



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

“La comunicabilidad y la evaluación formativa, en la cátedra de Política y Legislación de la Educación: aportes para una pedagogía universitaria basada en los principios de una educación, participativa, permanente y de calidad”.

Valeria Lourdes Malvezzi.

Supervisor: Mgter. Darío Navarra.

Mendoza, 2024

Índice de contenidos

Resumen.....	pág. 5
Introducción.....	pág. 7
Desarrollo.....	pág. 13
Cap. 1- Marco referencial o contexto institucional.....	pág. 13
Cap. 2- Problemática pedagógica.....	pág. 24
Cap. 3- Fundamentación pedagógica.....	pág. 34
Cap. 4- Propuesta de docencia e itinerario de prácticas.....	pág. 42
Cap. 5- Propuesta de evaluación de los aprendizajes.....	pág. 90
Cap. 6- Propuesta para la extensión o vinculación universitaria.....	pág. 99
Cap.7- Propuesta para la investigación educativa de la propia práctica....	pág. 114
Conclusión.....	pág. 123
Anexo.....	pág. 126
Bibliografía.....	pág. 127

Índice de abreviaturas

- **UNCuyo.** (Universidad Nacional de Cuyo)
- **JTP** (Jefe de Trabajos Prácticos)
- **Fed** (Facultad de educación)
- **ITU** (Instituto Tecnológico Universitario)
- **Mgter.** (Magister)
- **CRES** (Conferencia Regional de Educación Superior)
- **CMES** (Conferencia Mundial de Educación Superior)
- **LES** (Ley de Educación Superior)
- **LEN** (Ley de Educación Nacional)
- **IDC** (Instituto de Desarrollo Comercial)
- **FUNC** (Fundación Universidad Nacional de Cuyo)
- **PEUCE** (Programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro)
- **SEE** (Sistema Educativo Estatal)
- **N, N y A** (Niñas, Niños y Adolescentes)
- **CDN** (Convención de los Derechos del Niño)
- **ESI** (Educación Sexual Integral)
- **FFy L** (Facultad de Filosofía y Letras)
- **DGE** (Dirección General de Escuelas)
- **DGP** (Dirección General de Protección de derechos de Niños, Niñas y Adolescentes)
- **DOAITE** (Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Educativas)
- **ETI** (Equipo Técnicos Interdisciplinarios)
- **SNNAyF** (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia)
- **TED** (Talleres de Educadores)
- **Tics** (Tecnología de la información y de las comunicaciones)

Índice de cuadros y tablas

 Cuadro 1 – Mapa o itinerario de prácticas (pág. 50)

 Cuadro 2- Mapa de la práctica nº 1 (pág. 54)

 Cuadro 3- Mapa de la práctica nº 2 (pág. 67)

 Cuadro 4 – Mapa de la práctica nº 3 (pág. 80)

Resumen

Enseñar y aprender, desde el diseño y ejecución de propuestas pedagógicas decisivas, requieren de un docente reflexivo en sus decisiones, enfoques y metodologías de enseñanza. Además, es indispensable, centrarse en las y los estudiantes: en su contexto sociocultural (próximo y general); en el desarrollo de la comunicabilidad de sus aprendizajes, como así también, en la reflexión de sus procesos que realizan al aprender. Las prácticas de enseñanza, las prácticas de aprendizaje y las prácticas de evaluación presuponen de una concepción del saber que va más allá del recinto académico en la formación de nuestros estudiantes.

Estos aspectos, están desarrollados a lo largo de los siete capítulos de este Trabajo Final integrador de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria; desde la cátedra de Política y Legislación de la Educación del Profesorado de Educación Primaria, Facultad de Educación, UNCuyo.

Desde un enfoque constructivista y una pedagogía del sentido, pretende ser un aporte para el diseño de instancias de exámenes que promuevan la comunicación oral (o escrita) del saber y de los propios procesos para aprender que realiza el/la estudiante, en la evaluación, como clave de la mediación pedagógica y en aras de fomentar un aprendizaje continuo y actualizado.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, evaluación, enfoque, metodología, mediación pedagógica, pedagogía del sentido.

Abstract

Teaching and learning, from the design and execution of decisive pedagogical proposals, require a teacher who is reflective in their decisions, approaches and teaching methodologies. Furthermore, it is essential to focus on the students: in their sociocultural context (close and general); in the development of the communicability of their learning, as well as in the reflection of their processes that they carry out when learning. Teaching practices, learning practices and evaluation practices presuppose a conception of knowledge that goes beyond the academic precinct in the training of our students.

These aspects are developed throughout the seven chapters of this Final Work integrating the Specialization in University Teaching career; from the Chair of Education Policy and Legislation of the Primary Education Teachers, Faculty of Education, UNCuyo.

From a constructivist approach and a pedagogy of meaning, it aims to be a contribution to the design of exam instances that promote oral (or written) communication of knowledge and the learning processes carried out by the student, in the evaluation, as a key to pedagogical mediation and in order to promote continuous and updated learning.

Keywords: teaching, learning, evaluation, approach, methodology, pedagogical mediation, pedagogy of meaning.

Introducción

El siguiente trabajo resulta del trayecto iniciado en el año 2019 a la actualidad en la formación de posgrado de la Especialización en Docencia Universitaria, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Mi nombre es Valeria Lourdes Malvezzi, tengo 37 años y dos hijas, Ana Paula y Julieta, de siete y tres años de edad. Junto a ellas y a mi esposo, recorro mi vida como mamá y como profesional; y, gracias al cariño, apoyo y acompañamiento de ellos tres, puedo lograr lo que con esfuerzo y valía, me propongo.

Soy docente (y egresada) de la Facultad de Educación de la UNCuyo, del profesorado de Educación Primaria. Actualmente, me dedico a la docencia en el nivel superior (desde hace aproximadamente siete años) en el cargo de Jefe de Trabajos Prácticos de la asignatura: “Política y Legislación de la Educación”. La cátedra, está conformada por dos docentes JTP y dos docentes adjuntas de carácter semi -exclusivo, respectivamente. Dicha asignatura se encuentra dentro del plan de estudio (en segundo año) correspondiente a los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria (que se enseña en el primer cuatrimestre); y, en los profesorados de Educación Especial (en el segundo cuatrimestre)

En tanto, el siguiente Trabajo Final Integrador de Especialización, centra su desarrollo, para el Profesorado de Educación Primaria de la FEd, en dicha asignatura.

Como *proyecto pedagógico* busca promover y acompañar el aprendizaje de nuestros estudiantes, es decir tiene carácter formativo (como meta a alcanzar) y, además, tiene por finalidad o surge para sustentar/resolver, una determinada problemática identificada en el nivel superior, de acuerdo a un marco educativo, y, en base a los intereses de las y los estudiantes y de sus aprendizajes, principalmente, que van mucho más allá de las aulas.

También es un *plan de labor docente* que integra las funciones de docencia, extensión e investigación: estos tres ejes ponen en el centro de atención lo pedagógico, a partir del análisis, la reflexión y la re-significación de los procesos de enseñanza: desde la mirada de las estrategias y/o enfoques que alumbran nuestras prácticas pedagógicas hacia los procesos de construcción del saber con los estudiantes.

Lo pedagógico se construye (y de-construye), a partir de la identificación y formulación de las problemáticas vinculadas a la realidad educativa del nivel superior hacia la investigación aplicada, desde insumos que son de tipo teórico/práctico (por ej. los relatos de narrativas de experiencias pedagógicas); y, finalmente, la pedagogía en el marco de una educación abierta a la sociedad, que tiene por finalidad reintegrar el aprendizaje y la vida individual y colectiva como una respuesta a la condición humana y a lo que hoy se conoce como una educación para todos los tiempos.

Estos tres aspectos centrales de la pedagogía universitaria, docencia, investigación y extensión fueron nodos claves en el camino de formación de Especialización en Docencia

Universitaria. En ella, pudimos (entre) aprender cómo andar y desandar ese trayecto de construcción y deconstrucción de la pedagogía universitaria.

Es así que sabemos que estos aportes realizados a partir del Trabajo Final de la Especialización, implican una revisión constante (en base a las estrategias, los enfoques, las decisiones, las acciones, los nuevos desafíos, los objetivos, y, en base a una evaluación continua de esos procesos) para mejorarlos y optimizarlos; de acuerdo a un marco educativo singular y actual que demanda ajustes a lo largo del tiempo y que involucra a todos los actores institucionales; de manera que resulte ser una (mejor) guía para el docente; se pueda construir una cultura organizacional colaborativa; se puedan superar los desafíos, y, finalmente, se pueda asegurar que sucedan esos cambios para mejorar la institución y el proceso educativo, mismo (y principalmente).

Los objetivos del siguiente trabajo pretenden ser acorde a la realidad y al tipo de actividad que la Universidad lleva a cabo. La universidad es creadora de futuro: está lanzada al futuro; frecuentemente oímos hablar de resultados en investigación, de futuros profesionales, de esos jóvenes como los conductores futuros del país ,y, qué menos, que quienes nos constituimos en actores de la misma nos involucremos en la imaginación y concreción de una universidad diferente; comprometidos en aras de transformar y actualizar sus funciones tradicionales a partir de propuestas pedagógicas que contemplen, principalmente, las cuatro dimensiones del saber: Aprender a conocer; Aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser, de nuestros estudiantes.

En tanto, el desarrollo de esta propuesta se despliega a partir de siete apartados o capítulos que versan sobre los siguientes aspectos: el capítulo primero, refiere al marco referencial o contexto institucional en el cual se resignifica dicho trabajo, de acuerdo a las dimensiones histórico-cultural y académica de la universidad; de la facultad de educación y de la carrera de profesor/a de Educación Primaria. Así el devenir del currículum se sitúa y singulariza desde las propuestas de formación, y, desde las decisiones en ese compromiso político que significa ser docente, que condice con ese contexto coyuntural y del cual surgen.

En el capítulo segundo se aborda el concepto de problemática pedagógica, cuyo análisis e identificación se circunscriben al ámbito de la universidad, para la carrera de Educación Primaria, y desde la asignatura Política y Legislación de la Educación (que corresponde a su plan de estudio) y, desde una mirada o enfoque contextualizado, a nivel internacional, regional y local (en el que se enmarca el hecho educativo), se busca la construcción de una pedagogía del sentido en la relación docente –estudiante y, desde allí, desarrollar una estrategia pedagógica para atender a dicha problemática.

En esta propuesta de trabajo, la problemática referida a la actualización y adecuación curricular es objeto de estudio para llevar a cabo su tratamiento y mejora, desde la función docente (en el marco educativo que responde a los principios de una educación, participativa, permanente y de calidad) y, así, intentar transformarla en oportunidad de desarrollo para nuestros estudiantes como para la misma institución.

Sin embargo, esto no acaba aquí, el siguiente plan de trabajo, pretende “extenderse” más allá del recinto académico. Es por eso, que desde el enfoque de la complejidad con la que

se analizan las problemáticas educativas, es ineludible tener presente que se trabaja o se piensa a la educación, como concepto trascendental, y, a la pedagogía, como concepto inagotable. Es así que, y, de acuerdo a las dimensiones de la problemática (docencia, investigación y extensión), se ven involucrados niveles de responsabilidad, propio y colectivo, en las decisiones, acciones y evaluaciones para su tratamiento y concreción, principalmente, lo que al mismo tiempo, favorece el avance y mejora en la organización de la cultura institucional misma.

En el apartado tercero de este plan de trabajo, se esgrimen los fundamentos de nuestro decidir y actuar de acuerdo al compromiso político que significa ser educador, como nos ha recordado Freire, para todos los tiempos. La fundamentación pedagógica de esta propuesta tiene que ver con miradas, enfoques, argumentos y/o “razones de ser” que la reflejan.

Es así que, los fenómenos educativos, responden a esas concepciones que alumbran nuestro quehacer como educador: el umbral pedagógico, la mirada pedagógica (que al decir de Prieto, no es un concepto acabado sino en permanente construcción; como pretende ser este proyecto pedagógico); además, el aprendizaje (y el sujeto pedagógico) considerado desde un enfoque socio-formativo, pone en el centro al estudiante, su desarrollo personal, afectivo, social y académico, y, le permite construir el sentido de sus aprendizajes a partir de lo que se hace con otros. Sin intersubjetividad, no hay aprendizaje, como nos lo señala nuestro pedagogo mendocino, Daniel Prieto Castillo.

Del desarrollo de los capítulos anteriores (de cuya relación entre la problemática pedagógica abordada y su fundamentación) se despliega uno de sus núcleos centrales de este trabajo: una propuesta de docencia, desde la asignatura Política y Legislación de la educación para el profesorado de Educación Primaria de la FEd, UNCuyo.

La propuesta de docencia presentada en este capítulo, en su desarrollo, parte de considerar las características principales proveniente del diseño curricular del profesorado de Educación Primaria de la FEd- UNCuyo y su evidencia en la asignatura Política y Legislación de la Educación, espacio curricular desde el cual la propuesta formativa se vincula. Es así que sus contenidos (¿Qué enseñamos?) Sus propósitos (¿Para qué enseñamos?) responden a esos lineamientos y además a la re-significación de los aportes co-construidos en la ESDU, a partir de instancias que se constituyeron en experiencias pedagógicas decisivas, al decir de Prieto. También, a partir de conceptos, que reflejan lo sentidos de cada una de las prácticas de aprendizaje que plantea; estos se retoman a partir de su significado en dicha propuesta: Educar para la expresión, Educar para la comprensión; Educar para la incertidumbre, Educar para la reflexión y apropiación de la cultura.

La siguiente propuesta de docencia planteada a partir de, prácticas de aprendizaje, como itinerario o camino a seguir en la construcción del saber: saber- saber, saber-hacer y saber-ser de las y los estudiante, intenta reflejar un trayecto (o aprendizaje) espiralado del estudiante, en su formación, y, su vinculación, al mismo tiempo, con otros saberes previos, provenientes de otras asignaturas del plan de estudio de la carrera de Educación Primaria.

En tanto, la actualización y adecuación curricular, a los fines de esta propuesta de enseñanza, determina que: el centro de atención lo tiene el estudiante, la consideración

de sus competencias o (re)definición del perfil de estudiante y de egresado; con lo cual, esto, traducido, en la organización de los saberes y ejes de la asignatura, Política y Legislación de la Educación, posibilite el desarrollo de esas capacidades y potencialidades, personales, sociales y académicas de nuestros estudiantes (y para su futuro rol), mediante experiencias pedagógicas decisivas que promuevan la enseñanza, los aprendizajes y la innovación educativa.

El siguiente apartado, capítulo cinco, versa sobre la propuesta de evaluación que, en relación con la propuesta de docencia mencionada en párrafos anteriores, planteada a partir de prácticas de aprendizaje, involucran una participación activa del estudiante, en tanto se corresponde con una concepción de evaluación, como parte del proceso mismo de la mediación pedagógica, es decir, como evaluación formativa. En ella, los estudiantes en el análisis de la construcción de los saberes (saber-saber, saber- hacer y saber-ser) son conscientes del sentido de sus prácticas de aprendizajes, a partir de procesos de andamiaje (y de des-andamiaje) por parte del docente, a partir de cada una de sus retroalimentaciones, o bien en interacciones dialogadas formativas, con las y los estudiantes. Es así que se posibilitan instancias de auto evaluación y de co-evaluación de las prácticas de aprendizajes que recorren, y, evidencian en sus producciones finales. Esta modalidad a partir de criterios específicos de evaluación, no tienen que ver con una calificación, con una nota, con la que comúnmente se ha visto ligado el concepto, como medir, calificar; sino, solo eso, evaluar. En la evaluación formativa, el estudiante logra autonomía y progreso en su formación, en instancias entre- pares, con el grupo, y, con el docente; como así lo pudimos vivenciar en cada etapa de formación y en cada práctica de aprendizaje planteada desde la ESDU.

Además, esta modalidad tiene que ver con la comunicación y con los vínculos (la afectividad); el lenguaje verbal y no verbal en las retroalimentaciones; la ternura como mirada que abraza) que se establecen entre quien ofrece y quien recibe la retroalimentación, por eso, es importante reconocer el sentido de oportunidad, es decir, cuándo y en qué instancias se ofrecen; qué entendió el estudiante; qué pasos a futuro en sus desempeños, realizará (o no), en base a esa (in)formación.

La evaluación formativa intenta coadyuvar y favorecer el desarrollo en la comunicabilidad de los aprendizajes de las y los estudiantes. Otro aspecto relevante y central (a tratar, en el capítulo 7) de esta propuesta general pedagógica, como aporte a ese pórtico de la pedagogía universitaria, que definimos y re-significamos desde la ESDU.

Por su parte, el capítulo seis del siguiente trabajo, desarrolla una propuesta de extensión o de vinculación universitaria; la misma tiene como raíz reconocer que la educación es un concepto trascendental. Es decir, que a partir de dicha propuesta se busca la comunicación a partir del diálogo de saberes, saberes académicos y saberes populares, devenidos de esa interrelación entre universidad y sociedad a través de procesos comunicacionales de forma dialógica, es decir, procesos en los que los actores intervinientes, estudiantes, docentes y diversos actores sociales toman parte activa en su desarrollo, vinculada a una necesidad significativa y relevante de contexto y, como una oportunidad para desarrollar dicha propuesta.

Es así que, pretende servir como aporte a la pedagogía en relación con la comunicación en la sociedad; surge de la interrelación a partir del estudio de los marcos teóricos que nos aportó la ESDU con respecto a la noción de extensión; y, del planteo de algunas acciones como base de la propuesta de extensión (cuyos insumos se toman de las funciones de docencia, y, en investigación, como partícipe de proyectos a cargo de la secretaría de investigación, SIIP- FEd, UNCuyo)

Desde la interdisciplinariedad, que significa la propuesta de extensión, se pretende, articular e integrar a partir de saberes que provienen de otros espacios curriculares del plan de estudio de la carrera (afines), y, principalmente, desde la asignatura Política y Legislación de la Educación, con los saberes populares; desde el impacto en el perfil del estudiante y del egresado, esto, por otro lado, implica (y nos compromete) procesos de enseñanza que articulen lo anterior para que el estudiante lleve a cabo sus aprendizajes en contexto reales, con actores sociales diversos, es decir, le permita un aprendizaje en comunidad y más allá del recinto académico y así, aportar a la resolución de problemáticas de su contexto social.

Hasta aquí, la presentación de los capítulos que contempla este Trabajo Final de Especialización, dos de ellos, han referido a las funciones de docencia y de extensión, precisamente y a sus respectivas propuestas; ahora, se enunciará la propuesta que corresponde a la investigación sobre la propia práctica como tercera dimensión correspondiente a la pedagogía universitaria y a la cual se pretende aportar.

Es partir de cada práctica de aprendizaje propuesta durante el desarrollo de los cuatro módulos de la ESDU, lo que ha permitido transitar un camino de construcción y de de-construcción de nuestra formación: el que nos ha hecho recurrir a experiencias pedagógicas pasadas, a docentes que marcaron nuestro trayecto y formación desde que somos estudiantes; esa trayectoria se pudo re significar desde los aportes de la ESDU y proyectarse ahora como docentes del nivel superior. Es así que, puestas bajo la lupa, con el fin de producir conocimiento acerca de cómo son las prácticas de enseñanza desde el espacio curricular, Política y Legislación de la Educación, de la carrera de Educación Primaria de la FEd, Uncuyo. En tanto a partir de ese conocimiento cuyo enfoque de análisis y reflexión es esencialmente comprensivista, permita mirar o enfocarse en determinadas parcelas o referentes empíricos de la realidad educativa, que se traducen en verdaderos problemas de investigación y necesitan de nuestras decisiones y acciones para abordarse. Con lo cual es necesario definirlo, fundamentarlo desde referentes teóricos, que estudiamos en la ESDU, y que nos proponen, por ejemplo, los relatos pedagógicos, las comunidades de aprendizajes para elaborar y registrar la realidad educativa en la cual se trabaja y para la cual se promueven. De esta forma, se intenta renovar desde nuestra comprensión y revisión del quehacer como docentes no solo nuestras prácticas de enseñanza, sino, y, principalmente las prácticas de aprendizaje de las y los estudiantes, en Política y Legislación de la Educación, y así, favorecer su formación y desarrollo en la construcción de su futuro rol de docente de Educación Primaria.

Por último, encontrarán las principales conclusiones como cierre de este trabajo y la bibliografía que ha servido de referencia. Éstas, nos acercan y/o retoman la mirada sobre la complejidad del hecho educativo y sus prácticas.

Giran en torno a considerar la construcción de ese pórtico pedagógico (del cual Prieto siempre nos ha recordado a lo largo de la ESDU) de manera constante, permanente y renovada, que de fundamento o arroje luz a posibles (y mejorables) proyectos pedagógicos para acompañar en la formación de nuestros estudiantes.

En aras de lograrlo, se concluye sobre el análisis referido a cómo las teorías de la educación (aquellas que sustentan nuestras decisiones y concreciones en el plano de la enseñanza y contribuyen a nuestro faro pedagógico) son transformadas por esos cambios contextuales y coyunturales (de todo tipo y en variados aspectos).

Esos cambios de contexto definen y afectan a las identidades, tanto de docentes como de estudiantes; definen a las instituciones; al sujeto pedagógico; a las modalidades de enseñanza y de aprendizaje; al currículo; a la organización, acceso y participación en la cultura, etcétera.

Es así que, el acontecer educativo, las prácticas de enseñanza y las prácticas de aprendizajes, esencialmente, se analizan como procesos complejos y multidimensionales.

Y en tanto, es desde una perspectiva sistémica, lo que nos conduce a decir que aquellas transformaciones de contexto reparan en las estructuras, determinan, condicionan los pilares de ese pórtico sobre el que se asienta nuestra pedagogía en la enseñanza superior, y, principalmente, precisan nuestras acciones humanas.

Desarrollo

CAPÍTULO 1- MARCO REFERENCIAL- CONTEXTO INSTITUCIONAL.

El capítulo primero alude al contexto de encuadre, de referencia; a los antecedentes y/o precedentes legales que provienen del desarrollo de la Educación Superior en Argentina y determinan tendencias en dicho ámbito; con lo cual se analizará la creación de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), sus aspectos legales, administrativos y su devenir histórico como institución en el marco de aquél; también, se re-significarán esas mismas dimensiones, pero vinculadas a la Facultad de Educación (FEd) como unidad académica perteneciente a la universidad. Y, dentro de la FEd, se pondrá atención y reparo en las características de la carrera de Educación Primaria que la misma ofrece a las y los estudiantes universitarios.

La Universidad, la institución y la carrera, en la que el siguiente trabajo pretende echar luz y constituirse en una estrategia perfectible y dócil a la construcción de una pedagogía del sentido, son los niveles de análisis a partir de ese contexto referencial que se caracteriza por ser mundial, regional y local y del cual se retroalimentan.

Para comenzar con el análisis, como proceso histórico- cultural, la fundación de la Universidad Nacional de Cuyo se concretó el 21 de marzo en el año 1939 a través del decreto Nº 26.971 del Poder Ejecutivo Nacional. Está ubicada en Mendoza, República Argentina.

Desde su creación, orientó su actividad hacia el esclarecimiento de los grandes problemas humanos con especial referencia a la vida nacional y regional. Tiene formulados sus fines en el Estatuto donde se establece que es esencial:

- el desarrollo;
- la difusión de la cultura en todas sus formas a través de la enseñanza;
- la investigación científica;
- la preparación técnica;
- la formación profesional y la elevación del nivel ético y estético.

Asume la educación como bien público, gratuito y laico, como derecho humano y como obligación del Estado. Apunta a la construcción de la ciudadanía a través de la formación integral de artistas, docentes, científicos, profesionales, tecnológicos y técnicos que contribuyan a una sociedad más justa. Produce, desarrolla, adapta, transfiere e intercambia conocimientos, prácticas y tecnologías en función de las demandas y necesidades sociales.

Fue creada para ofrecer servicios educativos en la región de Cuyo, que comprende las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis. En su inicio, reunió bajo su administración algunos centros educativos ya existentes y se crearon otros nuevos, los que al cabo de pocos años tuvieron jerarquía universitaria y reconocido prestigio académico.

En 1973, al crearse las Universidades Nacionales de San Luis y de San Juan sobre la base de las Facultades y Escuelas que tenían sede en las mencionadas provincias, la UNCuyo, concentró su trabajo, en los centros educativos con sede en Mendoza, además del Instituto Balseiro, que funciona en la ciudad de Bariloche, provincia de Río Negro.

La UNCuyo está conformada por 12 (doce) facultades, todas con sedes en Mendoza. Ofrecen carreras de pregrado, grado y posgrado. También cuenta con tres Institutos. El Instituto Balseiro, que está ubicado en Bariloche; ofrece maestrías y carreras de grado en Física, en Ingeniería Nuclear, Ingeniería Mecánica y en Telecomunicaciones.

El Instituto Tecnológico Universitario (ITU), cuenta con seis Sedes distribuidas en el territorio provincial y dicta tecnicaturas de nivel superior y carreras de profesionalización de personal de empresa. Y, el Instituto de Seguridad Pública, con sede en Mendoza, da formación de grado en Seguridad y dicta cursos especiales, para el abordaje de la problemática.

Por su tradición histórica, en la que su desarrollo se vincula, la Universidad nace o se caracteriza por funciones que son ambivalentes: por un lado, se trata de conservar la cultura y por otro, promover el cambio en la producción del conocimiento; en la transformación de la sociedad y en la reproducción de la cultura y el orden social. Esto se debe a que cada época y cada cultura producen contextos que imprimen determinada identidad, modificaciones y transformaciones en los componentes del sistema social.

- La universidad es el ámbito de concertación de las políticas curriculares de formación docente, de formación del estudiante y de graduados con extensión a la sociedad en la que se haya inserta.
- La universidad es la instancia de desarrollo de valores democráticos-cívicos que conducen a la concreción de igualdad en la sociedad. Es formadora y posibilitadora de futuro.
- La universidad es el canal de acceso al desarrollo personal/profesional. Es espacio de acceso a la cultura.
- La universidad es espacio de co-construcción del conocimiento, (aunque existan jerarquías en las cátedras) se erige en una instancia de apertura hacia el conocimiento y socialización del mismo.
- La universidad es hacernos con ternura (siempre que se parta de un Otro/Otra).

Como ámbito de concertación de las políticas referidas a los actores de la comunidad educativa, la universidad, es núcleo de decisiones que se concretan en políticas que organizan la actividad institucional y que vehiculizan los actores encargados de ello. Ofrece planes de estudio (entre otras políticas o programas de acción) que canalizan las demandas de un contexto social, económico, político y cultural.

Por otro lado, la universidad es instancia de desarrollo de la persona, en valores de buen ciudadano, con un perfil del estudiante arraigado en la democracia y en el buen vivir; un sujeto pedagógico y multidimensional como principio rector de la

Educación Superior, permite gestionar futuros reales y acordes a la vida en sociedad.

La universidad es espacio de co-construcción del conocimiento, en mi caso, la FEd agrupa por departamentos los espacios curriculares afines de los diferentes planes de estudio de formación docente. De esta manera, conduce a dar cierta cohesión en la formación tanto del profesorado como del alumnado. La socialización del contenido, de esta manera, es la clave para su construcción y enriquecimiento, a la postre, de los espacios curriculares.

Habitar la universidad implica que cada actor institucional marca su trayectoria, en cada paso que da. Es en el hacer (nos) con ternura, desde el rol que se ocupe en la Universidad y en la sociedad, en donde se haya el punto de inflexión. Estar siempre posicionados y conscientes de que se parte de un otro/otra, de que somos elementos decisivos en la vida del otro/otra, de que somos quienes creamos las condiciones de progreso (o de lesión, cuando obviamos y desconfirmamos al otro/otra), es entonces cuando habitamos, colectivamente y verdaderamente, espacios de co-construcción del conocimiento como lo es la universidad.

Como se dijo más arriba, la UNCuyo está conformado por facultades, doce, de las cuales, la Facultad de Educación es una de ellas.

A continuación, se establecerán algunos de sus antecedentes que la erigen hoy por hoy como tal: la Facultad de Educación (FEd) es el resultado de una larga serie de transformaciones que inició con la creación de la Escuela del Magisterio, que formaba maestros de nivel secundario y contaba con un Departamento de Aplicación, hoy Escuela Carmen Vera Arenas.

- En 1959 comenzó el dictado de cursos de especialización docente en Jardín de Infantes y Readaptación en la Escuela del Magisterio, dependiente entonces de la Facultad de Filosofía y Letras.
- En 1960 se produjo la separación de la enseñanza del nivel secundario de las normales, y se llevó la formación docente a Nivel Terciario. Debido a ello la Universidad Nacional de Cuyo suspendió la formación de maestros en el nivel secundario y creó el Nivel Terciario (Ord. 30/71).
- En 1986, el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo separa el Nivel Terciario del Nivel Medio de la Escuela del Magisterio, otorgándole el carácter de *Unidad Académica bajo la denominación de Escuela Superior de Formación Docente*, con dependencia del Rectorado, y continuó con un nivel primario de carácter experimental: el Departamento de Aplicación.

Este período se caracterizó por una gran apertura y una matrícula muy abundante que hizo que la Escuela, por carecer de edificio propio ya que funcionaba a partir de las 18.30 en la Escuela del Magisterio, tuviera que recurrir a la ayuda de distintos establecimientos escolares cercanos para poder contener a los inscriptos. Fue así como funcionaron subsedes en la Escuela Quintana, en la escuela Láinez (ambas de orden provincial) y en la Escuela de Comercio Martín Zapata.

Además, se concretó el cambio de los planes de estudio y la creación de nuevas carreras con un ciclo común y uno de orientación o especialización destinado a la formación de

maestros: Profesorado de Nivel Elemental y las siguientes modalidades: Alfabetización y Educación de Adultos, Nivelación o Recuperación del Aprendizaje, Educación Rural y en Frontera, Nivel Inicial o de Jardín de Infantes.

- En 1991, el Consejo Superior, decidió comenzar un proceso de reestructuración de la organización académica y administrativa de la Escuela Superior. Es así como surgen tres nuevas carreras: Profesorado de Sordos y Terapia del Lenguaje, Profesorado Terapéutico en deficientes Visuales y Profesorado Terapéutico en Ortopedagogía.

Finalizado el período de organización anterior, se solicitó al Consejo Superior la transformación de la Escuela Superior de Formación Docente en facultad, hecho que se concretó el 15 de noviembre de 1995 cuando la Asamblea Universitaria de la UNCuyo aceptó este pedido. La decisión quedó plasmada en la Ordenanza número Nº2/95-AU.

- En el año 1997, la facultad se ocupa de la *formación universitaria* de profesores y licenciados para los niveles inicial, primario, la educación de personas con discapacidad y la educación de adultos, así como de la formación de técnicos en diversos campos.

Se convirtió en la primera facultad del país dedicada exclusivamente a la formación de docentes de nivel inicial, primario y especial con título de grado universitario.

- En 1998, la facultad comenzó a trabajar en la concreción de una idea que permitiera a sus graduados con título terciario anteriores y a docentes en servicio obtener un título universitario. Se ofrecieron así los Ciclos de Licenciatura en: Gestión de la Educación Especial Gestión Institucional y Curricular, Educación Inicial, Creatividad Educativa, Psicomotricidad Educativa, Educación Ambiental, Fonoaudiología y Licenciatura en Documentación y gestión de la información. Posteriormente se sumó a esta oferta el Profesorado Universitario en Informática y tres carreras de pregrado: Intérprete Superior de Lengua de Señas, Técnico Universitario en Documentación y la Tecnicatura en Cuidados Infantiles.
- A partir de 2002, comenzó el desarrollo del posgrado con la creación de dos carreras: Maestría en Lectura y Escritura y Maestría en Integración Educativa y Social. Se sumaría luego una oferta innovadora y demandada por el medio: la Especialización en Desarrollo Infantil Temprano.
- En el año 2012 culminó un proceso de innovación curricular que resultó en la implementación de nuevos planes de estudio y carreras altamente demandadas que responden a los estándares que marcan las organizaciones internacionales y permiten a los graduados la inserción profesional inmediata.

Es a partir de este año, que la *carrera* a la que ingresé como estudiante en el año 2011, cambió de denominación. Pertenecí a la última cohorte que egresó con el título de *Profesor Universitario en Educación General Básica para el primero y segundo ciclo*. Posteriormente, por Ordenanza Nº 05/12 del Consejo Superior, pasó llamarse Profesorado de Grado Universitario en Educación Primaria. Es una carrera universitaria dedicada al estudio de los procesos de aprendizaje y enseñanza en el marco de las instituciones educativas. Posee

múltiples implicancias: sociales, pedagógicas, psicológicas y didácticas. Tiene como propósito la formación del docente como profesional universitario de 4 años de duración.

- **FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Por su parte, el cambio de denominación de la facultad surgió en defensa de la propia identidad ante toda la comunidad universitaria, una lucha ininterrumpida desde su creación misma. La aprobación del cambio de nombre por parte de la Asamblea Universitaria, el 4 de noviembre de 2016, fue fruto de un amplio y prolongado proceso de consensos institucionales con las voces de todos los claustros que incluyó encuestas entre la comunidad educativa de la Facultad, análisis y opinión del Consejo Consultivo conformado a tal efecto (ex-Decanas y Vicedecanas); consulta a expertos en el área Educación a nivel nacional e internacional; estudio y opinión de la Asesoría Letrada de la Unidad Académica, conformación de una Comisión ad-hoc del Consejo Directivo 2011-2014 y de una Comisión Interfacultades.

A su vez, el crecimiento de la matrícula estudiantil a partir de la implementación de nuevos planes y carreras y la imposibilidad de ampliar el edificio que ocupa la Facultad en el centro de la Ciudad de Mendoza hicieron necesario prever un nuevo espacio. El proyecto de un nuevo edificio inicialmente fue gestionado por la Decana 2008-2011, Mgter. Norma Pacheco, y fue concebido para satisfacer necesidades devenidas del desarrollo de carreras vigentes, proyectar la apertura de nuevas carreras de grado y de posgrado, como así también actividades de capacitación y servicio a la comunidad.

Se inició un lento camino de reformulaciones edilicias hasta que, en mayo de 2015, durante la segunda gestión de la Decana Dra. Mónica Castilla, se colocó la piedra fundacional en el terreno destinado a tal fin en el Centro Universitario. Así, el 13 de marzo de 2017 se inauguró la primera etapa del edificio.

El ingreso al campus universitario junto con el cambio de denominación, constituyen dos hitos largamente anhelados por la facultad. Significan la facilitación del acceso a los múltiples servicios que allí se ofrecen, pero, sobre todo, significan una inserción real de nuestra comunidad en la vida universitaria.

Por último, el tercer nivel de análisis en este marco institucional de referencia, tiene que ver con la *carrera docente de Educación Primaria* que ofrece la FEEd. Es una carrera universitaria dedicada al estudio de los procesos de aprendizaje y enseñanza en el marco de las instituciones educativas. Posee múltiples implicancias: sociales, pedagógicas, psicológicas y didácticas. Tiene como propósito la formación del docente como profesional universitario. El aspirante a esta carrera deberá tener condiciones e intereses personales relacionados con la planificación, conducción y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y con la aceptación y comprensión de las necesidades educativas individuales y sociales de los niños.

Dicho profesorado, le permite al egresado lograr un alto nivel de desarrollo de sus capacidades comunicativas, intelectuales, sociales y prácticas en lo referente a los contenidos educativos, sus procedimientos y métodos, así como valores y actitudes.

También posibilitar su inicio en el área de investigación educativa, competencia que comienza a ser fuerte en el sistema educativo.

Por su parte, la resolución 1219/13 del Ministerio de Educación de la Nación, establece los *alcances* del título para el profesorado de Educación Primaria, entre los cuales se destacan: analizar la problemática educativa del nivel primario sobre la base de conocimientos filosóficos, socio-histórico-culturales, psicológicos y pedagógico-didácticos; diseñar, organizar, implementar y evaluar estrategias pedagógico-didácticas para el desarrollo lógico, crítico, creativo y socio-afectivo de los estudiantes; participar de manera activa, crítica y colaborativa en equipos interdisciplinarios para el diseño, gestión, ejecución y evaluación de programas y proyectos educativos destinados a ámbitos comunitarios; asumir y gestionar con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente; mediar el proceso de aprendizaje de los estudiantes identificando tanto los factores que lo potencian, como las dificultades que lo obstaculizan; reflexionar crítica y sistemáticamente sobre la práctica profesional para profundizarla, transformarla y mejorarla en función de los resultados del aprendizaje de los alumnos y de las necesidades, problemas, cambios y demandas del contexto sociocultural; Identificar y gestionar acciones de inclusión educativa, para dar respuesta a las necesidades específicas de atención a la diversidad en el aula; conocer y usar de modo activo en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas, general y específicas; producir materiales educativos que favorezcan la creación de ambientes desafiantes para el aprendizaje; brindar atención pedagógico-didáctica a estudiantes de nivel primario, tanto individual como grupal, en el marco de instituciones educativas del sistema formal y no formal; producir conocimiento a partir de la reflexión de su propia práctica seleccionando herramientas metodológicas específicas del ámbito de la investigación educativa; transferir y aportar al contexto profesional y social, contenidos y estrategias innovadoras provenientes de nuevos horizontes conceptuales generados de la participación en proyectos de extensión; actuar con apertura y flexibilidad ante los aportes de la ciencia y la tecnología; seleccionar, utilizar y evaluar las TIC como herramientas educativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La caracterización y periodización en su devenir histórico referidos a la UNCuyo, a la FEd y al profesorado de Educación Primaria, se sumergen en otro contexto de origen mundial, regional y local, cuyas tendencias o resultados marcan, permean y transforman a la Educación Superior como sistema, y dentro de este a las realidades de la universidad, de la facultad y de la carrera.

Augusto Pérez Lindo en, Dabove, M. I. (2015). Sé, entonces: puedo: Un ensayo inicial sobre los avatares de la autonomía universitaria (“Historicidad y futuro de la Educación Superior” ap. 7; 8 y 9); y Norberto Fernández Lamarra y Cristian Pérez Centeno en, Lamarra, N. F., & Centeno, C. P. (2017). Debates y desafíos para el desarrollo de la Educación Superior latinoamericana del futuro. Hacia una nueva reforma universitaria. Integración y Conocimiento, 6(2). , nos aportan categorías sociohistóricas para entender acerca de ese panorama histórico, social, político y cultural. De dicho material se entiende que a partir de los años ochenta, comienza en el mundo un *nuevo proceso de políticas de reformas* de los sistemas educativos que influyen en el desarrollo de la educación superior (y con ello, en

todas las dimensiones de la políticas universitarias) en tanto son políticas de cambio y de transformación de corte neoliberal, que involucran un achicamiento en las funciones del Estado y que tienen efectos a escala mundial, regional y nacional.

Estas políticas de reformas incluyen variadas *temáticas* atinentes a: *inclusión y democratización; calidad educativa, mejoramiento y rendición de cuentas; pertinencia; cambio e innovación curricular; mercantilización y privatización de la Educación Superior; mecanismos de regulación y control; sistematización de los sistemas de información; articulación con la educación media, la sociedad y el sector productivo; responsabilidad social universitaria; gestión participativa; inversión en ciencia y tecnología; desarrollo de la Educación a Distancia; internacionalización, convergencia y transnacionalización; burocratización administrativa; performatividad de la tarea académica; desarrollo de los posgrados; deficiencia en los sistemas de ingreso, desarrollo, promoción y evaluación de la docencia.*

Además, se pueden señalar que las principales *preocupaciones* se han ordenado alrededor de las fuertes transformaciones que los sistemas universitarios han venido teniendo, crecientemente, en las últimas tres décadas. Aun cuando las fuerzas que orientan esos cambios inciden localmente en cada uno de los países, reconocen un origen y un impulso de carácter internacional, promovidos por centros de decisión globalizados en ocasiones, incluso, ajenos al ámbito educativo, pero con intereses en el mismo. En particular, se podrían sintetizar en cuatro aspectos centrales:

- a) La masificación en el acceso a la Educación Superior universitaria;*
- b) El desarrollo del conocimiento científico y de las nuevas TICs;*
- c) Los procesos de mercantilización y privatización, la performatividad académica y la construcción de sistema universitario de orden global y,*
- d) Los cambios sociales derivados y la relación de la Universidad con la sociedad, en especial con el sector productivo. (Fernández Lamarra, 2010).*

En consonancia con lo explicitado anteriormente, los debates a propósito de la CRES en el año 2008 y, en el 2009, en la CMES, analizan y sistematizan las tensiones y problemáticas provocadas por las coyunturas socio históricas. Estas, influyen y transforman el sistema sociocultural mayor y, por lo tanto, la Educación Superior como sistema, llevando el análisis a escala mundial, regional y nacional. También, las cuestiones-tensiones puestas de relieve en dichas conferencias en materia de Educación Superior, incitan a poner en dilema los discursos y orientaciones públicas (políticas universitarias) que se despliegan a partir de un proceso que va *desde la “ficción jurídica” hasta su concreción o eficacia real*, traducido en garantía real de acceso a la educación.

En dichas conferencias, en especial, se destaca la discusión respecto de la definición de *la Educación Superior como bien público y social* en contraposición con su concepción en tanto bien comercial; el desarrollo de la *responsabilidad social universitaria* y las preocupaciones respecto de una reforma universitaria, respectivamente.

