

DISCURSOS Y PRÁCTICAS DEL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION EN SU QUEHACER PROFESIONAL



MARCELO VITARELLI Y MARIA VIRGINIA MARIOJOULS MARGALL.
Compiladores – Ediciones EUMED.Net – ISBN 978-987-33-0576-4



Vitarelli, M., Mariojouis, V. Discursos y prácticas del Licenciado en Ciencias de la Educación en su quehacer profesional. - 1a ed. - San Luis : compiladores, 2014.
144 p. ; 23x16 cm. E-book

ISBN 978-987-33-0576-4

1. Ciencias de la Educación. 2. Prácticas profesionales. I. Título
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 23/12/2014

Fotos de tapa:

*Fuente del Parque Central de la ciudad de Mendoza en Argentina.
Lago del Jardín Botánico de Medellín, Antioquia, Colombia.*

Fotos del interior del texto:

Las fotos corresponden a cada uno de los Expositores y al público asistente a los Ateneos Pedagógicos del 2013.



EDICIONES GRUPO EUMED.NET
MALAGA - ESPAÑA

ISBN 978-987-33-0576-4

DISCURSOS Y PRÁCTICAS DEL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION EN SU QUEHACER PROFESIONAL

MARCELO VITARELLI - MARIA VIRGINIA MARIOJOULS MARGALL.

Compiladores

**DICIEMBRE DE 2014
EDICIONES EUMED.NET
MALAGA - ESPAÑA**

COMJ-'JLADORtS

MCi. MARCELO FABIAN Vil ARELLI

PROF. MARIA VIRCiINIA MARIOJOULS MARCiALL

G_,OMl1JiA C'ADJ.,';JffC'O

LIC. SUSANA ALICIA FLORES - MCi. CiRACIELA LIMA SILVAIN

ESP. SILVIA SUSANA PELUACiA ALFONSO - LIC. VICTOR MARIOJOULS

CO-AUTORES

JOHANA MATTIJZ

MARÍA EUGENIA OJEDA

LAUTARO DENTONI APPAP

MARCELO VITARELLI

JOSÉ CARMELO CELI QUIROGA

MARÍA VIRGINIA MARIOJOULS

SILVANA VELÁZQUEZ

SUSANA ALICIA FLORES

CRISTINA PÉREZ

GRACIELA LIMA SILVAIN

ANDREAFARÍAS

SILVIA SUSANA PELUAGA

ANA LAURA ROMÁN

VICTOR MARIOJOULS

MARÍA NOELIA GÓMEZ



INDICE

Introducción: DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE LOS LICENCIADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN SU QUEHACER PROFESIONAL. Por: Marcelo Vitarelli y María Virginia Mariojoul Margall p.6

PRIMER ATENEO: EL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN COMO ASESOR PEDAGÓGICO. Por: Johana Mattuz, Lautaro Dentoni Appap y José Carmelo Celi Quiroga..... p.10

SEGUNDO ATENEO: EL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y EL ABORDAJE EN EQUIPOS MULTIDISCIPLINARIOS. Por: Susana Alicia Flores, Silvana Velázquez y Cristina Pérez.....p.33

TERCER ATENEO: EL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. Por: Graciela Lima Silvain, Ivana Paola Gauna y María José Gómez p.49

CUARTO ATENEO: EL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL. Por: Silvia Susana Peluaga Alfonso y Andrea Farías..... p.76

QUINTO ATENEO: EL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN ÁMBITOS DE LA SALUD Y CARCELARIOS. Por: Víctor Mariojoul, Ana Laura Román, María Noelia Gómez y María Eugenia Ojeda.....p.90

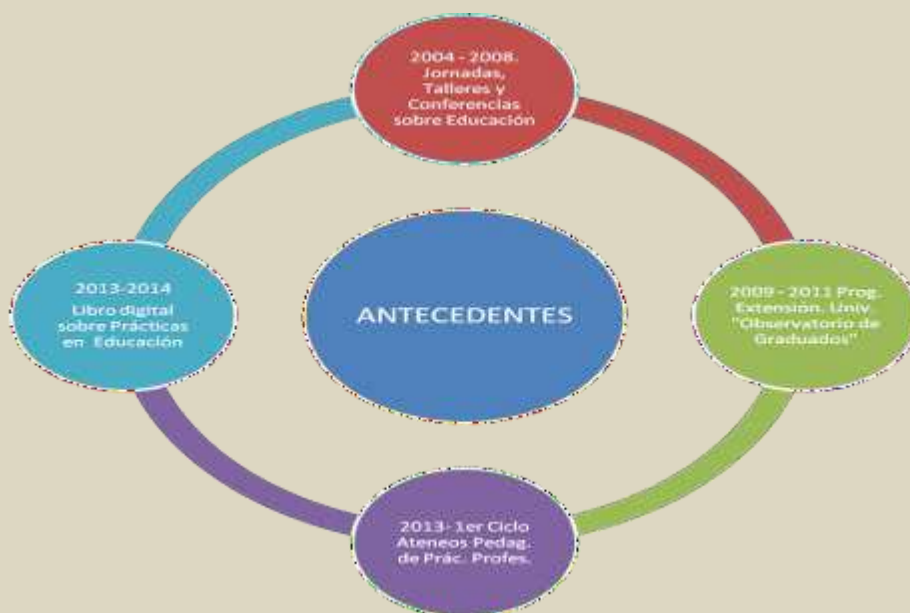
Conclusiones: LAS PRACTICAS PROFESIONALES DE LOS LICENCIADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACION EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. Por: Marcelo Vitarelli y María Virginia Mariojoul Margall p.134

Introducción: “DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE LOS LICENCIADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN SU QUEHACER PROFESIONAL”

Por: Marcelo Fabián Vitarelli y María Virginia Mariojoul Margall (compiladores)

En estos momentos hacemos un alto en el camino al cumplir una década (2004-2014) de labor ininterrumpida en la formación de Licenciados en Ciencias de la Educación en la cual un grupo de docentes y jóvenes graduados de carreras de educación se han venido preocupando por distintas cuestiones que interrogan los sentidos que adquiere la educación superior en el presente. En el tiempo transcurrido esto ha dado lugar en la geografía local de San Luis a un conjunto de intervenciones educativas tales como talleres, conferencias, proyecto de extensión universitaria y jornadas de discusión que denotan un proceso creativo que los viene posicionando y problematizando. Recientemente, en el año 2013, el Equipo docente del *Área de la Praxis- Nivel V: Práctica Profesional de la Licenciatura en*

Ciencias de la Educación, (Plan Ord. 020/99-CD) del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, realizó una actividad académica con alumnos y graduados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que se denominó: **ATENEOS PEDAGOGICOS: LAS PRACTICAS PREPROFESIONALES DEL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION.** Esta actividad vino a complementar un conjunto de acontecimientos que desde hace un tiempo se desarrollan para dar respuesta a los requerimientos y demandas de alumnos y jóvenes graduados de Ciencias de la Educación acerca de su inserción laboral en relación a la identidad profesional.



Pero ¿Qué es un Ateneo Pedagógico?

Es un espacio de reflexión y socialización de las prácticas. Es un contexto grupal de aprendizaje. Es un ámbito a la vez académico y de transferencia, para contribuir entonces desde la Universidad pública al sostenimiento de las Ciencias de la Educación en su debate y construcción desde el encuentro de las teorías y las prácticas en el quehacer cotidiano.

La propuesta académica y extensionista original se encuentra ahora atravesada por la reflexión investigativa sobre las prácticas pre-profesionales de los educadores, fue asumida por las regulaciones institucionales y entonces dio lugar a la protocolización por Resolución N°168/13, de la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Dicha tarea se desarrolló durante los meses de abril a noviembre del ciclo lectivo 2013 y tuvo como protagonistas a los Alumnos que realizaron sus prácticas profesionales desde hace diez años a

esta parte, que seleccionados cuidadosamente según la índole de su trabajo, los cuales socializaron distintas experiencias llevadas a cabo en el terreno local. De igual manera cada Ateneo contó con uno o más Especialistas del campo educativo que moderó la presentación de las experiencias, ilustró con ejemplos y relanzó el debate en torno a un eje de conocimiento desde aportes de saberes y prácticas profesionales propias.

Para ello las reuniones transcurrieron durante ocho (8) encuentros junto a practicantes, graduados noveles, especialistas y alumnos para problematizarse en torno a: **1. El Asesor pedagógico, 2. El abordaje en equipos multidisciplinares, 3. La educación a distancia, 4. La educación no formal, 5. Los ámbitos de la salud y carcelario, 6. El oficio de investigar, 7. El saber pedagógico y la formación de profesores en Colombia y Argentina**, en ocasión de la visita de un académico del país hermano y, **8. La Pedagogía sin fronteras**, constituyendo este último una muestra pública y colectiva de los alumnos del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en el campo de la Educación No Formal.

Habiendo tomado conciencia de la fundación de un espacio diferente en el campo de lo existente, se solicitó a los expositores la puesta en escritura de sus experiencias según un protocolo de trabajo que permitiera dar luz sobre algunos ejes de consideración, para así mejor organizar el debate posterior. Fue entonces que al hacer “público” el conocimiento se acordó plasmar el esfuerzo inicial en una estrategia editorial, bajo la modalidad virtual, presentando entonces una versión digital, de acceso abierto y gratuito en las redes sociales, para la divulgación de dicho proceso a ser reapropiado por diferentes actores a partir del ejercicio de la lectura. El producto de esta dinámica procesual llega a su fin en la emergencia de este libro titulado: **·DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE LOS LICENCIADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN SU QUEHACER PROFESIONAL.**

A continuación presentamos un cuadro resumen que ilustra la naturaleza de los temas trabajados en la experiencia de innovación pedagógica de la cual hablamos:

Nº	Temas Convocantes	Experiencias Presentadas
1	ASESOR PEDAGÓGICO	Niveles inicial, secundario y superior no universitario
2	EQUIPOS MULTIDISCIPLINARIOS	Gabinete empresarial de Recursos Humanos – Programa educativo de Adultos Mayores
3	EDUCACIÓN A DISTANCIA	Departamento de Educación a Distancia/UNSL, asesoramiento materiales- sesiones de trabajo
4	EDUCACIÓN NO FORMAL	ONG Patrimonio cultural Educación en ámbitos no formales
5	AMBITOS DE LA SALUD Y CARCELARIO	Programa Salud Sexual Reproductiva - Programa Nacional de Desarrollo Infantil “Primeros Años” y el Programa “Sumar”. Escuela carcelaria : Complejo Penitenciario Provincial
6	EL OFICIO DE INVESTIGAR	Semilleros de Investigación con alumnos en Colombia
7	SABER PEDAGÓGICO Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN COLOMBIA Y ARGENTINA	Formación de Profesores en el sistema educativo y en la universidad en Argentina y Colombia
8	PEDAGOGÍA SIN FRONTERAS	Ciudades Educadoras; Centros Culturales; Salud y Educación; Educación Ambiental; Turismo y Educación; Ocio y Tiempo libre
	8 ÁREAS TEMÁTICAS EN RELACION A CAMPOS LABORALES	22 EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS DESARROLLADAS

Algunos de los logros y dificultades en la tarea que compartimos en esta oportunidad se destacan como:

- 1. La participación en los Ateneos Pedagógicos de personas ligadas a diferentes campos de prácticas sociales del quehacer provincial. Ello significa una apertura al diálogo intersectorial desde el campo educativo y un reconocimiento de saberes y prácticas en otros espacios fuera del ámbito de la educación formal universitaria, en los distintos niveles de formalidad.*
- 2. El acercamiento de jóvenes graduados desvinculados con la Carrera de Ciencias de la Educación y la Universidad en la actualidad, como así también alumnos de Carreras de Educación y de otras, como por ejemplo de ciencias de la salud y ciencias sociales, pertenecientes a diferentes cursos de los planes de estudio vigentes logrando una atractiva interacción entre espacios curriculares reconocidos.*
- 3. La valoración altamente positiva que realizaron los alumnos de Práctica Profesional de Ciencias de la Educación en sus Informes finales de Práctica. Los alumnos rescatan este espacio como válido para sí, de aprendizaje continuo y de toma de conciencia de las incumbencias laborales en acción en los diferentes ámbitos laborales.*
- 4. De igual manera, se hace necesario establecer un mecanismo de registro y recuperación sistemática de lo que acontece en el espacio de los Ateneos, tener espacios adecuados e infraestructura material como soporte de apoyo, posibilidad de contar con algún recurso económico que posibilite desplazar Especialistas de otras provincias que permitan cubrir experiencias desde las que consideramos áreas de vacancia en la actualidad, tal es el caso de la Pedagogía Hospitalaria o la Pedagogía en contextos de encierro.*

El **Primer Ciclo de Formación de los Ateneos Pedagógicos** permitió hacer emerger la necesidad de trabajar en el debate de conocimientos en torno a la realidad de la educación presente en el marco de la multiplicidad de actores que intervienen en su acontecer en los espacios educativos, de allí la importancia de pensar y poner en marcha un II Ciclo de impronta formativa colocando a la “Educación contemporánea a debate” y produciendo sentidos reflexivos a partir del diálogo, profundizando sobre algunos ejes temáticos que emergieron en el primer ciclo de ateneos, y ampliando escenarios sobre el alcance a todo lo educativo y sus diferentes temáticas.

San Luis, diciembre de 2014.

PRIMER ATENEO PEDAGÓGICO

**EL LICENCIADO EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN COMO
ASESOR PEDAGÓGICO**



**LAS PRÁCTICAS DEL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN EN RELACIÓN AL ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO
DE PROYECTOS EN EL NIVEL SUPERIOR.**

Prof. Johana Mattuz¹



¹ Profesora en Ciencias de la Educación, Becaria de finalización de estudios en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas y Alumna de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Año de realización de la Praxis V: Práctica Profesional: 2012.

Lugar en el que se realizó la práctica y tutor que la acompañó.

La realización de la Praxis V: Práctica Profesional, correspondiente a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se realizó en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis (IFDC). El mismo se encuentra situado en la Ciudad de San Luis, más precisamente en la Avenida Lafinur-997.

El área de la institución que fue destinada para poder llevar adelante la práctica profesional, es el área de Extensión y Capacitación, la misma es coordinada por el Especialista Rodríguez Luiz, Fernando, quien fue el tutor de la práctica. Dicha área se ocupa de coordinar los proyectos que se elaboran para docentes del Sistema Educativo Provincial, los docentes de la institución son los encargados de elaborar proyectos y son presentados al área de capacitación, la cual los recibe y luego los envía al Programa de Educación Superior y Capacitación Docente de la Provincia de acuerdo a la reglamentación de la Resolución N° 162. Anexo II, donde finalmente son evaluados.

En dicha área los docentes del Sistema Educativo Provincial, pueden acercarse para conocer los cursos que se encuentran

disponibles y pueden allí también realizar la inscripción para el curso que sea de su interés de acuerdo a la especialidad o el nivel al que se dedique cada docente.

Actividades pedagógicas que se llevaron adelante.

Para poder plantearse las actividades a realizar dentro del área, en un primer momento se plantearon objetivos de los cuales se desprendieron las actividades:

Objetivos:

- Brindar asesoramiento pedagógico al área de Extensión y Capacitación.
- Realizar una mirada descriptiva de los proyectos, desde el campo de las Ciencias de la Educación.
- Plantear ejes sobre las temáticas sobresalientes de los proyectos de capacitación.
- Diseñar una evaluación diagnóstica de proyectos educativos.

Actividades pedagógicas realizadas:

1. Lectura de la resolución N°162, la cual establece la “...necesidad de contar con un Plan Integral de Desarrollo Profesional Docente” y los Anexos I y Anexo II.

2. Lectura de proyectos de capacitación y extensión, brindados desde el Instituto de Formación Docente Continua, durante el año 2013.
3. Luego de la lectura de los proyectos se realizaron las siguientes tareas:

-Distinción entre proyectos de capacitación y extensión. De los 14 proyectos brindados solo uno era de extensión, los demás se dirigían a la capacitación;

-División no sería mejor clasificación?? de acuerdo a áreas específicas: Ciencias Sociales, Lengua, Ciencias Naturales e Idiomas.

-Elaboración de informes, en los cuales se realizó una mirada descriptiva de los proyectos desde el campo de las Ciencias de la Educación, se plantearon ejes sobre las temáticas sobresalientes en los proyectos. Informes que fueron elevados al Tutor de la Práctica.

4. Otra de las actividades previstas era la de diseñar un instrumento de evaluación, que permitiera realizar un relevamiento de los

- Diseñar, dirigir y evaluar programas y proyectos destinados a la capacitación de recursos humanos.

La relación de las incumbencias del título tiene que ver con brindar asesoramiento en una institución educativa, en este caso el Instituto de Formación Docente Continua San Luis, en el área de extensión y capacitación, para lo cual se debía trabajar con proyectos algunos ya ejecutados y otros en ejecución, y como se menciona en las incumbencias, los proyectos con los que a un Licenciado le compete trabajar pueden ser educativos como culturales, así fue en este caso, ya que los proyectos tienen el propósito de capacitar a docentes del sistema educativo de la provincia, aunque también el área brinda proyectos de extensión que tienen un tinte cultural.

Sentimientos y sensaciones despertados por la experiencia.

La experiencia realizada fue enriquecedora para mí tanto en el aspecto personal como así también en lo profesional.

Antes de comenzar tenía mucho miedo porque me sentía vacía de contenidos, creo que a todos nos pasa que cuando

llega el tiempo de poner en práctica todo lo aprendido sentimos como decía Sócrates “solo sé que no sé nada”. Es una sensación terriblemente dolorosa porque ya no es el momento de repetir la teoría de manera abstracta sino de actuar en un campo que es el real, ya no es el momento de hacer “como si”, sino poner manos a la obra en la vida real, en la cotidianeidad de una institución “esa que leímos tantas veces y nos imaginamos cómo era y cómo debía ser”. La instancia de designarme la institución fue todo un obstáculo a superar porque había esperado tanto la práctica profesional pero al mismo tiempo no me sentía preparada porque sentía que me faltaban contenidos, sentí que durante el cursado de la carrera solo se dedicó el mayor tiempo a hablarnos sobre lo áulico, sus problemáticas, etc. Pero hubo poco énfasis en la tarea que un Licenciado puede realizar en un ámbito de nivel superior; al llegar a 5° año es cuando uno se da cuenta que nos faltan muchas cosas y temáticas para tratar.

Desde lo profesional sentí que fue una experiencia realmente enriquecedora, porque necesité recurrir a otras materias para poder realizar las tareas previstas y también porque en las incumbencias del

título encontramos que un Licenciado puede trabajar en proyectos diseñándolos, dirigiéndolos, evaluándolos pero cuando llega el momento sentimos que no sabemos cómo, y poder dedicarse solo a eso creo que ayuda a ir encaminado los caminos como profesional, no es tarea fácil porque requiere de tiempo, de ir buscando información, actualizaciones, etc.

Por otra parte, en el área de trabajo donde se llevó a cabo la práctica, la predisposición fue muy buena, eso hizo muy amena la labor. Es muy importante el contexto donde se realiza la tarea ya que las actividades a realizar se van realizando con mayor seguridad por saber que será bien recibido de la otra parte.

EL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN COMO ASESOR PEDAGÓGICO EN EL NIVEL INICIAL

Prof. Lautaro Dentoni Appap ²



² Profesor en Ciencias de la Educación y actual estudiante de la Licenciatura, en proyectos de la realización de mi trabajo final para obtener el título de licenciado.

Mi práctica Profesional

Mi praxis profesional se desarrolló dentro del espacio educativo “Jardín Maternal UNSL”, institución que se encarga de apoyar a la crianza de los niños entre 1 a 3 años y a acompañarlos en los primeros pasos de la educación escolar.

La tutora de mi práctica fue la Profesora en Educación Inicial y en Ciencias de la Educación, y directora en ese momento del Jardín, Susana Díaz Guñazú. Con el tiempo pudimos conocernos y conformar un buen equipo de trabajo aunando criterios y planificando líneas de acción que orientaran mi trabajo como asesor pedagógico, dentro de un espacio no muy habitual para las prácticas que venía realizando en la carrera.

Mi función como asesor pedagógico se desarrolló bajo la premisa “las docentes de nivel inicial como productoras de conocimiento didáctico”, y comprendió actividades como:

Adaptación al ámbito de trabajo: para ello tuve que recorrer e identificar cada espacio y sus funciones, relacionarme con el personal, dar a conocer mi rol dentro del Jardín y disponerme a atender las necesidades, que competan con mi

función, de sus miembros. Disponía de la oficina de dirección para poder desarrollar tareas de lectura, recolección y análisis de información.

Observación, lectura y trabajo de oficina: como ya hice mención, dentro de la oficina de dirección realizaba lecturas de documentos pertenecientes a la institución para poder conocerla y comprender su funcionamiento, ellos fueron: el PEI, trabajos de investigación y ponencias allí realizadas, libros específicos al nivel inicial y documentos históricos. Dentro de la tarea de observación y recolección de datos se realizaron entrevistas informales y formales, también recurrí a cuestionarios individuales y por escrito donde los miembros del Jardín evaluaban mi trabajo.



La organización y ejecución de talleres de capacitación para todo el personal de la institución:

fueron tres y en ellos se desarrollaron diversas temáticas de relevancia y necesidad para el Jardín. El primero recibió el nombre de *“Desenredando el ovillo: El sentido de la palabra conocimiento en el imaginario social en torno a las docentes de Jardín maternal”*: Esta primera intervención consistió en un taller de introducción a la temática, donde se presentaron conceptos fundamentales, desde el aporte de la didáctica, como ser: conocimiento, conocimiento escolar, contenido escolar y saberes.

También se posibilitó el espacio para reflexionar sobre el imaginario social que rodea a la docente de nivel inicial. Aquí se rescataron autores como Cornelio Castoriadis y Fabio Boso.

El segundo taller recibió el título de *“El arte como inspirador en la producción de conocimiento”*, esta intervención tuvo como objetivo la reflexión sobre dos componentes de la vida de las salas en el jardín maternal: el arte y la producción de conocimiento. En primera instancia se procedió al abordaje teórico de estas cuestiones, para luego comenzar a trabajar, en grupos, diferentes lenguajes

artísticos que denotan ser herramientas potentes en la tarea de enseñanza-aprendizaje en este nivel. La finalidad de este encuentro era poder visualizar que el arte, gran ingrediente de la tarea del nivel inicial, era una fuente de producción de conocimiento didáctico para estas docentes.

El último taller respondió al lema *“La Producción de conocimiento didáctico como fruto de la práctica docente en el Jardín Maternal”*, aquí se adoptó la modalidad de Charla-debate, donde básicamente el practicante expuso, con ayuda de un power point, diversos aspectos teóricos referidos a la temática, brindando a la reflexión y discusión grupal, abordando nociones conceptuales y experiencias personales. Se valió de objetivos, tales como: promover espacios de reflexión personal y grupal donde se trabaje la temática de la producción del conocimiento didáctico en el Nivel Inicial; y ofrecer aportes teóricos-conceptuales que nutran la reflexión, y posibiliten la problematización de la realidad actual del Jardín Maternal en relación a la práctica docente. Los contenidos abordados, fueron: definición de conocimiento didáctico y práctica docente; relación práctica docente y

producción de conocimiento didáctico; y recursos y herramientas de sistematización del conocimiento didáctico: anecdotarios, portfolio, diario personal, informe, etc.

Durante las tres intervenciones predominó un clima muy ameno y de disfrute, donde se pudieron intercambiar opiniones y generar espacios de debate que enriquecieron el proceso de aprendizaje. Los recursos didácticos que se utilizaron fueron el power point, los lenguajes artísticos (expresión corporal, literatura, dibujo, etc), el juego, entre otros.

El procesamiento de datos: todo lo recolectado lo analicé junto con mi tutora y ambos realizamos informes escritos donde constaron mis actividades y cumplieron con la formalidad de la cátedra Práxis V.

Esta experiencia despertó un sinfín de sentimientos y emociones, ya que por lo general me involucro mucho con las actividades que realizo y los espacios donde se llevan a cabo. En un primer momento me sentía desorientado y no lograba generar un acuerdo con mi tutora, pero el tiempo hizo que nos conociéramos y pudiéramos planificar mi accionar de una manera democrática y ejercitando mi

autonomía como futuro profesional de la educación. A lo largo del año logré adaptarme a la institución y el personal pudo comprender mi modo de trabajo, lo que llevó a compartir momentos de reflexión, festejos, etc.



En los últimos meses de estadía allí, surgieron espontáneamente peticiones de asesoría para realizar actividades, para preparar concursos de reválidas de puestos de trabajo, de asistencia a reuniones y talleres con los padres, y el acompañamiento a la directora a realizar observaciones a las docentes.

Fue una experiencia muy rica, que aportó mi primer acercamiento a mi rol como licenciado, lo que requirió la puesta en práctica de las competencias adquiridas durante mi formación.

EL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN COMO ASESOR PEDAGÓGICO EN EL NIVEL MEDIO

Lic. José Carmelo Celi Quiroga³



³ Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de San Luis. Cursante del Postítulo: Especialización Docente en Educación y TIC a cargo del Ministerio de Educación de la Nación. Docente de Nivel Secundario en la provincia de San Luis.

El espacio de la práctica:

Elegir el espacio de la práctica profesional de licenciatura implicó no solamente la inserción en un lugar físico y real de trabajo sino también, la configuración del perfil profesional construido. Perfil que depende de tres elementos interrelacionados: las incumbencias profesionales, las aptitudes personales y las destrezas logradas a lo largo del proceso de formación.

Mi práctica profesional se desarrolló entre los meses de mayo y octubre del año 2011 y se enmarcó en el ámbito de la asesoría pedagógica del nivel secundario. El espacio de inserción fue el gabinete pedagógico del Colegio Secundario San Luis Rey, una institución educativa pública de gestión privada y confesional dependiente doctrinalmente del Obispado de la Diócesis de San Luis y administrativamente de la Universidad Católica de Cuyo. Los que ocuparon el rol de tutores de las prácticas fueron, en la primera mitad del año, la Profesora Lorena Paola Andino, asesora pedagógica en el nivel mencionado; y en el trayecto restante la Profesora Mónica Cafiel de Godoy, rectora del nivel secundario contando con la colaboración de la nueva asesora designada, la Profesora Clarisa Vallejos.

El plan de trabajo:

A fin de cumplimentar los objetivos propuestos por el espacio de formación, conjuntamente con la Prof. Paola Andino, se realizó un plan de trabajo pensado para desarrollarse en el ámbito de la asesoría pedagógica. Su elaboración implicó, en primer lugar, la lectura del Proyecto Educativo Institucional, especialmente en lo que respecta a los objetivos educativos que se propone alcanzar el colegio y a la figura del asesor pedagógico que se contempla en dicho documento. En segundo lugar, se complementó lo prescripto del rol con lo implícito del mismo que solamente se evidencia en la práctica misma. Esta faceta pudo ser posible gracias a la apertura de la tutora y la reflexión de su propia práctica que permitió delinear el rol, en definitiva, real y concreto. La intención de estos dos momentos fue poder arribar a la elaboración de un plan de trabajo acorde a lo que se le demanda al asesor en esta institución educativa particular.

En base a toda la información obtenida y su adecuado análisis, se acordó que los objetivos que se esperarían alcanzar en la práctica profesional, se iban a traducir en la puesta en acto de capacidades que tuvieran que ver con la supervisión y control de los

requisitos pedagógicos establecidos por la institución, la coordinación, el análisis y la valoración objetiva de situaciones educativas concretas y, el diseño y comunicación de propuestas innovadoras.

