego lúdico creador a partir de las relaciones que se instauran entre realidades objetivas y ambtales. Las realidades que entran en juego confluyen en un proceso impulsado por la necesidad de crear y producir el cortometraje inspirado en el cuento elegido, que atiende al propósito construido y compartido por los miembros del grupo.

Las actividades que se desencadenan a partir de esta propuesta incluyen: lectura e interpretación de cuentos, identificación de los modos como los cuentos apelan a cada uno de los participantes; elección del cuento por el grupo; planificación del trabajo; organización de los recursos; actuación teatral; confección de vestuario y escenografía; creación y edición de imágenes; producción del cortometraje; presentación y diálogo con los interlocutores.

Los procedimientos que dan lugar a la adaptación de la obra focalizada en el proyecto a una nueva producción cultural de los grupos de participantes son de tipo creativa, al movilizar la imaginación para recrear la obra en un nuevo soporte expresivo, y de tipo productiva, al impulsar los participantes a colaborar en la realización de procedimientos técnicos para lograr el producto.

En este juego lúdico creador, realidades ambtales se relacionan entre sí intercambiando posibilidades de acción, de modo que las personas y las obras se enriquecen y potencian mutuamente, configurándose en el proceso. A la vez, las realidades que son en principio objetivas son ambtalizadas por

la acción creativa de las personas en función de la creación de una nueva obra.

Las experiencias reversibles en proyectos con Machado de Assis

Las experiencias reversibles se infieren de las declaraciones publicadas, en que los participantes remiten a la participación, la interacción y la colaboración entre ellos y las realidades relevantes que confluyen en los proyectos.

En el proyecto Contos Machadianos (2014), una participante declara que la presentación de los cortometrajes “fue un momento muy interesante, para ver a la persona que conocías de una manera diferente”, una oportunidad para conocer que la persona es más de lo que podemos concebir al verla todos los días en clase, y se trata de una realidad ambital dotada de potencialidades y que ofrece posibilidades de intercambio y creación.

El Curta Machado de Assis com a gente (2015), que se realiza en un curso que integra adultos, un señor declara que “antes no tenía la fuerza, el conocimiento de tomar un libro y leer” pero ahora lo hace y se siente “muy importante”. De ello se puede inferir que el participante logra relacionarse con la obra, actualizándola por la lectura y transformándose a sí mismo.

Otra participante de este proyecto, al ver el trabajo realizado, dijo a la docente: “¿Y si invitamos a toda la escuela para apreciar Machado de Assis con nosotros?”, impulsando la creación de un evento para compartir los trabajos, algo que remite a la necesidad humana de llegar a otros seres humanos, de generar experiencias de intercambio y encuentro.

En Releituras Machadianas (2017), los participantes declaran que “los encuentros son una forma más divertida de entender los cuentos”, para aprender sobre “historia, literatura y la vida misma de Machado”, profundizando en “la literatura brasileña del siglo XIX”. Eso porque la lectura en grupos genera campos de juego y diferentes interpretaciones que se complementan (Perissé, 2006: 26).

El encuentro en proyectos con cuentos de Machado de Assis

El encuentro se infiere de las declaraciones de participantes de los diferentes proyectos seleccionados, que indican procesos de fortalecimiento de vínculos, la apropiación de los cuentos a través del cuerpo y las tecnologías, y la confluencia misma de diferentes modos de realidad.

En *Contos Machadianos* (2014), la docente declara que la presentación de los cortometrajes permitió a los participantes “pasar su mensaje a los compañeros”, “en vez de solamente recibir el mensaje”. Al adaptar la historia del autor en una nueva obra de cine, los participantes colocan algo de sí y de los sentidos constituidos en el grupo en la relación con el autor y con los cuentos.

En *Curta Machado de Assis com a gente* (2015), la docente declara que los participantes “tornaron el texto, que era invisible, visible”. Ello remite a una preocupación que se revela en diversos proyectos, en cuanto a la dificultad por parte de los estudiantes en transformar las obras en imágenes, en transfigurar el libro en un ámbito creativo de encuentro con la obra.

La misma docente expresa su certeza de que “este proyecto quedará eternizado en sus memorias”, lo que apunta al hecho de que la experiencia del proyecto pasará a integrar la trayectoria vital de los participantes, lo que contribuye a formar su personalidad en el encuentro con las realidades que entran en juego.

En el proyecto *Releituras Machadianas* (2017), la docente declara que fue posible “aproximar Machado de Assis de este lector distante” a través del “diálogo con otras artes” y “tecnologías del siglo XXI”. Esta declaración remite a la unidad entre realidades, incluyendo las realidades ambientales y también las que fueron ambientalizadas en el proyecto.

El cortometraje: ¿producto o ámbito de encuentro?

Finalmente, se observa que el cortometraje inspirado en cuentos de Machado de Assis, como resultado de procesos creativos y productivos, no consiste en un aglomerado de objetos sobrepuestos, no corresponde a una realidad meramente

objetiva, sino un nuevo ámbito que amplía el universo de la obra y el horizonte de los participantes.

El cortometraje es una nueva obra que materializa e impulsa el encuentro entre los participantes, la comunidad y las realidades relevantes que confluyen en los proyectos. Esta creación identifica a los participantes, tornándolos sujetos aptos a participar en la sociedad y configurándolos como personas capaces de crear y dar sentido a la realidad.

Otras propuestas podrían apuntar a la creación de libro, video o sitio web con reseñas promocionales de cuentos; narración performática, página Instagram sobre elementos de un cuento; antología de cuentos orales para personas con dificultad visual; narración de cuentos en lengua de señas; narración con traducción en otros idiomas; encuentro literario con lectura, poesía, canción, etc.; blog de cuentos de un autor o país; perfiles de los personajes de obras famosas en redes sociales; cine u obra teatral; adaptación de cuentos en *cómics* o *anime*; publicación de cuentos en Fanfiction; creación de *game* inspirado en historias de ficción y aventura; charla en formato TED sobre el sentido de un cuento.

Consideraciones finales

A partir de la observación de proyectos efectivamente logrados, como los proyectos de creación de cortometrajes sobre cuentos de Machado de Assis, se infiere la realización espontánea de las claves metodológicas de la experiencia creativa lópezquintásiana, al promover el juego creador de relaciones reversibles entre diferentes modos de realidad para dar lugar al encuentro.

La inclusión explícita de las claves metodológicas de López Quintás en propuestas de proyectos con literatura para el EM podría facilitar la comprensión de la lógica interna de la experiencia creativa, intensificando la creación imaginativa vinculada a la producción colaborativa, impulsando el desarrollo como sujeto y como persona.

La contribución del estudio apunta a la base para una propuesta de proyectos como plataformas de experiencia creativa en torno a obras literarias, integrando claves lópezquintásianas

a la estrategia de proyectos, como modo integrar actividades productivas y creativas.

Nuevos estudios podrían dar seguimiento a la propuesta de integración de las claves de la experiencia creativa como la concibe López Quintás a la estrategia de proyectos con literatura, apuntando a contextos educativos diversos, como el contexto educativo argentino o latinoamericano, e incluyendo contextos sociales o escolares mediados por la tecnología.

Referencias bibliográficas

- [Ballesteros, J. C. \(2015\). *La filosofía de la educación: Conceptos y contenidos*. Universidad Católica de Santa Fe.](#)
- [Kleiman, Â. B. \(2008\). Os estudos de letramento e a formação de professores de língua materna. *Linguagem em \(Dis\)curso*, 8\(3\), 487-517.](#)
- [López Quintás, A. \(1993\). *La formación por el arte y la literatura*. RIALP.](#)
- [López Quintás, A. \(1996\). *Cómo Lograr una Formación Integral - el Modo Óptimo de Realizar la LOGSE \(PCNs\)*. Conferencia en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Madrid.](#)
- [López Quintás, A. \(1996\). *Cómo lograr una formación integral: el modo óptimo de realizar la función tutorial*. San Pablo.](#)
- [López Quintás, A. \(1998\). *Estética de la Creatividad: Juego, Arte, Literatura*. RIALP.](#)
- [López Quintás, A. \(2004\). *Inteligência criativa: descoberta pessoal de valores*. Paulinas.](#)
- [López Quintás, A. \(2006\). *La pedagogía de la admiración y su fecundidad educativa*. Consudec \(1028\), 1-10.](#)
- [López Quintás, A. \(2007\). *La literatura de calidad, medio de transmisión de valores*. Centro de Recursos Digitales EducarChile.](#)
- [López Quintás, A. \(2009\). *La importancia del pensamiento relacional*. El amor humano \(13\).](#)
- [López Quintás, A. \(2010\). *La experiencia estética y su poder formativo \(2a ed.\)*. Deusto Publicaciones.](#)
- [López Quintás, A. \(2014\). *El arte de leer creativamente*. Stella Maris S.L.](#)
- [Machado, N. J. \(2004\). *Educação: Projetos e Valores*. Escrituras.](#)
- [Ministério da Educação do Brasil, \(2018\). *Base nacional comum*](#)

curricular: educação é a base. MEC.

Ministério da Educação do Brasil, (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos da Educação Fundamental Língua Portuguesa*. MEC/SEF.