Otra de las cuestiones destacadas en las CRES y en la CMES, refieren a la *autonomía Universitaria* y a la *responsabilidad Social Universitaria*, ambas afectadas por las políticas neoliberales que atentan contra esos principios básicos de la Reforma universitaria de 1918. Sin embargo, como lo ha señalado Carolina Scotto, esta continúa vigente a partir de la revitalización de una visión latinoamericana de nuestros valores culturales, de nuestras prioridades y de la necesidad de nuestra integración; la defensa de la libertad de pensamiento, del valor de la formación y la producción científica y de la necesidad de la democratización del conocimiento; la conciencia de un claro compromiso de los universitarios con los problemas de la comunidad a la que pertenecen. Es así que, en la actualidad se registran situaciones muy diversas en los distintos países de América Latina lo que pone en debate el significado mismo de la autonomía universitaria, emblema de la Reforma Universitaria. En Argentina, la vigencia de la autonomía ha estado fuertemente vinculada con vaivenes político-institucionales del país de modo tal que se corre el riesgo de simplificar su significación y alcance o bien de “sacralizarla” como dogma o como fin en sí mismo. En cualquier caso, el de la autonomía es un problema que atraviesa cada decisión de política universitaria, y gran parte de los debates se ordenan alrededor de este eje conceptual, tanto en relación con las amenazas de intrusión por parte del Estado para su control o en cuanto al avance del capital y su lógica mercantilista para la transformación de su dinámica académica e institucional.

La dinámica de cambio y de transformación universitaria ha atendido estas exigencias de modo parcial, asistemático, reactivo, a partir de sus propias posibilidades y políticas y, principalmente, de las orientaciones públicas que estimulan la intervención en determinadas dimensiones prioritarias. Es necesario profundizar en dichas políticas universitarias y centrarnos en los beneficios que introducen un real acceso a la educación de nuestros/as estudiantes.

En el orden nacional, la política educativa universitaria genera discusión en torno a las leyes base del sistema educativo universitario: Ley de Educación Nacional, 26.206/06; Ley de Educación Superior 24.521/95; Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel Superior 27.204/15. La cuestión gira en torno a la situación del nivel cuaternario en relación con los posgrados y al difícil acceso por falta de programas de gestión no solo de recursos financieros sino de políticas universitarias al respecto en las respectivas unidades académicas, que coadyuven dicho acceso (no solo por el costo que implica y que queda a cargo de los interesados en especializaciones, maestrías y doctorados); en tanto que en dichas las normativas (LES 24.521 y LEN 26.206) se asegura como derecho y como deber del profesional de la educación la formación permanente y continua. Sin embargo, se cree que el mecanismo que lo operativice, a fin de cuentas, que lo haga concreto y posible, desde un real e igualitario acceso, tiene que ver más con una cuestión de políticas programáticas que den eficacia real al articulado de las políticas educativas de dimensión nacional, que con la mera contemplación en su articulado o en el espíritu de las leyes.

Además, se pone en análisis la cuestión referida al ingreso irrestricto de los estudiantes al nivel Superior. La puesta en dilema de lo dicho, contemplado en la Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel Superior, abre aún más el debate con

respecto a la contradicción que se cree significa, entre lo estipulado allí y lo consagrado en la ley marco del sistema Educativo Argentino, Ley de Educación Nacional.

Otras de las problemáticas devenidas de ese contexto, tienen que ver con el análisis de la calidad educativa y la evaluación de la calidad institucional.

En consecuencia, las políticas educativas que sirven de marco al sistema educativo, implican la definición de un sujeto pedagógico y una concepción de educación integrada, permanente y de calidad. En tanto, si se trata de políticas elaboradas en virtud de lineamientos de entidades transnacionales, cuando no, económicas, cabe preguntarse: ¿cómo “disimular” esa distancia entre quienes elaboran y quienes “ejecutamos” dichas políticas, de manera que se generen las mismas condiciones de educabilidad para quienes tienen la oportunidad de acceder al nivel ofreciendo al mismo tiempo educación de calidad?

Para culminar con el desarrollo de este capítulo es necesario reparar en lo siguiente:

Es en clave intersubjetiva, es en clave grupal, es en clave relacional, en la que construimos el sentido del hecho educativo. Nuestras prácticas se sustentan en una visión, en un enfoque desde los cuales tienen razón de ser junto a ese entretejido en el que se desarrolla. No podemos negar importancia a la intersubjetividad de nuestra labor, a la co-responsabilidad comunicacional que tenemos como seres capaces de socialización y por, sobre todo, como seres responsables en la atención y preparación profesional de quienes vienen a interpelar nuestra labor (misión) y a construir conocimiento en el ámbito de la universidad: nuestros estudiantes.

No solo es necesario situarnos en el contexto, en los sujetos y en las subjetividades para poder desentrañar la naturaleza de lo que hacemos, la esencia rica (o no) de lo que hacemos y promovemos en el otro, en un “entorno” que más que entorno debiera responder a “nuestro lugar”, a una real *comunidad de aprendizaje, participativa, permanente y de calidad*, sino también atender que es en esa falta de comprensión y de inteligibilidad en la que caemos la que nos imposibilita acercarnos realmente al otro y generar verdaderos “espacios de sentido” verdaderos hábitats colectivos, desde y para una pedagogía que repare en el conocer, en el hacer, en el vivir y en el sentir.

La práctica educativa para tener sentido y permitir ser “aprehendida”, necesita de la temporalidad, de la experiencia no solo del educador sino del educando. Sabernos seres situados en el espacio y en el tiempo, con historias y experiencias singulares, significa que nos valoramos en cuanto a la experiencia pasada que nos construyó y de-construyó en lo que somos y que nos permite crear expectativas a futuro en base a las mismas. Y en esto, se me viene a la cabeza un docente que estudia, que lo hace a la manera de un “retiro de estudio” y que “da a estudiar”. Que retoma la lectura y la escritura de experiencias de sus estudiantes, devenidos de ese estudio; y es allí cuando las palabras de Prieto adquieren imagen: insertarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, insertarse en el hecho educativo, no significa sólo dar clases o transmitir conocimientos sino además adentrarse en lo profundo del ser humano en la temporalidad de su construcción a partir de un pasado, de un presente y de un futuro posible.

La pedagogía en nuestras prácticas cotidianas, tienen sentido cuando conducen a la autoafirmación, a la construcción de sí mismo, la del estudiante, cuando le permite desarrollar su expresión y capacidad de interactuar con el mundo y consigo mismo, y con toda la cultura, apropiándose del saber. Tienen sentido, cuando partimos desde ese “umbral” con el que cuenta y permitimos que se extienda aún más, a través de prácticas pedagógicas que le permitan cuestionar lo ya dado y que finalmente, posibiliten un aprendizaje ensanchado.

Muchas veces ocurre que, en aras de enseñar y cumplir con el cronograma académico de la asignatura, olvidamos poner en práctica experiencias de aprendizaje (como la de los seminarios-taller) que, además de permitirle identificar el marco de actuación en el que se desempeñarán como profesionales, (como lo es en el caso de Política y Legislación de la Educación) les de espacio para comprender (se) en ese marco, que no solo es normativo e histórico- político, sino además singular. Singular porque no se pretenden de los profesionales respuestas atomizadas (o en teoría, el sistema, todo, a eso pretende llegar) sino reflexivas-críticas. Pero si no lo hacemos desde nuestra propia pedagogía al enseñar, sino revalorizamos la enseñanza y el espacio del aula para recuperar el sentido de lo que hacemos, sino se recupera la voz de los estudiantes (a partir del relato de sus inserciones previas a su egreso profesional) dificultamos la comprensión del mundo laboral y la construcción del propio rol en la trama social. En pocas palabras, no es otra cosa que la cuestión del sentido de la propia práctica.

El desarrollo de dicho capítulo pretende acercarnos a los fundamentos, al contexto que caracteriza y determina las decisiones de los actores fundamentales en la educación superior, traducidas en políticas universitarias.

Dicho contexto descripto más arriba proviene de un sistema sociocultural mayor de origen mundial, regional y local que permea y se retroalimenta de los otros sistemas que engloba o determina. Influye en el sistema educativo todo, es decir, en la concepción y/o dimensiones de las políticas educativas (fundamentalmente, las universitarias): modelo de educando; de profesorado; en el perfil del estudiante; en el perfil del egresado y todo lo atinente la realidad educativa del nivel superior, como constructo histórico-cultural.

Los diferentes niveles de análisis a partir de ese contexto de referencia respecto al desarrollo de la Educación Superior, están puestos en la institución: la Universidad Nacional de Cuyo; en la unidad académica: la Facultad de Educación y, dentro de esta: en el Profesorado de Educación Primaria.

El enunciado y /o reconocimiento de las diferentes tendencias y/o problemáticas que afectan a la educación superior en Argentina, devenidas de su caracterización histórico-política, conducen a entender por qué y cómo, dichos niveles de análisis, se modificaron, se transformaron o permanecieron a la luz de aquellas; y, además, comprender las implicancias que dicho contexto genera en las decisiones y prácticas cotidianas de los diversos actores educativos de dicho nivel.

El contexto referencial, en el cual las prácticas pedagógicas universitarias se insertan, permite reconocernos como seres situados históricamente, singulares y culturalmente

determinados por paradigmas que dan sentido a nuestro hacer, conocer, vivir y sentir. Reconocernos como eslabón fundamental de un hábitat colectivo, como es la universidad pública, nos compromete a revisar y reacondicionar, a mejorar y, a seguir construyendo (de-construyendo) el análisis en torno a nuestras prácticas, porque afectan a otro/otra y porque asumimos el desafío de contribuir a una educación que responda a los signos de los tiempos.

CAPITULO 2- PROBLEMÁTICA PEDAGÓGICA.

El siguiente apartado se desarrolla en relación con las *problemáticas* determinadas por ese contexto referencial mundial, regional y local (del que se habló en el capítulo anterior), que influye, transforma y retroalimenta a la educación superior y que se manifiesta en ciertas tendencias socio-históricas, políticas y culturales. Éstas, interpelan las funciones esenciales de la docencia universitaria, la investigación y la extensión y, conllevan desafíos/problemáticas en los procesos educativos que requieren de un determinado abordaje por parte de los diferentes actores involucrados y así, dar respuestas a las mismas.

Analizar, reconocer y describir esas problemáticas en la Universidad, en la Facultad de Educación y al interior de la cátedra, Política y Legislación de la Educación, será objeto de este capítulo.

Una vez identificadas las problemáticas pedagógicas producto de esas tendencias o ismos en la educación superior, requieren de su abordaje (que de manera colectiva, atañen a distintas responsabilidades de los diferentes actores educativos y, principalmente del Estado) que posibilite su tratamiento y por lo tanto, tenga como fin facilitar su resolución, mejora y transformación en oportunidades de desarrollo, para la institución en sí, para los y las docentes y, principalmente, para nuestros y nuestras estudiantes.

Para comenzar es necesario establecer el sentido y alcance de la noción de problemática. El vocablo griego problēmatikós llegó al latín tardío como problematīcus, que a su vez arribó a nuestro idioma como problemática. En sus dos sentidos, como adjetivo, el término refiere a aquello que genera problemas o acarrea inconvenientes; como sustantivo, la idea de problemática refiere al conjunto de las complicaciones que forman parte de un cierto asunto y permite englobar los desafíos, los conflictos y las dificultades de algo. Estas son parte de la formación docente y constituyen un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conceptos, creencias, competencias y valores de sentido para el desempeño docente.

Como complemento de ese alcance general enunciado anteriormente, Augusto Perez Lindo arroja luz al concepto, al decir que las problemáticas están vinculadas a los procesos educativos que se ven afectados por los cambios de paradigmas y de contextos. Afirma que la globalización, la explosión del conocimiento, la informatización, la enseñanza virtual, desafían los modelos institucionales; el modelo de sujeto pedagógico. La internacionalización de la educación; la crisis curricular, impactan respecto de las políticas regulatorias que los Estados nacionales deben llevar a cabo como consecuencia de la globalización: los y las estudiantes deben desarrollar competencias atinentes a la capacidad cognitiva y reflexiva más que en el procesamiento de datos. Apela a una perspectiva sistémica, de pensamiento complejo que permita visualizar y poner en cuestión los procesos educativos desde sus estructuras, como así también, refiere al análisis de las acciones humanas que requieren aquellos.

Agrega además, la consideración para el entendimiento de las problemáticas educativas, de algunas antinomias fundamentales que nos ayuden a comprender el avance rotundo de estos tiempos: racionalidad/ irracionalidad; materialismo/espiritualismo; individuo/sociedad; tradición/ modernidad.

Perez Lindo nos ayuda a entender y precisar que la noción de problemática involucra la complejidad del concepto de educación y plantea la posibilidad de una teoría de la educación en una era de mutaciones, al afirmar que los cambios afectan las políticas educacionales, a las identidades de los actores (docentes, estudiantes) a las organizaciones institucionales (locales, nacionales, internacionales); a las modalidades de enseñanza y aprendizaje; al currículo, etcétera. Desde allí, se pueden reconocer:

- ✓ Problemáticas que devienen de lo estipulado por leyes marco de la Educación Superior Argentina (Ley de Educación Nacional, 26.206/06; Ley de Educación Superior 24.521/95; Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel Superior 27.204/15) y refieren a su eficacia real en su ámbito de aplicación: una, que tiene que ver con el *ingreso irrestricto y en igualdad de condiciones para el acceso y permanencia de los estudiantes en el nivel Superior*. De acuerdo a lo contemplado en la Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel Superior, abre aún más el debate con respecto a la contradicción que se cree significa, entre lo estipulado allí y lo consagrado en la ley marco del Sistema Educativo Argentino, Ley de Educación Nacional. Esto implica para el Estado proveer una educación integral, permanente y de calidad; garantizar el acceso y permanencia de todos los habitantes de la Nación al sistema, sin discriminaciones, en condiciones de gratuidad y equidad; como un derecho de todos de acceder a las instituciones estatales de Educación Superior.
- ✓ Otra cuestión alude a *la situación del nivel cuaternario en relación con los posgrados* y al difícil acceso por falta de programas de gestión no solo de recursos financieros sino de políticas universitarias al respecto en las respectivas unidades académicas, que coadyuven dicho acceso, no solo por el costo que implica y que queda a cargo de los interesados en especializaciones, maestrías y doctorados; es por ello que se insiste en que en la letra de las normativas (LES 24.521 y LEN 26.206) se asegura como derecho y como deber del profesional de la educación, la formación permanente y continua. Sin embargo, se cree que el mecanismo que lo operativice, a fin de cuentas, que lo haga concreto y posible, desde un real e igualitario acceso, se relaciona más con una cuestión de políticas programáticas que den eficacia real al articulado de las políticas educativas de dimensión nacional, que con la mera contemplación en su articulado o espíritu de las leyes.
- ✓ Se suma, la que tiene que ver con la *concepción mercantilista de la educación*: en la Conferencia Regional de Educación (CRE 2007) y en la Conferencia Mundial de Educación (CME 2009) se destaca la discusión respecto de la definición de la Educación Superior como bien público y social en contraposición con su concepción en tanto bien comercial, también se hace referencia al desarrollo de la responsabilidad social universitaria y a las preocupaciones respecto de una reforma universitaria, respectivamente. Desde la perspectiva mercantil los estudiantes son concebidos como “consumidores”, las instituciones y los profesores como

“vendedores” y el mercado, tanto a nivel local como global. Esta perspectiva tiende a constituirse en el gran ordenador social, con lo cual resulta incompatible con los principios de derechos humanos, de los que la educación es uno de los más importantes.

No somos, ni pretendemos evaluar o estudiar las leyes como juristas, como abogados, ni dogmáticos, ni jueces. La letra de la ley está hecha no solamente para sus intérpretes de calidad y oficio, sino que lo hacemos en virtud de ciudadanos/as y en calidad de profesionales de la educación dentro del sistema. Por lo tanto, partir de una lectura crítica que dimensione los postulados de la normativa vigente, reconocer y conocer, en profundidad lo que se establece en cada una de ellas, nos permite salvaguardar derechos.

De allí que leer (y/o advertir) en los discursos normativos: “El Estado se constituye en garante de una educación permanente y de calidad...”; “ Los fines de la política educativa parten de considerar la educación para el desarrollo personal y social...” y el remate: “en igualdad de oportunidades”, significa, calar un poco más en el contexto; en el campo de los comportamientos, en el ámbito de la eficacia real de la política educativa, es en él en el que los legisladores y los agentes con atribuciones jurídicas para crear e implementar cláusulas programáticas deben concretar ese discurso, que a prima facie, suena bonito.

Otra de las cuestiones destacadas en las CRES y en la CMES, *refieren a la autonomía Universitaria y a la responsabilidad Social Universitaria*, ambas afectadas por las políticas neoliberales que atentan contra esos principios básicos de la Reforma universitaria de 1918. Sin embargo, como lo ha señalado Carolina Scotto, esta continúa vigente a partir de la revitalización de una visión latinoamericana de nuestros valores culturales, de nuestras prioridades y de la necesidad de nuestra integración; la defensa de la libertad de pensamiento, del valor de la formación y la producción científica y de la necesidad de la democratización del conocimiento; la conciencia de un claro compromiso de los universitarios con los problemas de la comunidad a la que pertenecen. Es así que, en la actualidad se registran situaciones muy diversas en los distintos países de América Latina lo que pone en debate el significado mismo de la autonomía universitaria, emblema de la Reforma Universitaria. En Argentina, la vigencia de la autonomía ha estado fuertemente vinculada con vaivenes político-institucionales del país de modo tal que se corre el riesgo de simplificar su significación y alcance o bien de “sacralizarla” como dogma o como fin en sí mismo. En cualquier caso, el de la autonomía es un problema que atraviesa cada decisión de política universitaria, y gran parte de los debates se ordenan alrededor de este eje conceptual, tanto en relación con las amenazas de intrusión por parte del Estado para su control o en cuanto al avance del capital y su lógica mercantilista para la transformación de su dinámica académica e institucional.

Respecto al debate en torno a la *responsabilidad social Universitaria*, se pone en cuestión su concepción esencialista, se busca no solo el compromiso con las necesidades de la sociedad sino consigo misma y en relación con los efectos que sus impactos buscan provocar en virtud de sus postulados y fines:

- la formación de profesionales y la producción de conocimientos,
- el funcionamiento organizacional;

- la ciudadanía profesional y social responsable;
- la promoción de la producción de conocimiento y desarrollo tecnológico, articulado, que favorezca el desarrollo de la sociedad y la democratización de la ciencia;
- el liderazgo y la referencia como un actor social, que promueva el progreso, la vinculación con la realidad social exterior, la distribución del conocimiento a todos.

En el ámbito de la UNCUIYO, se pueden vislumbrar cómo afectaron las antedichas tendencias/cambios/trasformaciones, que generan problemáticas y decantan en decisiones y acciones traducidas en beneficios/obligaciones/atribuciones destinados no solo a la formación de los estudiantes sino al compromiso consigo misma, con la comunidad y el sistema sociocultural del que forma parte y al cual se extiende.

Lo antedicho se manifiesta en programas de movilidad periódicos nacionales e internacionales, destinados a estudiantes de grado y docentes de la UNCUIYO. Su objetivo es promover el intercambio de estudiantes y docentes que se presentan a través de la Dirección de Cooperación Internacional de la Secretaría de Relaciones Internacionales. Los estudiantes extranjeros que llegan de intercambio a la UNCUIYO, a través de convenios vigentes, lo hacen a través de una presentación en su Universidad de origen.

Por otro lado, el proceso de internacionalización de los estudios superiores es una tendencia cada vez más fuerte en el país, y la Universidad Nacional de Cuyo no es una excepción a esa ola que atraviesa fronteras. Esta acción apunta a integrar la dimensión internacional y multicultural en los contenidos y formas de los programas de las cátedras, con la finalidad de formar egresados para actuar profesional y socialmente en un contexto internacional y multicultural. Este concepto también es considerado como una analogía del concepto “glocal”, que se refiere al enriquecimiento del conocimiento de lo local desde una perspectiva global.

También y con la intención de formar personas capaces de liderar y gestionar integralmente empresas, se llevó a cabo, el Diplomado en Dirección de Establecimientos Comerciales. La iniciativa se desarrolló luego de concretarse el convenio de cooperación mutua entre el Instituto de Desarrollo Comercial (IDC) y la Fundación Universidad Nacional de Cuyo (FUNC).

En el canal en Youtube de Señal U Académico, profesores y estudiantes de Educación, Geografía e Historia realizaron un recorrido por la historia del desarrollo y crecimiento de nuestra provincia para entender cómo llegó a ser la gran productora vitivinícola que es en la actualidad y los retos, desafíos económicos y productivos que se proyectan a futuro. Con énfasis en el secano Lavallino. La actividad es organizada por el Área de Desarrollo Territorial, perteneciente a la Secretaría de Extensión y Vinculación de la UNCUIYO, con la colaboración de la Facultad de Educación.

A través del Programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro (PEUCE) que desarrolló la Universidad Nacional de Cuyo, varios internos de los penales mendocinos accedieron a la educación gratuita y de calidad que ofrece la Casa de Estudios. El programa

capacita y asiste, a la distancia, a las personas privadas de libertad que se encuentran en las cárceles de la provincia cursando algunas de las carreras que dicta la Universidad.

Desde la FEd -UNCuyo, en el marco del proyecto Traces, desde el 2019, se dictan tutorías correspondientes a determinados espacios curriculares, entre ellos, del que formo parte “Política y Legislación de la Educación”; que coadyuven a suplir el tiempo de la cursada con la reanudación del estudio de la materia, bien sea de estudiantes de planes vigentes y/o planes no vigentes. Dichas tutorías, se lanzan una vez por cuatrimestre. De modo tal que facilite, la permanencia y egreso de los estudiantes de sus respectivos profesorados.

Con respecto a la promoción del egreso, particularmente, existen comisiones de revisión de los planes de estudios correspondiente a los profesorados de Educación Primaria, Educación Inicial y Educación Especial de la FEd; en tanto el análisis se centra en el seguimiento de las cohortes para conocer la causa del desgranamiento o abandono en determinado momento de la carrera y evitarlo de ese modo; además, se revisan constantemente los descriptores de los planes de estudios; respecto a cada asignatura, la relación con los créditos que representan para el estudiante y con respecto a los aportes o impacto en el perfil del estudiante, de manera que nos permita actualizar las planificaciones de los diversos espacios curriculares y así facilitar las exigencias y condiciones para que el estudiante acredite su carrera.

En el ámbito de la investigación, como docente de la FEd y de su equipo de investigación, participé de proyectos vinculados a la problemática que analizan el nivel de conocimiento y accionar del profesional de la educación, en calidad de salvaguarda de los derechos de niños, niñas y adolescentes; en tanto que las tareas que se realizaron en virtud de la investigación, tienen que ver con analizar los planes de estudios de las carreras de formación docente y realizar entrevistas a los docentes de Universidades e Institutos de Educación Superior de Formación Docente de la provincia, con el objeto de conocer qué saben los docentes, directivos y estudiantes en formación, respecto al paradigma vigente por Ley Nacional 26.061/05; y además, se pretende conocer qué medios se arbitran desde dichas instituciones, en la formación de los estudiantes, para el caso de detección y accionar frente a la sospecha o certeza de vulneración de derechos y poniendo especial énfasis en la franja etaria de niños con los que llevarán a cabo su labor.

Actualmente y, como desprendimiento de esa línea de investigación, está vigente el proyecto titulado: “Vulneración de derechos de niñas y niños de 0 a 3 años: modalidades de detección e intervención en SEOS del Departamento de Tunuyán, provincia de Mendoza. Investigación 2022-2024. FEd. SIIP Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado de la UNCuyo, del que soy miembro como docente investigadora en formación, también.

Con respecto a la asignatura, Política y Legislación de la Educación, pueden advertirse problemáticas referidas, a:

- El retraimiento de los estudiantes a rendir o a permanecer en la mesas de exámenes, cuando se les dice que será oral y dentro de esta se pueden vislumbrar aspectos en relación con la preferencia que manifiestan por rendir de manera escrita; se advierte sobre la falta o poca fluidez en la comunicabilidad oral de los

aprendizajes al momento en que los estudiantes rinden el examen oral de la asignatura; también, la preferencia en rendir la materia en años avanzados de la carrera.

Su contracara nos interpela a poner bajo la lupa nuestras prácticas vinculadas a estas dimensiones de análisis de la problemática identificada: ¿Es una condicionante la modalidad de examen oral, para la comunicabilidad de los aprendizajes (y pese a que en un futuro profesional de la docencia, hará uso de la oralidad en su día a día de trabajo)? ; Y como docentes formadores de otros: ¿cómo los preparamos para desarrollar esta habilidad del lenguaje oral?; ¿Qué diferencia encuentran (o resisten) los estudiantes entre rendir un escrito en Política y Legislación de la Educación y un oral?; ¿Existen otras instancias de aprendizajes, desde la asignatura, que promuevan el uso de la lengua oral y por lo tanto la comunicabilidad de los aprendizajes de ese modo?; ¿Qué estrategias didácticas mejorarían la comunicabilidad de los aprendizajes y el uso de la lengua oral, por ejemplo en el parcial y/o en los trabajos prácticos de la asignatura, como antesala de los exámenes finales orales? ; ¿Existen diferencias estratégicas -metodológicas al evaluar un contenido, por ejemplo, en las preguntas y/o en las respuestas que se esperan de los estudiantes, en un examen oral o en un examen escrito de Política y Legislación de la Educación, que les imposibilite rendir o continuar con la mesa?; ¿Qué hay de los gestos, por ejemplo, o de todo aquello que hace al lenguaje no verbal, no solo de quien da su final oral, sino por parte de los docentes durante un examen final?; ¿La receptividad (empática o no) y la atención (plena o parcial) durante un examen oral, por parte del docente, condiciona la evaluación del estudiante?

- Por otro lado, otra problemática que se presenta, vinculada a los aspectos expuestos anteriormente, tiene que ver con el año académico en el que la asignatura se ubica dentro del plan de estudio. Teniendo en cuenta que la materia está en segundo año de la carrera de Educación Primaria: ¿influyen las experiencias previas en otros exámenes orales de otras asignaturas de la carrera?; ¿Resultan (o no) articuladas y reconocidas desde la cátedra?; ¿Han sido suficientes esas experiencias en su trayecto académico?
- Además, es necesario destacar como problemática el impacto de los prejuicios o preconceptos en relación con la asignatura, la cátedra y los exámenes orales.
- También se reconocen en este abanico, la problemática acerca de la concepción de educación y en ella, la de nuestros estudiantes: ¿se logra enseñar y/o evaluar para permitir que el aprendizaje esté disponible o asequible para todos los estudiantes, bien sea los que la cursan o los que la rinden? y, ¿cómo se asumen esos condicionantes, producto de diferentes factores que son de tipos culturales, sociales, políticos, económicos, personales/individuales, etc., en dichas prácticas mediatizadas?
- En relación con los pre-conceptos establecidos con respecto hacia el nivel superior o la cátedra en sí, estos, devendrían de otra cuestión vinculada a la falta de

articulación entre, los años previos de formación de los estudiantes al ingreso a la universidad, correspondientes a la enseñanza media, que impide el avance y logro de los aprendizajes de los estudiantes y conducen al abandono y la deserción; está claro que el reto y el trabajo está puesto en la enseñanza o en la mejora a partir del estímulo hacia el bagaje cultural que el estudiante trae de años previos, sea este escaso o nulo.

- Ligada a la problemática anterior, se suma esta otra: Los condicionantes o los límites para responder a las exigencias de la universidad en los primeros años de las carreras de formación docente, ¿se resuelven o se identifican en el “pre” o en las dificultades de ingreso? Resulta necesario, identificar la existencia o no, de políticas universitarias, de acompañamiento, principalmente en los primeros años y/o aquellas que repercuten en el avance y egreso de las/los estudiantes y qué rol, entonces, asumimos los docentes a partir de tales decisiones.
- Determinar el valor que tienen las técnicas de enseñanzas , si brindan la oportunidad de desarrollar modos de aprehender la información; modos de pensar de manera sistemática y orgánica los contenidos o la información que les sirvan, no solamente para acreditar determinada asignatura, sino para asimilar saberes que le permitan ir más allá del aula, para la actuación en la sociedad y en su vida profesional, independientemente de los contextos y la madurez de los y las estudiantes, se erige en otro desafío a afrontar desde la docencia universitaria.

Es fundamental que desde una mirada pedagógica, en permanente construcción y a partir de las diferentes percepciones y las concepciones que van estableciéndose, se actualicen y se dé sentido a la reflexión y re-significación de estas situaciones que se presentan problemáticas y que acusan una toma de decisiones acordes y promotoras de instancias de evaluación y de desarrollo. En tanto, es necesario nos pongamos de frente a las mismas, por nuestros estudiantes y en compromiso con la sociedad.

Aquí resulta importante recuperar la idea de táctica y estrategia como una relación de nociones intrínsecamente vinculadas, relacionadas, ya que la táctica no puede existir sin la estrategia y esta última no puede sostenerse sin aquella. La estrategia da dirección a la capacidad de tomar decisiones, de aportar para mejorar en determinadas dimensiones de la educación superior, afectadas por los cambios de contextos. La estrategia refiere a la dirección hacia dónde queremos ir, mientras que las tácticas definen los caminos que nos ayudan a llegar a ella. La estrategia difícilmente se modifique si no hay un cambio de visión. Sin embargo, la táctica pueden encontrarse con otras coyunturas (oportunidades y/o inconvenientes) que van a requerir modificaciones en esta para lograr una mayor efectividad, eficiencia y o coherencia con la estrategia. Es esta última, la que le da consistencia al actuar, que se plasma y se define en la táctica.

Es dable resaltar que las problemáticas pedagógicas en relación con la institución, con la carrera y con la cátedra, como ha sido expuesto anteriormente, su abordaje tanto para el análisis como para el establecimiento de respuestas y/o soluciones, plasmadas en políticas

educativas, requieren de la re-significación de sus variadas dimensiones y al mismo tiempo de los diferentes actores involucrados en esa toma de decisiones. Entonces las mismas asumen una estrategia colaborativa (cuando no) que posibilite abordarlas y resolverlas.

En consonancia con lo anterior, se desarrollará la problemática educativa referida actualización curricular. Esta responde a las tres funciones esenciales de la educación superior: docencia, investigación y extensión. Desde el equipo de la asignatura, Política y Legislación de la Educación, perteneciente a la Facultad de Educación, de la carrera de Educación Primaria, en la que se dicta dicha asignatura, en segundo año; se advierte y se trabaja en función de la actualización de los saberes; en la revisión periódica cuatrimestral de los descriptores y bibliografía pertinente.

Dicha revisión se fundamenta en los procesos de aprendizajes que los estudiantes han desarrollado a lo largo del cursado; a partir de su enseñanza y transposición didáctica, como así también, a partir de la evaluación de los mismos y en virtud de los créditos (principalmente) que significan para los estudiantes, es otras de las razones que nos conducen a realizar ajustes en la asignatura; además, de la imprescindible adaptación a la realidad sociocultural que demanda innovar para evitar la obsolescencia de lo que se enseña o del contenido de la asignatura dentro del plan de estudio.

En la mayoría de los casos, esos ajustes se llevan a cabo a partir de lo que decide el equipo de la asignatura; se busca que tiendan a ampliar la perspectiva y a fortalecer el desarrollo de los aprendizajes de las y los estudiantes, respecto al eje que se trate.

La asignatura consta de tres ejes: el primero, está referido a nociones claves o subyacentes al resto de la materia: este eje, tiene que ver con la noción de política y su evolución a lo en el tiempo, además, sus conceptualizaciones afines o que se desprenden de su desarrollo y profundización, tal es así que, se recurre a las noción de Estado, a su evolución y caracterización de los tipos de Estado, a lo largo del tiempo; también, el eje uno involucra la definición de políticas públicas y dentro de ésta, el concepto de política educativa, en sus aspectos y consideraciones específicas referidas a sus dimensiones, fundamentos, ámbito de aplicación temporal y espacial de las mismas, y, finalmente, se desarrolla el concepto de políticas instrumentales como forma de entender el modelo de gestión de la autoridad cuando ingresan las políticas educativas al sistema educativo.

A continuación, el eje dos, está vinculado a entender las categorías o las condiciones políticas, culturales, sociales, es decir, el contexto que re significa la coyuntura histórica argentina pero en referencia, principalmente, a las políticas educativas o que hacen al momento de la política educativa argentina y desde el cual se asocian conceptos determinados, por ese contexto, como el sujeto pedagógico, el modelo de profesorado, la función y sentido de la educación, etc.

Y, por último, un tercer eje, relacionado a los conceptos claves de la educación que aparecen en la legislación educativa, como las leyes marco del sistema educativo, que necesariamente, enmarcan la práctica del docente y que se refieren (entre otros) a la estructura académica y la estructura administrativa en la que se caracteriza al sistema educativo argentino; también lo relativo a los derechos y deberes del profesional de la

educación, a su actuación y en calidad de salvaguardas de derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, con los cuales trabajará como profesional de la educación, de manera que le aporte conocimiento respecto a los marcos legales de su responsabilidad docente.

Por lo general, los que requieren modificaciones tienen que ver con aquellos saberes cuyos descriptores aportan categorías de análisis en las condiciones socio- históricas para analizar el momento de la política educativa argentina; también, los cambios pueden afectar el eje referido a legislación educativa ya que regula la profesión misma, en tanto es conveniente mantener al futuro profesional de la educación actualizado respecto a su marco de actuación legal.

Por otro lado, es necesario vincular esos saberes, en virtud del impacto en el perfil del estudiante y en el perfil del egresado que se pretenden formar. En tanto el aporte de la asignatura hacia el mismo, si condice o si escapa a esas aptitudes, competencias y capacidades que se buscan alcanzar.

A propósito de las jornadas institucionales que se llevan a cabo por Unidad Académica, por ejemplo, al iniciar el año académico se busca (entre otros objetivos) analizar esta problemática referida a los saberes socialmente relevantes para las y los estudiantes durante su formación.

La demanda de una revisión constante (de las asignaturas de los diversos profesorados que ofrece la FEd) a partir de la realidad socio educativa-cultural, se presenta vanguardista e interpela nuestra formación y/o los procesos de enseñanza y, por lo tanto, nos conduce a tomar decisiones para mejorar en el desarrollo y en el aporte hacia la formación de los futuros profesionales de la educación.

De allí que resulta fundamental participar de las mismas para coordinar y decidir, no solo al interior de la cátedra o equipo de la asignatura sino además, para articular con el resto de las asignaturas que pertenecen a un mismo departamento dentro de la unidad académica (en este caso, al Departamento de Fundamentos de la Educación), entendiéndolas no como compartimentos estancos sino re-adaptando y re-acondicionando los saberes con las demás, como una suerte de aprendizaje espiralado para nuestros estudiantes.

Es así que, la actualización de los saberes implica que desde la asignatura **Política y Legislación de la Educación** se puedan llevar a cabo articulaciones con otras asignaturas pertenecientes al Departamento de Fundamentos de la Educación, de la carrera de Educación Primaria. Por ejemplo: con *Pedagogía Especial* se toman sus insumos y se realizan aportes vinculados al tema de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad que están en procesos de inclusión; con *Psicología Educacional*, al abordar las vulneraciones de derechos de infancias, como el Bullying, se repara en el afrontamiento del profesional frente a esas vulneraciones desde el aspecto legal; y, con *Sociología de la Educación* (que es considerada base sustancial para el análisis del sistema educativo), se toma la base para ampliar el análisis con la perceptiva histórico-crítica de las políticas educativas y, en consecuencia, el sujeto pedagógico pretendido y la función de la educación que le dio el Estado en cada momento.

Por su parte, y en análisis del impacto de la asignatura, en el perfil del estudiante como en el perfil del egresado de la carrera docente de Educación Primaria, resulta la posibilidad de establecer articulaciones con las prácticas: de allí que la actualización de los contenidos o saberes (referidos al eje de legislación de la asignatura) tenga que ver con la oportunidad de generar instancias con las y los estudiantes para trabajar la responsabilidad en distintos ámbitos de inserción en base a situaciones concretas vivenciadas por los estudiantes; también, realizar una actividad o trabajo práctico que recupere la vivencia para el análisis en ese aspecto: responsabilidad y todo lo referido a los derechos de las infancias, sus vulneraciones y protocolos de acción. Además sería oportuno, pedir que indaguen sobre políticas educativas actuales, en los ámbitos educacionales de práctica para el análisis crítico de las mismas.

Estas articulaciones aspiran en tanto a una revisión de los descriptores de las asignaturas involucradas del plan de estudio de la carrera de Educación Primaria de la FEEd, (entre ellas, la de mi equipo de asignatura, Política y Legislación de la Educación, con respecto a las otras arriba mencionadas) en relación con su actualización, con la carga horaria y los créditos que otorgan a las y los estudiantes, el impacto en la carrera como estudiante y en el perfil del egresado vinculado a los aportes que desde lo curricular se brinda, etc. Con lo cual, permita que sus capacidades y competencias se desarrollen y mejoren, a partir de procesos de aprendizaje y alcance de saberes, preferentemente en el marco de una educación permanente (actualizada).

Al finalizar este capítulo, es importante recalcar que el tratamiento de estas problemáticas pedagógicas, su identificación, su abordaje, devienen del reconocimiento de procesos contextualizados en el marco de tendencias a nivel mundial y local, como parte de un análisis macro y sustancial. Para trasladarlo hacia recortes más acotados de análisis de esa realidad educativa, vinculada a las instituciones que se desarrollan en ese marco sociocultural, histórico y singular, como lo es la UNCuyo y la FEEd. Y a la postre, reparar en la actuación de los docentes que, en dicho análisis y en la problemática específica, demanda su parte esencial en el engranaje del proceso de toma de decisiones para abordarlos.

Es decir que desde lo micro, las funciones de docencia, de investigación y de extensión en el nivel superior, permiten anclar esas tendencias, para revisar las propias prácticas de enseñanza y derivar, principalmente, en una educación acorde a los signos de los tiempos (participativa y permanente) para las y los estudiantes. En tanto que, el desarrollo de estrategias adecuadas para abordar y adaptar lo que se enseña, evaluando las tendencias y las decisiones, conduzcan a desarrollar las habilidades, competencias y capacidades de los futuros profesionales de la educación.

CAPITULO 3- FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA.

Con el correr de los años y del tránsito de la sociedad en sus avances, sentimos y percibimos que todas las dimensiones de la vida mutan. Que no hay relación o aspecto de ella que no sufra, a lo menos, un mínimo cambio. Porque, aunque sea mínimo, las afecta, las cambia, junto a todas las facetas de la persona y, principalmente, sus decisiones, también. Por eso creo indispensable considerar que se puede hablar de crisis o de transformación según la perspectiva que se tome para posicionarse y describir el proceso. Sin embargo, es necesario que, en esa configuración crítica de la realidad, la “ternura” nos haga, nos aliente. Entiéndase por “ternura” la mínima intención de acercarse al otro, desde el ángulo de la empatía, de reconocernos sabedores de una realidad que necesariamente existe si se considera al otro en su “completitud”.

Lo cierto es que cada una de nuestras decisiones; creencias y prácticas pedagógicas, están enmarcadas en ese cambio, crisis o transformación (dependiendo cómo se mire), que atraviesa e ilumina a aquellas y le dan sentido y razón de ser. Las formas de entender lo que sentimos, percibimos y hacemos se constituyen en determinados modelos o paradigmas reveladores de nuestro actuar y nuestro encaminar la acción, primeramente. Se manifiestan como la búsqueda del sentido y configuración de nuestras prácticas y, al mismo tiempo alumbran, para su comprensión, las problemáticas devenidas de ese contexto de cambios. Esos modelos, fundamentos, principios, además de encaminar la decisión-acción del docente universitario, son categorías teóricas para mirar una realidad multidimensional y coyuntural en el ámbito de la pedagogía universitaria.

En este capítulo se abordarán esas nociones fundamentales que preceden, dan sentido y fundamento a nuestras prácticas de enseñanza dirigidas a las y los estudiantes y, al mismo tiempo, alumbran la comprensión y abordaje de las problemáticas y/o desafíos provenientes de un contexto sociocultural general, que como docentes en el ámbito de la universidad, debemos afrontar.

En tanto, esas concepciones fundamentales o nociones subyacentes a cada una de nuestras prácticas, devienen de su construcción histórica, cultural y política que las enmarca como del reconocimiento de nuestro paso por la universidad, como un hábitat colectivo y funcional a nuestro desarrollo y formación en las dimensiones, socio-cognitivas, éticas y profesionales que nos permite re- significar el valor de ese bagaje que seguimos construyendo y consolidando para alumbrar, así, nuestro trayecto en la enseñanza universitaria.

Como seres en permanente construcción con otros/as, nuestras prácticas pedagógicas necesitan, también, de la intersubjetividad que involucra a un otro/otra: la/el estudiante universitario, ese es el principio, partir de otro/otra, situado históricamente, para reconocer sus características, sus formas de interactuar, sus espacios de participación cultural y acceso a la cultura, en una realidad histórica que es permeable, cambiante y

coyuntural y que nos permite definir, delinear y delimitar los enfoques, los modelos, las categorías teórico-prácticas que le darán sentido a la enseñanza y en dirección a ese otro/a, que necesita que se lo reconozca en su completitud a los fines de promover y posibilitar su desarrollo personal y profesional. De manera que esos paradigmas y concepciones esenciales, como faros a nuestra pedagogía, refieren a la complejidad del aula que nos acerca a una realidad en la que no solo prima la dimensión cognitiva, sino la afectiva y social. Por lo tanto, entender a las y los estudiantes en ese “hacernos con ternura” es elemental, como así también, constituirnos en docentes reflexivos, al estudiar esa realidad no solamente para influir cambios, sino, también, para influirnos los nuestros, para ser docentes universitarios más flexibles, abiertos y de mirada crítica, así poder reflejarnos en nuestros estudiantes.

