



Decisiones didácticas en la construcción de guías de trabajos prácticos: reflexiones sobre una propuesta de enseñanza situada

Mesa: 3. Desafíos con las culturas digitales: indagaciones y experiencias en torno a la inclusión genuina de lenguajes y dispositivos. Rupturas o continuidades ante el contexto de pandemia

Noelia A. Orienti

Universidad Nacional de La Plata

norienti@fahce.unlp.edu.ar

Estefanía Villalba

Universidad Nacional de La Plata

evillalba@fahce.unlp.edu.ar

Resumen

En el marco de las medidas sanitarias tomadas desde las esferas gubernamentales de nuestro país con el objeto de contener la propagación del virus SARS- CoV2, la docencia fue interpelada por circunstancias que demandaron decisiones didácticas urgentes para el desarrollo de su labor. Garantizar la continuidad pedagógica en Educación Superior, significó en primer término la virtualización de la enseñanza. En este proceso irrumpieron nuevas problemáticas pedagógico-didácticas, y otras se reinstalaron, adquiriendo sentidos particulares al interior de las instituciones y los equipos docentes.

A partir de considerar las propias prácticas docentes, este trabajo persigue el propósito de aportar reflexiones a los debates actuales sobre aspectos que intervienen en la configuración de una propuesta de enseñanza situada. Interesa compartir las decisiones didácticas involucradas en su construcción, focalizando el análisis en uno de los dispositivos diseñados por el equipo docente al que pertenecen las autoras: las Guías de Trabajos Prácticos (GTP).

El trabajo sistematiza parte de la experiencia acontecida en la cátedra Diseño y planeamiento del curriculum perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), durante las cursadas 2020 y 2021. Se trata de una asignatura perteneciente al Profesorado en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP) y a distintos Profesorados que se cursan en la FaHCE (UNLP), cuya matrícula oscila entre los 680 y los 720 estudiantes. Considerando la masividad que representa, la pregunta por cómo acompañar trayectorias educativas



diversas no se impuso por primera vez en el contexto de pandemia, pero sí el imperativo de diseñar alternativas que así lo permitieran en una modalidad no-presencial, garantizando la inclusión de quienes no contaban con los recursos y/o dispositivos básicos para participar de instancias sincrónicas.

En respuesta a esta preocupación, la cátedra diseñó las GTP. Con la pretensión de desandar las decisiones didácticas involucradas en el proceso de elaboración de las mismas, se incluye en este trabajo una descripción de la estrategia general de enseñanza para el espacio de trabajos prácticos de la materia en cuestión durante 2020 y 2021, lo que permite vincular las GTP con las intencionalidades docentes, los contenidos objetos de la enseñanza y la población estudiantil destinataria. Asimismo, se caracterizan las GTP partiendo de las siguientes cuestiones, ponderadas en su construcción: la importancia de presentar contenidos y unidades temáticas, en articulación con la propuesta metodológica de los encuentros sincrónicos y las instancias de evaluación; la necesidad de acompañar la lectura, comprensión e integración de la bibliografía obligatoria y otros materiales; el interés por promover la autonomía en el estudio; y la posibilidad de favorecer recorridos de aprendizajes diversos que respondan a una amplia variedad de trayectorias educativas e inserciones profesionales. Finalmente, este trabajo procura compartir reflexiones sobre la relevancia que adquirieron las GTP durante las cursadas, y habilitar la pregunta por la viabilidad de sostener este material, con necesarias modificaciones, en la presencialidad.

Palabras claves: virtualización de la enseñanza, decisiones didácticas, formación docente

Introducción

Este trabajo pretende aportar reflexiones a los debates actuales sobre aspectos que intervienen en la configuración de propuestas de enseñanza situadas, a partir del análisis de uno de los materiales didácticos diseñados por el equipo docente de Diseño y planeamiento del currículum (FaHCE -UNLP) que integran las autoras, en el contexto de virtualización de la enseñanza acontecido durante la pandemia. Se compartirán, específicamente, las decisiones didácticas involucradas en la construcción de las Guías de Trabajos Prácticos (en adelante GTP) y algunas reflexiones sobre la relevancia que adquirieron las mismas durante el desarrollo de las cursadas virtuales, habilitando la pregunta por la viabilidad de sostener este recurso, con necesarias modificaciones, en la presencialidad.

