

TRAMAS Y SENTIDOS AL EDUCAR EN LAS “OTRAS” CIENCIAS SOCIALES

PRÓLOGO DE ROBERTO FOLLARI

“HISTORIAS DE FORMACIÓN Y
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS”

ESCRIBEN

AGUIRRE LORENA - ANTOLÍN EVA - AUIL MARÍA VALERIA
BALADA MÓNICA - BARROS GABRIELA - DÍAZ ROMINA
ELGUETA MARTÍN - ESCALONA MARTA - FONTEMACHI PAMELA
MERCADO GRACIELA - PEIRONE MIGUEL - PESSINO PATRICIA
REGHITTO CLAUDIA - ROMERO LUCRECIA - SCOONES ANA
SOSA ESTEVES SILVIA - VALDEZ MARIANA - VARGAS LAURA
VITTO BUSTOS PRISCILA

Compiladores:
Barros Gabriela
Elgueta Víctor Martín
Mercado Graciela
Pessino Patricia
Vitto Bustos Priscila

COLECCIÓN TRAMAS Y SENTIDOS
COLECTIVO NOESUNAPIPA



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FCPys
FACULTAD DE CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES

Secretaría de Investigación
y Publicación Científica

Dirección de Carrera
Ciclo de Profesorado

Tramas y sentidos al educar en las otras ciencias sociales : historias de formación y experiencias educativas / Lorena Ivana Aguirre ... [et al.] ; Compilación de Gabriela Barros ... [et al.] ; Director Víctor Martín Elgueta. - 1a ed. - Mendoza : Secretaría de Investigación y Publicación Científica, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, 2025.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-631-91454-1-0

1. Formación Docente. 2. Ciencias Sociales. 3. Didáctica. I. Aguirre, Lorena Ivana
II. Barros, Gabriela, comp. III. Elgueta, Víctor Martín, dir.
CDD 370.711

Dirección Editorial

Gabriela Barros
Priscila Mariana Vitto Bustos
Graciela Mercado
Norma Patricia Pessino
Víctor Martín Elgueta

Arte de Tapa y Separadores

Darío Torre
Priscila Mariana Vitto Bustos

Colección TRAMAS Y SENTIDOS
Colectivo NOESUNAPIPA

Acceso a publicación a través de [formato multimedia Genially](#)

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723
Prohibido su reproducción total o parcial.
Derechos reservados

TRAMAS Y SENTIDOS AL EDUCAR EN LAS OTRAS CIENCIAS SOCIALES

Historias de Formación y Experiencias Educativas

Compiladores:

Barros Gabriela
Elgueta Víctor Martín
Mercado Graciela
Pessino Patricia
Vitto Bustos Priscila

Prólogo

Follari Roberto

Autoras y Autores

Aguirre Lorena Ivana
Antolín Eva
Auil María Valeria
Balada Mónica
Barros Gabriela
Díaz Romina
Elgueta Víctor Martín

Escalona Marta
Fontemachi Pamela Leticia
Mercado Graciela
Peirone Miguel
Pessino Patricia
Reghitto Claudia

Romero Lucrecia
Scoones Ana Elizabeth
Sosa de Esteves Silvia
Valdez Mariana
Vargas Laura
Vitto Bustos Priscila

Diseño de Tapa y Separadores:

Darío Torre
Vitto Bustos Priscila

Índice

Colectivo NOESUNAPIPA	003
------------------------------	------------

Prólogo.	005
-----------------	------------

Roberto Follari

Usted se encuentra aquí.	009
---------------------------------	------------

Priscila Vitto Bustos

CAPÍTULO 1: Experiencias Docentes	011
--	------------

Experiencias Docentes. Presentación.	013
---	------------

Patricia Pessino

INTERCONEXTAD@S: Espacio de Aprendizaje y	015
--	------------

Socialización para el adulto mayor.

Lorena Ivana Aguirre & María Valeria Auil

Palabras Mayores. Experiencia Radial y Socioeducativa con	019
--	------------

Personas Mayores

Lucrecia Romero

Estereotipos, Apreciaciones Culturales y Género	023
--	------------

Pamela Leticia Fontemachi

El "Ojo" Mirándolo Todo	031
--------------------------------	------------

Eva Antolín

CAPÍTULO 2: Cátedras de Formación Docente en Ciencias Sociales	039
---	------------

Cátedras de Formación Docente en Ciencias Sociales. Presentación.	041
--	------------

Gabriela Barros

La Comunidad Autocrítica como Camino de Formación. El	043
--	------------

**Aporte de la Historia y de la Geografía para Dialogar con
Otras Ciencias Sociales.**

Silvia Sosa & Ana Scoones

Dispositivos de Formación de la Cátedra de Enseñanza y	059
---	------------

Aprendizaje en Contexto de Pandemia y Pospandemia

Mónica Balada & Claudia Reghitto

Capítulo 3:

Diseños Curriculares en Análisis y Difusión del Conocimiento Científico en el Nivel Superior 073

Diseños Curriculares en Análisis y Difusión del Conocimiento Científico en el Nivel Superior. Presentación	075
Víctor Martín Elgueta	
Evolución de los Planes de Formación Docente en el Nivel Superior en la Provincia de Mendoza. Breve referencia comparativa sobre lógicas curriculares que las sustentan	077
Marta Escalona	
Las Tecnicaturas Superiores Sociales y Humanísticas entre 2005-2015. Una Propuesta en Clave de Educación Popular Institucionalizado desde el Estado Argentino	089
Miguel Peirone	
Pensar la Comunicación Pública de la Ciencia en Espacios Educativos en el Nivel Superior Universitario	109
Romina Diaz	

Capítulo 4:

Memorias y Legados de Cuatro Profesoras Argentinas en Comunicación 123

Memorias y Legados de Cuatro Profesoras Argentinas en Comunicación. Presentación	125
Gabriela Barros, Víctor Martín Elgueta, Graciela Mercado & Priscila Vitto	
Comunicar desde las Prácticas Docentes	131
Mariana Valdez	
El Camino Recorrido y el Encuentro con el Deseo	153
Laura Vargas	
Cómo ser Profesora de Comunicación Social y no Morir en el Intento	179
Graciela Mercado	
Lo que la Comunicación dejó	201
Gabriela Barros	

Sobre Autoras y Autores 227

Colectivo NOESUNAPIPA

El Colectivo NOESUNAPIPA es un grupo de trabajo autogestivo de docentes de la cátedra de Práctica e Investigación educativa del Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. Preocupados por la discusión, difusión y reflexión acerca de lo que significa educar en las ciencias sociales hemos construido este espacio de encuentro y de diálogo que se concreta en publicaciones periódicas en diferentes formatos.

Se elige el nombre NOESUNAPIPA, inspirados en la obra de René Magritte (1898-1967). El maestro surrealista belga dio a conocer su obra "Esto no es una pipa" en 1928/1929. Como una forma de acercarnos a las escenas educativas, a sabiendas de que nunca se pueda captar la complejidad de los hechos en su totalidad necesitamos representarlos, recrearlos y documentarlos para poder hacerles preguntas y propuestas de intervención.



Esto no es una pipa (1928/1929). René Magritte

Las publicaciones del Colectivo NOESUNAPIPA reúne un repertorio de artículos de acceso público y gratuito cuya preocupación gira en torno a:

- los dispositivos didáctico-pedagógicos para la intervención docente
- los procesos de institucionalización en cátedras y propuestas de formación en los distintos niveles del sistema educativo
- la configuración de los saberes de las ciencias sociales como contenidos escolares

- las historias de formación y ejercicio de la profesión de docentes de las ciencias sociales
- los procesos de definición de incumbencias para el ejercicio docente en el sistema educativo
- las identidades docentes que se configuran en este campo
- y los resultados de investigaciones que se ocupan de estas temáticas

Las contribuciones se publican en tres colecciones: 1º) Tramas y Sentidos al Educar en las Otras Ciencias Sociales, 2º) Hilos en la Trama y 3º) Urdir en la Trama.

- 1º). **Tramas y Sentidos al Educar en las Otras Ciencias Sociales.** Esta colección reúne artículos de distinta autoría sobre experiencias educativas en los distintos niveles del sistema educativo argentino. Aborda qué ocurre al educar en las ciencias sociales como contenidos escolares, espacios curriculares, incumbencias docentes, formación docente universitaria e identidades docentes. También puede incluir entrevistas a educadores de las ciencias sociales.
- 2º). **Hilos en la Trama.** Reúne producciones e informes de equipos de investigación cuyas indagaciones giran alrededor de estos objetos de estudio.
- 3º). **Urdir la trama.** Reúne producciones didáctico-pedagógicas de autor/a o de colectivos sobre la educación en las otras ciencias sociales.

En 2022 se generó la primera publicación digital de la colección Tramas y Sentidos al Educar en las Otras Ciencias Sociales con el subtítulo: "Experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNSA, UNC, UBA, UNCUIYO" disponible en la biblioteca digital de la UNCUIYO: <https://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=18626>

En esta ocasión, 2025, presentamos la segunda publicación de Tramas y Sentidos al Educar en las Otras Ciencias Sociales con el subtítulo "Historias de formación y experiencias educativas". La primera publicación de la Colección Urdir la Trama: "Análisis Institucional en Educación" de la autoría de Víctor Martín Elgueta. Y la apertura del Canal de YouTube donde se alojarán las entrevistas de docentes de Comunicación Social que conforman el equipo de investigación y tienen un desempeño en Salta, Córdoba y Mendoza en forma previa a la emergencia de carreras de profesorado.

Invitamos a la lectura de estas colecciones, a contribuir con sus propias experiencias y reflexiones y a participar en los debates que estas publicaciones puedan generar.

Prólogo

No son tiempos fáciles para la educación. La promesa de ascenso social por titulaciones no ha desaparecido, pero es hoy difusa y etérea: mucho esfuerzo, mucho tiempo y poca seguridad en resultados. Y los presupuestos enflaquecen: brutalmente por el neoliberalismo extremo en Argentina, más sutilmente en una Europa ocupada por la torpe entrada en la guerra de Ucrania. Hay escasa inversión en el área.

El libro que presentamos es una variada exposición de casos y experiencias dentro de esa situación (aunque en parte es previa a ella). Se hace desde la voluntad de construir una educación que interese a estudiantes y a la ciudadanía, que se muestre capaz de inserción social. Es bastante pedir: los relatos que articulan el libro muestran que es posible acercar logros en algunos de estos objetivos, remar con cierto éxito a pesar del vendaval en contra.