Ministério da Educação do Brasil, (2009). *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*: 125-172.SE/DP.

Muñoz García, J. J. (2015). *Superación del objetivismo mediante experiencias creativas en la filosofía de López Quintás. Quién: revista de filosofía personalista (1)*, 133-154.

Orón Semper, J.V.(2018). Educación centrada en el crecimiento de las relaciones interpersonales. (U. d. Navarra, Ed.) *Studia Poliana (20)*, 241-262.

Orón Semper, J. V. (2020). *Livro para formação inicial de educadores UpToYou*. Fundación UpToYou Educación.

Ospina, H., & Mora, G. Q. (2016). *Literatura y Personalismo: Una Mirada Profunda*. San José de Costa Rica: IX Encuentro Mesoamericano “Escritura-Cultura”.

Paes, W. E. & Silva, C. M. D. (2021). *As concepções de criatividade na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa. Vértices (Campos dos Goitacazes)*, 23(2), 425-436.

Perissé, G. (2006). *A Leitura das Entrelinhas: Método Lúdico-Ambital*. ESDC.

Perissé, G. (2006). *Literatura & Educação*. Autêntica.

Perissé, G. (2017). *Pedagogia do encontro*. Eureka.

Picco, M. E. (2020). *La educación: un ámbito de encuentro y posibilidades para el desarrollo personal. Krínein. Revista de Educación, Edición nº 18*, 37- 42.

Santos, O. M. S. (2018). *Letramento literário e livro didático: questões de educação literária. Voz da literatura*.

Webber Gonzalez, N. (2021). *Proyectos como plataformas de experiencia creativa con literatura* [Tesis doctoral, Universidad Católica de Santa Fe].

La búsqueda de una propuesta significativa para un Taller de Trabajo Integrador Final. Una mirada para aportar a un saber situado.

Maria del Rosario Solhaune

ORCID: 0000-0002-2793-3252
rosariosolhaune@gmail.com
Universidad Católica de Santa Fe

Fecha de presentación: 19-11-2022

Fecha de aceptación: 25-11-2022

Resumen

Este trabajo desarrolla las reflexiones iniciales, previas al armado de una propuesta de organización de un Taller de Trabajo de Integración Final (TIF) para la Licenciatura en Gestión de la Educación de la Universidad Católica de Santa Fe. Muestra valoraciones propias de la interpelación recibida, evidenciando que, en una actividad que involucra a la totalidad de la persona, como es la educación, hay preguntas que interpelean en relación con el sentido de la acción, cuyas respuestas –aún permaneciendo tácitas–, de alguna manera cualificarán la propuesta. Se presentan los argumentos que explicitan el diálogo personal previo con los desafíos presentes en la situación a abordar: a) La identidad de los destinatarios, o de las instituciones a las que pertenecen, con un ideario en la mayoría de los casos confesional, con la exigencia implícita de establecer un diálogo con propuestas culturales circulantes desde una determinada identidad institucional y personal; b) La relación que quienes cursan la Licenciatura establecen con el saber reconocido acerca de la educación; c) La búsqueda de contenidos metodológicos para la elaboración de un TIF que consiga superar los límites de un aporte técnico, procedimental, y se conviertan en herramientas para profundizar y ordenar la mirada a situaciones particulares, avanzando hacia comprensiones en lo posible compartidas, que potencien la acción educativa personal y comunitaria.

Palabras clave: pedagogía universitaria - trabajo integrador final - experiencia educativa

Abstract

This paper develops the initial reflections, prior to the assembly of a proposal for the organization of a Final Integrative Work

workshop for the Bachelor's Degree in Education Management of the Catholic University of Santa Fe. It shows evaluations of the interpellation received, evidencing that, in an activity that involves the whole person, such as education, there are questions that interrogate in relation to the meaning of the action, whose answers –even remaining tacit– will somehow qualify the proposal. The arguments that explain the previous personal dialogue with the challenges present in the situation to be addressed are presented: a) The identity of the addressees, or of the institutions to which they belong, with a set of ideas in most cases confessional, with the implicit requirement to establish a dialogue with circulating cultural proposals from a certain institutional and personal identity; b) The relationship that those who are studying the Bachelor's degree establish with recognized knowledge about education; c) The search for methodological contents for the elaboration of a Final Integrative Work that manages to overcome the limits of a technical, procedural contribution, and become tools to deepen and organize the look at particular situations, moving towards understandings as far as possible shared, which enhance personal and community educational action.

Keywords: *university pedagogy – final integrative work – educational experience*

Las preguntas que plantea una situación educativa particular

¿Cuáles son los desafíos que plantean las situaciones educativas a quienes las viven? Entendemos que toda acción educativa personal y/o comunitaria, en cualquier contexto y desde cualquier tipo de relación educativa, implica un desafío personal que coloca ante la necesidad de ver más, de comprender mejor de qué se trata, de crecer en la mirada, para concretar una propuesta utilizando los recursos personales e institucionales con los que cuenta quien propone y poniéndolos al servicio de esa realidad particular, que a su vez orientará hacia la pertinencia de lo que se propone.

En la situación a la que nos referimos en este trabajo, se trató del desafío de organizar un Taller, en el contexto de la

Universidad Católica de Santa Fe, para la elaboración del Trabajo de Integración Final (TIF) en un primer nivel de formación, destinado a preparar a alumnos de una cohorte de la Licenciatura en Gestión (Ciclo)¹. El grupo de destinatarios estaba conformado por directivos, o aspirantes a serlo, de escuelas privadas de la ciudad de Santa Fe y de poblaciones de la zona.

Las reflexiones incluidas en este trabajo son previas a las decisiones que configuraron la propuesta curricular finalmente adoptada, que necesariamente respondieron a los requisitos del armado de una asignatura. Muestra valoraciones propias de la interpelación recibida, que de alguna manera cualifican la experiencia generada y vivida. Evidencian que, en una actividad que involucra a la totalidad de la persona, como es la educación, hay preguntas que interpelan en relación con el sentido de la acción, cuyas respuestas –aun permaneciendo tácitas–, de alguna manera definirán la propuesta.

No se presentan aquí los fundamentos de la asignatura tal como quedó planteada oficialmente, sino los argumentos que explicitan el diálogo personal previo con los desafíos presentes en la situación a abordar. Detallamos cómo fueron percibidos los desafíos iniciales:

- La identidad de los destinatarios, o de las instituciones a las que pertenecen, con un ideario en la mayoría de los casos confesional, con la exigencia implícita de establecer un diálogo con propuestas culturales circulantes desde una determinada identidad institucional y personal. Si bien esta condición no necesariamente tiene implicaciones visibles en la selección de contenidos abordados en el Seminario de TIF, entendemos que no podemos saltar su consideración, ya que la identidad de quien propone no dejará de manifestarse como nota que cualifica y da consistencia a las propuestas.
- La relación que quienes cursan la Licenciatura establecen con el saber acerca de la educación, representado

1 Hace referencia a la Licenciatura en Gestión de la Educación que se dicta en la Universidad Católica de Santa Fe, cuyo Plan de Estudio fue modificado por la Resolución N° 7.151 del Consejo Superior, de febrero 2018, que establece dos niveles para la formación que prepara para el Trabajo de Integración Final: El Taller de T.I.F. I de cursado anual y el Taller de T.I.F. II de cursado cuatrimestral.

por el contenido de las propuestas de las diferentes asignaturas, pero también por los saberes que, como profesionales de la educación, viven como el saber reconocido acerca de cómo proponer educación en ámbitos institucionales concretos. Nos referimos al saber recibido en sus formaciones anteriores y en instancias de capacitación organizadas desde diferentes niveles y actores del sistema educativo, que de alguna manera alimentará sus reflexiones y propuestas. Respecto a este saber tenemos una hipótesis que surge de nuestra experiencia previa en el análisis y acompañamiento de Trabajos de Integración Final: percibimos –al menos en la instancia de elaboración del TIF– una dificultad para dialogar con él, que implicaría una sobre-valoración de estos aportes, en desmedro de observaciones o criterios que surgen de la propia experiencia en prácticas concretas, de situaciones educativas particulares, y que interpretamos como una infra-valoración de la comprensión que aporta el actor de esas situaciones, a la hora de interpretar lo que sucede o de decidir acerca de intervenciones o cursos de acción.

- La selección y presentación de contenidos metodológicos para la elaboración de un TIF que consiga superar los límites de un aporte técnico, procedimental, de caminos y estrategias instituidos para la indagación de situaciones, y se conviertan en herramientas para profundizar y ordenar la mirada a situaciones particulares, avanzando más allá de lo ya sabido, hacia comprensiones en lo posible compartidas, que potencien la acción educativa personal y comunitaria.

Estos desafíos iniciales ordenarán en este trabajo la presentación de las reflexiones y de los aportes que originaron, mostrando este fruto de la interacción con una realidad particular: la mirada enriquecida por no dejar pasar la provocación que la situación plantea.

La identidad del educador en una propuesta educativa institucional

En la reflexión previa a la propuesta, la pertenencia de los alumnos de la Licenciatura a instituciones confesionales resultó una provocación significativa como tensión a comprender mejor qué significa para un educador esta pertenencia, qué compromisos solicita a su humanidad y qué le aporta para comprenderse mejor a sí mismo, al mundo en que vive y, en este contexto, a lo que le compete aportar a la institución en la que desarrolla su trabajo, sea de gestión, sea de enseñanza.