En consecuencia, y a los efectos de poder desarrollar tales capacidades, se planificaron tres ejes o campos de acción, a partir de los cuales se derivaron las distintas actividades propuestas para ser realizadas en el período de las 100 horas reloj prescripto por la cátedra:

I° Eje: Trabajo sobre el **Proyecto Curricular Institucional**, a partir de:

- El estudio y la revisión de las materias que integran el plan de estudio.
- La elaboración de sábanas de contenidos de las materias que integran los ciclos básico y orientado del nivel secundario.
- La revisión de los contenidos que se desarrollan en cada uno de los espacios curriculares a fin de lograr una organización, secuenciación y articulación de los mismos desde primero a sexto año.

II° Eje: Trabajo sobre la **práctica docente**, a través de:

- Observaciones de clases.

III° Eje: Trabajo sobre **proyectos específicos**, desde:

- El acompañamiento y asesoramiento a las Unidades de Gestión Curricular (UGC) que integran y trabajan en el ámbito curricular del colegio con el fin de concretar la educación integral que se propone lograr en los alumnos.

Asimismo, y en consonancia con el plan de actividades, se establecieron en esa oportunidad, los diferentes criterios de evaluación que se pondrían en juego a la hora de valorar la práctica profesional llevada adelante en el período fijado. Entre esos criterios se destacaron aspectos como las relaciones interpersonales, la colaboración, la escritura y redacción de documentos pedagógicos (que hacen al ámbito de la comunicación institucional); y el despliegue de competencias técnicas como la planificación, la organización y la gestión de la información.



Las incumbencias profesionales requeridas para el trabajo planificado:

El proyecto educativo institucional declara: el asesor pedagógico es “*integrante natural del Equipo Directivo y jefe natural del Gabinete de Orientación*” (2008:62). En este sentido la persona que desempeña ese rol es un asesor directo de la Rectoría y del Cuerpo Docente en todo lo que se refiere a la planificación y conducción pedagógica del colegio, relacionado con la consecución de los fines de la institución a través de la puesta en acto de competencias de tipo consultivas, pedagógicas, didácticas, de apoyo, de investigación e innovación.

Por lo tanto, el licenciado en ciencias de la educación inserto en el ámbito de la asesoría pedagógica debe poner en juego las siguientes incumbencias devenidas de la función que desempeña:

- Realizar y ajustar el planeamiento institucional, además de velar por el cumplimiento de las planificaciones por parte del equipo docente y observar su cumplimiento.
- Conducir y coordinar el espacio de Tutorías.
- Sugerir y asesorar lo necesario a la Rectoría en lo referente al ámbito pedagógico.
- Asesorar a las UGC (Unidades de Gestión Curricular) en lo referido, por un lado, a la planificación de sus actividades y de sus planes de trabajo, y, por el otro, dando a conocer, formalmente, la ubicación epistemológica de las asignaturas, su función formativa y su razón de ser en el plan de estudios; relación de los fines de las mismas con los fines del colegio.
- Organizar las tareas de perfeccionamiento docente en su doble aspecto: filosófico-epistemológico y pedagógico-didáctico.

- Observar clases para conocer las actividades del docente, de los alumnos y sus conductas, para poder orientar.
- Contribuir al orden y disciplina de la institución como condición necesaria e indispensable para toda tarea de aprendizaje, unificando criterios con padres, docentes y autoridades competentes.

Lo aprendido en la práctica:

Respecto a lo planteado como plan de trabajo a seguir, cabe decir que las actividades realizadas giraron en torno a los ejes I° y III° del plan, oportunamente nombrados.

En el marco del eje referido a “*Proyecto Educativo Institucional*”, se pudo lograr hacer un relevamiento de las planificaciones 2011 de todas las materias que conforman el plan de estudio. Esa labor comenzada en los primeros meses de inserción se extendió por casi los dos meses sucesivos, debido que muchas de éstas aún faltaba ser presentadas. Ese relevamiento consistió en revisar y controlar que se cumplieran los requisitos propuestos por la institución cada año en lo que respecta a la presentación de la planificación anual; poniendo en juego, de ese modo, la capacidad del asesor de supervisar y controlar el cumplimiento de los requisitos establecidos.

Este proceso de relevamiento permitió, luego, poder armar cuadros comparativos en lo que se refiere a los contenidos conceptuales de las materias por año. El objetivo de esta actividad fue poder contar con sábanas de contenidos conceptuales a partir de las cuales se pudiera dar cuenta de las distintas articulaciones que se producen ‘ad intra’ de las materias, según núcleos de conocimientos, y de las materias entre sí. Este ejercicio ayudó muchísimo a poner en juego la capacidad de organización, de síntesis y de asesoramiento que configuran al asesor en su rol. Aunque se lograron establecer los cuadros respectivos, en el proceso, el equipo evaluó la metodología adoptada para su elaboración y se vio que, si bien, no era la más eficaz en cuanto economía de recursos, tampoco era totalmente insuficiente a la hora de trabajar con el establecimiento de las articulaciones existentes y las aún por realizar.

Asimismo, se hizo una lectura de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) establecidos por el Ministerio de Educación de la Nación a fin de poder reconocer cuáles eran los contenidos que estaban contemplados en las planificaciones de las asignaturas y en

qué grado se los desarrollaba según lo planteado por el documento ministerial y los lineamientos institucionales. Con toda esta información se empezaron a realizar las distintas redes conceptuales, a partir de las cuales se buscaba evidenciar, gráficamente, las relaciones de contenidos que se establecen en cada asignatura y ante las cuales el alumno va transitando a medida que avanza en el plan de estudio prescripto. Si bien se empezó a trabajar en este aspecto, no se concluyó por dos razones: la primera tuvo que ver con que esta tarea no le compete exclusivamente al asesor, sino que más bien cada área, por la especificidad del conocimiento, es la primera encargada de llevarla adelante. En este aspecto la asesoría puede aconsejar, acompañar, ayudar pero no definir. Lo acordado en el equipo fue, poder, en un futuro, brindar lo trabajado a las UGC correspondientes para que cada una pueda analizarlo, corregirlo, ampliarlo y definirlo. La segunda razón tuvo que ver con que en el mes de agosto, la tutora encargada de monitorear la práctica renuncia a las horas de asesoría en el colegio, motivo por el cual la práctica queda a cargo de la rectora del establecimiento. En ese lapso, y mientras se asignaba a una nueva persona para ocupar el lugar vacante, se encomienda la tarea de reorganizar y armar un documento preliminar del Proyecto Educativo Institucional con todo lo recopilado, ya que urgía poder tenerlo concretado. Es así que paso a paso se fue elaborando el proyecto y aunando todo lo referido a fundamentos pedagógicos, antropológicos, filosóficos, epistemológicos, entre otros; que estando en archivos dispersos, se los fue valorando, corrigiendo e incorporando a este nuevo documento. Todo ello, bajo supervisión de la rectora del colegio.

En lo que respecta al eje III: “*Proyectos específicos*”, se realizó, a pedido de la rectora y de la nueva asesora, una evaluación del proyecto titulado “*Trayecto de formación en la cultura clásica*” que se llevaba adelante en el establecimiento desde mediados del año 2004; al mismo tiempo, se pidió, el aporte de sugerencias que permitan actualizar y mejorar dicho proyecto. De esa manera, la evaluación implicó poner en juego no solo las capacidades de análisis y de evaluación, sino también de habilidades y aptitudes que han ido adquiriéndose a lo largo del proceso de formación profesional y que tienen que ver con el análisis de situaciones educativas concretas y una valoración objetiva de las mismas. Competencias, estas, que se tornan conscientes en momentos en que se las requiere ponerlas por obra. Así, por ejemplo, los conocimientos del Seminario de Evaluación, de

Planeamiento Educativo y de Análisis Institucional, por nombrar sólo algunas, sirvieron para poder llevar adelante esta tarea.

El análisis y evaluación del mencionado proyecto fue devuelto a la institución a través de una reunión en la cual se explicaron los criterios tenidos en cuenta, el análisis realizado y las sugerencias de posibles mejoras que tienen que ver con la actualización constante de cualquier proyecto; cumpliendo así, con el despliegue de las capacidades planteadas en el plan de trabajo, sobre todo con lo referente a la capacidad de supervisión y de comunicación de propuestas innovadoras.

Todas estas actividades permitieron, no sólo poder ubicarse en el rol de asesor y su desempeño como tal, sino también poder ser conscientes de su función en cualquier establecimiento educativo. Si bien quedó pendiente, por cuestiones de tiempo y de contratiempos, el abordaje del eje II que tenía que ver con la posibilidad de poder realizar observaciones de prácticas docentes en aula, lo realizado fue abundante y conllevó también un continuo mirar (analítico) y valorar la tarea docente, puesto que ésta se constituye en uno de los principales focos por el que el asesor debe velar y trabajar, aportando su granito de arena para que se logre una mejora educativa.

En definitiva, todos estos aspectos posibilitaron un constante volver sobre la figura del licenciado en ciencias de la educación bajo el rol de asesor pedagógico.

Reflexiones finales

Producto de la experiencia vivida, y encarando un verdadero ejercicio de la praxis, se brindan de forma sistemática algunas de las reflexiones a las que se arribó en su momento y que se reafirman en el presente. Ese ejercicio devino en la posibilidad de generar esbozos teóricos preliminares que permitieran dar sentido a las prácticas de asesoramiento pedagógico. En esa oportunidad se tomaron algunos aportes hechos por la Dra. Rosario Ordoñez Sierra (1996) de la Universidad de Sevilla, quien graficaba elementos básicos que permitían perfilar la asesoría pedagógica y la figura del asesor. Si bien la autora no se remite al desempeño del rol específicamente en el nivel medio de educación, algunos de sus aportes pueden ser aplicados al mismo en cuanto que se consideran propios de la naturaleza del rol, independientemente de donde se actúe y desarrolle.

... El asesoramiento pedagógico no es una actividad circunstancial tendiente a responder a una necesidad de un momento dado.

Esto significa que el asesoramiento pedagógico va más allá de un mero aporte e intervención técnica, en el sentido de aplicar una regla o una receta, esperando que el resultado no sea otro que el previsto, a la manera conductista. Más bien, el asesoramiento pedagógico es, en primer lugar, un involucrarse con la particularidad de la realidad que le toca enfrentar; un involucramiento que implica poner atención a un sin número de factores que hacen de esa realidad, de ese problema, de ese hecho educativo algo singular y único.

La experiencia vivida permitió poder tomar conciencia que el espacio de la asesoría es un lugar clave en una institución educativa. Gráficamente podría representársela como un puente que une tres extremos: el directivo, los docentes y los alumnos. En este sentido, se evidencia que el gabinete pedagógico se constituye en el sostén del equipo de conducción, en el auxilio del plantel docente y en el lugar de análisis y mejora de los procesos de aprendizajes que van llevando los educandos. Respecto del primero, el asesoramiento, como su nombre lo indica, tiende, primeramente, a poder asesorar, ayudar, aconsejar y trabajar con la gestión directiva en lo que a la planificación de lo educativo se refiere; pero además, por otro lado, dar razones o fundamentos pedagógicos del camino más conveniente a seguir. En cuanto al segundo extremo, el que se refiere a los docentes, es el gabinete pedagógico el encargado de brindar un abanico de estrategias o herramientas técnicas-didácticas y epistemológicas que vayan en beneficio de la práctica docente y del aprendizaje de los alumnos. En este aspecto, también cabe decir que es el que debe velar por el cumplimiento de las planificaciones y el desarrollo de los contenidos propuestos, garantizando una adecuada articulación entre el nivel áulico e institucional. Lo más complicado para la asesoría en este aspecto tiene que ver con el trabajo con los docentes, ya que muchas veces se presentan resistencias poco probables de sortear.

No obstante los obstáculos que el asesoramiento pedagógico debe superar en los dos ámbitos anteriormente descriptos; quizás, el que mayor desvelo le produce es el tercer extremo, que se refiere a los alumnos, puesto que todo hecho educativo tiende (o debería hacerlo) a la formación integral de los mismos y es la razón de ser del espacio en cuestión.

Es, en definitiva, en esta encrucijada de demandas, donde se puede percibir la figura y las tareas que se le exigen al asesor, pero también es allí donde la persona que lo ocupa

puede reconocerse tanto en sus talentos como en sus debilidades. Por este motivo, a continuación se deja de lado un poco el ámbito de la asesoría para ocuparse propiamente del rol del asesor.

... El asesor tiene como finalidad participar y ayudar en la solución de los problemas que puedan existir y cooperar en la consecución de una mejora educativa

A lo largo del proceso de la práctica, en las charlas que se tenía con la tutora, ella siempre decía que *todo lo que sucede en el colegio es pedagógico y por lo tanto, todo le compete al asesor*; desde cómo se sucede una clase hasta cómo se piensa afrontar un acto escolar. Y que desde un aspecto al otro, el asesor debe aportar su conocimiento y su experiencia.

Asimismo, el tema de lo imprevisto siempre debe ser tenido en cuenta en la agenda del asesor. Durante la inserción en la institución, se pudieron apreciar muchos aspectos referidos a este tema, desde la suspensión de una observación áulica porque vino un tutor a hablar con la asesora, hasta tener que dejar de asistir a apoyar a los alumnos en una actividad sociocultural por tener que reunirse con un docente que necesita ayuda en cómo abordar un tema de la clase. Son los desafíos que se le van presentando al asesor y que, sin dudas, lo van ayudando a crecer en su vida profesional y personal. En este sentido, el manejo de la ética es sumamente importante ya que siempre se debe saber manejar el límite entre lo urgente y lo necesario porque de lo contrario, muchas veces, lo urgente puede ir postergando lo necesario.

... De esta manera, el asesor se caracteriza por ser:

1. Un observador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

En este aspecto, Ordoñez de Sierra, plantea que el pedagogo debe estar capacitado para saber usar aquellas teorías de aprendizajes disponibles y tener en claro los métodos educativos más aptos para satisfacer aquellas necesidades de formación que se plantean en los procesos de aprendizajes. En parte se debe aseverar tal afirmación, en cuanto es el profesional que debe acompañar y dirigir a los docentes en lo que respecta a lo educativo; pero, también se debe advertir que muchas veces se recarga la figura del asesor pedagógico con aspectos que no le son exclusivos; como es este caso. La práctica ha demostrado que

para el resto de la comunidad educativa, el asesor está presente para decirle a los docentes la manera de resolver los problemas de aprendizajes de los alumnos, aplicando tal o cual teoría. Cuántas veces, se deriva a los alumnos al pedagogo para que vea cuál es el problema que tiene por el cual esos educandos no aprenden; y nada más alejado de la realidad puesto que el pedagogo no diagnostica a pesar de que puede tener indicios de la causa. El error (muchas veces ocasionado por los mismos pedagogos), a modo de hipótesis, es reducir el trabajo de la asesoría únicamente a este aspecto, sin tener en cuenta que si bien lo involucra no es privativo de este rol.



2. Un planificador

La autora tomada para el análisis sostiene que el asesor debe ejercer funciones de convocatoria e implicación de la organización en sesiones de planificación de su propio desarrollo, animando la coordinación interna y la comunicación institucional a fin de elaborar planes de mejora continua.

Desde la experiencia adquirida en ese tiempo de práctica, se puede afirmar que lo sostenido por la autora es certero, en cuanto que en las incumbencias profesionales del pedagogo se contempla la coordinación y planificación de proyectos tendientes a la mejora educativa o institucional. En este sentido, el asesor no solo se constituye en el motor, sino también en el mediador que identifica, clarifica y sintetiza la información pertinente que circula entre los actores institucionales y es capaz de hacerla fácilmente accesible a los mismos a partir de una actitud de confianza y escucha.

Se pudo apreciar que el asesor, por ser el puente, accede a mucha información desconocida quizás por otros actores, y está en su desempeño poder utilizarla para beneficio de la institución sin romper los códigos que se establecen con aquel que la ha brindado. En este aspecto, se ponen en juego capacidades y competencias que van más allá de la mera profesión porque involucra aspectos que hacen a la propia persona. Y una vez más, queda evidenciado que profesión y personalidad no pueden ir por carriles separados y que en su combinación hacen que el rol que se ocupa sea único e irrepetible a pesar de cualquier prescripción que se haga del mismo.

3. Un gestor

También es importante reconocerle al asesor su función de conductor y coordinador de espacios pedagógicos, como lo son, por ejemplo, las tutorías; porque siendo el encargado de velar por lo educativo, debe poner todos sus esfuerzos en garantizar las herramientas y los recursos necesarios para que los alumnos ‘aprendan (bien)’. Esta tarea exige que el asesor pueda contar con tiempos específicos para planificar, reunirse con los tutores y generar estrategias de acción a partir de la situación concreta de cada chico y cada grupo (condición de la cual, hoy en día, se carece). En ese sentido, se puede hablar del asesor como un gestor de recursos, de planes y de innovaciones.

Cabe, además, al asesor tener que sugerir y asesorar al equipo de conducción todo lo necesario para la mejora de la calidad educativa. Por eso, el rol del asesor-gestor implica la destreza y el despliegue de competencias que se refieren a la comunicación. Un asesor que no acuerde y acompañe a la conducción, podría decirse, que es un asesor del cual se esperan, de antemano, pocos frutos. Unido a este aspecto del asesoramiento a la rectoría, va el acompañamiento a las distintas áreas que componen la currícula escolar. Esto implica poner en acto, no solo la capacidad de trabajar con los docentes en los aspectos técnicos-didácticos sino también adentrarse en cuestiones epistemológicas que hacen a cada área curricular; exigiendo del asesor tanto el conocimiento general de cada espacio como el de los miembros de cada área, pero sobre todo, una comprensión real de la institución. Así como se espera que un buen director recorra y reconozca su escuela, también debe esperarse que un buen asesor conozca pedagógicamente su escuela para empezar a actuar desde la realidad concreta.

4. *Un formador*

Indudablemente, si lo que esperamos es el crecimiento de los actores institucionales y de la educación en sí misma, las otras características mencionadas sobre el asesor deberían desembocar en ésta. Cuando se hace referencia a que el asesor debe ser un formador, se está haciendo mención a dos cosas; en primer lugar, a la tarea de formación de los profesores en nuevas prácticas educativas que tanto el asesor como el equipo de conducción deben garantizar; porque no se puede exigir innovaciones en las prácticas áulicas si primero no se les ha dado la posibilidad de conocer alternativas a las que cotidianamente el docente desarrolla en el aula. Esa tarea, de dar a conocer lo nuevo, constituye al asesor en un formador, pero al mismo tiempo, en la realización de un proceso de autoformación constante y comprometida.

En segundo lugar, le compete al asesor la formación en cuanto está capacitado para poder llevar adelante investigaciones y análisis de la realidad educativa que le permita sistematizar y diagnosticar los problemas a los que se enfrentan los actores cotidianamente. En este aspecto, parafraseo un viejo dicho que afirma que “*debemos ser como enanos parados en los hombros de un gigante*”; en cuanto que el conocimiento avanza siempre que retomando lo ya dicho, sea analizado, discutido, verificado y ampliado. Si siempre queremos empezar de la nada, rechazando todo, siempre quedaremos en lo mismo. En este

sentido, el asesor tiene un papel fundamental en la institución puesto que es ésta la que le permite hacer ese ejercicio reflexivo a fin de poder aportar nuevos instrumentos para la mejora de la educación. Si no es él, quien lo hará...

- **Referencias bibliográficas**

- ✓ Colegio Secundario San Luis Rey (2008): ***Proyecto Educativo Institucional***.
- ✓ Ordóñez Sierra, R. (1996): ***El asesoramiento pedagógico***. Conferencia dictada en el XI Congreso Nacional de Pedagogía sobre: “La Formación inicial de maestros como punto de partida para los procesos de innovación: el ámbito de la organización de los maestros.”, celebrado en San Sebastián los días 2, 3, 4 y 5 de Julio de 1996. Disponible en: www.personal.us.es/rordonez/indiceasesoramientopedagogico.html

SEGUNDO ATENEO PEDAGÓGICO

EL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y EL ABORDAJE EN EQUIPOS MULTIDISCIPLINARIOS



**EL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Y SU
INSERCIÓN EN DOS ESCENARIOS MULTIDISCIPLINARIOS:
LOS PROYECTOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y
LA GESTIÓN EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL**

Lic. Susana Alicia Flores⁴



⁴ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNSL). Formación de posgrado en: Gestión de las Instituciones Educativas, Lectura, Escritura y Educación y en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO) y en Educación por el Arte, entre otras. Actualmente coordina el Área de Proyectos de Extensión de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) e integra el Departamento Interdisciplinario de Apoyo Escolar de la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles”, dependiente de la UNSL. Se desempeñó como Coordinadora (cargo equivalente a Regente) en el Instituto Vocacional de Arte “M. J Labarden” (Bs. As) e integró equipos profesionales del Ministerio de Educación de la Nación en temas referidos a Capacitación y Evaluación de Proyectos Educativos Socio- Comunitarios.

Presentación

Reflexionar y compartir mi experiencia de trabajo en equipos multidisciplinarios, transcurridos más de 20 años desde que recibí el título de “Licenciada en Ciencias de la Educación” en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), requerirá que necesariamente realice un recorte del camino transitado y es al que se refiere el título de esta ponencia.

Para comenzar, acudo a Hassoun cuando relata que: “Cuando dos tribus de beduinos se cruzan en un oasis la pregunta que se impone es: **“¿De dónde vienes, a dónde vas, quién eres?”**”. Esta interrogación no concierne obviamente a un recorrido geográfico determinado sino a un itinerario personal, interior, que permite que cada uno sitúe su recorrido individual en función de aquello que le ha sido transmitido”.⁵

Creo que estas tres preguntas aluden a aspectos que son esenciales en la construcción de toda identidad profesional y pueden funcionar como orientadoras a la hora de reflexionar en mi recorrido laboral integrando equipos

multidisciplinarios en diferentes instituciones.

Trabajar con otro...aprender de otro

Mi trabajo actual como Coordinadora del Área de Proyectos de Extensión de la UNSL implica - entre otros aspectos - asesorar a los docentes en la formulación y gestión de proyectos de extensión y a la Comisión Asesora de Extensión de la UNSL (CAEX), que está conformada por el Secretario de Extensión del Rectorado y por los de cada Unidad Académica. También me desempeño como evaluadora externa de Proyectos de Extensión en diversas universidades nacionales. Los proyectos de extensión, que por su naturaleza son educativos e implican trabajar en y con la comunidad, requieren necesariamente del trabajo de docentes, estudiantes y profesionales de diversas disciplinas.



La complejidad del entramado social en el que se insertan y la heterogeneidad de los

⁵ HASSOUN Jacques (1996) “Los contrabandistas de la memoria”, Buenos Aires, Ediciones de la Flor. Pág. 12

actores sociales – personas y organizaciones – con los que se interactúa exigen que, cualquiera sea la problemática concreta que aborden, los equipos de trabajo sean multidisciplinarios. Y este constituye un escenario propicio para la inserción del licenciado en Ciencias de la Educación.

La experiencia adquirida a partir del trabajo mencionado que desarrollo hace varios años en la UNSL y en el que realizo como evaluadora externa de proyectos de Extensión en otras universidades - conformando equipos junto a profesionales de diversas disciplinas - me permiten sostener que, si bien es indudable la riqueza que aportan las distintas miradas disciplinares al objeto de trabajo – en este caso los proyectos socio comunitarios que desde la función de extensión implementa la universidad - no es menos cierto que el trabajo en un equipo multidisciplinario requiere de cada integrante una dosis importante de apertura, flexibilidad, capacidad de escucha y disposición a aprender del otro, aun cuando se posea un frondoso curriculum en una determinada área del conocimiento.

Y volviendo a las tres preguntas de los beduinos, el itinerario que posibilitó la

inserción laboral brevemente reseñada, me remite a que **“vengo”** de instancias de formación en formulación, gestión y evaluación de proyectos socio-comunitarios y de haber trabajado en el Ministerio de Educación de la Nación como capacitadora y evaluadora de proyectos abordados desde la metodología del “aprendizaje-servicio”, los que requieren de equipos de trabajo interdisciplinarios. Esta metodología contribuye a superar la brecha entre teoría y práctica que suele darse en la universidad y posibilita explorar las interconexiones entre la teoría del aula y la práctica enfocada a necesidades comunitarias.

“¿A dónde voy?” Así como en los proyectos formulados desde la metodología pedagógica del “aprendizaje-servicio” los estudiantes, docentes de diversas disciplinas y miembros de una institución comunitaria trabajan juntos para contribuir a satisfacer las necesidades de la comunidad; integrando y aplicando conocimientos académicos lo que posibilita simultáneamente *actuar y aprender junto a otros*; considero que esto constituyó y aún constituye un norte al insertarme como Licenciada en

Ciencias de la Educación en cualquier equipo multidisciplinario.

“¿Quién soy?” Una egresada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNSL que durante el transcurso de su vida laboral, se ha desempeñado en diversos ámbitos educativos que siempre requirieron del trabajo en equipos multidisciplinarios.

Además de lo ya mencionado, el trabajo realizado durante más de 10 años en un cargo de gestión en una institución pública de educación no formal en Educación por el Arte, constituyó primero el germen y posterior consolidación de mi experiencia de trabajo junto a otros con formaciones diferentes a la mía.

A la vez que me posibilitó unir mi interés por los lenguajes artísticos y la función de gestión, ambos temas en los que había realizado formaciones de posgrado.

Muy valioso y rico en aprendizajes fue ese tiempo de trabajo en equipo con docentes-artistas de diversas disciplinas. Tiempo que, indudablemente, también contribuyó a la identidad que me fui forjando como Licenciada en Ciencias de la Educación.



Últimas palabras para comienzos continuos

Considero que la identidad profesional la vamos esculpiendo con la experiencia, en el sentido de “lo que nos pasa”, en palabras de Larrosa. Y por ello es valioso todo aquello con lo que se construye: lo que vivimos, lo que estudiamos, lo que miramos, lo que escuchamos, lo que aprendemos, lo que leemos, lo que investigamos, lo que pensamos mientras hacemos que todo esto nos suceda y lo que volvemos a pensar a partir de “lo que nos pasó”.

Algunas veces esto sucede en soledad y muchas otras junto a profesionales y/o docentes de la misma u otras disciplinas, a estudiantes y/o a los diversos actores sociales con los que se interactúa, especialmente cuando se trabaja en proyectos socio-comunitarios o con los miembros de una institución educativa.

EL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN PERMANENTE EN ADULTOS MAYORES

Prof. Silvana Velázquez⁶



⁶. Profesora en Ciencias de la Educación. Licenciatura en Ciencias de la Educación cursada. Actualmente docente integradora. Lugar de Práctica Profesional “Programa de Educación Permanente de Cursos Talleres para adultos mayores” UNSL. Facultad de Ciencias Humanas. Secretaría de Extensión. Tutora de Práctica: Licenciada Marisa Ruiz.

Actividades desarrolladas

En el siguiente relato de práctica profesional se recupera la experiencia llevada a cabo durante el año 2012 en el marco de formación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Se recuperarán aquellas actividades que fueron posibles y aquellas que no pudieron concretarse, esto implica tomar conciencia de que, en el proceso de prácticas se toman decisiones, hay marchas y contramarchas. Si bien se realiza previamente un plan de trabajo, en el transcurso de la práctica acontecen variedad de situaciones, poder responder o no a ellas, también genera aprendizajes.