Es visible que hay aquí más relatos que conciernen a experiencias situadas, singulares, que a políticas más generales en que puedan inscribirse. Las experiencias pueden reproducirse en otras situaciones, pero rara vez pueden conmover a factores estructurales. Lo inverso es más abarcativo: lo estructural tiene siempre consecuencias sobre las especificidades que cobija.

Pero la vivencia tiene el encanto de lo experienciado, de la afección, de lo sensible. Desde el aviso que llama a diferenciar entre la representación y la cosa misma –“esto no es una pipa”- se pasa a dar cuenta de que el libro referirá a enseñanza de Ciencias sociales, y a la formación de los docentes que se dedican a esa enseñanza.

La alfabetización digital de adultos tiene algo de entrañable: cuando aprenden los mayores, cuando logran superar las barreras que les imponen las nuevas tecnologías, encuentran un universo que les enriquece la experiencia. De eso trata el primero de los casos relatados, y abre a pensar la monumental redefinición de la vejez que se ha dado en los últimos tiempos. Hace poco, falleció en la India -por accidente, no por muerte “natural”- un maratonista de 114 años: muestra de un fenómeno que disloca las condiciones de la cultura, aún no suficientemente advertido.

Lo anterior tiñe también la vivencia de radio con adultos mayores habida en el sur de la provincia de Córdoba. La radio habita experiencias de comunidad, de palabra compartida, de conversación amigable, de toma de mate familiar. Es un medio que, lejos de desaparecer cuando llegó la televisión, se refuncionalizó. Y que nos sigue acompañando.

El trabajo sobre género en un CENS de la localidad de Luján de Cuyo es también de interés: una sociedad especialmente conservadora -hace años que la gobierna una definida derecha- tiene sus distancias con las políticas derivadas de las luchas feministas. Es cierto que la inclusión de las Madres de Plaza de Mayo podría producir ruido adicional: no fue casual que fueran ellas las que actuaron desde 1977, pero no lo hicieron en nombre del género. En todo caso es de interés advertir las ansiedades de las docentes, la inserción en el uso de juguetes por quienes estudiaban, la gradual superación del silencio inicial de algunos y algunas participantes. Un cúmulo de vivencias narrado desde la subjetividad, en el cumplimiento de las residencias que se exigen para los estudios de profesorado.

Siguen luego experiencias dentro de la formación docente en Ciencias sociales. Es sabido que quienes hacen docencia, suelen responder más a sus modelos implícitos

de enseñanza exitosa -quienes fueron sus docentes preferidos- que a las teorías y universos conceptuales aprendidos. En un caso formación para profesores de nivel primario y en otro para docentes de nivel medio, aparece la noción de "comunidad autocrítica" para dar cuenta de la autorreflexión sistemática de grupo como superación del aislamiento y el silenciamiento de la experiencia docente personal. Se apunta a superar las viejas cárceles epistemológicas para Historia y Geografía, recompuestas ambas desde un interés que supere la memorización abstracta, y capte las conexiones de sentido.

La restante narración se sitúa en esa monumental recomposición de la función docente a que obligó la pandemia. Por un lado, la advertencia de la necesidad de las nuevas tecnologías de la comunicación: por otro, la desocialización de la experiencia de aprendizaje que acentúa las diferencias de clase social en cuanto al rendimiento estudiantil. Fue cuando el conservatismo ideológico argentino aprovechó para acusar de supuesto exceso de tiempo en el encierro, mientras hubiera sido temerario e irresponsable enviar los alumnos a clases presenciales sin suficientes garantías de vacunación y ausencia de contagio.

Resulta de mucho interés la experiencia que se hizo con la Escuela campesina -golpeada luego por gestiones gubernativas antipopulares-, pues muestra algunos de los logros y dificultades que existen en la articulación de saberes expertos con poblaciones campesinas de escaso acceso a la letra y portación de un universo cognitivo diferente.

El análisis de la evolución de los planes de estudio para formación docente en la prov. de Mendoza, muestra el paso creciente de pedagogías tradicionales a otras que buscan trabajar más por problemas que por disciplinas, y que ponen a la investigación en lugar de importancia. Sería de interés continuar ese trabajo con una evaluación de lo sucedido: al menos al comienzo, las horas de investigación no siempre se pudieron usar productivamente por la falta de experiencia previa. El relativo abandono de las disciplinas ha sido presentado por ciertas pedagogías como positivo, si bien implica un problema epistemológico: pues en algún sitio se debe reforzar la formación científica, que exige teorías cuya conformación ha sido disciplinaria.

También el análisis de las Tecnicaturas superiores sociales y humanísticas de 2005 a 2015 remite a cuestiones de política educativa. Con gran detalle documental se referencia a la búsqueda de carreras que respondieron a demandas sociales, que se trató de que fueran incluyentes en matrícula, y que en lo profesional formaron en valores de compromiso ético/político además de las habilidades específicas. Un esfuerzo de gestión nada menor, que quedó trunco por las posteriores administraciones gubernativas en la provincia.

La cuestión de Comunicación de la ciencia, textualizada a posteriori, es de capital importancia. La ciencia tiene que encontrar cómo difundirse: ello es parte de su contribución a la sociedad, así como de su necesaria legitimación ante esta. Allí, la superación de aquella idea inicial de un "sujeto vacío" sin conocimientos, llevó a un polo opuesto donde a veces se imaginiza una simetría de todo tipo de saber con el saber científico. Entendemos que este puede ser igualado o superado, en su caso, en lo relativo a su valor ético o práctico: pero no en su exigencia y rigor epistémico. Ello se hace central de sostener hoy, cuando desde ideologías extremistas se habla de terraplanismo, se dice aberraciones sobre las vacunas, se agrede a la ciencia y a las universidades. La difusión de la ciencia supone la valoración de la misma. Y ello es central en la formación de docentes, pues cierto normalismo -en alguna época- opuso

la cultura pedagógica con la científica, lo que pudo resentir la formación de los futuros docentes en sus aspectos disciplinares.

Es muy rico el análisis que se desprende de las entrevistas a cuatro profesoras ligadas al campo de la comunicación, que aparecen en la parte final del libro. Por una parte, se certifica que muchas personas egresadas de Cs. sociales han dado clases sin específica titulación como docentes. La enseñanza es un campo de acceso laboral más fluido que otros, de modo que muchos profesionales comienzan allí sus carreras. Luego, en muchos casos han hecho estudios específicos sobre docencia.

Se verifica allí la polifuncionalidad que egresados y egresadas argentinas deben adquirir, fruto de la labilidad del campo laboral en las últimas décadas. Hay algo de un necesario "lo atamos con alambre" que en nuestro país lleva a buscar soluciones cuando no hay suficientes recursos. Y que nos vuelve capaces de encontrar caminos múltiples.

Comunicación tiene mucho que decir a educación: sobre todo en lo que hace al uso de las nuevas tecnologías en las aulas. Al qué hacer con los celulares en la escuela, a cómo aprender con las pantallas, y aprender a alejarse de ellas. No ha ayudado la moda epistémica que por muchos años superpuso comunicación con cultura y rechazó el análisis de las nuevas tecnologías: afortunadamente se está de vuelta de eso.

Los meandros de la formación y actividad profesional/docente de esas cuatro profesoras son motivantes, en sus cortes, superaciones, desvíos y logros. Se ve allí cómo la vocación por la enseñanza mueve montañas. Y cómo en variados casos actividades extra-enseñanza han completado la formación, impidiendo que esas docentes fueran solamente tales, sin conexión con lo que se hace en campos laborales ligados a Cs. de la Comunicación.

Un libro variado, motivante, de lectura amena y de implícitos conceptuales densos. Hay material suficiente para informarse, pero sobre todo para reflexionar críticamente sobre la docencia en las difíciles condiciones que hoy nos tocan.

Roberto Follari
Universidad Nacional de Cuyo, julio de 2025.-

Usted se encuentra aquí

Priscila Vitto Bustos

Usted se encuentra aquí,
en un aquí líquido,
en un aquí atemporal,
en un aquí que es no-aquí,
en un aquí que supone el origen de una exploración,
el inicio del poder de su propia elección de lectura.

Aquí está el centro de la brújula que da inicio a la segunda edición de Tramas y Sentidos al Educar en las Otras Ciencias Sociales. Y como somos "las otras" y queremos significar, permanecer y ser, es que hemos decidido o, tal vez, otras ya decidieron por nosotros/as, plantear este libro a modo de vínculos internos y externos, que van al norte, al sur, al este y el oeste. Donde el magnetismo es guiado como fuerza de lectura por los otros lenguajes como lo son nuestras "otras" ciencias sociales. Pero, usted lector/a no sea inocente, en el trasfondo hay un trabajo de vinculación y de red de conocimiento que fue elaborado y pensado por nosotros/as para crear sentido. Ahora bien, usted tiene el poder de elegir cómo recorrer su propia aventura de conocimiento.

Como somos seres compatibles con el universo de tecnologías de nuestra época (Sibila, 2015) es que hemos decidido plantear esta segunda edición de esta manera, leer en cultura de convergencia, donde las nuevas formas que nos ofrecen las tecnologías de información y comunicación nos permiten producir sentido de otra manera, y ofrecerle a usted lector/a una experiencia que enriquezca su proceso de leer, interpretar y construir su propia significación.

Estamos experimentando, no somos vanguardistas, pero sí nos animamos a darle otra forma a este libro académico, si es que lo podemos llamar libro, tal vez sea un gran hipertexto e hipermedia que tiene múltiples senderos, desvíos y rupturas. Y en esa experimentación nos hemos animado a sumarle a las palabras, música, imágenes, vídeos, colores, animaciones, tipografías, movimiento para acompañar su recorrido, otros lenguajes que enriquezcan el acto de significar, "una forma de subvertir el espacio textual" (Gache, 2005).

Como diría Jacques Derrida (1986) si uno escribe y lee de distinta manera, pronto entenderá al mundo de otra manera, y como somos las otras ciencias sociales, tenemos el compromiso de crear otras formas de compartir y producir conocimiento.

Para que no se pierda en el caos de la no linealidad, le ofrecemos una brújula para navegar por este archipiélago de islas-conocimientos, interconectados, que ofrecen múltiples direcciones, para ello, necesitamos de usted como lector/a activo/a para que construya sus propias conclusiones y descubrimientos porque a fin de cuentas usted es el que tiene el poder.