Entendimos que sería pertinente acompañar en la conciencia de la necesidad de un trabajo personal y conjunto, de diálogo entre la propia identidad, la cultura del mundo en que vivimos y la identidad de las instituciones en las que se contextualizan sus propuestas. Sólo así podrían llegar a ser viva expresión de una comunidad concreta, que no descuida el trabajo de reconocimiento permanente de la propia autoconciencia en diálogo a fondo con una cultura que, para ser propia, para llegar a ser propuesta asumida, requiere ser discernida.

- Esta valoración del diálogo como posibilidad de crecimiento es asumida con la confianza de que apelamos a una característica de la vida. Al respecto afirma un educador que “la novedad viene siempre del encuentro con otros; (...) El otro es esencial para que mi existencia se desarrolle, para que lo que yo soy adquiera dinamismo y vida...” (Giussani, 2011: 110). Y subraya una condición no menor, para que esto sea así:

... sólo hay verdadero diálogo cuando tengo conciencia de mí. Hay diálogo si este se vive como comparación entre la propuesta de otro y la conciencia de la propuesta que yo represento, que soy yo mismo; es decir, no hay diálogo más que en la medida de la madurez que tenga la conciencia de mí mismo. (p. 111)

Después de expresar esto, Giussani subraya que si se carece de esta madurez es fácil caer en la negociación, que no es lo mismo que el diálogo. Y relaciona esta afirmación con un contexto cultural en el que se confunde la apertura con el relativismo y la afirmación de un absoluto con el dogmatismo o la intolerancia. ¿Cuál sería el punto de encuentro que posibilita caminar juntos, aquello que todos los hombres tenemos en común? Para Giussani serían las “exigencias

humanas”, los “criterios originarios” comunes a la humanidad de todos. Así “Apertura al diálogo significa... saber partir de aquello para lo que tanto la ideología del otro como nuestro cristianismo son propuestas de solución...” (2011: 112).

Es importante también, para comprender el valor del diálogo, la afirmación de Taylor (1994) de que lo que justifica y otorga significatividad al intercambio es la afirmación de un “horizonte de sentido” en el que las cosas adquieren significación para nosotros. Lo contrario sería presuponer igual valor a cualquier opción, lo que afirmarí­a la libertad de elección en sí misma, no por el contenido de lo que se elige. Esta alternativa privaría al diálogo de todo sentido y de todo interés.

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas serían esos lugares en los que nos encontramos o recibimos modos de mirar e interpretar el mundo (lo que es reconocido como “tradición”). Que esas miradas nos lleguen como una obviedad, lo que equivale a decir como sutil imposición, o como propuesta o provocación para profundizar una búsqueda, dependerá de algún modo de cómo el yo personal se involucra en la situación particular, de cómo juega su libertad un sujeto pensante, vivo, capaz de optar ante lo que recibe, o de transformarlo al apropiarse, re-proponiéndolo.

Es esta una cuestión central en la mirada a la educación, si tenemos en cuenta que hoy los procesos de transmisión cultural están bajo sospecha en nombre de la libertad individual y que la generalización de estos argumentos, sin profundizar en la comprensión de situaciones y circunstancias particulares, de algún modo debilita la capacidad de propuesta del educador. La ausencia de distinción entre imposición y propuesta quita espacio al sujeto educador para reconocer a fondo en su propia persona lo que para él es valioso. Es esto lo que permite ejercer su derecho a proponerlo (no a imponerlo). Entendemos que proponer es el lugar del adulto en una comunidad, perder esta riqueza desnaturalizaría la acción educativa y los procesos culturales de crecimiento.

Una institución, tanto más si es una institución educativa, tiene necesidad de este diálogo auténtico, que no juega en contra de un ideario institucional y respeta los caminos

personales. La identidad institucional es condición para proponer con claridad, pero esta identidad se busca y se construye en permanente diálogo con la realidad, con condiciones y situaciones particulares, desde la identidad de actores concretos que juegan su humanidad en esa búsqueda y en esa construcción.

Será tarea de esos actores relacionarse con la propuesta institucional de un modo verdadero, en un diálogo con ella involucrando a fondo la propia humanidad. Es decir, sin desconocer ni simplificar las implicaciones de la propuesta institucional, y sin negar la propia humanidad ni la relación que vive con esa propuesta. El trabajo que esto implica es responsabilidad de todos y cada uno de los actores institucionales, y sin duda tendrá que objetivarse como tarea ineludible, a través de las ocasiones que ofrece cada acción, cada proceso, cada suceso buscado o imprevisto, en los que se teje la intencionalidad real de la educación que se ofrece.

Entendemos que la posibilidad del trabajo de un diálogo entre los actores de la institución sería, al mismo tiempo, ocasión de verificación personal del potencial implícito en la propuesta. Implicaría aceptar un lugar para proponer en el que cada uno tiene la posibilidad de adherir, preguntar, profundizar o poner en cuestión, en perspectiva de crecimiento. La posibilidad de un trabajo de esta naturaleza entendemos que la ofrece lo que el cristianismo denomina una perspectiva “ecuménica”, descrita en un trabajo de Giussani, Alberto y Prades (1999) como una mirada que puede reconocer el bien que hay en todo lo que encuentra. “El ecumenismo no es, entonces, una tolerancia genérica que deja al otro todavía como un extraño, sino que es un amor a la verdad que está presente, aunque fuera un solo fragmento, en quien quiera que sea.” (1999: 145)

La importancia de este camino común se agudiza como llamado en un proverbio africano, conocido porque el Papa Francisco recurre a él para hacer notar la importancia de un planteo comunitario de la educación: “para educar un niño se necesita una aldea entera”. Cuando lo cita, en el Mensaje para el lanzamiento del Pacto Educativo global del 12/09/2019, el

Papa aclara que, para construir esta aldea como condición para educar, el terreno debe estar saneado de la discriminación con la introducción de la fraternidad. Es este un digno marco para aprender a dialogar o profundizar el diálogo entre educadores, tanto como con las propuestas y criterios educativos que les llegan como saber “legitimado” acerca de la educación.

Si bien estas reflexiones no se constituyeron en “contenido” explícito de la propuesta del Taller de TIF, su presencia como supuesto entendemos que puede haber dado señales de esta apuesta al diálogo, y su explicitación en esta instancia puede llegar a ser ocasión de compartir la mirada y crecer en experiencias que posibiliten verificarla o profundizarla.

La relación del educador con el saber acerca de la educación

¿Qué saberes se ponen en juego en la comprensión de las situaciones educativas? ¿Qué ayuda a seleccionar lo pertinente, lo justo, lo verdadero, lo bueno para esta situación, tanto individual como grupalmente? ¿Qué trabajo y qué decisiones implica para quienes protagonizan estos procesos? ¿Cómo significan su “hacer educación” y el sentido de su trabajo en el mundo de hoy? ¿Qué valor asignan al saber generado acerca de este hacer y cómo se relacionan con él?

Estas preguntas suponen reconocer la necesidad de tener en cuenta las características de situaciones particulares, tanto como la intencionalidad de los sujetos que afrontan el desafío de educar, en el análisis de las problemáticas que viven como responsabilidad particular y/o del equipo que integran. Suponen un diálogo con el saber que circula acerca de la educación, que entra en juego a través de quién o quienes viven esas situaciones en calidad de educadores y que necesariamente apelan a sus “recursos” personales, a sus miradas, a sus experiencias. Son las cuestiones ante las que se encontrarán quienes abordan la tarea de elaborar un Trabajo de Integración Final en una Licenciatura en Gestión, si intentan responder esas preguntas desde el lugar que ocupan en la institución y desde una perspectiva personal, además de tomar en cuenta

los saberes que circulan o los aportes teóricos de diferentes perspectivas vigentes.

La síntesis que supone un Trabajo de Integración Final en una Licenciatura dirigida a profesionales que se están desempeñando en una realidad educativa compleja y desafiante, exigirá poner en juego la propia libertad, en primer lugar en la decisión de dejar entrar las propuestas circulantes (de los aportes teóricos, de los marcos legales, de los acuerdos institucionales) y en segundo lugar en la conciencia de que el juicio educativo desde el lugar personal que se ocupa en la institución es insustituible, no puede ser reemplazado por otro, ni por saberes que no han sido valorados desde una perspectiva situada, que compete a quien y a quienes protagonizan la construcción de ese lugar educativo que es una institución escolar.

Es esta responsabilidad personal de cada educador, desde el lugar que la pertenencia institucional les ha asignado, la que justifica la interpelación al saber histórico y culturalmente generado acerca de la educación, colocando, aunque sea de modo implícito, ante la pregunta por la validez de ese saber para mirar en mayor profundidad la situación que se está viendo.