Una de las primeras actividades fue conocer el espacio de adultos mayores, su surgimiento, finalidades, organización, tareas desarrolladas, características de los docentes y de los sujetos de aprendizajes, entre otros interrogantes. Se llevó a cabo la recopilación de información acerca de cuál era el contrato fundacional del programa, con qué fines había sido creado, algunas continuidades y rupturas de su proceso histórico en la Universidad Nacional de San Luís.

Otras de las actividades fue la realización de un diagnóstico inicial desarrollado en el período de agosto a octubre, este instrumento tenía por objeto dar cuenta del estado de situación de los talleres, comprender y analizar el espacio desde los saberes de la profesión. En esta etapa se observaron los espacios, se tuvieron en cuenta las dinámicas grupales, la triada pedagógica, la transposición didáctica, las estrategias pedagógicas, la relación teoría y práctica, la formación de docentes, entre otros aspectos. Las tareas desarrolladas constaron de observaciones y visitas a diferentes talleres y cursos, la realización de cuestionarios de indagación sobre las necesidades, las motivaciones, intereses, expectativas, significaciones de los adultos atribuidos a este espacio de formación. De la misma manera se tuvieron en cuentas a los docentes de los diferentes cursos talleres, se les realizaron encuestas y entrevistas en relación a su trayectoria en el espacio, acerca de cómo había sido su conexión inicial con el programa, sus objetivos, expectativas y los significados atribuidos a su tarea docente.

Esta primera actividad pedagógica posibilitó interrelacionar los saberes pedagógicos con los psicológicos, así también con los saberes específicos que poseían los diferentes docentes de los talleres (idiomas, manualidades, interés general, expresión corporal, tecnología, cultura, saberes cotidianos, pintura etc.)



El interjuego de disciplinas permitió considerar a este espacio para adultos, no sólo como un ámbito terapéutico, en donde aprender a ser viejo desde lo psicológico, sino además como un ámbito cultural, de socialización, donde está en juego la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Un espacio transitado por sujetos con otros intereses, expectativas, ritmos de aprendizajes, dificultades y saberes, que a su vez generaba un nuevo desafío para la profesión. Continuando con esta vinculación de saberes se puede

afirmar lo dicho con lo que los sujetos manifestaron: la necesidad de sentirse bien o útiles, pero también la necesidad de seguir aprendiendo, de transmitir experiencias y capacitarse.

Otra de las actividades contenidas en el plan de trabajo realizado era la realización de jornadas de reflexión y evaluación destinadas a los adultos mayores del programa, siendo un espacio de intercambio y mejoramiento, esta actividad no pudo realizarse por cuestiones de tiempo, condiciones de espacio y organización. Pero la misma puede tener continuidad en futuras prácticas profesionales dentro del espacio.

La actividad pedagógica final constó de la construcción de una Matriz FODA: instrumento metodológico que ofrecido al Programa sería un aporte para develar los elementos constitutivos de la Matriz (las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) que estarían influyendo sobre el desarrollo del Programa.

FODA permite a una institución, detectar su situación institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria, tanto internas como externas, esta herramienta posibilita planificar

estratégicamente el accionar a corto, mediano o largo plazo.

En el proceso de construcción de la matriz se realizaron entrevistas a docentes, a la coordinadora, a la secretaria de extensión integrante de la coordinación del programa, se recuperaron todos aquellos aspectos trabajados en el diagnóstico, se participó en la organización del acto de fin de año, entre otras tareas de sustento a la Matriz.

En la elaboración de la Técnica FODA se tuvo en cuenta la participación de diferentes actores y la revalorización de sus propuestas, ya que uno de los elementos de la matriz son las fortalezas internas, se le solicitó a los docentes y secretaria de extensión pensar en una propuesta, para poder trabajarla en una propuestas desde la práctica al espacio.

El Programa de Educación Permanente de cursos talleres para adultos de la UNSL puede visualizarse como una organización sistémica y por lo tanto evidenciar la existencia de la interacción de diversos aspectos o elementos presentes en la vida cotidiana del mismo. Se incluye, por ejemplo, lo que hacen los miembros del programa (coordinadora, asociación y docentes), las relaciones que

entablan entre ellos, los asuntos que abordan y la forma en cómo lo hacen enmarcado en un contexto cultural que le da sentido a la acción y contiene normas, reglas, principios y todo para generar los ambientes y condiciones de aprendizaje y desarrollo personal de todos los miembros del Programa desde la Coordinación a los alumnos adultos.



Incumbencias Profesionales.

(...) Desde la experiencia en práctica se inició en algunos aspectos que atañen a la profesión, teniendo en cuenta las incumbencias estipuladas en el plan de estudio y las tareas realizadas, algunos aspectos que estuvieron presentes fueron; las instancias de evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación, de modelos y propuestas

curriculares a niveles macro y micro educativos en lo no formal.

También se hizo la evaluación del programa desde los aspectos culturales, de formación, perfeccionamiento y actualización.

Otras de las incumbencias fue el trabajo en equipos interdisciplinarios y multidisciplinarios, ya que en la práctica era necesario trabajar con otros, intercambiar saberes y experiencias, así como realizar consensos, hacer conocer qué podía hacer un pedagogo, en un espacio siempre ocupado por psicólogos. Había diversos profesionales, de diferentes ramas de la ciencia. En este aspecto se destaca la gran riqueza de aprendizajes que uno puede obtener al trabajar con otros, al incorporar a la profesión otras perspectivas que permiten acercarse más a comprender algo holísticamente, integralmente, un todo y sus partes. Es decir no estereotipar espacios desde una sola mirada, sino enriquecerlos desde las diferentes profesiones, más cuando se interviene en ámbitos educativos y con la presencia de grupos de sujetos.

A través de la Matriz FODA se intentó contribuir a un nuevo diseño y planeamiento de los espacios, de la infraestructura, de las actividades educativas, recreativas y culturales del programa.

Por último también se recurrió a incumbencias en lo referido al análisis institucional de la educación de adultos en la UNSL y su impronta psicológica, más que pedagógica.

Un Licenciado en Ciencias de la Educación, interviene desde y en la complejidad y contribuye observando, diagnosticando, analizando y buscando asesorar desde los propios saberes.

Sentimientos y sensaciones despertados por la experiencia.

Los sentimientos y sensaciones van de la mano de la formación profesional, la experiencia de trabajo relatada permitió comenzar a darse forma, a adquirir un ser profesional como licenciado.

Revalorizar la profesión(...) abrir espacios a la misma, genera gratitud y alegría. Involucrarse con otras prácticas, conocer fortalezas y reforzarlas, conocer debilidades y tratar de vencerlas, fue un

proceso que generó sentimientos encontrados.

Comprender cómo se trabaja en otros ámbitos, cómo se organizan, cómo desarrollan sus actividades, articular saberes propios con otros actores, generar propuestas, conversar, debatir, develar cuestiones y vincularse con otros profesionales es una fuente de aprendizaje constante, y a la vez que se aprende, se enseña.

El desarrollo de la práctica profesional, permite en el sujeto, el ejercicio de la profesión desde múltiples aristas, donde se ponen en juego la autonomía, la creatividad, los conocimientos previos y el propio “ser profesional”. Se le posibilita intervenir en un nuevo espacio, desarrollando sus propias estrategias y vinculándose con el espacio desde las propias competencias. Competencias que han sido construidas a lo largo de la carrera, tanto en el Profesorado como en la Licenciatura.



Desde la experiencia personal pensarse en un campo fuera del espacio áulico, generó una serie de incertidumbres, desafíos y logros

Desde la coordinación del Programa, no se conocían cuáles eran los aspectos en que las Ciencias de la Educación podrían contribuir al trabajo diario, por ello fue un proceso que conllevó el “hacer saber” cómo el espacio de adultos podría ser abordado desde la formación de un Licenciado en Ciencias de la Educación.

Pensar y repensar cada movimiento, disfrutar y aprender de cada vínculo, realizar actividades que permitieran articular lo aprendido con lo nuevo, leer, buscar información, repensarse a uno todo el tiempo y evaluar fortalezas y debilidades para lograr acciones, cumplir con responsabilidad y compromiso son sentimientos y sensaciones que hacen a las identidad del profesional, que se va formando en la práctica.

EL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LOS GABINETES DE RECURSOS HUMANOS EN EMPRESAS

Prof. Cristina Pérez⁷



⁷ Profesora en Ciencias de la Educación y tesista de licenciatura en Ciencias de la Educación. Actualmente docente en el Instituto de Formación Docente Continua de San Luis.

Relato de experiencia

Mi práctica pre profesional la realicé en una Consultora Empresarial de TPM (Mantenimiento Productivo Total) que estaba desarrollando sus actividades de capacitación en la empresa Celpack S.A. del Parque Industrial de la ciudad de San Luis, que se dedica a la fabricación de envases descartables en poliestireno expandido y PET (separadores de botellas, hueveras, bandejas, blíster para transporte de frutas finas, porta tortas, vasos, etc)

Mi tutor en la tarea fue el Prof. Marcelo Vitarelli, quien me acompañó desde la idea y su planificación, las reuniones con el Director de la consultora, hasta el final de la práctica.

Fue un camino que al comienzo me entusiasmó mucho sin pensar lo difícil que sería incursionar en un mundo tan diferente al que relacionamos la educación. Al comienzo tuve que ponerme en tema respecto de la propuesta específica de capacitación: TPM.

El TPM es una metodología iniciada en Toyota y desarrollada luego en el mundo. Es un proceso que modifica la estructura de la empresa y su forma de funcionamiento, su eficacia y eficiencia y como su nombre lo indica está orientado al mantenimiento de los procesos en toda la compañía e involucra a todos los sectores y todas las personas. La filosofía de este proceso es la eliminación del desperdicio y la búsqueda constante del mejoramiento en todas las actividades de la empresa. Desarrolla una carrera interna de capacitación, entrenamiento, para elevar el conocimiento en torno a las nuevas tareas y la dirección de la empresa no repara en qué capacitación debe hacer: SE HACEN TODAS LAS QUE SEAN NECESARIAS, desde la enseñanza de la matemática, la interpretación de tablas, hasta el inglés. Porque el objetivo fundamental es desarrollar al máximo las condiciones para que el TPM sea exitoso.

Se establecen reuniones de rutina, en distintos niveles, donde se analiza la marcha diaria, semanal y mensual de medidores, específicos de cada sector de la empresa y esas reuniones se realizan también multiáreas (cliente-proveedor). Se promueve la participación del personal al que se le ha transmitido ya su rol y responsabilidad, para poder dar cuenta de ello. El trabajo del grupo le permite poder resolver las problemáticas no solo de su puesto de trabajo sino también en coordinación de áreas y produce un liderazgo entre las personas, consensuado, de manera colaborativa, estandarizado, hasta que se encuentre un estándar mejor, que pueda reemplazarlo.



A nivel de la empresa, el TPM la transforma en una organización que busca permanentemente la mejora, que nunca está conforme con el nivel, sino que siempre necesita revisar su modo y resultado de trabajo.

Las responsabilidades de cada uno están escritas en una actividad que se llama “clarificación del rol”. Se hace con la persona y el superior, de acuerdo a las condiciones de la persona, a pesar que en ese momento no califique completamente para ese rol (el esperado). La tarea será establecer un plan para llegar al cumplimiento de la formación necesaria. Cada rol tiene sus indicadores para los “bloques de desempeño”

La competencia tiene sus propios medidores y para ellos se establecen metas diarias, semanales y mensuales (por ej. asiste a las reuniones, tiene buena relación con sus pares, es puntual, cumple con los compromisos asumidos, etc.)



El 1° medidor de TPM es el número de accidentes y la meta es 0 accidentes.

El 2° medidor se establece en las auditorías en el plan de 5 S (esto es lo que da seguridad, orden y limpieza en el área de trabajo - House keeping)

El proceso educativo es de extrema importancia en este sistema. Cómo transmitir conocimiento a las personas para que los procesos sean exitosos. La búsqueda de los métodos de enseñanza debe estar controlada de principio a fin para que sea exitoso y evitar el error. Esto sienta las bases en la idea de los japoneses: están convencidos que errar es humano, pero se esfuerzan en tratar de evitar la mayor cantidad de errores, y en eso no economizan esfuerzos.

“Si el discípulo no aprendió, el maestro no enseñó” es la idea guía de Toyota, basando la responsabilidad del aprendizaje en la enseñanza del maestro. Por eso, para esta metodología de trabajo, la figura del “maestro”, del que enseña, capacita, prepara, es relevante.

El trabajo pedagógico

Respecto de las tareas pedagógicas en las que estuve involucrada:

- En la definición de roles de algunos operarios, teniendo en cuenta las condiciones que debían reunir para cumplir con las tareas asignadas para su puesto.
- En las reuniones multiáreas de reflexión, análisis y búsqueda de soluciones a los problemas planteados.
- En la elaboración de informes respecto de las necesidades de capacitación específica del personal.

En cuanto a las **incumbencias del Licenciado en Ciencias de la Educación**, en este espacio de práctica pude integrarme a un equipo interdisciplinario para asesorar y coordinar parcialmente este proyecto educativo y de capacitación en un espacio no escolarizado (parcialmente porque es un proyecto amplio, de mucho tiempo y yo solo estuve 1 cuatrimestre)

Además pude vincularme con el mundo del trabajo fabril, tan distinto al que los estudiantes de educación pensamos que nos vamos a desempeñar, comprendiendo la complejidad que significa para los trabajadores su realidad social-económica-educativa, con las posibilidades de mejorar su posición laboral, aumentando su capacitación específica y su nivel educativo.

Fue una experiencia muy enriquecedora. Me permitió vivenciar la importancia del trabajo del pedagogo en todos los ámbitos, escolarizados o no escolarizados, para poder acompañar procesos con equipos multidisciplinarios, aunque poco habituales.



Luego de este trayecto, de la práctica realizada y del espacio vacío que quedó, al mirar hacia atrás, veo que los Licenciados en Ciencias de la Educación tenemos un campo amplio y lleno de posibilidades, pero que debemos estar dispuestos a transitarlo originalmente, sin miedo. Tenemos muchas herramientas, un bagaje de conocimientos de nos brindan fundamentos teóricos y que al combinarlos con prácticas, acompañamiento de los profesores, intercambios con compañeros, hacen de la preparación para insertarnos en el mundo laboral se vea muy fortalecida.

Desde mi lugar y basándome en la posibilidad que tuve con esta práctica, animo a todos aquellos que estén decidiendo en qué lugar podrán incorporarse, a ser “originales”, porque no solo la vida profesional se completa, sino que la vida personal se fortalece, comprometiéndose ética-políticamente con las realidades educativas y sus necesidades.

TERCER ATENEO PEDAGÓGICO

**EL LICENCIADO EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN EN LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA**



De usuario de bienes culturales a prosumidor de conocimiento

Mg. Lima Silvain, Graciela⁸



⁸ Soy una estudiosa de la educación a distancia y hago docencia a distancia. He contribuido a la formación de estudiantes de todos los niveles del sistema educativo. Profesora Consulta de la UNSL; invitada en una Maestría de la UNC; formo parte del Comité Académico de una Maestría en la UNCU y de una Maestría Interinstitucional –AUSA-. Dirijo el Proyecto de Investigación “EaD. Enseñanza y aprendizaje en red” -UNSL-. Acompaño a Maestrandos en sus trabajos de Tesis y a Pasantes graduados. Evalúo Proyectos de Investigación de universidades; carreras de Posgrado en modalidad a distancia (CONEAU- SINAES –CR-), actuando como par y/o como experta. Participo en Comité de Referato en Revistas nacionales e internacionales y en Redes y Comunidades de mi interés. Los escritos que realizo se orientan al e-learning; educación abierta; educación expandida; nuevos entornos; aprendizaje autorregulado, colaborativo, ubicuo, inmersivo, invisible). Master en NTIC (España); Diploma Tutor on line (España e Italia); Diploma Dirección de Programas Educativos en MMC (México y Colombia). Licenciada y Profesora en Pedagogía (UNCU).

Introducción

Es necesario iniciar este artículo, y tal como lo hiciéramos en la charla mantenida durante el Tercer Ateneo Pedagógico, con la evocación y mención de la estudiosa australiana Renée Erdos, quien en 1967 por petición de la UNESCO, publicara “La Enseñanza por Correspondencia. Programas y Métodos”, libro de amarillentas hojas que conservo cuidadosamente. Y es también esencial y vital, traer a la memoria a Gustavo Cirigliano, argentino, a través de su libro “La educación abierta”, texto de tapas celestes publicado en 1983 en la editorial El Ateneo. Libro que hoy se exhibe despreocupadamente con una leyenda que dice: Estado: sin uso y sin signos de haber sufrido accidentes <http://articulo.mercadolibre.com.ar/MLA-483506668-la-educacion-abierta-gustavo-cirigliano-sin-uso- JM>. (Y aseguro que me provoca desazón escribir este link, si no fuera porque pienso que algún lector -no desprevenido-, acudirá a su encuentro).

Porque en sus comienzos, la educación a distancia se presentaba así, como enseñanza por correspondencia. Y también fue abierta desde su nacimiento, ofreciéndose como una modalidad democratizadora.

Las universidades abiertas y a distancia, signan los años 70 y 80. La Open University de Gran Bretaña, universidad pública abierta pionera de lo que hoy conocemos como educación superior a distancia, inicia su tarea en 1969. La Universidad Nacional de Educación a Distancia -institución pública española-, comienza sus actividades académicas en 1973. La Universidad Nacional Abierta de Venezuela se origina en 1975. La Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, nace en 1977. El e- learning (aprendizaje electrónico) es la denominación que toma la educación a distancia, cuando se virtualiza totalmente. Recordemos a principios del 90, la creación del Proyecto Aula Mentor en el Ministerio de Educación de España.

Y así se sucedieron...

La Universidad Abierta de aprendizaje en línea que da se produjeron en las nivel superior, los

Los Open Course Ware

Corría el año 2001 cuando Massachusetts (MIT),



Cataluña (2000) hito del cuenta de los cambios que instituciones educativas de desarrollos de la tecnología.

(OCW).

el Instituto Tecnológico de presenta el principal

proyecto de contenidos educativos abiertos. Que podemos utilizar gratuitamente, para formarnos o formar a nuestros alumnos.

<http://ocw.mit.edu/OcwWeb/web/courses/courses/index.htm>

<http://ocw.universia.net/es/>

Los recursos educativos abiertos (REA) – término empleado por vez primera en el 2002- . Se trata de materiales digitalizados también brindados de manera abierta y sin cargo alguno a educadores, estudiantes y autodidactas, para su uso en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, en una escala global. Un ejemplo de repositorio de REA:

<http://www.eduteka.org/OER.php>

Las prácticas educativas abiertas (PEA).

Tomamos una propuesta que nos acerca Diego Leal en <http://reaprender.org/openep/practicas-educativas-abiertas/> y las definimos como prácticas que reutilizan y producen Recursos Educativos Abiertos, respondiendo a políticas educativas que promueven modelos pedagógicos innovadores que empoderan a los aprendices como co-productores en el aprendizaje.

Los objetos digitales de aprendizaje, delimitados como cualquier recurso digital que pueda ser utilizado para favorecer el aprendizaje, con la función que desempeñaba cuando fue creado o con otros fines. Numerosos repositorios de objetos de aprendizaje pueden

consultarse en <http://www.slideshare.net/ServidorCelia/repositorios-de-objetos-de-aprendizaje-4541145>

La Khan Academy surgida en el 2005 (1600 videos de matemática, ciencia y humanidades a nivel de grado). Salman Khan, su creador, comenta sobre sus orígenes en la conferencia “Usemos el video para cambiar la educación –subtitulada en español-.

http://www.ted.com/talks/lang/es/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education.html No podemos dejar de mencionar que los famosos videos de la mentada Academia ya han llegado a Colombia y México traducidos al español.

<http://gigaom.com/2013/04/29/with-new-exchange-tareasplus-takes-on-khan-academy-in-latin-america-and-beyond/>

Los MOOC. Cursos en línea, masivos y abiertos que en la opinión de reconocidos estudiosos –estimación que compartimos-, son vistos como una forma de educación a distancia originada por la evolución de poderosas tecnologías y por el fenómeno de difusión global y sin fronteras de la educación. El fenómeno MOOC es de desarrollo reciente (se manifiesta en el 2012). Ha recibido una fuerte adhesión por parte de los usuarios y también, un número suficiente de críticas. Un crítico destacado es Albert Sangrá, prestigioso catedrático de la UOC. El lector interesado podrá seguir sus análisis en numerosos post y documentos que los buscadores ponen a nuestra disposición. Sangrá nos informa en <http://www.moocresearch.com/mooc-research-initiative-grants-awarded> que desde el proyecto MOOC Research Initiative, se han seleccionado 28 experiencias sobre MOOC que serán convenientemente investigadas y cuyos resultados se compartirán, también en abierto. Lo cual hará posible confirmar o desestimar hipótesis que se juegan en discusiones actuales. <http://www.moocresearch.com/mooc-research-initiative-grants-awarded>

Los hechos hasta aquí descriptos fundamentan sus antecedentes -y también su presente- en la Educación a Distancia. Concepto que abarca propuestas educativas no presenciales, múltiples y de distinta naturaleza. Entendida ésta, según Lorenzo García Aretio, como un diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y estudiantes que, ubicados en

espacios diferentes al de aquellos, aprenden de forma independiente o grupal. Educación a distancia que utilizó tecnologías analógicas para mediar y que actualmente emplea con la misma finalidad, sistemas digitales. <http://aretio.hypotheses.org/380> de fecha 17/12/2012

Realizada esta digresión que trató de presentar de manera somera la evolución de la educación a distancia, a través de hechos claves que los participantes en el Tercer Ateneo Pedagógico mostraron ya conocer en su mayoría (a través de la asignatura Educación a Distancia de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, y en algunos casos, por haber compartido espacios y tiempos en sus prácticas pre- profesionales con colegas del Departamento de Educación a Distancia y Abierta de la UNSL), oriento el relato hacia otros temas probablemente menos difundidos.



Teorías y roles emergentes

Y fue así como intentamos reconocer enfoques e ideas pedagógicas que tal vez no están todavía suficientemente sistematizadas, pero que surgen en torno al uso de las tecnologías en educación, tratando de aprovechar su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje. Considerando que no hay una única teoría para aprender con tecnología, y que muchas teorías ya conocidas nos ayudan a comprender esta nueva realidad. Estimando también, que muchas perspectivas mencionadas como teorías para la era digital -el conectivismo, el aprendizaje rizomático, el aprendizaje autorregulado, la heutagogía, la paragogía- poseen propuestas semejantes que a veces se complementan o se contradicen o traslapan, (Adell y Castañeda: 2012).

De esas aproximaciones teóricas al aprendizaje en la era digital, quiero referirme a una: el colectivismo. Nada fácil de abordar para quienes llegamos a ella después de haber transitado por el conductismo y el cognitivismo y estar caminando por el constructivismo. Conectivismo que pregunta ¿cómo cambia el aprendizaje cuando la ecología de la información se desarrolla con una abrumadora celeridad? ¿Cómo cambia el aprendizaje cuando las operaciones cognitivas que con anterioridad realizábamos nosotros –por ejemplo el almacenamiento, la recuperación –, son actualmente efectuadas por la tecnología? Conectivismo que, en palabras de Siemens(: 2006) es definido como ...”la integración de principios explorados por las teorías del caos, redes, complejidad y autoorganización”... .

Desde el conectivismo –y en versión muy acotada-, podemos decir que se caracteriza al aprendizaje como caótico, continuo, situado, co-creado y complejo. Y principalmente, centrado en el que aprende.

Decimos *caótico*, puesto que es un proceso que ocurre dentro de entornos nebulosos de elementos cambiantes, fundamentales, pero que no están totalmente bajo el control del individuo. Sin embargo, en esos entornos que parecen oponerse al orden, se encuentra el significado. El desafío para el que aprende, es poder reconocer los patrones que parecen estar ocultos. ¡Porque el conocimiento no es un cuerpo organizado y preparado como lo encontramos en nuestras instituciones educativas, listo para ser transmitido y adquirido!

Continuo porque aprender es un proceso en curso, no un producto. Se aprende lo que se necesita, en sincronía con la vida. No se aprende porque tal vez pueda necesitarlo o porque quizás me sirva... más adelante.

Es *situado*: en una comunidad de aprendizaje –activa y comprometida- donde se practica la disciplina de la que se habla. Como el contexto se ha virtualizado, el conectivismo afirma que el aprendizaje no se produce sólo dentro de las personas; puede residir fuera de ellas: al interior de una organización, un buscador o una base de datos. Lo que equivale a afirmar que hay un aprendizaje extrínseco. Un aprendizaje enfocado en conectar conjuntos de información especializada. Conexiones que tienen mayor importancia que el estado actual de nuestro conocimiento.

Es *co-creado*. ¿Entre quienes? Entre expertos y aprendices que juntos, en comunidad, generan conocimiento.

Es *complejo*, puesto que no es lineal sino en red. Multifacético e integrado: la unión de las partes constituye el todo que a la vez actúa sobre las partes, otorgándoles propiedades que antes no tenían (los cambios en cualquier elemento alteran la red de relaciones). Ofrece conocimientos parciales y no da certezas - las certezas se tienen sólo cuando algo está ocurriendo-. Los conocimientos que se disponen en la estructura curricular, sólo tienen vigencia en un cierto tiempo. Y el exceso de información, provoca incertidumbre. (Siemens: 2006).

Centrado en quien
intereses este enfoque
autonomía del
aprendizaje abierto.
tiene derecho de
aprendizaje (lo que
puede elegir temas,
a sus estilos de



aprende y en sus
pone el acento en la
aprendiz y en el
Por tanto el aprendiz
propiedad sobre su
implica que debe y
materiales y responder
aprender).

¿Y qué supone para esta concepción, el rol del aprendiz?

- ser parte; es decir, involucrarse en un ambiente auténtico
- observar y emular las prácticas exitosas; aunque las primeras ejecuciones no tengan resultados aceptables
- ser reflexivo; es decir, participar en conversaciones donde el docente habla de su propia práctica y el aprendiz, en ese ambiente, las comparte.

Para el conectivismo resulta importante que quien aprende:

- Pueda ver conexiones en la información, y reconocer patrones.
- Priorice la capacidad de aprender, por sobre el saber de lo que ya sabe.
- Active el conocimiento adquirido determinando su relevancia cuando lo necesita, más que acumule sistemática y ordenadamente.
- Sepa dónde encontrar información (web, bibliotecas, bases de datos) cuando la precise y pueda identificar a quién acudir en busca de ayuda (Downes: 2007).

Conceptualmente, este enfoque emergente en la acción educativa, coloca al contenido como un instrumento para estimular y apoyar el aprendizaje, para atraer la atención del estudiante, más que como un objeto de aprendizaje en sí mismo. El contenido está condicionado al medio adecuado para su expresión y su comunicación (Internet, un libro, un mensaje de texto, un correo electrónico, un video clip). El conducto es más importante que el contenido dentro del conducto, ¡porque el contenido cambia rápidamente! (Recordemos la expresión: el medio es el mensaje, de McLuhan en *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*, Editorial Diana, México, 1971).