Como expresa Gloria Edelstein (2005), las prácticas de enseñanza siempre toman forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que concretan los docentes; pero responden a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y las



previsiones individuales de aquellos, y por tal motivo - agrega la autora- la enseñanza sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte.

En tal sentido, las acciones de formación diseñadas de manera situada se ubican en la intersección entre múltiples demandas de difícil jerarquización. La introducción de las TICs en la enseñanza universitaria en los dos últimos años fue un imperativo que desde el equipo docente de Diseño y planeamiento del curriculum, se asumió con la responsabilidad de incluirlas y usarlas desde un modelo pedagógico reflexivo, crítico y flexible (Juarros y Levy, 2020).

A continuación, y sin pretensión de exhaustividad, se desarrollan algunas coordenadas que permiten caracterizar la propuesta de enseñanza en la que se ancla la ponencia. Seguidamente, se desplegarán algunas de las estrategias que desde la cátedra se diseñaron para dar respuesta a los desafíos que planteó la virtualización de la enseñanza, haciendo foco en el diseño de las GTP. Finalmente, se compartirán reflexiones sobre la experiencia, que anticipan algunas de las decisiones por-venir en un escenario de vuelta a la presencialidad plena.

Desarrollo

1. Primera caracterización de la propuesta de enseñanza

La cátedra de Diseño y planeamiento del curriculum pertenece a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se trata de una asignatura cuatrimestral que incorpora contenidos mínimos de Didáctica y de Curriculum como disciplinas de referencia, y forma parte de los planes de estudios del Profesorado en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP) y de distintos Profesorados que se cursan en la FaHCE (UNLP).

La cursada de la materia se propone favorecer que los estudiantes analicen e intervengan en diversos temas y problemas que son constitutivos de la docencia a partir de acercamientos progresivos a la práctica, reservando la inserción institucional para el espacio de las Prácticas de la enseñanza específicas de cada profesorado, según lo estipulado en los respectivos planes de estudio.

Con respecto a los destinatarios¹ de la propuesta formativa, es importante advertir que la matrícula año a año registra un ascenso, contando para la cursada 2021 con un total de 720

¹ Se utiliza el genérico masculino con el único propósito de agilizar la lectura sin que ello implique una postura sexista o el desconocimiento de la desigualdad de género y el carácter performativo del lenguaje. El genérico tradicional masculino en este escrito representa a las diversas identidades de género en condiciones de igualdad.



inscritos. La mayoría se compone por estudiantes del Profesorado en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP), ya que es una de las materias obligatorias de su plan de estudios. Si bien se ubica en 3er año, muchos estudiantes cursan paralelamente la Licenciatura en Psicología, y otro conjunto realiza el Profesorado siendo ya Licenciados, como forma de ampliar su horizonte profesional o de certificar un desempeño docente que ya vienen ejerciendo en el sistema educativo u otros ámbitos educativos.

En menor porcentaje, participan estudiantes que cursan otros profesorado de la FaHCE, UNLP, presentándose aquí dos situaciones: mientras algunos estudiantes cursan la materia como optativa, otros lo hacen como obligatoria. Dentro de los últimos, se encuentran quienes están haciendo sus carreras con planes de estudio que, si bien están vigentes, ya cuentan con uno más actual que pronto los terminará de reemplazar. En esos planes de estudio más nuevos aprobados a partir del año 2001, Diseño y planeamiento del curriculum no tiene una cursada obligatoria sino optativa.

Asimismo, resulta relevante considerar otros recorridos formativos de los estudiantes. Entre ellos se observa que, mientras la mayoría de los cursantes no cuenta con experiencia laboral en el ámbito educativo, algunos estudiantes inician la cursada con experiencia profesional como docentes, y otros con inserciones profesionales en el campo educativo, pero no en la docencia (como es el caso de los acompañantes terapéuticos o los integrantes de los equipos de orientación escolar).