Es así que afirmar que el hecho educativo se circunscribe a la construcción de sí mismo, de nuestro mundo, a partir de la enseñanza y del aprendizaje, refleja que toda educación sea de niños, de adolescentes, de adultos, de ancianos, se centra en la construcción, en la apropiación. Esta es la clave del hecho educativo, como nos recuerda Daniel Prieto Castillo (2007). Es en clave intersubjetiva, es en clave grupal, es en clave relacional, en la que construimos el sentido del hecho educativo. De allí que, nuestras prácticas se enraízan en ese entretejido en el que se desarrollan. Por eso, no podemos negar importancia a la intersubjetividad de nuestra labor, a la co-responsabilidad comunicacional que tenemos como seres capaces de socialización y, por sobre todo, como seres responsables en la atención y preparación profesional, de las y los estudiantes, quienes vienen a interpelar nuestra labor (misión).

Es importante que para dar sentido a lo que hacemos (y que constituye sustrato de nuestras prácticas) que identifiquemos cuál/es son los aspectos que nutren y le otorgan al hecho educativo su comprensión e “inteligibilidad”. Por lo tanto, no solo es necesario situarnos en el contexto, en los sujetos y en las subjetividades para poder desentrañar la naturaleza de lo que hacemos, sino proponernos y comprometernos con un “entorno” que más que entorno debiera responder a “nuestro lugar”, a una real comunidad de aprendizaje, participativa, permanente y de calidad, como guía de nuestra acción y como fin de la educación y de toda política educativa. Sin embargo, es en esa falta de comprensión y de inteligibilidad (de los procesos de enseñar y de aprender con las particularidades precisas arriba, para su estudio) en la que caemos y que nos imposibilita acercarnos realmente al otro y generar verdaderos “espacios de sentido” en los trayectos que sembramos, reconocemos y recorremos.

Es en el acontecer diario de nuestras prácticas donde no debemos olvidarnos que las relaciones de significación son las que le otorgan esencia a la enseñanza y a los aprendizajes (que posibilitamos): la distinción y análisis entre lo que creemos, lo que creemos que hacemos y lo que hacemos, resulta clave. Además, en ese sentido, no debemos olvidar que es en el “hacernos con ternura” (que varias veces he reiterado) lo que nos posibilitará ser conscientes de que existen contradicciones, entonces, entre lo que creemos, entre lo que sustenta nuestra práctica pedagógica y entre lo que finalmente hacemos: esa diferencia está dada por esa conciencia en la percepción y comprensión del otro y su mundo.

Entonces, para reconocer y fundar a nuestras prácticas de sentido, necesitamos reconocer que nos formamos y construimos a partir de la interrelación del tiempo propio, de la vida diaria, del tiempo de las instituciones, de las tradiciones, de las visiones y sentidos del mundo existentes, de las experiencias y vivencias personales, de los rituales, símbolos y objetos, de los espacios y seres. Por lo que la carencia de una práctica reflexiva de las actuaciones llevadas a cabo en el entorno educativo, entendido como nuestro sitio de co-construcción de aprendizajes, de conocimiento, a partir de nuestras subjetividades; automatiza decisiones y acciones basadas en la supervivencia y en la urgencia de respuesta del momento a determinados requerimientos que nos domestican en nuestro hacer docente. Así, pues, la soledad o el rasgo individualista en determinadas situaciones que acechan el rol profesional, inciden negativamente en la construcción y apropiación del sentido del hecho educativo. La falta de consideración de una mirada pedagógica (que está en permanente construcción) de las partes involucradas en el acontecer educativo, esto es, la ausencia de valor de que nos hacemos con el otro, junto al abandono, la violencia, la mirada descalificatoria o mirada de infierno, atentan contra la construcción y deconstrucción del mundo y de la vida (concepciones que adquieren valor a partir del conocimiento co-construido y nos humaniza). Además, si nos damos cuenta que al caer en las precarias legitimaciones de nuestra enseñanza, como lo son, el idealismo-fundamentalismo, el ideologismo, el tecnicismo, el cientificismo y el pragmatismo se atenta contra toda relación educativa, recordando en estos aspectos los aportes de Daniel Prieto Castillo (Prieto, D. 2007).

En tanto que, la práctica educativa para tener sentido y permitir ser “aprehendida”, necesita de la temporalidad, de la experiencia no solo del educador sino del educando. Sabernos seres situados en el espacio y en el tiempo, con historias y experiencias singulares, significa que nos valoramos en cuanto a la experiencia pasada que nos construyó y de-construyó en lo que somos y que nos permite crear expectativas a futuro en base a las mismas. Y en esto, se me viene a la cabeza un docente que estudia, que lo hace a la manera de un “retiro de estudio” y que “da a estudiar”, que retoma la lectura y la escritura de experiencias de sus estudiantes, devenidos de ese estudio.

Es así que como docente reflexivo, dicha cualidad, involucra el estudio, principalmente, de las características que son propias de una generación. Generación de jóvenes que van creciendo, adaptándose, en la medida en que los tiempos avanzan y traen aparejados cambios; cambios y transformaciones (como se ha expresado más arriba) que condensan ciertas tendencias, ciertos modos del vivir y del sentir que nos sostienen y nos permiten ver e interpretar el contexto y las singularidades, también nuevos, transformados.

Con lo cual, identificar que la pedagogía en nuestras prácticas cotidianas tiene sentido, significa afirmar o reconocer que éstas conducen a la autoafirmación, a la construcción de sí mismo, de las y los estudiantes, siempre que: les permita desarrollar su expresión y capacidad de interactuar con el mundo y consigo mismo, entre otras instancias de aprendizaje, para apropiarse del saber; cuando reconocemos el “umbral” con el que cuenta y permitimos o ayudamos a que se extienda aún más a través de prácticas pedagógicas que le den cuestionar lo ya dado a partir de variadas instancias de aprendizajes; pero además,

cuando se enseña desde lo alternativo, esto es, con toda la cultura, en la transversalidad del saber, así nos lo dice Prieto (2009).

Cabe aclarar que muchas veces ocurre, en aras de enseñar y cumplir con el cronograma académico de la asignatura, olvidamos poner en práctica experiencias de aprendizaje (como la de los seminarios-taller) que, además de permitirle identificar el marco de actuación en el que se desempeñarán como profesionales, (como lo es en el caso de Política y Legislación de la Educación) les dé espacio para comprender (se) en ese marco, que no solo es normativo e histórico- político, sino además singular. Singular, porque no se pretenden de los profesionales respuestas atomizadas (o en teoría, el sistema, todo, a eso pretende llegar) sino reflexivas-críticas. Pero si no lo hacemos desde nuestra propia pedagogía al enseñar, sino revalorizamos la enseñanza y el espacio del aula para recuperar el sentido de lo que hacemos, sino se recupera la voz de los estudiantes (a partir del relato de sus inserciones previas a su egreso profesional, por ejemplo) dificultamos la comprensión del mundo laboral y la construcción del propio rol en la trama social.

Es así que estas concepciones y por consiguiente, nuestras prácticas, responden a una pedagogía del sentido si, como dice Prieto, conducen a generar procesos, no solamente productos o resultados; procesos que (está visto) son complejos, son singulares porque se trata de seres en construcción permanente en un contexto histórico y, además, si nuestras prácticas posibilitan: educar para la incertidumbre; para la crítica y la reflexión de los hechos y procesos educativos; para la significación; para la expresión; para convivir y apropiarse de la historia y de la cultura; por parte de nuestros y nuestras estudiantes (Prieto, D. 2007), en el marco de una educación participativa que abre caminos y desarrolla una actitud creativa e investigativa, también.

Estos núcleos conceptuales fundamentales, desarrollados con anterioridad, devienen de la trayectoria de formación en la Especialización en Docencia Universitaria (FFyL- UNCuyo); mediante la resolución de prácticas de aprendizajes, pertenecientes a los primeros módulos de la carrera (1 y 2), referidos a la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Constituyen un valioso aporte para nuestro “expertizaje” profesional y para el “desandar” de nuestro trayecto por la universidad; además, dichas prácticas, nos permitieron reconocer la alteridad como elemento principal de nuestras propuestas de enseñanza y de aprendizaje; la importancia de conocer y de explicitar los sentidos e instancias de aprendizaje, que se enuncian, promueven y concretizan, en la planificación y elaboración de propuestas pedagógicas decisivas, esto es, determinar los “educar para”; los seres, los objetos, los tiempos personales e institucionales; respectivamente; con los que se pretenden posibilitar el aprendizaje y desarrollo personal y profesional del estudiante, en el marco de la transversalidad de los saberes que requiere de una mediación pedagógica en la que necesariamente se dé lugar a la participación de variadas áreas del saber, de toda la cultura y desde lo alternativo (y lo posible) para generar prácticas de aprendizaje, pedagógicas decisivas y significativas, en nuestros estudiantes.

Estos conceptos, además de iluminar nuestro desempeño o legitimar nuestras prácticas o propuestas de enseñanza, permiten dimensionar, analizar y plantear estrategias de abordaje de las problemáticas que nos involucran como actores educativos.

Por lo tanto, el tratamiento y/o aportes a la resolución de la actualización curricular o revisión de los saberes de la asignatura “Política y Legislación de la Educación” del profesorado de Educación Primaria, de la FEEd- UNCuyo, resultan fundadamente en estas nociones y en los aportes de otros autores. Aquí se retoma nuevamente a Prieto (2002), de cuyo desarrollo nos servimos para anclar las posibles estrategias y prácticas pedagógicas del siguiente trabajo, para posibilitar oportunidades de desarrollo de nuestros estudiantes, en los modos de aprehender la información; en los modos de pensar de manera sistemática y orgánica los contenidos o la información que les sirva, no solamente para acreditar la asignatura, sino para asimilar saberes que le permitan ir más allá del aula, para la actuación en la sociedad y en su vida profesional, independientemente de los contextos y la madurez de los y las estudiantes.

Sin embargo, es cierto que la poca articulación entre el ingreso a la universidad y la formación previa del nivel medio; el cambio de cultura institucional, afecta la mirada respecto al joven estudiante universitario; esto nos hace pensar en la planificación y desarrollo de prácticas que no solamente sean significativas sino que, principalmente acompañen al estudiante en la inmersión de la vida universitaria.

Por otro lado, las asignaturas de los planes de estudio de la carrera docente de Primaria, suelen estar dispuestas como “compartimentos estancos”, lo cual dificulta las oportunidades mencionadas arriba por parte de las y los estudiantes. Pensarlas desde las posibles articulaciones que, entre ellas pueden darse, permite “espiral” el aprendizaje del saber y su actualización, también.

Entonces, resulta necesario identificar y considerar que al examinar u orientar determinada problemática pedagógica, nos apoyamos en las teorías de la práctica, es decir, lo que aprendemos con nuestro ser y nuestro quehacer profesional; en lo proveniente de las teorías del campo disciplinar propio y en lo educativo propiamente dicho, referido a la didáctica, el currículum, etc.; se ponen en diálogo a través de la confrontación, para establecer las contradicciones y/o las similitudes/conjunciones, que se descubran y permitan analizarla.

De allí que, nos servimos de los aportes de los sociólogos Flecha, R., & Tortajada, I. (1999), cuyos planteos muestran que la Educación en el siglo XXI demanda una política educativa acorde a los signos de los tiempos y busca consolidar una educación que sea participativa, permanente y de calidad; en tanto, el análisis de las problemáticas devenidas de ese contexto (que, a su vez, es de escala mundial, regional y local), responda o tenga presente esas características, no solo en el modelo de profesorado que se ve afectado e influenciado por tales tendencias, sino principalmente poniendo el foco en el estudiante o sujeto pedagógico, en su desarrollo a través del acceso a los espacios de participación cultural y a los medios y modos que se promueven para ello. Y a la postre nuestras prácticas pedagógicas respondan en virtud de ese análisis y fundamento.

En relación con lo anterior, se recuerdan los aportes de María Teresa Guajardo, en el texto base de la unidad tres del Módulo 4 de la ESDU, en el que caracteriza el paradigma comprensivista o perspectiva fenomenológica, hermenéutica o interpretativista, cuya lógica de investigación es cualitativa e intensiva; no busca la generalización de los resultados sino

la comprensión de los sentidos que los sujetos le otorgan a sus prácticas históricamente situadas. En tanto el conocimiento se construye en un movimiento dialógico que va desde la empiria a la teoría (lógica inductiva). El énfasis está puesto en el contexto de descubrimiento: las conceptualizaciones o categorías teóricas se construyen a partir de un minucioso análisis de casos semejantes y diferentes (información empírica) que se ponen a consideración para elaborar una teoría comprensiva. Comprender, abarca a los estados psicológicos, a la interpretación del marco de referencia del actor y del contexto de significados que enmarca la vida de los individuos y grupo. Incluso, para este enfoque del conocimiento educativo, comprender implica la inclusión de un hecho en el movimiento histórico, político y social del contexto de ese hecho.

Siguiendo a Freire (1999), la cultura de momento con sus lenguajes y los hábitos que forma en el mundo, influye, además, en el trabajo formativo del docente el cual resulta imposible e inviable si se lo piensa únicamente desde un contexto exclusivamente teórico: creer posible la realización de un trabajo en el que el contexto teórico se separa de tal modo de la experiencia de los educandos en su contexto concreto, de su sensibilidad y formas de ver el mundo y experiencias anteriores a la universidad, solo es posible para quien considere que la enseñanza de los contenidos se hace indiferentemente de lo que los educandos ya saben. La enseñanza como, yuxtaposición de saberes, obedece a una proceso mecanicista y autoritario para los educandos. Enseñar, aprender y conocer no tienen nada que ver con esa práctica mecanicista.

También, Daniel Prieto Castillo (2002) en su texto del módulo dos de la ESDU, nos ayuda a pensar y definir nuestra pedagogía (y las problemáticas), como un desafío de la educación. Esto, conlleva a significar el bagaje actual de conocimientos y de cultura que los estudiantes traen y van desarrollando a lo largo de la carrera universitaria, además de atender a los pre-conceptos que refieren, entre otros aspectos, a conocer y valorar qué se espera de los estudiantes en la universidad y de sus reales competencias para el desarrollo del saber. La relación y compromiso que existe entre la universidad y el resto del sistema constituyen un reto que obliga a generar políticas de acompañamiento desde la universidad y desde el propio rol docente, a asumir esas decisiones plasmándolas en prácticas de enseñanza acordes con la apropiación y el progreso de los saberes de manera crítica por parte de las y los estudiantes; responsabilidad hacia fuera y hacia adentro. Pero, sobre todo responsabilidad hacia el aprendizaje y el ser de todos/as y cada uno/a de los/las estudiantes.

Lo anterior nos conduce a mediar, el aprendizaje de nuestros estudiantes, desde prácticas de enseñanza que promuevan el rol activo, participativo (y así equitativo) de nuestros estudiantes en sus prácticas de aprendizajes. Prácticas que requieren contemplar variadas dimensiones del educando, dimensiones enraizadas en su derecho a la educación como derecho humano: dimensión ética; dimensión política, dimensión pedagógica, dimensión social; esto nos interpela en nuestra formación y en el compromiso con la práctica y con el protagonismo que se le otorga al estudiante en la construcción del saber.

Es así que, desde una mediación pedagógica (que se considere tal), nosotros, como docentes, nos vemos en el desafío de propiciar espacios humanos de interacción, como verdaderos umbrales pedagógicos, para favorecer y facilitar aprendizajes significativos en nuestros estudiantes.

La necesidad de la palabra que orienta, que guía, que acompaña (en esa intersubjetividad en la cual necesariamente nos construimos y de-construimos) es clave para que nuestros estudiantes logren comunicar sus aprendizajes; recordamos aquí la importancia de las instancias de aprendizajes que les rodean, la cultura propia de momento, el contexto histórico coyuntural que afectan al lenguaje mismo con el cual nos volvemos conscientes, de uno mismo y del mundo que nos rodea, y así nos lo apropiamos, en definitiva.

En la línea con lo anterior, y desde una perspectiva Vygotskyana, puede decirse que la construcción del conocimiento necesita de la interacción social y del lenguaje: se trata de un proceso social, principalmente, en el que los procesos psicológicos superiores son el resultado de una actividad mediada por la sociedad (y la cultura), en la que el lenguaje y la comunicación, son herramientas psicológicas esenciales en esos procesos, en tanto, el lenguaje es reconocido como un proceso, primeramente social, y , una vez internalizado por el sujeto, se vuelve un proceso individual.

Con lo cual se desprende, que nuestra práctica de enseñanza debe erigirse en el andamiaje necesario para que el estudiante alcance y logre sus potencialidades. Achicar esa distancia, entre lo que puede hacer y resolver solo, desde el nivel real de conocimiento, para alcanzar un nivel más alto en su desarrollo, a través de nuestros andamios, tal como así nos recuerda Lev Vygotsky al definir la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Es así que nos comprometemos con una enseñanza que acompaña, sin invadir, pero, tampoco, sin abandonar, cuando el estudiante ya no necesita de nuestro andamio.

Sabemos entonces del papel determinante que tiene la cultura en la construcción del conocimiento para el desarrollo de los aprendizajes de nuestros estudiantes, con lo cual, puede hablarse de una cultura de aprendizaje, es decir, de qué manera o maneras, los estudiantes se apropian del conocimiento, de sí mismos y del mundo que les rodea. Y en nuestra tarea de acompañar orientar y guiar esos aprendizajes, es necesario reconocer que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) se constituyen en una herramienta pedagógica.

Inmersos en la era de la inmediatez y de la conectividad (acentuada post pandemia, en que la educación a distancia desafió a la educación presencial) implicó la existencia de nuevos lenguajes, nuevos espacios de acceso para educarse: se crearon nuevos entornos de aprendizajes para nuestros estudiantes.

Es así que, informarse y comunicarse a partir de las TIC, genera nuevas formas de acceder a los espacios de participación cultural; la era digital, en la que la mayoría de nuestros estudiantes ha nacido, promueve hacia y desde los docentes, nuevas formas de mediar, en los aprendizajes de nuestros estudiantes en la Educación Superior. Es así que el uso de la tecnológica como algo natural que se integra a las prácticas de aprendizajes de nuestros estudiantes debe necesariamente tener una intención pedagógica.

Ese valor pedagógico de las TIC se asienta en:

- La capacidad que tienen para motivar y generar el interés en nuestros estudiantes (que son nativos digitales, en su gran mayoría) tornando así, más atractivo, dinámico y participativo el aprendizaje;
- Las TIC posibilitan adaptar el saber y las prácticas de aprendizajes de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, por ejemplo, hay soportes, como la plataforma Moodle, con la actualmente trabajamos en la Fed Virtual, como entorno de educación inclusiva, al adaptarse a los ritmos y procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes con discapacidad.
- A través del uso de las TIC potenciamos en nuestros estudiantes habilidades no solo de tipo académicas, sino además, habilidades digitales (que les permitan formarse para el mundo profesional a futuro) en la exploración de herramientas diversas. Muchas de estas herramientas, facilitan el trabajo en grupos, se pretende formar en el trabajo colaborativo y en el valor que tienen la compañía, la colaboración y el trabajo en equipo, la tolerancia y el respeto por las opiniones e ideas ajenas, en la co-construcción del saber. De esta manera, se potencian las habilidades prácticas, y, esencialmente, las habilidades sociales que el estudiante de Educación Superior, necesita desarrollar.

Así, se analiza que la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones complejiza y actualiza la formación docente, la toma de decisiones y la elaboración de un proyecto pedagógico que demanda su actualización constante en relación con los nuevos signos de los tiempos.

Las TIC nos desafían a sostenernos en nuestras prácticas y en la mediación pedagógica para así poder guiar, orientar y acompañar a nuestros estudiantes. El currículum se transforma en base esos cambios y en función de cumplir con las premisas de una Educación participativa, permanente y de calidad, que no solamente posibilite a los estudiantes desarrollar sus habilidades académicas y prácticas, sino, al mismo tiempo las comunicativas. En tanto, nuestras decisiones pedagógicas, acompañadas de un programa de acción, necesariamente deben renovarse de acuerdo a los nuevos lenguajes y las nuevas formas para aprender y comunicarse.

Los fundamentos desarrollados hasta aquí, en estrecha relación con la problemática pedagógica planteada (en el capítulo II del presente trabajo), no solamente constituyen categorías teóricas o postulados para mirar esa parte de la realidad contextualizada y para un espacio curricular determinado (Política y Legislación de la Educación de la carrera docente de Educación Primaria, FEEd- UNCuyo) sino, permiten además, clarificar, ampliar y legitimar nuestras maneras o modos de abordarla a partir de prácticas consecuentes con una pedagogía del sentido y en relación con la concepción del perfil del estudiante y del perfil del egresado, de la carrera y, de cuyo impacto en la misma, ese contexto histórico y cultural demanda un ajuste y actualización en el saber, en el saber hacer y en el saber ser.

CAPÍTULO 4- PROPUESTA DE DOCENCIA E ITINERARIO DE PRÁCTICAS.

Para llevar a cabo el siguiente apartado, es necesario recordar algunas características referidas al espacio curricular de Política y Legislación de la Educación, perteneciente al plan de estudio de segundo año, del Profesorado de Educación Primaria, Facultad de Educación- UNCuyo; también, será objeto del mismo retomar algunos conceptos esenciales trabajados en la Especialización en Docencia Universitaria: el currículum; las instancias de aprendizaje; las prácticas y sus tipos; los educar para; y así, finalmente, confluir en una propuesta de docencia universitaria y su respectivo itinerario de prácticas para dicho espacio o asignatura.

Para iniciar el desarrollo de esta propuesta de enseñanza es necesario dar cuenta o retomar los aportes de Adriana Puiggrós (1990) referidos al currículum, es decir, qué entendemos por currículum. Éste surge como propuesta política- pedagógico que resume un proyecto cultural, político y social, de momento, que enmarca las ideas o tensiones de una clase dirigente (y otra que resiste), en la que se vislumbran determinadas concepciones de hombre, de sociedad, de cultura, de educación, para una sociedad también, determinada.

Sumado a ello, Prieto (2015) nos dice que el currículum constituye el horizonte de aplicación de la mediación, el cual es más que un plan de estudio. Este es el conjunto de los contenidos, la metodología de enseñanza, los tiempos, las formas de evaluar; propios de un determinado trayecto educativo.

Entendemos entonces al currículum, como aquello que preside a las prácticas educativas que brinda información sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar.

Como práctica pedagógica y social, el currículum, es eminentemente político, ya que en su diseño y planificación, se cruzan esas concepciones esenciales de todo proyecto educativo: la concepción de sujeto pedagógico, el modelo de profesorado, etc., función y sentido de la educación, etc.; todo lo cual nos determina, nos hace ser quienes somos.

Es así que, es fundamental entender que a través del diseño y desarrollo del plan de estudio para la formación de docentes de Educación Primaria, prima esa articulación esencial: el currículum se convierte en propuesta formativa de docentes y la formación de docentes se enraíza, se encauza y desenvuelve en aquel, se retroalimentan. En tanto, desde Política y Legislación de la Educación, implica la posibilidad de construir el conocimiento y el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, cobrando identidad esa articulación, mediante lineamientos de carácter prospectivos, de manera continua, en el que se relacionen (constantemente) el saber, el saber hacer y el saber ser con el contexto en el que se materializan.

A partir de lo antedicho, esa dinámica de la que se habló, articula un proceso de recreación también continua, permanente mediante la actualización constante entre contexto y

especificación curricular, mediada por la actualización y adecuación de la relación pedagógica que la enmarca y nos vuelve más cercanos a la misma.

¿Para qué enseñamos?

Política y Legislación de la Educación, es una asignatura del Profesorado de Educación Primaria, que tiene por finalidad desarrollar las siguientes competencias o aportes al perfil del estudiante estas tienen que ver con la construcción de claves interpretativas para que puedan comprender y desnaturalizar los procesos y prácticas referidos a la realidad educativa a lo largo de la historia y, en ella, principalmente, entender cómo se dio la configuración del sistema educativo estatal argentino y, por lo tanto, las principales políticas educativas; también, conocer y elaborar el propio rol docente que las y los estudiantes desempeñarán a futuro, como protagonistas y hacedores del sistema, es decir, como actores esenciales en la defensa de la educación pública y, principalmente, como actores claves en elaboración, ejecución, mejora y transformación de las políticas educativas; además, se busca resignificar la importancia que tendrán en sus futuras funciones, como salvaguardas de derechos de las niñas, los niños y adolescentes que tendrán a su cargo en la enseñanza del nivel primario.

De allí que los logros del espacio curricular apunten a:

- Describir al sistema educativo contextualizado desde una perspectiva sociohistórica y política en todas sus dimensiones, como un proceso de integración participativa, desde una concepción particular de hombre y del mundo.
- Manifestar una conciencia histórica analizando propuestas de política educativa desde la perspectiva de transformación y reformas del sistema educativo en los procesos de descentralización, particularmente en Latinoamérica.
- Interpretar la legislación en la que se sustenta la concepción de Educación y el sistema educativo argentino y provincial abordándola con criterio reflexivo.
- Asumir una posición reflexiva, comprometida y mediadora valorando la acción docente como dinamizadora de los cambios educativos.
- Desarrollar competencias lingüísticas en la oralidad y la producción escrita, apropiándose del lenguaje científico específico de la asignatura como herramienta de claridad del pensamiento en la comunicación interpersonal.

¿Qué contenidos (saberes), se enseñan?

En tanto, los principales núcleos temáticos, correspondientes al último programa dictado de la materia, 2023 (vigente), cuyos descriptores y/o saberes mínimos del espacio curricular, hacen a la dimensión epistemológica, histórica e ideológica de la asignatura, involucran conceptos claves, cuya presentación se realiza por bloque. Bloque 1: Política: concepto, etapas y representantes. La universalidad del relato de la modernidad puesto en cuestión. El estado: tipos de Estado, formación, complejidad y desafíos. Del Estado constitucional al Estado Convencional. Política educativa: concepto, modelos, tipos, fundamentos, dimensiones y derechos en el marco de las políticas públicas. Políticas instrumentales: características, ejes de discusión, centralización-descentralización. Bloque dos: Perspectiva histórico-educativa y social en la Educación Argentina. Rol del Estado,

Sociedad, Ciudadanía y Problemáticas de la política educativa: Teorías educativas y Estado. El sistema educativo como ámbito de estudio: las políticas educativas y su interacción con el social y lo económico. Conceptos claves: obligatoriedad. Caracteres de la escuela pública. Ideología. Democracia. Igualdad. La educación como derecho fundamental. Enfoque de los derechos humanos. Diferentes concepciones en la historia argentina. Condiciones, alcances y desafíos actuales. Y finalmente, un bloque tres que refiere a nociones claves en relación con: representaciones de las infancias. Representaciones de la diversidad. Paradigma de la Protección Integral de Derechos de NNA: niño/a como sujeto de derechos. Normativas fundamentales. Las infancias y la violencia: Abuso Sexual Infantil (ASI). El derecho a la educación en las bases normativas: derecho general y derecho específico. Educación en los fundamentos del Estado. Leyes educativas marco. Normativas de los/las trabajadores de la educación. Responsabilidad del docente: civil, penal y administrativa. Derechos del docente. Licencias. Protocolos de actuación. Actas institucionales: características y requisitos para su producción. Sistema de protección al docente.

Desde el saber hacer y saber ser planteados como los procedimientos y la promoción de actitudes y valores, Política y Legislación de la Educación, tiende a potenciar en los y las estudiantes los siguientes: en los procedimientos, la reflexión, análisis, comparación y sistematización de los contenidos de los bloques temáticos, desde la bibliografía; también se propone la reflexión crítica y el establecimiento de relaciones a partir de una práctica de significación desde las vivencias cotidianas y cercanas, las experiencias personales y grupales en los diferentes espacios educativos; apunta además, a la reflexión respecto de modelos organizativos y políticas implícitas en la vida cotidiana a partir de los saberes previos; el análisis de textos legales y producción escrita grupal en relación a conceptos-ejes relevantes de cada marco normativo; además, el análisis de casos referidos a la responsabilidad del docente y su régimen disciplinario en la provincia de Mendoza y exposición de medidas de acción adecuadas a las situaciones presentadas.

Desde las actitudes- valores, se tiende a que los y las estudiantes desarrollen la confianza en sus posibilidades de plantear y resolver problemas; la comprensión, esfuerzo y perseverancia de buscar soluciones; el respeto por el pensamiento ajeno, las diversas concepciones ideológicas y opiniones fundamentales; la valoración del intercambio de ideas como fuente de aprendizaje; el placer por los desafíos intelectuales y responsabilidad por la formación personal y profesional; por nombrar algunos.

Se trata de una asignatura de tipo teórico; a la que se le asigna el primer cuatrimestre que responde a 45 horas, con una disposición de tres horas semanales para su cursado. También, obedece a un sistema de créditos, lo cual vincula las horas que le insume al estudiante en la construcción de los conocimientos a partir de los descriptores planteados en el currículum. Respecto al equipo de la asignatura, está conformado por dos profesoras Adjuntas con dedicación semiexclusiva y dos jefes de trabajos prácticos. Se dicta en segundo año del Profesorado en Educación Primaria y, como se dijo anteriormente, su régimen es cuatrimestral.

Con respecto a su carácter como asignatura, la misma ofrece conocimientos, modelos explicativos y modos de pensamiento, que lejos del dogma, son provisionales y acordes a la evolución del conocimiento y de los cambios en el contexto. Política y ciencia se determinan mutuamente, por lo tanto.

¿Cómo se implementan?

Por tener carácter de asignatura, en el campo de la metodología de enseñanza y de aprendizaje, desde Política y Legislación de la Educación, se proponen estrategias en diferentes instancias, según las unidades y momentos, tales como:

- Metodología desde el campo teórico: técnica expositiva: lección magistral con formulación de objetivos, participación del estudiante, trabajos en grupo y autónomo. Debates. Aprendizaje por descubrimiento. Realización de trabajos y Exposición de trabajos.
- Metodología desde el campo práctico –reflexivo: visionado de videos sobre discursos y análisis de responsables políticos en los diferentes etapas-histórico-educativas. Exposición de preguntas. Trabajos en grupos. Trabajo individual.
- Metodología desde el campo de las estrategias de enseñanza: lección magistral, debate, comentarios, mediador en visionados y uso de materiales y recursos. Técnica expositiva, exposición oral de contenidos, comentarios, valoraciones. Mediador en la síntesis de lecturas con guía gráfica.
- Actividades académicas guiadas: uso de bibliografía, uso de apuntes, elaboración de guías de lectura, exposición de temas. Mediación en trabajos cooperativos: grupales y exposición grupales-individuales. Presentaciones digitales.
- Las actividades de aprendizaje significativo, tienen momentos que no son lineales, es decir, pueden coincidir: 1- momento de recuperación de conocimientos previos; 2- momento de motivación; 3- momento básico o de desarrollo; 4- momento de práctica; 5- momento de evaluación; 6- momento de extensión o transferencia.

Cabe reparar en que la técnica expositiva y la lección magistral son contrarias al espíritu del Seminario y al protagonismo de las y los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Roig nos recuerda que no hay medio ni procedimiento más eficaz que el seminario, para motivar, incentivar el interés por aprender; el estudiante tienen un rol activo y participativo en cada encuentro, como, así mismo, anima al docente a considerarse un estudiante más en la búsqueda de la verdad y del hacer(nos) en el saber.

Como espacio para mediar pedagógicamente y desde experiencias pedagógicas significativas, con el seminario, se produce un verdadero lugar de intercomunicación, de interrelación; un verdadero encuentro, a través del diálogo, de lo mutuo, del compañerismo, de todo eso que va más allá de la mera transmisión del saber.

Posicionada en este formato curricular, intento desde la asignatura y en mi rol de JTP, promover espacios de debate, de consulta permanente, de diálogo orientado a la reflexión, desde las propias vivencias y experiencias traídas por mi estudiante, potenciando así el

desarrollo de su trabajo autónomo y el pensamiento crítico, pero sin dejar de guiar, orientar y acompañar.

Estas instancias de reflexión y de trabajo crítico convierten al estudiante en artífices de sus propios procesos de aprendizaje: le permiten dimensionar la realidad educativa (en donde se desempeñará a futuro), ir al medio y traer dichas vivencias y experiencias para co-construir y analizar ese saber (proveniente de la práctica) y así, indagar o adentrarnos, luego, en la revisión del saber teórico, en su profundización y análisis de las problemáticas que luego afrontará desde su rol docente de primaria.

Respecto a la evaluación de la materia, se realiza: del proceso, de acuerdo a criterios como el porcentaje de actividades cumplidas (los trabajos prácticos y un parcial), la oportunidad y frecuencia, la participación en grupo, la calidad, creatividad y aportes personales en la producción, la aplicación del reglamento de ortografía y redacción (de mayo de 1989) en las actividades desarrolladas por los estudiantes en el trayecto de la cursada ; y, además, es de resultado, al contemplar las situaciones referidas a las condiciones de estudiantes regulares que involucra la aprobación del 75% de los trabajos prácticos, el 75% de la asistencia y el parcial de la materia; condiciones para estudiantes no regulares si aprueban el 50% de los trabajos prácticos, el 50% de la asistencia y el parcial; y finalmente, la condición de estudiante libre que requiere la preparación de un trabajo escrito integrador de una unidad completa del programa y su aprobación, con 15 días de anticipación, una vez aprobado rinde su examen final en dos instancias, escrito y oral.

En relación con el examen final de la asignatura, para estudiantes regulares, se corresponde con un examen oral o escrito ante tribunal; en el caso de estudiantes no regulares, previamente resuelven un caso problema y de resultar aprobado, pasan a la instancia oral o escrita ante tribunal. Finalmente, para estudiantes de condición libre, se requiere la aprobación del trabajo de unidad completa, la resolución de un caso problema y la instancia de examen oral o escrito ante tribunal.

En las clases de Política y Legislación de la Educación, la explicación continúa siendo preponderante, si bien los momentos para la construcción del saber están descriptos y se pueden reflejar en la misma, la mayoría de las veces los temas se desencadenan uno tras otro; un tema conduce a otro y así sucesivamente.

Con respecto al replanteo o reorganización de estos saberes, durante el transcurso de la cursada y de la tutoría de la asignatura, mis sugerencias y /o aportes, desde la condición de JTP, apuntan valorar y tomar por estudio, los casos que ellos mismos experimentan en su campo de prácticas, en las etapas previas al egreso, durante la residencia pedagógica, por ejemplo.

Es así que, se parte de la experiencia propia de los estudiantes para poder abordar luego los marcos normativos que enmarcan su actuación como profesional de la educación (esto es, derechos y deberes provenientes de ser docente y principalmente aquellos derivados de su calidad de guardador y/o salvaguarda de derechos de Niñas, Niños y/o Adolescentes)

En tanto, la lógica que se promueve respecto a la sistematización del saber, proviene de lo propio del estudiante a partir de la resignificación de casos y/o situaciones concretas que les permiten vivenciar su inserción en el medio profesional y su encuadre normativo.

“Conocer para actuar”, se funda en el conocimiento de la realidad que ellos mismos abordan (la realidad educativa) para relacionarlo con el conocimiento proveniente del campo teórico que le aporta la asignatura.

Por lo tanto, aprovechar cada una de las inquietudes y obstáculos que las y los estudiantes nos manifiestan, no solo en la clase, sino llevados a las consultas y, principalmente, en tutoría, es esencial; usualmente, sus planteos, tienen que ver con la complejidad de los textos; la construcción y asimilación de los saberes y su relación con el contexto; en tanto, son aspectos que implican rever la lógica del sujeto que aprende, la lógica del contenido o disciplina y la lógica del contexto (además, de la necesaria adecuación en relación con los saberes previos devenidos de otras asignaturas del plan de estudio, como Pedagogía; Sociología de la Educación; Historia y Geografía).

Entonces, la propuesta tiende a colaborar con la necesidad de articular esa lógica mencionada arriba pero, concretamente, con la necesidad de plantearnos la revisión continua y permanente de los descriptores para acercar el texto al contexto de los y las estudiantes. De allí que, desde el rol de jefe de trabajos prácticos, las actividades o prácticas de aprendizajes tienden a profundizarse, en la elaboración de los trabajos prácticos que se desarrollan en la plataforma Moodle (soporte virtual), como propuestas de aprendizajes y no simplemente como consignas o instrucciones categóricas, para que no sea una mera aplicación del contenido.

Entonces, a partir de la lógica a través de la que aprenden nuestros estudiantes y que, muchas veces plantean sus dudas o dificultades en cuanto a la complejidad de un texto particular del programa y lo llevan a consulta, es desde allí, que tratamos de resolver situaciones concretas, casos, por ejemplo, que se les pide que seleccionen ellos mismos o se les da uno y, así, puedan enlazar teoría y práctica y comprender su propio proceso en el aprendizaje de determinado saber.

Además, se parte de la lógica de los contenidos, y aquí me gustaría resaltar o nombrarlos como saberes que involucran descriptores ligados a corrientes filosóficas, sociológicas, pedagógicas, etc., es decir, se trata de una lógica del contenido o disciplina, que es multidisciplinar, con lo cual, tornar significativas las propuestas de aprendizajes, implica “espiralar” la construcción del conocimiento a partir de las vivencias recuperadas en ese encuentro: entre estudiante -texto ; estudiante - contexto. Por eso, la búsqueda, selección y posterior actualización de la bibliografía, más atinente a esa relación (lógica del sujeto que aprende- lógica del contenido, lógica del contexto), es la finalidad central para promover un aprendizaje significativo a partir de la actualización de los descriptores de los bloques del programa de la asignatura, que prefiero denominar ejes o unidades, ya que alude a integración y articulación entre los mismos; sin olvidar, que en esa revisión y actualización de los saberes, los y las estudiantes identifican su contexto, entonces esos saberes necesariamente deben ser de relevancia cultural para el educando (lógica del contexto).

Es importante destacar que al analizar la manera en la que aprendemos los docentes, porque como dice Prieto, los docentes venimos a la universidad a aprender, también; impera la necesidad de reflexionar sobre nuestra experiencia en el aula como un compromiso, ético, humano y con el conocimiento mismo: nuestro bagaje de formación que sostiene nuestras prácticas de enseñanza, no es algo acabado y dado, sino que estamos en aprendizaje continuo, somos seres de aprendizaje para toda la vida y por lo tanto nuestros saberes están sujetos a constante revisión y resignificación en virtud de los modos, de los seres con quienes aprendemos, del valor que damos a las biografías escolares, como lo hicimos a lo largo del recorrido por la ESDU. Es así que, reflexionar como docentes acerca de nuestras propias prácticas de enseñanza, no es solo un deber de profesión, como capacitarse, sino, además, un compromiso ético con nuestros estudiantes.

Esa resignificación permite renovarnos, reacondicionar nuestras prácticas bien sea desde nuestros fundamentos, desde la innovación y el actuar conocimiento, es decir, desde el modo o la manera en que los vamos a trasponer; pero requiere e implica de una transformación en la enseñanza y para nuestros estudiantes, para promover mejoras y potenciar sus aprendizajes a través de prácticas de relevancia y significancia singulares para los mismos.

Es así que nuestras prácticas de enseñanza, lejos de erigirse en “recetas”, deben tender en lo posible a ser desafíos para nuestros estudiantes, a ser encuentros entre lo conceptual, lo intelectual, lo emocional y deben tender a ser arraigo en lo profundo de su vida toda, como verdaderas experiencias pedagógicas decisivas, al decir de Prieto (2003). Se trata de prácticas con sostén conceptual y metodológico, que estimulan la reflexión, la creación y la comunicación, principiante.

Las experiencias pedagógicas decisivas solo podrán concretarse si las mismas se llevan a cabo en un ambiente cálido, propicio para la mediación, es decir, en un ambiente en el que el docente acompañe y promueva el aprendizaje del estudiante para que pueda apropiarse de sí mismo y del mundo: la mediación pedagógica significa un juego de cercanía sin invadir y una distancia sin abandonar (Prieto Castillo, 2015).

De allí que, proponer prácticas mediadas desde lo pedagógico significa que no solo se les pida hacer algo, sino que se les deje hacer algo, se les deje experimentar: plantearse un problema y resolverlo; tomar iniciativa; optar entre distintas alternativas; comparar; avanzar de concepto en concepto hasta una generalización mayor; sintetizar; interactuar; buscar en el contexto; etc. Una experiencia pedagógica decisiva supone eso: una previsión, un ordenamiento, una planificación de todas las prácticas que van a realizar nuestros estudiantes.

Para ser decisivas, significativas, permeables, las prácticas de aprendizaje requieren que nuestros estudiantes hagan algo para aprender, lo cual significa que las actividades como un continuum, es decir, referido a un curso de acción, requieren del pensamiento: ¿Por qué? ¿Qué pasaría si...? ¿Cómo comparan?; además de actividades en las que recurran a su autobiografía, a su recorrido escolar y a evocar esos trayectos que marcaron sus vidas; siguiendo en esa misma línea en que se nos planteó en la ESDU; para proponerles: prácticas

de aprendizaje, interesantes, profundas, por así decirlo, arraigadas en el ser del otro, el estudiante, son las que le permiten conocer sus propios procesos. De allí, la importancia de nosotros los docentes, de promover modos de entender desde miradas diversas el campo específico y, a su vez, actualizado de la materia. También, aquellas prácticas que involucran la sensibilidad de los participantes, que implican ubicar al estudiante en el tema o en los saberes a desarrollar, destacando los sentidos, los educar para, las intencionalidades, tal como se nos propuso a lo largo de toda la cursada de la ESDU.