Durante el transcurso de la conversación mantenida en el Ateneo de referencia, surgió una pregunta sobre el rol del educador en los nuevos espacios de la educación a distancia. Sobre las funciones posibles a desempeñar en las acciones educativas virtuales. Por la importancia de la pregunta y pensando en el futuro ejercicio profesional de los asistentes, se creyó necesario en este escrito, hacer foco en el rol docente. Las jóvenes colegas que me precedieron en la plática recalcaron la relevancia del trabajo en equipo y presentaron algunos roles que aquí también se exponen.

Al mencionar la función principal del docente, desde el conectivismo, se alude al modelar y demostrar –que no significa presentar o disertar–; que implica ofrecer prototipos revelar una práctica que resulte aceptada por los estudiantes, quienes la considerarán exitosa.

Alguien que pretende modelar el acto de aprendizaje, necesita emocionarse ante lo nuevo, explorarlo, probarlo, experimentarlo con sus estudiantes para aprender con ellos. Es una competencia docente muy importante: la de ser siempre, *un aprendiz*.

Hay un rol que identificamos fácilmente: el del profesor de la temática específica, el responsable de generar los contenidos que se abordarán en la situación educativa, organizándolos en un todo comprensible, empleando una narrativa en consonancia con el grupo objetivo y el medio de distribución de los materiales empleados (digitales, escritos, visuales...). Decimos que es el *experto en contenidos*.

Cuando hablamos del *curador de contenidos* -a quien también podríamos llamar intermediario crítico del conocimiento en su ámbito de especialización-, estamos haciendo referencia a otra función o a otro profesional. Es alguien que busca en la red, agrupa y comparte de manera continua lo más relevante que fluye libremente en un espacio y tiempo web. Es alguien interno o externo a la comunidad de aprendizaje que asesora sobre la información más destacada del tema objeto, en un momento dado. Es un conocedor, un experto que trae a primer plano información de calidad. Ofrece servicios integrales des la nube <http://www.dreig.eu/caparazon/2010/01/09/content-curator-web-3/>.

El diseñador pedagógico es uno de los roles tradicionales y no por eso, menos importante. Especialista en metodologías, procesos, estrategias, recursos, que deben considerarse en la fase de diseño de la experiencia educativa en línea. Expresado en otros términos, desarrolla el material educativo para el curso o programa en línea.

El diseñador gráfico es el responsable del tratamiento comunicacional del curso o programa, del mismo modo que lo es el *diseñador web*. Aunque con una especialización diferente; pues no es lo mismo un espacio estático (papel) que uno dinámico (web). Ambos comparten una misión: contribuir a mejorar la experiencia del estudiante en el espacio de aprendizaje.

El *programador* construye secuencias en las máquinas, manipula símbolos para producir significado, calcula,



ordena, une y administra. Diseña comunidades o redes sociales, crea wikis, etc.

El *soporte técnico*, parte indispensable en la organización de la propuesta educativa, influye de manera evidente en los procesos y los resultados educativos. Más allá de su trabajo con el hardware y los programas, entiende lo que los participantes necesitan, resuelve problemas y hace que las propuestas sean posibles.

Hasta la aparición de las tecnologías el *alquimista* era un desconocido en la educación a distancia. Es el responsable de la remezcla, hace mashup y bricolaje (hazlo por ti mismo!). Crea una obra nueva a partir de contenidos varios y de combinaciones con piezas de diferente trama (audio, texto, video...). Las licencias Creative Commons lo permiten, y nos liberan de las amenazas de un copyright excesivo. Cualquier estudiante, usuario o navegante puede hacer un mashup. La web social fortalece el bricolaje y la construcción de contenidos e insumos.

<http://fernandosantamaria.com/blog/2006/09/la-cultura-del-remix-agosto-de-2006/>

El *gestor de comunidades* – de aprendizaje, de práctica-, llamado también facilitador, moderador, dinamizador... tiene por objetivo establecer en los participantes la cultura que nos enseña a compartir el conocimiento para aprender; y la ética en este tipo de aprendizaje. Con una presencia permanente en la comunidad, estimula y facilita su crecimiento, da lugar a la identidad personal y colectiva, sin imponer sus opiniones ni proyectar el resultado.

<http://www.dreig.eu/caparazon/2008/11/17/2008-el-ano-de-los-community-managers/>

Necesario, imprescindible, *el evaluador* en la educación digital, hace mucho más que calificar y otorgar puntajes. La tecnología actual permite evaluar no sólo el conocimiento declarativo, sino las actitudes, la sociabilidad, y mucho más. Por otra parte la evaluación se produce a través de una pluralidad de agentes: redes de pares; sistemas automatizados relacionados con las analíticas de aprendizaje y no sólo basado en la emisión de mensajes estandarizados que dependen del cumplimiento o no de variables predefinidas; y análisis de redes. No se trata de sustituir la acción del docente en el proceso de evaluación de aprendizajes, sino de asegurar que su participación esté unida a una retroalimentación personalizada y no generalizada ni uniforme.

Otros roles son los del crítico, el conector, el partícipe, el mentor. En una rápida referencia decimos que:

El crítico es quien –como parte del aprendizaje-, pide pruebas, verifica los hechos, evalúa el razonamiento y ofrece opiniones. Ayuda al grupo en el proceso de comprensión, identificando y socializando los hilos cuando la presentación se torna confusa.

El conector, ve lo común entre entidades diferentes, crea vínculos entre disciplinas aisladas, entre comunidades distintas. Este cometido lo desarrolla con datos, con conceptos, con situaciones y con personas. Y también es capaz de llevar a cabo una tarea casi opuesta: identifica lo único, lo inusual, lo inesperado.

El partícipe, intercambia materiales (conceptos e ideas) de una manera sistemática, de una persona a otra. Pasa y distribuye links y reflexiones desde el exterior del grupo.



El mentor es quien pone en juego su dimensión personal en la situación de aprendizaje. El estudiante busca encontrar en quien lo acompaña en sus aprendizajes no solamente buenas prácticas y técnicas, sino también, la clase de persona que desea ser. Es una función honoraria,

voluntaria, que no todos tenemos la capacidad de desempeñar.

Decir que el papel del educador está conformado por un conjunto de tareas diferentes entre sí pero todas igualmente importantes, resulta un buen corolario. Es absurdo considerar el rol del educador como una única función, realizada por una persona. No todo el mundo puede y/o quiere realizar todas las funciones, ni tampoco, todos los estudiantes necesitan y/o quieren los servicios de cada papel.

La cultura digital ha ingresado a la educación. La tarea de enseñar se torna más compleja y se hace necesario desglosar roles. No es posible agregar más responsabilidades a una persona o pensar en un único rol. Ni considerar que es imprescindible observar los roles como aspectos aislados. Sino más bien imaginar funciones compatibles y necesarias de ser desempeñadas de forma coordinada.

Tecnologías emergentes

Entre los desarrollos tecnológicos más relevantes que apoyarán la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en universidades y centros de educación superior en América Latina, hay dos que deseamos destacar en esta oportunidad: el avance del aprendizaje en línea y las analíticas de aprendizaje (Perspectivas Tecnológicas: 2013)

La educación hoy vigente, no refleja la forma en que las personas aprenden de modo natural. Los sistemas tratan de captar estudiantes de manera informal haciendo uso de recursos que se comparten a través de plataformas de medios sociales. Las instituciones de nivel superior tradicionales (lo que equivale a decir presenciales), realizan importantes debates para determinar cómo pueden incorporar tanto el aprendizaje informal como el aprendizaje en línea. Buscan también métodos efectivos para complementar el aprendizaje formal presencial con el aprendizaje en línea. Pero falta tiempo todavía, para que estas ideas se concreten y sean avaladas por investigaciones que permitan efectuar generalizaciones.

Como lo mencionamos al inicio, el aprendizaje en línea no es un tema nuevo. Lo nuevo son los MOOC (Massive Open Online Courses) Cursos en línea, masivos y abiertos, que han replanteado este modo de aprender. Fue innovador el MOOC pionero que ofrecieron Dave Cormier y Bryan Alexander en el 2008, denominado –en español- como “Conectivismo y Conocimiento Conectivo”. Siguió un modelo coincidente con los principios del conectivismo. Más allá de la afirmación precedente, tenemos presente las críticas que este movimiento MOOC recibe de expertos e instituciones prestigiosas, como la Universidad Abierta de Cataluña -UOC-.

Los MOOC son un tipo singular de cursos, orientados al aprendizaje permanente y no formal, que irrumpieron en la educación en línea, en el 2012. Tal vez de forma disruptiva. Son cursos a distancia, diseñados e implementados para que puedan ser tomados por un número ilimitado de alumnos (entre 20.000 y 100.000 estudiantes). Su acceso es universal (masivo) y se desarrollan a través de Internet. De duración breve, pueden ser tomados por todos aquellos interesados en el tema, sin ninguna exigencia en cuanto al nivel de formación. Inicialmente fueron gratuitos; y digo inicialmente porque al momento de

escribir este artículo hay universidades y otras organizaciones que ofrecen este tipo de cursos en línea exigiendo pago para expedir certificación que acredite la superación de la propuesta. Se destaca el hecho que el equipo docente se integra con académicos y expertos de prestigio en el tema.

Circulan MOOC organizados por la acción conjunta de universidades y empresas. Por ejemplo, Coursera y Udacity son empresas originadas intencionadamente para brindar cursos MOOC. Los primeros MOOC de Coursera, fueron diseñados por profesores de las universidades de Pennsylvania, Michigan, Berkeley, Yale y otras. Quien escribe estas líneas, termina de concluir un curso de “Innovación educativa con recursos educativos abiertos” generado por el Instituto Tecnológico de Monterrey (México), en español, con el apoyo empresarial de Coursera. Este Curso muestra la apertura de Coursera a otras



instituciones, en este caso, latinoamericanas. El origen de Udacity se debe a dos catedráticos que abandonan la docencia en la Universidad de Stanford. edX es otro tipo de empresa, sin ánimo de lucro, que se constituye por la unión de la Universidad de Harvard con el Massachussets Institute of Technology -MIT-. 18 universidades españolas y 1.231 universidades que se asocian, interesadas por cursos en español, forman Miríada X.

Es conveniente indagar en los modelos pedagógicos que sustentan los proyectos MOOC. Averiguar sobre las diferentes concepciones que sostienen respecto al conocimiento y al aprendizaje. En un artículo reciente Albert Sangrá, profesor de la UOC ya citado, mencionaba que la mayoría de estos cursos priorizan los contenidos (xMOOX) mientras que un número más reducido, se inscriben en el aprendizaje distribuido (cMOOC).

http://www.tendenciaseducativas.es/components/com_articulos/ficheros/articulos20.pdf

Los cursos xMOOC tienen una organización simple. Presentan esencialmente recursos audiovisuales (videos de 10-15'), actividades de aprendizaje a realizar por los estudiantes y documentación escrita. Los materiales se siguen a través del autoestudio. La

retroalimentación que recibe el estudiante es automatizada y del mismo modo se realiza la evaluación a través de pruebas objetivas de corrección automática. El estudiante se comporta básicamente como consumidor de información, que por otra parte la mayoría de las situaciones se presenta descontextualizada. Existe cierta interacción entre compañeros y prácticamente ninguna entre estudiantes y docentes. Muestran reminiscencias conductistas. Promueven un conocimiento declarativo. Para diseñar un MOOC con características como las descritas se puede acceder al link <http://bit.ly/dukecoursera> que lleva a un Manual de Coursera.

Los cMOOC (que responden a principios conectivistas) consideran que el aprendizaje se genera en red, a partir de las interacciones que cada participante de la experiencia educativa establece como nodo de la red. Consideran que el conocimiento es distribuido y que el aprendizaje se produce a través del acrecentamiento del proceso de navegar en la web y de producir conexiones que cada vez se hacen más selectivas, reteniéndose aquellas funcionalmente apropiadas. Afirman que el conocimiento producido por el grupo es mayor y superior que aquel que se genera individualmente. Los estudiantes que elijan este tipo de cursos, deben tener autosuficiencia y un cierto nivel de conocimientos sobre el tema, para que los resultados sean provechosos. Para que el conocimiento se genere, el estudiante debe crear, compartir, hacer (blogs, artículos, videos, artefactos...). Sin dejar por ello de requerir lecturas, recursos digitales y otros que evidencien los contenidos. Solicitan al estudiante que expliciten la relevancia del contexto para asegurar la estructuración del conocimiento. Impulsan un conocimiento generativo (Lima: 2013).

En este artículo no resulta posible plantear el tema de la dinámica económica de los MOOC, del cómo mantener la sustentabilidad de un curso gratuito que se ocupa del aprendizaje de miles de estudiantes. A pesar de ello, creo necesario proponer el tema y la posterior reflexión a la que sin duda dará lugar, considerando los siguientes aspectos:

-los MOOC se desarrollan sobre plataformas que capturan mucha información sobre las personas que toman sus cursos, y los procesos de aprendizaje que esas personas llevan a cabo. Los portafolios de los estudiantes, quedan almacenados en la nube. Esa información puede ofrecerse en una acción mediada entre personas concretas y empresas que buscan un perfil determinado para puestos y cargos, y lo encuentran en alguien que realiza un curso.

Coursera abrió un servicio para promover el empleo de sus mejores estudiantes. La mediación en el empleo es un elemento de monetización.

-otro aspecto a considerar está relacionado al interés de los usuarios por obtener una certificación de sus aprendizajes. Los MOOC no ratifican la autenticidad de los participantes, y no ofrecen una certificación formal de la universidad que los propone. Proveen otro tipo de reconocimiento (badges o insignias). Debe indicarse que hay instituciones oferentes que efectúan acuerdos con centros de toma de pruebas de evaluación de competencias y/o aptitudes en distintos lugares del mundo, para otorgar certificaciones. El estudiante acude, se identifica, hace un examen presencial y paga por ello. http://www.pearsonvue.com/pvtc/pdfs/PVUE_test_center_spanish.pdf. Pearson VUE convenia con Udacity, por ejemplo.

-hay también otros requerimientos que conllevan pagos: estudiantes que solicitan una tutoría virtual o presencial de un curso, módulo o tema; o deciden gestionar un grado personalizado, a la carta, por ejemplo. O servicios no convencionales que están abriendo algunas instituciones universitarias: creación de un know how para actores globales; marketing de contenidos; adaptación/ traducción de un curso. (La plataforma Veduca (go.nmc.org/ved) avalada por MIT, Harvard, Yale y Princeton -17 universidades, con 276 cursos en línea al día de la fecha-, ofrece MOOC traducidos al portugués).

Nuevo tipo de tareas que bien podrían ser brindadas por nuestros recientes graduados universitarios, si las universidades pudieran ver en la educación abierta y a distancia, una complementación a la universidad presencial (Bergmann y Gané: 2013).



Para cumplir un compromiso contraído durante la realización del Tercer Ateneo Pedagógico, doy paso a enlaces en los que se encuentran MOOC producidos por universidades, gratuitos y en español:

<https://www.coursera.org/uab>; <https://unedcoma.es/>;

<http://www.ucam.edu/estudios/mooc>

<https://www.miriadax.net/web/general-navigation/cursos>

<http://www.redunx.org/web/guest/home>

<http://www.upvx.es/>

<https://www.coursera.org/tecdemonterrey>

<http://www.palermo.edu/ingenieria/eventos-ing/premio-hp.html>

<http://pad.usal.edu.ar/www/mooc-ortografia>

<http://virtual.uade.edu.ar/mod/page/view.php?id=2027>

En párrafo anterior mencionamos a las analíticas de aprendizaje como otro de los desarrollos tecnológicos de impacto que se suman como aliciente a la resolución de un punto débil en cualquier sistema de formación masiva, no solamente a distancia sino también presencial. Estamos refiriéndonos a la valoración, el seguimiento y el feedback en todo proceso de aprendizaje. Hemos elegido concluir este artículo con una reflexión sobre las analíticas de aprendizaje, por su significación para la educación en línea.

Los análisis que estos desarrollos posibilitan, consisten en el reconocimiento o búsqueda puntual de las actividades que realizan los estudiantes durante el transcurso de sus aprendizajes, con el propósito de construir un perfil basado en la totalidad de sus interacciones con los materiales, con otros estudiantes y docentes. Tal rastreo tiene el objetivo de determinar cuestiones problemáticas, facilitar la orientación de los progresos académicos y pronosticar acciones futuras. Las analíticas permiten a los profesores el

acceso a lo que está ocurriendo durante las situaciones de enseñanza y aprendizaje en línea, y ayudan a encauzar con rapidez y eficacia estrategias educativas acordes a las necesidades, intereses y capacidades de cada alumno. Pueden por tanto realizar ajustes en la propuesta educativa, orientar la interacción a través de un feedback inmediato. A fines del 2012 se difundió un programa, el Course Smart Analytics, que permite seguir la actividad de cada estudiante y su interacción con los materiales digitales del curso, y que ofrece a los docentes una interpretación de los datos que se obtienen <http://www.coursesmart.com/go/institutions/analytics>.

Estos progresos tecnológicos están en un período inicial de avance. En la medida que se produzcan adelantos en este campo, su impacto se dejará sentir en el mejoramiento de la enseñanza universitaria, principalmente en el diseño de entornos de aprendizaje en línea, personalizados. Hasta hace poco tiempo, eran un apoyo casi impensable en educación. Hoy, con los trabajos que la Universidad de Stanford y el MIT realizan en esta dirección, afirmamos que ellas se tornan esenciales en los diseños virtuales de aprendizaje que respondan a aproximaciones colaborativas, constructivistas y conectivistas.

¿Ponemos término a la charla que iniciamos en el Tercer Ateneo Pedagógico? Los dejo con Juan Freire en “Ecosistemas de aprendizaje y tecnologías sociales”. Nos da su parecer sobre el itinerario al que deben tender las instituciones educativas de nivel superior. <http://www.youtube.com/watch?v=w7QOERmeG9s>

Espero sus comentarios! Graciela glimasilvain@gmail.com

Referencias

Adell, J. & Castañeda, L. (2012) Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?

http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf

Bergmann, J. & Gané, M. (2013). *La Universidad en la nube*. Colección Transmedia XXI. Laboratorio de Medios Interactivos, Universidad de Barcelona.

http://www.edutec.es/sites/default/files/publicaciones/6_universidadnube.pdf

Downes, S. (2007) “EduCamp-Colombia”

<http://www.slideshare.net/elearningcolombia/stephen-downes-educamp-colombia-presentation> S.Downes post del 07/12/ 07

Lima, G. (2013). “Cursos masivos, abiertos, en línea: ¿comprometen a las universidades a replantear su modelo?” En Mainero, N. y Mazzola, C. (Compiladores) VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación. UNSL. ISBN 978-987-24933-3-2. En CD

_____(2013). “Entornos personales de aprendizaje: PLE. Un desafío a la didáctica tradicional”. En Revista Metavoces. FCS-UNSL. Año IX, N°15 (pág 11 a 19). ISSN 1669-8924

Perspectivas Tecnológicas. Educación Superior en América Latina 2013-2018. Un análisis Regional del Informe Horizon NMC (2013)

<http://www.nmc.org/pdf/2013-technology-outlook-latin-america-ES.pdf>

Siemens, G. (2006) Knowing Knowledge.

http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf



LAS PRÁCTICAS DEL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA EDUCACION A DISTANCIA

Prof. Ivana Paola Gauna⁹.



⁹ Mi nombre es Ivana Paola Gauna soy Profesora en Ciencias de la Educación, actualmente estoy realizando mi tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. En el año 2012 realicé mi Práctica Profesional.

Lugar en el que se realizó la práctica y tutor que la acompañó

La práctica profesional se realizó en el Departamento de Educación a Distancia y Abierta (D.E.D.A.) de la Universidad Nacional de San Luis con la Profesora Ana Beatriz Rúa como tutora, que me acompañó en todo el proceso, pero también realizamos actividades en conjunto con mis compañeras que también realizaban su práctica y las Profesoras Patricia Olguín y Mariela Monthelie.

Actividades pedagógicas que se llevaron adelante

A continuación se detalla el cronograma de actividades que llevamos adelante en el DEDA, durante mi práctica.

ACTIVIDADES
OBSERVACIÓN DURANTE LA SITUACIÓN DE EXAMEN PRESENCIAL.
OBSERVACIÓN DE LA ATENCIÓN DE TUTORÍAS TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS TELEFÓNICAS Y PRESENCIALES.
DESCRIPCIÓN DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE DEL DEDA.
A PARTIR DE LAS OBSERVACIONES PLANTEARSE PREGUNTAS, REALIZAR INFERENCIAS, ESTABLECER RELACIONES.
PLANIFICAR Y CONCRETAR UNA ENTREVISTA CON LA ADMINISTRADORA DEL CAMPUS VIRTUAL. (ACTIVIDAD INDIVIDUAL)
DIÁLOGO ESPONTÁNEO CON ESTUDIANTES A DISTANCIA EN SITUACIONES DE CONSULTA PRESENCIAL O EN SITUACIÓN DE EXAMEN.
A PARTIR DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA ELABORAR CONCLUSIONES, NUEVOS INTERROGANTES SOBRE LA DOCENCIA DISTRIBUIDA EN EDUCACIÓN A DISTANCIA Y REFLEXIONES SOBRE EL VÍNCULO PEDAGÓGICO EN LA MODALIDAD.
ELABORAR UNA GUÍA PARA QUE LOS CHICOS ACCEDAN AL SISTEMA DE ALUMNOS. (ACTIVIDAD INDIVIDUAL)
PLANIFICAR UNA TUTORÍA PRESENCIAL PARA CONCRETAR EL “OPERATIVO LIBRETAS”.
ELABORACIÓN DE UN DIARIO, RELATO DE LA EXPERIENCIA INCLUYENDO REFLEXIONES PERSONALES, SENTIMIENTOS, INTERROGANTES, ETC. (ACTIVIDAD INDIVIDUAL)
SEMINARIO DE PROFUNDIZACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA.

El siguiente cuadro presenta una actividad extra que agregamos luego de haber finalizado con el cronograma planteado al inicio de la Práctica Profesional.

Actividad Extra
Realizar una selección de material de la web para Marketing, Protocolo y Ceremonial.

En general, desarrollé todas las actividades propuestas en el Plan de Actividades, algunas de otra manera, pero cumplí con lo propuesto y además hubo tiempo para realizar otra actividad, que al principio no estaba programada como puede observarse a partir de los cuadros anteriores.

Nos faltó completar la “Operativo Libretas”, pero a los estudiantes que presencial, para que acercamiento a la libreta no se pudo cumplieren su No pudimos lograr que los tengan su libreta



actividad denominada se presentó la libreta vacía asistieron al examen final tuvieron un primer universitaria, de modo que totalidad.

estudiantes del DEDA universitaria, pero esto

tiene que ver con problemas administrativos que escapan a las posibilidades de un pasante. Aunque el Instituto Politécnico y Artístico Universitario (IPAU) está trabajando sobre este tema no se alcanzó a realizar en el tiempo previsto.

Me faltó un poco de cuidado con los elementos tecnológicos utilizados para la recolección de información, teniendo en cuenta que la grabación de la entrevista a la Coordinadora del Campus no fue grabada en su totalidad porque el equipo con que realicé la grabación estaba programado para grabar solo 5 minutos. Se debió haber probado previamente el equipo con que se grabaría, para evitar imprevistos como los que surgieron.

Estuvo bien:

- Haber logrado, luego, reconstruir la parte de la entrevista que no fue grabada, recordando y tomando nota unos instantes después de notar la falla, para evitar el olvido con el paso del tiempo.
- También concretar lo que se pudo, en ese momento, sobre el “Operativo Libretas”, es decir solo la presentación de las libretas universitarias vacías.
- Realizar una actividad extra, una vez finalizada las planteadas en el Plan de Actividades, ya que la selección de material no estaba contemplada en ninguna de las actividades anteriores.

Incumbencias profesionales que se relacionaron con el trabajo realizado.

El Nivel V del Área de la Praxis, fortalece las competencias profesionales del Lic. En Ciencias de la Educación, puesto que le brinda al estudiante, un acercamiento práctico al campo laboral, que en el futuro constituirá su campo de acción.

Esta práctica funciona, a veces, como el primer acercamiento del estudiante a su futuro campo laboral real, esto ayuda a la construcción de la identidad profesional y a la visualización del amplio abanico de espacios laborales donde debería estar el Lic. En Ciencias de la Educación.

A partir de las prácticas en el DEDA, se ponen en juego las competencias profesionales del pedagogo relacionadas con la educación a distancia.

Una de las competencias específicas que se desarrolló fue: “Diseñar, producir y evaluar materiales educativos de distinta complejidad tecnológica”.¹⁰

También en la Educación a Distancia, se ponen en juego las competencias del pedagogo relacionadas con el trabajo en equipo, ya que cada integrante del equipo tiene diferentes tareas que deben ser

realizadas para que todo el proceso pueda ejecutarse de la mejor manera posible.



¹⁰ Proyecto de Plan de Estudios de las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

En la educación a distancia se puede visualizar claramente la necesidad del trabajo interdisciplinario, competencia que también se le atribuye al pedagogo.

Sentimientos y sensaciones despertados por la experiencia.

La bitácora que construí durante mi permanencia en el DEDA permitió que plasmara sentimientos y sensaciones despertados por la experiencia en el momento de realizarla.

Al comenzar, recuerdo que estaba muy ansiosa quería saber de qué se trataba, qué lugar ocupa un pedagogo en ese campo, cuáles eran las actividades que realizaban, cómo se organiza y funciona el DEDA y mucho más. La primera reunión fue el 08/08/12, en ese momento comenzaba el viaje por esta experiencia, que ya desde hacía un tiempo quería comenzar.

Desde el primer momento estaba comprometida y dispuesta a cumplir, de la mejor manera, con todas las actividades que implicara la práctica. El entusiasmo fue otro sentimiento que se me presentaba quería comenzar con las actividades lo antes posible.

La preocupación también apareció en este proceso, en el momento en que tuve que construir la entrevista a la Coordinadora del Campus.

El nerviosismo surgió cuando pensé en la reacción de los estudiantes al ver los modelos de sus libretas universitarias y de qué manera se los presentaríamos.

La sorpresa al conocer el grupo de estudiantes, fue ponerle rostro a esas relaciones virtuales que estuve observando desde el DEDA.



UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACION A DISTANCIA

Prof. María José Gomez¹¹



¹¹ Soy profesora en Ciencias de la Educación. Actualmente trabajo en el Programa de Escuelas Técnico Profesionales y de Oficios; anteriormente trabajé en educación de jóvenes y adultos dentro del ámbito no formal.

Hola les contare sobre mi experiencia en la práctica profesional, la misma la realicé el DEDA (Departamento de Educación a Distancia y Abierta) dependiente de la UNSL y la tutora que me acompañó fue la Magister Mariela Monthelir.

Las actividades llevadas a cabo fueron aquellas que conjuntamente se planificaron con la tutora y una compañera más que también realizaba su práctica en el DEDA. Se incluyó desde conocer mejor el Departamento hasta diseñar y producir un material de estudio para la modalidad a distancia.



Las primeras actividades fueron la aproximación a cómo funcionaba el departamento y desde cuándo, para lo cual se leyó y analizó la ordenanza 2/99, que da creación al DEDA pero no significa que desde ese momento se trabaja en educación a distancia, ya que se vio la existencia de experiencias previas. Así mismo se vio un CD de Jornadas de Educación a Distancia en

cual incluía diversas experiencias en la modalidad.