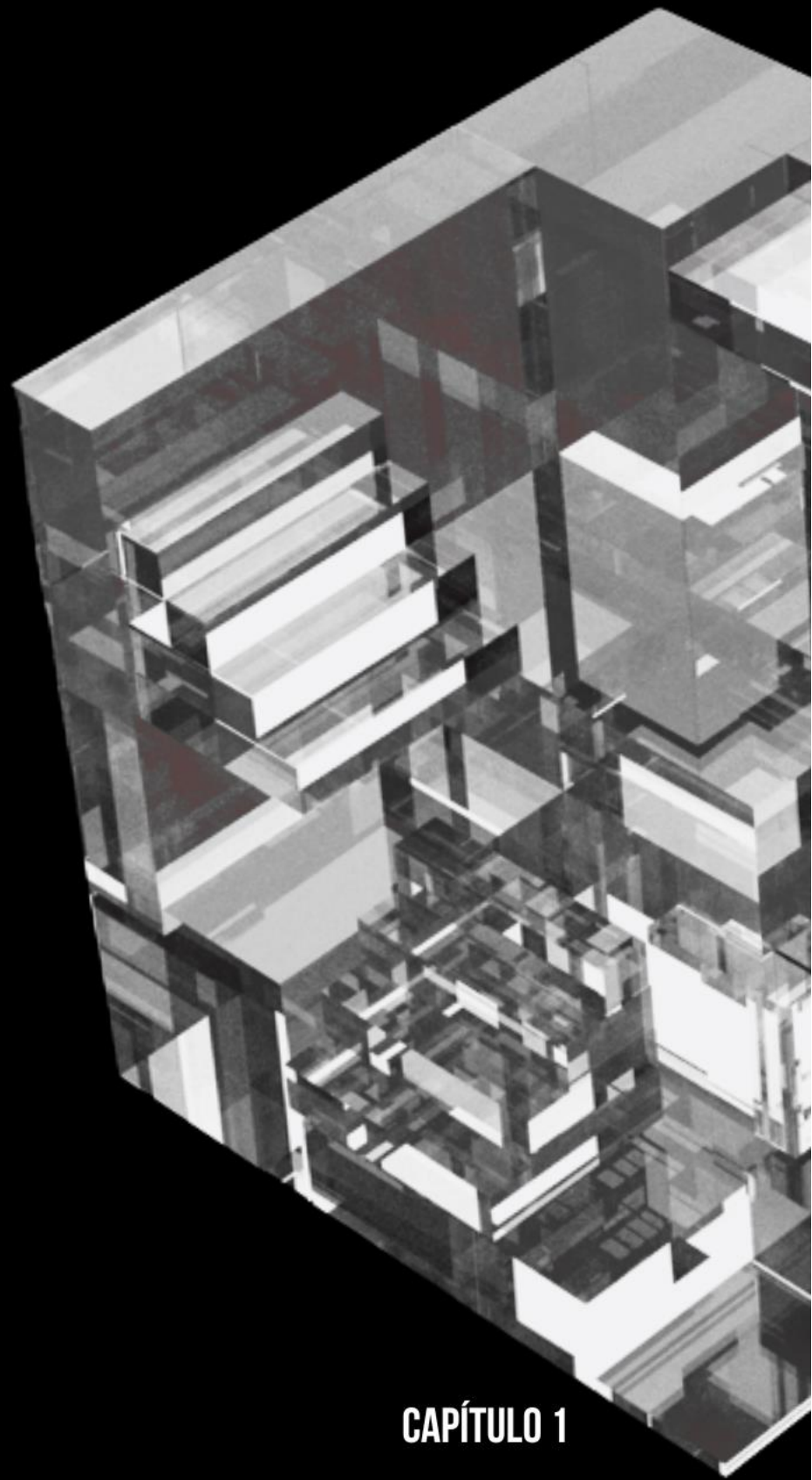
Prepare un café, mire la brújula, agarre su mouse y comience el viaje...

Biografía

Derrida, Jacques (1986) *De la gramatología*. México, Siglo XXI.

Gache, Belén. (2005) *Transgresiones y márgenes de la lectura expandida*. Flacso. Buenos Aires, Argentina.

Sibilia, Paula (2011). *Del libro a las redes: compatibilidades históricas entre tecnologías, cuerpos y subjetividades*. Flacso. Buenos Aires, Argentina.



CAPÍTULO 1

EXPERIENCIAS DOCENTES

Experiencias docentes. Presentación

Patricia Pessino

En este capítulo compartiremos "relatos" de experiencias de enseñanza de las "otras" ciencias sociales. En esa trama que se va tejiendo antes, durante y después de un encuentro pedagógico, las/os docentes conjeturamos, nos proponemos el logro de algunos resultados, pensamos como manejar el espacio, los tiempos, "administrar" los recursos; nos preguntamos si podremos obtener algunas certezas sobre los resultados (que hasta a veces pretendemos medir). Mucho de nuestro saber se juega en cada conjetura que hacemos al pensar una clase y en las decisiones que tomamos en todo momento cuando pretendemos enseñar algún saber, ya sea desde la convicción de que eso está bien, ya sea por la prescripción de que eso es lo que se debe o en una especie de negociación entre ambas en el marco que nos va señalando el contexto. Aparecen, consciente o inconscientemente, otras experiencias transitadas, muchos saberes construidos que se tensan al momento de cruzarse con las de quienes son coprotagonistas de esa escena: los/as estudiantes. Tensiones que se generan cuando esas experiencias sustentadas en formas de ver el mundo se chocan, disputan sentidos, se vuelven atajos para esquivar aquello que nos incomoda pensar o empezar a saber.

En esas decisiones se juega bastante más que el diseño de un plan de trabajo: se pone en juego nuestra capacidad de navegar en la incertidumbre que- por suerte- siempre va a estar presente en esa escena que fantaseamos, tememos, esperamos con deseo. Los relatos que compartimos en este capítulo dan cuenta de esas tensiones y también de las posibilidades que abren.

Dos artículos son relato de prácticas de enseñanza de Comunicación Social en espacios educativos particulares: experiencias de extensión universitaria sostenidas en un entramado de instituciones que hacen posible la realización de talleres socioeducativos con personas adultas mayores. Son las experiencias de Lorena Aguirre, María Valeria Auil y María Lucrecia Romero de la Universidad Nacional de Córdoba, donde se desarrolla el Programa Universitario para Adultos Mayores Integrados (UPAMI) en integración con el PAMI (Programa de Asistencia Médica Integral para adultos mayores).

Espacios donde se pone en tensión- como dice una de las autoras (y en cuestión diría yo)- el paradigma de la tradición moderna de la transmisión intergeneracional en la relación entre quien enseña y aprende. Las personas adultas mayores, a través de la radio o en el aprendizaje del uso de dispositivos digitales, no solo aprenden lo nuevo del mundo para poder estar en él en forma autónoma, sino que comparten sus propios mundos haciendo legado de saberes que, de otro modo, se perderían. Con ello, gozan de su derecho a educarse y a ser sujetos protagonistas en el ejercicio de la ciudadanía.

Otros dos artículos relatan en clave pedagógica una misma experiencia educativa en un espacio educativo institucionalizado- un Centro Educativo de Educación Secundaria (CENS), en un espacio curricular (Ciencias Sociales) en la formación de jóvenes y adultos de la provincia de Mendoza.

En una mirada que podría espejarse- y en ese espejo completarse para dar cuenta de lo sucedido- Pamela Fontemachi y Eva Antolín, ambas profesoras de Sociología, recrean

su experiencia en el marco de las prácticas de residencia del Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo cuando intentan enseñar el origen social, político y económico del patriarcado en el marco del desarrollo del capitalismo.

"Hay un ojo que lo mira todo", dice Eva. Un ojo que mira desde el afuera institucional y desde el adentro subjetivo. Un ojo que solo puede ser puesto en suspenso a fuerza de sensibilidad y reflexión para pensar y pensarse en contexto: una sociedad conservadora, un momento histórico particular.

Desplegando una interesante cantidad de herramientas didácticas ponen a disposición de los/as estudiantes situaciones que permiten la aparición de sus supuestos, sus posicionamientos, sus prejuicios. Y la propuesta de recrear esas situaciones con nuevos criterios que podrían ser inverosímiles pero que habilitan la contrastación, la pregunta, el por qué no podría ser así, genera movimientos en las posiciones iniciales, resistencias por aferrarse a lo conocido y seguro, disputas y también nuevas formas de mirar.

Pues de eso va la invitación: mirar experiencias para tensar las nuestras y enriquecer nuestras formas de enseñar las "otras" ciencias sociales.

INTERCONECTAD@S: Espacio de aprendizaje y socialización para el adulto mayor

Aguirre Lorena Ivana & Auil María Valeria

El presente proyecto de intervención Socio-Comunitaria **Interconectad@s** surgió de la experiencia extensionista en la UNC, en el espacio de Red Tramado (UPAMI). Esta experiencia es transitada en la pandemia del COVID 19, en ese contexto se vislumbraron, las dificultades de los adultos mayores en materia de TIC (tecnologías de información y comunicación). Situación que dió lugar al proyecto de "Interconectad@s Taller de Alfabetización Digital" a partir de reconocer que la comunicación y educación son derechos contemplados en la Convención Interamericana sobre derechos de las Personas Adultas Mayores y en la Constitución Nacional Argentina. El propósito del proyecto fue garantizar el acceso a las TIC para que los adultos mayores pudieran apropiarse de los derechos vinculados a los entornos digitales: educación, recreación, comunicación y expresión. Todo ello, para ejercer la ciudadanía digital.

El Taller de alfabetización digital Interconectad@s se lleva a cabo en la sede del Centro de Jubilados Lealtad y Esperanza, en el Barrio Ferroviario Mitre. En el mismo espacio también funciona el Centro Vecinal del barrio.

La población de cursantes que asiste al taller son adultos mayores entre los sesenta y cinco y noventa años. De treinta cursantes, veintiséis son mujeres y sólo cuatro varones. A lo que refiere al nivel educativo nos encontramos con profesionales y no profesionales, comerciantes y otros oficios como: herreros, electricistas, carpinteros. Aunque todos son jubilados y también pensionados por viudez, siguen insertos en el mercado laboral informal para complementar sus ingresos o por el solo deseo de mantenerse activos. A este comportamiento el Dr. Robert N. Butler lo denomina el paradigma de la Vejez Productiva, el cual "debe entenderse como la capacidad de un individuo o una población para servir en la fuerza de trabajo remunerada, en actividades de voluntariado, ayudar en la familia y mantenerse independiente como sea posible" (Butler, R., 2000). No obstante, en trabajos de investigación desarrollados por Bass, S., Caro, F. y Chen, Y. (1993) se ha planteado una concepción más amplia del término, definiéndolo de la siguiente manera: "El envejecimiento productivo es cualquier actividad desarrollada por una persona mayor que produce bienes o servicios, sea remunerada o no, o desarrolla capacidades para producirlos". Agrupa todas las formas de participación en actividades de capacitación, experiencias y habilidades. En este sentido, los adultos mayores que asisten al espacio de Interconectad@s participan para incorporar nuevos aprendizajes que fortalezcan sus habilidades para contribuir a la sociedad y conseguir su autonomía. Es interesante observar que no es la obligación lo que motiva a los cursantes a asistir, sino que surge como un deseo voluntario a partir de las propuestas del Centro de Jubilados que los convoca.