Esta primera caracterización curricular de la asignatura y de quienes la cursan permite advertir una variedad de expectativas y saberes disciplinares que constituyen parte de las trayectorias educativas (Terigi, 2010) a contemplar en el diseño de la propuesta de enseñanza. Año a año, se torna una riqueza y un desafío considerar esta diversidad en la programación de la enseñanza, habilitando recorridos que a la vez que reconozcan tal heterogeneidad, se muestren flexibles a otras necesidades e intereses de los estudiantes.

Ahora bien, en marzo de 2020 este desafío se resignificó. La imposibilidad de concretar la presencialidad impuso la urgencia por virtualizar la enseñanza contemplando la necesidad de construir estrategias que acompañen trayectorias diversas en un escenario que, como nunca, dejó al descubierto las desigualdades sociales y educativas de un enorme porcentaje de la población, no sólo como consecuencias de brechas previas en el acceso, sino también en la falta de disponibilidad de dispositivos y de conectividad (Terigi, 2020).

2. Algunas decisiones pedagógico-didácticas asumidas en la pandemia

En este escenario mediado tecnológicamente, el desafío pedagógico abarcó no sólo transformaciones del espacio y del tiempo, sino también la reorganización de los saberes y



la redefinición de la comunicación (Dussel, 2018). Lejos de intentar “trasplantar” la propuesta presencial a un contexto de no presencialidad, el equipo de Diseño y planeamiento del curriculum elaboró una propuesta de enseñanza que contempló las particularidades de los sujetos que aprenden en un contexto de enseñanza virtual, no equiparable al de la educación a distancia.

Las nuevas condiciones dispuestas para la enseñanza que se fueron configurando a partir de las medidas sanitarias tomadas por la pandemia, requirieron de cambios y adecuaciones de la propuesta pedagógico-didáctica (cuestiones relativas al contenido y a su tratamiento, entre otras). Una de las decisiones principales estuvo vinculada a la selección de contenidos: ¿cuáles eran fundamentales desde el campo disciplinar y relevantes para la formación de estos estudiantes en un contexto de enseñanza excepcional? ¿Cómo repensar los procesos de apropiación del conocimiento en una situación de enseñanza no presencial? Fueron éstas algunas de las preguntas que surgieron en el proceso de adecuación de los contenidos.

Dada la premura de organizar la propuesta por la inmediatez de los sucesos y recordando a Perrenoud (2001, citado en Basabe y Cols, 2007) quien advierte que la enseñanza implica actuar en la urgencia y decidir en la incertidumbre, durante el 2020 se trabajó con una priorización de contenidos del programa vigente, y ya en 2021 se elaboró un nuevo programa contemplando el contexto y resignificando la experiencia de la cursada anterior.

Atendiendo al desigual acceso a los servicios tecnológicos que presentaban los estudiantes y por decisión institucional, las clases, actividades, comunicación y evaluación de Diseño y planeamiento del curriculum, se realizaron durante el 2020 y el 2021 a través de un aula virtual alojada en un Campus Virtual institucional (.edu), dado que su acceso y navegación es gratuito.

Si bien los espacios de clases teóricas y de trabajos prácticos se mantuvieron separadas en la virtualidad, se trabajó en un cronograma de lecturas y actividades articulado, y para ambos espacios se previeron actividades sincrónicas (optativas, a través de Google Meet y Webex) y asincrónicas (algunas optativas, otras obligatorias, a través del Campus virtual), tanto individuales como grupales.

Específicamente para la propuesta de TP, cada estudiante contó con acceso a una solapa gestionada por la profesora a cargo de la comisión, donde se concentró la información correspondiente a la cursada, los foros, evaluaciones y otras comunicaciones que permitieron el sostenimiento de la cursada y el acompañamiento permanente a las trayectorias. Se propusieron de este modo distintos canales de comunicación, como la mensajería interna del Campus y el foro permanente de consultas o los foros con



actividades específicas. Este tipo de decisiones permitió desarrollar una interactividad en la comunicación e incrementarla a través de espacios mediáticos alternativos.