Las siguientes prácticas de aprendizajes elaboradas y pensadas en el estudiante, pretenden constituirse en propuestas de relevancia para nuestros estudiantes, tienen que ver con una enseñanza de manera no acumulada del saber, sino integrando el mismo: el estudio de caso; la simulación, el aprendizaje en base a problemas, son esenciales para lograr prácticas de aprendizaje significativas en nuestros estudiantes. Son parte de ese continuo referido a un curso de acción que, necesariamente, en el oficio de enseñar, tal como nos recuerda Edith Litwin, en el módulo primero de la ESDU, se le da a conocer a los estudiantes, curso de acción que es planeado, anticipado en que el que se pueden identificar las diferentes y diversas actividades y tienden a la comprensión por parte de estos últimos. Lo importante radica en poder construir e integrar con nuestros estudiantes, saberes nuevos y previos, a partir de propuestas que signifiquen desafíos para ellos y no meras instrucciones categóricas o deberes (como suelen ser los cuestionarios descriptivos de los trabajos prácticos que se utilizan en la asignatura).

Entonces, siguiendo el hilo de la mediación pedagógica decisiva, tal como lo transitamos en nuestra querida ESDU, la mediación inicia desde el minuto cero, en el diseño y planificación de nuestras prácticas de enseñanza, en nuestras decisiones; en los saberes que decidimos abordar; en su tratamiento; en los materiales; en las prácticas en el cómo las orientamos; en nuestro propio discurso; en las relaciones con los pares; en el entorno; en todas esas oportunidades que reconocemos esenciales para mediar y en las que reconocemos que aprendemos, a las que Prieto les denominó, instancias de aprendizaje como vimos en la ESDU.

Para continuar, desde el compromiso del propio rol, es dable ahora poner el acento en el lenguaje, ese lenguaje que nos acerca a los seres que estamos formando y con los cuales también nos formamos, ya que somos seres en constante construcción y aprendizaje. Somos sujetos del lenguaje y de la acción y, en ella, qué importante es reconocer ese juego de cercanía sin invadir, y esa distancia sin abandonar, que significa acompañar y promover aprendizajes. Y me permito agregarle, desde la ternura, para nuestras y nuestros estudiantes (ternura que implica una “mirada que abraza” al otro/a).

Con lo cual el diseño y elaboración de un mapa o itinerario de prácticas se desenvuelve como una visión en totalidad de las prácticas que recorrerán las y los estudiantes por medio tipos de prácticas planteadas desde la interlocución; desde un lenguaje sencillo, coloquial, ameno, sereno; también, desde instancias de aprendizajes que involucren tiempos y espacios, situaciones presentes y posibles, que se asuman complejos, singulares y diversos, e históricos; además, desde la puesta en conocimiento de los sentidos o educar “para” de dichas prácticas; desde nuestra completitud, entonces, ¿Con quién se aprende? ¿Con qué

se aprende?: con la institución; con el educador; con los medios y materiales; con el grupo; con el contexto y con uno mismo. Así nos manifiesta Prieto Castillo (1996), al recordarnos la necesidad de trabajar adecuadamente cada una de estas instancias en las propuestas de aprendizaje para los estudiantes: reducir a una, de las instancias de aprendizaje, las prácticas, limita las oportunidades de aprender y de apropiarse del saber (y aquí nos referimos al saber propiamente dicho, al saber hacer y al saber ser con uno mismo y con los demás).

Mapa o itinerario de práctica.

En este sub apartado del capítulo se desarrollará el mapa de prácticas de la propuesta de enseñanza que significa a modo de síntesis una representación, desde una visión totalizadora de las actividades o prácticas de aprendizajes tal como se les presentará a nuestras y nuestros estudiantes, es decir , el recorrido a realizar o el trayecto para construir los conceptos (tomados de los ejes en los que se estructura y desenvuelve la asignatura), de manera que los estudiantes puedan comprender, los procesos que realizaremos para construir el saber; también incluye los distintos tipos de prácticas que se promueven; las intencionalidades y sentidos subyacentes a cada práctica; las instancias de aprendizajes como oportunidades para acompañar y tornar propicios los aprendizajes de nuestros estudiantes y, así, mediar desde y para la ternura, como siempre digo, desde una mirada más profunda en ese destino común que se comparte, mirada tan cercana como la empatía, tan cercana, que abraza.

Cuadro 1 – Mapa o itinerario de prácticas.

EJE	Práctica de aprendizaje	Instancia de aprendizaje	Tipo de práctica	“Educar para...”
Eje I	Práctica n°1: La política: desambiguando sus sentidos y construyendo (nos) desde el propio rol.	Consigo mismo. Con el grupo. Con los materiales, medios y tecnologías. Con el contexto.	Prácticas de observación. Prácticas de significación. Prácticas de interacción. Prácticas de reflexión sobre el contexto.	Significación. Expresión. Complejidad. Incertidumbre. Comprensión.
Eje II	Práctica n° 2: El momento de la política educativa y la configuración de la igualdad, como concepto-eje central de la misma en dicho	Consigo mismo. Con el grupo. Con los materiales, medios y tecnologías. Con el contexto.	Prácticas de observación. Prácticas de significación. Prácticas de interacción. Prácticas de reflexión sobre el contexto.	Significación. Expresión. Complejidad. Incertidumbre. Comprensión. Apropiación de la historia y de la cultura.

	contexto.			
Eje III	Práctica n° 3: El docente salvaguarda de derechos: Ley de protección integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; ley nacional n°: 26.061/05.	Consigo mismo. Con el grupo. Con los materiales, medios y tecnologías. Con el contexto.	Prácticas de observación. Prácticas de significación. Prácticas de interacción. Prácticas de reflexión sobre el contexto.	Significación. Expresión. Complejidad. Incertidumbre. Comprensión.

Fuente: Elaboración propia

Como anteriormente se dijo, el mapa de prácticas expuesto arriba se erige en camino, en hoja de ruta, en guía para nuestros estudiantes en los procesos de construcción del saber. En este, se ha tenido en cuenta que se trata de un recorte de los saberes que constituyen la materia, pero que guardan relación y significatividad en la selección y a lo largo de la estructura toda en la que se vertebra la asignatura. El sentido de espiralar e integrar los saberes elegidos es prioridad para decantar en dicha propuesta.

Es dable destacar que no se trata de una secuencia didáctica, sino de permitirnos romper con esa estructura de yuxtaposición de los saberes, de la enseñanza del conocimiento acumulado, sino de la oportunidad de poner el foco en el proceso, al dar (nos) cuenta de la reflexión y análisis en apropiación de los saberes, tal como lo hemos llevado a cabo en todas prácticas de la ESDU recurriendo a la memoria de nuestra formación previa en los buenos maestros del pasado o a la de los no tan buenos, pero que sembraron huella en nosotros y en esos trayectos iniciales.

Por eso, es importante que para dar sentido a lo que hacemos (y que constituye el sustrato de nuestras prácticas) que identifiquemos cuál/es son los aspectos que nutren y le otorgan al hecho educativo su comprensión e “inteligibilidad”. No solo es necesario situarnos en el contexto, en los sujetos y en las subjetividades para poder desentrañar la naturaleza de lo que hacemos, sino proponernos y comprometernos con un “entorno” que más que entorno debiera responder a nuestro lugar, un espacio lleno de sentido en los trayectos que sembramos, reconocemos y recorremos.

Será de mi convicción, anclada en una pedagogía del sentido, como nos recuerda Prieto, que estas prácticas de aprendizaje puedan ser discutidas, analizadas, contextualizadas y resignificadas, por nuestras y nuestros estudiantes.

En consecuencia con lo antedicho, el sustrato de esta propuesta tiende a promover en los estudiantes procesos, no solamente productos o resultados; generar procesos que (está visto) son complejos, son singulares porque se trata de seres en construcción permanente en un contexto histórico y, además, se lograrán si nuestras prácticas posibilitan: educar para la incertidumbre; para la crítica y la reflexión de los hechos y procesos educativos; para la significación; para la expresión; para convivir y apropiarse de la historia y de la cultura (Prieto, D. 2007).

Además, dichas prácticas cobran sentido desde lo pedagógico, en tanto nuestros/as estudiantes puedan afirmar o reconocer que conducen a la autoafirmación, a la construcción de sí mismos, siempre que: les permitan desarrollar su expresión y capacidad de interactuar con el mundo y consigo mismo, para apropiarse del saber a través de prácticas que le den a cuestionar lo ya dado, a partir de variadas instancias de aprendizajes, desde lo alternativo, esto es, con toda la cultura, en la transversalidad del saber y más allá del aula, así nos lo dice Prieto (2009).

Práctica de aprendizaje n°1:

La política: desambiguando sus sentidos y construyendo (nos) desde el propio rol.

Objetivos/propósitos de la propuesta de aprendizaje (elaborados en base al diseño curricular o plan de estudio de la carrera de Educación Primaria y según se evidencian desde el espacio curricular de Política y Legislación de la Educación)

- Definir el concepto de política a partir de su análisis y reflexión de la evolución histórica del concepto y su resignificación a partir de las matrices del poder, del ser y del saber desde una perspectiva decolonial.
- Reconocer el impacto de la política en el ejercicio del rol docente para entendernos como integrantes de un entramado político, social y cultural que nos enmarca: somos Estado.
- Valorar la construcción del rol docente de primaria (a futuro): su competencia profesional y su capacidad decisiva en la toma de decisiones como parte del engranaje en los procesos de elaboración de las políticas públicas (educativas).
- Consensuar la toma de decisiones a partir de puntos de vista y posicionamientos diversos para la realización de las prácticas grupales.

Contenidos:

La política, concepto, etapas, representantes. La universalidad del relato de la modernidad puesto en cuestión.

Sentidos:

Como sujetos del lenguaje y de la acción, por naturaleza, interactuamos, decidimos y afectamos a otros con nuestra toma de decisiones y nuestras acciones, consecuentemente. Es así que, con nuestras decisiones y acciones, nos desenvolvemos a través de diferentes roles en el entramado social. Necesitamos de esa alteridad para vivir. Y en ese discurrir de lo humano, existen normas, que son necesarias para regular la paz social; reglas que plasman, la toma de decisiones de la autoridad, que normativizan esas relaciones sociales y que, por lo tanto, nos involucran, que debemos cumplir y que además nos permiten identificarnos (o no) con las características de la política a lo largo de su devenir histórico.

En tanto, podemos decir que para definir a la política como concepto y núcleo esencial de esta materia, es necesario reconocer la existencia de un sentido amplio asociado a la

cotidianidad de la vida en sociedad, de lo que guarda determinado colectivo acerca de lo que es la política y, en un sentido restringido o estricto, cuando se refiere a la autoridad con legitimidad gubernamental, esto es, el agente que tiene autoridad pública en un determinado Estado para tomar decisiones y, así, afectar a destinatarios en un espacio geográfico y tiempo, determinados.

Poder entender estas dimensiones de la política necesariamente nos acerca a su devenir histórico para lograr su comprensión y resignificación a lo largo de los años y, al mismo tiempo, para entender que la complejidad de dicho concepto abarca a otros temas o núcleos tangenciales a la política, vinculados a una perspectiva decolonial: la matriz de poder, la matriz del pensar y la matriz del ser. Estos conceptos, responden a los aportes de pensadores críticos, cuyas ideas pertenecen a corrientes pedagógicas, filosóficas y epistemológicas y sus influencias se extienden hacia los países de Latinoamérica, y permiten estudiar de otro modo los hechos políticos y sociales vividos; entre los pensadores destacados está el filósofo argentino naturalizado mexicano, Enrique Dussel, conocido como el filósofo de la liberación, que nos invita a desnaturalizar y cuestionar (nos) las formas en las que las matrices del poder, del ser y del pensar nos fueron impuestas, a partir de un relato único de la modernidad, producto de occidente y o de un punto geopolítico clave para entender la historia y, fundamentalmente, algunos conceptos que abordamos en la materia, provienen de matrices de elaboración exclusivamente occidentales (Europa), desde el cual se exportaba el poder, el saber y el ser hacia las periferias; como formas de dominar y ejercer la autoridad, formas de ser y formas de producción del conocimiento válido, respectivamente.

Entender, comprender la complejidad de la política en la historia, o bien, partir de concepciones que se hayan arraigadas en el colectivo y que nos definen o nos caracterizan en un destino común o que se dan en hábitats comunes, por ejemplo, la universidad, en donde tanto ustedes, los estudiantes, como nosotros, los docentes, venimos a aprender, forma parte de este desafío: somos hacedores de la política. La política nos atraviesa en ambos sentidos (amplio y restringido) en todas las facetas y ámbitos de desarrollo humano. No solamente hace política el especialista en ello o la autoridad competente. Es necesario, entender la complejidad del concepto y las cuestiones vinculadas a su sentido. Incluso entender que muchas veces dudamos de su valor; cuántos prejuicios (en sentido negativo) acarrearán faltas de crédito o de identidad con la política y por eso mismo, creemos que no somos seres políticos, cuando en realidad no dejamos de vivir en la intersubjetividad o mediados por ella misma, que permea; que es ubicua.

Necesitamos instancias de análisis, de duda, incluso, de comprensión y resignificación de la política, a partir de lo que considera el colectivo, de lo que juntos podemos contextualizar, desnaturalizar y apropiarnos al respecto. Además en ese proceso de construcción del concepto o de su reflexión en ambos sentidos, entender que somos y cumplimos un rol clave, como agentes educadores, dentro del sistema sociocultural, en el que la política no podrá ser dejada de lado a la hora de dar clases. La tarea entonces será, pensar (nos), repensar (nos) y darle significado, a partir de esos sentidos que alberga la misma.

A continuación, se presenta el mapa o itinerario de la práctica uno que nos adelanta en la visualización de las estrategias y de los momentos de cada una, que pueden coincidir, ser varios y/o no ser lineales.

-Cuadro 2: Mapa de la práctica n°1-

Estrategia	Momento
<u>Estrategia de inicio:</u> Primer momento: Dilucidar y desentrañar el concepto de política: .Puesta en situación/ caso presentado a los estudiantes .Registro, pizarra online con imágenes y frases para determinar experiencias, apreciaciones/ valoraciones que los acerque al concepto de política a partir de sus sentidos (amplio y restringido).	-Momento de recupero de conocimientos/ momento de motivación.
<u>Estrategia de desarrollo:</u> Segundo momento: -Formulación de nuevos interrogantes/ conclusiones sobre el concepto de política: .Debate acerca de los registros realizados en la pizarra online/ elaboración de anticipaciones del concepto. .Lectura grupal/ abordaje del texto desde el análisis de anticipaciones previas sobre los sentidos de la política. .Elaboración del concepto y de resignificación histórica mediante recursos colaborativos, de forma grupal.	-Momento de recupero de conocimientos e integración. - Momento de desarrollo. - Momento práctica.
Tercer momento: -Puesta en común sobre la elaboración y resignificación histórica del concepto: .Recupero del desarrollo sobre el concepto de política a partir de sus aportes en grupo .Registro grupal y con el docente por escrito en el pizarrón. -Valoración del uso de los recursos colaborativos y de la instancia grupal como proceso para conocer y construir acerca del concepto estudiado .Formulación de conclusiones grupales. -Vinculación con el contexto y con la experiencia docente, en relación con el concepto construido: . Análisis y reflexión grupal/ Elaboración de conclusiones sobre la ubicuidad del concepto en el quehacer docente y ante	- Momento de recupero y de desarrollo. -Momento de evaluación y de transferencia. -Momento de integración y de transferencia.

de decisiones involucra principalmente la intersubjetividad ya que se determinan mutuamente, por los efectos que genera, también, al afectar a otros. Esta instancia será oportuna para dialogar significar y expresar opiniones acerca del valor que tienen las decisiones en la interacción social porque afectamos a un otro/a y eso mismo. Así vamos aproximándonos al concepto de política en sentido amplio, como acción e interacción de la vida en comunidad tal como lo define Tancredi en el documento de cátedra de la asignatura, de la profesora Apaza Sembinelli, F. (2020). El concepto de política: consideraciones generales. Mendoza: documento de cátedra. FE- UNCuyo.

A continuación, les pedimos que formen grupos o en parejas y que ingresen al siguiente QR, que los direccionará hacia una pizarra en línea, en la que podrán observar algunos recursos iconográficos con personajes que utilizan el humor para referirse a la política, como Mafalda y, además, algunas frases de educadores célebres como Paulo Freire que también realizan y nos dejan sus aportes al respecto.

Así, a partir de la reflexión y de los comentarios registrados por nuestros estudiantes acerca de lo que observan y analizan respecto de la infografía que ven en el Padlet, juntos elaboraremos, una concepción un poco más ajustada al concepto de política; a cómo entendemos o qué entendemos cuando hablamos de política, precisamente en sentido amplio y en sentido restringido.

<https://padlet.com/valeriamalvezzi/el-concepto-de-pol-tica-sentido-amplio-y-sentido-restringido-annut8vjo4ea3mp1>



Para lograrlo, se invita a las y los estudiantes a contar sus apreciaciones, valoraciones y comentarios, asociados a los sentidos identificados en las imágenes, apuntados en el Padlet; para elaborar entre todos aproximaciones que tengan por finalidad reconocer que la política nos circunscribe y se da necesariamente en la alteridad, en la intersubjetividad y no es solo ejercicio de la autoridad desde la cual sus decisiones y acciones emanan como actos políticos.

Entonces afirmamos; nos acercamos a desentrañar sus sentidos y alcances del concepto cuando... oímos, vemos o leemos frecuentemente respecto al término y necesitamos mirar, atender y entender en qué sentido la asumimos.

Pensemos, en cuántas veces hemos escuchado canciones que aluden a alguna situación política o económica en la que se critica, se expresa o se manifiesta disconformidad en

relación con el actuar de quienes nos representan, o sea, la autoridad; o por el contrario, canciones rituales que evocan figuras que han marcado la historia, por ejemplo la marcha peronista que recitan sus seguidores en las marchas; las mismas marchas, incluso, se constituyen en modos de entender, de hacer política y tienen que ver con los sentidos que vimos, asociados al concepto de la política y de la vida en sociedad. También aluden a la política expresiones del tipo: -Yo no creo en la política; -A mi ningún partido me representa; -Yo soy apolítico/a. Y entonces, la cuestión radica, siempre, en desentrañar su significado.

Vamos finalizando este primer momento de acercamiento al concepto de política, que hemos visto que atraviesa diversas facetas de lo social, y del hombre esencialmente, en un tiempo y espacio determinados. Y ahora, cabe preguntarnos, ¿siempre existió un único modo de percibir a la política?

Estrategia de Desarrollo

Segundo momento:

Les pedimos que vuelvan a sus registros y se pregunten: ¿Existen prejuicios acerca de la política? ¿En qué sentido están planteados? ¿Está determinado por la misma autoridad el modo de entenderla? ¿Qué nos dice la historia? ¿Podemos ser apolíticos/as? ¿Somos sujetos u objetos de la política? Desde el rol que asumimos, ¿Cómo interpretamos y vivimos la política para actuar en consecuencia?

Con estos interrogantes planteados, abiertos, para pensar y debatir entre todos/as, las y los invitamos a que reunidos/as en grupos, lean: “El concepto de política: consideraciones generales” de la profesora Apaza, e identifiquen los períodos de evolución del concepto de política y sus principales representantes por etapa. Para ello, pueden ayudarse con algún recurso colaborativo si lo desean, y así, ir tomando apuntes o si gustan y les es práctico, pueden elaborar una línea de tiempo que les posibilite construir los períodos. (A continuación, les comparto en el pizarrón algunos recursos online y el enlace al drive de la materia como acceso rápido al documento de cátedra).

Enlace al drive de Política y Legislación de la Educación:
<https://drive.google.com/drive/u/2/folders/11gvgMXUoOo0lrcgRgrZTARLukVNBfmgN>

Recurso colaborativos

https://www.canva.com/es_mx/infografias/plantillas/linea-tiempo/

<https://miro.com/es/signup/>

Tercer momento:

Invitamos a las y los estudiantes que se reúnan en grupos o en parejas, como lo hicieron en al inicio de clase y compartamos la construcción del devenir histórico de política.

Les diremos:

Es interesante que en esta instancia demos cuenta de nuestros aportes para precisar y resignificar el concepto de política en sentido amplio y restringido en ese devenir histórico al abordar el documento de cátedra de Apaza.

Aquí se espera que podamos con nuestros estudiantes establecer comparaciones y reflexiones entre los alcances del término por etapa histórica y por representantes cuyas ideas tuvieron su influencia en la misma.

En tanto, para iniciar el diálogo, debate de ideas y recuperar el trabajo de instancia grupal, se les propondrá que:

Nos cuenten, a partir de los recursos colaborativos empleados (como proceso de co-evaluación; la utilidad de estos y de la instancia grupal como proceso para llevar a cabo para conocer y construir acerca del concepto estudiado), cuáles fueron esas etapas que han identificado a partir de la lectura del documento de cátedra, de manera que podamos definir a la política... [Aquí, esperamos pueda construirse y/o completarse, el proceso de definir las cuatro etapas en el desarrollo concepto](...) como un proceso de sustantivación en la edad antigua, como la esencia misma del hombre, solo por ser hombre; luego hacia la edad media se asocia el concepto hacia la idea de los valores cristianos; en la edad moderna con la idea poder y en la edad contemporánea la política se sumerge en un proceso de adjetivación, es decir, que para caracterizarse, para tener vida, la política necesita acompañar otras actividades, funciones y roles del sujeto, del hombre, en otras áreas de vida en sociedad y dentro del Estado y, es allí, cuando se vuelve ubicua y cuando se habla de políticas referidas a lo social, políticas sociales, a lo económico, políticas económicas, a lo cultural, políticas culturales y cuando se habla de las políticas educativas que serán las que vamos a estudiar más adelante. En tanto, en esta última etapa, ya no existe esa idea tan arraigada de la política en el hombre, como esencia del hombre, sino ya como una pérdida de identidad de la política. (Todas sus conclusiones y aportes para la configuración del devenir histórico lo iremos escribiendo en el pizarrón)

Luego de esas conclusiones elaboradas con el grupo, se les invitará a las y los estudiantes a retomar nuevamente en ese devenir histórico, la etapa de la modernidad (en la que surgen otros conceptos de corte occidental como lo es el de política, también, es el de Estado, que no es ni más ni menos que la encarnación de la política) y reflexionaremos de dónde provienen; cuál es el locus de enunciación de estos conceptos.

Entonces, se hará hincapié, en que las y los estudiantes puedan develar y analizar el papel que Europa determinó en la construcción de las matrices de poder, del ser y del saber, para realizar un análisis aún más profundo de la resignificación histórica de la política (y del Estado como encarnación o materialización de la misma). Y cómo es que a la actualidad, la política ha sufrido una pérdida de identidad con el concepto mismo.

Se busca en esta instancia, también grupal, que puedan comparar, establecer relaciones con respecto al tratamiento que se le da a ciertos saberes de hechos políticos que marcaron la historia de la humanidad y que como educadores nos involucran en la asunción de un posicionamiento político a la hora de dar clases, por ejemplo, enseñaremos como docentes

de primaria, el descubrimiento de las Américas o nos posicionaremos en una postura decolonial en el tratamiento de ese hecho histórico que permita cuestionarlo.

Y entonces les propondremos seguir pensando a partir de los siguientes interrogantes:

Como docentes de primaria, a futuro: ¿plantearemos, encubrimiento o descubrimiento de las Américas, a nuestros/as futuros/as estudiantes de nivel primario?

Con ese análisis o cuestión expuesta a nuestras/os estudiantes se los motivará a que problematicen, piensen y abran el debate acerca de la influencia de Europa en el saber; en las formas de autoridad; en las formas de ser que se acomodaron en las esencias de ciertas sociedades y la nuestra no fue ajena a ello. De allí que se denominen como matrices del poder, matrices del ser y matrices del poder.

Pero se les reforzará en la idea de que no se trata de la mera crítica o de quitarle valor a la historia o de negar los hechos por que sí, sino más bien, se los invitará e introducirá con preguntas abiertas a las variadas opiniones y al diálogo a fin de poder, con el grupo, dimensionar y apropiarse de los conceptos... (...) como aspectos de un entramado político, social y cultural que nos enmarca (el Estado) en el que somos un elemento esencial del mismo y somos Estado (...)

Se les recordará a los estudiantes (de manera que podamos acordar, integrar entre todos, albergar conclusiones sobre los conceptos construidos en cada una de las instancias en que se abordaron) como cierre de esta construcción grupal acerca del concepto de política, en su dos sentidos, su análisis en el devenir histórico y la influencia de Europa como el locus de la enunciación en las formas de poder, de ser y de saber que afecta a las bases de la vida en sociedad y a su entramado político, nos constituimos en sus actores como principales hacedores de la misma y de sus transformaciones y la resignificaremos a lo largo de la historia. [...]

(Se pretende que completemos entre todos, en diálogo abierto y escribiéndolo en el pizarrón)

Es importante que nos entendamos parte esencial en ese engranaje de la toma de decisiones de la autoridad manifestada institucionalmente en el Estado. [...]

Así los introducimos a la práctica de cierre que tiene por finalidad recuperar sus registros conceptuales del Padlet, los que aportaron en el uso del recurso colaborativo para la representación de la evolución histórica del concepto de política (al recurrir al texto de cátedra) y, finalmente, las ideas consensuadas provenientes del análisis y debate efectuado en grupo, vinculado a las matrices del poder, del ser y del saber, desde una perspectiva decolonial.

Estrategia de Cierre

Cuarto Momento

Se les dirá a nuestras y nuestros estudiantes:

Esperamos que al analizar, caracterizar, y resignificar los aspectos en torno a las dimensiones o sentidos del concepto de política; su evolución histórica y, en ella, la identificación de las influencias del relato único de la modernidad instaurado en las matrices del poder, del ser y del saber puestos en cuestión a partir de una perspectiva decolonial para Latinoamérica, retomen esas conceptualizaciones y reúnanse en grupos para abordar los siguientes mitos en relación con la educación en : Grimson, A., & Fanfani, E. T. (2019). Mitomanías de la educación argentina: Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas. Siglo XXI Editores.

Se les invitará nuevamente a reunirse en grupo y se les pedirá que seleccionen un mito. Además, en esta instancia, se le motivará al retomar los saberes construidos anteriormente referidos a la política, para apropiárselos a partir de la lectura de los siguientes relatos. Y les diremos: sabemos que política es acción y es interacción que realizamos en un acontecer social que afecta a otros y que ese acontecer está reglado, tuvo un devenir histórico del cual resultaron diferentes concepciones de la política, cuyas ideas hemos “desandado” anteriormente. [...]. Ahora, es momento de apropiarnos y de hacernos del concepto, de esa construcción que hemos venido abordando, a través del entendimiento de su complejidad en el entramado social. [...]

Por lo que será oportuno que se reúnan en grupo y tomen dos relatos, léanlos con detenimiento y traten de establecer relaciones con las ideas y/o resignificaciones que la política tuvo a lo largo de su historia; con ambos sentidos: amplio y restringido; y, esencialmente, permítanse identificar y reconocer la importancia del rol docente (que a futuro tendrán) al asumir determinada posición política en el entendimiento de los hechos y/o acontecimientos sociales, como así mismo, en la comprensión de las políticas o decisiones devenidas de la autoridad, es decir, el Estado. Luego, elaboren una fundamentación de no más de tres párrafos y, escribanla; así podrán registrar el análisis efectuado con respecto al mito y, al mismo tiempo, aportar nuevas miradas al concepto de política y en la configuración del rol docente con respecto al posicionamiento que debe asumir necesariamente al enseñar determinados saberes y, como parte integrante del Estado y de sus decisiones, en materia educativa.

(A continuación, les compartiremos los mitos y/o verdades que los autores, Emilio Tenti Fanfani y Alejandro Grimson nos presentan, en los que tratan temas sobre la educación argentina, de “sentido común”, que pertenecen a un amplio colectivo o grupo social, destinado a un público en general y, por lo tanto, legitima a todos a hablar de educación, como así lo afirman los autores).

“El docente Superman. El docente es multifacético. No sólo debe enseñar también debe moralizar, educar las emociones y sentimientos, alimentar, contener, pacificar.”

¡Se esperan tantas cosas del maestro! Que sea un transmisor de conocimientos, un "creador y un provocador permanente", un "motivador que "ame a la infancia", un héroe capaz de vencer todos los obstáculos para cumplir con su misión, un mago "para poder hacer mucho con pocos recursos", un sacerdote dispuesto a sacrificarlo todo. Un docente debe ser "experto en solucionar problemas", También debe estar dispuesto a colaborar con sus colegas, aunque ellos no tengan interés ni tiempo para colaborar con él. Y para terminar

con esta enumeración digamos que no faltan quienes suben la apuesta y sostienen que un "verdadero maestro" no puede ser "una persona banal", sino que debe ser "serio" (pero también "alegre" y con "sentido del humor").

Si sumáramos todas las demandas y expectativas que la sociedad deposita en el docente, este debería ser una especie de superhombre (más bien, súpermujer): una entidad magnífica tan improbable como imposible.

“Hay que profesionalizar a los docentes Los docentes son en realidad cuasi profesionales, ya que carecen de una formación adecuada. Se necesitan maestros más competentes.”

En la década de 1990, los organismos internacionales que se ocupaban de la educación comenzaron a reclamar políticas de profesionalización de los docentes. En sus inicios, la consigna de la profesionalización estaba incorporada en el paquete de políticas neoliberales que tendían a redefinir el papel del Estado en la prestación del servicio educativo.

La profesionalización consistiría básicamente en introducir criterios de diferenciación salarial según la formación de los docentes y los resultados de la evaluación de su trabajo. Por esta razón, las políticas de profesionalización docente del menemismo recibieron el rechazo. Con el paso del tiempo y la crisis del paradigma educativo neoliberal, la idea de profesionalización tendió a perder su carácter inicialmente negativo y hoy goza de cierta legitimidad dentro del cuerpo docente.

Toda profesión presenta, al menos, las siguientes características:

- La primera es que implica el uso de conocimientos complejos, cuyo aprendizaje requiere tiempo y se realiza en instituciones especializadas, como las universidades.
- La segunda es que el profesional es autónomo, en la medida en que decide qué hacer y cómo resolver los problemas que le competen.
- La tercera es que suele gozar de respeto, reconocimiento y prestigio social, en gran parte debido a su escasez numérica y a las funciones estratégicas que cumple en la sociedad.

Por otra parte, las condiciones objetivas de trabajo refuerzan la tendencia a reproducir rutinas y tradiciones antes que a estimular la creatividad como indican las teorías, por lo general "progresistas" e innovadoras, que se estudian en los programas de formación de grado y posgrado. La calidad de la formación docente está en discusión en casi todo el mundo occidental.

En la Argentina, hay un dato que debería preocupar a los responsables políticos de formar profesionales de la educación: el número sorprendentemente alto de institutos de formación docente y de programas de formación en las universidades. Esta situación problemática obliga a casi todos los Estados de la región a invertir sumas considerables (con escaso o ningún éxito) en los denominados Programas de "Perfeccionamiento" Docente masivos.

“Los docentes se están proletarizando. El trabajo docente es cada vez menos calificado. Los docentes son meros ejecutores de programas y políticas. Fueron perdiendo autonomía y margen de decisión en su trabajo.”

En la década de 1990 los expertos del Banco Mundial aconsejaban desarrollar materiales de enseñanza (manuales y guías de aprendizaje autoadministradas) "a prueba de maestros", como solía afirmarse en forma bastante cínica y despectiva. “la mayoría de los docentes no son competentes.” Y, en vez de invertir en su formación, se consideraba más eficiente y eficaz invertir en tecnologías de aprendizaje que volvieran "menos necesaria" la intervención del docente. Sin embargo, para convertirse en un profesional/tecnólogo, se requieren determinadas condiciones (tiempo, capacidad de experimentación, recursos tecnológicos) nada fáciles de encontrar en las instituciones.

El carácter fuertemente regulado y controlado del trabajo docente atenta contra su autonomía. Se trata en buena medida de funcionarios públicos que cumplen una tarea definida y controlada en forma colectiva. Ellos no pueden decidir qué enseñar y qué no: son ejecutores de políticas y programas cuyos objetivos, contenidos y prioridades son definidos por los responsables políticos del sistema escolar. El equilibrio entre autonomía y dependencia es fuente de potenciales conflictos que nunca arriban a una solución definitiva ya que los arreglos son siempre inestables y provisionales.

“La docencia es una ocupación cada vez menos prestigiosa en la sociedad. La sociedad respeta poco al docente y apenas reconoce el trabajo que hace. A veces incluso lo culpa de la crisis de la educación.”

Algunos creen que hubo un tiempo en que el docente era una figura muy prestigiosa y respetada en la sociedad. Sin embargo, basta hacer un poco de historia para observar que desde siempre los maestros se lamentaron del escaso reconocimiento y consideración que se les dispensaba.

Una cosa es ser maestro y otra muy distinta es ser calificado como "un maestro" ese título de maestro no se obtiene en las escuelas normales ni tiene estatuto jurídico, más bien se basa en una trayectoria socialmente reconocida en un campo de actividad determinado. Por un lado, hoy existe una especie de tensión entre los discursos sociales que valoran simbólicamente la función que cumplen los docentes.

Desde hace algún tiempo el prestigio de los docentes es deliberadamente atacado desde el espacio político ideológico de la derecha neoliberal, que considera que tanto ellos como sus sindicatos son los principales responsables de la "crisis de la educación" y los bajos rendimientos en materia de aprendizaje.

Por último, el prestigio social es un concepto relativo. Si se eleva el capital cultural y científico de los docentes, se enriquecen sus condiciones de trabajo, se confía más en su autonomía, se estimula la responsabilidad laboral mediante controles entre pares y se mejoran sensiblemente los salarios, el prestigio social "se dará por añadidura".

“La docencia es un oficio para mujeres La escuela es una extensión del hogar; la mujer tiene cualidades naturales para hacerse cargo de la primera educación.”

A primera vista, esta afirmación no sería un mito sino un hecho, ya que la mayoría de los docentes son, en efecto, mujeres. En este caso, quiere decir que "no es de hombres" ejercer este oficio. Y este sí es un mito: más allá de los falsos postulados de la posición machista, no existen oficios con género, predestinados a hombres o mujeres.

La fuerza del mito de la docencia como "trabajo de mujeres" se debilita cuando cambia el equilibrio de poder entre hombres y mujeres, algo que ha sucedido drásticamente durante el último siglo. Sin embargo, la igualdad legal, muy extendida, todavía hoy contrasta con la desigualdad real. En otras palabras, la dominación masculina continúa siendo un problema en la Argentina y en la mayoría de las sociedades contemporáneas.

Por lo que el momento de cierre se aproxima: (la propuesta de evaluación se desarrollará en el cap. 5 como lo indica el reglamento del TFI)

Se les propone a nuestros estudiantes una instancia de cierre, tendiente a que puedan articular, integrar y trasladar a su aplicación concreta como resultado del proceso anterior de co-construcción de los saberes. Les diremos: nos inquieta develar y entender el rol de la política (con todos los aspectos que hemos venido analizando: sus dimensiones, sentidos, conceptos afines como el de Estado) y cómo afecta la asunción del propio rol, que como agente educadores, tendrán a futuro.

Seguido de preguntas abiertas para motivar a seguir pensando: ¿Somos, agentes u objetos de las políticas públicas? (entonces, vamos "tejiendo nuevamente el abanico de conceptos ligados a la política") ¿Por qué es necesario entender que la política abarca dos sentidos? ¿Puede el docente dejar de lado la política a la hora de dar clases? Retomando los anteriores y otros ligados a los tópicos de los mitos y/o verdades, ¿A qué se debe la desjerarquización social de la profesión? ¿Qué piensan al respecto? ¿Qué factores condicionan la profesionalización docente o expertizaje docente? ¿Por qué hablar sobre educación nos compete y legitima a todos? [...] ¿Creen oportuna esta instancia de práctica para la construcción e integración de saberes/conceptos/creencias propias para su vinculación con otros puntos de vista? ¿Qué ventaja o desventaja implica trabajar este tipo de nociones/saberes en grupos? ¿Podemos responder a todos los interrogantes de la práctica? ¿Qué quedó pendiente?

Práctica de aprendizaje n° 2: El momento de la política educativa y la igualdad como concepto-eje central de la misma en dicho contexto.

Objetivos/propósitos (elaborados en base al diseño curricular o plan de estudio de la carrera de Educación Primaria y según se evidencian desde el espacio curricular de Política y Legislación de la Educación)

- Identificar, analizar y reflexionar sobre el concepto de igualdad en la configuración histórica de las políticas educativas.
- Caracterizar y reconocer los distintos tipos de igualdad y los criterios referidos a un tipo de igualdad en particular: la igualdad de oportunidades.
- Determinar la igualdad de oportunidades en la orientación de las políticas educativas concretas y su vinculación con nociones o conceptos afines al de igualdad de oportunidades en educación.
- Reconocer la importancia de las habilidades comunicativas, prácticas y académicas, en los procesos aprendizaje: valorar el uso del lenguaje como herramienta para la expresión, para el análisis de lo complejo y para la comprensión de la construcción de su rol como docente de educación primaria: promotor de situaciones al interior de su clase de la igualdad de oportunidades.
- Consensuar la toma de decisiones a partir de diversos puntos de vista, concepciones y creencias.
- Valorar la heterogeneidad de los diversos puntos de vista para la realización, revisión y reflexión en la co-construcción del saber.

Contenidos: Igualdad (principalmente, la igualdad de oportunidades).

Sentidos:

Para abordar la siguiente práctica de aprendizaje se pondrá especialmente énfasis en el recupero de saberes previos de los estudiantes aprendidos respecto del eje uno y del eje dos de la asignatura, con los que ya cuentan para realizar esta práctica. Estos saberes tienen que ver con el concepto de política (eje 1), con aquellas decisiones dotadas de legitimidad gubernamental por la autoridad que las ejecuta, en Apaza Sembinelli, F. (2020) y que en el devenir histórico del sistema educativo estatal o modelos de escuela, se desarrollaron como políticas educativas (eje 2) en Arata, N. (2013).

Se remitirá a esa configuración del dispositivo escolar o formación del sistema educativo estatal argentino (SEE) para retomar, reconstruir sentidos, aspectos, atributos en su conformación y, fundamentalmente, para identificar categorías o conceptos-eje que les permitan, comprender, analizar y reflexionar respecto de esas condiciones socio-históricas, que definen el momento de la política educativa y la determinan, por lo tanto. Principalmente, el concepto -eje central- de esta propuesta de aprendizaje, será el de igualdad.

A partir del análisis e identificación de la construcción histórica del concepto de igualdad que corresponde a la bibliografía obligatoria del eje dos de la asignatura en: Sartori, G.

(1992). Igualdad cap.5 en Elementos de teoría política. Argentina. Ed Alianza; se espera que las y los estudiantes previo al recupero de saberes construidos vinculados a las nociones de política y de política educativa en su devenir histórico, puedan comprender el concepto como eje central, clave en ese devenir; y en él, identificar que las diferentes concepciones y funciones dadas a la educación, en las que el concepto de igualdad, (que también tendrán oportunidad de caracterizar y reconocer históricamente en su evolución), adquirió ciertos atributos que determinaron tipos de igualdad.

Al mismo tiempo, nos ocuparemos en nuestro estudio, por nuestro ámbito profesional, especialmente, en el tipo de igualdad de oportunidades (muy renombrado en los discursos políticos, en la cotidianeidad y en diversos contextos) con lo cual, no significa que los otros tipos de igualdad no requieran estudio, análisis y reflexión, sino por el contrario, será necesario conocer e indagar sobre las igualdades, así, en plural, promoverlas, protegerlas, e incluso aunque no estén cumplidas, logradas, como lo afirma Sartori, (1992).

Esta práctica se asienta en el análisis, comprensión y reflexión por parte de los estudiantes para poder identificar que cuando en determinados discursos; en ciertas situaciones, en el planteo de planes, programas o proyectos (como niveles de concreción de la política educativa, o bien, desde la generalidad misma de la ley) que involucran a la igualdad en educación, es decir, cuando la autoridad educativa y, principalmente el Estado, ofrece o garantiza una educación, en igualdad de condiciones; orientada hacia la igualdad de oportunidades (palabra que resuena en los discursos políticos), es necesario poder ir un poco más allá para desentrañar el alcance del término y así, establecer su sentido en el devenir de esa decisión, en ese momento de la política educativa nacional, por ejemplo.

Cuando se analiza determinado resultado de un programa o proyecto consagrado como política educativa se apunta a estudiar los criterios de igualdad oportunidades (implicados) en los resultados, o bien, por otro lado, se habla de la igualdad de tratamiento. En consecuencia se busca que las y los estudiantes, identifiquen, analicen, comprendan, y reflexionen, desde donde me habla el otro (la autoridad) con lo cual no solo puedan apropiarse del devenir socio-histórico que tienen las políticas educativas y los conceptos transversales, troncales; sino además, analizar y construir/de-construir el terreno de la eficacia real de las mismas y más aún cuando somos destinatarios de estas.

Educar para la comprensión, la complejidad, y la apropiación de la historia y de la cultura a partir de instancias de aprendizajes consigo mismo y con el grupo, con la institución, con los medios y materiales; se vuelven oportunos para generar una serie de acciones que nos permitan a futuro consolidar la figura del rol docente, principalmente en aras a la protección, promoción y ejercicio de derechos/deberes básicos como lo es el derecho a la educación, como derecho humano propio y de los niños, niñas y/o adolescentes que tendrán a cargo cuando sean docentes de primaria, a sabiendas de lo que significa el derecho a una educación en igualdad de condiciones u orientada hacia la igualdad de oportunidades .

El análisis de los discursos de la autoridad educativa y de las políticas educativas, en relación con su contexto de surgimiento, nos posiciona ante el develamiento de instancias, situaciones y complejidades vinculadas al concepto de igualdad y sus tipos, históricamente

desarrollados. Y principalmente, uno de esos tipos de igualdad, el de oportunidades y sus criterios de igualdad proporcional, nos permite inquirir, adentrarnos, criticar/dimensionar en lo que hemos alcanzado como sociedad y en lo que no y que se nos presenta como desafío (Educar para la incertidumbre) y, fundamentalmente, nos ayuda a entender que el quid de la cuestión (para nada sencillo) radica en la toma de decisiones en materia de políticas educativas que nos acerquen hacia una educación participativa, permanente y de calidad a partir de o en igualdad de oportunidades y es en este tipo de igualdad en que prima el análisis, cuando en materia de educación, se trata.