En cuanto a la metodología de trabajo se dicta con la modalidad aula-taller basada en el "Aprender Haciendo" de John Dewey que es un programa de enseñanza práctico, centrado en la experiencia de los estudiantes y que implica a la vez un hacer y una prueba. Cada asistente de la capacitación tiene que disponer de un Smartphone con acceso a internet, con el fin de practicar los saberes transmitidos por la docente. De manera que la práctica de los conocimientos es considerado primordial en las sesiones de trabajo.

El taller de manejo de celular tiene como objetivo aproximar al adulto mayor al uso del celular para que este reconozca sus potencialidades.

En cuanto a la planificación es dinámica y flexible, atendiendo fundamentalmente los requerimientos de los cursantes, adaptando los contenidos con la técnica de redacción Lectura fácil, tipologías, gráficos y modismos. El programa por desarrollar en el taller coincide con el índice del manual Interconectad@s. A través de la exposición de las partes del celular, buscamos estimular a los cursantes a que pierda paulatinamente el miedo a interactuar con el. Este patrón de trabajo se repite en el desarrollo de cada unidad.

La dinámica de la clase está dividida en dos momentos: en un primer momento se retoman contenidos, y en una segunda instancia se articulan práctica y teoría en el dispositivo. Cada encuentro es evaluado para obtener una retroalimentación mutua.

La red social WhatsApp es la más demandada por los cursantes, por la gratuidad y la versatilidad e instantaneidad que ofrece la aplicación. En el feedback clase a clase observamos que la mayoría de los asistentes al usar la mensajería instantánea, retoman el contacto con personas que no veían y mantienen una activa participación en los grupos de WhatsApp.

A través del proceso de enseñanza y aprendizaje en el taller, los Adultos Mayores reconocen su acercamiento al celular y los beneficios que esto les provoca. Ada, una de las cursantes opinó: "El taller nos entregó lo que deseábamos, entrar en un mundo nuevo y sin límites." Mientras que Cristina manifestó que el no saber manejar el celular la hacía "sentir ignorante, de baja autoestima porque no entendía nada por más que se esforzara.

A modo de conclusión, podría decirse que todos los adultos mayores que participaron del Taller de Alfabetización Digital lejos de ser sujetos acabados y pasivos son personas que logran adaptarse a los cambios tanto propios como del medio y logran apropiarse del dispositivo móvil en su cotidianidad.

Observamos que la interacción de los estudiantes con el taller Interconectad@s contribuyó a mejorar las habilidades en el manejo del teléfono celular, logrando libertad de acción, perdiendo el miedo al uso de la TICs; adquiriendo así mayor autonomía. En este sentido es que percibimos lo que Paulo Freire denomina educación liberadora, es decir esa capacidad que tienen los adultos mayores de acomodarse y problematizar la realidad que habitan.

Considerando que las funciones y/o aplicaciones del celular avanzan y se



renuevan constantemente, es necesario generar espacios donde se realicen talleres de educación no formal, que inviten a los adultos mayores a capacitarse con el fin de contribuir a evitar el aumento de la brecha digital.

Bibliografía

- Bass, Scott; Caro, Francis; Yung Ping, Chen & Jill, Norton (1993). *Achieving a productive aging society*. Westport: Auburn House.
- Butler, Robert (2000). Productive aging: live longer, work longer. Hannover, Alemania. Ponencia presentada en el Congreso Mundial sobre Medicina y Salud. Disponible en: URL: http://www.ilcusa.org/lib/pdf/Productive_Aging.pdf
- Convención Interamericana sobre Protección de Derechos Humanos de las Personas Mayores. Página oficial ARGENTINA.GOB. Disponible en: www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/proteccion/convencion-interamericana-derechos-personas-adultas-mayores
- Dewey, John. (1952) *La búsqueda de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. Trad. Eugenio Imaz, México, Fondo de Cultura Económica.

Palabras Mayores. Experiencia radial y socioeducativa con personas mayores

María Lucrecia Romero



Todos nos comunicamos. Comunicarse es una de esas experiencias sustanciales y elementalmente humanas que asumimos como parte de nuestra cotidianeidad.

Pero comunicarse es también, para muchas personas y en distintos campos de la actividad social, pública, una tarea, parte de su labor... un desafío. Vivida como experiencia, la comunicación representa el espacio donde cada quien pone en juego su posibilidad de construirse con otros.

Marita Mata (2012).

Introducción

El presente artículo pretende dar cuenta de la experiencia que desde el año 2019 vengo desarrollando y enriqueciendo como docente/voluntaria del TALLER DE RADIO en "El Illia"¹ de la ciudad de Córdoba, Argentina, institución que se desprende de la Caja de Jubilaciones de la provincia, Ministerio de Finanzas y del Gobierno de la provincia de Córdoba. A este espacio de la ciudad lo habitan jubilados nacionales y provinciales que se suman a presenciar diversos talleres como, por ejemplo, literatura, carpintería, nuevas tecnologías, actividades físicas y recreativas/culturales de las más diversas.

Desde hace 5 años (2018) desarrollo el Taller de Radio en este espacio, los viernes a la mañana nos encontramos con un grupo de entre 17 y 20 personas para debatir, intercambiar y principalmente hacer radio. Nos une el deseo de comunicarnos y construir mensajes que lleguen a otros asistentes del espacio Illia, ya que una de las actividades que realizamos es la cobertura de actividades a través de una radio abierta. En algunos momentos, años de aislamiento social y obligatorio, participamos del programa de radio

¹ El Illia es un espacio recreativo y cultural para personas mayores, trabaja la integración social, el envejecimiento activo y participativo de las personas mayores de 55 años, todas sus actividades son gratuitas.

Voces del espacio, realizado en el Illia de Río Cuarto y en la Radio Pluricultural de esta misma ciudad. En este programa la participación era concreta y se daba a través del boletín horario de noticias. La radio no solo es el canal sino la excusa con la cual nos encontramos para jugar con el entramado de las palabras y las experiencias socio lingüísticas que cada uno va ofrendando a lo largo de la mañana. Todo está en juego, estamos al aire.

El taller es una experiencia enriquecedora por varios motivos. El primero, es que llevamos a cabo una actividad educativa en donde el aprendizaje es mutuo. Esto quiere decir que, si bien se brindan contenidos referidos a radio, adultos mayores se mantienen activos, desafiados y pueden desplegar conocimientos adquiridos por la experiencia de vida que enriquece no solo a sus pares sino a quienes compartimos el espacio con ellos y pertenecemos a otras generaciones. En este sentido, la vejez debe pensarse desde una concepción más amplia en la cual su integración se apoye y profundice en un cambio de sentido, especialmente en las luchas por sus derechos a visibilizarse y protagonizar problemáticas propias, crear propuestas junto a otras generaciones de la sociedad apoyadas en el modelo de vejez activa.

Hace varios años venimos asistiendo a la llamada "*revolución silenciosa*" que trae consigo un giro político cultural aún no evaluado ni interpretado en sus diferentes dimensiones. Este cambio patentiza, al observar a simple vista las prácticas de los adultos mayores, que no son homogéneas hacia el interior del propio grupo ni las mismas que hace décadas atrás. Las/es/os adultas/es/os mayores de hoy tienen poco o casi nada de similar a las/es/os "viejas/es/os" de otras épocas. Sus actividades han cambiado, desde las domésticas como las de su vida pública a lo que se le suma las mejoras en la medicina y los cambios en políticas gerontológicas. Todo ello demuestra que hoy no solo se vive más, sino que los años que se transitan son más saludables, con mayor integración y participación con coetáneos y otras generaciones.

El segundo motivo, es la posibilidad de poder reconocernos como seres envejecientes que estamos en diferentes etapas de la vida compartiendo saberes, experiencias y vínculos sociales.

Por último, el tercer motivo es poner en valor la posibilidad de garantizar el derecho a la educación que no tiene límite de edad. Para la persona mayor este derecho tiene una significación especial: representa una oportunidad de actualización, participación social y reafirmación de sus potencialidades. Para personas que transitan por esta etapa de la vida, la educación puede contribuir al desarrollo de una cultura del envejecimiento y elevación de la calidad de vida expresada en mayores estándares de salud, felicidad y bienestar. La participación en instancias recreativas y de educación de personas mayores tiene sus antecedentes en la formación de adultas/es/os, a la que múltiples autoras/es han intentado conceptualizar como una ciencia, con una historia y desarrollo propio. Es preciso, entonces, considerar a personas mayores como participantes activas de una sociedad que integra al envejecimiento y que los considera contribuyentes y beneficiarios del desarrollo. La educación para el envejecimiento sano es aquella que ilumina, ayuda y acompaña en la concreción del proyecto de vida, en el ser-siendo persona mediante un aprendizaje que es horizontal junto a otros, dialógico e interpersonal.

Lo que busco es promover una participación horizontal donde cada asistente puede compartir su experiencia que supone un cúmulo de sabiduría que puede ser expresado en

su máximo esplendor. Es interesante plantear, entonces, un debate en torno a lo educativo y a la vejez dentro de este taller, es decir una articulación entre educación y gerontología. La gerontología ayuda a comprender las particularidades de la vejez dentro del conjunto del ciclo vital. Si la vejez está incluida en ese ciclo, la intervención educativa debería incorporarse dentro de la educación de adultas/es/os. Ahora, si se la considera como un estadio evolutivo -con sus oportunidades y características bio-psico-sociales y éticas- puede dar lugar a un campo teórico- práctico que atienda a estas particularidades.

La educación de adultas/es/os mayores como práctica social y como teoría, producida durante el siglo XX, planteó un quiebre de la racionalidad del proyecto educativo moderno. Subvierte la asimetría y trastoca la relación de heteronomía/subordinación entre quien aprende y quien enseña. Es por lo que va más allá de la concepción de educación: se trata de un proceso a través del cual las generaciones mayores transmiten su legado socio-cultural a las nuevas.