Con siete comisiones de TP que contaron con alrededor de 100 inscriptos cada una, la propuesta de trabajos prácticos se organizó a partir de la publicación en el Campus Virtual de siete Guías de TP, que se fueron intercalando con clases sincrónicas optativas. Dichas Guías fueron comunes a la totalidad de los estudiantes, y se diseñaron en estrecha relación con las estrategias desplegadas en los encuentros sincrónicos, las actividades asincrónicas, y con las instancias de evaluación propuestas.

En efecto, las GTP se complementaron con encuentros sincrónicos de TP optativos, que se realizaron por Google Meet. Organizados por comisiones de trabajos prácticos y con una frecuencia quincenal, estos encuentros se fueron concatenando con las lecturas y actividades propuestas en las GTP, y resultaron instancias potentes para garantizar la retroalimentación, recoger evidencias de aprendizajes y establecer ajustes en la enseñanza. Asimismo, permitieron presentar contenidos, desarrollarlos y establecer diálogos con (y entre) los estudiantes en relación con los procesos de aprendizaje que iban transitando.

Dado que las GTP se articularon también con la propuesta de evaluación, es relevante aclarar que durante la pandemia la cursada de Diseño y planeamiento del curriculum fue únicamente de carácter regular (cursada regular con examen final), y demandó a los estudiantes: el seguimiento de las lecturas y actividades indicadas en el cronograma y en las GTP -comunes a las siete comisiones- que cada lunes se publicaban en el aula virtual; la participación obligatoria en un foro de presentación individual y en un foro de integración grupal, y la aprobación de dos instancias de evaluación parciales de resolución grupal que requerían de una calificación no inferior a 4 (cuatro) puntos.

La primera instancia de evaluación propuso el trabajo sobre audios de colegas docentes que narraban sus prácticas docentes durante la pandemia. En articulación con la actividad propuesta con anterioridad en el foro de integración, las consignas de esta instancia promovieron la reflexión, análisis y conceptualización de las experiencias compartidas en audio, desde los contenidos de la materia. La segunda evaluación implicó un trabajo de mayor conceptualización, y entre sus consignas propuso la revisión de las definiciones iniciales que aportaron los estudiantes en el primer foro, donde además de invitarles a que se presentaran, se les solicitó que compartieran qué entendían por Didáctica y qué por curriculum.

3. Guías de Trabajos Prácticos: aportes desde una práctica situada

“Un recurso determinado, preparado o no con intencionalidad didáctica,



*tiene un sentido diferente según cuándo, cómo, dónde, con qué otros medios,
por qué razón y con qué finalidad se lo utilice”
(Weber, 2009)*

La variedad de denominaciones y los criterios ponderados para definir el medio por el que la comunicación y/o transmisión de los saberes y conocimientos a enseñar en el ámbito formal se lleva adelante, adquiere su especificidad según el autor o el contexto de referencia. Sin desconocer la dificultad relacionada con la definición de "materiales" y "medios de enseñanza", dada por la polisemia del concepto (Cabero Almenara, 1999, citado en Weber, 2009), a los fines de este trabajo se utilizarán indistintamente las denominaciones "material didáctico" y "recurso para la enseñanza" para referirse a las GTP. Las mismas se conciben en tanto

“soportes de comunicación y de cooperación (...) que deberán poner a los alumnos en la posibilidad de experiencias en el manejo y la interacción con distintos lenguajes y formas de representación de la realidad a través de diversos materiales, superando la escucha de la palabra del profesor como la única vía para aprender” (Davini, 2008, p.181).

En la producción de estos recursos para la enseñanza no se omitió el análisis de las condiciones sociopolíticas en las que se inscriben las prácticas de enseñanza, ni las condiciones de accesibilidad de los estudiantes a los materiales didácticos. Siguiendo a Barletta, Gallo y Arce, las cuestiones referidas a la accesibilidad y a los condicionamientos sociopolíticos se plantean como un problema ético, en tanto

“si en la elaboración de materiales didácticos para la virtualidad no consideramos quiénes pueden acceder y quiénes no (no hablamos solamente de accesibilidad informática sino también de una accesibilidad al lenguaje del recurso didáctico, para que no se transforme en una barrera para el aprendizaje) corremos el riesgo de diseñar o utilizar recursos inaccesibles, descontextualizados o potencialmente inabarcables que favorezcan prácticas de exclusión educativa” (2020, p. 3).