La igualdad de oportunidades, nos aproxima a comprender que no solo se debe garantizar por parte del Estado el acceso a la educación, en igualdad de condiciones, sino que, debe adecuarse a sujeto singulares en contextos que son singulares, también. Con lo cual, este tipo de igualdad reconoce o se vincula estrechamente a otras condicionantes que pueden provenir de un contexto socioeconómico, cultural, pedagógico; y, además, con otras nociones afines como lo son la equidad; la justicia distributiva, que se enraízan en la igualdad de oportunidades de partida (o en las condiciones iniciales) y que permiten a través de un sistema de equilibrio, entre igualdades-desigualdades, lograr la igualdad de oportunidades de acceso en la educación; para lo cual las políticas compensatorias en ese mecanismo juegan un rol central, así nos recuerda Sartori (1992).

También la siguiente práctica de aprendizaje involucra y nos compromete en que los saberes que enseñamos, necesariamente, deben ser socialmente relevantes y de calidad para las y los estudiantes que formamos: en el marco de una educación, permanente, participativa y de calidad, desde el abordaje de la ternura, que considera a los sujetos destinatarios en su completitud, no solamente desde lo cognitivo, sino desde lo emocional-socio-afectivo que tanto determina y da razón a nuestras prácticas de enseñanza, a la vez, que tienda a promover y construir aprendizajes con otros. Es así que esta mirada desde la ternura trasladada a la enseñanza significa construir y aprender el conocimiento con otros y desde el otro.

Siguiendo en la línea de lo consagrado en la política educativa nacional, Ley 26.206, (que también será objeto de estudio de esta práctica), aproxima a que nuestros estudiantes, a través de prácticas de significación, comprendan que el sujeto pedagógico que desarrolla y prevé en sus lineamientos, nos acerca a entender también que existen factores, nociones o concepciones que se vinculan estrechamente con aquel y con determinado momento de surgimiento de la política educativa nacional. Con lo cual, es necesario determinar, definir, y caracterizar, en ese devenir histórico y como eje central de ese contexto, la noción de igualdad de oportunidades.

También, esta propuesta de aprendizaje se constituye en práctica de reflexión sobre el contexto, ya que no solamente pretende coadyuvar en la apropiación de la noción por parte de nuestros estudiantes sino, además, en la aplicación concreta del concepto de igualdad de oportunidades y, abrir el debate sobre la eficacia real (o cumplimiento efectivo por parte del Estado) respecto de los fines de la política educativa nacional, cuando analicen algunos lineamientos precisos de la LEN (Ley de Educación Nacional 26,206/06).

A continuación, se presenta el mapa o itinerario de la práctica uno que nos adelanta en la visualización de las estrategias y de los momentos de cada una, que pueden coincidir, ser varios y/o no ser lineales.

-Cuadro 3: mapa de práctica n°2 -

Estrategia	Momento
<u>Estrategia de inicio</u> Primer momento: -Repaso del concepto de política; de política educativa y/o nociones afines: .Formulación de interrogantes y registro de elaboraciones de las definiciones, de forma grupal. -Tormenta de ideas, uso de disparadores a partir de interrogantes y de imágenes (viñetas): .Apunte de los planteos elaborados, en instancia grupal a través de recursos colaborativos (pizarra en línea) y registro del recupero de conceptos afines como el de Sistema Educativo Estatal (en clave socio-histórica) para aproximarse al de igualdad. .Puesta en común de lo consignado en la pizarra online. .Planteo de interrogantes como disparadores que abren y orientan, el diálogo y la reflexión sobre el contexto o las condiciones socio-históricas que caracterizan el momento de la política educativa.	- Momento de recupero de conocimientos previos y de motivación. - Momento de recupero de conocimientos previos y de motivación. - Momento de integración. - Momento de motivación y de anticipación de conclusiones a partir del recupero de conocimiento e integración.
<u>Estrategia de desarrollo:</u> Segundo momento: -Análisis de una política educativa (ley de Educación Nacional): .Lectura de los lineamientos generales de la política educativa (fines) para integrar los conceptos co-construidos anteriormente. -Lectura grupal de bibliografía correspondiente al concepto de igualdad: .Acercamiento al desarrollo del concepto de igualdad, desde las reflexiones, los análisis previos y sus registros, con las nuevas interpretaciones provenientes de la lectura del texto referido al concepto eje central de la política educativa en su configuración: la igualdad. .Puesta en común, mediante interrogantes/ disparadores para elaborar de forma grupal, un primer acercamiento a la definición de	- Momento de recupero de conocimientos previos y de motivación. - Momento de práctica y de desarrollo. - Momento de motivación y de desarrollo. - Momento de transferencia.

igualdad (igualdad de oportunidades). .Recupero de registros a partir de la lectura del texto, supuestos/casos/imágenes/ejemplos planteados por nuestros estudiantes para construir entre todos el concepto.	- Momento de recupero, de integración y de desarrollo.
<u>Estrategia de cierre:</u> Tercer momento: -Análisis de contexto/ búsqueda o ejemplificación por parte de los estudiantes de una política educativa orientada hacia la igualdad de oportunidades: .Registro por escrito y puesta en común, para evaluar sus avances, errores, mejoras, estimular la autoevaluación. -Elaboración grupal de un cuadro comparativo para el análisis y/o reflexión de las políticas educativas que configuran la igualdad como su eje (igualdad de oportunidades) .Establecimiento de categorías o conceptos afines que intervienen en la definición.	-Momento de transferencia. -Momento de integración y de desarrollo. -Momento de evaluación y de transferencia. -Momento de transferencia y apropiación del concepto.

Fuente: Elaboración propia.

Estrategia de Inicio

Primer momento:

En esta primera instancia será necesario acompañar a nuestras y nuestros estudiantes en el recupero de saberes del eje uno referidos a la noción de política. Para ello abriremos el diálogo grupal: ¿Recuerdan cuando hablábamos sobre el concepto restringido de política en el eje uno, en el documento de Apaza, en “consideraciones generales de la política”? ¿Qué es lo primero que se les viene a la mente cuando hablamos de política o de decisiones en materia educativa? ¿Se acuerdan de sus conceptos afines? (Se espera que nombren al Estado, sus elementos y la atribución referida a la legitimidad gubernamental de la autoridad para la toma de decisiones).

Completamos entre todos... ¿Recuerdan cuando decíamos...? ¿Qué es una política pública? ¿Una política educativa es una política pública? Y... ¿Toda política pública es una política educativa?

A partir de aquellos interrogantes, abrimos el diálogo y se busca llegar a reconstruir y reparar también, en saberes del eje dos de la asignatura, en Arata, N. (2013), referidos a los modelos de escuela: ¿Se acuerdan por qué decimos modelo de escuela o momento de la política educativa? ¿Qué relación guardan esas decisiones o esas políticas educativas que permiten elucidar aquellas decisiones en materia educativa a lo largo del tiempo? (...) Y así, podamos entender cómo estas, que se plasman en un formato, plan, programa o proyecto, surgen en un determinado momento histórico, están vinculadas a una visión de momento, en base a un proyecto político-cultural-coyuntural, que se concreta en lo educativo, en un

currículum y sienta sus bases a futuro: en tanto, ¿por qué se habla de una función de la educación?; ¿por qué nos preguntamos sobre el sentido de la enseñanza en determinado momento histórico?; Y si nos remontamos, por ejemplo, al período de conformación del dispositivo escolar: ¿Qué hechos sociales, políticos, económicos, determinaron por ejemplo la doble funcionalidad que tuvo la educación en ese modelo (Modelo de escuela fundacional) [...] Esperamos arribar al recupero de los procesos históricos entre 1853 y 1930, que consolidaron al sistema educativo en su despegue; al surgimiento de la Ley 1420/84 Ley de Educación Común, en un contexto social y cultural diverso, en el que la educación se dirimía segmentada, entre los hijos de clase obrera y los hijos de la clase dirigente; por ejemplo. Y así, en diálogo con nuestros estudiantes, ir tomando de cada modelo algunas características que nos permitan articular lo político con lo educativo, principalmente, contextualizado históricamente o reconocido como el momento de la política educativa.

Continuamos... ¿Recuerdan algún momento de la historia o algún modelo de escuela en el que la educación haya tenido por función ideologizar al sujeto pedagógico?; ¿Qué características desde lo político tenía la autoridad? [...] (Líder carismático que centró su gobierno en torno a la ideología nacional de momento); ¿En qué momento se produjo una fractura de la educación como derecho, por ejemplo?; ¿Qué se entendió por sujeto pedagógico? (...) La mirada hacia el sistema educativo, ¿Cómo era? [...] Desde lo político, ¿Qué ocurrió en el régimen democrático argentino y/o qué sucedió con algunas instituciones democráticas, en ese momento de la dictadura entre el '73 al '76?

Esta reconstrucción se llevará a cabo a partir de una tormenta de ideas que se realizará en una pizarra en línea mediante el recurso Stormboard, en la que los estudiantes a partir de un disparador (imagen) puedan desarrollar, retomar los interrogantes con los que dimos inicio y así recuperar saberes previos, en instancia grupal.

Se les pedirá que ingresen al siguiente enlace o ID con su clave: <https://stormboard.com/invite/1944928/newly967> ; ID: 1944928 CLAVE: newly967. Les contaremos que es una pizarra en línea, que les va a permitir anotar, apuntar y recuperar los saberes previos y al inicio de esta práctica.

Y, se les dirá:

En esta pizarra, hay una imagen que nos ayudará a desenvolver nuevamente las nociones de política, política educativa; momento de la política educativa; el sujeto pedagógico y sus relaciones con las condiciones socio históricas para un momento histórico también, determinado y coyuntural.

A partir de lo consignado por ustedes, en la pizarra en línea, se espera concluir y orientar algunas reflexiones, reemprender el abordaje y relación entre esas nociones fundamentales en clave socio –histórica, para luego adentrarnos o tomar como punta del ovillo, la sustancia, la esencia o el eje de las decisiones que toman las autoridades en materia educativa.

Luego, realizaremos una puesta en común, para completar con el grupo: [...]

Estrategia de Desarrollo

Segundo momento:

Sabemos que los modelos de escuelas históricamente, han respondido a un proyecto político cultural de un grupo de élites gobernantes- élites resistentes que lo concretaron en UN CURRÍCULUM ESCOLAR, por eso, hablamos de un momento de la política educativa, en el marco de un contexto y proyecto socio-político -cultural, determinado[...]

Si volvemos a la viñeta, a continuación, podemos recuperar lo que Uds. han dicho o propuesto como, [...] un intento de demostrar que la educación ha sido operativa a un proyecto político, cultural y social, con la cual llegar a las familias a través de los estudiantes, en un momento histórico dado.

Si se piensa un poco en ello:

¿Por qué hablábamos de una FUNCIÓN de la Educación? ¿Qué se entendía por la misma? Volvamos: ¿qué apuntaron en la pizarra, Uds.? Recordamos el título de la pizarra: ¿Por qué hablamos de una educación “para todos los tiempos”? (se busca que interpreten y reflexionemos todos juntos sobre lo expuesto en sus anotaciones). Entonces aquí, retomamos los modelos de escuela, el momento de la política educativa, que obedece a un proyecto político-cultural epocal (Es así que, recordaremos brevemente al modelo FUNDACIONAL- modelo PERONISTA- modelo DESARROLLISTA- modelo CRISIS- modelo TRANSFORMACIÓN)

Agregaremos que, las condiciones socio-históricas son las que determinan esas nociones fundamentales de las que venimos dialogando y reconstruyendo y además tienen una impronta en el rol docente y en la enseñanza, a la postre... en el momento de la política educativa, en los actores decisivos de la misma, y, en consecuencia, en el discurso mismo; han jugado un papel fundamental en la formación de los actores educativos: en tanto que, desentrañar el sentido y alcance del derecho a la educación, es fundamental en todo contexto histórico, político y cultural.

Luego, volveremos a la pizarra en línea y les preguntaremos:

Si entendemos a la educación como derecho, ¿Cómo fue entendida en la imagen? ¿Qué modelo de escuela pudieron identificar? ¿Qué enfoques sobre el derecho a la educación recordaron? [...] según los tiempos, como DERECHO INDIVIDUAL- como DERECHO SOCIAL- como FRACTURA DE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO- como PROCESO DE JUSTICIA FOCALIZADA.

Se busca construir en común lo siguiente: [...] las políticas educativas están estrechamente vinculadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, comprometidas con tales procesos, el momento de la política educativa, es decir, su contexto histórico, su período de formación: ¿a qué condicionantes/ concepciones/dimensiones, responde?; ¿Qué les parece? ¿Qué las define? [...] Concluimos entre todos: en el marco de políticas educativas concretas, como medios de vehiculización de aquellos procesos, dependen de las características de una determinada sociedad y para un determinado tiempo; del sujeto

pedagógico que se pretendía formar en determinado modelo de escuela. Es así que podemos hablar de que existen finalidades de las políticas educativas estrechamente, enraizadas a una determinada función que se le dio a la educación, por ejemplo, educar para pertenecer; educar para la democracia; educar para el trabajo y la ciencia; de acuerdo a un sujeto pedagógico competente, etc.

A continuación, se les dirá a nuestros estudiantes:

Como hemos podido elaborar en esta pizarra, esas nociones fundamentales allí recuperadas son claves para poder verlas reflejadas cuando se analiza el contexto de las políticas educativas del momento y el discurso mismo de la autoridad que las elabora. Por lo tanto, también es esencial atender a las finalidades que aportan en consecuencia. Esas finalidades enunciadas tanto en la política educativa (como en el análisis del discurso, si se quiere) están estrechamente vinculadas a la decisión de la autoridad en virtud de un sistema político-cultural general, que influencia, alimenta y, al mismo tiempo, se retroalimenta de otro: el sistema educativo.

Agregaremos a nuestros estudiantes que: para entender, entonces, hacia donde van dirigidas, hacia dónde o hacia qué o el ¿para qué? de esas políticas educativas, es que nos posicionamos en esas decisiones (plasmadas en algún formato: plan; programa; proyecto, por ejemplo) de la autoridad educativa y que tienen por substrato determinados fines, o bien, responden a una oportunidad que es dable aprovechar para otorgar beneficio o para favorecer procesos o situaciones en materia educativa para un sector geográfico y en un tiempo determinados. Y aquí, tomamos como punta del ovillo, analizar qué entendemos por esencia o substrato de la educación como derecho, por sujeto pedagógico o por función de la educación pero tomando por ejemplo una política educativa por excelencia, como lo es la Ley de Educación Nacional del 2006.

Seguimos:

Ya que nuestra asignatura se denomina Política y Legislación de la Educación (que es oportuno recordar) la que se constituye en tres ejes, eje uno y dos, que abordan esas nociones esenciales que vimos, en clave socio –histórica, reflejadas en las políticas educativas de su contexto de surgimiento. Ahora, podemos tomar por caso, para analizar, la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206/06 o LEN), política educativa que pertenece al eje tres de la asignatura, en el que se desarrolla lo relativo a legislación educativa.

Ahora, los invito a pensar:

Les pido que abran el drive de la materia, ingresen al bloque tres y busquen la LEN. Les doy unos minutos para que lean los fines de dicha política educativa nacional.

¿Pueden identificar esas nociones claves que hemos recuperado anteriormente? ¿Pueden señalar algún enunciado en donde el sujeto pedagógico se encuentre definido? ¿Lo pueden identificar? ¿Pueden establecer qué función tiene la educación o hacia qué sentido, la educación se dirige?

También, les pido que marquen las palabras que se repiten en la enumeración de los fines de la normativa. ¿Cuáles se repiten? ¿Qué conceptos claves consideran oportunos recuperar de la letra de la ley? ¿Qué relación guardan esos conceptos o ejes claves identificados con los modelos de escuela o con el momento de la política educativa, que recordamos con anterioridad? Se les dirá a los estudiantes: si desean pueden volver a la pizarra en línea y también agregar registros que consideren oportunos.

Les diremos a continuación:

Es allí donde ahora ponemos la mirada, en esos ejes o conceptos -ejes que orientaron las políticas educativas al momento de su surgimiento. Y preguntaremos:

¿En qué creen que pensó el legislador al establecer los fines de la política educativa nacional? Se espera que definan al sujeto pedagógico como entidad bio-psíquico-social (haciendo alusión a la integralidad de la persona o sujeto pedagógico) también se espera que podamos alcanzar enunciados, elaborados entre todos, que hagan referencia a la educación pública, gratuita y de calidad como derecho humano fundamental de las personas y como responsabilidad de un Estado garante y propulsor de las condiciones para ello.

Entonces en la medida en que vayan enunciando los fines (que identificaron en la LEN) se podrán establecer las palabras claves que caracterizan a la educación o que implican los caracteres de una educación pública; entre ellos, la igualdad de condiciones o igualdad de oportunidades.

(La co-construcción del saber se evidencia en la puesta en común que se realiza entre todos y a partir de sus repuestas a los disparadores para pensar, es decir, a partir de interrogantes propuestos abiertos al diálogo y a la consideración de las diversas opiniones en intercambio de ideas).

Segundo momento

Ahora bien, Uds. han podido determinar que los fines de la política educativa nacional, como es en el caso de la LEN, tiene por concepto clave o eje principal o finalidad, (entre otros) que el Estado se constituya en el principal responsable y efector de una educación en igualdad de oportunidades:

¿Han escuchado hablar sobre la igualdad de oportunidades/ igualdad en las oportunidades; igualdad en las condiciones? Así como lo han marcado en varios incisos en la letra de la LEN, ¿A qué creen que hace referencia? ¿Qué es lo primero que recuerdan cuando escuchan a la autoridad educativa (principalmente) hacer mención a este tipo de igualdad? ¿Conocen algún otro tipo de igualdad que se vincule con este? ¿Se animan a ejemplificar o a indagar (utilizando sus dispositivos) respecto a algún caso/situación o imagen que grafique a la igualdad de oportunidades, o bien, que recuerden, que hayan trabajado en alguna otra asignatura, por ejemplo, en Sociología de la Educación, en Pedagogía o en alguna otra? (Compartiremos en breve, las distintas perspectivas y ejemplos).

Si lo desean puede reanudar sus registros en la pizarra compartida al inicio de esta práctica. Indicando el apartado que registran. También, pueden hacer uso del chat del recurso para responder a la actividad y dar a conocer sus aportes, planteos o inquietudes, estos los leeremos también.

Continuando, les diremos:

De esta manera hemos analizado, a priori, que la igualdad de oportunidades, de condiciones o en las condiciones, permea, muchos aspectos del discurso e incluso de la vida cotidiana, como lo han podido desarrollar y ejemplificar, ustedes (Se espera realizar una puesta en común sobre lo compartido al respecto).

Ahora, es necesario que complementemos, para conocer y desandar el camino que vienen desarrollando y construyendo en este trayecto de la práctica y así significar, analizar y dar cuenta del contexto de surgimiento, de las finalidades, de los conceptos esenciales o fundamentos que circundan las decisiones en política educativa y así, adentrarnos en uno de esos conceptos- eje de la misma, el de igualdad y que en la asignatura hemos elegido a Sartori, un filósofo y politólogo italiano, que con su desarrollo nos aporta al respecto.

Para ello, nos vamos a reunir en grupos de tres personas; es necesario que abran el drive de la materia, en la carpeta perteneciente al eje dos, van a encontrar el texto de este autor en formato PDF, referido a la igualdad. A partir de su lectura, es importante que puedan identificar, marcar y distinguir los tipos de igualdad que históricamente el autor va desarrollando. En unos minutos, retomamos y me cuentan: ¿Qué destacaron? ¿Qué familiaridad sintieron con el tema?; ¿Qué razón o alcance guarda este concepto clave con el recupero de lo que ya vienen transitando respecto del eje uno y dos y principalmente, en lo referido a la configuración de las políticas educativas según las condiciones socio-históricas? ¿En qué tipo de igualdad pondrían el foco para su análisis y vinculación con respecto a las políticas educativas, principalmente?

Es decir, que es en esta instancia de lectura grupal y de acercamiento al desarrollo del concepto de igualdad que esperamos que ustedes logren confluir, desde las reflexiones, los análisis previos y sus registros, con las nuevas interpretaciones provenientes de la lectura del texto referido al concepto eje central de la política educativa en su configuración: la igualdad.

A continuación, se les dirá:

Realizaremos un recorrido en la construcción del concepto, en grupo, para ello dispondremos del espacio en el aula, de manera que puedan abrir un amplio círculo y, de forma oral y a partir de sus registros logren establecer y dilucidar el concepto de igualdad y, reconocer lo que, a priori, a este momento, han ido indagando y recapitulando respecto al mismo (con lo cual, será oportuno iniciar esta instancia de desarrollo del concepto por parte de los estudiantes, recuperando los interrogantes de arriba e incorporando otros nuevos).

Se les planteará lo siguiente:

¿Qué destacaron? ¿Qué familiaridad sintieron con el tema?; ¿Qué razón o alcance guarda este concepto clave con el recupero de lo que ya vienen transitando respecto del eje uno y dos y principalmente, en lo referido a la configuración de las políticas educativas según las condiciones socio-históricas? ¿En qué tipo de igualdad pondrían el foco para su análisis y vinculación con respecto a las políticas educativas, principalmente? (Y se agrega, otro) ¿Por qué el autor afirma que se trata de igualdad(es) en plural? (Con este interrogante se intenta que los estudiantes problematicen la lectura respecto al concepto, para completar o elaborar conclusiones entre todos).

Continuaremos:

Con el tiempo se fueron consagrando distintos tipos de igualdad, en una primera instancia: ¿Cuál es el tipo de igualdad que nace, primeramente? (la jurídico política). [...] Entonces, primeramente, se consolida la igualdad jurídico- política o la “isonomía” que implica la igualdad de todos los habitantes ante la ley, por ejemplo; y recurrimos a la igualdad consagrada en nuestra constitución nacional en el artículo 16, que establece que “todos somos iguales ante la ley”; y a posterior, se indaga:

¿Qué tipo de igualdad deviene, según el autor? [...] la igualdad social, es decir la igualdad de trato, la igualdad de estatus sin distinción, referida a la condición social; ¿Qué ejemplo o situación podrían vincular a este tipo de igualdad? ¿Creen que está lograda? ¿Qué mecanismo u organismo nacional dotado de autoridad, conocen, que permite defenderse respecto de un trato desigualitario en sociedad?

Luego, les diremos:

Los tipos de igualdad que restan en ese devenir histórico de la igualdad, están estrechamente vinculadas o bien, van de la mano: ¿Cuáles son? ¿Qué situaciones, casos, ejemplos podrían asimilarse en nuestra sociedad? [...] (La igualdad de oportunidades y la igualdad económica); ¿qué implicancias tienen las igualdades más nuevas? (Es muy importante que los estudiantes den cuenta que los tipos de igualdad PRESUPONEN las que les preceden en el tiempo y son SOSTENIDAS por esas igualdades nacidas antes).

¿Por qué creen que Sartori nos dice que cuando se trata de la igualdad(es) queda un largo camino por recorrer, por afianzar? ¿Qué otros criterios existen o parámetros aguarda el concepto en su definición? ¿Puede reconocerse una maximización de la igualdad como resultado de la suma de las igualdades particulares? ¿Qué relación existe con otro concepto, el de la desigualdad y el de la equidad, por ejemplo? ¿Qué situaciones pueden evocar con respecto a este contra-equilibrio: igualdad-desigualdad? ¿Han oído hablar de políticas compensatorias? ¿En qué radica la igualdad económica para el autor? ¿Con qué tipo de igualdad tiene límite o se relaciona estrechamente?

Agregaremos:

Con estos interrogantes nos vamos aproximando al análisis de un tipo de igualdad que nos interesa fundamentalmente estudiar, en el ámbito de las políticas educativas: la igualdad de oportunidades [...]

(Se intenta arribar a la conclusión de que la igualdad es un concepto eje -central de la política educativa, que es complejo, no acabado ni consolidado del todo, siguiendo los aportes del autor).

Al considerar, que no existe una armonía total de todas las igualdades en su conjunto, es necesario, mantener un contra-equilibrio de desigualdades: es el sistema de las igualdades-desigualdades en su conjunto el que se reorganiza a la luz de nuevas prioridades o de un nuevo sentido de justicia, por lo que cabe preguntarnos: ¿IGUAL CON RESPECTO A QUÉ? ¿IGUAL CON RESPECTO A QUIÉN? Y es aquí donde la igualdad de oportunidades juega su rol fundamental en el marco de las decisiones que toma el Estado traducidas en políticas educativas.

Volvamos a lo que han marcado en la lectura, a sus registros en la pizarra o lo que recuerdan del texto: (Se orienta con interrogantes el recupero de la lectura)

¿Qué define o caracteriza o singulariza a este tipo de igualdad?; ¿Qué dos grandes criterios le pertenecen en su análisis?; ¿Qué tipo de igualdad está supeditada a la igualdad de partida? [...]

Es así que, a partir de: texto, supuestos/casos/imágenes/ejemplos planteados por nuestros estudiantes es que se pretende construir entre todos:

Al hablar de igualdad de oportunidades necesariamente entramos en el tema de la igualdad de acceso que depende de que las condiciones materiales iniciales, en educación, estén garantizadas para que se cumpla la primera; siguiendo a Sartori (1992). Esta se traduce en políticas compensatorias que tienen que ver con dos grandes criterios: el primero, lo mismo para todos; el segundo, lo mismo para los mismos. Este último, atiende a las diferencias relevantes (según la necesidad; razón; el mérito, etc) de cada cual o de acuerdo a una igualdad proporcional, mientras que, el primero, responde a la igualdad contemplada en leyes iguales para todos.

Grafiquemos un poco este tipo de igualdad:

Si nos situamos en contexto de pandemia, ¿Recuerdan cuáles decisiones, medidas, planes, programas o proyectos, tomados por la autoridad educativa, traducidos en políticas educativas, respondieron a esos criterios de igualdad y/o respectivamente, garantizaron así la igualdad de condiciones iniciales o de partida para así lograr un real acceso o igualdad de acceso en educación? ¿Qué criterios podemos identificar en esas políticas?

(Con este interrogante se les pide a las y los estudiantes que retomen el análisis efectuado en virtud del “momento” de la política educativa en contexto de pandemia, en clave interpretativa con respecto a la igualdad de oportunidades como concepto eje central de la misma).

¿Qué otros ejemplos de políticas educativas, conocen y creen ustedes que implican o tienen como eje-central a la igualdad de oportunidades? Por ejemplo, actualmente, la implementación de los vouchers educativos, ¿Es una política educativa que obedece a estos criterios aportados por el autor para lograr igualdad de oportunidades?

Con estos interrogantes, nos vamos acercando al cierre de esta propuesta de aprendizaje.

Estrategia de cierre

Tercer momento

Una vez que hayan ejemplificado/seleccionado una política educativa, que puede ser alguna referida a las que surgieron en contexto de pandemia por COVID-19 o bien, alguna referida a los vouchers educativos, por ejemplo, actuales, vigentes; se les indicará:

Retomen sus registros, el texto, la pizarra virtual y/o los ejemplos que ya han presentado que les sirve de modelo de análisis con respecto a los parámetros o pautas de reflexión, para mirar el contexto de surgimiento, las finalidades o a la concepción de determinado sujeto pedagógico, pero, principalmente, identifiquen en la política educativa, si la igualdad de oportunidades (de acceso y de partida, con sus dos criterios: lo mismo para todos o lo mismo para los mismos) puede verse consagrada como eje central en virtud del proyecto político cultural definido en ella.

Trabajen con esa política educativa: describan brevemente el contexto en el que surgen; la dimensión temporal y espacial; las finalidades y/o fundamentos; destinatarios o sujeto pedagógico, etc.

Además de establecer si la política educativa está orientada (o no) hacia la igualdad de oportunidades (y se reconoce en ella alguno de sus criterios) también es necesario, que puedan determinar si existen otros conceptos que se vinculen a la igualdad de oportunidades y que se desprenden del análisis que ustedes realicen, por ejemplo: el de equidad; el de justicia (o determinado sentido de justicia); el de igualdad económica o bien, esa política educativa está relacionada a otras condiciones o factores que, debidamente fundados, los consideren como condicionantes de la igualdad de oportunidades en educación. Tomen registro de todo ello, para luego socializarlo entre todos.

Para cerrar esta práctica (cuya evaluación se desarrolla en el siguiente capítulo) se les pedirá que elaboren un cuadro (de a dos o tres integrantes por grupo) comparativo, en el que analicen, rescatando aspectos esenciales o categorías de los saberes construidos (como resultado de ese estudio, análisis y reflexión de políticas educativas concretas) por ejemplo: la importancia de la eficacia real y/o cumplimiento de la igualdad de oportunidades; los tipos de igualdad en educación: la de acceso y la de partida (y/o su vinculación con otros conceptos afines a este) y todos aquellos aspectos relacionales que consideren primordiales para su configuración.

Práctica de aprendizaje n° 3: El docente salvaguarda de derechos: Ley de protección integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (ley nacional n° 26.061/05).

Objetivos/propósitos (elaborados en base al diseño curricular o plan de estudio de la carrera de Educación Primaria y según se evidencian desde el espacio curricular de Política y Legislación de la Educación)

- Identificar el principio rector de la Ley 26.061 y sus implicancias en materia de derechos de Niñas, Niños y Adolescentes reconocidos en ella.
- Caracterizar y precisar los postulados que refieren al paradigma de la protección integral en contraposición al paradigma de la protección irregular (derogado, posteriormente por el establecimiento de la Ley nacional, n°26.061/05).
- Reflexionar sobre el rol docente en calidad de salvaguarda de derechos y como efector en el engranaje del cumplimiento y eficacia real de políticas protectoras para la infancia (conocer para actuar).
- De-construir las propias precepciones y abrir nuevas miradas para generar espacios abiertos al conocimiento y al intercambio de opiniones.
- Favorecer la integración entre el saber y el actuar (a partir de los aprendizajes en Política y Legislación de la Educación y otras asignaturas previas a esta como Sociología o Pedagogía, de primer año del profesorado) para el ejercicio del futuro rol en educación primaria.
- Reconocer la importancia de las habilidades comunicativas, prácticas y académicas, en los procesos aprendizaje: valorar el uso del lenguaje como herramienta para la expresión, para el análisis de lo complejo y para la comprensión de la construcción de su rol como docente: salvaguarda de derechos.
- Consensuar la toma de decisiones a partir de diversos puntos de vista, concepciones y creencias.
- Valorar la heterogeneidad de los diversos puntos de vista para la realización, revisión y reflexión en la co-construcción del saber.

Sentidos:

La protección integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes consagrados en la Ley 26.061 (bajo el paradigma de la protección integral de derechos) es una ley de orden nacional, que en los saberes de la asignatura, está descripta en el bloque específico que refiere a legislación educativa (eje tres). Y, en esta propuesta de aprendizaje, prevalece su estudio, análisis y reflexión al ser considerada un saber fundamental para su conocimiento por parte de nuestros y nuestras estudiantes, lo cual, determinará su actuar como futuros docentes y salvaguardas de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, reconocidos en esa ley.

La siguiente práctica de aprendizaje reconoce como punto de partida para su desarrollo, los saberes previos (del eje uno y dos de la asignatura) contruidos por las y los estudiantes, vinculados a la noción de política y afines a esta: como la noción de Estado y sus componentes; la de política educativa y, conceptos ejes centrales de dichas políticas, como

la concepción de igualdad de oportunidades que permean a dichas políticas y los discursos referidos de la autoridad, vinculado a un contexto sociocultural mayor o más amplio, que es coyuntural y que consagra o determina una idea de hombre, o de sujeto pedagógico, una idea de cultura y de canales de acceso a la cultura, entre otros aspectos que se delinean a partir de esa interacción sistema educativo-sistema sociocultural mayor.

Es por eso que esta propuesta de aprendizaje se fundamenta en educar para la significación; para la expresión y para la comprensión, desde instancias de reflexión sobre el contexto para que los estudiantes se apropien de la historia y de la cultura, a partir de la construcción de significados devenidos del estudio de una normativa específica, una política protectora de los derechos de la infancia: la Ley 26061/05: Ley de protección integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

En tanto que, conocer para actuar se enraíza en la identificación de esos derechos reconocidos y protegidos por la normativa pero, principalmente, en materia de derechos que refieren a educación en dicha ley. De allí, la importancia de que las y los estudiantes, conozcan la ley 26.061/05: ley de protección integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Esta, contempla derechos vinculados a educación; a la gratuidad de la educación; a la protección del derecho a educarse y de continuar sus estudios en caso de embarazo adolescente establecido como principio de no discriminación; entre otros. Pero, como todos conocemos por regla general, ante todo derecho existe un deber y este será, en el caso del docente, el deber de prevención, de cuidado y de comunicar, para: salvaguardar o coadyuvar a esa protección y /o restitución (en caso de tratarse de derechos vulnerados) de los derechos de las Niñas, Niños y/o Adolescentes (que el futuro docente de primaria tendrá a cargo).

Conocer todos los derechos (que amparan a las N, N y A) consagrados a través del paradigma de la protección integral a partir de dicha ley y su principio rector, el interés superior del Niño, constituye para las y los estudiantes, un saber complejo del cual se desprenden otros conceptos vinculados a la responsabilidad del docente de cara a formar a los futuros docentes en dicha materia (educar para la incertidumbre). Es así que se tiene como propósito que las y los estudiantes, puedan plantear sus ideas, interrogantes y cuestionar(se) desde las instancias de aprendizaje: consigo mismo, con el grupo, con los medios y materiales y mediante esta práctica de observación, de significación, de expresión, de interacción y de reflexión sobre el contexto, logren conocer y apropiarse en la construcción del deber (deber de comunicar, principalmente y tal como lo establece la ley, en su artículo 30) que como futuro docente y en materia protectora de los derechos de sus estudiantes, tendrá que cumplir ante situaciones de sospecha y/o de certeza de vulneración de derechos consagrados por la ley.

La complejidad del conocimiento y análisis en la construcción del rol docente como figura protectora de tales derechos amparados por dicha normativa, guarda estrecha relación con las edades de quienes tendrá por función educar y proteger, es decir, porque el futuro docente de primaria tendrá a su cargo Niñas, Niños y /o Adolescentes lo cual representa para este un deber de cuidado mayor, en calidad de guardador.

Es oportuno en esta práctica enfatizar en la importancia que representa para el futuro rol docente que las y los estudiantes conozcan los derechos que el paradigma de protección integral consagró en los postulados de esta normativa en estudio y su principio rector que implica la protección de todos los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, todos y al mismo tiempo (por ejemplo: el derecho a ser oído; el derecho a su centro de vida; entre otros); como así también, hacer hincapié con respecto a qué pasos se deben seguir ante un caso de sospecha o de certeza de vulneración de derechos de N,NyA. Este procedimiento o actuar es reglado, es decir, está dispuesto en el protocolo de actuación que reglamenta a dicha ley y que tiene por finalidad adecuar una ley nacional en el orden provincial.

Actualmente, dicho protocolo, en el orden provincial (Mendoza) se rige mediante la ley 9.054 del año 2018 denominada: ley de protección al docente. Esta, prevé un nuevo procedimiento funcional a la norma nacional (Ley 26.061/05) favoreciendo las denuncias, por parte del docente ante casos (de sospecha y/o de certeza) o situaciones emergentes de vulneración de derechos de Niñas, Niños y/o Adolescentes a su cargo.

Cabe aclarar que la ley 26.061/05, Ley de protección integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, se vuelve operativa en el orden nacional y respecto a los derechos de las infancias, cuando Argentina (mediante ley 23.849/90) ratifica la Convención de los derechos del Niño y se vuelve objeto de dicha ley como así lo estipula su artículo 3 (Ley 26.061/05).

Dicho tratado tiene jerarquía constitucional y junto a otras legislaciones (que pertenecen a otro estrado normativo, nacional o provincial y que, por lo tanto, son de carácter infraconstitucional, operativizan o reglamentan en dichos órdenes, los derechos consagrados por la Convención de los Derechos del Niño y otros tratados sobre derechos humanos incorporados a nuestra Constitución Nacional, también) como la ley de protección al docente 9.054/18 (que complementa la reglamentación establecida por la 26.061/05, en el orden provincial); la ley de Educación Sexual Integral, ley 26.150/06; el Código penal; el Código Civil y Comercial de la Nación; el Estatuto del docente; estas normativas se erigen en una suerte de guía institucional y, precisamente, respecto de los actores principalmente obligados y comprometidos con ese deber de comunicar (art 30 de la ley 26.061/05) para efectivizar y salvaguardar los derechos de la infancia.

Las leyes arriba mencionadas estrechamente vinculadas al cumplimiento de los derechos consagrados en la 26.061/05, son esenciales y funcionales al enfoque que consagra el derecho a la educación como derecho humano, y, que el Estado debe garantizar ya que solo él es garante de derechos mientras el docente, como engranaje en ese mecanismo de protección, es salvaguarda y tiene la obligación y el deber de comunicar ante casos emergentes o indicios de situaciones de derechos vulnerados de sus estudiantes a cargo.

Con lo cual, esta práctica de significación, de expresión y de reflexión sobre el contexto tiende a la identificación por parte de las y los estudiantes de esa mirada hacia la educación como derecho humano, que tiene por objeto incluir el análisis y comprensión de la normativa que consagra los derechos de la infancia como así mismo y por lo tanto ir un poco más allá por su complejidad e implicancias, al estudio o conocimiento de otras políticas relacionadas, como el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley

26.150/06 (y pese a no estar contemplada en los descriptores de la asignatura) es un saber socialmente relevante y complementario del paradigma de la protección integral de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (educar para la complejidad y la comprensión). La estrecha relación entre dichos saberes, nos interpela con nuestro compromiso en la formación de las y los estudiantes del profesorado de educación primaria, por su futuro rol a desempeñar, adecuándose, dicha propuesta de enseñanza desde la perspectiva de una educación permanente, participativa y de calidad.

Finalmente, cabe agregar que a los fines de los sentidos de esta propuesta de aprendizaje en materia de políticas protectoras de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, la incorporación del estudio de la ley 26.150/06, Ley de Educación Sexual Integral, es fundamental. Esta, se constituye en un derecho llave, ya que implica el reconocimiento de la educación como derecho humano y pone al alcance (de nuestros estudiantes) el conocimiento de otros derechos humanos o bien puede decirse, que presenta para su abordaje, a la educación en derechos humanos y para los derechos humanos, dos aspectos claves en la formación de las y los futuros docentes de primaria que deberán salvaguardar los derechos de la infancia que tendrá a su cargo.

A continuación, se presenta el mapa o itinerario de la práctica tres que nos adelanta en la visualización de las estrategias y de los momentos de cada una, que pueden coincidir, ser varios y/o no ser lineales.

-Cuadro 4: mapa de práctica n°3-

Estrategia	Momento
Estrategia de inicio: Primer momento: -Lectura del título de la ley 26.061/05: LEY DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES como disparador. -Puerta de entrada al tema: .Formulación de interrogantes y diálogo con las y los estudiantes para integrar conceptos devenidos de los otros ejes estudiados. -Visualización de un audiovisual referido a la protección de los derechos y al maltrato infantil. .Debate, puesta en común sobre el análisis del video y registro de conclusiones devenidos de él. .Ejemplificación/ diálogo y búsqueda de situaciones en las que se vea reflejado las características o principales postulados en materia de derechos reconocidos a las Niñas, Niños y Adolescentes; se les invitará a pensar sobre situaciones de la vida cotidiana en las que prevalezca esa mirada tradicional y adulto-centrista respecto al	- Momento de motivación -Momento de motivación y de recupero de conocimientos previos. -Momento de recupero de conocimientos/integración. -Momento de recupero de conocimientos/ momento de desarrollo/momento de transferencia.

<u>Estrategia de cierre:</u> Tercer momento: -Recupero de sus registros y revisión de conclusiones, para integrar los: . A partir de los aportes y registros de la observación atenta de los videos; de las fotografías analizadas bajo las características del paradigma de la protección irregular y del paradigma de la protección integral; la lectura del texto y el análisis de la actuación docente prevista en los protocolos de actuación y en los marcos normativos objeto de co-construcción del saber. -Práctica de comprensión y de reflexión sobre el contexto: lectura de una nota relacionada a la Ley de Educación Sexual Integral: .Elaboración de un listado de derechos vinculados y/o contemplados por la ESI, como derecho llave, hacia el conocimiento de otros derechos. .Apropiación de los saberes que construyeron referidos a las acciones o pasos para favorecer la protección y/o restitución de derechos de las N,NyA. -Apertura hacia nuevos interrogantes o planteos (que les facilite seguir pensando en el tema) y les posibilite la evaluación nueva situaciones, la identificación de los conocimientos pertinentes, y la adaptación de dichos conocimientos al nuevo contexto.	-Momento de integración y de recupero de conocimientos previos. -Momento de motivación. - Momento de desarrollo/ -Momento de recupero e integración -Momento de transferencia y de evaluación.
---	--

Fuente: Elaboración propia.

Estrategia de inicio:

Primer momento

El inicio de esta propuesta de aprendizaje será a través de la lectura del título de la ley 26.061/05: LEY DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES. De esta manera se pretende abrir una puerta de entrada al tema, generar interrogantes y el diálogo con las y los estudiantes, a partir de una idea de recorte que implica atender a explicaciones o presentación de ideas que provienen de dicha ley, como conceptos específicos, acotándolo a un contexto espacial y temporal, determinado, que refiere a la dimensión territorial o ámbito de aplicación de los postulados de dicha ley.