Para finalizar, desde el taller busco aprovechar la potencialidad comunicativa de la palabra, el sonido, la música y el silencio. Todo ello para generar diferentes producciones radiales. Sostengo que cuando se piensa en un producto creativo/artístico, en este caso radiofónico, hay que tener en cuenta los diversos formatos en los que se puede presentar para llegar a la mayor cantidad de personas y ofrecer, de esta manera, un acceso más inclusivo al contenido. Las producciones que realizamos dan cuenta de las potencialidades que el lenguaje sonoro posibilita en la construcción de nuevos y diferentes escenarios imaginarios, sensaciones y emociones. El lenguaje sonoro favorece una conexión emocional mucho más intensa que vinculado a las experiencias de vida genera un producto maravilloso.

Es importante rescatar el rasgo general de esta propuesta socioeducativa del taller de radio y la posibilidad que brinda de intensificar la experiencia y la diversificación de las potencialidades de cada adulto mayor, profundizando las razones de vivir y facilitando la integración social.

Bibliografía

- Espinoza, Jimena Andrea & Carnino, María Alejandra (2010). "La emergencia de nuevas prácticas comunicativas en adultos mayores en su relación con las nuevas tecnologías". En *Question/Cuestión*, 1(6). Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/68>
- Mata, Marita (2012) *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/23317612/MATA-Nociones-para-pensar-la-comunicacion-y-la-cultura-masiva>
- Yuni, José & Claudio A. Urbano (2005). *Educación de Adultos Mayores. Teoría, investigación e intervenciones*. Ed. Brujas. Córdoba, Argentina.
- Yuni, José & Urbano, Claudio (2016). *Envejecer aprendiendo. Claves para un envejecimiento activo*. Ed. Brujas. Córdoba. Argentina.

Estereotipos, apreciaciones culturales y género

Pamela Leticia Fontemachi

El Cens Dante Luis Bufano se encuentra ubicado en el corazón de Lujan de Cuyo (Mendoza), a metros de la Plaza departamental. Tiene como vecina la Basílica Nuestra Señora de Luján. Se puede apreciar desde el interior del colegio su figura en el día y en la noche sus luces majestuosas. La historia del Departamento está muy influenciada por la religión católica. La imagen de la Virgen de Luján es la protagonista del departamento en festividades como la Vendimia. Este dato no es menor porque podría describir alguna característica de los habitantes de la zona.

La apertura del CENS (Centro de Educación Nivel Secundario para jóvenes y adultos) fue una iniciativa del Municipio en 1995 con la finalidad de brindar estudios secundarios a sus empleados. Contaba solamente con dos cargos, el de directora y celador. Recién en 1998 pasó a depender de la Dirección General de Escuelas. En la primera visita al colegio y conociendo un poquito a su historia, habría dejado volar mi imaginación buscando explicaciones de algunas de sus características. Por ejemplo, la diferencia en la ubicación y el estado de los baños de mujeres y varones. Los primeros estaban en el segundo piso en malas condiciones y los de varones en planta baja refaccionados y en muy buen estado. Estaba emocionada relacionado la presencia visual de la Iglesia con las características del colegio y hasta con les propios estudiantes.

El espacio curricular para estas prácticas fue Ciencias Sociales de segundo año; el contexto problematizador planificado en el programa era género – asimetría y diversidad – desigualdad. Nuestra tutora (Patricia Pessino) nos había dado libertad para planificar las clases y con mi compañera pedagógica (Eva Antolín) volcamos en ellas toda nuestra creatividad. El tema que nos convocaba en esta oportunidad nos interpelaba a ambas. Pasamos semanas escuchando Podcast, buscando historias, pasándonos información entre ambas. Una mañana me envía un audio Eva y me dice “qué te parece si damos la caza de brujas, no se da en los colegios”. El tema me encantó y más todavía en la época del año que estábamos, donde se acercaba la festividad de Halloween el 31 de octubre.

Planificamos nuestras clases teniendo en cuenta las posibles resistencias estudiantiles a nuestro tema. Patricia nos había comentado que el lenguaje inclusivo les interpelaba negativamente, generando un profundo rechazo. Nosotras, en cambio, en la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo estábamos acostumbradas a usarlo.

Por otro lado, dos meses atrás, visitó el CENS el elenco de Amores Libres dirigida por Keko Barrios. En la misma, se trabajaba sobre problemáticas socioculturales como el amor y la libertad, a través de la danza, el teatro y la performance. Según se detalla en su sinopsis, la propuesta “busca contribuir a la visibilización y, por tanto, a la prevención de relaciones abusivas y de violencia sexual. Sensibilizar a la población en



Fuente: Facebook CENS 3-437 Dante Luis Bufano. 14 de septiembre 2023

relación con vínculos sexoafectivos que responden al formato tradicional, invitar a pensar el amor en sus diferentes formas. Fomentar el respeto a identidades de género diversas y disidentes, reclamar la no violencia". La propuesta no habría sido bien recibida por parte de les estudiantes, no les había gustado.

Con todo este saber empezamos nuestras prácticas. Ese primero de noviembre hacía frío, como es mi costumbre me había ido desabrigada. Ni Eva ni yo habíamos llevado mate y nos estábamos empezando a congelar. "¿Qué hacemos ahora? Falta mucho para la hora de la clase". Pasé a buscar a Eva para repasar todo y nos olvidamos el mate sobre la mesa. Algo se nos va a ocurrir. "Ah... mi hermana vive en frente de la plaza, vamos a pedirle que nos preste un mate y de paso una campera porque tengo frío". Conseguidas ambas cosas entramos al colegio, directamente a la sala de profesores que es muy confortable. Tomamos unos matecitos y nos dimos ánimos, no sé por qué, pero siempre aparecen los nervios. Eva no estaba muy segura de ocupar este lugar, a mí me pareció que íbamos a estar más cómodas así que la convencí. Hace muchos años conozco a Eva, yo la quiero como mi familia. Mis debilidades son las fortalezas de ellas y viceversa entonces podemos trabajar perfectamente juntas. Eva le manda un mensajito a Patricia para avisarle que habíamos llegado.

"Hola chicos y chicas: ¿cómo están?". Saludamos y organizamos la notebook con el proyector que nos prestó el CENS para nuestra clase. Dejamos todo preparado para poder utilizarlo en un ratito más. Patricia les recuerda que hoy y las dos clases subsiguientes la íbamos a dar nosotras porque estábamos realizando nuestras prácticas. Nos ayuda para que tengamos todo nuestro material funcionando y se acomoda en un pupitre del costado izquierdo del curso. Patricia es muy tranquila, te transmite mucha seguridad y paz. Entonces cuando entramos al curso los nervios del principio desaparecieron.

Primera clase

El origen social, político y económico del patriarcado y el capitalismo a través del fenómeno de "caza de brujas", todo un tema. No nos podría haber tocado mejor día para esta clase porque el día anterior había sido Halloween. "¿Han festejado Halloween ayer?" Así empezó nuestra clase, muy esotérica. Estos temas supongo que, a todo el mundo, más allá que crea o no, les gusta. "¿Qué saben de las brujas? La propuesta prendió porque empezaron a contar historias populares de brujas, sobre los gatos negros y los blancos. Salió un comentario a modo de broma por parte de un estudiante que conocía a una bruja y que era su suegra (risas por lo bajo). Esperábamos algún comentario de ese tipo, así que no nos sorprendió. Hicimos que contarán que sabían de las brujas, cómo eran, y también que realizarán una diferenciación con los "brujos".



Lo que definieron como brujas eran mujeres mayores o ancianas, feas, malas y que realizaban hechizos para hacer maldades. Nombraron varias brujas de las películas de Disney.

¿Y los brujos? *"Bueno los brujos en realidad son los magos por ejemplo Merlín."* Indagamos un poquito más; *"¿nos les parece raro que las mujeres sean las brujas, feas y malas y los varones sean los buenos y magos? Ambos utilizarían los conocimientos ocultos. ¿Por qué esta diferencia?"*, comentamos.

Esto nos dio pie para presentar nuestra "frutillita del postre", un texto basado en el libro de Silvia Federichi: "El Calibán y la Bruja" y lo hicimos en una presentación utilizando como herramienta el Canva. También habíamos preparado un texto mediado: "La caza de brujas y su impacto en la sociedad patriarcal". En un principio la idea era que lo leyeran con su compañera de banco, pero como iba a llevar más tiempo, decidimos que lo leería yo. Hicieron silencio y escucharon atentamente. Leí el texto en voz alta mientras recorría el curso dirigiéndome hacia el final de la fila izquierda. Mi mirada se desvía a dos estudiantes que no participaban en la clase y no paraban de hablar entre ellas. "Continúen la lectura con la vista", dijo Eva mientras escribía unas preguntas en el pizarrón que a continuación iban a tener que responder en grupo:

- ¿Qué era la caza de brujas y qué características o comportamientos podían llevar a una mujer a ser etiquetada como "bruja" durante el siglo XV-XVII?
- ¿Por qué consideran que se dio un cambio en la organización social que generó las condiciones para dar paso a un nuevo sistema de producción?
- ¿Puedes identificar situaciones o actitudes en la sociedad actual que recuerden a la persecución de las "brujas" en el pasado, donde mujeres o grupos sean estigmatizados o discriminados por no cumplir con las expectativas tradicionales de género o por desafiar las normas establecidas?

Mi compañera preguntó cómo se ven las mujeres en la actualidad. Uno solo de los estudiantes responde como solteronas o tóxicas. Creo que no respondieron mucho porque debían realizar la tarea. Me dirigí hacia algunos grupos para ayudarlos a cumplir con las consignas. Si bien esta actividad era en equipo, noté que varios estudiantes trabajaban individualmente. Hicimos la puesta en común y uno de los grupos expuso una respuesta muy completa en la que menciona a las mujeres que no quieren tener hijos ni casarse.

Como cierre de clase, pedimos apagar las luces y hacer silencio para favorecer un ambiente propicio para pasar un video donde iban a poder ver a las consideradas brujas en la actualidad. Eva dió inicio al video de una entrevista de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo del 1 de junio de 1978. Yo observo a los estudiantes desde el interior del curso junto a la puerta. Unos murmullos interrumpen las voces de



Fuente: captura video entrevista a Madres de Mayo de 1978 por la televisión holandesa

las Madres de Plaza, a lo cual Patricia pide respeto por nuestra historia y por el sufrimiento de las víctimas de esa época y que continúa aún en la actualidad.