Todo el material que era proporcionado por la tutora, se leía y se elaboraba un informe o se ponía en común en los encuentros semanales. Mientras se desarrollaba ésta etapa de aproximación, y por una cuestión de tiempo se adelantó una experiencia directa en el campo de la educación a distancia, que consistió en una participación en lo que se sería la labor de tutoría dentro de la carrera TUSE (técnico universitario en Secretariado Ejecutivo. Fue así que la Prof. Graciela Lima se encargó de enseñar cómo se trabaja en la plataforma virtual Ileas, en la cual se desarrolla la carrera TUSE. La actividad consistió en leer el material para el cual los estudiantes debían responder un cuestionario y a partir de ello evaluar la pertinencia de sus respuestas, ésta actividad se realizó en forma individual y luego en pareja con la compañera. Las pautas a tener en cuenta para esto las

delimitó la profesora Graciela, quién caracterizó al estudiante de la modalidad y presento un poco a los mismos, para poder visualizar mejor el porqué de las respuestas que estos brindaron a la actividad pedagógica.



Retomando el plan de actividades, se trabajó en la caracterización del estudiante a distancia, los modelos pedagógicos, el e-learning, la teleformación, cada tema fue discutido con la tutora para dejar en claro lo leído. Posterior a esto se reorganizó el cronograma para mí, ya que en septiembre fui mamá, por lo que debí suspender un tiempo mis actividades, junto con la tutora acordamos las pautas para la realización de el diseño y elaboración de un material de estudio a distancia, el cual incluía fragmentación, objetivos y organización de los contenidos. Con ésta actividad se finalizó la práctica profesional.

Con el trabajo realizado aquí, las incumbencias profesionales que se fueron

posible llevar a cabo, fueron la de investigar, organizar, diseñar, evaluar y planificar. Investigar porque existió un trabajo de lectura de materiales para conocer el DEDA, organizar, diseñar y planificar en cuanto a la elaboración del material de estudio, y evaluar por la actividad realizada con los estudiantes del TUSE.

La experiencia particularmente me dejó la sensación de que por ser la modalidad a distancia, tal vez exige una mayor participación y compromiso del docente tutor para guiar y responder las dudas de un universo de estudiantes que puede ser muy variado y heterogéneo; y por parte de quien es el docente encargado de elaborar los materiales de estudio, un buen manejo de herramientas que posibiliten el diseño y elaboración de una propuesta formativa que atraiga a un estudiante, que aunque cuente con tutorías, debe acercarse solo a la lectura del material en distintos soportes.



CUARTO ATENEO PEDAGÓGICO

**EL LICENCIADO EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN EN LA EDUCACIÓN
NO FORMAL**



EL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Esp. Silvia Susana Peluaga Alfonso¹²



¹² Profesora Responsable de la asignatura Educación No Formal. 4° Año de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación, Plan 20/99, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL e Investigadora en el grupo consolidado Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas. UNSL.

Retomando lo expresado por Andrea, estudiante de quinto año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, su práctica se enmarca en el ámbito de la educación no formal Patrimonial. Siempre que se de una intervención educativa para consolidar en las nuevas generaciones el conocimiento, el aprecio, la valoración y el sentido de conservación y mejora del patrimonio cultural, ambiental e histórico podremos afirmar, como en este caso, que se llevan a cabo programas de educación patrimonial en su dimensión socio-cultural.



El patrimonio abarca aspectos que son propiedad del género humano y que fueron legados por generaciones pasadas y que ahora mediante la educación queremos transmitir a las generaciones

venideras. Podemos diferenciar dos clases de patrimonio: el ambiental y el cultural. El primero se ubica en la corriente naturalista y los valores ecológicos que encierra el medioambiente que nos rodea y forma parte del contexto en que se produce la vida. El segundo engloba los restos históricos, la arquitectura con valor artístico indiscutible: piezas, objetos de valor histórico, cultural, artístico, o antropológico que pueden conservarse en sitios como los museos, en plazas o calles de las ciudades o pueblos. Por otra parte, el patrimonio puede ser tangible o intangible; el primero es la expresión de la cultura a través de las realizaciones materiales y el segundo está integrado por costumbres, música, creencias, entre otros. Afirmamos junto a Prats que *“el patrimonio es una invención y una construcción social que se hace desde el presente con una fuerte intencionalidad respecto de lo que se desea preservar”*⁴³.

La educación ambiental patrimonial desarrolla un tipo de pedagogía que tiene

⁴³ PRATS, (2000) en CONFORTI, María Eugenia, *“Educación no formal y patrimonio arqueológico. Su articulación y conceptualización”*, Revista Intersecciones en Antropología, 11:109, ISSN 1666-2105, Facultad de Ciencias Sociales, UNCPBA, Argentina.

por objeto educar al hombre para que este sea y se comporte como un elemento activo orientado a la conservación, recuperación y preservación de la naturaleza y la cultura.

Entre los programas de educación ambiental encontramos escuelas de la naturaleza, granjas escolares; y en los programas de interpretación ambiental: Parques nacionales, parques naturales, zonas de interés especial.

Como pedagogos, los pasos para elaborar propuestas educativas en este ámbito son:

- partir de una necesidad, un pedido, un problema, una situación visualizada por el profesional o sugerida por la institución o grupo con el cual se está trabajando.
- realizar inventarios de lugares (como lo realizado por Andrea);
- inventarios de las temáticas que cada unidad puede aportar desde el medio físico, desde la historia y la cultura desarrollada en ese lugar;
- elegir el itinerario en función de los objetivos, la edad de los participantes, las características de los mismos como procedencia, intereses, motivación, entre otras. Debe existir coherencia académica,

es decir una relación entre lo que se va a ver o mostrar y los participantes de la experiencia, proyecto o programa.

- Seleccionar la información a transmitir y los medios para vehiculizar las mismas. Esto implica elaborar el material en forma previa al itinerario teniendo en cuenta que sea preparatorio para el mismo.



Esto nos sitúa en el momento de la planificación, que es la acción profesional por excelencia del pedagogo. En ellos, debemos reconocer la existencia de profesionales especialmente capacitados para llevar a cabo planes, programas, acciones, y experiencias de educación no formal. Básicamente esta planificación responde a una serie de interrogantes que se plantean a partir de preguntas sobre el qué-porqué- para qué- cuánto- dónde- cómo- cuándo- quiénes y con qué. La respuesta a las mismas nos permite elaborar una propuesta.

Por otra parte, cabe recordar que nos situamos en un modelo abierto de planificación en el cual se puede modificar, reorientar o reorganizar el proyecto tomando como base lo que sucede en la realidad.

Manuel Enrique Luján Ferrer expresa que *“la Educación no Formal es una disciplina aplicada al campo de los procesos socioeducativos; su ámbito de acción implica diseñar, organizar, ejecutar y evaluar actividades educativas con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de diversos grupos humanos, mediante procedimientos participativos promotores de transformaciones individuales y colectivas. Esto para satisfacer las necesidades materiales, recreativas, intelectuales y culturales.”*¹⁴. A lo cual agregamos la necesidad de partir de un diagnóstico previo, del conocimiento del contexto, las necesidades y demandas de las personas y grupos con las cuales vamos a trabajar.

Es preciso recordar las definiciones de los distintos sectores educativos, para ello me

basaré en las elaboradas por el Dr. Gonzalo Vázquez¹⁵:

Educación formal: sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad.

Educación informal llamada también espontánea, suplementaria, incidental, tiene el sentido de un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.

Educación no formal actividad organizada sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto de adultos como niños.

¹⁴ LUJAN FERRER, Manuel Enrique, (2010), *“La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales: aproximaciones teórico-prácticas”*. Revista Educación 34 (1), pág. 101. ISSN:0379-7082

¹⁵ VAZQUEZ, Gonzalo, *“La educación no formal y otros conceptos próximos”*. En SARRAMONA y otros (1998) *“Educación No Formal”*, Editorial Ariel, Barcelona, Pág. 12

Esta tripartición del universo educativo, esta distinción, para algunos autores está fundamentada en una visión simplista de la realidad que concibe los tres ámbitos como subsistemas encontrados y opuestos; para otros es necesario y conveniente utilizar esta diferenciación sólo como un recurso que permite clasificar las posibilidades educativas de las que participamos.



Pensemos en nuestra propia vida, nuestra vida cotidiana, en la cual realizamos una serie de actividades obligatorias derivadas de nuestra situación laboral o nuestra formación académica. Existe un tiempo para el trabajo- estudio obligatorio y en el tiempo restante llevamos a cabo actividades que elegimos por gusto o posibilidades. Y a partir de lo que realizamos nosotros mismos podemos decir que tenemos amplia experiencia en el sector educativo no formal.

Algunas organizaciones y espacios en las que se desarrollan programas de educación no formal son: centros culturales, centros barriales, museos y bibliotecas, como las populares, ludotecas; Organizaciones No Gubernamentales; gimnasios y centros deportivos y de recreación, sindicatos, cooperativas y mutuales; movimiento Scout; organizaciones de voluntarios; institutos de enseñanza de idiomas, asociaciones de artes marciales, yoga, meditación, entre otras; universidades públicas y privadas a través de actividades de extensión y culturales como también los establecimientos educativos de nivel primario y secundario, en propuestas como los Centros de Actividades Juveniles –CAJ- institutos y academias de arte y música, las asociaciones profesionales; municipios, provincias, regiones, hospitales y centros de salud. Entre otros.

En estos espacios se realizan una serie de prácticas en las cuales es necesario del trabajo conjunto de una serie de personas que con su conocimiento y expertez permiten proponer alternativas de acción.

En los tiempos que vivimos se hace imprescindible para nuestro desarrollo

laboral el trabajo conjunto con otros profesionales y personas que con su idoneidad contribuyan al proceso. Reconocemos que con la confluencia de saberes y experiencias se pueden hacer frente a las problemáticas que nos atraviesan. Por ello abogamos por la posibilidad del trabajo interdisciplinario que enriquece nuestra tarea.

Situados en este tópico valoramos la posibilidad de trabajo conjunto con los estudiantes de la carrera de enfermería que participan de este Ateneo. La educación para la salud es un espacio desde el cual podemos poner en juego la capacidad de labor interdisciplinaria de pedagogos y trabajadores de la salud.

Básicamente se pueden desarrollar propuestas de acuerdo a la edad de los involucrados. Ya sea en niños hospitalizados o programas de salud escolar. En el primer caso el proceso de enseñanza y de aprendizaje se desarrolla en el hospital (un ambiente no formal) y pueden llevarse a cabo acciones educativas tanto formales como no formales como las ludotecas, bibliotecas infantiles, entre otras. En el segundo caso se dan en los establecimientos escolares con la presencia de profesionales de la

salud mediante actividades específicas como campañas de prevención a través de entrega de folletos y afiches; actividades presenciales como charlas y conferencias que tienen como fin informar sobre la salud.



Educación para la salud para jóvenes, adultos o para la comunidad que puede abarcar cuestiones medico-sanitarias de interés general, campañas para la higiene personal, bucal, el uso del agua saludable, nutrición, campañas de prevención de enfermedades, campañas de vacunación, entre otras. Siempre tales experiencias se basan en la difusión de información básica para la acción preventiva, con el objetivo de educar en salud.

Programas de educación no formal basados en la gestión hospitalaria para informar a los pacientes, familiares y

visitantes de la organización de la institución, sus normas y modos de comportamiento en la misma.

Por último, programas educación para la salud en empresas para preservar en el ámbito de trabajo la salud de los empleados.

Estos párrafos tienen el sentido de describir en forma sucinta las posibilidades de trabajo conjunto del personal de salud y el pedagogo. No tiene el propósito de ser una presentación detallada sino reconocer la necesidad y obligación de compartir espacios y tareas conjuntas para el trabajo interdisciplinario.

Nos planteamos cual es la tarea y la función de un pedagogo en los distintos ámbitos que se nombraron en párrafos anteriores, cual es su cometido y expertez.



Como expresa Escolástica Macías Gómez ¹⁶ , la principal función del pedagogo en la formación no formal es la posibilidad de ofrecer posibilidades de formación básica, por lo que sus actuaciones deben estar dirigidas a:

-Facilitar la adquisición de la formación necesaria para la supervivencia física, psicológica y, agrego, social, atendiendo a la integración de forma activa en la sociedad.

- Contribuir a que descubran el sentido de la vida como parte integrante de un “mundo de todos y para todos”.

¹⁶ MACIAS GOMEZ, Escolástica, (2004), *“Aproximación a la intervención de calidad en la educación no formal. Funciones del Pedagogo”* Revista Complutense de Educación Volumen 15 Número 2, en [\[http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1097750\]](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1097750)

- Ayudar a las personas a seguir aprendiendo para contribuir a su desarrollo personal.

-Posibilitar que las comunidades ofrezcan a sus ciudadanos condiciones de vida basadas en la igualdad y equidad de oportunidades y formas de vida.

Pero tales actuaciones deben enraizarse en una idea rectora que es la Interdisciplinariedad, el trabajo con otros especialistas que aportan sus saberes específicos y que contribuyen al logro de la tarea. Reconocer la necesidad del trabajo conjunto es uno de los pilares básicos del encuentro de los profesionales, enmarcado en el respeto, la coordinación y la apertura.

La complejidad de la sociedad en que vivimos, en la cual nos desenvolvemos y reconocemos lo diferente, y la instalación de las nuevas tecnologías de información y comunicación, tan presentes entre nosotros, ha propiciado la necesidad no sólo ya de un conocimiento más allá de la institución escolar, sino de un conocimiento que se prolonga en el tiempo, que trasciende la esfera de la educación formal. El espacio educativo se ha ampliado más allá de lo escolar. Es por ello que nos permitimos acudir a un

concepto y a una idea rectora del universo educativo en el cual estamos inmersos que es el de la Educación permanente, como aquel “proceso educativo continuo e inacabable que se prolonga a lo largo de la vida” que se desenvuelve desde que nacemos hasta que morimos. Como expresa Gonzalo Vázquez ¹⁷ , la educación no formal implica el desarrollo a lo largo de toda la vida, así como una fuerte exigencia de relación con el contexto social (...) exige una vinculación directa a los contextos (políticos, sociales, culturales, laborales) en los que se incluye a los individuos.

Otra idea y concepto viene irrumpiendo en la esfera educativa en estos momentos y es la Educación expandida.

Los cambios tecnológicos y sociales de los últimos tiempos “obligan” y “ayudan” a la evolución de la educación. El nuevo entorno tecno-social provoca este movimiento y a la vez abre posibilidades para desarrollar nuevos procesos educativos. Como expresa Juan Freire “aprender no ha sido nunca algo que solo suceda dentro de espacios acotados e institucionalizados para tal fin. La vida es un continuo de experiencias que

¹⁷ VAZQUEZ, G., Op. Cit.

significan oportunidades para aprender. La educación expandida se refiere al hecho que la educación puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar” y este es el desafío para los licenciados en ciencias de la educación.

Bibliografía

COLOM, Antoni. Educación para la salud. En SARRAMONA y otros (1998) Educación No Formal. Editorial Ariel. Barcelona

CONFORTI, María Eugenia. Educación no formal y patrimonio arqueológico. Su articulación y conceptualización. Revista intersecciones en Antropología 11pp 103-114 Facultad de Ciencias Sociales. UNCPBA. Argentina.2010

FREIRE, Juan. La educación expandida <http://blog.educalab.es/intef/2013/09/09/1a-educacion-expandida/>

HERRERA MENCHEN, María del Mar. Revista Juventud. N° 74. “Jóvenes y educación no formal” Septiembre 2006.

LUJAN FERRER, Manuel Enrique. La administración de la educación no formal

aplicada a las organizaciones sociales: Aproximaciones teórico-prácticas. Revista Educación. 34(1), pp.101-118.2010

<http://www.latindex.ucr.ac.cr/educacion-34-1-2010/educacion-34-1-2010-06.pdf>

MACIAS GOMEZ, Escolástica Revista Complutense de Educación Vol. 15. Núm. 2. 2004

SIRVENT, M.T.; LLOSA, S.; LOMAGNO, C.”Revisión del concepto de Educación No Formal. Cuadernos de cátedra de Educación No Formal.-OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires 2006.

VAZQUEZ, Gonzalo. La educación no formal y otros conceptos próximos. En SARRAMONA y otros (1998) Educación No Formal. Editorial Ariel. Barcelona



LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO NO FORMAL DEL PATRIMONIO CULTURAL

Prof. Andrea Farías¹⁸



¹⁸ Mi nombre es Andrea Farías, soy profesora en Ciencias de la Educación, egresada en la Universidad Nacional de San Luis en el 2010. Estoy en este momento finalizando la tesis para recibirme de Licenciada. Me encuentro trabajando en el nivel medio y superior en la ciudad de San Luis.

A lo largo de mi formación me he preocupado e interesado en conocer y realizar prácticas educativas ligadas a la educación popular y la historia local. En este camino identifiqué que uno de mis intereses era trabajar en lo que es la recuperación y conocimiento de los saberes populares, aquello que es propio de nuestra “memoria colectiva”. En este caso puntual de la historia local de la ciudad de San Luis.

Bajo esa inquietud realicé mi práctica profesional en el año 2009 en la Asociación Pircas, que es una ONG independiente, abierta y libre, sus integrantes la sostienen solidariamente para defender el patrimonio cultural y natural sanluiseño. El propósito que persigue esta Asociación es recuperar, defender y difundir el patrimonio cultural y natural de la Provincia de San Luís.



La práctica consistió en participar del Proyecto de “Recuperación del Patrimonio Cultural Tangible e Intangible” que viene encarando esta organización. La tutora que me orientó para poder realizar todo este trabajo fue la Historiadora Leticia Maqueda.

Estuve trabajando en la “Identificación y Señalización de sitios históricos y culturales” propios de la Ciudad de San Luis, lugares o espacios que por su significación histórica o cultural son elementos importantes en la construcción de la identidad sanluiseña. ¿Cuáles fueron esos lugares? Los sitios que se seleccionaron para trabajar fueron los siguientes Plaza Pringles, Plaza Independencia, Plaza 25 de Mayo, Plaza Colón para su posterior señalización. Cada uno de estos lugares surgió antes del siglo XIX y las personas que transitaban por cada uno de ellos provenían de distintas clases sociales y se conectaron con esos sitios de manera diferente.

En cuanto a lo que se refiere a las actividades pedagógicas, mi práctica tuvo una particularidad. La tarea que realicé fue más bien realizar una “investigación cultural”, tuve que recurrir a saberes, técnicas y metodológicas que provenían de otros campos disciplinares diferentes a las Ciencias de la Educación. Los conocimientos que había incorporado en relación a investigación educativa los tuve que complementar con los del campo de la Historia. Las actividades que llevé a cabo fueron:

1. Localización e identificación de los sitios históricos seleccionados.
2. Registro de información bibliográfica existente sobre los espacios a considerar en distintas bibliotecas de la ciudad de San Luis, en la Asociación Pircas, en el Archivo histórico de la Provincia, etc.
3. Identificación y registro de material fotográfico sobre las plazas en el Archivo La Vía de Pircas y en el Archivo Histórico y Gráfico de la Provincia
4. Sistematización de la información recolectada.
5. Elaboración de Fichas Históricas en relación a cada uno de los lugares.

La incumbencia profesional que se relacionó con el trabajo realizado podría a ser la



siguiente, sobre todo:

- Participar, desde la perspectiva educativa, en la elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos de acción sociocultural en comunidades.

No sé si es tanto “elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos de acción socio culturales”, pero creo que desde los conocimientos que en el Profesorado y sobre todo en la Licenciatura fui incorporando, me sirvieron para poder participar comprometidamente en proyectos socioculturales dirigidos a los sectores más desfavorecidos y aportar mi “visión del mundo” y “praxis” en ella.

El haber realizado esta práctica me posibilitó el ir dando forma no sólo a un campo de investigación en el que me gustaría trabajar, sino también un espacio pedagógico en el cual trabajo actualmente. En este sentido mi trabajo de tesis final se encamina en esa dirección a conocer e interpretar la historia de los barrios de sectores populares de la Ciudad de San Luis, es un motivante muy fuerte que tengo en lo que se refiere a la “memoria colectiva”, “saberes escolares”, y cómo trabajarlo pedagógicamente ya sea en lo formal como en lo no formal.

Formo parte en la actualidad del Grupo de Educación Popular Minga y desde lo pedagógico hemos encarado como acción el trabajar con los saberes que son propios de los sujetos que viven en el barrio, que no son reconocidos y abordados en la educación formal. En ese camino estamos no sólo desde la formación e investigación sino en el desafío constante de ir generando una práctica educativa que busque una forma de relacionar lo formal y lo no formal, los saberes académicos y los saberes populares en el trabajo cotidiano con los educandos y las educandas.



QUINTO ATENEO PEDAGÓGICO
EL LICENCIADO EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN EN ÁMBITOS DE
LA SALUD Y CARCELARIOS



“DE LA ENSEÑANZA EN OTROS CONTEXTOS”

Lic. Víctor Mariojouis¹⁹



¹⁹ Maestro Normal Nacional (1964, Esc. Normal Mixta Dalmacio Vélez Sárfield, Villa Dolores, Córdoba)
Maestro Rural de zonas muy desfavorables, 1965 y 1966 (Colonia La Esperanza y Localidad San Martín 2, Formosa) Creador junto a otros maestros del aula indígena.
Lic. En Pedagogía (1977, UNSL)
Maestro Carcelario y Docente Decano (1980-2012, Esc. de Educación Especial N° 7 "Islas Malvinas")
Maestro Hospitalario (1978-1980, Policlínico Regional San Luis)
Trabajó en la Dirección de Personal de la Fac de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales durante 42 años.

La participación debería enfocarse en mi experiencia en contextos de docencia hospitalaria y domiciliaria, y, principalmente la desarrollada en contexto de encierro.-

En la Escuela N°3 mi función fue maestro hospitalario y posteriormente domiciliario. En el primer caso desarrollé tareas a nivel primario para los niños internados en el Hospital Provincial de la ciudad. La misma consistía en procurar que la escolaridad tuviera continuidad en los temas que acercaban los padres merced a la conexión que tenían con los maestros habituales de los chicos.

La tarea docente se desarrollaba en la medida de respuesta del alumno, y su predisposición para participar, con variaciones debido a la dolencia de cada uno.-

El aula hospitalaria contaba con una mesa, sillas y pizarra transportable y, debido a las diferentes edades y escuelas de pertenencia, la tarea docente se hacía de manera personalizada, nuestro objetivo era procurar que la ausencia

escolar del niño le afectara lo menos posible la adquisición de conocimientos.

Las vicisitudes que en esta actividad se le presentaban al docente surgían por ejemplo de la diversidad en cuanto a edad y nivel socio cultural de la población asistida, por lo que la enseñanza debía ser orientada a lo particular de cada niño.

En el caso del trabajo domiciliario, atendiendo el seguimiento de los chicos que habían sido dados de alta en el Hospital, pero que aún no estaban listos para reintegrarse a su escuela, la tarea se tornaba individualiza por cuanto se impartía la enseñanza a cada alumno en su casa.-

La Directora de la escuela supervisaba la tarea docente señalando estrategias de trabajo, pero no se contaba con asesoramiento pedagógico de un profesional que específicamente cumpliera esa función, por lo que la enseñanza llevaba la marca de los recursos que el maestro pudiera desde su bagaje poner en juego.

Tal vez lo más satisfactorio, a nivel personal, es que el niño no perdía contacto con la escuela de pertenencia y se mantenía actualizado en sus

conocimientos haciendo menos traumático el regreso.

A lo largo de mi experiencia docente siempre trabajé con alumnos de diferentes niveles de edad y cultura, razón por la que se destinaba a cada pequeño, atención en su particularidad informándome previamente de sus conocimientos logrados.

CONTEXTO DE ENCIERRO

En 1979 comencé, cubriendo licencias del titular, en la Escuela Especial N°7 de la Penitenciaría Provincial.

Se me ofreció el trabajo docente en esa institución, el que me costó aceptar debido a la imagen negativa que tiene quien nunca estuvo en un lugar así.-



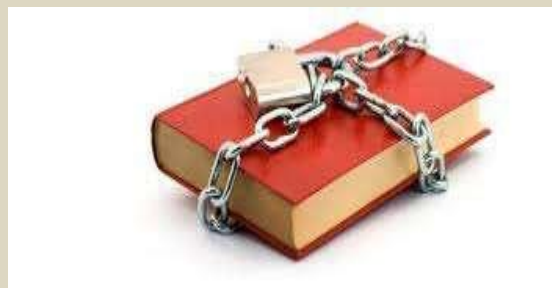
¿Cómo iba a trabajar con internos que tenían el delito como antecedente?

¿Qué cosas podían suceder al estar con ellos y tratar de desempeñar mi tarea?

Se me notificó que si no aceptaba esta posibilidad laboral, sería designada otra persona que, en esa época, debía ser varón.

Es así que me trasladé en un colectivo de transporte urbano que finalizaba su recorrido a unos dos kilómetros de la penitenciaría, llegar caminando fue la forma en que lo hice mucho tiempo.-

El edificio originalmente, estaba integrado por un gran salón de reunión y dependencias, que con el tiempo, al ser convertido en penitenciaría de varones fue rodeado del ancho muro de forma cuadrada y con torrecillas para centinelas en cada esquina. Es decir, originalmente no fue un edificio expresamente levantado para contener personas que habían transgredido la ley. Ello tendría consecuencias en el tiempo en cuanto a los cambios de lugar de reunión de la escuela hasta la posterior construcción del nuevo edificio.-



Me presenté por la tarde en el portón de acceso al lugar rodeado de altos muros con centinela en cada esquina. Llamé en una puerta lateral y solicité entrar. Se pasaba a un gran patio al fondo del que se encontraba la oficina de la guardia. En el trayecto por el patio observé un señor elegante, con pantalón de montar, botas relucientes hasta la rodilla y pañuelo al cuello. Pregunté al guardia que me acompañaba – “¿Es el Director del penal?”. Me contestó – “¡No!, está preso por estafador”.

Ese día aprendí que las apariencias engañan también en ese lugar. Y fue así que comencé mi actividad docente en contexto de encierro.-

El aula escolar consistía en un gran salón con sólo una puerta de acceso y pequeñas ventanas tragaluz en la parte superior de la pared norte.-

Un gran pizarrón de unos seis metros de largo y pupitres, también algunos estantes en la pared y un armario metálico.-

La escuela en ese momento tenía un Director, en tanto en mi función de docente tenía a mi cargo la enseñanza a, estimativamente, treinta alumnos de variada edad, oscilando la misma entre veintiún y sesenta y cinco años.

No sólo diferían en edades, sino, y principalmente en lo que cada uno había aprendido previamente.

Debo aclarar que el aspecto físico de algunos internos no era precisamente lo que se puede llamar tranquilizador.

Lo notable es que desde el primer día permanecí tranquilo y aplomado, tratando de organizar la tarea diaria con el material provisto por el estado provincial, pues los internos no tienen medios para aprovisionarse del mismo. Tales elementos consistían en cuaderno, lápiz negro, goma de borrar y birome para cada interno.-

Una pequeña biblioteca con viejos libros de lectura y novelas se ubicaban e las estanterías de pared. Era material donado por diversas instituciones que, tal vez se descartaba, pero a nosotros nos era útil.-

La cuestión era atender, como único docente, a la gran cantidad de alumnos, sus diversidades y tratar de enseñarles por

lo menos los conocimientos básicos de la lectura y la escritura y las cuatro operaciones matemáticas fundamentales.-

Había iletrados totales, otros por desuso o por haber llegado sólo a los primeros grados de la primaria hacía años y pocos instruídos.-

Para comenzar a organizar el estudio, dividí en tres partes el largo pizarrón con la finalidad de hacer tres niveles de aprendizaje que gradualmente se complejizaban.