Y les diremos: La Ley de protección integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, perteneciente al eje tres, hoy será objeto de nuestro estudio, análisis y reflexión; les propongo que se pregunten o que piensen lo siguiente:

¿Por qué creen que recibe este nombre? ¿De qué tema creen que trata esta ley? ¿Qué sujetos creen que abarca, a partir de lo que nos dice dicho título? ¿Qué edades contempla? ¿Hasta cuándo consideran que se es Niño, Niña y Adolescente? [...]

A partir de sus conocimientos y desarrollos previos, recuperados del planteo anterior, se les dirá:

Así como en el eje uno han construido el concepto de política educativa y han podido identificar políticas educativas que involucran a un sujeto pedagógico determinado y singular para un contexto sociocultural determinado también; se justifica la existencia y establecimiento de normativas, leyes, programas, que protegen a esos sujetos destinatarios, también en materia de derechos humanos y, principalmente, el derecho a la educación; en tanto, se denominan Políticas protectoras de los derechos de la infancia.

Para pensar un poco en esto y entender por qué lo son, es necesario considerar que:

Estas políticas de protección a la infancia devienen de un contexto socio-político y cultural coyuntural que reconoce la necesidad de establecer lineamientos en torno a la figura del Niño, Niña y Adolescente (N,N y A), y, como consecuencia de un escenario devenido de la Segunda Guerra Mundial, en un contexto internacional, determinados países del mundo firmaron tratados sobre derechos humanos a los que Argentina adhiere o ratifica con posterioridad e incorpora a partir de la reforma de 1994 a su constitución, otorgándoles jerarquía constitucional. Dentro de estas políticas de protección a la infancia, la Convención de los Derechos Niños (CDN) se constituye en objeto de la ley que hoy vamos a estudiar en esta propuesta de aprendizaje: la ley 26.061 del año 2005 y su protocolo de actuación (para la provincia de Mendoza) que operativiza, es decir, hace cumplir los derechos y garantías reconocidos en aquel instrumento internacional.

Una vez inmersos en ese contexto de surgimiento de las políticas protectoras de los derechos de la infancia, les propongo en esta instancia de la práctica, mirar con atención el el siguiente video que se da en el marco de la prevención del maltrato infantil a cargo de la UNICEF: <https://youtu.be/tJkVk1hRTmk?si=rFdfgqf2wBIUEHiB>

A posterior de la visualización del audiovisual se les pedirá a las y los estudiantes que formen un círculo grande y se les preguntará para que piensen y reflexionen al respecto y nos cuenten sobre el contenido del video, mientras vamos registrando sus respuestas en el pizarrón:

¿Qué categorías o aspectos referidos a la protección de los derechos de las Niñas, los Niños y Adolescentes pueden identificar en este video? ¿Qué derechos son puestos de relieve? ¿En qué situación o qué contexto se presentan? ¿Pueden advertir sobre indicadores para como emergentes de vulneración de los derechos de la infancia? ¿Qué mirada o concepción sobre la infancia nos presenta? Este video, ¿los invita a pensar qué acciones favorecen la protección de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes? ¿Cuáles? ¿Qué actores principales se involucran o se evidencian como promotores en dicha protección? ¿Qué rol o función tienen? ¿Les pareció relevante a los fines de aproximarnos al paradigma de protección integral de derechos, consagrado en la normativa? ¿Qué derechos pudieron

reconocer para la infancia? Pueden ejemplificar situaciones en las que se vea reflejado las características o principales postulados en materia de derechos reconocidos a las Niñas, Niños y Adolescentes; también, se les invitará a pensar sobre situaciones de la vida cotidiana en las que prevalezca esa mirada tradicional y adulto centrista proveniente del viejo paradigma tutelar, prescripto por ley anterior a la 26.061/05, en tanto, se les propondrá investigar sobre la Ley Agote 10.903/1919, que consagró el viejo paradigma de la situación irregular respecto a los derechos de los Niños.

Es así que, a la luz de sus respuestas a esos interrogantes provenientes de la práctica de observación del video y de su entendimiento a partir de la presentación o de los planteos de situaciones similares que traigan a colación como, así mismo, a partir del establecimiento de las categorías para el análisis de uno u otro paradigma que identificaron, es que se les propondrá:

Elaboremos, entre todos, un cuadro referido a esos aspectos identificados pertenecientes al viejo paradigma tutelar, y, al nuevo paradigma de la protección integral.

Se espera que construyan y comprendan a partir del video, desde los aportes de casos o situaciones similares como ejemplificación provenientes del contexto de la vida cotidiana o experiencias personales de las y los estudiantes, respecto a los aspectos relacionados al principio rector de la ley 26.061, el interés superior del niño; al niño como sujeto de derechos y no como objeto de la ley (como en el anterior paradigma); además, la referencia a los derechos devenidos de dicha consagración, por ejemplo, el derecho del niño a su centro de vida; derecho a ser oído y su voz tenida en cuenta; derecho a la educación y al principio de no discriminación en caso de maternidad y paternidad adolescente. Estos aspectos vinculados y comparados, principalmente, en torno a la figura del Niño, Niña y Adolescente desde una mirada opuesta a la tradicional y adulto centrista. En la medida que realicen sus aportes, se irá tomando registro en el pizarrón a los fines de establecer una comparación entre ambos paradigmas.

Segundo momento

A continuación de la elaboración conjunta del cuadro que compara los aspectos legales referidos a ambos paradigmas, se hará una puesta en común de manera que puedan identificar esos aspectos claves en el análisis de la ley, concluir y ampliar información (de ser necesario) respecto a ese análisis. Para lo cual, se les pedirá retomar los aportes del video el que reconocieron, los aspectos/derechos referidos a la infancia; la consideración del niño como sujeto de derecho, el documento de cátedra, sus propios registros individuales; y, luego se les pedirá que, reunidos en círculo, que observen las siguientes fotografías.

Se les mostrarán diferentes fotos que contienen o ilustran situaciones de vulneración de derechos de Niñas, Niños y/o Adolescentes y se les propondrá lo siguiente:

Elijan un par de fotografías y describan en profundidad la situación que ven allí; que escriban los derechos que consideran vulnerados en la situación contemplada y cómo el Estado resolvería o actuaría, para su restitución, bajo el paradigma de la protección tutelar

de la ley 10.903/19 y cómo lo haría bajo el paradigma de la protección integral según ley 26.061/05.

De la siguiente práctica de significación se pretende reflexionar respecto al accionar del Estado y poder concluir que como parte de él, el docente es un actor clave ante la comunicación de tales emergentes en calidad de salvaguarda de los derechos de las Niñas, Niños y/o Adolescentes.

Entonces luego de esa instancia, se realizará una puesta común de cada situación analizada, se mediará hacia una reflexión sobre los postulados del paradigma de protección integral y principalmente del rol Estado como garante de derechos y el docente salvaguarda de los Niños, Niñas y Adolescentes a su cargo. Aquí, les plantearemos la siguiente frase para continuar repensando (la escribimos para que todos la lean) en el pizarrón: “El docente no solo es responsable de lo que dice y hace sino también de lo que no dice y no hace.”

Les sugeriremos planteos como: ¿Qué les parece la siguiente frase? ¿Es relevante es congruente con el saber que venimos construyendo vinculado a la protección y/o restitución de derechos de la infancia? ¿A qué hace referencia? ¿Qué relación tiene con respecto al deber de comunicar que gravita en las disposiciones de la ley que estamos estudiando? ¿Qué implicancias creen que devienen en materia de responsabilidad docente? El docente, ¿responsable? ¿En qué piensan cuando hablamos de responsabilidad del docente? ¿Qué acciones piensan ustedes que serán necesarias realizar para salvaguardar proteger los derechos de las Niñas, Niños y/o Adolescentes que tendrán a futuro durante la jornada escolar, a cargo? ¿Estarán regladas esas acciones o, tal vez, siguiendo lo que me dice (que tengo que hacer) el director de escuela, sea suficiente, en consecuencia?

A partir de estos planteos, les pediremos que realicen (de forma individual o grupal) un listado con las acciones que consideren necesarias para proteger y /o favorecer la restitución de derechos consagrados en la ley de protección de los derechos de la infancia.

A continuación y, mediante una puesta común, iremos considerando cada una de esas acciones enumeradas por nuestros estudiantes, se tomará registro de sus planteos y se ampliará la información a partir de esos aportes y de lo consignado en el protocolo de actuación establecido para la provincia de Mendoza, que dicha ley prevé (recuperando el texto base de la bibliografía de la asignatura, también).

Luego, concluiremos entre todos elaborando en el pizarrón una serie de acciones o pasos (que reflejan el conocimiento previo de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes que se deben salvaguardar) clave para el actuar, ante casos o emergentes de vulneración, de los derechos de los niños, niñas y adolescentes consagrados en la normativa:

Recurriremos a integrar: los aportes provenientes del video, de la comparación efectuada a partir de las fotografías seleccionadas por los estudiantes y su resolución bajo el paradigma de la protección tutelar y bajo el paradigma de la protección integral de derechos, como así también, al texto de la asignatura que desarrolla el paradigma de la protección integral estipulado por la ley 26.061/05.

Consignaremos respecto al actuar docente:

¿Qué necesitamos?

- Priorizar la prevención: alerta activa antes situaciones, indicadores de maltrato infantil que involucre la vulneración de los derechos reconocidos a la infancia,
- Deber de conocer los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes para proteger.
- Entender la responsabilidad familiar o su contexto, reconociendo el derecho al centro de vida en condiciones legítimas del N,N y A.
- Exigir la responsabilidad de políticas públicas, en materia de acompañamiento al N,N y A extendiéndose a su familia o centro de vida.
- Deber de comunicar (ante la mínima sospecha o certeza) a la autoridad (respetando jerarquías)
- Sabernos corresponsables (de lo que hacemos y de lo que no hacemos, también).

De las acciones consignadas en esta instancia se desprende como propósito que puedan valorar la construcción de sus competencias en el ámbito profesional y que a futuro desarrollarán, por lo tanto se conoce para actuar lo que significa que se despliega otro aspecto esencial que tiene que ver con el análisis e identificación de los actores que intervienen a partir de la comunicación o del ejercicio del deber de comunicar del docente, de los indicadores (posibles) que emergen de una (sospecha o certeza) en la vulneración de derechos de N, N y A. En tanto será oportuno poner a consideración de los estudiantes la reglamentación que establece y vuelve efectiva la protección de los derechos de las N, N y A. Para lo cual les preguntaremos: ¿tienen algún docente cercano o familiar con el que hayan dialogado sobre situaciones de este tipo, identificadas en la escuela o con el grupo de estudiantes con el que trabaja? ¿Qué tipo de situaciones o indicadores han develado? ¿Conocen otros actores que tengan por función proteger los derechos de N, N y A, por ejemplo en el orden provincial y que tengan autoridad para elaborar políticas públicas referidas a dicha protección o vinculadas a procedimientos de restitución de derechos vulnerados?

A partir de sus aportes, que iremos registrando en el pizarrón, será oportuno proponerles el análisis de otra normativa vinculada al protocolo de actuación previsto en aquella ley. Es momento de aproximarnos al estudio de la ley 9.054 del año 2018, que en orden provincial complementa y rige al protocolo establecido en la ley 26.061 para el caso de vulneración de derechos de N, N y A.

Les presentaremos el título de la ley: LEY DE PROTECCIÓN AL DOCENTE

¿Por qué creen que se titula así? ¿Qué contenido creen uds., sobre el cual versará? ¿De qué manera piensan que puede proteger al docente? Se acuerdan: ¿Qué deber principal hemos trabajado con respecto a la ley 26.061? ¿Se relaciona con esta ley? ¿Por qué razón les

parece que puede ser relevante en la construcción de sus competencias profesionales y éticas, en su futuro rol y en materia de responsabilidad docente? ¿Será necesario reglar, la protección a la figura del docente? ¿Sí o no? ¿Por qué creen que sí? ¿Por qué creen que no? ¿Qué autoridades o actores, consideran que deben proteger al docente? ¿Solo requerirían protección dentro de la jornada laboral? ¿Qué piensan al respecto?

Luego de haber tomado cada uno de los aportes de los estudiantes, se les propone ver atentamente un video corto, proveniente del portal educativo de la DGE- Mendoza referido a la ley de protección al docente, ley 9.054/18.
https://youtu.be/8ilN1dre_vY?si=WQ6Qq0o6HRy36zk5

Discutimos entre todos, en una puesta en común sobre el contenido del video y los complementamos con los registros de las instancias anteriores: es decir a partir de los casos ejemplificados sobre situación de vulneración de derecho, los datos o información proveniente de actores cercanos en ejercicio de la docencia, lo proveniente de la vida cotidiana y de sus experiencias personales; lo analizado a partir de las fotografías; el texto o documento de cátedra y ahora, se integra en este trayecto que han realizado a lo observado atentamente en este video, por lo que se les pregunta: ¿En qué sentido o qué finalidad se establece esta ley? ¿Qué implicancias tiene para su futuro rol docente de primaria, conocer para actuar? ¿Qué actores intervienen en caso de sospecha o de certeza de vulneración de derechos? ¿Qué indicadores podrían considerarse como emergentes de casos de vulneración de derechos de N, N y A? ¿Qué debe hacer el docente ante esos casos? ¿Qué relación la vincula con la Ley 26.061? ¿Les pareció importante en esta propuesta? ¿Por qué? ¿Qué conceptos conocían sin haber leído la ley? ¿Quedan interrogantes de esta práctica de aprendizaje sin responder o resolverse?

Con estos interrogantes se pretende elaborar entre todos una serie de afirmaciones que se registrarán en el pizarrón y que los acercarán a la finalización de esta práctica de aprendizaje.

Tercer momento

En esta instancia se les propone volver a sus registros para integrarlos, es decir, se les propone retomar sus aportes y registros a partir de las observación atenta de los videos; retomar las fotografías analizadas bajo las características del paradigma de la protección irregular y del paradigma de la protección integral, en el que reflexionaron sobre la forma en que actúa el Estado; el texto y, el análisis de la actuación docente (en la construcción del futuro rol de docente de primaria) prevista en los protocolos de actuación de las leyes 26.061 y de la ley de protección al docente que lo complementa, ley 9.054/18.

De dicha integración del saber a partir del recupero y revisión de aportes en el trayecto que realizaron en esta propuesta de aprendizaje, se les pedirá que resignifiquen los saberes contruidos en el siguiente artículo relacionado al Programa Nacional sobre Educación Sexual, Ley 26.150/06.

Esta práctica de comprensión y de reflexión sobre el contexto, a partir de la aplicación de los saberes contruidos al estudio o análisis de la ley de ESI y su vinculación con respecto el

al paradigma de la protección integral, es clave para el actuar docente como promotor de derechos de N, N y A.

La ESI, constituye una ley fundamental en educación y es necesario conocerla, como futuros docentes de primaria, por la edades de los niños, niñas y/o adolescentes que tendrán a su cargo y, además, por el hecho que la ESI es considerada como, derecho llave, desde la perspectiva del derecho a la educación como derecho humano, de otros derechos esenciales del Niño, Niña y/o Adolescente, en tanto serán salvaguardas de los mismos.

Se les pedirá que de manera grupal o individual:

Lean la siguiente nota relacionada a la Ley de Educación Sexual Integral <https://aulaabierta.info/desandando-mitos-sobre-la-esi/> e identifiquen los derechos reconocidos y amparados por la ley de protección integral de los derechos de las N, N y A para vincularlos a la educación sexual integral. Y, además:

Elaboren un listado de esos derechos vinculados y/o contemplados por la ESI, como derecho llave, hacia el conocimiento de otros derechos: para ello, establezcan la relación no solo con los derechos reconocidos y consagrados por la ley 26.061/05, sino, además, aquellos contemplados por la ESI, con respecto a la perspectiva o enfoque en educación, que considera a la educación, como derecho humano, y, fundamenten su relación con el despliegue de acciones concretas que efectivizan dicha protección por parte de los actores principalmente obligados, como el docente en materia protectora de esos derechos.

Entonces, en ese listado también se reflejarán la apropiación de los saberes que construyeron; las acciones o pasos para favorecer la protección y/o restitución de derechos de las N, N y A y la existencia o apertura hacia nuevos interrogantes o planteos (que les facilite seguir pensando) referidos a: ¿qué implicancias nuevas o vinculadas a la responsabilidad docente, se definen? (desde su deber de comunicar situaciones que vulneren o que impidan el goce pleno e integral de los derechos de las N, N y A a su cargo) para valorar la construcción o apropiación de competencias éticas y profesionales en el desempeño de su función, a futuro.

(La estrategia de evaluación correspondiente a esta práctica de aprendizaje n°3 se desarrollará en el capítulo 5 como lo establece el reglamento de elaboración del TFI de la Especialización).

Como cierre de este apartado, es necesario destacar que el desarrollo de la siguiente propuesta de enseñanza, a partir de prácticas de aprendizaje, para la asignatura Política y Legislación de la Educación de segundo año del profesorado de educación Primaria, pretende ser funcional a la problemática vinculada a la actualización curricular. Por lo que si se parte de la idea de entender a la educación centrada en el aprendizaje y/o en el estudiante, debemos considerar que son sujetos sociales de una realidad compleja (cambiante y acelerada) y atravesada por la historicidad. No podemos no ajustarnos a ello si lo que se pretende es centrarse en nuestros jóvenes. No podemos desconsiderar sus gustos, sus preferencias, sus espacios de participación (como acceso a la información y a la cultura). No podemos dejar de considerar que en la triada pedagógica tanto la enseñanza,

el aprendizaje y el saber están atravesados por un contexto concreto y coyuntural al que se supeditan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto nos conduce a revisar de qué están hechos los momentos de la clase; los presupuestos epistemológicos que sustentan la toma de decisiones del docente universitario a la hora de enseñar, y, también, en las tradiciones y normas que rigen en la institución, para actualizarse desde lo nuevo, con lo positivo, con lo que guarda valor, en términos de creatividad para la enseñanza y para la formación de un sujeto pedagógico entendido como entidad bio-psíquico-SOCIAL.

Favorecer la actualización curricular conlleva: comprender las posibilidades que tiene cada docente de efectuar modificaciones en su práctica, es necesario remitirnos simultáneamente a sus matrices identificatorias, a la dialéctica instituido-instituyente y a la relación entre el protagonismo que propone o retacea a sus educandos con lo que a él mismo le es permitido ejercer en las estructuras institucionales” (Amengual et. al, 1993).

Poner sobre el tapete la necesidad de concebir o de RE- concebir nuestras prácticas de enseñanzas, desde el interés; desde el entusiasmo; desde lo que les pasa a las y los estudiantes y desde sus habilidades comunicativas, prácticas y académicas (en permanente construcción como las nuestras, incluso) tiene por fin, generar aprendizajes de tipo dialógico y no solamente significativos. Aquí el umbral pedagógico es fundamental desde la práctica educativa.

Los aportes tendientes a la actualización curricular, nos comprometen en la consecución de una propuesta de enseñanza que, planteada a través de prácticas de aprendizaje, generen aprendizajes significativos para nuestros estudiantes, y, es significativo un aprendizaje, cuando permite recuperar el placer por educar, cuando devuelve la alegría (y la energía) de acompañar a otros seres en la construcción de su mundo y de sí mismos. Trabajamos no sólo para lograr el sentido de nuestros estudiantes, sino también el nuestro como educadores. Interesa siempre una educación con sentido para el estudiante y para el docente, tal como lo hemos transitado en la ESDU.

Lo cierto es que el hecho educativo entendido como parte de un proceso cultural mayor; como proceso de articulación entre educación, desarrollo y aprendizaje, no puede entenderse lejos de una sociedad informacional e intercultural, y en la que el acceso a la información (entendiéndose también como la incorporación a los espacios socio-culturales de participación) no se produce de manera igual. Igualdad y exclusión en este proceso, en la “triada educativa” nos conduce a preguntarnos: ¿somos agentes de transformación o de transmisión de la cultura como mecanismo de redención y vehiculización de las posibilidades del estudiante?

Por lo tanto, nuestro desafío pedagógico está en lograr esta articulación: se trata de alcanzar una enseñanza que redunde en aprendizajes y aprendizajes que redunden en desarrollo. Esto en el ámbito universitario hace referencia al desarrollo de instrumentos intelectuales que permitan la apropiación creativa de lo cultural por parte de nuestros estudiantes, del saber. Por lo tanto, debemos tener siempre presente no sólo el qué aprende un estudiante, sino cómo lo aprendido se inserta, permite y promueve su propio desarrollo, en su contexto concreto.

CAPÍTULO 5- PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES.

El siguiente apartado corresponde al desarrollo de una estrategia o propuesta para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, correspondientes a las prácticas de aprendizajes presentadas en la propuesta de docencia para la asignatura Política y Legislación de la Educación del profesorado de Educación Primaria.

Además se reflejará una resignificación de la concepción de evaluación abordada en la ESDU y el establecimiento de una postura, al respecto, vislumbrada en la siguiente propuesta de evaluación. Esta, intenta constituirse en una estrategia de evaluación alternativa a las situaciones de exámenes tradicionales y/o a las representaciones que en el inconsciente colectivo significa evaluar.

En el marco de una propuesta pedagógica decisiva y siguiendo en esa línea a Prieto, nos recuerda que las propuestas de enseñanza con tendencia hacia una educación participativa sean tendientes a educar para la incertidumbre, para gozar de la vida, para la significación, para la expresión, para convivir, para apropiarse de la historia y de la cultura; necesitan arraigarse en la realidad y práctica social del estudiante, en tanto, las prácticas de aprendizajes que les proponemos, intentan o buscan promover o posibilitar una actitud crítica y creativa; permitan abrirles caminos para la expresión y la comunicación; para promover procesos y no solo productos. Estas propuestas se fundamentan en la producción de conocimientos de manera lúdica, placentera y hacia el desarrollo de una actitud investigativa en nuestros estudiantes, también.

Esto en el ámbito universitario hace referencia al desarrollo de instrumentos intelectuales que permitan la apropiación creativa de lo cultural trasladado a la enseñanza, sea esta presencial o a través de otros medios. Por lo tanto, debemos tener siempre presente no sólo el qué aprende un estudiante, sino cómo lo aprendido se inserta, permite y promueve su propio desarrollo, en su contexto concreto.

Merece expresar, en este apartado, algunos recaudos con respecto al uso de medios o de Apps vinculadas a la Inteligencia Artificial. Estos analizan los intereses y preferencias de sus usuarios mediante la interacción con el contenido y muestra, por lo tanto, contenido personalizado, y cuando no, “humanizado”. Es necesario, valorar estos recursos y sus productos como fines y hacerlos funcionales a un estilo pedagógico pero que de ninguna manera reemplazan los procesos de aprendizajes y los procesos de enseñanza. No se trata solo de cuestionar los diversos medios y productos que subyacen a los mismos sino atender que en su ubicuidad, el joven y la vida misma transcurren y no necesariamente en términos de impermeabilidad.

Entonces, si se piensa o se pretende pensar a la educación centrada en el aprendizaje y/o en el estudiante, debemos considerar que son sujetos sociales de una realidad compleja (cambiante y acelerada) y atravesada por la historicidad. No podemos no ajustarnos a ello si lo que se pretende es centrarse en nuestros jóvenes. No podemos desconsiderar sus gustos, sus preferencias, sus espacios de participación (como acceso a la información y a la

cultura). No podemos dejar de considerar que en la triada pedagógica tanto la enseñanza, el aprendizaje y el saber están atravesados por estos medios sociales de comunicación (de vanguardia) que tienen también la posibilidad de ser funcionales y facilitar procesos de desarrollo cognitivo y de formación. Pero, insisto, solo como instrumentos o de acuerdo a su funcionalidad; no reemplazan el proceso mismo de actuar conocimiento, de “ponerle el cuerpo” a los procesos; el gesto educativo y el vínculo afectivo (desde el estilo pedagógico mismo).

Parece una obviedad, pero es necesario recalcar y revalorar los procesos de co-construcción y de co-evaluación de los saberes, bajo la idea de un compromiso profesional, ético y responsable que de cuenta de la singularidad, de las huellas personales y profesionales, plasmadas en esos procesos pedagógicos, principiante, a partir del feedback (inherente a una pedagogía del sentido): los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a partir de la retroalimentación, tienen por finalidad construir el sentido de los aprendizajes de los estudiantes como así mismo el sentido del docente en su enseñanza, también. Y en esa búsqueda o promoción de ese sentido, también, es necesario reparar en caso de plagio por parte de nuestros estudiantes mediante el uso de IA (inteligencia Artificial y sus diversa programación) en sus producciones, se esté atento al lenguaje o desarrollo general con el que las presentan y darles la oportunidad de rever sus productos, de re-significar y de adaptar esas orientaciones o información a sus contextos singulares. No se desaprueba por plagio pero, de cara a su formación, es necesario asegurarnos y recalcar en el estudiante sobre su reconocimiento de los criterios de evaluación y de su participación activa en la autoevaluación y co-evaluación de sus aprendizajes.

Entonces, habíamos dicho al inicio de este capítulo que haremos una valoración de lo que significa evaluar y, muchas veces se confunde con medir, calificar o con los instrumentos propios que son funcionales a la misma, es así que, surge la siguiente idea que proviene de ese sentido común o arbitrio cultural- social: Si el conocimiento nace de la curiosidad, y muere en el examen: ¿qué significa evaluar? Y en relación con este interrogante o idea, en el colectivo, hablar de exámenes, de lecciones, de trabajos prácticos evaluativos, significan lo mismo. Este repertorio de actividades obedece a una concepción de la evaluación que remite, también, a conductas tales como mostrarse ansioso, inquieto y/o perplejos antes de ser evaluados, independientemente del instrumento que se utilizara o del nombre que se le diera. Parece estar arraigado o prevalece que, rendir examen, rendir, a secas, significó/a, obtener una “nota”, simplemente por haber estudiado o no.

A partir de los aportes de la ESDU, la clave está en entender a evaluación como un modo de enriquecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje para ampliar el horizonte de las “notas a evaluar”, se encuentra atravesado por aspectos de tipo instrumental, institucional y subjetivo.

La evaluación constituye una práctica educativa, que el docente materializa por medio de sus decisiones que pretenden elucidar aquellos aspectos y que significan para este un compromiso político, es así que, desde una posición política (para enseñar y mirar al otro) esas decisiones, significan: implementar técnicas metodológicas para que los estudiantes se apropien de los contenidos a través del estímulo de procesos de análisis y reflexión de la

coyuntura socio-histórica que determina la comprensión del saber (y su complejidad). También, requieren evidenciar el ideario plasmado en el proyecto educativo institucional del cual somos un actor fundamental en su elaboración; y finalmente, esas decisiones representen o se constituyan en “procesos de andamiaje y de desandamiaje” en la mediación de los aprendizajes de los estudiantes.

De allí que, como “proceso de desandamiaje”, la propuesta de evaluación, consiste en el análisis de las ventajas y desventajas (entre otros aspectos, que se abordarán a continuación en relación con la evaluación formativa) de los procedimientos llevados a cabo para aprender, para entender y graficar el “paso a paso” del estudiante, y así construir y apropiarse de los saberes. De manera que, las propuestas de aprendizajes y la mediación pedagógica no solamente promuevan “actuar conocimiento” sino, además, “actuar comprensión”. Es decir, que le permita al estudiante observar: “cómo se aprende, lo que se aprende” y al mismo tiempo, evaluar esa misma práctica.

Entendida como un proceso de andamiaje y de desandamiaje, la concepción de evaluación que subyace a las propuestas de aprendizaje tiene que ver con la concepción de una evaluación formativa, es decir, es parte de la mediación pedagógica. Se busca que nuestros estudiantes aprendan, antes que “aprueben” (en el proceso de alcanzar la regularidad de la materia); en tanto, las categorías de aprobado o desaprobado de las prácticas de aprendizajes presentadas, no sería excluyentes, dado que se trata de un proceso de evaluación continua: las prácticas se van corrigiendo y se les da la posibilidad que revean, revisen sus producciones y, a partir de allí, vayan aprendiendo, tal como se nos planteó en la ESDU.

La evaluación formativa prevista para estas prácticas de aprendizajes tiene que ver con que el docente corrige un par de veces, al menos, las producciones de sus estudiantes y así se acompaña en un proceso de evaluación continua, como dije anteriormente: la evaluación significa, más bien, este proceso mismo de acompañamiento, que de dar cuenta de determinados saberes por parte de nuestros estudiantes mediante parciales, exámenes, o de una calificación o nota determinante por el aprobado o desaprobado.

El estudiante aprende durante el proceso de evaluación, entonces es necesaria su participación en él: la evaluación formativa pretende lograr que el estudiante se interiorice y desarrolle, a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, las competencias que le serán necesarias en su futuro rol como docente de primaria como así mismo en el reconocimiento de los criterios de evaluación y de salas instancias de auto-evaluación y co-evaluación de los saberes. Dos características fundamentales (de la evaluación formativa) se desprenden de lo dicho: su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, también, la intención de que a partir de la información recogida permita mejorar los procesos evaluados.

Es así que la propuesta de evaluación formativa para estas prácticas de aprendizaje se sustenta en la retroalimentación a través del diálogo reflexivo como estrategia de evaluación, mediante conversaciones que se erigen como andamios para nuestros estudiantes, en línea con lo que Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020) nos dice, que la retroalimentación en la evaluación formativa nos permite recoger información de los

procesos que se encuentran en desarrollo y permite mejorar los procesos a evaluar debido a que se desarrollan simultáneamente; pone en el centro al estudiante y los insta a que asuman su responsabilidad sobre el propio aprendizaje así como la identificación de sus fortalezas y debilidades.

La retroalimentación en la evaluación formativa, genera la necesidad de elaborar objetivos, criterios claros, específicos y compartidos, vinculados al saber conceptual, al saber práctico y al saber ser; favorece también procesos metacognitivos y de reflexión, de manera que el estudiante pueda monitorear su propio aprendizaje, así en base a su futuro desempeño, progrese en su formación y sea autónomo.

Así como se pone en el centro los procesos del estudiante, se fomenta la autoevaluación y el diálogo entre pares, y, desde un enfoque constructivista del aprendizaje, es necesario tener en cuenta que la mera retroalimentación, por sí misma, no producirá revisión automática por parte del estudiante, por lo tanto, recalco en la idea de dar continuidad al proceso de retroalimentación. Es necesario que demos y realicemos comentarios pertinentes, por ejemplo, con interrogantes que orienten o sugerencias para la revisión de sus producciones. También, es necesario asegurarse de conocer qué entendió de los comentarios y/o sugerencias, el propio estudiante y qué estrategias utilizará posteriormente para profundizar sus aprendizajes, en tanto que, la receptividad de la retroalimentación depende no solo del estudiante que la recibe sino además de la claridad de nosotros al comunicar.

Esta instancia de evaluación formativa, está planteada a partir de modalidades orales (predominantemente) y/o escritas, de acuerdo a la práctica de aprendizaje (y su producto); se rige mediante protocolo o instrumento que sistematiza estas interacciones dialogadas formativas, entre el docente y los estudiantes (que a continuación explicaré). Así las conversaciones o el diálogo reflexivo se llevan a cabo, no solo con respecto a los saberes de las prácticas de aprendizaje sino, además, respecto de los procesos metacognitivos de nuestros estudiantes.

La retroalimentación como proceso continuo, mediante el diálogo reflexivo en esta propuesta de evaluación formativa, resultan claves para facilitar el desarrollo de la autoevaluación, la reflexión sobre los aprendizajes e indican cómo continuar y/o abordar por parte de los estudiantes nuevas prácticas de aprendizaje. Ahora bien, a partir la instancia de evaluación formativa, mediante retroalimentación desde interacciones dialogadas formativas, se realizarán en modalidades orales (predominantemente) y /o escritas dado que se es oportuno al trabajar con grupos pequeños (de a dos o de tres) como se propone en las prácticas de aprendizajes.

¿Qué interrogantes abordarán u orientarán en el acompañamiento que significa la instancia de evaluación formativa propuesta? Aquellos que (mediante diálogos reflexivos de manera oral o escrita dependiendo, en este caso, del instrumento de evaluación previsto y en busca de mejorar los aprendizajes en virtud de los anteriores que ha tenido el estudiante) permiten articular las evidencias de los aprendizajes (instrumentos de evaluación) con los objetivos (de cada práctica de aprendizaje) y los criterios de evaluación, de manera que a través de esta retroalimentación, se promueva en los estudiantes la revisión de lo hecho

con una mirada a futuro hacia la próxima práctica de aprendizaje y hacia la reflexión sobre qué y cómo aprendió, esto es, ser andamio para que nuestros estudiantes puedan continuar con el desafío de seguir aprendiendo.

Estos andamios, no son juicios de valor, sino que las orientaciones, sugerencias e información sobre su desempeño, sobre sus producciones (orales o escritas) como evidencia de sus aprendizajes, involucran a las y los estudiantes como parte activa para tomar decisiones acerca de sus estrategias y procesos para aprender y mejorarlos consecuentemente.

La retroalimentación a partir del diálogo reflexivo, o bien en interacciones dialogadas formativas, entre docente y el estudiante, tienen que ver principalmente con el cómo se comunican y con un sentido de oportunidad, es decir, cuándo se ofrece al estudiante para que sea favorecedor a la reflexión. En tanto se realizarán de manera verbal (en cada una de las prácticas de aprendizajes propuestas), a través de discusiones, conversaciones y planteos de preguntas o interrogantes como apoyo de los aprendizajes; al inicio de la práctica e inmediatamente después de su realización (lo dicho anteriormente, se desarrolló en cada práctica de aprendizaje, en sus tres momentos, dado que la evaluación en instancia formativa o de proceso, como se propone, es entendida como parte de la mediación pedagógica; así, se vinculan enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En virtud de lo anterior, la evaluación formativa como parte del proceso de mediación pedagógica, se reflejará en los siguientes interrogantes puestos al servicio de las evidencias de aprendizaje de nuestros estudiantes (de manera que puedan reconocer y desandar la construcción de las capacidades, de las habilidades, de los conocimientos, de las actitudes y valores en el marco de un conjunto de potencialidades personales). Así se desarrollaría la retroalimentación formativa, a partir de diálogos que tiendan a sugerir, a presentar interrogantes para la reflexión sobre los procesos de nuestros estudiantes, tales como:

¿Qué me propone la práctica a realizar?

- Propósitos:
- ¿qué tengo que lograr?

¿Cómo lo estoy haciendo?

- ¿Qué dificultades encuentro?
- ¿Qué herramientas o recursos estamos utilizando?
- ¿Qué recorrido o itinerario estoy siguiendo?

¿Cuál es el próximo paso?

- ¿Qué debería...?
- Seguir haciendo...
- Empezar a Hacer...

- Dejar de hacer...

-¿Dónde o con quién puedo encontrar ayuda?

-¿Qué valoras del trabajo con tu compañera/o?

-¿Qué ideas comparten en la producción con tu compañera/o?

-¿Qué aportes fueron diferentes, en el trabajo con tu compañera/o, y, crees significativo/valioso incorporar a tus ideas o planteos?

A partir de estos interrogantes de retroalimentación, nuestros estudiantes pueden comprender, auto-evaluarse y co-evaluarse en el recorrido de la propuesta de aprendizaje y de sus producciones, de modo oral o escrito, dependiendo de esta últimas. .

A continuación, veremos cómo se articulan, las evidencias de aprendizajes (o instrumentos para recabar información, es decir, para la evaluación de los mismos), los criterios de evaluación y lo que se espera de nuestros estudiantes a partir de los objetivos de la propuesta de enseñanza. De ese modo, la evaluación mediante diálogo reflexivo (o interacciones dialogadas formativas), como parte de la mediación pedagógica, permite reconocer:

En la primera práctica de aprendizaje propuesta, denominada: “La política: desambiguando sus sentidos y construyendo (nos) desde el propio el rol”, supone un estudiante que interprete y re-signifique el sentido amplio y estricto de la política en su devenir histórico, y, que, además, pueda visualizarse en ese contexto como parte del Estado y eslabón en los procesos de toma de decisiones de la autoridad que lo encarna, principalmente, en materia de políticas educativas y cómo en el ejercicio de su futuro rol docente de primaria, tendrá que tomar decisiones en base a un posicionamiento (político) que de él, demandará adoptar a la hora de dar clases.

A partir de esos interrogantes planteados en párrafos anteriores, los aspectos en ellos considerados para la retroalimentación, entre el docente y sus estudiantes, permiten ver que los criterios con los que se evalúan los procesos y/o estrategias del estudiante para aprender, tienen que ver con:

- las capacidades puestas en acción;
- están centrados en el contenido o campo disciplinar;
- son de tipo actitudinales;
- son de metacognición;

Estos, se articulan con los objetivos y con las evidencias de aprendizajes mediante:

- El análisis observacional que permite evaluar, en el mismo momento en que se produce, el saber o contenido, las actitudes, los valores, desarrollados en la puesta común de nuestros estudiantes, en la elaboración de sus argumentos o sustentos, ante sus compañeros y el docente, por ejemplo;

- Además, a partir del empleo de esquemas o gráficos conceptuales (línea de tiempo) en los que no solo se ve reflejada la estructura lógica del estudiante con respecto al estudio del tema, sino además, qué saben al respecto del mismo como así mismo la información proveniente del trabajo colaborativo en el uso de recursos Tics (como el Padlet o pizarras en líneas);
- Además, lo proveniente de esas respuestas de nuestros estudiantes en las puestas en común, bajo el tratamiento desde lo inductivo hacia lo general, como en la simulación o en el estudio de un caso o situación problema planteada; que al mismo tiempo, significan sus habilidades para el análisis, comprensión y reflexión sobre el contexto.
- También, a partir de las producciones escritas en pareja pedagógica resultantes de la lectura de los textos, de la revisión de sus registros en la pizarra en línea, como así también, del uso de algún recurso tecnológico para materializarlas, a partir de lo cual se ve reflejada la capacidad de síntesis del estudiante; su preparación para redactar los argumentos o fundamentaciones con los que comunicarán sus ideas al resto del grupo.
- Los criterios de metacognición o de reflexión sobre los procesos para aprender, tienen que ver con diálogos de andamiaje (y de des-andamiaje, como el paso a paso del estudiante) para la identificación de las ventajas y de las desventajas de sus propios procesos y de las estrategias llevadas a cabo para aprender y para mejorar sus aprendizajes, al mismo tiempo.

Respecto de la práctica número dos: “El momento de la política educativa y la configuración de la igualdad, como concepto-eje central de la misma en dicho contexto”. Esta práctica propone al estudiante centrarse en el recupero de la noción de política, políticas públicas y políticas educativas, dentro de las primeras. La comprensión y análisis del momento de la política educativa (que deviene en clave histórica) y así puedan construir la definición de ejes centrales o conceptos esenciales a la misma en base a ese momento histórico, singular y coyuntural, que le otorga a la educación un sentido y función también determinados. Y además, que puedan re significar el rol de docente de primaria como actor fundamental para el cumplimiento de los fines de la política educativa vigente.

Esa articulación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, puede vincularse a criterios de evaluación que comprenden:

- El análisis observacional, que permite reconocer el actuar conocimiento y comprensión de nuestros estudiantes; su comportamiento en las puestas en común, entre docente y grupo; la valoración y respeto por los posicionamientos diferentes en la construcción del saber mismo entre compañeras/os;
- La disposición para expresar sus fundamentaciones, mediante el uso de Tics, como el recurso de tormenta de ideas, a partir de una imagen o iconografía; así, vemos cómo se despliegan sus habilidades de análisis, de significación y de comparación, como criterios centrados en las capacidades puestas en acción; en los contenidos o campo disciplinar;
- De tipo prácticos y de reflexión sobre el contexto, a partir de la elaboración de un cuadro comparativo en el que los estudiantes previamente han seleccionado sus casos de análisis.

- Los criterios de metacognición o de reflexión sobre los procesos para aprender, tienen que ver con diálogos de andamiaje (y de des-andamiaje, como el paso a paso del estudiante) para la identificación de las ventajas y de las desventajas de sus propios procesos y de las estrategias llevadas a cabo para aprender y para mejorar sus aprendizajes, al mismo tiempo.
- Los criterios referidos a lo actitudinal se ven reflejado en instancias que signifiquen para ellos comprender que el trabajo mancomunado, en pequeños grupos o en pareja, como se pensó la práctica, responde a criterios de tolerancia y de aceptación de que el grupo y sus singularidades, son diversos y que eso enriquece los procesos y aportan al aprendizaje entre pares.

La práctica de aprendizaje número tres: “El docente salvaguarda de derechos: Ley de protección integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; ley nacional n°: 26.061/05”. Esta práctica requiere de los estudiantes la toma de conocimiento y análisis de los derechos consagrados en la normativa referida al paradigma de la protección integral de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, y partir de allí, asumir la complejidad de la construcción del rol docente como figura protectora de tales derechos en estrecha relación con las edades de quienes tendrá por función educar y proteger, es decir, porque el futuro docente de primaria tendrá a su cargo Niñas, Niños y /o Adolescentes lo cual representa para este un deber de cuidado mayor, en calidad de guardador.

En esta práctica de enseñanza, el estudiante logrará enfatizar en la importancia que representa para el futuro rol docente conocer los derechos que el paradigma de protección integral consagró, en sus postulados, y, entender que, desde su principio rector, implica la protección de todos los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, de todos sus derechos ,y, al mismo tiempo, (por ejemplo: el derecho a ser oído; el derecho a su centro de vida; entre otros); como así también, le permitirá formarse con respecto a qué pasos se deben seguir ante un caso de sospecha o de certeza de vulneración de derechos de N,NyA: este procedimiento o actuar es reglado, es decir, está dispuesto en el protocolo de actuación que reglamenta a dicha ley y que tiene por finalidad adecuar una ley nacional en el orden provincial. Actualmente, dicho protocolo, en el orden provincial (Mendoza) se rige mediante la ley 9.054 del año 2018 denominada: ley de protección al docente. Esta, prevé un nuevo procedimiento funcional a la norma nacional (Ley 26.061/05) favoreciendo las denuncias, por parte del docente ante casos (de sospecha y/o de certeza) de situaciones emergentes de vulneración de derechos de Niñas, Niños y/o Adolescentes a su cargo.