Una de las estudiantes, cerca de donde estaba, me comenta que no podía creer lo que había sucedido. Me dice que ella había escuchado hablar de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo pero que no tenía mucha idea. Otro estudiante le preguntó a Eva con asombro: *"¿profe es verdad que las violaban?"*. Muchas veces damos por sentado el conocimiento, no imaginamos que les estudiantes no conocían nuestra historia. El objetivo de pasar esta entrevista era comparar a las Madres y Abuelas con las llamadas "brujas".

Concluimos esta clase reflexionando sobre el tema; cómo esta estigmatización es funcional al propio sistema y que eso no es casual. Despedimos a los estudiantes porque había sonado el timbre de salida. Nos quedamos un ratito más Patricia y Eva comentando todo lo que había sucedido esa tarde con el conocimiento, con los estudiantes y con nosotras.

Segunda Clase

Entramos al curso ese 8 de noviembre con bolsas de juguetes. Nos había llenado de entusiasmo esta clase porque nuestra propuesta estaba relacionada con lo lúdico. La clase anterior estuvo basada sobre temas más oscuros, como la muerte y la tortura. Si bien, la iniciamos desde lo místico y esotérico la concluimos con temas muy tristes y dolorosos. Dejamos los juguetes prestados por nuestros niños sobre una mesa en el centro del curso y les pedimos a los estudiantes que los ordenaran como los ven en las jugueterías.

Se acercaron y algunos estudiantes se ponen a jugar; parecían niños y daban mucha ternura. Uno pregunta; *"profe le compro el spiderman"*. Creo que se divirtieron mucho esa tarde. Eva les dice que los juguetes no son para jugar, que los tienen que ordenar. Dejan la pelota de fútbol junto con los conos naranjas en una mesa separada mientras un estudiante comenta que ese deporte es el único que puede permitir que un policía se suicide. Observamos cómo van distribuyendo los juguetes por sexo.



Presentamos el tema: hoy vamos a hablar de estereotipos. *"Los estereotipos son imágenes sociales simplificadas e incompletas que supuestamente caracterizan a un grupo de personas. Por ejemplo, cuando se afirma que todos los argentinos son..., el estereotipo está armado en función de la nacionalidad. Pero también puede haber estereotipos en función del sexo, como cuando se dice: por ejemplo, todas las mujeres son / tienen... o todos los varones son / tienen..., o en función de la orientación sexual, como cuando se*

plantea que todos los homosexuales son / tienen.... Los estereotipos nos brindan una imagen simplificada y limitada acerca de cómo son las personas. Voy haciendo una lista de los juguetes que supuestamente son para varones y mujeres en el pizarrón para luego poder analizarla juntas”.

Un estudiante comenta: *“el spiderman es de varones ya que a ellos le suceden esas cosas, pelean por la novia, se les muere el padre y todo eso les pasa a los varones”*. Eva indaga este comentario *“¿por qué crees que eso sólo les sucede a los varones?”* Otro compañero interrumpe diciendo que en España se había promulgado una ley que juzgaba a los varones sin presunción de inocencia. Este tipo de pensamientos y creencias nos hicieron percibir un grado de resistencia. Analizamos juntas el por qué han ordenado de esa manera los juguetes y les pedimos que los reordenen utilizando otros criterios. Les estudiantes empiezan a definir estos nuevos conceptos en voz alta: juegos para la lluvia, juegos de mesa, los libros, juegos al aire libre y los perfumes. ¡Perfecto!

Les propusimos que trabajaran en grupo y distribuimos algunas imágenes de publicidades. El objetivo era que las analizarán a la luz de los roles y los estereotipos. Se dividieron en tres grupos: uno de tres mujeres y un varón, el otro grupo de tres varones y una mujer y el último grupo de tres mujeres. Fuimos haciendo preguntas como: ¿Qué les transmiten las imágenes? ¿Qué les llamaba la atención? ¿Qué opinaban sobre las mismas? La conclusión de un grupo fue que utilizaban los cuerpos de las mujeres para promocionar productos como la cerveza. Otro grupo sobre cómo influyen las publicidades. Un estudiante opina que el perfume ayuda en la conquista de las mujeres. Mencionamos en clase la publicidad del perfume de Bizarrap.



Estoy convencida que fue una clase muy reveladora para todos porque surgieron muchos comentarios comunes entre ellos tales como *“mi papá no quería que mi mamá trabajara, el mío me dijo que los aritos en los hombres y las uñas pintadas son de putos, a mí me lo dijo mi tía”*, comenta otro estudiante, *“mi abuela le dice a mi hermana que cocina feo, pero a mí me gusta”*. Otra estudiante comenta que el papá de su hijo le decía que si era gay le pegaba un tiro y después se daba otro y que un profe de había dicho que le daba asco los homosexuales. Pudieron visualizar los estereotipos en sus propias vidas. No nos

alcanzó el tiempo para realizar las dos últimas actividades, que íbamos a utilizar como registro para las memorias. Realizamos un cierre con las conclusiones en forma oral.

Tercer Clase

Llegó la última clase el 16 de noviembre. Nos tocó una tarde hermosa, estaba cálido y nosotras con muchas energías. Siguiendo la misma línea ahora íbamos a abordar las desigualdades y división social del trabajo por género. ¿Cómo íbamos a sorprenderles esta vez? La respuesta fue con un acertijo. ¡Sí! A ver cómo funcionaban esas cabecitas. Y el acertijo era el siguiente:



<https://www.youtube.com/watch?v=AYRg2DPj-FM>

(captura 20/5/2025)

Un padre y un hijo viajan en coche. Tienen un accidente grave, el padre muere y al hijo se lo llevan al hospital porque necesita una compleja operación de emergencia.

Llaman a una eminencia médica pero cuando llega y ve al paciente dice: ¡No puedo operarlo, es mi hijo!

¿Cómo se explica esto?

Las/es/os estudiantes comenzaron a pensar en múltiples respuestas. *“Dos padres, el papá adoptivo, el cura o tal vez la mamá”*. E instalamos la pregunta: *“¿Con quién asociamos eminencia médica?”* Se hace un silencio y continuamos: con un varón médico. Una estudiante interrumpe, *“pero el acertijo dice médico”*. Volvemos a proyectar el video para que lo escuchen nuevamente y despejar dudas. Una eminencia médica puede ser tanto un varón como una mujer. Pero como socialmente se le atribuyen trabajos diferentes para mujeres y varones es esperable que no hayan podido resolver de inmediato el acertijo.

Les consultamos sobre los distintos oficios para poder ir analizando qué es lo que sucede en la vida cotidiana. Una estudiante expresa que la maternidad es un instinto porque las mujeres llevan a sus bebés en la panza y que naturalmente se genera un lazo especial. Otra estudiante comenta que va en la crianza, que en su familia tiene varios integrantes muy machistas. Empiezan a emerger todas estas creencias que son adoptadas como verdades lógicas y naturales. Me parece oportuno compartir mi experiencia familiar respecto a las tareas hogareñas. *“En mi familia éramos 5 mujeres y 3 varones. Entonces todos debíamos colaborar. Como había poca democracia, a los varones les tocaba sacar la basura y a nosotras lavar los platos más la limpieza del hogar. Como tenía influencia ya de varias profesoras, un día nos organizamos las mujeres para hacer una huelga. Todo finalizó cuando llegó mi papá y por más que le explicamos que nos parecía injusta la distribución de las tareas, su contestación fue que eran varones y esa no era tarea de ellos. Todo quedó en la nada y continuamos con lo que -naturalmente- se nos había asignado”*.

Una estudiante comparte que en su casa ella le ponía las medias a su marido. Profundizamos sobre las diferentes tareas que realizan en los hogares varones y mujeres.

Exhibimos dos imágenes, en la primera comparábamos dos noticias que habían sido publicadas en el mismo medio gráficos y en segunda imagen dos historietas sobre cómo resolvían padres y madres a la hora de juntarse con amigos/as. Trabajaron en grupo y expusimos oralmente. Me acerco a un estudiante que no tenía grupo e intento que se una a alguno. No parecía interesado en hacerlo, había estado callado toda la clase. Intento indagar un poquito más sin incomodarlo demasiado. Le preguntó qué le había parecido el tema y si tenía alguna duda.

La última consigna sufrió un cambio de último momento, por lo tanto, ahora iba a ser individual y por escrito. *"Chicos y chicas ahora tienen que hacer una reflexión sobre algunos de los conceptos que hemos visto en estas últimas tres clases y para ello, pueden realizar un slogan, una frase, cambiar la letra de una canción, ustedes decidan."* Dimos unos minutos y fuimos banco por banco para que trabajaran. Me vuelvo a acercar al estudiante solitario, no sabía qué escribir. Entonces le preguntó por cómo estaba constituida su familia, si alguna de las situaciones que hablamos en las clases las había vivido o admiraba a alguna mujer por algo. Me responde con voz baja y tímida que su mamá es la persona que admira y que su papá los había abandonado. Supuse que tal vez todo lo hablado en clase le había afectado de alguna manera. Le dije que escribiera lo que él sentía. A continuación, acompaño su sentir.

Me sentí muy movilizada por este estudiante. Se notaba triste. Como docentes proponemos temas que pueden interpelar de diferentes maneras dependiendo de las realidades de las otras, les otros y los otros. Lo único que se puede hacer es tratar de ejercer la docencia lo más responsable y respetuosamente posible. Entendiendo que lo más importante es que el estudiantado se apropie de un conocimiento que las/es/os interpele. Como docente practicante me lleve una experiencia significativa con este curso porque creo que logramos derribar ciertas apreciaciones culturales erróneas.



Bibliografía y Fuentes

BIBLIOGRAFÍA

Silvia Federicci (2010). *El Calibán y la Bruja*. Buenos Aires, Tinta Limón.

VIDEOS

"Entrevista a Madres de Plaza de Mayo en 1978". Fragmento Documental TV Holandesa 1978. Captura 20/5/2025: <https://www.youtube.com/watch?v=5GfL-kSnrrY>

"El acertijo que puede mostrarte algo de ti mismo que quizás no sabías | BBC Mundo".