De este modo la tarea se organizaba y cada alumno, de acuerdo a su nivel, podía avanzar. No obstante es sumamente difícil para un solo docente cumplir eficazmente su labor atendiendo a casi treinta adultos.

Los grados de la escuela común tienen la ventaja de la uniformidad de edades y un similar nivel de avance de los alumnos. Realidad que ante adultos en contexto de encierro difiere enormemente con la consiguiente escasez de aprovechamiento del aprendizaje a pesar del esfuerzo del docente. Ello hace que los progresos sean magros y difícilmente se podía llegar más allá de conocimientos elementales.-

Con el tiempo la necesidad de espacios para el Servicio Penitenciario hizo que la escuela funcionara en una pequeña celda rodeada de alambrado tipo olímpico y donde la cantidad de alumnos asistentes debía ser reducida y dividida en dos grupos para poder atenderlos.

Alrededor del año 1996/97, se efectuó el traslado a la nueva penitenciaría, construida para cumplir funciones de tal y que se encuentra hacia el sur de la anterior sobre la ruta 146 Km.7.-

Este nuevo edificio formado por cuatro unidades: procesados mayores, procesados menores, mujeres y condenados consta cada una de doce pabellones y de lugar destinado a escuela: tres aulas, baño y lugar para guardar elementos de trabajo.

Al comienzo solamente se impartía clases a los internos mayores a quienes la justicia había dictaminado condena, recibéndolos en por lo menos dos aulas, con el consiguiente desdoblamiento del docente para atender a unos doce alumnos a la vez.

Se produjo reducción de la asistencia la que podría atribuirse a que ya no se obligaba a los alumnos, como en años

anteriores, a asistir a clases, por lo que lo hacían voluntariamente, unos para aprender, otros para salir del encierro diario, algunos para tener contacto con amigos de otros pabellones, y otros porque necesitaban que el docente les escuchara acerca de sus vidas y circunstancias.



La tarea docente era muy difícil pues cada alumno difería en sus conocimientos con los demás, debiendo ser personalizada e individual la atención, con el maestro ubicado al lado.-

Al no contar con información sobre la capacidad de aprendizaje de cada alumno, y los contenidos que conocía, el primer tiempo de cada año se destinaba a informarse el docente del nivel de conocimientos personales y poder así ubicarlos en uno de los niveles de aprendizaje, que eran Primero, Segundo y Tercer Nivel, siendo agrupados de este modo en el aula.

La carencia de la información sobre los alumnos, se traducían en el avance de unos y la imposibilidad de aprendizaje de otros.

Para el siguiente año se designaron maestras lo que permitió intensificar la enseñanza con utilización de todas las aulas disponibles, pero siempre en la unidad de condenados. Estas maestras, tal como está normado en nuestro país poseen nivel universitario, son por lo general egresadas del Profesorado de Enseñanza Inicial. La experiencia previa con la que contaban era el trabajo con niños. De pronto pasé a ser el Docente Decano enseñando, orientando y asesorando a estas nuevas maestras inclusive en cuanto a pautas, normas a las que es pertinente ajustarse en ese particular contexto. Pudimos conformar un lindo equipo donde el entendimiento, la cooperación, la disposición al trabajo y la comunicación armoniosa pronto dejó fluir la creatividad que enriqueció la labor cotidiana.



La escuela, gradualmente, fue cobrando importancia con el apoyo de los sucesivos directores del penal, que proveían todo lo necesario para cumplir con la tarea docente, dándole a la educación el importante lugar que tiene en las posibilidades de reinserción social de los internos.-

Se crearon diversos talleres en lugares específicos para que los internos, varones y mujeres, elaboraran elementos que les posibilitara, al venderlos, un ingreso monetario y como laborterapia. Así mismo se abrió el camino de acceso al nivel de enseñanza secundaria, que cuenta con profesores y se imparten las modalidades de Economía y Gestión de Administración, y que funciona en horario matutino.

La escuela, en este contexto de encierro, ha tenido una evolución y progreso extraordinario si lo comparo con los

primeros años de mi inicio como docente en ella.

En el viejo edificio hube de vivir situaciones de riesgo, como la fuga de algunos internos y momentos de tensión al cortarse en algunas oportunidades la luz eléctrica y permanecer a oscuras con treinta internos en la oscuridad, durante varios minutos, hasta que la guardia se hacía presente y retiraba a los alumnos a sus celdas.

Hubo otros momentos de peligro donde sentí que el riesgo pasado era grande. Lo insólito de todo es que jamás tuve temor de estar en esas circunstancias.

A manera de conclusión, sería muy importante que Licenciados en Pedagogía fueran designados para aplicar sus conocimientos de organización, planificación y orientación de los docentes en sus actividades, dándole un marco de mayor eficiencia a la tarea de enseñar.

Me retiré de la actividad en mayo de 2012, con la tranquilidad y satisfacción del deber cumplido a conciencia dando lo mejor de mi esfuerzo aplicado a la enseñanza de alumnos que, en ese ámbito de exclusión de la sociedad, aprendieron

a ver la vida de otra manera y contribuir a hacer posible su reinserción social.

Párrafo aparte merece la abnegación con que las maestras cumplen su tarea diaria, dando lo mejor de su saber y comprensión para beneficio del alumno, además de haber tenido con ellas una excelente relación profesional que en algunos casos continúa en el terreno de la sana amistad.

A los agentes penitenciarios deseo agradecer el cuidado permanente y la seguridad que brindan a los profesionales que se desempeñan en ese contexto, estando siempre atentos a eventuales sucesos.-

LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y EL DISPOSITIVO CARCELARIO

Prof. Ana Laura Román²⁰



²⁰ Mi nombre es Ana Laura Román, soy Profesora en Ciencias de la Educación y estudiante de la Licenciatura de dicha carrera, ya que me encuentro en instancias de elaboración del trabajo final sobre la temática “LAS OPERACIONES DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO PENITENCIARIO DE LA PROVINCIA DE SAN LUIS EN LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO PRIVADO DE LIBERTAD (1996-2012)”.

Presentación:

La práctica fue realizada conjuntamente con la ONG, Psicólogos Sin Frontera, en el Complejo Penitenciario de la provincia de San Luis, bajo la tutoría de Riveros, Fernanda en el trabajo realizado en la unidad 2 donde se alojan internos en situación de proceso²¹ y la unidad 4 fue bajo la tutoría de Vergara, M. Fernanda donde se trabajó con mujeres en situación de proceso y condenadas.

Las actividades pedagógicas realizadas se acomodaron a los objetivos del proyecto propuesto por la ONG, los mismos proponían lo siguiente:

Objetivos generales:

- ✓ Mejorar estados anímicos de los internos que se sientan aislados y en soledad por no poder contar con suficientes referencias y apoyos en el exterior.
- ✓ Potenciar los aspectos positivos de la persona, fomentando actitudes y comportamientos que favorezcan su futura reinserción social, trabajando a partir del concepto de resiliencia.

- ✓ Mejorar sus conocimientos y habilidades sociales para incrementar sus posibilidades de reinserción social.

Objetivos específicos:

- ✓ Aumentar su sentido de responsabilidad tanto individual como grupal, fomentar su capacidad de comunicación grupal y motivarlos al diálogo interno; como así también en lo que se refiere a lo grupal para poder crear un espacio de confianza y respeto.
- ✓ Fomentar el autoconocimiento y mejorar el conocimiento de y con los otros, para lograr un espacio en conjunto.
- ✓ Creación, o bien mantenimiento de hábitos de autocuidado e higiene personal, así como de las dependencias.
- ✓ Fomentar las áreas de creatividad y las posibilidades de recreación.
- ✓ Disminuir la frecuencia de conductas auto y hetero-agresivas.
- ✓ Disminuir la frecuencia de conductas que vulneren las normas institucionales.

²¹ Internos en situación de proceso son aquellos que se encuentran en juicio a la espera de una pena.

Los objetivos que me propuse para guiar mi práctica son los siguientes:

- Aportar herramientas pedagógicas pertinentes al trabajo que se desarrolla dentro del penal.

- Trabajar interdisciplinariamente con los integrantes de psicólogos sin fronteras para enriquecernos en los respectivos campos de conocimientos

- Trabajar colaborativamente para ayudar a los internos a mejorar sus conocimientos y habilidades sociales para incrementar sus posibilidades de reinserción social.



Las actividades realizadas

► Actividades culturales :

En la **Unidad 2** las mismas apuntan a buscar (...) promover la creatividad, producción e incrementar los conocimientos sobre diversos temas, apuntando a que la persona en situación

de privación sea capaz de adoptar una postura frente a diferentes realidades.

- Lecturas de cuentos, leyendas, historias de vida, que apuntaran a la reflexión sobre los valores propios y de los compañeros, para reconocerse uno y reconocer al otro con sus diferencias pero todos como sujetos pertenecientes a una misma sociedad.

- Construcción de un “mural” en afiches, que reflejaran el trabajo colaborativo no solo en el diseño del mismo, la temática elegida sino también en el armado final.

- Escritos personales sobre la familia, situación que les permitió conocerse con sus compañeros, conocer el entorno que rodea y apoya a cada uno a la vez de reflejar la importancia de la misma en la experiencia que atraviesa una persona privada de libertad.

- Trabajo con poemas (Madre Teresa de Calcuta) reconociendo su significación y la significación que cada uno le otorgaba a partir de su propia experiencia de vida.

- Trabajo con frases tanto machistas como feministas, apuntando a reconocer cuáles de ellas se encuentran naturalizadas por los sujetos participantes de la actividad con el fin de incentivar

ideas de igualdad, para así intentar dejar de lado toda diferencia instalada socialmente

► Actividades recreativas:

Entendemos a las mismas como actividades de esparcimiento, promoviendo la participación activa de los miembros del taller.

- Juego de la Oca, el mismo fue adaptado para lograr una participación activa de los integrantes a la vez que promovía la desinhibición, la reflexión de los mismos.

- Juego de construcción de palabras, el mismo apuntaba al reconocimiento de saberes cotidianos y al trabajo en equipo.

- Creación de un collage personal que respondiera mediante imágenes su propia visión sobre su presente y cómo se proyectan a un futuro, revalorizando así el sentido de la vida que cada uno posea.

- Resolución de situaciones extremas en grupo, apuntando a la colaboración de todos los integrantes para llegar a la solución intentando el consenso de los diferentes valores que prevalecen en cada uno.

- Juego con palabras sueltas, que lleven a los participantes a ponerse en

situación o bien a recordar situaciones personales que reflejen lo que las palabras dicen, apuntando a conocernos como personas que atraviesan diferentes situaciones a lo largo de la vida que te llevan a actuar de tal o cual forma.

- Rearmado de frases en grupos, intentando que se le otorgue sentido a las palabras y a partir de ello la elaboración de una frase con una significación personal y colectiva para luego trabajarlas conjuntamente con la frase original.



En relación a las actividades realizadas en la **Unidad 4 de mujeres** se pueden detallar las siguientes actividades.

► Actividades culturales :

- Lecturas conjuntas de cuentos, que apuntaran a la reflexión sobre los valores propios y de las compañeras, para reconocerse uno y reconocer al otro a partir de sus cualidades y fortalezas.

- Actividades vinculadas a la temática “La buena alimentación”, la

construcción de una pirámide alimenticia que pusiera en juego los conocimientos adquiridos, la resolución de una sopa de letras etc.

- Trabajo con poemas (Madre Teresa de Calcuta) reconociendo su significación y la significación que cada uno le otorgaba a partir de su propia experiencia de vida.

- Escritos personales, tema libre, por ejemplo la situación en la cárcel, la importancia de los hijos etc.

► Actividades recreativas:

- Juego de la Oca, el mismo fue adaptado para lograr una participación activa de las integrantes a la vez que promovía la desinhibición, la reflexión de las mismas.

- Juego “Lotería de Sentimientos” apuntando a la recuperación de situaciones que reflejen los distintos sentimientos que vivimos las personas o bien apreciaciones personales sobre ellos.

- Construcción de un diario, el cual apunta a una producción individual, su concepción sobre diferentes temáticas y una producción grupal que defina el orden y el nombre del mismo.

- Creación de un collage personal que respondiera mediante imágenes su propia visión sobre su presente y cómo se proyectan a un futuro, revalorizando así el sentido de la vida que cada una posea.

- Resolución de situaciones extremas en grupo, apuntando a la colaboración de todas las integrantes para llegar a la solución intentando el consenso de los diferentes valores que prevalecen en cada una.

- Pintura de dibujos con temática libre.

- Festejo pertinente con el día de la madre.



Los aspectos pedagógicos pueden visualizarse en la modalidad adoptada por el grupo que es la de taller ya que la misma posibilita la participación grupal por lo general o bien individual pero que siempre deja el espacio para la escucha

y el decir de todos, también la planificación semanal, la búsqueda de actividades que fuesen de interés para todos los internos, ya que cabe mencionar que los sujetos privados de libertad terminan siendo demandantes del grupo y nos obliga a estar en la permanente (...)búsqueda de actividades novedosas, es decir no hay lugar para el estancamiento de herramientas psicológicas y pedagógicas. Las transposiciones didáctica de los contenidos desarrollados también da cuenta del trabajo pedagógico y a su vez la cuidadosa elección de las actividades según el grupo, porque si bien hay actividades que se repiten nunca son desarrolladas de la misma manera, ni se obtienen los mismos resultados es por eso que también es necesario presentarlas diferentes.

Las sensaciones que me dejó la experiencia de realizar la práctica en la penitenciaria, son las de querer profundizar en este campo, lograr visualizar el campo del pedagogo en la misma pero no en la escuela sino en otro ámbito.



Personalmente fue muy fuerte la entrada a dicha institución, la realidad es que uno tiene un imaginario construido de la misma y en el proceso de conocer uno va o no confirmando sus preconceptos. Es interesante el intercambio de visiones del mundo que se puede establecer con cada interno, y la posibilidad de aportarles a ellos un poco de lo que uno sabe y recibir sus conocimientos no solo me enriqueció académicamente sino como persona.

Sentir que ellos le encuentran sentido a nuestros talleres, que nos esperaban cada semana y que ponen lo mejor de sí para que todo salga bien, hace sentir que el trabajo realmente aportó y aporta para brindarles a ellos un poco de libertad entre tanto encierro

**Ámbitos no formales y educación para la salud.
El rol del Licenciado en Ciencias de la Educación.**

Lic. María Noelia Gómez²²



²² Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Docente Auxiliar de la asignatura “Educación de Adultos” Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL
mngomez@unsl.edu.ar

Introducción

El universo educativo es tan amplio, complejo y heterogéneo que quienes hemos decidido trabajar en él debemos realizar el constante esfuerzo por no sujetar sus ámbitos a clasificaciones o tipologías reduccionistas; como así tampoco homogeneizar teorías, métodos y prácticas perdiendo de vista la especificidad de cada campo, su historia, sus lógicas internas y sus transformaciones.

En los intentos por delimitar los distintos campos, ámbitos o sectores educativos numerosos autores y desde diversas corrientes teóricas han elaborado a lo largo de la historia diversas clasificaciones y abordajes ante tan heterogéneo, complejo e inacabado universo. Desde Gonzalo Vázquez, quien retoma las primeras producciones en la educación no formal elaboradas por Coombs en 1974, el universo educativo puede dividirse en los tres conocidos ámbitos: formal, no formal e informal (VAZQUEZ, G., 1:1998). Esta división, aún con sus limitaciones, sigue vigente en nuestro sistema de representaciones y seguimos ubicando nuestras acciones y

alguno o en varios de estos tres
Reconociendo que estas
yendo un poco más allá, al
cambios sociales que



experiencias educativas en
sectores.

divisiones tienen sus límites y
ritmo de los vertiginosos
experimentamos en las últimas

décadas; hoy ya se habla de educación expandida, para caracterizar esa educación que, antes llamada informal, se convierte en un espacio tiempo para la educación desde la comunicación. Una educación que sucede más allá de los límites conocidos y que aunque muchas veces tiene lugar en instituciones sucede más bien fuera de ellas, al interior de un conjunto de prácticas que emergen a partir del uso de las nuevas tecnologías digitales (FREIRE, J. y otros, 73:2009).

Más allá de las delimitaciones y divisiones teóricas y optando por algunos autores y abordajes que nos permitan caracterizar el campo de manera pluridimensional y compleja, lo que hoy nos convoca a la reflexión es la educación para la salud. Entendiendo que ésta se encuentra dentro de la educación no formal, reflexionaremos sobre las acciones que el Licenciado en Ciencias de la Educación puede llevar a cabo aquí, partiendo de mi propia experiencia de trabajo en dos Programas Nacionales que se pueden ubicar dentro de estos ámbitos.

Educación para la salud y pedagogía

Alfonso García Martínez, retomando a Rochon (1992), define a la educación para la salud como “toda aquella combinación de experiencias de aprendizaje planificada, destinada a facilitar los cambios voluntarios de comportamientos saludables” (ROCHON en GARCIA MARTINEZ, 56:2006). Esta definición tiene algunas notas distintivas que, a la luz de las experiencias aquí retomadas, irán dándonos algunas miradas particulares sobre el campo.

Siguiendo al autor, al hablar de combinación en educación para la salud (como asimismo en educación no formal), se habla de una complementariedad y confluencia de múltiples metodologías provenientes de diversos campos. Además, al usar la palabra experiencias de aprendizaje, podemos situarnos en el carácter y naturaleza experiencial de los saberes de dicho campo, al mismo tiempo que al hablar de aprendizajes planificados se está aludiendo a una de las actividades específicas del pedagogo y para la cual tiene vastas herramientas: la planificación. Por último, esos comportamientos saludables que se pretenden lograr se alcanzarían con cambios voluntarios, es decir, no impuestos, no direccionados por el pedagogo ni los profesionales o transmitidos desde arriba hacia abajo sino por el contrario, logrados tras un cambio en las percepciones, representaciones e ideas sobre su salud por parte de los participantes de la experiencia educativa.

En síntesis, “la educación para la salud deberá incluir un amplio espectro de funciones así como una gran diversidad de escenarios de intervención: escuelas, empresas, barrios, hospitales, etc.” (GARCÍA MARTÍNEZ, 55: 2006).

Siguiendo ahora a Colom, dentro de este vasto y complejo territorio de la educación para la salud, podemos encontrar programas de distinto tipo y carácter. Por un lado, “programas en relación a la escuela y otros programas desarrollados en ámbitos no escolares” (COLOM, A., 89:1998).

En esta oportunidad nuestra atención se centrará en los últimos, que encierran desde “programas de clara vocación sanitario-social, los propios de la gestión hospitalaria – dedicados a los usuarios de clínicas y hospitales – los programas especializados en prevenir la salud en el mundo empresarial y laboral, para concluir con los programas educativo-sanitarios de corte sectorial, tan en boga en estos momentos” (COLOM, A., 89:1998).

Si bien cada uno de estos tipos de programas de educación para la salud tiene sus notas distintivas, encontraremos que, como en el caso del Programa “Primeros Años” y el

Programa “Sumar” aquí analizados, tienen puntos en común. Éstos son los que nos permiten delinear, aunque de manera provisoria y no concluida, algunas hipótesis de trabajo y criterios para la acción para los pedagogos que nos desempeñamos en ellos.



Nuevos espacios de trabajo: el Programa Nacional de Desarrollo Infantil “Primeros Años” y el Programa “Sumar”.

Según Antoni Colom “la salud es el estado del hombre cuyo mantenimiento y prevención puede ser objeto de aprendizaje, por lo que en gran medida el mantenimiento de la salud es un objetivo a cumplimentar mediante el desarrollo de programas educativos” (COLOM, A., 90:1998). En los programas educativos de carácter sanitario, siguiendo al autor, a veces se pueden encontrar esfuerzos paternalistas, de cuidado dirigidos en pro de la especie o también un interés económico pensado hacia la disminución del gasto en enfermedades por parte de las autoridades públicas sanitarias que no dudan en apostar a programas de prevención y promoción para la salud asumiendo los costos que dichas acciones tienen (COLOM, A., 91:1998).

En uno u otro caso, además de ser fabulosamente interesantes para ponerlos a la discusión, en los dos programas que a continuación describo encontraremos vestigios de estas dos intenciones. Asimismo, se pueden sumar otras intencionalidades a las que explicita Colom ya que también desde el lugar que ocupé dentro de estos campos fui posicionándome, modificando o proponiendo nuevas miradas a las que ya existían. El ingreso a un campo nuevo, junto a nuevos profesionales que entran en diálogo y procesos de trabajo conjunto quizás tensa o provoca modificaciones, rupturas o al menos replanteos de las intenciones que ya vienen dadas desde el nivel central. Desde mi lugar de pedagoga, al interior de un equipo interdisciplinario, pude proponer, algunas veces, otras maneras o modalidades de

llevar a cabo los proyectos que ya habían sido diseñados de antemano. Otras veces, diseñar nuevos, como se verá más adelante y proponer nuevas maneras de actuar.

Vale decir que estas transformaciones, posicionamientos, propuestas o replanteos que los profesionales realizamos al ingresar a un nuevo campo, entrando muchas veces en contradicción con las lógicas internas ya legitimadas, no son procesos simples ni lineales sino que implican marchas, contramarchas, acuerdos, desacuerdos, relaciones de poder-saber y saber jugar con infinidad de condicionantes que atraviesan la especificidad de nuestro trabajo.

El Programa Nacional de Desarrollo Infantil “Primeros Años” fue creado simultáneamente con el Plan de Acción por los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes en noviembre de 2003, entre la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y el Consejo Nacional de la Niñez, Adolescencia y Familia (más tarde SENAF), dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

En noviembre del 2005 los Ministerios Nacionales de Desarrollo Social, de Salud, Educación y el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales de la Presidencia de la Nación, suscribieron un Convenio de Colaboración con el objeto de poner en marcha el Programa “Primeros Años”. En el año 2009 se integraron al convenio los Ministerios Nacionales de Trabajo y Seguridad Social y Justicia y Derechos Humanos.



Desde entonces “Primeros Años” se presenta como un programa pionero e innovador en el abordaje del desarrollo infantil. Se despliega en el territorio y articula todo tipo recursos (humanos, comunitarios, institucionales, entre otros) de nivel nacional, provincial y local, traccionando hacia las familias programas, proyectos y acciones que mejoren sus vidas. Se propone llegar a las familias y a la comunidad con información, acompañamiento y recursos para fortalecer a los grupos familiares en su rol protagónico de crianza de niños y niñas de 0 a 4 años (Políticas públicas para la primera infancia. Proyecto país, 2011)

Para ello un papel fundamental lo tienen las facilitadoras y facilitadores, quienes acompañados por el Equipo Técnico Provincial, desarrollan distintas modalidades de

trabajo con las familias; por ejemplo: reuniones que incluyan encuentros sólo de adultos o de éstos con niños, por grupos de interés, con actividades lúdicas, reflexivas, creativas; visitas a las familias, etc. en donde se promuevan comportamientos saludables en relación a la crianza de los más pequeños.

Al mismo tiempo, el Programa promueve el desarrollo de iniciativas locales orientadas al fortalecimiento de las familias en la crianza de los niños y niñas de 0 a 4 años, lo que implica favorecer un proceso de participación y movilización social en torno a los primeros años a través de un trabajo reflexivo sobre los intereses y preocupaciones de los adultos en relación a las necesidades y derechos de los niños y niñas pequeños. Estas iniciativas implican pequeñas acciones en espacios públicos y comunitarios sostenibles en el tiempo, que contribuyan a hacer más visible la consideración de las necesidades de los niños y las niñas de 0 a 4 años en la comunidad. Los facilitadores acompañarán a las familias para fortalecerlas en la crianza de sus hijos promoviendo el intercambio de experiencias cotidianas entre ellas y aportando información y contactos oportunos en beneficio del desarrollo integral de los niños y niñas (Documento Primeros Años, 2006, ARG/06/017).

En San Luis, el Programa se fue implementando en distintas zonas por etapas de dos años de duración cada una. Comenzó aproximadamente en el año 2005 en la ciudad de Villa Mercedes y en San Luis; primero en las zonas de El Trapiche, La Florida y Juana Koslay. Desde fines del 2009 se sumaron los barrios 9 de julio, 1º de mayo, V Centenario, Tibiletti, Los Vagones, Virgen de Luján y Eva Perón de la ciudad capital, configurando estos los territorios de intervención del Equipo Técnico Provincial del cual formé parte desde el 2010.

Este equipo técnico estaba conformado por profesionales de diversos campos: Psicólogos, Trabajadores Sociales, Fonoaudiólogos, Obstetras, Administrativos, Profesores de Arte o de disciplinas Humanísticas, y yo como Pedagoga. Entre todos definíamos, planificábamos, interveníamos y monitoreábamos las acciones que debían acercarnos a los objetivos propuestos por el Programa, siempre teniendo en cuenta las características, problemáticas, necesidades y particularidades de la población con la que trabajábamos.

En la etapa 2010-2012, donde estuve desempeñándome como pedagoga dentro de este equipo interdisciplinario, realizamos diversas tareas que serán profundizadas en el siguiente apartado y de las cuales, conjuntamente con la población destinataria del Programa,



emergieron iniciativas locales construidas colectivamente y financiadas por el Programa “Primeros Años”.

Algunas de estas iniciativas fueron la escritura colectiva de un libro que recupera la historia y las voces de los habitantes de El Trapiche, La Florida y Río Grande llamado “Pan con Aroma a Historias”. Este libro fue realizado por las facilitadoras, equipo técnico y habitantes de la zona con monitoreo y seguimiento de

las coordinadoras de la región de Cuyo y asesoramiento de la escritora Liliana Bodoc. Fue producto de entrevistas realizadas por las facilitadoras a habitantes de la zona, así como la creación de personajes ficticios que iban relatando la historia (dos niños que trocaban con los habitantes pan casero a cambio de alguna historia del origen del lugar).

Otra iniciativa local llamada “Salud en Acción” tuvo que ver con la construcción de cortos audiovisuales por parte de las facilitadoras con ayuda del equipo técnico para promocionar la salud en los primeros años de vida entre la población del Barrio Eva Perón. Estos cortos fueron concretados con la técnica de animación stop motion y realizados íntegramente por las facilitadoras – vecinas – del barrio. Ellas realizaron el guión, la indagación de las temáticas a promocionar – vacunas y salud bucal en los primeros años - , escenografías, utilería, fotografías, edición y demás actividades que la realización de un corto audiovisual implica. El producto terminado fue presentado en diversos espacios del barrio así como en el Ministerio de Salud de la Provincia de San Luis donde obtuvieron un premio para viajar a Tucumán a presentar el trabajo en el XXVII Congreso de Medicina General.

Ésta no fue la única iniciativa presentada en dicho Congreso. En los barrios Eva Perón, 1° de mayo, V Centenario y 9 de Julio la iniciativa local consistió en la creación de una biblioteca ambulante para promocionar la lectura entre los niños y familias de los barrios. Este proyecto, denominado “Rondas y ruedas. Espacio recreativo itinerante” surgió, como los otros, del diagnóstico participativo local de los barrios en donde se visualizó el debilitamiento en los vínculos adultos-niños pequeños y el papel reparador que la lectura podría provocar en ellos, así como un sinnúmero de mejoras a la salud y desarrollo integral de los más pequeños. Dicho proyecto se sostiene aún hasta la actualidad en el barrio 1° de

Mayo y 9 de Julio gracias al equipo que trabaja en el Centro de Salud. Ellos han asumido el compromiso de continuar con la promoción de la lectura en el barrio y la mejora de la calidad de vida de la población que atienden. En estos barrios, como por ejemplo el barrio Eva Perón, juegan un papel fundamental al sostenimiento de las iniciativas las instituciones de referencia para la comunidad, como son las escuelas, jardines, centros comunitarios, merenderos o centros de salud; donde aún algunas vecinas siguen llevando a cabo acciones que surgieron desde “Primeros Años”.