En tanto, los criterios de evaluación se corresponden con:

- Las capacidades puestas en acción y en los contenidos: a partir de sus respuestas a esos interrogantes provenientes de la práctica de observación de un audiovisual y de su entendimiento a partir de la presentación o de los planteos de situaciones similares que traigan a colación; también, a partir del establecimiento de las categorías para su análisis y plasmadas en la elaboración de un cuadro conceptual; es así que se observa la interacción grupal, respecto del saber, del saber hacer y del saber ser.

-Criterios prácticos: desde sus aportes y registros a partir de las observación atenta de los videos; de las fotografías analizadas; del análisis de la actuación docente (en la construcción del futuro rol de docente de primaria) prevista en los protocolos de actuación de las leyes analizadas; de la lectura y recupero de los documentos de cátedras, etc., se les pide elaboren un listado de acciones consecuente con ese análisis y reflexionen aplicándolo a una política educativa particular.

-Criterios de reflexión y de metacognición: Esta práctica de comprensión y de reflexión sobre el contexto, a partir de la aplicación de los saberes construidos (mediante el análisis de una política educativa concreta) y de la elaboración de un listado de acciones en consecuencia, permite abrir y plantear interrogantes nuevos implicados en esa resignificación del saber por parte de nuestros estudiantes. Los criterios de metacognición o de reflexión sobre los procesos para aprender, tienen que ver con diálogos de andamiaje (y de des-andamiaje, como el paso a paso del estudiante) para la identificación de las ventajas y de las desventajas de sus propios procesos y de las estrategias llevadas a cabo para aprender y para mejorar sus aprendizajes, al mismo tiempo.

- Los criterios referidos a lo actitudinal se ven reflejado en instancias que signifiquen para ellos comprender que el trabajo mancomunado, en pequeños grupos o en pareja, como se pensó la práctica, responde a criterios de tolerancia y de aceptación de que el grupo y sus singularidades, son diversos y que eso enriquece los procesos y aportan al aprendizaje entre pares.

La propuesta de evaluación formativa, a partir de interacciones dialogadas formativas presupone: poner en el centro al estudiante, reconocer sus formas y sus estilos de aprendizajes, como, así mismo, la forma en la que acceden a los espacios de participación cultural y al saber, en sí; de manera que nos permita adecuar nuestras propuestas de enseñanza a los principios de una educación participativa, permanente y de calidad. Y, en consonancia, con la problemática a investigar del capítulo dos (actualización y adecuación curricular) la evaluación formativa propuesta, que resulta ser un intento para mejorar la articulación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, nos compromete en la revisión y acondicionamiento de nuestras propuestas de enseñanza de la mano con esos saberes que se consideran socialmente relevantes, para adecuarlos a los contextos de formación de nuestros estudiantes, de acuerdo a su perfil como estudiante y como futuro egresado.

CAPÍTULO 6- PROPUESTA PARA LA EXTENSIÓN O VINCULACIÓN UNIVERSITARIA.

El desarrollo del siguiente apartado incluye el recupero de la noción de extensión en clave histórica, la re-significación de sus postulados en el trayecto de la ESDU, y, su consecutivo despliegue en la presentación de una propuesta para la extensión o vinculación universitaria, desde la asignatura Política y Legislación de la Educación del profesorado de Educación Primaria de la FEd, UNCuyo.

Para comenzar, es necesario reparar en que la extensión tiene que ver con una concepción de la universidad y su relación con la sociedad desde los fundamentos. Cuando nos referimos a la noción de extensión, en relación con la pedagogía universitaria, es necesario analizar o reflexionar sobre el alcance del término que, tal como lo señaló Prieto, devino tanto en la educación no formal como en la formal, pudiéndose establecer consecuencias para la práctica. En la primera, se consolida en el área de las organizaciones y de los servicios; en la segunda, se requiere realizar una distinción esencial: la estructura en general, separa a los responsables de la extensión del resto de la comunidad académica.

Si nos remontamos a los antecedentes en la evolución de la concepción de la extensión, comenzamos por la reforma universitaria de 1918, cuyos arraigos tuvieron impacto en otros países de la Argentina y de América Latina, y, entre los principios básicos de dicha reforma, se destacan la extensión universitaria como fortalecimiento de la función social de la universidad en proyección al pueblo; como función social de la universidad, que tiende a abrirse a los problemas de la sociedad.

A posterior, dos hitos fundamentales se producen, como afianzamiento de esa función social de la universidad, en la extensión: el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas (Universidad de S. Carlos de Guatemala), hacia 1949, se considera a la universidad como una institución al servicio directo de la comunidad, en tanto la extensión es entendida como acción continua de carácter social, educativa y cultural. El otro hito, lo constituye la Declaración de la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, UDUAL, en Stgo de Chile, en el año 1957, en la que se define a la extensión universitaria por su naturaleza (misión y función universitaria contemporánea); por sus procedimientos (conjunto de estudios y saberes científicos, filosóficos, etc.) y por sus finalidades (proyectar la cultura y vincular la sociedad a esa cultura).

Una de las críticas o quiebres con posterioridad a estos antecedentes tiene que ver con el carácter marginal, dado la poca relación entre la tarea docente y la de investigación y la demanda de una sociedad clasista a formar o concientizar, basada en una concepción (de extensión) o como esencia, de difusión cultural.

Hacia 1972, se realiza la Segunda Conferencia en México que sienta antecedente al respecto y establece que la universidad se considera como una institución social de carácter, fundamentalmente histórica, que se da inmersa en el proceso social de los

respectivos pueblos y en general de América Latina. Otro de los antecedentes en consonancia con este devenir, tiene que ver con la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI que define y prevalece en esta noción como visión y acción, lo que se correspondería con una educación abierta a toda la sociedad; y, la reintegración del aprendizaje y la vida individual y colectiva como respuesta a la condición humana y a los signos de los tiempos; posicionándose en el paradigma de la educación permanente y en la concepción de sociedad educativa.

Retomando algunos principios sentados, fuera de la academia, en la educación no formal, se toma por referencia la figura del asesor agrícola luego de la Segunda Guerra Mundial, en los Estados Unidos de América, esta figura permitió incrementar la producción agrícola y convertir al campesino en tecnólogo de sus tierras; los actores que intervienen aquí fueron el ministerio de salud y agricultura, pero ocurre fuera de la academia; modelo que además repercutió en otros países de América Latina y Asia y que se corresponde con las bases de un modelo comunicacional tradicional, sostenido por los medios de comunicación a partir de la secuencia: emisor-mensaje-receptor, siendo los mensajes un estímulo para cambiar conductas y el emisor un iluminador de conciencias y conductas, construyéndose así una ingeniería de la conducta.

Hacia la década de 1970, se da una revisión de la noción y se plantea lo siguiente: ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, en la que se destaca, Paulo Freire, que propugna un análisis contrario a los términos a partir de los cuales se define lo comunicacional en torno a la práctica de extensión, como transmisión, mesianismo, invasión cultural, para referir a la comunicación (como base de la educación) que implica el encuentro de sujetos interlocutores en el marco de un esquema basado en: el diálogo- interlocución, distinto de, emisor-receptor (modelo tradicional de comunicación). En tanto el trabajo educativo, postula, en función a lo comunicacional (como práctica de extensión de la universidad) no es traspaso de información sino de problematización de la realidad que va “del pienso al pensamos”, inserto en el quehacer de los otros, con los otros como sujetos entre sujetos, no es posible la comunicación sin intersubjetividad. Dicha aproximación al concepto de extensión como práctica a partir de lo comunicacional, apela a la reflexión cognitiva de los conocimientos (en la educación formal y en la no formal) a la problematización del mundo del trabajo, de las ideas, de las convicciones, al mundo de la cultura y considera una real invasión cultural, los intentos de domesticación y la ausencia de desafíos a la reflexión.

Por otro lado, y, siguiendo los planteos que representan un quiebre o crítica para el modelo de comunicación tradicional, Prieto realiza su estudio al respecto en el ámbito de instituciones gubernamentales y no gubernamentales por medio del cual señala que, durante mucho tiempo, el alcance de la comunicación estuvo asociado a los medios de comunicación y las escuelas y facultades de la especialidad se ocuparon solo de preparar especialistas para ese campo sin tomar en cuenta otras necesidades de la sociedad (en los años '60, por ejemplo, se circunscribía a la difusión de las innovaciones propulsada por organismos de apoyo al desarrollo, por mucho tiempo se limitó en ese sentido). Además, señaló en su estudio, que los grupos sociales están atravesados no solo por su cultura sino por la cultura en general y en esa relación es dable entender la necesaria distinción entre

comunicación persuasiva/ comunicación educativa; comunicación institucional /comunicación comunitaria. En ese sentido, es que postula algunas críticas referidas al modelo comunicacional clásico: respecto del excesivo protagonismo institucional, es decir, como emisión privilegiada, en la que se pone énfasis en el emisor y no en los destinatarios ni en sus aportes a la producción; la reducción comunicacional a medios, esto es medios para modificar conductas sin importar la transformación cultural; la orientación de lo comunicacional en relación con el público a transformar; el pobre conocimiento de los destinatarios, que busca generar un modelo de impacto, dado que tiende a la transmisión de tecnologías y cambios de conducta, sin importar la participación de la gente (esta no es prioridad); pedagogismo versus pedagogía de la enseñanza, que consiste en oleadas discursivas o moralejas de deber ser, por denuncias o vociferación del bien o por amenazas.

Es así que, sus aportes, para una definición de extensión, a la que se adhiere, tiene por fundamentos poner el eje de la reflexión en el valor de la comunicación institucional, si la misma pretende ocupar un espacio en el campo de la educación, en tanto, se hace necesaria una reflexión en torno a lo pedagógico. Así, nos recuerda la importancia de la diversidad comunicacional, que es todo lo distinto a imponer formas del ser, del sentir, del pensar-actuar-decidir; y, sostiene que quienes imponen la homogeneidad, ven todo desde las distancias de su propia cultura, de su propio discurso y pretenden arrasar la diversidad o congelarla en el tiempo. Así mismo, remonta o recupera la concepción de los años '70/'80, modelo de la comunicación alternativa cuyos propósitos se basaban en ampliar la participación de la gente en el acceso a las tecnologías y a los medios; en impulsar mensajes diferentes a los dominantes; en lograr más diversidad de fuentes de información; en lograr la democratización de la comunicación en la sociedad en general, en la cultura mediática, en las comunidades, en la educación, en el trabajo; y, afirma que esa tensión existente entre lo dominante y lo alternativo, no tiene por qué desaparecer.

Del análisis anterior, si se quiere decir, macro, caracterizado por el estudio de la dimensión histórica de esta práctica comunicacional, como lo es la extensión universitaria, hacia uno micro, que conduce a pensar, al docente universitario, que en sus PRÁCTICAS pedagógicas, atiende a los signos de los tiempos, que promueve un camino que va del pienso al pensamos, puede convertirse, sin lugar a dudas, en un eslabón fundamental para el diagnóstico, la elaboración, la traducción de las necesidades comunitarias y en la ejecución y evaluación de decisiones y de programas de acción para la sociedad, en el marco o en pos de la defensa de una educación PARTICIPATIVA, PERMANENTE Y DE CALIDAD.

Con lo cual, la participación o la elaboración de proyectos de extensión o el involucramiento del docente universitario en dicha función, presupone de una amplia resignificación de la tarea docente: de sus prácticas pedagógicas; de su actuar; de sus creencias; de su cultura; de su umbral pedagógico, fundamentalmente. De su propia mirada como autoridad y de su mirada hacia lo institucional, ambas atravesadas por la dialéctica instituido-instituyente. Es en esa relación, que no solamente se establece en el recinto académico, entre docente y estudiante, lo que resuelve los objetivos de formar sujetos críticos y adaptados a las necesidades sociales con aptitudes profesionales y/o laborales; sino, también, en aquellas que tiene en cuenta la comunicación de la unidad académica toda: es bueno involucrarse, y, conocer qué hace el otro/a. Es así que, participar de

jornadas referidas a investigación, a extensión, que se promueven en la universidad (por facultades) constituyen encuentros provechosos para conocer en qué se preocupa, en qué se afina el otro/a colega de las que se derivan proyectos, líneas de acción a seguir, que afectan a destinatarios y espacios geográficos, concretos y que, además, se constituyen en puerta abierta para conocer, aportar, desarrollar e involucrarse en dicha función o aspecto de la pedagogía con la sociedad.

Re- significar la tarea del docente, desde la práctica de la extensión en función de lo comunicacional, tiene que ver con asumir un compromiso con la práctica toda. Tiene que ver con insistir en lo imposible, en ir a contracorriente de los tiempos que corren, en habitar un presente claroscuro y habilitar a los demás en un camino de igualdades y multiplicidades, como nos recuerda de Carlos Skliar.

Hoy por hoy, hay que desnaturalizar las formas de sentir, de pensar, de poder, de ser; matrices que nos fueron impuestas a lo largo de la historia, pero que con el avance de la sociedad, de la cultura y el discurrir de la vida cotidiana y sus expresiones naturales, se demostró el valor de que nos hacemos con el otro. Es una tarea, que no nos es ajena en nuestras prácticas pedagógicas que deben tender o ser el intento, al menos, de fomentar y promover la DIVERSIDAD COMUNICACIONAL.

La siguiente propuesta de extensión adhiere los principios recuperado por Daniel Prieto Castillo, a esa concepción sobre la extensión en clave comunicacional (desarrollada en párrafos anteriores) y a los postulados de Freire, que refieren a la educación como una práctica de la libertad; es así que, desde la asignatura Política y Legislación de la Educación del profesorado de Educación Primaria (como aportes para una pedagogía en comunicación con la sociedad) se propone con el propósito de alcanzar la construcción dialógica de los saberes, se promueve o se intenta que los estudiantes, puedan llevar a cabo sus aprendizajes con otros agentes sociales, por medio del intercambio de saberes, es decir lograr sus aprendizajes en comunidad, lo cual, requiere de la interdisciplinariedad y de la transdisciplinariedad y de una lógica que organice a las instituciones y otra, que organice o reconozca determinada parcela o problemática social con la que se desea vincular o retroalimentarse.

Título de la propuesta:

"Uniendo esfuerzos por los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes: Propuesta de extensión para fortalecer la colaboración entre la universidad y los actores sociales de protección y restitución de derechos".

El siguiente desarrollo se corresponde con posibles y futuras líneas de trabajo que marcarían la base de una propuesta de extensión que va desde el "pienso al pensamos" al decir de P. Freire.

Algunos antecedentes o insumos para desarrollar esta propuesta de extensión, desde el equipo de la asignatura de Política y Legislación de la Educación, los podemos encontrar en la investigación. Un par de años atrás, se trabajó en dos proyectos de investigación:

- Investigación 2019-2021 FEd-SIIP Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado de la UNCuyo. Título del Proyecto: “La formación docente en el marco del Paradigma de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes”. Tipo de proyecto: Tipo 1 bienal. Directora: Mgter Claudia Zozaya. Codirectora: Espec. Gabriela Griffouliere.
- Investigación 2016-2018. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado U.N.Cuyo. (F.E.E.yE/ FED noviembre 2016) SECTYP: 06/H167. SIIP. Título del proyecto: “Paradigma de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes: conocimiento y accionar ante emergentes en instituciones educativas de la provincia de Mendoza”. Carácter: Directora. Codirectora: Espec. Gabriela Griffouliere.

A partir de la participación en los mismos, se indagó en instituciones del nivel primario e inicial del Este de la provincia de Mendoza para conocer sobre el grado de conocimiento que poseen los docentes y directivos en cuanto a las normativas protectoras de derechos de N, N y A; qué indicadores de vulneración de derechos detectaron en algún momento de su experiencia en el ámbito escolar y fundamentalmente, a cargo del cuidado de los más pequeños; y qué procedimientos siguieron ante sospecha y/o certeza de estar ante una situación como esa.

Como desprendimiento de esa línea de investigación, el más reciente de los proyectos, tuvo por objetivo estudiar los planes de estudio de las carreras de profesorado en formación docente (profesorados de la FEd y de Institutos de Nivel Superior del Este de la provincia de Mendoza) con respecto a la inclusión en sus currículas de contenidos referidos al Paradigma de la Protección Integral y del deber de actuar y de comunicar que tiene el futuro profesional de la educación, ante una indicador de sospecha y/o de certeza de vulneración de derechos de N, N y A.

De los resultados de la investigación se llevaron cabo diferentes formas de comunicar, extender, compartir y socializar los mismos. Sin embargo, es agenda y tema de políticas públicas y co- responsabilidad de diversos actores involucrados en el deber de cuidado y de prevención en la protección de esos derechos: actores sociales; organismos de protección y de restitución de derechos; los ciudadanos y adultos, en general, no solamente depende del DEBER SER de un buen docente.

Siguiendo con lo expuesto, otro aporte para la extensión proviene del propio campo disciplinario, desde la asignatura se dedica todo el eje tres, a la enseñanza de los marcos legales que definen el derecho de enseñar y de aprender desde sus fundamentos jurídicos y le otorgan al futuro trabajador de la educación conocimiento de tipo teórico-práctico, respecto de su marco de actuación en materia de responsabilidad docente. Los núcleos temáticos del eje tres son:

EDUCACIÓN EN LOS FUNDAMENTOS DEL ESTADO

.Constitución Nacional- CN

.Constitución Provincial- CP

LAS LEYES MARCO DE EDUCACIÓN: EL SISTEMA EDUCATIVO

.Ley Nacional de Educación -LEN n°26206/06

. Ley de Educación Provincial- LEP- n°6970/02

.Res. 311/16-CFE. “Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación de estudiantes con discapacidad”.

.Res. 261/15-CFE. Identidad de Género.

.Res. 362/20-DGE. Identidad de Género.

.Ley Nacional 24901/97 - Prestaciones básicas para personas con discapacidad

LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN Y SUS NORMATIVAS BÁSICAS

.Ley provincial 5811/91. Régimen de remuneraciones y licencias para el personal de la administración pública provincial.

.Ley 8806/15. Modificatoria 5811/91. Para mujeres víctimas de violencia.

.Ley Provincial n° 4.934/84- Estatuto de Docente y su decreto reglamentario 313/85.

RESPONSABILIDAD DOCENTE

.Apaza Sembinelli, F. Griffouliere, G. (2022). La responsabilidad civil, penal y administrativa. ¿Qué deben hacer los docentes en la escuela? Mendoza: documento de cátedra. FED - UNCuyo.

.Ley n° 9054/18. Nuevo Sistema de Denuncias en Escuelas (el nombre de la ley cambia: “Defensor del Docente”, “Protección al Docente” o como la denomina el portal SAIJ (Sistema Argentino de Información Jurídica): “Nuevo Sistema de Denuncias en Escuelas”). Decreto n° 1187/18. Reglamentación de la ley 9054/18.(Anexos I).

.Res. n° 00691/2002. Seguridad en los establecimientos educativos

LAS INFANCIAS Y SUS NORMATIVAS BÁSICAS

.Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes n°26.061/05.

.Apaza Sembinelli, F. Griffouliere, G. (2020). La compleja trama de la violencia: el abuso sexual infantil- ASI. Mendoza: documento de cátedra. FED - UNCuyo.

.Griffouliere, G. (2022) El Paradigma de Protección Integral y las infancias. Documento de Cátedra. FEd- UNCuyo

.Apaza Sembinelli, F. (2022). Ser persona. Una mirada desde la capacidad jurídica. Mendoza: documento de cátedra. FED -UNCuyo.

Estos cinco apartados mencionados anteriormente, se enseñan en el eje tres de la asignatura, y, a la investigación aplicada, se traduce en el análisis del grado de conocimiento que los docentes y directivos del nivel inicial y primario tienen, respecto de las políticas referidas a las infancias (objeto de la investigación en los proyectos referidos con anterioridad), consagradas en los instrumentos internacionales con jerarquía constitucional: Convención Internacional de los Derechos del Niño; Declaración de los Derechos del Niño; Declaración Universal de los Derechos Humanos. Estos, se operativizan en el orden nacional con la ley nacional 26.061/2005, que puso fin al paradigma de la situación irregular del niño (o conocida en Argentina, como Ley Agote, ley 10.903/1919) para establecer la protección integral de todos sus derechos y a la misma vez, denominado: Paradigma de la Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

Es así que, en la investigación se centró en reconocer qué conocen, cómo lo llevaron a la práctica, si lo hicieron o no; si para actuar ante una sospecha o certeza de vulneración de derechos de N, N y A, se resguardaron en respuestas de otro colega y/o directivo del establecimiento educativo o lo resolvieron al reparo de soluciones atomizadas o de sentido común; si lo hicieron en desconocimiento o al margen de lo que la ley suprema de los trabajadores de la Educación, prevé: Ley Provincial n° 4.934/84- Estatuto de Docente y su decreto reglamentario 313/85 (sobre todo, artículos 5to. y 6to. referidos a los derechos y deberes de los docentes); además, si conocen o no el nuevo sistema de denuncias (bastante reciente, en materia de protección al docente) favorecedor de las mismas, ante situaciones de sospecha y/o certeza de vulneración de derechos de N, N y A: Ley n° 9054/18 referida al Nuevo Sistema de Denuncias en Escuelas (el nombre de la ley cambia a “Defensor del Docente”), la que determina al docente como primer eslabón del engranaje en la protección y/o restitución de los derechos, en su calidad de salvaguarda de derechos de los más vulnerables a su cargo (N,N y A) y permite que los diferentes organismos (ETI/ DOAITE/Asesoría de Menores e Incapaces) encargados de dicha protección, lleven a cabo las acciones correspondientes para restituir los derechos vulnerados y se le garantice al docente un resguardo de su identidad al hacerlo.

También, se reconoce que el docente por su calidad de salvaguarda de los derechos de los N, N y A que tiene a su cargo, no puede desconocer las normativas referidas a los mismos y las obligaciones que de su deber de actuar devienen. Además, la ciudadanía en general, como adultos responsables ante la puesta en conocimiento de situaciones de vulneración de derechos de N, N y A, no se les exige de responsabilidad, ante el desconocimiento de la normativa. Esto, no excusa para la ley, del deber de comunicar o dar aviso a la autoridad de una posible situación de vulneración de derechos.

Hasta aquí lo expuesto, vale aclarar, que resulta interesante triangular estos “datos”: lo que se enseña en la asignatura, la docencia (valga la redundancia), los resultados devenidos de la investigación de cara a la formulación de posibles líneas de acción para la extensión; a partir de aquellos insumos o antecedentes, docencia e investigación=extensión. Y esto no como una fórmula acabada, o exitosa, sino como un camino en permanente construcción-deconstrucción; un espacio sensible a los cambios, que van permeando esos datos que no son taxativos, exhaustivos, sino que están inmersos en una realidad socio-histórica

cambiante, en esa dialéctica necesaria que Prieto destaca como ineludible, entre lo dominante y lo alternativo.

A continuación, se presentan los fundamentos que forman el marco teórico de la propuesta de extensión (que en breve se planteará).

Fundamentos o marco teórico.

Cabe recordar el rol del docente que en su práctica pedagógica atiende a los “signos de los tiempos”, que atiende del “pienso al pensamos”, puede convertirse sin lugar a dudas, en un eslabón fundamental para diagnosticar, elaborar y traducir las necesidades comunitarias; en las decisiones y acciones de los programas o políticas (educativas, o de otra índole, también) con lo cual, necesita de base una comunicación institucional y comunitaria efectiva.

La extensión planteada desde lo comunicacional, concepción en la que, Prieto, toma la voz de Freire, para caracterizarla, tiene por base el diálogo, la intersubjetividad, el hacer con otros: el trabajo educativo está inserto en el quehacer de los otros, con los otros, como sujetos entre sujetos. Por lo tanto no es posible la comunicación sin intersubjetividad. Nos invita a problematizar el mundo del trabajo, de las ideas, de la cultura en general, de las muchas culturas que se ponen en diálogo y además, nos conduce a pensar a la educación desde la diversidad comunicacional en clave hacia el respeto por la libertad ajena.

Otro de los fundamentos de la práctica de extensión de la propuesta siguiente, tiene que ver con lo que los autores Flecha y Tortajada (1999) señalan, que nos encontramos ante un nuevo paradigma de la sociedad de la información que conlleva a pensar a la educación desde tres ángulos esenciales para los signos de los tiempos: la educación se convierte en PERMANENTE, PARTICIPATIVA Y DE CALIDAD. En tanto, los actores encargados en la decisión, gestión y aplicación de las políticas educativas tienen (tenemos) como desafío atender esos derroteros, que son propios de la nueva mirada hacia lo educativo; propio de un nuevo imaginario pedagógico, de cara a la formación de un sujeto pedagógico y de un modelo de profesorado acorde a ese nuevo contexto socio-histórico y cultural, principalmente.

Además, otra base para la propuesta está en el documento de la unidad 5, en el que Prieto destaca la importancia de la reflexión en el valor de la comunicación institucional: si la misma pretende ocupar un espacio en el campo educativo, se hace indispensable un análisis en torno a lo pedagógico. He aquí entonces, otro núcleo importante que fundamenta estas líneas de acción. La importancia de trabajar con otros colegas, las resoluciones o revisiones en comisiones de trabajo de los saberes que se pretenden sean parte del inter-aprendizaje de estudiantes y docentes, de cara a un futuro profesional con habilidades personales y necesarias para el desempeño y convivencia social y ciudadana. Por ejemplo, solicitar a las/los estudiantes de práctica profesional, que indaguen sobre políticas educativas actuales, en los ámbitos educacionales de práctica para abordar con ellos la responsabilidad del docente y todo lo respecto a derechos de las infancias, sus vulneraciones y protocolos de acción en esos distintos ámbitos de inserción en base a situaciones concretas vivenciadas y recuperadas por ellos mismos. También, sería

oportuno, articular con Pedagogía Especial tomar sus insumos para retroalimentarnos en el tema de capacidad jurídica de las personas con discapacidad que están en procesos de inclusión; con Psicología Educacional, en la que se abordan determinadas vulneraciones de derechos de infancias como el bullying, articular, en tanto, desde el afrontamiento del profesional y retomar el abordaje de esas vulneraciones desde el aspecto legal. Y con Sociología de la Educación que se considera base sustancial para el análisis del sistema educativo, de allí que se tome su base para ampliar el análisis con la perspectiva histórico-crítica de las políticas educativas y, en consecuencia, el sujeto pedagógico pretendido y la función de la educación que le dio el Estado en cada momento.

La mirada puesta en el ¿Qué se enseña? (y además, en la actualización, adecuación, articulación e integración, desde los saberes de la asignatura con los de los espacios curriculares afines devenidos de su disposición en el plan de estudio para el Profesorado de Educación Primaria), fundamentalmente, aquellos en los que se desarrolla o se reconoce el marco de la responsabilidad docente y la promoción de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; constituyen ejes claves de análisis y reflexión, pero además se erige en un derecho: “tener un buen docente debería ser un derecho fundamental de los niños”, al decir de Francesco Tonucci en su blog. Tonucci, F. (4 de mayo de 2021). Entrevista a Francesco Tonucci. Vicens Vives Blog.

Es así que en función de la necesidad de pensar la vinculación de la universidad y la sociedad, la práctica de extensión pone en diálogo a los actores vinculados, entre la voz (la de los actores mencionados y su experticia en el tema) y los marcos normativos, con el objetivo de proteger, amparar y hacer cumplir los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes: una parte de la sociedad, que a veces se la nombra o se la reconoce como la más vulnerable por su condición de edad, por sus características emocionales o madurativas; por su condición legal (o capacidad jurídica para el ejercicio de sus derechos, fundamentalmente) pero que lejos está de ser peyorativa o descalificante, sino, todo lo contrario. Somos salvaguardas de sus derechos, lo que nos conduce a pensar que son los más vulnerables, no en un sentido negativo, sino otorgándoles el sentido del vivir con la dignidad del riesgo en su cotidianidad, pero con el compromiso puesto en la defensa, ampliación y fortalecimiento de sus derechos.

El tema principal de lo que se planteará en breve, por lo tanto, tiene que ver con las políticas referidas a la protección de la infancia; con el deber de actuar y de comunicar del docente y de los diversos actores responsables en salvaguardar los derechos de los N, N y

Así, desde la FEd, se pueda generar un impacto positivo en la sociedad a través de la generación de conocimiento, la formación de profesionales y la colaboración con la comunidad: principalmente, para generar alianzas con los organismos del Estado encargados de viabilizar las políticas protectoras de tales derechos.

Acciones principales y derivadas.

“Del pienso al pensamos”

La acción principal de la propuesta de extensión tiene por base el diseño de un ciclo o de una especie de cátedra abierta (pensado para un cuatrimestre, por ejemplo) que será propicio para:

- Organizar talleres; conferencias; seminarios; simposios y capacitaciones, dirigidos a los siguientes actores involucrados: estudiantes y egresados; docentes y no docentes; equipos de proyectos de investigación (directores, co-directores, becarios de la Fed) y miembros de otras facultades (Fac. de Derecho; FFyL); miembros de organismos de garantía y restitución de derechos (ETI; DGP; Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia); Uniones o Asociaciones barriales, clubes deportivos; merenderos; cooperadoras escolares; público en general.

- Establecer alianzas con organizaciones y entidades (principalmente, las referidas al área de protección de los derechos de N, N y A para llevar a cabo lo antedicho y tender redes hacia la comunidad basada en la comunicación inclusiva, promotora de los derechos.

- Las actividades comprendidas en un ciclo o una especie de cátedra abierta como se dijo anteriormente, pueden realizarse con la necesaria convocatoria de expertos en diferentes áreas para fomentar el aprendizaje continuo:

- En acuerdo con actores institucionales de la FEd y de otras facultades como por ejemplo, la FFyL y la Fac. de Derecho, solicitar a especialistas en el tema para generar un taller que permita la co-construcción de guías de acción institucional en virtud de la responsabilidad docente; y/o, la realización de jornadas de sensibilización y profundización sobre el Paradigma de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes dirigidos a los estudiantes, a los docentes en ejercicio, y al público en general.

- Además, pueden reunirse a otros especialistas (ej.: psicopedagogos/psicólogos/trabajadores sociales/ miembros de algún proyecto de investigación de la FEd referido a la temática; especialistas en primeros cuidados o atención temprana, por ejemplo) para discutir, a partir de un simposio, o de un conversatorio, sobre temas relevantes o tangenciales como: salud mental, resiliencia e infancia, ciudadanía estudiantil; destinado a estudiantes y egresados, profesionales de la educación en ejercicio, miembros de proyectos de investigación de la FEd; autoridades de la DGE; DGP; DOAITE; ETI y al público en general.

- A partir de dichas actividades, pueden generarse redes institucionales funcionales a la restitución y protección de los derechos: se comparten los resultados de las mismas con actores vinculados a la toma de decisiones en políticas educativas y restitución de derechos tales como la DGE, la DGP, la SNNyF, para que evalúen la necesidad de capacitar técnicamente a quienes tienen a cargo el cuidado de los menores y llevan adelante la salvaguardia y/o restitución de sus derechos. De manera que la capacitación por parte de dichos organismos a su personal, sea la luz verde traducida en materia de derechos protegidos, de los Niños, Niñas y Adolescentes.

- La realización de un encuentro comunitario, que congregue las voces de diversos actores pertenecientes a Uniones o Asociaciones barriales, clubes deportivos; merenderos; cooperadoras escolares; las familias, los mismos niños y/o

Adolescentes, desde sus voces, como un espacio de construcción colectiva en el que pueda confluir, lo que sabemos, lo que no sabemos; temáticas afines en materia de sus derechos, por ejemplo, poner a debate los resabios del viejo paradigma instalado en la mirada adultocentrista; la responsabilidad social, ética y ciudadana de quienes somos salvaguardas de los derechos de las N, N y A; entre otros.

- Utilizar redes sociales y plataformas digitales de la FEd para difundir información.
- Publicar artículos científicos y técnicos que sean accesibles y comprensibles para un público más amplio.

En tanto, entre la voz y los marcos normativos, discurren las líneas de acción que involucran a los diversos actores sociales, al público en general y público especializado, psicopedagogos, psicólogos, especialistas en atención temprana, etc. ; a los docentes, estudiantes, egresados, becarios y miembros de proyectos de investigación de la FEd y de otras facultades (FFyL y Fac. de Derecho); Uniones o Asociaciones barriales, clubes deportivos; merenderos; cooperadoras escolares; las familias, los mismos niños y/o adolescentes, desde sus voces; la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia; la Dirección General de Protección de Derechos de Niños/as de la provincia de Mendoza; la Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares; los Equipos técnicos Interdisciplinarios; la Dirección General de Escuelas; entre otros, para lograr establecer el análisis en torno al conocimiento y actuación desde la experiencia en el ámbito educativo, principalmente, y lo que “nos dice” la ley al respecto ; lo que se transfiere a los organismos o se plantea en consecuencia como mejora o en colaboración para el engranaje o mecanismo de protección y actualización en materia de derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. Y en esa dialéctica, la universidad atienda a las necesidades específicas para brindar soluciones, aportar al desarrollo del perfil personal y profesional del estudiante, del egresado, y de la comunidad toda.

Para abordar de manera integral la protección de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; continuar con la convocatoria, involucramiento y participación activa y ciudadana de los diferentes actores, y finalmente, promover cambios a nivel individual, comunitario y estructural, pueden crearse a partir de la consecución de las líneas principales de acción, algunas otras, que sostengan en el tiempo la mirada o la atención de los agentes comprometidos, en los siguientes ejes de acción:

I. Realizar campañas de sensibilización y difusión en la comunidad sobre los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, para promover el conocimiento y conciencia sobre su importancia y sobre el paradigma actual de protección de sus derechos que lejos está de considerarlos objetos de protección sino sujetos de derecho, con derecho de voz, y principalmente, portadores del derecho de ser oídos.

II. Llevar a cabo, investigaciones y diagnósticos participativos para identificar las principales problemáticas en relación con los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en la comunidad, con el fin de diseñar intervenciones adecuadas de cara a la elaboración de programas educativos, por ejemplo, que promuevan el conocimiento y ejercicio de los derechos de las N, N y A en las escuelas y en otros espacios educativos.

III. Fomentar la creación de espacios seguros y libres de violencia para las Niñas, Niños y Adolescentes, tanto en el ámbito escolar como en la comunidad.

IV. Impulsar la participación activa de las Niñas, Niños y adolescentes en la toma de decisiones que les afecten, promoviendo su voz y el ejercicio de todos sus derechos, en pos de la vigencia del interés superior del niño, que les garantiza la protección de los mismos, de todos sus derechos y a la vez.

V. Brindar apoyo psicosocial, a las Niñas, Niños y Adolescentes que han sido víctimas de violencia o vulneración de sus derechos, así como a sus familias, para garantizar y proteger su derecho al centro de vida.

Sentidos de la propuesta de extensión.

La propuesta, pensada en la temática desde la cátedra, aguarda o pretende desandar sus sentidos en la puesta en práctica de las posibles líneas de acción planteadas. Desentrañar su sentido y alcance, tiene su anclaje en:

- O El fortalecimiento de la responsabilidad social de la universidad (dentro de ella, la FEd) al abordar problemáticas sociales relevantes y contribuir a la promoción, protección y fortalecimiento de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- O La generación de espacios de diálogo y colaboración entre la universidad y los actores sociales DIVERSOS para compartir conocimientos, experiencias y buenas prácticas en materia de protección, promoción y/o restitución de derechos.
- O La promoción de la participación activa y el reconocimiento de las Niñas, Niños y Adolescentes, como sujetos de derechos portadores de voz y del derecho a ser oídos, fundamentalmente, en las decisiones que les afectan.
- O La creación de redes y alianzas entre la universidad y los DIVERSOS actores sociales involucrados, para abordar de manera integral las problemáticas relacionadas con la protección de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- O La formación y capacitación de estudiantes universitarios de las carreras de profesorado docente, y, principalmente en la temática, como agentes de cambio en su futura profesión y salvaguardas de derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.
- O La sensibilización e incidencia en la sociedad sobre la importancia de respetar y garantizar los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes como base para su desarrollo integral.

Estos sentidos o puntos de anclajes de la propuesta de extensión, se basan en la promoción de la cultura de respeto por los derechos humanos que, desde la universidad hacia la comunidad, se busca generar a partir de acciones concretas, y en este caso, para salvaguardar las condiciones de vida y bienestar de las Niñas, Niños y Adolescentes.

Los actores que se incorporarían o refieren en la antedicha propuesta son:

- Los estudiantes y egresados;
- Docentes y no docentes;
- Equipos de proyectos de investigación (directores, co-directores, becarios de la Fed) ;
- Miembros de otras facultades (Fac. de Derecho; FFyL);
- Miembros de organismos de garantía y restitución de derechos (Equipos Técnicos Interdisciplinarios; Dirección General de Protección de de derechos de Niños/as y Adolescentes; Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia);
- Uniones o Asociaciones barriales, clubes deportivos; merenderos; cooperadoras escolares;
- Público en general.

La vinculación de la universidad y sociedad a través de la actuación de dichos actores en la propuesta de extensión planteada, permite que la primera aprenda a generar programas de formación y de capacitación permanente, es decir, en atención a las problemáticas con las que el futuro profesional y el docente en ejercicio, por ejemplo, necesitarán conocer, resolver y salvaguardar en este caso; dirigidos a los estudiantes, a los profesionales de la educación y a los miembros de la comunidad: se promueve un aprendizaje continuo, comunitario en el marco de una educación permanente.

Además, su vinculación con la sociedad, desde lo comunicacional en la práctica de extensión, permite que la universidad promueva el estímulo a la investigación en temas específicos y tangenciales en materia de derechos de N, Ny A y una real comunicación inclusiva, que garantice a todos los actores involucrados, incluso a las Niñas, Niños y Adolescentes, su voz y participación activa en el proceso de comunicación, de manera que se resguarden, se respeten sus derechos y se promueva la equidad y la diversidad.

También, la universidad, aprende (cómo mejorar y en qué áreas hacerlo) respecto al desarrollo, la ampliación y el complemento de la currícula; de los planes de estudio de las carreras de profesorado docente en relación con la temática y con aquellos ejes vinculados a la misma.

Desde la sociedad, la práctica de extensión con la universidad, le permite aprender más sobre su compromiso o su responsabilidad social; comunitaria; jurídica; en materia de promoción de derechos y de justicia social, de manera que cada vez más se generen oportunidades para acceder, comprender y participar en los procesos de comunicación; para eliminar barreras y promover la equidad, la diversidad y el respeto a los derechos de todas las personas y principalmente de las Niñas, Niños y Adolescentes.

“Uniendo esfuerzos por los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes: Propuesta de extensión para fortalecer la colaboración entre la universidad y los actores sociales de protección y restitución de derechos”, incluye el diálogo de saberes de los actores intervinientes en dicha prácticas, los cuales provienen de:

- + La universidad y su producción de saberes académicos y científicos: estos son aportados por la universidad a través de investigaciones; estudios y conocimientos teóricos relacionados con los derechos de la infancia y la adolescencia;
- + También se incorporan, los saberes pedagógicos devenidos de los aportes de las autoridades escolares (docentes, directivos) para promover la educación en derechos, diseñar estrategias de enseñanza inclusivas y fomentar la participación activa de los estudiantes en la defensa de sus derechos;
- + Además, los saberes legales y normativos proporcionados por los organismos de protección y restitución de derechos, que conocen y aplican las leyes y regulaciones nacionales e internacionales en materia de derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y que también se encargan de operativizarlos a nivel provincial, por ejemplo la Dirección General de Protección de Derechos de los Niños/as y adolescentes (DGP);
- + Y finalmente, los saberes comunitarios que son los provistos por las organizaciones barriales, cooperadoras escolares y clubes deportivos, que conocen las realidades locales, las necesidades específicas de las Niñas, Niños y Adolescentes en su entorno y pueden contribuir con soluciones contextualizadas.

El diálogo entre estos diferentes actores, a partir de los saberes proporcionados, permite enriquecer la propuesta de extensión con perspectivas multidisciplinarias, experiencias prácticas y conocimientos diversos para lograr una protección integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

Los posibles resultados u objetivos deseables a alcanzar con dicha propuesta tienden a propiciar:

- Mayor conciencia y sensibilización sobre los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en la comunidad y en la implementación de políticas y programas específicos que resguarden, promuevan y restituyan (en caso de vulneración) los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- El fortalecimiento de la colaboración entre la universidad y los actores sociales involucrados en la protección de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y de los derechos humanos en general;
- La mejora en los mecanismos de denuncia, atención ante vulneración y restitución de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- Reconocimiento efectivo de las Niñas, Niños y Adolescentes, como sujetos de derechos, para que conozcan sus derechos y puedan ejercerlos plenamente y la importancia de su participación activa en la toma de decisiones que les afecten.
- Creación de espacios seguros y acogedores para las Niñas, Niños y Adolescentes en la comunidad.

- Promoción del enfoque de género en materia de protección de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- Mejoras en la calidad de vida y bienestar general de las Niñas, Niños y Adolescentes a través de una mayor protección de sus derechos fundamentales mediante el diseño de estrategias de protección que involucren cada vez un mayor número de actores comprometidos en su defensa y actualización.