Atendiendo a este problema ético en el contexto de virtualización de la enseñanza ya descrito, y considerando la conveniencia de desarrollar un “banco” propio de actividades y propuestas para enriquecer progresivamente el desarrollo de los programas (Davini, 2008),



el equipo de cátedra asumió la tarea de diseñar las GTP, persiguiendo las siguientes finalidades:

- presentar contenidos y unidades temáticas;
- articular las lecturas obligatorias con la propuesta metodológica de los encuentros sincrónicos, las actividades asincrónicas y las instancias de evaluación;
- acompañar la lectura, comprensión e integración de la bibliografía obligatoria y otros materiales;
- promover la autonomía en el estudio;
- favorecer recorridos de aprendizajes diversos que respondan a una amplia variedad de trayectorias educativas e inserciones profesionales.

Elaborar materiales didácticos desde esta perspectiva implicó no sólo pensarlos como recursos que promueven la construcción y apropiación de contenidos disciplinares, sino también como recursos que contribuyen con la generación de procesos comunicacionales dialógicos y colectivos. A tales fines, y con leves variaciones entre los años 2020 y 2021, y entre las guías de un mismo ciclo, las GTP se diseñaron siguiendo una estructura común, que a continuación se detalla.

En primer lugar, y tras enunciar todos los datos identificatorios de la cátedra, institución y ciclo lectivo, las GTP cuentan con una breve *presentación* que anticipa la introducción de cada guía: presenta los contenidos a abordar, los ubica en relación con la unidad de pertenencia y con otras unidades y contenidos del programa, en estrecha vinculación con las intencionalidades que se declara y la bibliografía obligatoria seleccionada.

En segundo lugar, las GTP contienen *indicios o claves de lectura* como primeras aproximaciones para el acompañamiento a la lectura de la bibliografía y/o al visionado de recursos previstos como obligatorios incluyendo, además, una descripción sintética el contexto de producción de la obra, su relevancia para el campo didáctico, dejando entrever o explicitando el o los criterios considerados en su selección para la formación de docentes.

A continuación, las GTP ofrecen un amplio abanico de *actividades*, varias optativas y una de carácter obligatorio (se previó retomar el abordaje de ésta en los encuentros sincrónicos). En términos generales, las actividades se podrían agrupar en dos conjuntos. El primero, constituido por consignas centradas en el análisis y comprensión del material a estudiar, enunciadas como interrogantes, pudiendo estar en relación con algún recurso breve (imagen, video), apuntando siempre a que los estudiantes puedan identificar las ideas principales del texto en el contexto del programa de la materia.

El otro conjunto de actividades, de mayor complejidad y profundización conceptual, promueve relaciones entre distintos textos, materiales y conceptos (no necesariamente de las mismas unidades). Estas actividades se estructuran recuperando situaciones reales o



hipotéticas, ancladas en el contexto actual y en problemáticas o tensiones propias del ejercicio profesional docente, con la intención de involucrar activamente a los estudiantes en su análisis y posibles intervenciones a la luz de la bibliografía propuesta.

El diseño de las GTP incluye diversos lenguajes y variedad de recursos tales como fotografías, entrevistas a especialistas, fragmentos de textos académicos y literarios, historietas, fragmentos de series o películas, entre otros, que se ofrecen a los estudiantes como disparadores u objetos a analizar con los aportes teóricos disponibles.

Es así que la elaboración de las GTP implicó para el equipo docente participar de un proceso de curaduría de contenidos, el cual

“permite mediatizar los contenidos seleccionados y reinterpretarlos en una nueva producción propia en la que le otorgamos sentido. Construimos una narración, o un discurso con los elementos seleccionados y materializamos esa construcción semántica en un recurso o material didáctico propio. No significa editar el texto, imagen o video original, sino que aquellos materiales seleccionados y considerados útiles para la propuesta pedagógica, se reagrupan en un material propio. Es decir, pensamos y creamos una estructura comunicativa de los recursos que respondan a los intereses y finalidades pedagógicas para la clase (Barletta, Gallo y Arce, 2020, p. 11).