Son los actores de esos procesos educativos, inmersos en un dinamismo que no puede –no debe– eludir las condiciones propias de un ámbito institucional (finalidad, procesos organizados, interacciones más o menos conscientes y asumidas), quienes protagonizarán las acciones concretas desde una individualidad en mayor o menor medida puesta en tensión hacia un accionar comunitario. En esta posibilidad de crecimiento hacia un hacer compartido, el rol de la conducción es irremplazable, pero también lo es la iniciativa de cada actor hacia un hacer juntos que implicará siempre una intencionalidad consciente y efectivamente asumida.

En las iniciativas de acompañamiento pedagógico desde el rol de conducción se juega una instancia central en una propuesta institucional: compartir la propuesta. Es una instancia no sólo inicial, pone en juego la confrontación de acciones, de iniciativas, desde la conciencia de que la búsqueda de una

educación verdadera será una tensión siempre inacabada, siempre necesaria, como hipótesis que mantiene la intensidad de la búsqueda y permite disfrutar los hallazgos del camino tanto como reconocer los obstáculos.

En este dinamismo, la experiencia de cada actor toma un valor particular. No es casual que el acento en la experiencia haya sido objeto de estudio cuando se quiere comprender el saber de los docentes, sobre todo en relación con “el saber con el que el educador sostiene su tarea” (Contreras Domingo, 2013), que no siempre es el mismo que el que recibió en su formación inicial.

Vale la pena entonces preguntarse por la experiencia y su potencial para enriquecer la mirada sobre las situaciones que vivimos. Nos asomamos a la conceptualización de Giussani que afirma:

lo que caracteriza a la experiencia no es tanto el hacer, el establecer relaciones con la realidad como un hecho mecánico (...). Lo que caracteriza a la experiencia es entender una cosa, descubrir su sentido. La experiencia implica, por tanto, la inteligencia del sentido de las cosas. Y el sentido de una cosa se descubre en conexión con el resto; por eso, la experiencia significa descubrir de qué sirve una determinada cosa para el mundo. (2011: 117-118)

Desde esta perspectiva, “en toda auténtica experiencia está comprometida también la autoconciencia y la capacidad crítica del hombre” (Giussani 2011: 121). Sería entonces ese lugar en el que la persona verifica las propuestas, criterios, alternativas, en confrontación con los factores de la realidad, con los sucesos que acontecen, con los lugares que se viven. No es el lugar de asignar sentido, sino de descubrirlo en los acontecimientos dados, es el lugar en que la realidad se revela.

En un artículo titulado “*El conocimiento siempre es un acontecimiento*”² que presenta el contenido de una conferencia dada por Carmine Di Martino en el año 2009, el autor describe cómo es concebida la experiencia desde la perspectiva kan-

2 Di Martino, C. (2009). “El conocimiento siempre es un acontecimiento”: Conferencia dictada en el contexto del Meeting para la amistad entre los pueblos, realizado en Rimini en el año 2009. Di Martino es Docente de Gnoseología en la Universidad de los estudios de Milán.

tiana y la confronta con otras perspectivas de la modernidad. En su descripción muestra cómo, en la modernidad, se concibe el conocimiento en términos constructivistas. Distingue esta mirada de los intentos de la fenomenología por subrayar que “la experiencia es el lugar de revelación de la realidad, de manifestación de la ‘cosa misma’, que se hace presente según sus diferentes modos a la apertura inteligente del hombre”. De este modo, es la experiencia el lugar en el que el yo tiene la certeza de recibir algo, el lugar en que el mundo se le presenta como dado.

Es importante reconocer que no es lo mismo una experiencia que intenta “construir” el sentido, que una experiencia desde la que la realidad interpela, se revela y se la descubre en la relación con ella. El valor para quien la vive es diferente. En el segundo caso el rol de quien vive la experiencia es valorizado al máximo: es testigo de lo que se da. En términos de Di Martino (2009), convierte al conocimiento en acontecimiento de encuentro con una realidad dada.

Esto sucede también en la acción educativa, en tanto se trata de relación con una cultura que me precede y que me hace parte de procesos, miradas, criterios que se viven con mayor o menor conciencia de que suponen opciones y que éstas, en el lugar particular del mundo en que vivo, me competen. El momento histórico que vivimos, en el que el problema del conocimiento se ubica en el corazón de la relación con el mundo, la relación conocimiento-realidad y sus implicaciones en la mirada a personas, situaciones, procesos, ocupa un lugar relevante. La pregunta ¿cómo miro yo este hecho, este proceso, estas relaciones, independientemente de que viva inmerso en perspectivas que tácitamente presionan hacia un juicio con infinidad de presupuestos que no asumí como propios? La cuestión se vuelve relevante si lo que está en juego es la posibilidad de una cultura viva en la que tengan lugar tanto la necesidad de certezas, como de horizontes de crecimiento que se puedan verificar.

Desde esta perspectiva la cuestión del saber acerca de la educación y la relación personal que con él establece (o no) el educador resulta vital para quien vive los procesos educativos

desde instituciones regidas por criterios, normativas, tradiciones, con mayor o menor ocasión de apropiación para cada situación particular. El saber científico acerca de la educación, sus presupuestos, ¿son puestos en diálogo en torno a las situaciones que se viven en contextos concretos? El saber que circula en los ámbitos institucionales dedicados a la educación, con la modalidad de principios o declaraciones que resultan de propuesta de organizaciones internacionales y/o nacionales, o bien como compromisos y/o metas nacionales o internacionales, ¿son asumidos a partir de una valoración, que implica siempre un juicio evaluativo y por tanto un análisis de lo que se valora?

Es esta tarea a la que es invitado todo educador, y el análisis de marcos teóricos o normativos, tanto como la mirada a la realidad educativa en toda su complejidad e imprevisibilidad, llega a cada actor educativo, a cada situación, para ser mirado y juzgado en el ámbito de una experiencia, para que el hacer educación se personalice en actores que asumen las valoraciones y las decisiones que le competen.

El desafío al que invita una mirada así a la propia experiencia queda como propuesta a todo docente que se reconozca en esta perspectiva de mirada y acepte el trabajo y la apertura que implica.

Los aportes de la investigación educativa a la gestión escolar

La propuesta para el Taller de TIF que generó estas reflexiones iniciales, sería una instancia final de integración de saberes –los nuevos saberes académicos que aportó la Licenciatura y los saberes que portan sus alumnos, entre ellos los generados en el ejercicio de una práctica institucional– que ofrecería la posibilidad no sólo de integrar conocimientos de distintos tipos y referentes a diversos aspectos de la compleja realidad de una escuela, sino que también colocaría en la alternativa de valorarlos en relación con situaciones y/o problemáticas

particulares. Tal es la exigencia del saber de un directivo escolar, que siempre se pondrá en juego en contextos específicos.

El saber de los educadores es desde hace tiempo objeto de estudio y debate, en relación con la profesionalización docente. En ese contexto, hay también aportes referidos a la profesionalización de directivos, que analizan el saber del directivo en el contexto de las instituciones escolares, subrayando el carácter situado de este tipo de saber y proponiendo formación para una práctica reflexiva, en contraposición a una formación que ofrezca sólo una racionalidad técnica meramente instrumental. El trabajo de Margarita Poggi (2001) sobre la formación de directivos propone esta perspectiva, que resulta muy pertinente para el tipo de propuesta que estamos buscando.

La autora realiza un exhaustivo recorrido por enfoques que intentan comprender las instituciones educativas en el marco de las reformas educativas de los últimos tiempos, así como el rol que compete a la función directiva. Enfoques, modelos, movimientos suscitados en el intento de comprender el dinamismo de la escuela y de la función directiva, son analizados como posibles aportes para una formación, ofreciendo al mismo tiempo un nutrido aporte de referencias bibliográficas para profundizarlos.

Del mismo modo y con la misma variedad de referencias y datos bibliográficos, es analizado el saber o saberes que son puestos en juego en el ejercicio de la función directiva, revisando previamente las características de su práctica, para comprender las condiciones reales y la variedad de contextos en los que esta función se desempeña.

Recorre también a la caracterización de Donald Schön (1998) del profesional como práctico reflexivo, que supera la lógica meramente instrumental y los planteos de una racionalidad meramente técnica, a partir del abordaje del conocimiento en la acción. Al respecto, seleccionamos esta cita:

la reflexión en la acción supone un conocimiento de segundo orden que se superpone y puede articularse con el conocimiento de primer orden, como es el conocimiento en la acción. Supone un proceso de diálogo con la situación problemática y sobre la interacción particular que implica la intervención en ella; es un proceso

de reflexión con la riqueza de la inmediatez, que pretende captar las múltiples variables que intervienen en una situación singular. El profesional responde tanto a las variaciones sutiles y a los cambios en el contexto en los que una práctica se despliega, como a la sorpresa o a los resultados inesperados. (Poggi, 2001: 33)

Esta caracterización resulta un interesante desafío a la hora de pensar propuestas para la formación de directivos. La autora incursiona también en la descripción de algunos dispositivos de formación que permiten fortalecerla. Con respecto al tipo de intervención deseable para una capacitación que intente comprender más reflexivamente las prácticas y las intervenciones, afirma que deben nutrirse de aportes teóricos y de la investigación educativa, “que proveen de marcos para pensar el acontecer institucional desde otras perspectivas y que contribuyen, en consecuencia, a ese proceso de toma de distancia y de construcción de otras categorías conceptuales para comprender esa realidad”. (Poggi, 2001: 38)

Esta sugerencia nos resultó muy pertinente para la propuesta de un Trabajo de Integración Final. Entendemos que la metodología de la investigación puede resultar un recurso que ayude a integrar teoría y realidad, objetivando el problema que se intentará indagar y focalizando en teorías que pueden aportar a su interpretación. Será importante acotar la investigación a problemas descriptivos, tendientes a la comprensión de situaciones, al descubrimiento de miradas posibles y alternativas.