Estos fueron algunos de los sucesos más importantes durante el período en el que formé parte del equipo interdisciplinario de dicho Programa. Más adelante, como se verá, la naturaleza de estas acciones tiene muchos puntos en común con el segundo Programa donde desde mayo del 2013 hasta la actualidad me desempeño como pedagoga.

El Programa “Sumar”, perteneciente al Ministerio de Salud de la Nación, es la ampliación del “Plan Nacer” que ha sido implementado desde el 2004 para un subconjunto poblacional brindando prestaciones de salud de bajo costo y alto impacto. En el proceso de implementación del “Plan Nacer” y de acuerdo a los resultados obtenidos se visualizó la necesidad de expandir esta modalidad de gestión de salud a otros grupos de edad, siempre priorizando la estrategia de Atención Primaria y la prevención y promoción de la salud.

A partir de la ampliación del “Plan Nacer” al programa Sumar, en agosto de 2012 se incorporó la población de adolescentes de 10 a 19 años.

Esta ampliación implicó la implementación de nuevas prácticas de atención clínica, de salud mental, de trabajo comunitario entre otras, orientadas especialmente a esta población. En este proceso de ampliación de la cobertura de prestaciones de salud a nuevas poblaciones, surge la necesidad de acompañar a los efectores (centros de salud, hospitales y hospitales de día) para fortalecer las competencias necesarias para la gestión e implementación de dicha ampliación, además de reforzar las capacidades ya adquiridas por los equipos.



Aquí es donde se hace necesaria la contratación de un consultor/capacitador que pueda transmitir a los efectores el nuevo paradigma de atención de adolescentes propuesto por “Sumar” y el “Programa Nacional de Salud Integral en la Adolescencia”. Estos organismos promueven un Modelo de Atención Integral e Interdisciplinaria basada en derechos y con enfoque de riesgo, como herramienta para garantizar el derecho a la salud integral de los adolescentes en los espacios públicos de atención. Este modelo se concreta en espacios de atención amigables y de calidad para los adolescentes que son definidos por la Organización Panamericana de la Salud como “Servicios donde los adolescentes encuentran oportunidades de salud cualquiera sea la demanda, siendo agradables a los adolescentes y a sus familias por el vínculo que se establece entre ellos y el equipo de salud y por la calidad de sus intervenciones” (OPS en GODDARD y otros, Coord., 12: 2010).

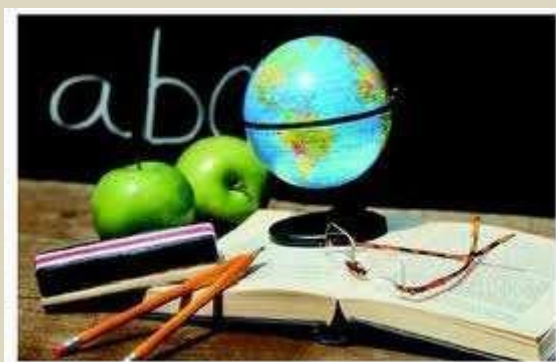
Son estos contenidos los que, tras un diagnóstico de la situación inicial, debería transmitir en los centros de salud con convenio con el Programa “Sumar”, para poder acompañar y fortalecer el proceso de implementación de dicho programa para la población adolescente. Además de esta acción principal, mis tareas consistieron en una variedad de acciones que serán abordadas en el próximo apartado. A diferencia del Programa “Primeros Años”, en esta oportunidad no trabajo con un equipo interdisciplinario estable, sino que soy monitoreada, asesorada y orientada por las Coordinadoras Provinciales de Adolescencia, una pediatra y una licenciada en obstetricia, y por profesionales de otras ramas que forman parte del Programa “Sumar” en la provincia (licenciada en nutrición, licenciada en obstetricia, administrativos, abogado, etc.).

Además de contener ambos programas conceptos, teorías y abordajes que son comunes (el enfoque de derechos, la concepción de sujetos de derecho, el rol protagónico de las comunidades, instituciones y diversos actores para promover el desarrollo social, el trabajo en red, intersectorial e interdisciplinario, los diagnósticos participativos para planificar acciones, la concepción de salud integral, entre otros) también encontramos, volviendo a Colom, otros puntos en común que vale la pena recuperar para completar esta descripción. Ambos Programas buscan incidir en el mayor número de sujetos posible, ya sea por medio de vías de participación colectiva en la creación y concreción de proyectos comunitarios o ya sea por la capacitación de equipos de salud en temáticas a ser promocionadas. Por lo cual, siguiendo a Colom, ambos Programas tienen una “clara vocación social y/o

comunitaria” cuyos destinatarios son la mayoría de las veces la población adulta (COLOM, 97: 1998). Estos adultos, facilitadoras o equipos de salud, se convertirán luego de la experiencia de trabajo al interior de los Programas, en multiplicadores y promotores de los contenidos aprendidos.

Además, tanto “Primeros Años” como “Sumar” buscan difundir los contenidos a través de una diversidad de canales de información que lleguen a un gran número de población (COLOM, 97-98: 1998), ya sea usando medios de comunicación de los barrios donde se trabaja, difundiendo material gráfico e impreso o construyendo materiales nuevos por parte de la comunidad, como fueron los cortos de promoción de la salud en el barrio Eva Perón. Ambos Programas buscan fundamentalmente, desde la perspectiva sanitaria, la prevención de enfermedades y la promoción de la salud (COLOM, 98: 1998). Orientan los mensajes a un cambio de actitudes que, como dijimos al principio, tienen que ver con cambios

voluntarios que
conciencia de la
problemas que
compromiso de llevar
colectivas para
prevenirlos o
en un sentido amplio.



surgen de la toma de
población sobre los
afectan su salud y el
a cabo acciones
enfrentarlos,
promover el bienestar

Las formas predominantes de promover la circulación y construcción de dichos contenidos son las formas presenciales (COLOM, 98: 1998) y son las modalidades que emplean tanto “Primeros Años” como “Sumar”, aunque este último implementa una capacitación on-line gratuita para los equipos de salud interesados en profundizar las temáticas del Programa. Las instancias presenciales de trabajo con los destinatarios adoptan formas de charlas, reuniones, talleres, debates, ateneos o trabajos interdisciplinarios.

Estas modalidades promueven la participación activa de los sujetos y no sólo la transmisión de unos contenidos por parte de los profesionales contratados (GARCIA MARTÍNEZ, 58: 2006), siendo este otro punto en común entre “Primeros Años” y “Sumar”. Aunque dentro de esta característica hay distinciones entre uno y otro Programa.

En “Sumar”, el pedagogo es el “capacitador” o “formador de formadores” que difundirá a los equipos de salud los contenidos del nuevo paradigma. Por tanto aquí, siguiendo a

García Martínez, la educación para la salud es también capacitación, entendiendo a la capacitación como un continuum entre los polos individual y comunitario. Expresa el autor que “la capacitación de los individuos se realiza, por tanto, en un contexto dado en el que la toma de conciencia de su situación conduce a las personas a identificarse con un grupo con el que comparten problemas comunes. La suma de las capacidades desarrolladas por los individuos y los grupos genera una comunidad de percepciones e intereses capaz de promover el cambio social” (GARCIA MARTINEZ, 61: 2006).

Mientras que en “Primeros Años” el pedagogo es quien intenta, junto a otros profesionales del equipo, “contribuir a la reconstrucción del tejido social, favoreciendo el acceso de las poblaciones más desfavorecidas a sistemas de apoyo y redes sociales desarrollando intervenciones y estrategias en el propio contexto social que produzcan efectos positivos sobre la salud y el bienestar, mediante la generación de cambios positivos en la salud y en el ajuste psicosocial de esas comunidades” (GARCIA MARTINEZ, 57-58: 2006).

Sin embargo para el autor, y también teniendo en cuenta mi propia experiencia de trabajo en estos contextos, esto no es algo tan simple y lineal. El involucramiento y la participación de las personas en las instancias de trabajo colectivo y comunitario no es un resultado que se obtenga rápidamente sino que forma parte de un proceso al que estaba, en este caso sí particularmente, orientado el Programa “Primeros Años”. Según García Martínez, este proceso es el que permite que los “sujetos asuman sus propias responsabilidades, interviniendo activamente en el proceso de generación de conocimiento y de acción práctica sobre las condiciones que afectan su salud” (GARCÍA MARTÍNEZ, 58: 2006).

En síntesis, ambos Programas se orientan a la formación de la comunidad en “temáticas concretas de interés para toda una colectividad” y contribuyen al desarrollo de “habilidades que mejoren las competencias para hacer frente a las situaciones planteadas en la vida diaria” (MACIAS GOMEZ, E., 6: 2004).

La experiencia de trabajo: abriendo caminos en campos inexplorados.

En mi experiencia de trabajo como pedagoga en los dos Programas anteriormente analizados pude encontrar algunas características particulares de mi profesión que configuran, a manera de hipótesis tentativas, la naturaleza o carácter propio de las acciones

que los Licenciados en Ciencias de la Educación podemos llevar a cabo en el campo de la educación para la salud dentro de la educación no formal.

En ambos Programas tuvimos que generar un diagnóstico de las situaciones iniciales o puntos de partida de los contextos donde deberíamos llevar a cabo las acciones. En el caso de “Sumar”, tuve que hacer un diagnóstico de la adecuación de espacios amigables para adolescentes en cada uno de los centros de salud a capacitar. En “Primeros Años” el diagnóstico consistió en identificar junto con las facilitadoras los principales problemas y necesidades de los barrios para pensar en posibles proyectos para los niños de 0 a 4 años. Estos diagnósticos permitieron desmitificar y desocultar prejuicios; revisar ideas que los mismos participantes tienen de sus espacios de trabajo y de vida; conocer las características, historias y particularidades de las zonas en las cuales trabajar; en un continuo proceso de desvelamiento de la realidad en la que viven las poblaciones involucradas.



Luego del diagnóstico, en “Primeros Años” trabajamos conformando grupos de facilitadoras para llevar a cabo los proyectos o iniciativas locales que en cada zona tenderían a responder a las principales necesidades detectadas. Estas iniciativas o proyectos atravesaron las etapas o fases que todo proceso de planificación, puesta a punto y monitoreo implica. En “Sumar”, el diagnóstico sirvió para conocer a las instituciones de salud pública que brindan prestaciones en adolescencia e identificar principales fortalezas y debilidades para proponer un plan de capacitación con los equipos de salud en las temáticas que el Programa propone.

Esto se fue hilvanando en reuniones, talleres, charlas y encuentros; tanto en “Primeros Años” como en “Sumar”, donde mi principal función fue habilitar espacios de diálogo, discusión, circulación de la palabra y los saberes de todos los participantes, identificando

las principales necesidades, problemáticas y acuerdos para llevar a cabo los proyectos o planes que tendieran a mejorar las situaciones iniciales.

En “Sumar” estas reuniones con los equipos de salud toman el formato de capacitaciones brindadas en las mismas instituciones, de las cuales participan todos sus integrantes, en donde yo soy la coordinadora. Para ello tuve que elaborar la programación de las acciones de capacitación, incluyendo modalidad, formato, y cronograma tentativo, así como producir y/o adaptar material para ser utilizado como complemento de las acciones de capacitación planificadas bajo la supervisión de las Coordinadoras Provinciales de Adolescencia.

A medida que se iba avanzando en el proceso, en “Primeros Años” junto con el equipo interdisciplinario, otra de mis tareas fue monitorear la implementación de las acciones planificadas. En el caso de “Sumar”, esto tiene que ver con hacer un seguimiento de los centros de salud capacitados observando el cumplimiento de las características óptimas de los espacios de atención para adolescentes.

Una vez capacitados los centros de salud, mi función al finalizar este proceso será asistir al Programa Provincial de Adolescencia en el armado de la red de atención de adolescentes en lo referido a las prestaciones clínicas, de salud sexual y de urgencias para salud mental, tomando en cuenta el proceso de diagnóstico y capacitación de donde se pueden identificar aquellos centros de salud con capacidad de brindar prestaciones en adolescencia.

Ambos procesos, tanto el de “Primeros Años” como el de “Sumar” implican el estudio, la investigación, la lectura y la capacitación propia en las temáticas nuevas que no había estudiado durante mi formación.

A lo largo de toda esta experiencia también tuve que mantener reuniones con referentes nacionales, provinciales y locales, integrantes de ONG, asociaciones vecinales, cooperativas, coordinadores de otros programas, docentes, padres, madres, equipos de salud, coordinadores regionales de “Sumar” y “Primeros Años”, otros capacitadores, autoridades, etc. Cada una de estas instancias implicaron para mí, profundos aprendizajes de las lógicas, representaciones, funciones y saberes de cada uno de estos actores con los cuales fuimos tejiendo vínculos para sostener las acciones.

Para ir dando cuenta de mi trabajo, en ambos Programas también tuve que elaborar informes de rendición de las acciones según modelos previstos y, algunas veces,

proponiendo otras formas de registro del trabajo realizado como es el registro fotográfico o los diarios de campo.

Tuve, además, que aprender a gestionar recursos y administrarlos para llevar a cabo las actividades planificadas. Aprendí la importancia del trabajo en red, interdisciplinario e intersectorial para que lo planificado se haga realidad y aún más, se sostenga.

Estas fueron algunas de las acciones principales que como pedagoga al interior de dichos Programas llevé a cabo y que me permitieron conocer cómo podemos desempeñarnos los Licenciados en Ciencias de la Educación en ámbitos hasta entonces para mí, desconocidos y de los cuales muy poco había profundizado durante mi formación.

El rol del Licenciado en Ciencias de la Educación en el ámbito de la salud: algunas conclusiones provisionarias.

Sabiendo que hay que continuar haciendo el camino, las huellas que me ha dejado esta experiencia de trabajo a poco tiempo de recibida de Licenciada en Ciencias de la Educación son múltiples y muy profundas, y pueden, por qué no, servir a quienes como profesionales noveles se insertan en nuevos campos laborales y comienzan a dar los primeros pasos en la profesión.

En primer lugar pude comprobar la complejidad de los campos disciplinares con los que entré en contacto como pedagoga y conocer sus tensiones, luchas, historias, contradicciones y lógicas internas. Salir un poco del espacio educativo académico, escolar, formal o áulico, para llevar a cabo propuestas que, sin dejar de ser esencialmente educativas, se tocan con otras disciplinas, saberes, metodologías y prácticas es la primera marca profunda que transitar los campos de la salud y comunitarios dejó en mí.

La incertidumbre que se vive y siente ante discursos, prácticas, lógicas, metodologías y formas de proceder de campos tan diferentes al nuestro pero con tanto en común a veces puede provocarnos esta sensación tan conocida de sentir que “no se sabe nada” cuando acabamos de recibir



el título que nos habilita para el ejercicio de la profesión.

La primera marca es justamente esa: reconocer y reconocerse en la ignorancia y en el no saberlo todo. De ahí surge la necesidad de los otros para trabajar con nosotros y también el reconocimiento de los saberes que portan al mismo tiempo que el encuentro de nuevos sentidos a los propios.

Otra huella tiene que ver con que el ingreso a nuevos campos laborales no se da sin golpes, luchas, marcas, conflictos, negociaciones, re negociaciones y contramarchas que a veces dejan fuertes improntas en nuestras concepciones y representaciones acerca de nuestra profesión y de quiénes somos nosotros en ella cuando las exigencias de desempeñarnos en la misma se vienen sin más y sin demasiado tiempo para reflexionar con anticipación cómo actuar. Por cierto, aprendí que lo planificado puede y debe volverse flexible debido a que trabajamos principalmente con otros que tienen también sus intereses, necesidades e historias; y que las acciones que llevamos a cabo deben tener en cuenta otros factores como el mismo clima, los recursos, los cronogramas, las lógicas institucionales, etc. que hacen que lo planificado no siempre resulte como lo pensamos.

En medio de tanta incertidumbre, otra marca es quizás la certeza de la importancia del trabajo en red para que las experiencias se sostengan y la disponibilidad de las instituciones donde dejarlas ancladas. Centros de salud, comedores, escuelas, abiertos a la comunidad con personas que puedan ser referentes en el trabajo compartido y se comprometan a promocionarlo y sostenerlo son las llaves maestras para que los proyectos no queden en la nada una vez que nos fuimos del territorio.

El trabajo interdisciplinario e intersectorial también me enseñó de las diversas miradas que sobre un mismo tema podemos tener varias personas y a respetar, escuchar y encontrar consensos entre las voces de todos.

Otro aprendizaje fue que los procesos y tomar
proyectos pueden rumbos,
formas y modalidades
particulares inesperadas y que
quizás difieran mucho de las
planteadas por el nivel central o
incluso las superen. Así fue el caso del



libro “Pan con aroma a historias”, del sistema de préstamos de libros de la biblioteca ambulante en el centro de salud del barrio 1° de mayo o los cortos audiovisuales producidos por las vecinas del barrio Eva Perón; que aún hoy recorren diversos caminos provocando efectos de los cuales ya no somos suficientemente conscientes o de los cuales no tenemos registros explícitos. Los resultados de nuestro trabajo, por así decirlo, casi siempre exceden los límites de un contrato, etapa o zona que teníamos destinada para llevar a cabo las acciones y esto se convierte en un punto importantísimo a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo nuestro trabajo de manera ética y comprometida.

Dar voz y dar la palabra a poblaciones que no la tenían hasta el momento en temas que tienen que ver con su salud, bienestar y calidad de vida habilita el ser reconocido al interior de las comunidades, redescubrir espacios no ocupados o abandonados, visualizar las potencialidades que se tiene como integrante de una comunidad y reconstituir un tejido social que, como sus instituciones, está dañado producto de años de desmantelamiento de lo público en pro del individualismo y lo privado. Los Programas se convierten en dinamizadores de los recursos de la comunidad y en vías para la toma de conciencia de sus condiciones concretas de existencia.

En este proceso, los profesionales y equipos muchas veces debemos defender o resistir las intencionalidades y sentidos del trabajo que estamos llevando a cabo. Cuando no responde por ejemplo a intencionalidades paternalistas, como decía Colom, o cuando intentamos ir más allá de ellas, a veces los niveles centrales se resienten o resisten a las innovaciones que podamos provocar y cuesta defender y sostener lo que del proceso colectivo emergió y que precisamos sea tenido en cuenta.

Por último y sabiendo que no se agotan en estas páginas las conclusiones acerca de un trabajo que es complejo y de una profesión que aún en mi caso estoy descubriendo, me interesa recuperar lo que Macías Gómez expresa acerca de las exigencias que en ámbitos no formales atraviesan al pedagogo. “Al pedagogo se le exige, esencialmente, el dominio de habilidades de sintetizar la complejidad (...) se le pide equilibrio emocional ante la incertidumbre del exterior, saber tratar con personas que también están sintiendo tales incertidumbres, tener la sensibilidad para captar estados de ánimo de quienes tienen que cooperar con él en el desarrollo y aplicación de sus propuestas (...)”. El pedagogo también debe “contribuir a que las personas descubran el significado de sus vidas, como parte

sustancial de un mundo de todos y para todos (...). Que la intervención del pedagogo esté al servicio del desarrollo integral de las personas lo que exige que sepan qué función tiene el conocimiento en la sociedad, cómo se genera, se desarrolla y cómo se descubre, cómo se enseña el deseo de aprender y a seguir aprendiendo para conseguir una vida y una sociedad mejor” (MACÍAS GÓMEZ, E., 15-16: 2004).

Resta decir que ante tamaña complejidad de acciones y exigencias lo que en todo caso nunca hay que perder es la humildad para reconocer que no se sabe todo; la capacidad de saber dialogar y trabajar con otros; la certeza de posicionamientos éticos en pro de aprendizajes valiosos para las personas con las que trabajamos y la esperanza de saber que ocupando estos espacios dejamos y nos dejan huellas imborrables que nos habrán transformado un poco.

Bibliografía consultada:

COLOM, Antoni, (1998), “Educación para la salud” en COLOM, Antoni y otros (1998), “Educación no Formal”, Editorial Ariel, Barcelona.

Documento Marco Programa Nacional de Desarrollo Infantil “Primeros Años”, ARG/06/017, 2006.

FREIRE, Juan, (2009), “Educación expandida y nuevas instituciones: ¿es posible la transformación?”, en FREIRE, Juan y otros, (2009), “Educación expandida”, Zemos98, disponible en [<http://www.educacionexpandida.org>], consulta 2/10/13.

GARCIA MARTINEZ, Alfonso, (2006), “Contextos no formales y educación para la salud” en Revista de Estudios de Juventud: “Jóvenes y educación no formal”, N° 74, Septiembre 2006. Coordinadora: Mª Mar Herrera Menchén. Observatorio Instituto de la Juventud, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, España. Disponible en [<http://www.injuve.es/observatorio/formacion-empleo-y-vivienda/n%C2%BA-74-jovenes-y-educacion-no-formal>], consulta: 2/10/2013.

GODDARD, Patricia y otros, (2010), “Lineamientos para la atención integral de adolescentes en espacios de salud amigables y de calidad”, Programa Nacional de Salud Integral en la Adolescencia, Ministerio de Salud de la Nación, Sociedad Argentina de Pediatría, disponible en [<http://www.msal.gov.ar>], consulta 8/10/13

MACÍAS GÓMEZ, Escolástica, (2004), “Aproximación a la intervención de calidad en la educación no formal. Funciones del pedagogo”, Universidad Complutense de Madrid en Revista Complutense de Educación, Vol. 15. Núm. 2, Año 2004.

WALDMANN, L. y otros, (2011), “Servicios de atención a niños y niñas de 45 días a 36 meses”, UNSAM y UNICEF.

“Políticas públicas para la primera infancia. Proyecto de país”, (2011), documento presentado en el Encuentro Regional de Políticas Integrales “Crecer juntos para la primera infancia”, Presidencia de la Nación, UNICEF, Buenos Aires, Argentina.

VAZQUEZ, Gonzalo (1998), “La educación no formal y otros conceptos próximos” en SARRAMONA, J., VAZQUEZ, G., COLOM, A., “Educación no formal”, Editorial Ariel, Barcelona.



**La Licenciada en Ciencias de la Educación en la Educación
Sexual Integral en ámbitos no escolares.**

Prof. María Eugenia Ojeda²³



²³ Profesora en Ciencias de la Educación y alumna en tesis de la licenciatura en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

Presentación de la relatora

Quisiera iniciar este relato expresando que desarrollé la Práctica pre profesional en la búsqueda de inserción profesional de la problemática de Educación Sexual Integral en ámbitos no escolares durante el año 2012.

Así el proceso de inserción a la práctica comenzó con un Diagnóstico profesional y construcción del perfil (biografía educativa, visita a posibles espacios de inserción) realizado por la cátedra, mediante la realización de una serie de entrevistas. En estas entrevistas se presentó como propuesta de Práctica pre-profesional al Centro de Salud del Barrio Las Américas, para desarrollar dentro de éste las actividades en relación al Programa de Salud Sexual y Reproductiva.

Frente a esta propuesta se visita el Centro de Salud y se propone realizar la Práctica allí.

La cátedra gestiona la inserción al espacio de meses sin respuestas espacio de inserción.

Por referencia del Doc. Yolanda Quien expresa la



mediante nota la mencionado, pero luego se decide buscar otro

ámbito de organizaciones que se decide consultar a Bertazzo, Jefa del Sexual y Reproductiva. posibilidad de realizar la

Práctica, bajo la autorización del Área Maternidad e Infancia. La respuesta fue positiva por lo que se iniciaron las Prácticas en el Programa de Salud Sexual y Reproductiva.

Lugar en el que se realizó la práctica y tutora que la acompañó.

La Práctica Profesional de la Lic. en Cs de la Educación se realizó en el Programa de Salud Sexual y Reproductiva (PSSyR) dependiente del Ministerio de Salud de la Provincia de San Luis.

El Programa de Salud Sexual y Reproductiva de la Provincia de San Luis fue creado a través de la Ley Provincial N° 5344 y reglamentado en el año 2003. El Programa tiene como objetivo “Posibilitar a toda la población el acceso a los Servicios de Salud que tendrán a su cargo brindar la consejería, el asesoramiento y la información que le permita

tomar decisiones con libertad y responsablemente sobre los derechos sexuales y reproductivos”. Estos últimos propósitos expresan estrecha relación con actividades de índole educativa e intervención pedagógica.

Por otro lado, el Programa tiene su sede en Consejería de atención Integral en el Hospital del Sur de la Ciudad de San Luis. Acceden 6 mil mujeres al año (sobre el total de 51.830 mujeres en edad fértil de la Ciudad Capital (CENSO 2001)), a los diferentes servicios del programa: Atención en Consejería Integral, Prescripción de los métodos anticonceptivos, entrega de los métodos anticonceptivos y realización de los controles posteriores cuando el método anticonceptivo elegido, consignando síntomas y/o signos que sugieran complicación.

Pero además de estos servicios el PSSyR desarrolla actividades educativas como charlas, talleres, jornadas de capacitación, actividades de promoción, desarrollo de folletería y materiales de difusión, es decir que los servicios médicos van acompañados de actividades educativas que desarrollen en la comunidad la necesidad de acceder al Programa y brindan información acerca de sus derechos sexuales y reproductivos para poder ejercerlos.

Actividades pedagógicas que se llevaron adelante (Delimitadas por el documento base del PSSyR)

Capacitación, Asesoramiento y Difusión:

- 1) A agentes de salud, educación, acción social, para informar, asesorar en temas de sexualidad y procreación responsable.
- 2) A los profesionales del equipo de salud de los centros asistenciales, capacitación continua en sexualidad y reproducción, para informar y asesorar en los métodos disponibles, en su estilo, efectividad, sus contraindicaciones, ventajas y desventajas y su correcta utilización.
- 3) A la comunidad en general y en particular a parejas, mujeres en edad fértil y adolescentes, a través de equipos de asesoramiento



interdisciplinarios debidamente capacitados, sobre: Salud sexual y reproductiva, prevención de enfermedades de transmisión sexual, HIV/SIDA, Violencia sexual, Anticoncepción y Fertilidad. El asesoramiento se realizará: en forma individual y a grupos de personas, de acuerdo a la demanda y con metodologías adecuadas a cada grupo.

4) Realizar campañas de difusión sobre paternidad responsable, sexualidad, enfermedades de transmisión sexual y HIV/SIDA, etc. a través de medios gráficos, orales y audiovisuales.

5) Coordinar acciones con consultorios de salud sexual y reproductiva, estatales y privados, organismos públicos y organizaciones no gubernamentales, que en su naturaleza y fines puedan contribuir a la consecución de estos objetivos

Investigación e información estadística:

1) Desarrollar información estadística y de las investigaciones referidas a todos los aspectos relacionados a la salud reproductiva efectuando además vigilancia epidemiológica y garantizando el acceso a la información.