La propuesta de extensión planteada anteriormente, sostenida desde la concepción de extensión como un proceso de comunicación dialógico, implica la participación activa de los actores involucrados en ella, en tanto no significa la recepción pasiva de ciertas acciones o aplicaciones de saberes académicos; sino, como práctica de libertad, requiere del diálogo, la comunicación, la participación y el respeto entre universidad y sociedad.

En tanto, desde nuestras prácticas pedagógicas y como educadores, se promueve el desarrollo personal, social y cultura de nuestros estudiantes futuros (formadores) profesionales de la educación. La práctica de extensión universitaria (dinámica, compleja y cambiante) dentro de la pedagogía de la comunicación en sociedad, se nos presenta como un desafío y compromiso (para contribuir a esa formación), en tanto, significa un proceso de formación sobre uno mismo, sobre la propia historia, la subjetividad, la afectividad, con lo cual, nos vemos interpelados como docentes y como educadores, para aportar a una pedagogía universitaria que conjugue, finalmente, la docencia, la investigación y la extensión, propiamente dicha.

CAPÍTULO 7- PROPUESTA PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA PROPIA PRÁCTICA.

En el desarrollo de los apartados anteriores, hemos venido tejiendo y aportando a una pedagogía universitaria que, en su estructura, se edifica a partir de enfoques (que sustentan al educador en sus prácticas de enseñanzas) y que, se revela a partir de problemáticas pedagógicas; éstas se reflejan en una propuesta de docencia, (que buscan tener impacto en el perfil del estudiante y en el perfil del egresado del profesorado de Educación Primaria de la FEd).

Es así que el educador no solamente intenta formar y potenciar el desarrollo personal, social y afectivo del estudiante, sino, además, a partir de la construcción de una pedagogía para la universidad, busca promover la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad de los saberes mediante propuestas de extensión que vincule, esa misma pedagogía, en la comunicación con la sociedad.

Ahora, en este capítulo se abordará la investigación educativa de la propia práctica y qué significa este proceso en el desarrollo y/o construcción de la pedagogía universitaria; su diferencia respecto a formas o tipos de investigación diferentes de la anterior; y, luego, se explicará la propuesta de investigación educativa a partir de las propias prácticas de enseñanza, sus fundamentos y propuesta metodológica, que le dan sustento.

En la formación llevada a cabo en la ESDU, hemos podido reconocer y apropiarnos, mediante los materiales propuestos para su estudio, hoy, insumos para nuestra pedagogía universitaria, que la investigación educativa (y principalmente la de la propia práctica como educadores) puede elaborarse: “construyendo conocimiento desde lo pedagógico” y sabiendo que “los caminos de la ciencia no son recetas”. Por otro lado, los enfoques o las líneas de investigación desarrollados por, María Teresa Guajardo, constituyen las lógicas o paradigmas para la construcción del conocimiento de las prácticas educativas. Estos aportes teóricos, brindan las categorías necesarias frente al abordaje mismo del hecho educativo.

Entendiendo que, toda práctica de enseñanza se sustenta en un paradigma o enfoque que la da razón de ser, las “gafas” desde las cuales se las analiza, se construyen/de-construyen, tienen características que obedecen a uno u otro o que reúne características de uno o más paradigmas que le dan origen y fundamento.

Además, como sujetos del lenguaje y de la acción, desde nuestro rol de educadores, es fundamental dirigir la acción en dicha dirección: conocer midiendo; conocer comprendiendo (como indican las lógicas clásicas de investigación: el positivismo y la fenomenología, respectivamente) nos conduce a explorar las posibilidades de la investigación educativa en la universidad, y, a atender a las discusiones vigentes sobre la producción del conocimiento pedagógico.

Con lo cual, es importante reconocer que la práctica pedagógica pertenece al campo de las ciencias sociales en tanto, se vincula con un sistema sociocultural mayor, con un sistema

cultural próximo, que se condice con la cultura institucional, con el entramado de poder que se da en su interior, con sujetos pedagógicos concretos, etcétera. Entonces, es dable destacar como aporte valiosísimo, también, el modelo de paradigma “que se sale del molde” que nos permite construir y de-construir la propia práctica (y las mismas percepciones que elaboramos acerca del acontecer educativo) y revalorizar la particularidad que le aporta cada docente al estudio de su propia práctica. Este paradigma que pone el acento en los procesos de construcción comunitaria- institucional del conocimiento; en la autonomía; en la dignidad y en la transformación del sujeto conocedor a partir de procesos autogestionarios, de autocomprensión y de autovaloración del mismo.

Los TED (talleres de educación) que nos propone el pedagogo chileno, Rodrigo Vera Godoy, como instancias de reflexión, de sistematización, como medio de perfeccionamiento y capacitación profesional repercuten sobre la propia práctica y experiencia docente. Trabajar mediante “cadenas de aprendizaje- comunidad de aprendizaje” o “comunidad de interpretación”, en el caso de las documentaciones narrativas de Daniel Suárez, constituyen espacios no solo de reflexión y sistematización de la propia percepción de la tarea docente, sino que permiten mejorar el repertorio de las acciones para afrontar decisiones y acuerdos sobre criterios de acción comunes, ante a una realidad o frente al hecho educativo que se presenta diverso, situado y singular.

Estos métodos de investigación educativa sobre la propia práctica docente, se propiciaron desde la ESDU a partir de la primera práctica de aprendizaje de este ciclo de formación. Lo cual nos permitió entender que la construcción y re-construcción de lo pedagógico gira en torno a sus diversas, situadas y complejas dimensiones; que la mayoría de los relatos, o bien, que los saberes prácticos docentes, dependen tanto de la guía de saberes específicos como de los esquemas de acción incorporados de modos más o menos conscientes (o no), a través de la historia de vida y de la experiencia profesional; también y no menos importante, comprender que el saber práctico, depende del análisis del contexto, de los sujetos y de la empatía y/o afectividad. Así nos lo dice Carlos Skliar en “Pedagogías de las diferencias”: “Aprender es “darse cuenta”. Para aprender- para amar, para amar, para mirar el rostro de lo bueno y de lo terrible, para apreciar lo bello y lo horrendo del mundo- hay que crear espacios y tiempos de intimidad, dejarnos un poco en paz y que todos tengamos la posibilidad de “darnos cuenta”, sin reprobaciones y sin violencia. No vernos forzados a aprender por otras razones o por otros lenguajes impropios, que nos obligan a darnos cuenta, pero sin nuestra presencia: un aprendizaje sin nuestro cuerpo, sin nuestra biografía, es una fórmula vacía, seca. Aprender es “darse cuenta”, sí”.

Delo anterior, y con respecto a nuestra práctica docente, se nos invita a pensar o a re-pensar lo que interpretamos, reconocemos o significamos como lo instituido (descrito en los modos institucionales de entender, de organizar y de llevar a cabo la práctica como educadores) sino, además, nos conduce a reflexionar sobre lo instituyente (experiencias propias con sentidos singulares y diversos) que se conjugan en nuestra formación y en el perfeccionamiento de nuestras prácticas.

Como docente JTP del espacio curricular de Política y Legislación de la Educación, (que es una asignatura cuatrimestral, perteneciente al profesorado de Educación Primaria, de segundo año) propongo los siguientes aspectos que me preocupa y me interesaría indagar a partir de mi propia práctica como docente JTP de dicho espacio:

- La falta o poca fluidez en la comunicabilidad oral de los aprendizajes al momento en que los estudiantes rinden el examen final;
- El retraimiento de los estudiantes a rendir o permanecer en la mesa cuando se les dice que será oral;
- La preferencia por el examen escrito para rendir la materia;
- También, la preferencia en rendir la materia en años avanzados de la carrera.

Resulta inquietante e importante para investigar sobre la propia práctica docente, partir del hecho que los estudiantes que se presentan a rendir el examen final de la materia, cuando se decide evaluar de forma oral, se retiran y aducen que no están preparados para rendir “el oral”: mirarse y mirar la propia práctica docente; interpelarla a partir de la formulación de algunos interrogantes permitirían problematizar/analizar la antedicha realidad que se presenta:

-¿Es una condicionante la modalidad de examen oral, para la comunicabilidad de los aprendizajes (y pese a que en un futuro profesional de la docencia, hará uso de la oralidad en su día a día de trabajo)? ; Y como docentes formadores de otros: ¿cómo los preparamos para desarrollar esta habilidad del lenguaje oral?;

-¿Qué diferencia encuentran (o resisten) los estudiantes entre rendir un escrito en Política y Legislación de la Educación y un oral?; ¿Existen otras instancias de aprendizajes, desde la asignatura, que promuevan el uso de la lengua oral y por lo tanto la comunicabilidad de los aprendizajes de ese modo?; ¿Qué estrategias didácticas (o propuesta de enseñanza) mejorarían la comunicabilidad de los aprendizajes y el uso de la lengua oral (a partir de las prácticas de aprendizajes, como antesala de los exámenes finales orales)?

- ¿Existen diferencias estratégicas -metodológicas al evaluar un contenido, por ejemplo, en las preguntas y/o en las respuestas que se esperan de los estudiantes, en un examen oral o en un examen escrito de Política y Legislación de la Educación, que les imposibilite rendir o continuar con la mesa? ¿Qué hay de los gestos, por ejemplo, o de todo aquello que hace al lenguaje no verbal, no solo de quien da su final oral, sino por parte de los docentes durante un examen final? ¿La receptividad (empática o no) y la atención (plena o parcial) durante un examen oral, por parte del docente, condiciona la evaluación del estudiante? (¿cómo advertimos y/o nos aseguramos que en la retroalimentación que hacemos a nuestros estudiantes, hayan entendido o comprendido, o mejor, ¿qué comprendió el estudiante acerca de la retroalimentación, comentarios/ sugerencias dadas, en sus prácticas de aprendizajes?)

- ¿Será que existen pre-conceptos entre una y otra modalidad de examen; también con respecto a la materia y/o cátedra y, por otro lado, será que existe falta de consideración o de trabajo desde el equipo de la asignatura con respecto a ello, que limita al estudiante para rendirla?

Teniendo en cuenta que la materia está en segundo año: ¿influyen las experiencias previas (escasas o no) de otros exámenes orales en la carrera y resultan o no articuladas y reconocidas desde la cátedra?

- Desde el equipo de la asignatura y comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes: ¿se logra enseñar y/o evaluar para permitir que el aprendizaje esté disponible o asequible para todos los que la cursan o rinden pese a que existan condicionantes provenientes de diferentes factores de tipo culturales, sociales, políticos, económicos, personales/individuales, etcétera?

A partir estos aspectos relevantes que describen el referente empírico se desprende el problema de investigación:

¿Cómo son las prácticas de enseñanza, y, de evaluación, en Política y Legislación de la Educación (como instancias promotoras de la comunicabilidad de los aprendizajes), en los exámenes finales, orales, de nuestros estudiantes?

El estudio de esta problemática, se llevará a cabo en la UNCuyo, Facultad de Educación, en el profesorado de Educación Primaria; con respecto a la asignatura Política y Legislación de la Educación, como docente JTP de dicho espacio curricular y docente investigadora, en formación.

El diseño o plan para investigar sobre la temática tiene por objetivo general: reconocer qué prácticas de enseñanzas coadyuvan (o no), en el trascurso del cursado de la asignatura, Política y Legislación de la Educación, para desarrollar la comunicabilidad de los aprendizajes orales de los estudiantes; y, por objetivos específicos: identificar las prácticas de enseñanzas que en su metodología/recursos empleados para la enseñanza de los saberes/tiempo pedagógico dispuesto para alcanzarlos, posibiliten la comunicabilidad oral de los aprendizajes y sean lo más verosímiles a un examen final; por otro lado, a partir del antedicho, rescatar en las voces de los estudiantes sus experiencias, con respecto a la asignatura, que hayan transitado la cursada y/o que hayan tenido instancia de examen final de la asignatura.

De la definición de tales propósitos, se pretende mejorar u optimizar, las propuestas en la enseñanza; los recursos empleados (Tics); el material bibliográfico, para adecuarlos a la relación docente-estudiante; tiempo pedagógico-tiempo administrativo; y finalmente, aportar al perfil del estudiante/ perfil del egresado de su plan de estudio para el profesorado de Educación Primaria a partir de saberes socialmente relevantes a lo largo de su formación, así puedan desarrollarse como sujetos históricos y críticos; habilidad que como docentes nos compromete en una enseñanza dotada de sentido: enseñar, es enseñar a pensar (y le agregaría: a comunicar).

Para la consecución de los propósitos señalados, es necesario refugiarse en un enfoque les de sustento o guía a su despliegue: se parte del paradigma comprensivista o perspectiva fenomenológica, hermenéutica o interpretativista, cuya lógica de investigación es cualitativa e intensiva, que no busca la generalización de los resultados sino la comprensión de los sentidos que los sujetos le otorgan a sus prácticas históricamente situadas. En esta línea investigativa, el conocimiento se construye en un movimiento dialógico que va de la empiria a la teoría; con la lógica inductiva, el énfasis está puesto en el contexto de descubrimiento: las conceptualizaciones o categorías teóricas se construyen a partir de un minucioso análisis de casos semejantes y diferentes (información empírica) que se ponen a consideración para elaborar un teoría comprensiva.

María Teresa Guajardo nos recuerda que comprender, abarca, según diferentes perspectivas, la comprensión de estados psicológicos, la interpretación del marco de referencia del actor y del contexto de significados que enmarca la vida de individuos y grupo; es, también, tener acceso a las “reglas del juego” de la interacción social y del significado del lenguaje: las afirmaciones, las proposiciones tienen sentido al interior de un juego del lenguaje; comprensión, implica la inclusión de un hecho en el movimiento histórico, político y social del contexto de ese hecho”.

De allí, se desprende que, identificar y considerar, tanto las teorías de la práctica, es decir, lo que aprendemos con nuestro ser y nuestro quehacer profesional; lo proveniente de las teorías del campo disciplinar propio, y, lo educativo propiamente dicho, referido a la didáctica, el currículum, etcétera; se ponen en diálogo a través de la confrontación, para establecer las contradicciones y/o las similitudes/conjunciones, que se descubran y puedan analizarse.

Para concebir y asumir una definición o conceptualización de la problemática educativa propuesta, como problema de investigación, es necesario recurrir a lo que los autores nos dicen al respecto:

Daniel Prieto Castillo, nos ayuda a pensarla como un desafío de la educación: significar el bagaje actual de conocimientos y de cultura que los estudiantes traen y van desarrollando a lo largo de la carrera universitaria; los pre-conceptos al respecto, referido a qué se espera de los estudiantes en la universidad y las reales competencias para el saber, con que cuentan, como así también, la relación y compromiso que existe entre la universidad y el resto del sistema, constituyen un reto que obliga a generar políticas de acompañamiento desde la universidad y desde el propio rol docente, a asumir esas decisiones plasmándolas en prácticas de enseñanza acordes con la apropiación y el desarrollo de saberes de manera crítica; responsabilidad hacia fuera y hacia adentro. Pero, sobre todo responsabilidad hacia el aprendizaje y el ser de todos y cada uno de los estudiantes, dice Prieto.

Flesia, María Silvana y Lederhos, María Laura (2017), afirman que los estudiantes sienten nerviosismo al rendir exámenes orales de las materias y que incluso habiendo elegido ellos mismos un tema con el cual sentirse seguros y comenzar, lo hacen de manera incompleta y no pudiendo establecer relaciones entre los saberes o integrarlos, entre las causas, consideran la falta de articulación entre esta metodología, poco frecuente afirman, en el nivel medio y la universidad.

Desde la propia disciplina, es importante recordar lo que Flecha, R., & Tortajada, I. (1999) aportan, como categorías teóricas o “gafas”, para interpretar y concebir el problema a investigar. Nos dicen que como sujetos del lenguaje y de la acción, necesitamos de una educación que consagre las siguientes características: que sea permanente, participativa y de calidad. Si lo miramos desde la perspectiva de la propia práctica, requiere que el docente, tome decisiones y asuma como propias, de la práctica docente, estas características de la educación posmoderna. ¿Cómo? Planificando, elaborando, ejecutando y evaluando, (de acuerdo a las directivas que se plasman en políticas educativas provenientes de la autoridad que las elabora), pero, además, involucrándonos no como objetos de estas políticas públicas sino como sujetos de las mismas. Todo lo cual significa o re-significa un rol activo del docente.

Además, ineludiblemente, el problema a definir y comprender, desde la investigación de la práctica docente, tiene por fundamento los aportes de Paulo Freire (1994), en “Cartas a quien pretende enseñar” (en su octava carta: Identidad cultural y educación), nos recuerda que, el punto inicial hacia esta práctica comprensiva es saber y estar convencida de que la educación es una práctica política. Por eso es que repetimos: la educadora es política. En consecuencia, se hace imperioso que la educadora sea coherente con su opción, que es política. Y a continuación, agrega, que la educadora sea cada vez más competente desde el punto de vista científico, lo que la hace saber lo importante que es conocer el mundo concreto en que viven sus alumnos. La cultura en que se encuentra en acción, su lenguaje, su sintaxis, su semántica, su prosodia, en la que se vienen formando ciertos hábitos, ciertos gustos, ciertas creencias, ciertos miedos, ciertos deseos no necesariamente fáciles de aceptar por el mundo concreto de la maestra. El trabajo formativo, docente, es inviable en un contexto que se piense teórico pero que al mismo tiempo haga cuestión de permanecer lejos de, e indiferente a, el contexto concreto del mundo inmediato de la acción y de la sensibilidad de los educandos. Creer posible la realización de un trabajo en el que el contexto teórico se separa de tal modo de la experiencia de los educandos en su contexto concreto sólo es concebible para quien juzga que la enseñanza de los contenidos se hace indiferentemente a e independientemente de lo que los educandos ya saben a partir de sus experiencias anteriores a la escuela. Y no para quien rechaza con razón esa dicotomía insustentable entre contexto concreto y contexto teórico. La enseñanza de los contenidos no puede ser hecha de manera vanguardista como si fueran cosas, saberes que se pueden sobreponer o yuxtaponer al cuerpo consciente de los educandos -a no ser en forma autoritaria. Enseñar, aprender y conocer no tienen nada que ver con esa práctica mecanicista.”

De acuerdo a los aportes que brindan los autores que se mencionaron con anterioridad permiten desplegar el marco teórico que define y significa el problema a investigar: principio del proyecto de investigación. En él se fundamenta la problemática que nos inquieta y nos conduce a indagar, reflexionar y registrar, el conocimiento, en virtud de las referencias teóricas que nos aportan esos autores, para trasponerlo a la realidad concreta observable: las prácticas de enseñanza; las prácticas de aprendizaje; las instancias de evaluación; etcétera.

Por otro lado, del problema a investigar, surgen otras cuestiones ligadas al mismo para analizar, y, que otorgan sentido a la práctica de elaborar el conocimiento, investigando. Estos aspectos constituyen las anticipaciones de sentido de dicha investigación, y tienen que ver con:

- + Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje requieren del uso asiduo de la oralidad: en la presentación de los saberes, para que los estudiantes puedan fluir en la comunicación oral de los aprendizajes; en tanto que, las estrategias de enseñanza y el uso de los recursos disponibles, tengan por finalidad la consecución de tal fin y así el discurso oral se convierta en la principal instancia de promoción de los aprendizajes: en las clases, en las propuestas de enseñanza mediante prácticas de aprendizajes (a instancias parciales, que le permitan obtener la regularidad de la materia).

Es esencial en este aspecto que se analiza como anticipación de sentido, la revisión oportuna y constante de los materiales o bibliografía obligatoria de la asignatura que le posibiliten al estudiante, prácticas que tengan que ver con el desarrollo de dicha habilidad comunicativa. Indagar acerca de la factibilidad/asequibilidad, de acuerdo a lo que cada grupo necesita, es de vital importancia.

- + Las preguntas y las respuestas elaboradas por el docente y qué se espera del estudiante, en las prácticas de evaluación, difieren cuando se trata de un examen oral y de un examen escrito: ¿Cómo es el tratamiento del saber, saber hacer y saber ser, en dichas instancias y modalidades de la evaluación?
- + Los pre conceptos provenientes (o no) de las creencias, de los contextos, de los bagajes culturales y/o de las experiencias previas de los estudiantes, avanzados o no de las carreras en Educación Primaria, hayan cursado/ rendido o no el examen final y con respecto a la asignatura, pretenden sucumbir/ profundizar/ cuestionar/ o constituirse en dilema a la hora de enseñar para viabilizar el aprendizaje y habilidades de los estudiantes, desde el espacio curricular y en el marco del sistema sociocultural general. La puesta en conocimiento de ello, conduciría a reformular las propuestas de enseñanza (y las prácticas de aprendizajes, en tanto), y, a involucrar al docente en la receptividad empática de la palabra del estudiante y su contexto.
- + Las condicionantes provenientes de factores culturales, económicos, políticos, sociales, determinarían la manera de relacionarse con los espacios de participación cultural, tanto en los docentes como en los estudiantes. Resulta necesaria una lectura completa de esa realidad concreta, de acceso a la educación, de manera que las decisiones propias del quehacer docente tengan que ver, principalmente y como prioridad, con las subjetividades más que con la objetividad coyuntural.
- + En virtud de decisiones pedagógicas, que apelen a las realidades concretas de los estudiantes y sus contextos, y pese a ser un asignatura masiva (pues la misma, se dicta en el primer cuatrimestre, en las carreras de Inicial y de Primaria, y, en el segundo cuatrimestre, en las carreras de Educación Especial); el seguimiento de los

estudiantes guarde coherencia con las políticas de acompañamiento (que refuercen la promoción de los aprendizajes de nuestros estudiantes que, hayan cursado y/o rendido la materia, sin alcanzar el aprobado) en el marco de proyectos/programas provenientes de la Universidad y que la Facultad de Educación ofrece y adapta en virtud de tales lineamientos, por ejemplo, las tutorías que se dictan de la asignatura; éstas tienen por objetivo estimular el egreso, entre otras cuestiones y a los fines de la investigación o del problema de investigación planteado, nos posibilitan el acompañamiento personalizado de los estudiantes que así lo requieran.

En estas instancias, la revisión de las prácticas de enseñanza y de evaluación de los saberes de la asignatura, se vuelve esencial para su mejora. Permite recuperar el camino recorrido por el estudiante, y, en base a ello, elaborar una estrategia de enseñanza acorde al reconocimiento de ventajas y desventajas correspondidas con lo que ellos dan cuenta o reconocen en esos espacios de seguimiento y estímulo para el aprendizaje.

Para llevar a cabo la investigación y obtener la información que se necesita, las fuentes desde las cuales se recabará, se originan en las voces de: el equipo docente de la asignatura, a través de los registros narrativos a realizar, antes, durante y luego de cada momento de trabajo (esencialmente el relato de aquellas prácticas de aprendizaje, de cuya realización requieren específicamente de la comunicabilidad oral) y además, el registro tomado antes, durante y luego del desarrollo de los exámenes orales finales de acreditación de los estudiantes. También se considerarán las descripciones provenientes de la observación participante que otros colegas de la asignatura o de la carrera a los que se les solicite acompañamiento, puedan realizar respecto de las diferentes instancias de trabajo y de evaluación de los estudiantes.

Y por supuesto, las miradas y voces de las y los estudiantes, a partir de entrevistas semi-estructuradas que tienen por finalidad recabar la información, registrarla, elaborar las interpretaciones, y, a su vez, dar sentido a la información. Éstas, serán individuales; dirigidas a estudiantes, avanzados en sus carreras (o no) y que hayan cursado y/o rendido el examen final de la asignatura (en instancia oral o escrita).

Equipo de investigación: el equipo docente de la asignatura será quien llevará a cabo la investigación y se invitará a otros docentes pertenecientes a la Facultad de Educación que estén interesados en la temática, objeto del problema de investigación.

Respecto al procesamiento de registros y datos: en este aspecto, luego de obtener los distintos registros se procederá a la construcción de matrices de datos de manera que se puedan identificar categorías y/o recurrencias que permitan comprender e interpretar los fenómenos que se van produciendo durante el cursado y en las distintas instancias de evaluación. A partir de esas categorías, se realizará la elaboración de informes parciales que serán incluidos en un informe final integrador.

Con respecto a la difusión de los resultados: instancia que se llevará a cabo luego de la información reunida, que será plasmada por informe; se darán a conocer los resultados o conclusiones del proyecto, a partir de una conferencia o a modo de conversatorio, o bien, a

propósito de las jornadas de investigación convocadas por unidades académica, en las que se dan a conocer qué trabaja/investiga el otro (docentes en general de la FED) o qué le problemática le inquieta de la realidad educativa y, por ende, se involucra en proyectos de investigación pertenecientes a la facultad.

Interpretar, comprender, transformar, esa realidad educativa (o parcela de la problemática educativa) tiene como eje principal poner bajo la lupa, las prácticas de enseñanza y principalmente la producción de conocimiento a partir de su análisis o estudio (problema de investigación); conocimiento que requiere de un relato, de una narrativa observada, iluminada no solo por las creencias, por los bagajes culturales, por las decisiones pedagógicas, por las metodologías y enfoques epistemológicos-didácticos del educador, sino que, además, en ese relato se hace indispensable incluir y tener muy presente un referente esencial de toda enseñanza, el umbral pedagógico del estudiante, así nos lo recuerda Freire(1994), al decir que la enseñanza de los contenidos no puede ser hecha de manera vanguardista como si fueran cosas, saberes que se pueden sobreponer o yuxtaponer al cuerpo consciente de los educandos, a no ser en forma autoritaria. Enseñar, aprender y conocer no tienen nada que ver con esa práctica mecanicista.

En tanto que, comprometidos con las prácticas de enseñanza en el marco de una educación que debemos asumir en base a sus características posmodernas: participativa, permanente y de calidad; es así que, desde los relatos de experiencias pedagógicas de los docentes, a partir de la investigación educativa y su consecuente producción de conocimiento pedagógico, tienen por sentido:

- Ayudar a reflexionar sobre experiencias, identificar desafíos y generar conocimiento práctico para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- Además, constituyen una manera de extraer lecciones aprendidas y aplicarlas en situaciones similares, permiten analizar patrones, identificar los aspectos o áreas de mejora y fundamentar futuras decisiones pedagógicas basadas en la evidencia, tomadas de los relatos o narrativas.
- Esas decisiones pedagógicas, podrían centrarse en cómo favorecer a los estudiantes con el diseño de instancias de exámenes que fomenten la comunicación oral (o escrita); la comprensión profunda; la aplicación del conocimiento y la participación activa de los mismos; la evaluación formativa, que permita el intercambio, la retroalimentación oportuna y rápida de las ideas, todo lo cual les posibilite un aprendizaje continuo y coadyuve al desarrollo de una pedagogía actualizada y adecuada al contexto de nuestros estudiantes.

Conclusión

Este Trabajo Final de Especialización representa una síntesis, integración y construcción personal a partir del trayecto recorrido en la ESDU, desde los marcos teóricos y las prácticas realizadas en cada uno de los cuatro módulos de la misma: el primero, denominado: La enseñanza en la universidad (centrado en el docente); el segundo: El aprendizaje en la universidad (centrado en nuestros estudiantes); el tercero referido a: La Educación Superior y la pedagogía universitaria (centrado en las instituciones educativas) y el cuarto, atinente a la pedagogía en sus tres ejes fundamentales: docencia, investigación y extensión, a partir de los cuales el énfasis está puesto en la evaluación e investigación de la propia práctica.

Es así que desde nuestra formación en la ESDU, el abordaje, el tratamiento y la implementación de esta propuesta, encuentra su justificación, en tanto, deviene como proyecto pedagógico en base a decisiones, enfoques y estrategias (como acciones posibles y perfectibles a futuro), representan un aporte a nuestra pedagogía universitaria.

Desde allí que, este plan de trabajo se enraíza en esa articulación proveniente de los marcos teóricos y de las prácticas realizadas de la carrera aplicados a la reflexión, revisión y co-construcción en cada práctica de aprendizaje y desde instancias de aprendizajes que nos posibilitaron aprender y construir la pedagogía en la universidad: desde el entre-aprender, desde el entre-ayudarnos, con los colegas y con el comprometido acompañamiento de nuestro tutor.

Ahora, ese análisis, revisión y reflexión, se da en nuestro ejercicio profesional actual: se trata de mirar y poner el foco en nuestras prácticas de enseñanza; en nuestras prácticas de evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes, para comprender que son procesos que llevamos a cabo con el propósito de formar(nos), para andarlos y desandarlos, como parte de la mediación pedagógica.

Con lo cual, entender que el estudiante toma un rol activo en cada uno de sus procesos y estrategias puestas en acción para aprender (tal como se nos permitió a nosotros durante el cursado de la carrera de especialización en cada práctica de aprendizaje) nutridas desde las retroalimentaciones que reciben de nosotros y posibilitando instancias de autoevaluación y de co-evaluación, a lo largo de un proceso de evaluación formativa, es parte fundamental para lograr una verdadera y significativa mediación pedagógica.

Por lo tanto, esta propuesta de trabajo desde la organización de los saberes o desde el planteo hacia el currículum de la asignatura, Política y Legislación de la Educación, pretende aportar propuestas pedagógicas que incluyen prácticas de aprendizajes decisivas, significativas, relevantes, y así, poner en el centro al estudiante; rompiendo un poco la verticalidad que supone la mera transmisión del conocimiento con la que solemos presentarlas a los estudiantes.

Y, al valorar, su parte esencial en los procesos de co-construcción del saber, nos remite a revisar nuestras decisiones, enfoques, estrategias metodológicas y plantear prácticas de

aprendizajes que refieran a los educandos desde un saber actualizado y adecuado a su perfil como estudiante y como egresado.

Para ello, la investigación sobre la propia práctica, desde el espacio de la asignatura, y su formulación como problema a investigar, condujo a revisar las prácticas de enseñanza, la metodología (incluso la didáctica y el reconocimiento de los prejuicios al respecto de la asignatura, también) para coadyuvar, así, la comunicabilidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes.

También, tuvimos que afincar la mirada en las prácticas de evaluación y rever esa concepción tradicional (o arraigada comúnmente en el ser del educador, para deconstruirla) referida a que evaluar significa calificar o poner una nota al estudiante ante su desempeño o producción final. Lo que permite compartir, afirmar y reconocer, que el estudiante aprende durante el proceso mismo de evaluación, desde los andamios que vamos construyendo, a partir de interacciones dialogadas formativas que siguen el criterio de oportunidad; con lo cual, la evaluación así considerada, es clave, en la mediación pedagógica, y, la participación del estudiante, es esencial y necesaria en dicho proceso.

En tanto este trabajo y su propuesta pedagógica, como finalización de la ESDU, representan un aporte a la pedagogía universitaria, pero que lejos de ser una propuesta acabada, (dado que lo pedagógico es un concepto inagotable) está sujeta a ese compromiso-deber con la revisión permanente de nuestras prácticas de enseñanza y con una concepción de educación trascendental, que nos conduce a seguir aprendiendo para mejorar las propuestas pedagógicas y así las prácticas de aprendizajes que presentamos a nuestros estudiantes.

Es así que los docentes también venimos a la universidad a aprender, como nos recuerda, Prieto, para enseñar hay que aprender: promover y acompañar los aprendizajes no solo a la luz de la revisión de nuestras estrategias, enfoques o metodologías de nuestro quehacer docente, sino, y esencialmente, en función de cada grupo de estudiantes que recibimos, en función de un contexto sociocultural, local, nacional e internacional que permea y da lugar al estudio de nuevas tendencias y problemáticas en educación.

Centrarnos en los intereses de nuestros estudiantes, en las características del grupo, en el contexto coyuntural de referencia, son los condicionantes y determinantes de nuestra revisión, renovación y actualización de nuestras prácticas de enseñanza. Cabe aclarar en esto, la gravitante influencia de la cultura mediática, en la era de las tecnologías, para analizar no solo cómo se accede a esos espacios de participación cultural y de (co) construcción del saber o conocimiento, sino, para valorar las posibilidades educativas a partir de las mismas.

Con lo cual, seguir aprendiendo, para poder enseñar y coadyuvar los aprendizajes, significa entre-ayudarse, darse cuenta qué puedo construir con colegas de otras asignaturas del mismo cuatrimestre, por ejemplo, y, así, articular saberes, adecuarlos y actualizar el currículum desde esta amplia y significativa tarea que implica aprender para enseñar.

Es así que, la finalización de la ESDU, no representa un fin en nuestra formación, rejuvenecimiento y/o transformación de cada una de nuestras prácticas pedagógicas. De cara a los nuevos “signos de los tiempos”, existe el compromiso de proyección, que se siembra en propuestas de extensión y de investigación (como se presentan en este trabajo final). De esta manera, se posibilita y se brinda un aporte a las transformaciones e innovaciones educativas en la Universidad, vinculadas a los principios de una Educación participativa, permanente y de calidad.

Anexos

(Bibliografía de la asignatura: Política y Legislación de la Educación)

APAZA SEMBINELLI, F. (2020). Las especificidades de las políticas educativas. Mendoza: Documento de cátedra. FE-UNCuyo.



aza Sembinielli- POLÍTICA (1).pdf (Línea de comandos)

ARATA, N. (2013). La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones. LECCIÓN 7-8-9-10-11-12. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Novedades Educativas.



ata__marino__la_educa.pdf (Línea de comandos)

GRIFFOULIERE, G (2022). El paradigma de la protección integral y las infancias. Documento de cátedra. FED-UNCuyo.



. El Paradigma de Protección Integral y las infancias (1) (1) (2).pdf

ORDENANZA N° 05/12. Plan de estudio profesorado de Educación Primaria.



2-cs-primaria.pdf (Línea de comandos)

SARTORI, G. (1992) igualdad cap. 5 en Elementos de teoría política. Argentina: Ed. Alianza.



Sartori- IGUALDAD.pdf

POLÍTICA Y LEGISLACIÓN DE LA EDUCACIÓN-PROGRAMA 2023



3-progr.política- PEP.pdf (Línea de comandos)

Bibliografía

Anijovich, R. (2017) "La evaluación formativa en la enseñanza superior". En: Voces de la educación. 2 (1) pp. 31-38.

Apaza Sembinelli, F. (2020). Las especificidades de las políticas educativas. Mendoza: Documento de cátedra. FE-UNCuyo.

Arata, N. (2013). La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones. LECCIÓN 7-8-9-10-11-12. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Novedades Educativas.

Augusto Pérez L. en, Dabove, M. I. (2015). Sé, entonces: puedo: Un ensayo inicial sobre los avatares de la autonomía universitaria. "Historicidad y futuro de la Educación Superior" ap. 7; 8 y 9.

Baquero, R. "Los procesos de desarrollo y las prácticas educativas". En: Vigotsky y el aprendizaje escolar. Bs. As. Aique. (1997). (97 -136)

Convenio colectivo de trabajo de docentes universitarios. CONADU, Bs. As., 2014.

CONEAU (2016) Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Evaluación institucional: criterios y procedimientos para la evaluación externa. - 1a ed. ampliada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cortés, C. (1993). Herramientas para validar. San José de Costa Rica.

Davini, M. C. (2015) La formación en la práctica docente. Ed. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

De Alba, A. (1998) Currículum, crisis, mito y perspectivas. Parte III. Miño y Dávila Ed.

Del Vecchio, S. (2012). Reflexiones en torno a la Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo. Mendoza.

Estatuto Universitario, Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de www.uncu.edu.ar

Fernández Lamarra, N. [et al.] (2018) La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional / Norberto. - 1a ed. - Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, (2018). Libro digital. Recuperado en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006310.pdf>

Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2017) "Debates y desafíos para el desarrollo de la educación superior latinoamericana del futuro. Hacia una nueva reforma universitaria". En: Integración y Conocimiento, vol. 2, n°7, pp. 29-51.

Flecha, R. y Tortajada, I. Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato, (1999), vol. 136, p. 13-27.

- Freire, P. (2005). Educación y Mudanza. Ediciones La Mano. México.
- Freire, P. (1984) “¿Extensión o comunicación?” 13era. Ed. Argentina. Siglo XXI editores. Cap. III.
- Freire, P. (1986). Hacia una Pedagogía de la Pregunta, conversaciones con Antonio Faundez. Ediciones La Aurora. Buenos Aires. Argentina.
- Freire, P. (1972). Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.
- Freire, P.; Torres, R. M.; Mastrangelo, S. Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo xxi, (1994).
- Griffouliere, G (2022). El paradigma de la protección integral y las infancias. Documento de cátedra. FEd-UNCuyo.
- Gutiérrez Pérez, F.; Prieto Castillo, D. (1999) La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa, Buenos Aires, Ed. Ciccus-La Crujía.
- Gutiérrez Pérez, F.; Prieto Castillo, D. (1993) Mediación pedagógica para la educación popular, Costa Rica, RNTC.
- Informe de evaluación externa UNCuyo. CONEAU. Bs. As., 2018.
- Investigación 2016-2018. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado UNCuyo. (F.E.E.YE/ FED NOVIEMBRE 2016) SECTYP: 06/H167. SIIP. Título del proyecto: “Paradigma de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes: conocimiento y accionar ante emergentes en instituciones educativas de la provincia de Mendoza”. Carácter: Directora. Codirectora: Espec. Gabriela Griffouliere.
- Investigación 2019-2021 Fed-SIIP Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado de la UNCuyo. Título del Proyecto: “La formación docente en el marco del Paradigma de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes”. Tipo de proyecto: Tipo 1 bienal. Directora: Mgter. Claudia Zozaya. Codirectora: Espec. Gabriela Griffouliere.
- Investigación 2022-2024. Fed. SIIP Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado de la UNCuyo. Título del Proyecto: Vulneración de derechos de niñas y niños de 0 a 3 años: modalidades de detección e intervención en seos del departamento de Tunuyán, provincia de Mendoza.
- Lederhos, M. L. (2017). Problemática del primer examen oral. Caso de análisis: Principios de administración cátedra 3. Universidad Nacional de Villa María; Argentina. Recuperado de https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RDUNVM_c9d8c8e936eaea257090796570673787 Julio 2024.
- Ley 10.903. (1919)
- Ley de educación superior n° 24521. (1995)
- Ley de educación nacional n° 26206. (2006)

Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes n° 26.061/05

Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel superior 27.204/15.

Ley n° 9054/18 de protección al docente. <https://www.mendoza.edu.ar/ley-n-9054-defensor-del-docente/>

Ley 26.150 <https://aulaabierta.info/desandando-mitos-sobre-la-esi/>

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Capítulo 5. Buenos Aires: Paidós.

Ordenanza n° 05/12. Plan de estudio profesorado de Educación Primaria.

Pérez Lindo, A. (2017). La Educación Superior Argentina 1983-2015: diagnóstico y prospectiva. Ediciones EUDEBA. Buenos Aires. Argentina.

Pérez Lindo, A. (2020). Prospectiva de la universidad argentina 2030. Universidad de Tres de Febrero/ Universidad de Palermo, Argentina. RAES, 12(21), pp. 160-174.

Pérez Lindo, A. y Prieto Castillo, D. (2011) La educación superior. Módulo 3. Especialización en docencia universitaria. Fac. Filosofía y Letras. UNCuyo. Mendoza.

Plan estratégico 2030, UNCuyo. www.uncuyo.edu.ar/transparencia/plan-estrategico2030

Prieto Castillo, D. (2015). Elogio de la Pedagogía Universitaria - Veinte años del Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.

Prieto Castillo, D. (2007) En torno a las experiencias pedagógicas decisivas. Ponencia presentada en el Encuentro de Maestros de Las Heras. Mendoza.

Prieto Castillo, D. (2008) La enseñanza en la universidad. Mendoza, FFyL. 6ta. Ed.

Prieto Castillo, D. (2019). Módulo 1. La enseñanza en la Universidad. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo. Mendoza.

Prieto Castillo, D. (2015). Módulo 2. El aprendizaje en la Universidad. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.

Prieto Castillo, D. (2019). Módulo 3. Contextos institucionales de la educación superior. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo. Mendoza.

Prieto Castillo, D. (2014). Módulo 4. La pedagogía universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo. Mendoza.

Rodríguez Palmero, M. L. (2010) La teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Editorial Octaedro. (2010)

Roig, A. A. (2021). La Universidad hacia la Democracia. Bases doctrinales e históricas para la construcción de una pedagogía participativa. EDIUNC Serie Manuales. UNCuyo. Mendoza.

- Sartori, G. (1992) igualdad cap. 5 en Elementos de teoría política. Argentina: Ed. Alianza
- Schvarstein, L. (1991) Psicología Social de las organizaciones. Bs.As. Paidós.
- Skliar, C. Pedagogías de las diferencias:(Notas, fragmentos, incertidumbres). Noveduc, (2019).
- Suarez, D. H. (2010) Docentes, Narrativa e Investigación Educativa. Ediciones Noveduc. Buenos Aires. Argentina.
- Tenti Fanfani, E. ; Grimson, A. Mitomanías de la educación argentina. Buenos Aires: Siglo XXI, 2015.
- Tonucci, F. (4 de mayo de 2021). Entrevista a Francesco Tonucci. Vicens Vives Blog.
- UNICEF. Prevención del maltrato infantil. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=tJkVk1hRTmk> Julio, (2024).
- Vera Godoy, R. (2002). Rol del Coordinador en los T.E.D. en Cuadernos de educación Democrática del PIIE (Programa interdisciplinario de investigaciones en Educación). Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas sobre la realidad escolar.
- Vigotsky, L. (1979) "Interacción entre aprendizaje y desarrollo". En: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores Barcelona, Editorial Crítica. Cap. VI
- Yuni, J.; Urbano, C. (2006). Técnicas para investigar Volumen 1. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Editorial Brujas. Córdoba. Argentina.
- Yuni, J.; Urbano, C. (2006). Técnicas para investigar 2. 2da. Ed. Córdoba: Brujas.
- Yuni, J.; Urbano, C. (2005). Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica. Investigación-acción. Córdoba: Brujas.