Se entiende que un Licenciado en Gestión no será un investigador, aunque sí tendrá que saber usar algunas herramientas de indagación, identificando aportes teóricos útiles para analizar determinadas situaciones, que le ayuden a objetivar y colocar en diálogo su mirada. Al mismo tiempo, puede de esta manera enriquecer su perspectiva con la reflexión y el juicio personal, lo que podría también considerarse una condición y punto de partida favorable para la construcción conjunta en los ámbitos institucionales.

La formulación del problema de investigación supone ya una delimitación y al mismo tiempo un distanciamiento del impacto de la problemática en la situación particular y una

apertura a miradas posibles. Implica un recorte que posibilitará luego seleccionar estudios previos pertinentes, reconocer aportes iluminadores del problema, seleccionar factores y variables de la situación a analizar, así como elegir los instrumentos pertinentes. Por su parte, los diferentes enfoques desde los que se realiza investigación situada en el ámbito de la educación (Estudio de casos, Investigación acción, Etnografía, entre otros), ofrecen caminos para aprender a mirar con la distancia necesaria realidades en las que los implicados están involucrados, y delimitan el alcance de los caminos que proponen.

En síntesis, la hipótesis es recurrir a las herramientas que ofrece la investigación educativa para intervenir en situaciones particulares, reconociendo las condicionamientos y límites de estos aportes para la construcción de un saber situado, tanto como la potencial riqueza de estar ante una realidad siempre más grande que las miradas particulares, siempre potencialmente abierta a comprensiones más profundas.

En ese sentido, los aportes que refieren o posibilitan caminos de indagación grupales (como la investigación-acción), pueden aportar criterios y herramientas para la organización de procesos en los que la búsqueda de comprender mejor situaciones que se transitan, aporte a sostener un camino comunitario.

A modo de conclusión

¿Qué aportarían estas miradas a la propuesta que se intenta esclarecer? En primer lugar, la conciencia de que toda propuesta educativa dirigida a educadores, necesita apelar a las “exigencias humanas” de los destinatarios, lo que equivale a decir, a su necesidad de participar en procesos de educación verdaderos, justos, buenos, para ellos y para quienes serán los destinatarios de las acciones educativas en las que participan. Este sería el primer y fundamental criterio de juicio para mirar cualquier realidad, y es también el punto de encuentro con cada uno de los actores educativos, cualquiera sea su lugar en el sistema o su trayectoria académica. Estos criterios, en tanto “exigencias humanas”, son comunes a la humanidad de cada

educador tanto como de cada destinatario de cualquier proceso educativo.

Podría parecer algo obvio, pero no lo es en un mundo y en una educación en la que las pertenencias ideológicas o los saberes históricamente legitimados pueden alejar de este punto de partida, que es condición para el diálogo y el encuentro en torno a un problema común. Son los protagonistas de las situaciones educativas los responsables de entrar en diálogo con estos saberes, desde estas “exigencias humanas” tanto como desde las condiciones particulares de las situaciones que les toca vivir. Las características de estas situaciones, sus problemáticas, sus actores con sus fisonomías particulares, entrarán en la consideración de los problemas que se analizan si sus protagonistas las colocan como condiciones irrenunciables, en este diálogo con los saberes en cuestión.

En esta búsqueda, la comprensión de que la experiencia personal de cada actor educativo, sería el lugar de juicio y valoración de una realidad particular, ayudaría a sostener un trabajo compartido de mirada a situaciones vividas en el contexto institucional, a favorecer el encuentro y el diálogo con personas y situaciones. Afirmar que la experiencia es el lugar en el que el yo tiene la certeza de recibir algo, resulta una promesa que valdría la pena verificar.

Por último, resulta reconfortante reconocer que el recorrido de los análisis y enfoques teóricos acerca de la formación de directivos señalan como pertinentes y significativas las propuestas que consideran la posibilidad de favorecer los saberes situados. Y estos saberes tendrían así la posibilidad de ser confrontados en primera persona desde la totalidad de la humanidad de quienes protagonizan esas situaciones.

Referencias bibliográficas

Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3),125-136.

Di Martino, C. (2009). *El conocimiento siempre es un acontecimiento*. Conferencia dictada en el contexto del Meeting para la amistad entre los pueblos.

Giussani, L. (2011). *Educación es un riesgo. Apuntes para un método educativo verdadero*. Ediciones Encuentro.

Giussani, L; Alberto, S. y Prades, J. (1999). *Crear huellas en la historia del mundo*. Ediciones Encuentro.

Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. IIPÉ/UNESCO.

Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Paidós.

Pastoral Educativa: definir y hacer camino. Aportes para la construcción de un concepto de referencia

Emiliano Fallilone

ORCID: 0000-0001-5639-3673

emiliano.filosofia@gmail.com

Universidad Católica de Santa Fe

Fecha de presentación: 30-08-2021

Fecha de aceptación: 30-03-2022

Resumen

En el presente artículo se realiza una aproximación a la noción de pastoral, a los fines de alertar una polisemia de sentidos y significados que atenta contra la misma dentro de las comunidades educativas-pastorales. A partir de este supuesto, intentaremos aproximarnos a la construcción de un concepto de Pastoral Educativa que se constituya como camino y posibilidad para orientar la *praxis*. En dicho camino, se establece una reflexión sobre la irrupción de nuevos sujetos que cuestionan la pastoral, generando la necesidad de trazar mapas pastorales para el acompañamiento. La mutabilidad y la fluidez son un rasgo característico que implica pasar de lo estático a una lógica peregrina. Ante esto nos preguntamos: ¿qué (no) decimos cuando decimos “pastoral”? Luego de proponer algunas distinciones, se propone comprender la pastoral como *praxis* eco-sistémica, para luego tensionar con el verbo educar. Como aporte principal de estas reflexiones, se intenta acuñar un concepto de Pastoral Educativa a modo de camino y referencia. Luego, en diálogo con el magisterio del Papa Francisco, se proponen algunos cuestionamientos y desafíos a partir del poliedro y los cuatro principios para fundar un pueblo, haciendo una analogía entre pueblo y comunidad educativa.

Palabras claves: pastoral - educación - poliedro - mapas - pueblo

Abstract

In this article, an approach to the notion of pastoral care is carried out, in order to alert a polysemy of senses and meanings that threatens it within educational-pastoral communities. From this assumption, we will try to approach the construction of a concept of Educational Pastoral that is constituted as a way and possibility to guide the praxis. In this path, a reflection is established on

the irruption of new subjects who question pastoral care, generating the need to draw pastoral maps for accompaniment. Mutability and fluidity are a characteristic feature that implies moving from the static to a pilgrim logic. Given this, we ask ourselves: What do we (not) say when we say “pastoral”? After suggesting some distinctions, it is proposed to understand pastoral care as eco-systemic praxis, and then to tense with the verb educate. As the main contribution of these reflections, an attempt is made to coin the concept of Educational Pastoral as a path and reference. Then, in dialogue with the magisterium of Pope Francis, some questions and challenges are proposed based on the polyhedron and the four principles to build a people, making an analogy between people and educational community.

Keywords: *pastoral - education - polyhedron - maps - people*

Hilando la trama a modo de introducción

En el presente artículo queremos problematizar el concepto de pastoral, el cual se encuentra atravesado por una polisemia de significados y sentidos que muchas veces atenta contra ella. A partir de este supuesto, intentaremos aproximarnos a la construcción de un concepto de Pastoral Educativa que se constituya como camino y posibilidad para orientar la *praxis*.

Con ese objetivo, en el primer apartado, redescubrir el oficio de ser cartógrafos, queremos reponer la cartografía como posibilidad de construir mapas para la buena vida, que recojan el fruto de la experiencia, mediante una reconstrucción y la puesta en orden de la misma. Luego, consideramos necesario destacar la necesidad de nuevos mapas para nuevos sujetos pastorales, que cuestionan y desestabilizan los esquemas institucionales para llevar a cabo la Pastoral Educativa, caracterizándose por la fluidez y la mutabilidad, poniendo de manifiesto que será necesario aprender a bucear, por sobre la añoranza de construir sobre roca firme.

A partir de la irrupción de los nuevos sujetos, la crisis que desatan y el desafío que imponen, proponemos preguntarnos, a modo de advertencia, ¿qué (no) decimos cuando decimos “pastoral”? El deseo de aproximarnos a una respuesta desencadena en hacer algunas distinciones necesarias, como

forma de alertar sobre algunas confusiones que pueden darse en la reflexión sobre la cuestión pastoral.