Finalmente cabe mencionar que, si bien las actividades de las GTP se pensaron prioritariamente para acompañar a los estudiantes durante la cursada, también pretendieron oficiar como un recurso potente para acompañarlos en el estudio para la instancia de examen final.

Reflexiones finales

La producción de las GTP interpeló al equipo docente a partir de una de las funciones inherentes a la profesión, posicionando a las autoras como sujetos que “construyen creativa y casuísticamente sus propias propuestas de intervención en función de las múltiples y cambiantes situaciones en las que se encuentra comprometido profesionalmente y en las que le cabe actuar y tomar decisiones” (Edelstein, 2004, p. 61).

En el ejercicio de la docencia se realiza así un trabajo reflexivo acerca de las condiciones en las que se llevan a cabo las propias prácticas y los resultados de las intervenciones. En este sentido, es que se propone para finalizar compartir una breve reflexión sobre la relevancia



que adquirieron las GTP durante las cursadas, y habilitar la pregunta por la viabilidad de sostener este material, con necesarias modificaciones, en la presencialidad.

Se advierte que las GTP permitieron ordenar, jerarquizar y priorizar aquellos contenidos considerados relevantes para la formación docente, promoviendo la lectura acompañada de la bibliografía obligatoria, la intervención con categorías teóricas y la fundamentación para interpretar las situaciones propuestas. Se convirtió asimismo en un recurso que permitió situar el contenido en el ámbito de la práctica profesional (Steiman, 2008) y favoreció que los estudiantes accedan a partir de la interpretación y, la toma de decisiones fundamentadas, ofreciendo recorridos diversos para la masividad en las condiciones planteadas en el contexto de pandemia.

Retomando a Davini cuando dice que muchas veces las aulas están demasiado pobladas de alumnos y no quedan espacios de maniobra, se sostiene que una forma de extender “la noción del espacio” (2008) es proponer las GTP como un recurso posible para la enseñanza en la presencialidad, como una herramienta que guíe y andamie las clases de TP presenciales. En otros términos, sería viable afirmar que con ciertas variaciones las GTP pueden convertirse en un material didáctico potente para complementar la propuesta de enseñanza presencial.

Referencias

- Barletta, C. M.; Gallo, L. y Arce, D. M. (2020). *Módulo 4: Producción de recursos didácticos para la enseñanza universitaria en entornos virtuales*. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Ministerio de Educación de la Nación.
- Basabe, Laura y Cols, Estela. (2007). La enseñanza. En Alicia Camilloni, Estela Cols, Laura Basabe y Silvina Feeney. *El saber didáctico* (pp.125-161). Paidós.
- Davini, María Cristina. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Dussel, Inés (2018). *¿Nuevas formas de enseñar y aprender?* En Revista Perfiles Educativos, vol. XL, número especial, IISUE-UN.
- Edelstein, Gloria. (2004) *Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento*. Un desafío prioritario en la formación de docentes. En: AAVV La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Universidad Nacional de Litoral.
- Edelstein, Gloria. (2005) “Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica”. En: Frigerio, G.; Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Editorial del Estante.



- Juarros, M.F. & Levy, E. (2020). *Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia*. La relación pedagógica mediada por tecnologías. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Ministerio de Educación de la Nación.
- Steiman, J. (2008). "El método y los recursos didácticos". En: *Más didáctica* (en la educación superior). Miño y Dávila.
- Terigi, Flavia. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.
- Terigi, Flavia. (2020). *Escolarización y pandemia*. RevCom, (11), e039. FPyCS, UNLP.
Disponible en: <https://doi.org/10.24215/24517836e039>
- Weber, Verónica. (2009). *¿A qué llamamos materiales didácticos?* Clase 1. Curso: Materiales Didácticos: lenguajes y mediaciones para la enseñanza. Cohorte 9. FLACSO- Argentina.