Captura 20/5/2025: <https://www.youtube.com/watch?v=AYRg2DPj-FM>

ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS

Ezequiel Domínguez (14/9/2023). "El hincha de Colón nominado a los premios The Best de la FIFA por darle la mamadera a su bebé". Publicado en revista digital *Olé*. Captura 20/5/2025: https://www.ole.com.ar/colon/thebest-fifa-hincha-colon-tribuna-bebe_0_q8tTenQg1X.html

El “ojo” mirándolo todo

Eva Antolin

Llegamos al colegio y nos recibe una preceptora, con gestos que denotan prisa: *"Adelante, apúrense, hace mucho frío"*. Es nuestra segunda visita a la institución. Mi compañera Pamela Fontemachi entra con más ímpetu. Siguiéndola y admirándola por su carácter, pienso, con qué entereza se presenta y mientras le comento lo que pienso, ella me dice, *"Eva, somos profes, métetelo en la cabeza"*. La expresión genera algunas risas por lo bajo. Con el mismo ímpetu y firmeza me dice cuándo vamos a la sala de profesores: *"Aquí, nos vamos a morir de frío"*. Vuelvo a pensar en su seguridad y le digo: *"Sentite como en casa"*. Me responde: *"Claro, para eso está la sala, para usarla"*. Vuelven las risas con esa mezcla de nerviosismo. Aguardamos unos minutos en esa sala que estaba calentita en un día de primavera en el que había mucho frío con una llovizna finita en Luján de Cuyo (Mendoza, Argentina) a principios de noviembre de 2023, en un Secundario para Jóvenes y Adultos a punto de interactuar con estudiantes de 2º año en el espacio curricular de Ciencias Sociales para iniciar el abordaje de los siguientes temas: origen social, político y económico del patriarcado y el capitalismo a través del fenómeno de “caza de brujas” y el estereotipos de género y desigualdades y división social del trabajo.

En eso, nos llega un mensaje al grupo que teníamos con nuestra tutora. “es la Patri” (Patricia Pessino), le digo. Y me responde mi acompañante terapéutica: *"Subamos"*. Me agarra un dolorcito de panza bastante conocido para mí. Salimos hacia la gran galería a cielo abierto y nos disponemos a subir las escaleras para llegar al segundo piso. Vamos pasando por las aulas con sus estudiantes que nos miran pasar. Cada vez el dolor era más intenso, hasta que llegamos a nuestra aula donde nos espera la tutora que nos dice: *"Pasen chicas"*. Lo dice amigablemente mientras charlaban distraídas/es/os estudiantes sentadas/es/os en las mesas en grupos pequeños. Nos vieron entrar, pero siguieron en lo suyo. Patricia les dice: “bueno, vamos a ir acomodándonos, ya conocen a las profesoras, ¿las recuerdan?”. Algunas de las chicas contestan positivamente, otros dejan pasar la consulta. Entramos y empezamos a acomodar las cosas. Usaríamos el proyector que ya estaba en la mesa principal del aula. Estudiantes preguntan: *"¿Vamos a ver una peli?"*. Les dijimos que no y escuchamos un “ohhhhh” masivo.

Ya acomodadas nos miramos con la Pamela. En sintonía y en un diálogo de miradas dijimos: *"¡comencemos ya!"*. Y así fue. Mi compañera pedagógica inició la clase con un: *"¿Bueno chicos, empezamos?"*. Y preguntó rápidamente: *"¿Qué días es hoy? ¿Qué fecha? ¿Ayer qué pasó? ¿Se festejó algo?"*. Era uno de noviembre y nos vino como anillo al dedo la festividad de Halloween para hablar de las brujas que era nuestro sujeto histórico político por desarrollar.

La clase tuvo como objetivo principal discutir el origen social, político y económico del patriarcado y el capitalismo a través del fenómeno histórico de la "caza de brujas". Sin embargo, durante el desarrollo de la clase surgieron varios desafíos en la transmisión del saber y en el abordaje de este tema.

Una presencia imponente se hacía sentir observando cada movimiento como un panóptico carcelario, con la mirada fija a esta cuasi docente, que quería transmitir algo. No era demasiado ambiciosa mi intención, ¿o sí? ¡Quería que estudiantes advirtieran que las brujas eran buenas! Resultaba irónico pensar en ello. ¿Cómo podía pretender cambiar esta concepción en tan poco tiempo, enfrentando una estructura mental institucionalizada en los y las estudiantes, iluminados por ese mismo ojo que no dejaba de observarme? La iglesia que la teníamos a la vuelta de la esquina con su ojo inquisidor parecía añadir un desafío adicional con su mirada. La tarea no sería fácil, pero estaba decidida a intentarlo.



Este entorno físico cercano a la iglesia podría influir en nuestra forma de abordar el tema de la caza de brujas. Considerando la influencia histórica y cultural que la iglesia ha tenido en la percepción de la brujería y en la construcción de normas sociales y políticas, especialmente en este departamento tradicionalista.

Al inicio de la clase, una de las estudiantes compartió una anécdota sobre un callejón vecinal en Lunlunta, cercano a su casa, conocido como callejón de "las Brujas". Donde existe la leyenda de que allí se reúnen y se escuchan cosas extrañas. Varios residentes del vecindario afirmaban que "las hay, las hay". Además, otra estudiante mencionó que durante estas fechas no se debería regalar gatos negros porque son sacrificados. Por otro lado, con un tono ligero, se hizo una asociación entre la bruja y la suegra.

El tema estaba claramente impregnado de emociones negativas. Pero, al mismo tiempo, resultaba intrigante ya que se percibía entusiasmo en debatir sobre la temática por parte de algunas estudiantes. Sin embargo, entre los varones se notó cierta resistencia en participar. Fue crucial abordar esta resistencia de manera comprensiva, reconociendo el bagaje histórico y cultural que cada estudiante lleva consigo en relación con la figura de la "bruja", especialmente dentro del sistema patriarcal. Varones estaban más callados que las chicas e interpreté esa actitud como resistencia. Para superar este obstáculo, nos vimos en la necesidad de proporcionar información contextualizada que desafiara los estereotipos arraigados y fomentara una visión más amplia y reflexiva sobre el tema.

Es importante tener en cuenta el entorno en el que nos encontramos: una iglesia lindante al colegio en un pueblo tradicional como Luján de Cuyo donde, sin ahondar mucho, tanto los demócratas (partido político provincial conservador) como el radicalismo han tenido un largo periodo de gobierno. Contexto que puede influir en las percepciones y creencias de los estudiantes por lo que es crucial abordar el tema con sensibilidad y en contexto. La creación de un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan seguros para cuestionar sus creencias preestablecidas y explorar nuevas perspectivas depende en gran medida de nuestra capacidad para comprender los contextos sociopolíticos y las situaciones particulares que enfrentan. Por lo cual es necesario que en tanto docentes entendamos las experiencias y los bagajes culturales de cada estudiante.

Decidimos como estrategia emplear un texto mediado del "El Calibán y la Bruja" de Silvia Federici para analizar el papel de la bruja en la transición del feudalismo al capitalismo. Nuestro interés era ofrecer un contenido académico actualizado y relevante. En un principio queríamos que estudiantes leyeran en conjunto con un/a/e compañero/a/e, pero optamos -por los tiempos- a realizar una lectura conjunta con todo el grupo.

Después, observamos una entrevista de un periodista holandés a las Madres de Plaza de Mayo en 1978 -durante la Copa Mundial de Fútbol de 1978- cuando ellas realizaban las rondas como forma de protesta por la falta de información sobre sus hijas/es/os desaparecidas/es/os. La intención era reflexionar sobre los sucesos ocurridos durante la dictadura militar y la percepción de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, estableciendo una conexión con la figura de las brujas. Durante este momento, los estudiantes se mantuvieron en silencio, lo cual interpretamos como un indicativo de que el tema era novedoso para ellos. Les planteamos preguntas para fomentar la reflexión: ¿Estaban familiarizados con estas mujeres? ¿Sabían qué hacían? ¿Por qué estaban allí? ¿Quién era el periodista que daba la nota? ¿Qué impresión les causó la forma de hablar y el aspecto de estas mujeres? Nos enfocamos en su manera de expresión y en los sentimientos que transmitían. La mayoría respondió que conocían a las madres, sabían que hubo una dictadura militar y que ellas reclamaban por sus hijas/esos, y que tenían conciencia de que en el año 1978 también se celebró un mundial de fútbol. Sin embargo, advertimos que la información que poseían no era muy profunda.

La estrategia empleada tuvo como objetivo principal promover la comprensión y reflexión crítica sobre un tema sensible y relevante en la historia contemporánea en relación al concepto de la "bruja" del siglo XV. La visualización del video proporcionó una experiencia visual y emocional que pudo haber impactado en el aprendizaje de los estudiantes. Al centrarnos en la forma de expresarse y en los sentimientos transmitidos por estas mujeres, se buscó promover la comprensión emocional entre los estudiantes, así como estimular su capacidad para analizar y cuestionar los eventos históricos y sociales. Lo que algún tipo de repercusión tuvo: en últimos momentos de la clase, uno de los estudiantes se acercó y me preguntó realmente conmovido: "¿Verdaderamente había sucedido o que a las mujeres durante la última dictadura militar las habían violado y torturado?". Esa pregunta me generó una gran reflexión sobre el acercamiento que los chicos tienen sobre este tema y además cierta satisfacción ya que había generado algo en este estudiante: dudas, preguntas. ¡Y eso era un montón!

Por lo tanto, la conexión del tema histórico con la actualidad mediante la reflexión sobre quiénes podrían ser consideradas brujas en la sociedad contemporánea y la visualización de un video sobre las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo intentaron establecer conexiones significativas entre el pasado y el presente ante la construcción de un estereotipo de género tan singular.

Finalmente, el ojo incisivo que todo lo ve seguía acompañándome, pero a estas alturas ya se había integrado al paisaje. Me había enfrentado a estar allá adelante, a transmitir algo en lo que pensaba que no iba a saber hacer. Y aquí estaba: por lo menos intentándolo. Como siempre me ha pasado, sigo intentándolo, no me rindo. Bien o mal, más mucho que poco es lo que doy, de eso estoy segura. Pero la exigencia de ese ojo me hacía percibirlo poco. No importa, lo enfrenté. Me iba haciendo amiga de ese ojo que me miraba

desde hace tanto tiempo. Como dice el dicho: *"si no puedes contra el enemigo, únete"*, o algo así. En la escuela secundaria jamás levanté la mano, aunque tuviera la respuesta. Y la respuesta quedaba rebotando en mi cerebro. En la universidad, sentada en el fondo, pasaba desapercibida y casi ausente. Y en esta segunda oportunidad que me daba la vida -la vida y la Universidad Pública en esta Argentina generosa con el Profesorado- me era claro que no solo debía aprovecharla y agradecer, sino que debía seguir adelante y ahora si expresar mis pensamientos en una respuesta. Era el momento de dejar de temerle a ese ojo insistente y enfrentarlo más allá del resultado "bueno o malo".