Como fruto de estas reflexiones, y tensionando distintos aportes, nos tomamos el atrevimiento de intentar brindar un concepto de Pastoral Educativa que se constituya como un camino posible, comprendiendo la pastoral como *praxis* ecosistémica, y posteriormente tensionar la pastoral con el verbo educar, lo cual da paso a un particular aporte que queremos llevar a cabo. Sirviéndonos de la filosofía, sociología, psicología, entre otras disciplinas afines, nos aventuramos a construir una noción que pueda dar cuenta de los sentidos y desafíos que encarna la Pastoral Educativa.

Hacia el final de nuestras búsquedas recogemos el pensamiento del Papa Francisco, para dejar irrumpir algunos cuestionamientos y plantear algunos desafíos a partir de una clave poliédrica para concebir la *praxis* educativa pastoral y los cuatro principios constitutivos para fundar pueblo, los cuales intentamos hacer dialogar analógicamente con la noción de comunidad educativa.

Redescubrir el oficio de ser cartógrafos

Partir de las dudas que genera el trabajar sobre la Pastoral Educativa, supone correr el riesgo de tropezar con aquello que intenta exponer como problemática central. Inmediatamente alguien puede decirse a sí mismo: “¿otra vez tenemos que preguntarnos qué es pastoral?”, “¿de nuevo repetir toda la teoría?”, “¿no alcanza con leer el texto del Buen Pastor?”. La pastoral parece más compleja de lo que a simple vista se puede vislumbrar: ¿es una cuestión polisémica?, ¿qué decimos cuando decimos “pastoral”?, ¿hay tantos significados como pastoralistas?, ¿no se ha convertido en un slogan?, ¿por qué seguir insistiendo con esta cuestión?, ¿para qué trabajar sobre lo pastoral si demasiada preocupación tiene la escuela con enseñar unos contenidos.

Inmediatamente resuenan en nuestras búsquedas y reflexiones las palabras de Otto Maduro cuando refiere que todo intento de conocimiento que acontece “...ocurre, generalmente, por comparación, asociación y referencia a lo «ya sabido

y conocido». Por ello, se requiere un cierto esfuerzo creador, «contra la corriente», para reconocer y apreciar lo genuinamente nuevo” (1992: 33-34). Nos resulta curioso e interesante abordar esta manera de comprender el conocimiento, porque quizás el recorrido de estas notas no tenga que ver con “aprender algo nuevo”, sino en reponer una variedad de experiencias que nos permitan trazar nuevos mapas para caminar y recorrer la pastoral, incluyendo otros puntos de vistas, asumiendo distintas coordenadas, recalculando horizontes:

Quisiera proponer la idea de que, en el fondo, todo conocimiento es un esfuerzo de reconstrucción de la experiencia, de puesta en orden de nuestra experiencia, precisamente para orientarnos en la búsqueda de la buena vida. Dicho de otro modo, las personas y comunidades humanas tendemos a reconstruir la realidad (es decir, a conocer) a fin de orientarnos en el rastreo de los caminos hacia la buena vida. Por eso me gusta la imagen de los “mapas” o “planos”: el conocimiento podría entenderse como fabricación de “mapas mentales” de la realidad, basados en la experiencia pasada (tanto personal como colectiva), para orientarnos en el presente hacia el logro futuro de la buena vida. (Maduro, 1992: 26).

La idea de reponer vivencias para construir mapas a partir de la experiencia, la posibilidad de reflexionar sobre las propias prácticas, la memoria como recopilación de la tradición (no el tradicionalismo) y el presente como desafío, permite orientar estas búsquedas, para esquivar todo intento de receta acabada, y así, dar paso a la cartografía.

Nuevos mapas para nuevos sujetos pastorales

Los jóvenes aparecen con una nueva manera de ser y estar en las comunidades educativas pastorales y en las maneras de tejer su ser creyentes¹. Estos nuevos modos de ser, cuestionan y ponen en tela de juicio algunos viejos modos de hacer, de hacer ser (¿de forzar a ser?). Desde esta perspectiva, la pastoral no puede pretender establecer programas de acción homogeneizadores, sino que debe atender a la particularidad

1 Nos permitimos en diversas ocasiones seguir y profundizar algunas ideas expuestas en Fallilone, E. (2019). Bancar a los jóvenes. Clausurar trampas y habilitar oportunidades pastorales. Buenos Aires: Editorial Stella.

que la cuestiona. Las propuestas educativas pastorales sostenidas históricamente sufren un brusco cimbronazo, reclaman resignificación, y en muchos otros casos, un nuevo nacimiento para unos nuevos niños, adolescentes y jóvenes. Sobre estas nuevas formas de ser y estar dentro de la iglesia, de creer y sostener la fe, se generan un sinfín de comentarios y mitos desde lógicas adultocéntricas que observan en este fenómeno un problema, en lugar de un abrazar lo que se constituye, quizás, como un tiempo de kairós.

A la confesión de fe, no le sigue necesariamente la pertenencia a una institución. Los procesos personales y subjetivos entremezclan conceptos como religión, espiritualidad e institución, generando nuevas lógicas de tiempos que se mezclan y cartografías que se superponen sin afectar a los sujetos, difíciles de comprender para un mero observador externo. La coexistencia de diversas maneras de apropiarse de la fe y la subsistencia de la misma sin ser institucionalizada, es una nueva posibilidad que emerge. De esta manera nace un nuevo sujeto de la pastoral.

Asumir la irrupción de nuevos sujetos hace replantear el lugar desde donde se lleva a cabo la *praxis*, ya que no se puede dar desde el estatismo, sino que exige ponerse en camino. Concebir los sujetos de la *praxis* pastoral desde una lógica maleable y fluida que los comprenda como peregrinos, es un desafío que exige un cambio paradigmático. Se trata de pensar la posibilidad (y necesidad) de un giro copernicano dentro de lo tradicionalmente concebido como pastoral, que permita responder y estar al servicio de la vida de jóvenes peregrinos que desafían el encasillamiento y la masificación.

Quizás se trate de asumir un espacio mutante y flexible que está siendo continuamente en camino, en lugar de concebirlo como espacio que está, aquí o allá, definido y acabado. Deben irrumpir en una nueva cartografía pastoral: la fluidez de lo juvenil, la constante mutación, la voz de los educadores, entre otros emergentes, para que nuestras instituciones no terminen de agonizar:

Frente a estas mutaciones, es probable que convenga inventar novedades inimaginables, fuera de los marcos caducos que siguen

formateando nuestras conductas, nuestros medios de comunicación, nuestros proyectos sumergidos en la sociedad del espectáculo. Veo que nuestras instituciones relucen con un brillo semejante al de las constelaciones que, según nos enseñan los astrónomos, ya están muertas desde hace un largo tiempo. (Serres, 2013: 32).

Desde una lógica peregrina, refundar paradigmáticamente la pastoral implica pasar de los proyectos educativos pastorales e itinerarios fríamente calculados y diseñados, insertos en un contexto estable y observable, a la construcción de mapas pastorales. Por esto, la pastoral y su “aterriaje” a lo educativo, adquieren el carácter de mapa de navegación. Mapa que intenta recorrer las aguas turbulentas de la realidad y ser la recopilación de caminos propuestos para volver plena la vida, otorgarle un sentido para vivirla con dignidad, y para fomentar el encuentro con el Dios de la historia que hace nuevas todas las cosas (incluso la rutinaria vida).

¿Qué (no) decimos cuando decimos “pastoral”?

Una trampa que atrapa frecuentemente a las comunidades que se embarcan en pos de un proyecto pastoral es la concepción que se tiene sobre ella y una polisemia que genera un sinfín de idas y vueltas. Eso que denominamos “pastoral” es lo que todos damos por sabido, pero que nos cuesta definir cuando se nos pide cuenta de ella. Proponemos a continuación, a modo de glosario, cuatro elementos que intentamos diferenciar de la pastoral, con el desafío de seguir ampliando la lista a partir de la cotidianeidad educativa pastoral:

- EDI (ESPACIO PARA EL DESARROLLO DEL IDEARIO) O FORMACIÓN RELIGIOSA: es un espacio curricular, que tiene su carga horaria específica, su programa y sus modos de acreditación. Puede ser un espacio que aliente la pastoral, sin embargo no es la pastoral en sí misma. Es llevada a cabo por un educador formado en la materia y especialista, como cualquier otra disciplina. Es importante destacar en relación al docente, que el mismo no es secretario de pastoral, coordinador, encargado de convivencias, coordinador de campamentos, encargado

de carteleras, u otras funciones que comúnmente se añaden como un plus, generando sobrecargas que atentan incluso con su quehacer específico, y en materia estrictamente legal y laboral, no son remuneradas de forma adecuada.