Si bien éstas fueron las propuestas que se elaboraron en un principio, luego con el desempeño y la apropiación de la dinámica del equipo profesional e institucional, en la práctica se fueron configurando tres espacios de desarrollo de prácticas de intervención pedagógica. Estos espacios se diferencian en tres categorías:

1. En relación a la espacios de enseñanza (Talleres)

Se participó de talleres realizados a docentes de una institución, a estudiantes de diferentes espacios educativos y se planificó una actividad de formación para educadores y educadoras de ámbitos no formales, que finalmente no se realizó.

Estos talleres se realizan por demanda y coordinación interinstitucional, es decir la institución que presenta la necesidad demanda la actividad al PSSyR, luego este realiza una propuesta en función de los talleres pre-elaborados, se coordina fecha y horario y se realiza el Taller.

Estos talleres presentaron diferentes contenidos a desarrollar. El taller realizado con los docentes fue sobre Mitos y Prejuicios acerca de la sexualidad, los talleres realizados con adolescentes fueron sobre Métodos Anticonceptivos, sus ventajas y desventajas.

En relación a la modalidad pedagógica de los encuentros, se menciona la modalidad de Taller, pero si bien se trabaja en grupo y los chicos y chicas tienen una instancia para realizar preguntas, la mayor parte del tiempo se ocupa en el desarrollo del tema en forma expositiva por las profesionales. La modalidad de Taller, permitirá otro tipo de abordaje desde una mayor participación de docentes o estudiantes, permitiendo así una construcción de conocimientos sobre el tema, en base a los conocimientos previos, los conocimientos científicos y las problemáticas emergentes del grupo, desde una problematización de los conocimientos y prácticas previas del grupo.



2. En relación a la formación profesional (Capacitaciones)

Se participó de dos capacitaciones dictadas por el Programa Nacional de Salud Sexual y Reproductiva y Procreación Responsable. Los contenidos de estas capacitaciones fueron en primer lugar sobre Consejería en Salud Sexual y Reproductiva, y Aborto no punible. También se presentó la posibilidad de asistir a una Capacitación sobre Adolescencia y Marco Jurídico, dictada por el Ministerio de Salud de la Nación.

Además para la apropiación de los temas y conocimientos de circulación cotidiana se trabajó en la lectura de bibliografía del Programa Nacional de Salud Sexual y Reproductiva en relación a todas las problemáticas que se abordan desde el programa.

3. En relación a la Investigación (Investigaciones)

El PSSyR todos los años realiza una encuesta para adolescentes en el marco el Día del Estudiante. El Programa se traslada al “El Trapiche” – lugar elegido por los y las estudiantes en los últimos años para el festejo – y allí se realiza una campaña de promoción sobre Salud Sexual: se entregan MAC (Métodos Anti Conceptivos), folletería e información, pero además se realiza una encuesta sobre diferentes temas de sexualidad, que luego sirve como fuente de información primaria para datos estadísticos como: accesibilidad a MAC, los métodos más utilizados por adolescentes, iniciación sexual y este año se incorporó una pregunta sobre ANP. En esta actividad se participó de la instancia de elaboración de la Fundamentación y Modelo de Encuesta para realizar en el Día del Estudiante.

Por otro lado, con María Elena Ponce – compañera de la Práctica Profesional- se realizó Investigación acerca de la problemática de accesibilidad, se presentó como objetivo el conocimiento acerca de la accesibilidad de adolescentes de diferentes escuelas de la Ciudad de San Luis a los servicios del PSSyR.

La problemática de la accesibilidad al PSSyR, especialmente de las mujeres de sectores vulnerables se presenta como una inquietud permanente, esto como motivación inicial generó indagar la problemática en una primer instancia con adolescentes por intermedio de instituciones educativas diferenciando: Escuelas Urbano Marginadas y Escuelas Céntricas.

Esta investigación tuvo como intención proponer marcos de acción a futuro para visibilizar las estrategias del PSSyR para llegar a la población adolescente, en sus diferentes particularidades y contextos socio culturales.

Incumbencias profesionales que se relacionaron con el trabajo realizado.

Los escenarios de acción en Campo de la Salud, especialmente en Programas como el PSSyR son un espacio de inserción laboral de las profesionales en Ciencias de la Educación, ya que las prácticas de intervención pedagógicas se realizan por otros/as profesionales, y podrían ser espacios ocupados desde una especificidad disciplinar como es la formación en Ciencias de la Educación para la planificación, desarrollo y evaluación de instancias educativas en el ámbito de la salud.

Sentimientos y sensaciones despertados por la experiencia (A modo de evaluación)

a. Sobre articulación teoría y práctica

En primer lugar el equipo está conformado por diferentes matrices disciplinares, a través sus profesionales: psicóloga, obstetra y ginecóloga. Pero a la mirada disciplinar se suma la perspectiva de abordaje, en este caso una concepción integral de salud y perspectiva de derechos. Y en relación a la Perspectiva de género, se encuentra el abordaje centralizado en la atención a mujeres.

La relación con la práctica presenta dificultades por los tiempos institucionales, las dinámicas del

interdisciplinar, que
veces se ve
por la

cuantificación y
diversificación de

Para la
incorporación al
necesario la
apropiación del



equipo
muchas
desbordado

trabajo.

equipo fue

lenguaje

técnico específico, las problemáticas cotidianas, y la información de circulación permanente. Para lograr esto se recurrió a la bibliografía del Programa Nacional de SSyPR, y se recurrió a la pregunta casi permanente en situaciones que así lo requerían, en relación a la Institución (Hospital), el personal de la Institución, las condiciones de trabajo, en relación a los servicios específicos del programa, entrega de MAC, planillas e historias clínicas y en relación a la población que asiste al Programa.

b. En relación a la Institución

El PSSyR depende del área de Maternidad e Infancia del Ministerio de Salud, funciona en el Hospital del Sur (Hospital de Día) B° El Lince. En la sede del Programa se ofrecen diferentes servicios: Atención en Consejería Integral, Prescripción de los métodos anticonceptivo, Entrega de los métodos anticonceptivos, Realización de los controles posteriores, del método anticonceptivo elegido, consignando síntomas y/o signos que

sugieran complicación. El horario de atención es de 8 a 16hs en la ventanilla del Programa. Además se despachan MAC para todos los Centros de Salud de la Ciudad y la Provincia de San Luis.

Por otro lado se realizan actividades de formación fuera del Programa, y en otros espacios como Instituciones Educativas y Centros de Salud.

c. Poder/saber

Las actividades están centralizadas en la Jefa del PSSyR, esto se observa como dificultad ya que sería importante distribuir la tarea en forma más equitativa en el equipo, y poder garantizar un abordaje integral, mayor alcance de las propuestas del programa y mayor desempeño del equipo de trabajo. Si bien se plantea el abordaje interdisciplinario, es importante que cada profesional pueda desenvolverse y desarrollar su aporte disciplinar y del saber hacer.

Esta dinámica de trabajo por demanda, dificulta la elaboración de propuestas desde el interior del Programa hacia la Comunidad, para el abordaje de problemáticas emergentes, por población (mujeres, varones, adolescentes) o identificadas a lo largo de los años y la práctica en el programa.

d. Vida cotidiana

El PSSyR trabaja sobre demanda. Es decir, el equipo del programa responde frente a la demanda de usuarias, profesionales, instituciones y otros. Estas demandas son en relación a entrega de MAC, capacitación, asesoramiento, Consejería, charlas, talleres, entrega de folletería, PAP (Papanicolau) y atención ginecológica.

Trabajar sobre demanda muchas veces implica la superposición de actividades, tareas y responsabilidades de las integrantes del equipo: “todas hacemos todo”. Si bien esto en algún momento se reconoció como un valor positivo, en el transcurrir de los días se pudo observar cierto malestar por la superposición de tareas y la falta de claridad en relaciones a las responsabilidades correspondientes para cada profesional.

Por esto mismo, al iniciar la Práctica, la propuesta de trabajo fue la incorporación en la dinámica cotidiana y trabajar sobre demanda, lo que generó que en varias ocasiones no hubiera claridad en la tarea, actividad o sentido de la presencia en el espacio de trabajo. En este tiempo se trabajó en lectura bibliográfica y sistematización de las actividades educativas realizadas.

Plan de trabajo. Posicionamiento

En principio el posicionamiento fue el de observadora participante, para poder conocer la dinámica del equipo interdisciplinario y para lograr una incorporación acorde a las competencias disciplinares, la demanda del equipo, del Programa y las posibilidades de intervención profesional propias.

En una segunda instancia se intentó salir de este posicionamiento hacia una intervención más comprometida, elaborando propuestas de taller y de intervención. En el caso de un taller solicitado se propuso realizar una planificación en equipo – que se realizó junto a la psicóloga - en relación a los intereses del grupo, (se relevaron mediante una encuesta anónima las preguntas que los adolescentes le harían al programa), y los objetivos del programa, para construir una propuesta creativa acorde a las características particulares del grupo que demandaba el taller. Esta planificación se pudo realizar con el grupo que demandó el Taller, pero no así su evaluación y devolución posterior.

Se propuso también una Capacitación en Salud y Educación Sexual Integral para Educadores y educadoras de ámbito no formal, el cual por cuestiones de tiempo y organización no pudo realizarse.

En un tercer momento el rol de quien realiza la Práctica comienza a desdibujarse, ya que no hay una clara definición de las tareas a realizar, es ahí cuando se propone realizar una investigación en conjunto con la compañera de la Práctica – María Elena Ponce- sobre accesibilidad de los y las adolescentes de diferentes escuelas de la Ciudad de San Luis a los servicios del PSSyR, lo implicó realizar la gestión para el ingreso a Instituciones Educativas de la Ciudad de San Luis, la aplicación de la Encuesta y la sistematización de la misma.



A. Propuesta de trabajo futuro en el ámbito de inserción.

Las propuestas de trabajo que se realizan son en relación a tres instancias: la organización del equipo de trabajo interdisciplinario, organización de actividades pedagógicas y articulación con organizaciones sociales e instituciones:

Organización del equipo de trabajo interdisciplinario:

En relación a las observaciones mencionadas anteriormente y desde una mirada superadora para el trabajo en equipo y el abordaje integral de las problemáticas emergentes en la comunidad se propondría:

- ✓ Espacios de reunión semanal del equipo interdisciplinario para coordinar acciones, actividades, tareas, seguimientos y evaluación.
 - ✓ Formación en servicio del equipo de trabajo en relación a las problemáticas emergentes para el abordaje integral (Violencia, Abuso sexual, Perspectiva de Género, Atención Integral, Abordaje de Problemáticas Sociales).

Organización de actividades pedagógicas del PSSyR:

- ✓ Planificación estratégica: Diagnostico de problemáticas en relación a la Salud Sexual y reproductiva diferenciada por población (Mujeres, Varones, Adolescentes), Sectores sociales (sectores vulnerables), para organizar en base a este un plan de trabajo, estableciendo objetivos a corto, mediano y largo plazo, actividades para su realización, distribución de tareas, tiempo y espacio y finalmente su evaluación y sistematización y socialización.
 - ✓ Investigación: desarrollar la investigación de Tesis (trabajo Final de la Carrera de Ciencias de la Educación) en alguna problemática que el programa requiera para su posterior abordaje vinculado a la Educación Sexual Integral y Perspectiva de Genero.
- ✓ Articulación con ONGs e Instituciones:
 - Instituciones de formación docente:
Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL
Instituto de Formación Docente de la Provincia de San Luis.
 - Instituciones Educativas:

Ministerio de Educación para desarrollo de ESI (Estrategias de Salud Integral) en las Escuelas.

Escuelas de La Ciudad de San Luis

- Organizaciones sociales que realicen actividades educativas y de promoción comunitaria en ámbito no formales:

Conclusiones: LAS PRACTICAS PROFESIONALES DE LOS LICENCIADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACION EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS



Por: Marcelo Vitarelli y María Virginia Mariojous Margall

La práctica profesional, llamada Praxis V se inscribe en el quinto año de la licenciatura en ciencias de la educación, en una dinámica de trabajo de carácter anual donde se alternan espacios de teorías, de revisión de saberes, análisis de prácticas, intervenciones institucionales y producción de conocimientos en torno al desempeño profesional, entre otros. Es por ello que coronando los estudios de la licenciatura se propone problematizar el

campo profesional para una toma de conciencia comprometida y eficaz en las diferentes realidades educativas de lo local. Focaliza miradas en torno a competencias, trayectorias educativas y laborales e inserción profesional, modos de intervención pedagógica y práctica profesional supervisada en los diversos campos de acción de las ciencias de la educación.

1. Desde dónde partimos...

El área de la Praxis ha sido pensada, desde su creación, como un eje vertebrador en la formación del profesor y licenciado en Ciencias de la Educación, plan Ord. CD-020/99, que ha optado por realizar sus estudios en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Como “eje vertebrador” adquiere una relevancia singular al ser

pensado en tanto que espacio de formación basado en el contacto directo con la realidad que avanza en complejidad y profundidad a lo largo de la carrera elegida. Su propia filosofía lo inscribe en una paradoja que intentaremos describir. Por una parte no es una asignatura, o seminario sino un taller, que como dominio de aprendizajes específicos previstos en el Plan de estudios el alumno debe asistir a clases integrando, aplicando conocimientos y aptitudes en vistas a alcanzar la realidad profesional elegida, a la par de realizar en campo prácticas de intervención pedagógica. Por la otra parte este espacio no debe dejar de lado su naturaleza de conocimientos y de enseñanza y aprendizaje en torno, en este caso particular, de la construcción de la identidad profesional del egresado.

La Praxis como problemática se inscribe en un contexto histórico-social que dice relación a las múltiples manifestaciones en que se pueden entender las prácticas: docentes, investigativas y profesionales, dando cuenta de la complejidad del hecho educativo (K. Kossik, P. Bourdieu, M. Mannoni, V. Guyot). Para ello requiere de un conocimiento acabado de la realidad educativa; de los procesos que la persona desarrolla en tanto sujeto de aprendizajes en diversos contextos y de la naturaleza organizacional y las diversas culturas y climas institucionales en donde se hacen efectivas las prácticas. Todo ello atravesado por el conocimiento del campo disciplinar propiamente dicho. La Práctica Profesional que nos ocupa en esta oportunidad trabaja en relación con los múltiples niveles de contextualización en donde se insertan las prácticas, proponiendo formas de intervención institucional apropiadas a cada caso y generando, a partir de allí, un espacio de reflexión y producción de conocimientos en torno de la construcción de la identidad en cuestión.



El nivel V del área de la Praxis corresponde al quinto año de la licenciatura en ciencias de la educación y se denomina “Práctica profesional”, implicando la inserción del futuro egresado en espacios institucionales planteados como escenarios de acción laboral en relación al perfil profesional de formación alcanzado (Justiniano Dominguez, Teichler Ulrich). La práctica profesional aparece de la mano del desarrollo de las profesiones, en particular la profesión en ciencias de la educación, en los múltiples contextos en que puede ser pensada. La educación como hecho social inherente a un proyecto político, aparece en el centro de las intervenciones y análisis de la puesta en juego de las incumbencias profesionales, las aptitudes y las destrezas

en contextos cambiantes con demandas específicas. Este espacio anual está pensado como el lugar en donde se pueden realizar diagnósticos acerca del hecho educativo, análisis de escenarios de acción, prácticas de intervención pedagógica, reflexión sobre la propia práctica, construcción progresiva de la identidad profesional y debate acerca de la realidad del mundo laboral y la inserción futura.

El espacio de Praxis V posibilita que los alumnos desarrollen prácticas acorde con sus perfiles contruidos (M. Souto) en áreas de trabajo con abordajes interdisciplinarios, en espacios formales y no formales de educación, en el campo del planeamiento, la evaluación y el asesoramiento pedagógico, en los análisis institucionales y las experiencias de intervención pedagógica, en la sistematización, la divulgación y la producción de conocimientos educativos, en los niveles básicos y aplicados de la investigación en educación y en la formación de formadores, entre otros.

El espacio educativo es parte entonces de un complejo proceso social que intenta dar cuenta y está atravesado por una multiplicidad de escenarios, operaciones, relaciones subjetivas, etc... La educación en tanto que práctica social, es en quien las otras prácticas construyen sentido, intentan legitimarlo, conformarlo, transformarlo. La educación se erige entonces en lo público por supremacía, en donde se ponen de manifiesto las diversas articulaciones que un Estado lleva adelante en el interjuego con las fuerzas sociales. De tal modo que la educación, la escuela y la formación trabajan con un conocimiento que no les es propio en el sentido de privacidad, sino que muy por el contrario su destino es el de la socialización.

Un conocimiento que en tanto proceso remite a formas de producción, circulación y apropiación de saberes que son legitimados socialmente en virtud de su pertenencia a la esfera de lo público (O. Zuluaga, C. Cullen).

El espacio de la praxis V constitutivo del eje de la praxis en la formación del licenciado en ciencias de la educación en la Facultad de Ciencias Humanas, aparece como una instancia innovadora que cumple una década, vale decir desde el 2004 a nuestros días, momento en que llega a quinto año la primera cohorte de alumnos correspondiente al nuevo plan de estudios creado por Ordenanza CD-020/99. A partir de la experiencia acumulada podemos decir que los alumnos —de quinto de la licenciatura en ciencias de la educación— se acercan a este espacio en general con grandes interrogantes acerca del campo ocupacional y la inserción en el universo del trabajo profesional. Este espacio viene recuperando en las sucesivas cohortes una imagen objetivo sobre la profesión del licenciado en ciencias de la educación, algunas veces desconocida por el entorno social y no siempre defendida por los mismos profesionales que tradicionalmente se han hecho cargo del aula de formación pero no de una praxis alternativa a lo ya existente, nos referimos a aquellos que sólo alcanzan la titulación de profesores en ciencias de la educación (M. Vitarelli, V. Mariojouis). Es por ello que cuando el alumno —cuasi profesional— ingresa a este ámbito, trae consigo un conjunto de demandas y expectativas, algunas de ellas parcialmente cumplidas a lo largo de la carrera de formación universitaria y otras no clarificadas en la especificidad de roles sociales u oficios a cumplir. En general decimos que los alumnos se ubican con facilidad y comodidad en situaciones áulicas y de las instituciones educativas del ámbito formal, pero que escasamente se ven o representan fuera de ella. Esta situación descripta ha motivado, dando cuenta de los contenidos mínimos fijados en plan de estudio, el valorar prácticas que van desde los ámbitos no formales, pasando por las políticas educativas ministeriales, hasta llegar al gabinete de capacitación empresarial, donde los futuros educadores se desafían a ellos mismos frente a los roles clásicamente aprendidos y sostenidos por el entorno. Esto se fundamenta en los lineamientos generales para este espacio previstos en el currículo del plan de estudios 020/99.

Quienes hemos desarrollado prácticas pedagógicas no exclusivamente áulicas, y hoy sostenemos este espacio formativo-reflexivo, estamos convencidos de la importancia que tiene para un futuro licenciado la apertura a un universo educativo diversificado, pluricompetente y de alta complejidad social como el que nos toca vivir en nuestros días (E. Morin, D. Najmanovich). De allí que el campo de la praxis V aparezca entonces como desafiante y motivante en palabras de los mismos alumnos. Creemos que recién estamos iniciando la tarea, que estamos sentando las bases, de una manera silenciosa y paulatina, para la consolidación de una práctica educativa a futuro que se cuestione acerca del ser y el hacer de un licenciado en ciencias de la educación en el contexto contemporáneo.



2. Nos proponemos...

- Trabajar en torno a la constitución y la problematización de la identidad profesional del licenciado en ciencias de la educación en el contexto de la realidad contemporánea.
- Propiciar la participación efectiva de los alumnos en diferentes ámbitos de inserción profesional a través de pasantías, trabajos de campo, sistema de alternancia, etc.
- Posibilitar el estudio crítico de las prácticas educativas y la elaboración de propuestas alternativas y/o de mejoramiento que contribuyan a repensar el "oficio" del Licenciado en Ciencias de la Educación.

3. Algunos desarrollos conceptuales...

El Plan de estudios Ordenanza CD N°020-99 estipula para el nivel V (Licenciatura) Práctica profesional (página 34 de la citada ordenanza) “El propósito implica la participación efectiva en diferentes ámbitos de inserción profesional a través de pasantías, trabajos de campo, sistema de alternancia, etc. que posibiliten el estudio crítico de las prácticas, la elaboración de propuestas alternativas”.

En función de lo pautado creemos importante explicitar este tipo de trabajo a partir de algunos ejes conceptuales que coadyuven a desarrollar dicho propósito, tales como:

- a) Competencias básicas, disciplinarias, profesionales y transversales en ciencias de la educación.
- b) Trayectorias educativas e inserción profesional en ciencias de la educación.
- c) Trayectorias laborales e identidad profesional en ciencias de la educación.
- d) Intervención pedagógica y práctica profesional supervisada en ciencias de la educación.
- e) Inserción laboral, ámbitos de desempeño, áreas de prácticas e imaginarios sobre ciencias de la educación.

4. Trabajamos desarrollando...

Si bien no cabe en la Praxis, por su definición epistemológica, la diferenciación entre contenidos y trabajos prácticos explicamos a continuación que la práctica profesional del futuro licenciado se desarrolla en torno a tres ejes o dimensiones, que hemos construido como secuencia a seguir, de índole complementaria:

1. **La dimensión del diagnóstico profesional y construcción de un perfil orientado a la futura inserción de prácticas.** En este momento se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y profesionales de la Praxis de un licenciado en ciencias de la educación. Se da lugar entonces a la recuperación del itinerario de formación realizado a partir de la construcción de una biografía educativa. Diversas entrevistas personales contribuyen a

delinear el perfil de la futura identidad profesional y finalmente tienen lugar las visitas o toma de contacto con posibles espacios laborales. Esta dimensión acontece entre los meses de marzo a abril del ciclo lectivo.



2. La dimensión institucional y de las prácticas laborales. La inserción en un espacio institucional lleva a los practicantes a la elaboración de un proyecto de trabajo bajo la supervisión de un tutor especialista en el ámbito implicado. El mismo es refrendado por una Acta Acuerdo de prácticas “ad honorem” en vistas a ingresar al futuro profesional en el lenguaje de las prácticas del mundo del trabajo, sus leyes y dinámicas operativas. Por otra parte, la coordinación de la Praxis monitorea las prácticas reales efectuadas y desarrolla un grupo de reflexión en torno a la identidad profesional guiado por algunos ejes categoriales tales como: la relación teoría práctica; el binomio sujeto-institución; la

tensión saber-poder y la emergencia de la vida cotidiana y sus múltiples niveles de implicancia. Esta dimensión se desarrolla durante los meses de mayo a setiembre del ciclo lectivo.

3. La dimensión de la construcción colectiva e individual de conocimientos profesionales. Durante esta etapa tienen lugar las prácticas evaluativas formativas de la experiencia y a partir de ellas la construcción de conocimientos que se vehiculizan en un Informe final profesional de utilidad para la institución donde trabajaron los practicantes como ejercicio de profesionalización y para el espacio de la praxis como aporte a las prácticas de la enseñanza y del campo de acción de la pedagogía en el presente. Esta dimensión tiene lugar entre los meses de octubre a diciembre del ciclo lectivo. Cabe agregar que las prácticas de inserción profesional se vehiculizan en ámbitos institucionales, algunos de los cuales enumeramos a continuación, y otros que de acuerdo a las trayectorias pedagógicas de los alumnos salimos a buscar.

Se ofrecen inicialmente espacios de prácticas en:

***Educación Superior: Universidad e Institutos de Formación Docente Continua de la provincia de San Luis.**

***Sistema carcelario y de educación en contextos de encierro.**

***Sistema sanitario y de diversos espacios de la educación para la salud.**

***Organismos No Gubernamentales - ONGs-.**

***Grupos de trabajo interdisciplinarios.**

***Ministerio de Educación y Ministerio de las Culturas.**

***Escuelas del sistema educativo provincial.**

***Consultoras empresariales.**

***Programas de Adultos Mayores.**

***Centros de Actividades Juveniles.**

Otros espacios a indagar.



5. Una línea de autores nos acompañan en el recorrido...

- [1] BUNK, G.P: “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales. Revista CEDEFOP N°1 1994 en www.ilo.org/public/spanish/region
- [2] BUONTEMPO, M. “Inserción laboral de graduados universitarios: un estudio desde las trayectorias laborales” en www.unne.edu.ar/cyt/2001/1-sociales/s-003.pdf
- [3] CONTARTESE, D., GÓMEZ, M. “Trayectorias Laborales de graduados universitarios de carreras modernas de alto estatus: la búsqueda de una inserción ocupacional genuina” Año 2001. en www.aset.org.ar/congresos/5/aset/pdf/contartese-gomez.pdf
- [4] FERNÁNDEZ BERDAGUER, LETICIA. “Demandas de calificaciones en profesiones universitarias”. Pensamiento Universitario. Buenos Aires. Año 3 N° 3. 1995.
- [5] FORMICHELLA, M.M. “Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad” UNS – CONICET en www.aaep.org.ar/espa/anales/works05/formichella_london.pdf
- [6] GALLART, M. “Competencias Laborales: tema clave en la articulación Educación – Trabajo.” En www.oei.es/oeivirt/fp/cuad2a04.htm
- [7] ILVENTO, M "Las representaciones sobre el campo profesional en ciencias de la educación: la incidencia de las prácticas pre-profesionales". Tesis Doctoral. España 2002. En <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0602103-092117/>
- [8] JUSTINIANO DOMINGUEZ, M.D. “La inserción Laboral de los profesionales graduados en ciencias de la educación” Tesis Doctoral. Barcelona 2006. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listatesis>
- [9] LUCERO SOSA, M. “La formación profesional del graduado universitario en ciencias de la educación de la UNSL y su adecuación a las demandas del sistema laboral”. Tesis de licenciatura en ciencias de la educación (inédito). San Luis 2010.
- [10] MASTACHE, A. “Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales”. 2007 Ediciones Novedades Educativas.
- [11] RAMA, Claudio. “La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina”. Año 2006. Fondo de Cultura Económica.
- [12] RIVEROS, S. “La constitución del sujeto pedagogo en la UNSL entre 1973 – 1983”. Trabajo de Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. San Luis, UNSL. 2004

[13] TEICHLER, ULRICH, Graduados y Empleo: Investigación, metodología y resultados. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. 2005.-

[14] TESTA, JULIO; SANCHEZ PABLO, “El enfoque de las trayectorias educativas y laborales como una mirada complementaria en el tratamiento de la problemática universitaria”. CEIL – PIETTE – CONICET Universidad de Buenos Aires. 2002.-

[15] VITARELLI, MARCELO; MARIOJOULS VIRGINIA. Competencias profesionales y formación universitaria. El caso de las Ciencias de la Educación en debate contemporáneo. Buenos Aires. UNSAM Ediciones. 2007.-

6. Un Equipo de trabajo integrado

por:

Prof. Marcelo Fabián Vitarelli. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (UNSL, Argentina). Especialista en Planificación y Administración de la Educación (IIPE-UNESCO, Paris). Diploma Superior en Economía Social y Desarrollo Local (FLACSO, Argentina) y Master en Ciencias Sociales (EHESS de Paris). Docente – Investigador y Extensionista en el Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

E-mail:

mvitar@unsl.edu.ar;

marcelo.vitarelli@gmail.com

Prof. María Virginia Mariojoul Margall. Profesora en Ciencias de la Educación y actualmente en etapa final de tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación (UNSL, Argentina). Cursando en el presente la Diplomatura en Pedagogía Hospitalaria y Domiciliaria del Hospital Garrahan (Buenos Aires, Argentina).

Docente – Investigadora y Extensionista en el Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

E-mail: virginiamariojoul@gmail.com