- **ESPACIOS DE EXPLICITACIÓN EN LA FE:** son momentos concretos de la vida institucional donde la fe se expresa de manera explícita. Por ejemplo una celebración eucarística, la oración al comienzo de la jornada, la misa de los primeros viernes, una bendición, algún tipo de celebración, una adoración, el rezo del rosario, entre otras. No constituye un proceso pastoral, sino que es parte de un entramado más complejo y necesario.
- **ESPACIOS EXTRA-CURRICULARES:** forman parte de este grupo de actividades las convivencias, los campeonatos, las campañas solidarias, viajes, campamentos, entre otros eventos que se dan por fuera de la rutina escolar. A veces caemos en la tentación de identificarlos como propuestas pastorales, y reproducen la lógica de los fuegos artificiales como puede pasar con los espacios de explicitación de la fe. No constituyen en sí mismo la pastoral, sino que en todo caso, se presentan como posibilidad de gestar “algo distinto”, por fuera de lo habitual, lo cual permite un momento creativo para abordar elementos de un proyecto pastoral.
- **APOSTOLADOS:** en muchas comunidades educativas pastorales se llevan a cabo algunas tareas de apostolado concretas: asistencia o colaboración con centros barriales, colaboración con la parroquia en alguna actividad concreta, campañas para colaborar con alguna necesidad, entre otras formas. Sin dudas que la dimensión apostólica es central en la *praxis* pastoral, pero al igual que las anteriores cosas mencionadas, no se agota en sí misma, sino que debería ser el fruto de un proceso, el

fruto de una *praxis* pastoral comprometida, y no una acción descoordinada o meramente asistencialista.

Parecería un mero capricho lingüístico, sin embargo, la pastoral es algo que engloba todo esto y lo supera, ya que en sí misma conviven dichas actividades pero se las trasciende: la pastoral no es solo una clase, la pastoral no es solo un apostolado concreto, la pastoral no es solo un retiro o una convivencia, la pastoral no es solo un espacio concreto de explicitación de la fe. Entonces, ¿qué es la pastoral?

Pastoral Como *Praxis* Eco-sistémica

Desde la necesidad de un abordaje integral de la pastoral, emerge la urgencia por una *praxis* que articule todos estos aspectos: social, comunitario, formativo-reflexivo, orante y promotor integral de la persona. Planteamos a modo de camino, un esbozo de la pastoral como *praxis* eco-sistémica:

La “*praxis*” es la dinámica en la cual la reflexión brota de la acción y vuelve a ella enriqueciéndola para luego volver a reflexionar y así sucesivamente. Más allá de lo lógico que parezca su estructura no es tan fácil en la práctica. Se trata de una mentalidad y hasta de una mística que es necesario crear y crearnos y que nos ayuda a actuar con calma y con firmeza, nos obliga por otra parte a tener una mirada capaz de perforar la realidad y leer en los acontecimientos no solo excepcionales sino sobre todo en los cotidianos las verdades más profundas de la vida de la gente (...) los desafíos a los cuales nos enfrenta dichas verdades (...) la presencia de Dios viva y latente. (Burone, s/f: 33).

Asumir la *praxis* implica el desafío de articular la reflexión que brota de la acción y la resignifica. Propuesta ambiciosa, que permite responder a los signos de los tiempos y atender a los gritos de las realidades donde se encarna. A su vez, es necesario dejar que en ella intervenga la mano providente de Dios, asumiendo la dimensión del Espíritu Santo que hace nueva todas las cosas. Asimismo, este enfoque puede enriquecerse con la noción de sistema, entendiendo por el mismo, el conjunto ordenado de algunos elementos, principios, ideales, entre otras cosas que orientan la *praxis* en torno a un

determinado fin. Basta pensar como elementos constitutivos del sistema, en el marco educativo pastoral, las orientaciones del Ministerio de Educación, el ideario, el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y el PCI (Proyecto Curricular Institucional), las normativas vigentes, los agentes educativos pastorales, las familias, los sujetos de la educación, el equipo de gestión, animación y acompañamiento, el contexto, instituciones barriales, entre otros, que intervienen en el complejo quehacer pastoral.

Sumar a esta conceptualización la noción de eco-sistema, permite comprender la necesidad de concebir la pastoral no solo como una sucesión de prácticas y reflexiones, sino también como ambiente, como espacio, que absorbe todo lo que rodea a la *praxis*: medios de comunicación, realidad virtual, variables económicas y políticas, escolaridad, la calle, los problemas del barrio, entre otra cosas. Esta propuesta invita a desarrollar una mirada integral, que evita fragmentaciones, asume el contexto, tiene un fuerte carácter situado e histórico, abre las puertas al paso constante de Dios que se manifiesta en lo cotidiano, articula las subjetividades de los agentes pastorales y los sujetos de la pastoral, y orienta todo a un determinado fin: la dignidad y la promoción integral de la persona que encuentra su culmen en el abrazo salvador con el Padre. A su vez, también nos permite ampliar la mirada y “abajarnos” como nos invita Francisco (2013): “La comunidad evangelizadora se mete con obras y gestos en la vida cotidiana de los demás, achica distancias, se abaja hasta la humillación si es necesario, y asume la vida humana (...) Los evangelizadores tienen así «olor a oveja»...” (Francisco, 2013: 24).

Tensionar la pastoral a partir del verbo educar

Luego de considerar la pastoral como *praxis* eco-sistémica, se vuelve necesario confrontarla y ponerla en tensión con aquello que denominamos educación. A simple vista podemos afirmar que nos topamos con la misma polisemia, o aún mayor, por lo cual proponemos seguir una definición de la reconocida educadora argentina Graciela Frigerio, para in-

tentar conceptualizarla como verbo:

Educar es el verbo que da cuenta de la acción jurídica de inscribir al sujeto (filiación simbólica) y de la acción política de distribuir las herencias, designando al colectivo como heredero. Acción política de designación que se asegura de brindar a todos la habilitación al ingreso, la interpretación y la ampliación del arkhé común, reparto hecho al modo de un don, que no instala deuda. Esta modalidad del don, podría decirse así: educar es dar el tiempo entendiéndolo como una fuerza de permisión, de autorización (Paul Ricoeur) que a su vez da lugar al Kairós, oportunidad que hace posible, a todo sujeto, que su origen no devenga en una condena. (Frigerio, 2010: 28-29).

Tensionando elementos propios de una mirada confesional con este concepto, comprender la educación como verbo que impulsa a inscribir al sujeto dentro de un símbolo e implica la filiación del mismo, podría entenderse como la acción de la institución que recibe y hace parte del todo a un educando, un educador, una familia, entre otros agentes posibles. Se trata de pensar la educación como vehículo para el ingreso a un todo mayor, lo cual podría ser concebido como el Reino, fin último de nuestra *praxis* pastoral. En ese mensaje común, en el Evangelio, en la plenitud, irrumpe dicha filiación. Es acción jurídica porque se da mediado por una institución reglada.

Puede ser comprendida como acción política porque interfiere con la noción de bien común, reparto hecho don, porque no espera nada a cambio, porque no establece un sistema de deudas. En el pensamiento del filósofo francés Jean-Luc Marión, el don es un “fenómeno saturado”, es decir, algo que acontece y percibimos pero que no podemos dar cuenta de ello. Discutiendo dicha mirada, otro filósofo argelino-francés, Jacques Derrida, afirma que el don es la hospitalidad, es decir, abrir las puertas al extranjero, a la alteridad del Otro, sin pedir pasaportes ni papeles en la aduana. El “fenómeno saturado” podría ser considerado aquello que identificamos con la gracia, el testimonio, la fe, el sacramento del Otro. Desde esta lógica, optando por el planteo de Derrida irrumpen algunos cuestionamientos: ¿qué tan hospitalarias son nuestras instituciones educativas pastorales?, ¿qué papeles y documentos se

exigen?, ¿nuestra pastoral es tranquila siempre abierta o es aduana?, ¿quiénes o qué elementos ofician de “aduaneros”?

Si bien el concepto permitiría seguir profundizando algunas cuestiones, a los fines prácticos de la presente reflexión, es posible ponerlo en discusión con aquello que hemos denominado como pastoral. A riesgo de caer en un reduccionismo o intentar dar cuenta de un concepto cerrado (que lejos está de serlo por su inherente carácter situado y dinámico), podemos aventurarnos a definir la Pastoral Educativa como una *praxis* eco-sistémica que promueve una acción jurídica (mediada por la institución escolar) y política, basada en la transmisión de un don que implica hospitalidad hacia el extranjero, hacia el Otro, y que acontece como tarea y gracia (distinguiendo aquello que nos compete, de la obra divina, pero sin prescindir de los agentes pastorales dejando todo librado “a la buena de Dios”), favoreciendo la filiación de los sujetos a un todo que es mayor y excede a las partes (el Reino es más que una mera institución).

A modo de conclusión poliédrica: claves y desafíos de la pastoral educativa

Francisco, en su exhortación apostólica *Evangelii Gaudium*, presenta cuatro principios para la constitución de un Pueblo. A partir de esto, proponemos plantear una analogía entre la comunidad educativa y el pueblo, el Pueblo de Dios. Desde allí, tomamos el desafío de fundar la Pastoral Educativa (definida anteriormente) a la luz del poliedro, los cuatro principios: 1) El tiempo es superior al espacio; 2) La unidad prevalece al conflicto; 3) La realidad es más importante que la idea; 4) El todo es superior a la parte. Consideramos que en ellos residen algunos caminos para la concreción de la propuesta, para acortar la distancia entre lo dicho y los hechos, por lo cual el cierre de nuestras reflexiones estará cargado de interrogantes.

1) El tiempo es superior al espacio

El tiempo ampliamente considerado abre un horizonte, mientras que un determinado momento expresa el límite de vivir en un espacio acotado (Cf. Francisco, 2013, 222). En

palabras de Francisco (2013: 223), “Darle prioridad al tiempo es ocuparse de iniciar procesos más que de poseer espacios. El tiempo rige los espacios, los ilumina y transforma en eslabones de una cadena en constante crecimiento, sin caminos de retorno”. Se trata de asumir el horizonte, los procesos posibles y el largo camino que se abre. Francisco no propone relegar la cuestión del espacio, pero plantea la superioridad del tiempo, lo cual podría implicar “tener los pies bien puestos en la tierra, para captar con el corazón en el cielo”, unos tiempos que no necesariamente se corresponden a los nuestros, sino que están ligados a la historia de salvación, a la gracia.

A partir de esto, podríamos dejar irrumpir algunos cuestionamientos: ¿cómo dejar acontecer los “tiempos largos de un Dios fiel” en instituciones tan atravesadas por una lógica temporal tajantemente determinada? ¿Qué implica pensar una pastoral de procesos por sobre una pastoral de eventos? ¿Respetamos los tiempos de todos? ¿Seguimos el ritmo del último o en nuestras instituciones hay muchos rezagados?

2) La unidad prevalece sobre el conflicto

El Papa advierte que:

El conflicto no puede ser ignorado o disimulado. Ha de ser asumido. Pero si quedamos atrapados en él, perdemos perspectivas, los horizontes se limitan y la realidad misma queda fragmentada. Cuando nos detenemos en la coyuntura conflictiva, perdemos el sentido de la unidad profunda de la realidad. (Francisco, 2013: 226).

Sin embargo, es interesante destacar que el conflicto implica un doble movimiento: 1) no lavarse las manos y 2) no quedarse encerrarse en el mismo (Francisco, 2013: 227). Por este motivo es importante desarrollar una comunión en las diferencias, que “No es apostar por un sincretismo ni por la absorción de uno en el otro, sino por la resolución en un plano superior que conserva en sí las virtualidades valiosas de las polaridades en pugna” (Francisco, 2013: 228). Este llamado a la unidad encuentra su reflejo en Cristo que ha unificado todo en sí: “cielo y tierra, tiempo y eternidad, carne y espíritu, persona y sociedad”. Ante esto, “La diversidad es bella cuando acepta

entrar constantemente en un proceso de reconciliación, hasta sellar una especie de pacto cultural que haga emerger una diversidad reconciliada” (Francisco, 2013: 230).

Nos preguntamos: ¿de qué manera se resuelven los conflictos en nuestra institución educativa?, ¿aplicamos criterios pastorales para la resolución o en esos casos queda en “pausa”?, ¿reconocemos el conflicto como un elemento inherente a la comunidad educativa pastoral o nos preocupamos más por callar, esconder y aparentar?, ¿de qué manera pastoral podemos abordar los conflictos, sosteniendo la riqueza de los mismos, desde una diversidad reconciliada?, ¿la diversidad es un problema o una riqueza?

3) La realidad es más importante que la idea

Ante la tensión bipolar que existe entre el realismo y el idealismo, el Papa (2013) afirma tajantemente que la realidad se impone por sobre la idea, ya que “la realidad simplemente es, la idea se elabora” (Francisco, 2013: 231). La idea por sí misma puede generar nominalismos abstractos, totalitarismos, purismos angélicos, declaraciones vacías (Francisco, 2013: 232). Este principio nos abre al misterio de la encarnación de la Palabra, imponiendo una puesta en práctica de la misma: “No poner en práctica, no llevar a la realidad la Palabra, es edificar sobre arena, permanecer en la pura idea y degenerar en intimismos y gnosticismos que no dan fruto” (Francisco, 2013: 233).

La realidad se sobrepone al idealismo, a los prejuicios, a los sueños, a los deseos. Muchas veces no condice con lo que añoramos o esperamos, e incluso, tener los pies sobre la “tierra sagrada” del Otro puede causar dolor y frustración: ¿pisamos la tierra santa de nuestra comunidad educativa pastoral?, ¿cuáles son las heridas que se nos generan en los pies?, ¿conocemos la realidad por pisarla o por comentarios de pasillo?, ¿pisamos el patio?, ¿qué cosas de la realidad nos estamos perdiendo por quedarnos en los comentarios, burocracias o en la

comodidad del “me dijeron tal cosa”? ¿de qué manera podemos pensar una institución “en salida” hacia la realidad?, ¿qué implica?

4) El todo es superior a la parte

En palabras de Francisco (2013), podríamos pensar la pastoral en clave poliédrica por sobre la idea de una esfera: “El modelo es el poliedro, que refleja la confluencia de todas las parcialidades que en él conservan su originalidad. Tanto la acción pastoral como la acción política procuran recoger en ese poliedro lo mejor de cada uno” (Francisco, 2013: 236). Para concebir la lógica del poliedro por sobre la esfera, es necesario de especial manera, profundizar este cuarto principio.

El Papa plantea la tensión entre la globalización y la localización, pone en juego el universal y lo particular. Las dos cosas unidas permiten no caer en el universalismo abstracto y globalizante que aliena, o en “ermitaños localistas” condenados a repetir siempre lo mismo, sin dar lugar a la novedad del otro (Francisco, 2013: 235). En otras palabras, “El todo es más que la parte, y también es más que la suma de ellas (...) Siempre hay que ampliar la mirada para reconocer un bien mayor que nos beneficiará a todos” (Francisco, 2013: 235).

La primera consideración que podemos hacer refiere a la distinción con la noción de esfera. Frente a la objeción que se plantea a la noción de pueblo como cuestión alienante o de masificación, irrumpen la figura del poliedro, que no pretende homogeneizar la realidad, sino que asume las particularidades y el conflicto como elemento constitutivo. Nadie se queda afuera del poliedro. El consecuente “nosotros” que desencadena el poliedro, siguiendo ideas del filósofo argentino Juan Carlos Scannone (2017), no es una mera suma de “yoes”:

...no es ni un yo colectivo ni una suma de “yoes” individuales, sino que está configurado por “yo, tú, él (ella)” en sus interrelaciones éticas que los hacen formar comunidad, en la cual las personas que la conforman son irreductibles. Por lo tanto, para comprender el “nosotros” es necesario pensar las relaciones interpersonales no solo según la proposición “con” –unos con otros–, sino también

según el coram (de frente a cada otro) y aun el “entre” (de lo interpersonal y, en el caso de la Iglesia, de “Jesús en medio”). (249-250)

Es interesante destacar una apreciación más que presenta Juan Carlos Scannone (2017), docente y compañero de Francisco, dentro de la congregación jesuita:

El pueblo fiel de Dios puede así perfeccionar su “rostro multiforme” no solo con las riquezas de naciones o etapas históricas diversas, sino también con las de las distintas “ciudades invisibles” en un mismo espacio sociocultural, como es el de la ciudad. El fecundo encuentro entre ellas y sus respectivos imaginarios puede ser ilustrado con la imagen del poliedro. Esta figura geométrica y la valoración de lo mejor de cada individuo dentro de ella, se aplican, entonces, tanto al pueblo de Dios pluricultural como a los pueblos en los que acontece el entrecruzamiento de culturas y a la relación entre estos, ya que siempre es posible buscar una genuina interculturalidad justa, simétrica y solidaria (...) Es el pueblo fiel, cuyo rostro cultural es multiforme en la comunión de los diferentes, porque está guiado por el Espíritu, vínculo de amor en la distinción irreductible entre el Padre y el Hijo. (Scannone, 20017: 251)

Luego de todo lo expuesto, el poliedro se presenta como clave para vivir la Pastoral Educativa en las instituciones. El poliedro nos abre al “rostro multiforme” de nuestras instituciones educativas pastorales, recogiendo la diversidad, sin pretensión de homogeneidad. Asumiendo el conflicto, pisando la realidad, pensando desde lógicas procesuales, intenta sostener un quehacer sistémico donde nadie se queda afuera. Esto será posible construir, si como hemos afirmado durante estas líneas, intentamos convertirnos en cartógrafos y artesanos de fraternidad, construyendo en lo cotidiano un mandato evangélico y un profundo deseo del Papa Francisco: *¡Fratelli Tutti!*, ¡hermanos todos!, ¡nadie se salva solo!

Referencias bibliográficas

Burone, L. (s/f). La Opción por los Pobres en la búsqueda del Reino y su Justicia. Hacia un compromiso cristiano con el proyecto histórico de Dios. Biblioteca. Servicios Koinonia. <https://servicioskoinonia.org/biblioteca/bibliodatos1.html?BURONE>

Fallilone, E. (2019). *Bancar a los jóvenes. Clausurar trampas y habilitar oportunidades pastorales*. Stella.

Francisco. (2013). *Evangelii Gaudium*. <https://bit.ly/3Fktgva>

Frigerio, G. (2010). Curioseando (saberes e ignorancias). En Frigerio, G. y Diker, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. La Hendija.

Maduro, O. (1992). *Mapas para la fiesta. Reflexiones latinoamericanas sobre la crisis y el conocimiento*. Centro Nueva Tierra.

Scannone, J. C. (2017). *La teología del pueblo. Raíces teológicas del Papa Francisco*. Sal Terrae.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.