¿Una perspectiva de género?

En las clases subsiguientes, cuando se abordaron roles y estereotipos de género también observamos los sesgos de género que había en el curso. Sin embargo, en esta oportunidad los varones fueron más participativos y permeables a la construcción de saberes y conceptualizaciones que las chicas. Sabíamos que era un grupo que tenía cierta resistencia al lenguaje inclusivo y a la perspectiva de género.

En la segunda clase nos divertimos mucho. Llevamos juguetes y hasta merienda, pero no íbamos sólo a jugar y a merendar, íbamos a trabajar. ¡Qué aguafiestas! Estudiantes manipularon los juguetes, se los llevaban al banco, los paseaban por el aire, se los amarraron al cuerpo para no separarse de ellos. ¡No dejaron de jugar! Cuando les propusimos ordenar los juguetes que habíamos llevado los chicos ordenaron y organizaron todo en función del género.



Aprovechando el clima de curiosidad que se había generado, les pedimos que organizaran los juguetes como lo harían en una juguetería. Sin embargo, algunos estudiantes optaron por comenzar a jugar, lo que generó un momento de diversión. Pamela dijo: "Parece que todos y todas hemos sacado el niño/a que tenemos dentro. Porque los veo jugando y no trabajando". La afirmación generó risas y complicidades entre estudiantes. Después de unos minutos, recordamos la consigna original de ordenar los juguetes y cuentos infantiles. Entre los libros había cuentos de terror, de princesas y de dinosaurios. Las siguientes fotos muestran los agrupamientos que hicieron estudiantes en distintos bancos.



A los libros los ubicaron todos juntos sin división de género. Las pelotas de fútbol y los conos las separaron en una mesa apartada... El comentario que surgió con respecto a esto fue de un estudiante fue: *"el fútbol es el único que puede permitir que un policía se suicide"*. Dejamos pasar el comentario, pero me quedé con la intriga de que ahondaran más en lo que habían dicho. Con el diario del lunes sé que estos comentarios sirven para armar debate y enriquecer el saber. Luego comentaban que en las jugueterías había secciones para niños y otro para niñas. Y a parte, el sector de libros dividido por género. Entonces preguntamos ¿qué tipo de juguetes comprarían? ¿Para quién y por qué?

Se abrió una ronda de respuesta donde una estudiante comenta que los autitos se los comprarían a los nenes y el sector rosa para las niñas, el de fútbol para nenes otro estudiante sostuvo que *"el fútbol es para todos y todas"*.

Después del recreo, se retomó la actividad, brindando la oportunidad de ordenar los juguetes con otros criterios. Esto dio lugar a una discusión más profunda y un debate entre las/es/os estudiantes sobre los roles de género atribuidos a diferentes tipos de juegos y actividades. Durante esta dinámica, Roxana- una de las estudiantes- propuso otro criterio basado en juegos para días de lluvia y actividades al aire libre. Uno de los estudiantes optó por no participar en la actividad en ningún momento. Al concluir la actividad, se les pidió que explicaran por qué habían elegido ordenar los juguetes de esa manera específica. Este ejercicio permitió una reestructuración del concepto original en función del criterio desarrollado por ellas/es/os mismas/es/os.

La resistencia a adoptar una nueva perspectiva persistía. Sin embargo, la introducción de actividades lúdicas nos ofreció nuevas oportunidades para provocar nuevas preguntas y sembrar nuevas dudas. Y generar un espacio propicio para permear e intentar mostrar un nuevo o viejo saber sobre el género.

La clase prosiguió planteando el tema de los estereotipos de género. Se creó un espacio para que los estudiantes compartieran opiniones sobre las rupturas de estereotipos para no repetir ciertas conductas. Un estudiante mencionó la práctica de los varones de usar aretes y pintarse las uñas, relatando una experiencia personal en la que su padre consideraba estas acciones *"de puto"*. A lo que el estudiante había respondido desafiando a su padre indicando que no le importaba esa opinión: *"me chupa un huevo"*. Otro estudiante comentó que también había recibido críticas similares por parte de una tía. Ante este comentario, una estudiante preguntó qué ocurría cuando la crítica provenía de otra mujer. Y el compañero aseguró que así era. Otro estudiante comentó que su abuelo criticaba la comida que realizaba su hermana y que eso no le gustaba pero que no había podido hacer nada al respecto. Lo cual no lo enorgullece pero que no quería repetir la actitud de su abuelo.

Una estudiante comentó cómo su marido *"le pegaría un tiro a su hijo y luego a él si su hijo resultaba ser gay"*. Otro comentario surgió que un profesor *"le daba asco saber sobre la identidad de género de los y las estudiantes"*. Este momento se dio para la escucha atenta, sorprendidas por las respuestas, pero muy contentas de haber generado un clima de confianza para que las/es/os estudiantes se abrieran a contar sus experiencias de ese tipo y que estarían dispuestos/as a no repetir.

¿Y el acertijo quién lo adivina?

En nuestra última clase sobre desigualdades y división social del trabajo por género, empezamos con la presentación de un acertijo que dejó perplejos y palpablemente enojados a algunas/es/os estudiantes. No por la dificultad sino por el sesgo de género que poseían y que no los dejó resolver.



<https://www.youtube.com/watch?v=AYRq2DPj-FM>

(captura 20/5/2025)

Un padre y un hijo viajan en coche. Tienen un accidente grave, el padre muere y al hijo se lo llevan al hospital porque necesita una compleja operación de emergencia.

Llaman a una eminencia médica pero cuando llega y ve al paciente dice: ¡No puedo operarlo, es mi hijo!

¿Cómo se explica esto?

Después de dos intentos fallidos y respuestas incorrectas, una de las estudiantes finalmente dio con la respuesta correcta: ¡Es la madre! exclamó. Uno de los estudiantes, que había mostrado resistencia ante nuestras propuestas para estas residencias, se notó visiblemente frustrado por no poder resolverlo. Sus respuestas erróneas revelaban su arraigado machismo. Sin embargo, a medida que continuamos con otras actividades, los estudiantes mostraron interés y, como era de esperar, el ojo continuaba observando porque además de tener un ojo personal había un ojo social observándonos: la tradición y el patriarcado aún estaban presentes, pero ya no los sentíamos tan opresivos.

En esta última clase, se unió una estudiante que no había asistido a las dos clases anteriores. Se identificó como feminista y expresó repetidamente su opinión con una clara postura anti patriarcal. Con su presencia, y a medida que la participación de las estudiantes se hacía más evidente, la confianza para comentar y compartir intimidades familiares aumentaba. Por ejemplo, una estudiante compartió que "*le ponía las medias a su marido*". Otra compañera comentó cómo algunos hombres aún tenían que autorizar a las mujeres para ligarse las trompas, lo que generó indignación en esta estudiante feminista.

Después, en una actividad grupal donde se debía analizar titulares de periódicos y conversaciones entre hombres y mujeres para organizar una reunión con amigos/as, surgieron revelaciones interesantes. Un estudiante calificó como estúpida y ridícula una noticia que mostraba claros sesgos de género. Debían analizar y debatir, y uno de los estudiantes se mostró molesto debido a la evidente presencia de machismo en el artículo.



https://www.ole.com.ar/colon/thebest-fifa-hincha-colon-tribuna-bebe_0_q8tTenQg1X.html
(captura 20/5/2025)

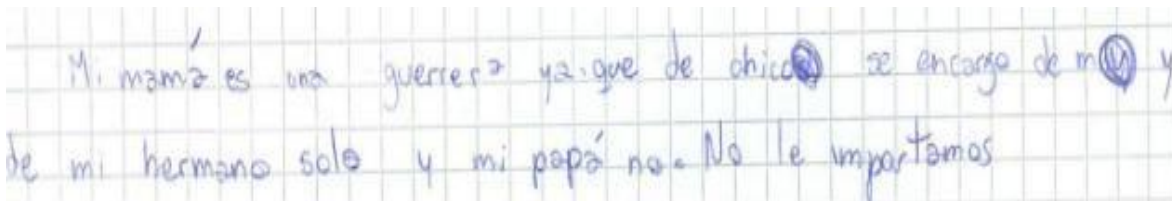
"Es estúpido, es malísimo el título de la nota, me parece ridículo". Comentó gratamente para mí el estudiante del grupo que estaba observando y guiando y que luego lo dijo en la puesta en común. Poco a poco las propuestas fueron dándole un cierre satisfactorio.

Pero como no podía ser de otra manera, mi pareja pedagógica volvió a sorprenderme. Esta vez pude apreciar no solo su experiencia en el trato con las/es/os chicas/ques/cos, sino también su compromiso. Ya habían pasado cuatro clases, algunos nombres los tenía en mente y las caras de los chicos me resultaban familiares. Y en esto, había detectado que uno de los compañeros no solo no participaba en ninguna actividad, sino que tampoco hablaba con ningún otro compañero. Se le había pedido varias veces su opinión y participación, pero los compañeros simplemente decían: "No, él no habla". Esta situación me resultaba extraña, incómoda y, además, me dolía.

Entonces, en nuestra última actividad, le dije a mi compañera: "Decile algo, preguntale si necesita ayuda. Intenté, pero no tuve respuesta". Así que se acercó y lo invitó a participar. Ante su negativa, insistió e insistió hasta tuvo que asustarlo diciéndole que llevaría nota y que aquellos que no participan recibirán un uno. La verdad es que no era así, pero queríamos obtener algo de él. Conociendo a Pamela, sabía que no se rendiría fácilmente.

Por último, como actividad final, se pidió realizar una breve reflexión, una frase o un estribillo de una canción. El compañero que no hablaba escribió algo que me emocionó profundamente y que también conmovió a Pamela. En su reflexión, respondió: "Mi mamá

es una guerrera, ya que de chico se encargó de mí y de mi hermano sola, y a mi papá no. No le importamos".



Y así concluyó nuestra residencia, frente a un grupo heterogéneo. A pesar de las resistencias, fue la sensibilidad la que me permitió vencer el miedo que representaba aquel ojo, y dejó entrar un aire de esperanza en esta tarea tan compleja que es la docencia, colmada de sentimientos que resonaron intensamente en mi cuerpo y en mi ser. A esta altura, el ojo ya se había sumido en un profundo sueño; espero que sea por un largo tiempo.



Bibliografía y Fuentes

BIBLIOGRAFÍA

Silvia Federicci (2010). *El Calibán y la Bruja*. Buenos Aires, Tinta Limón.

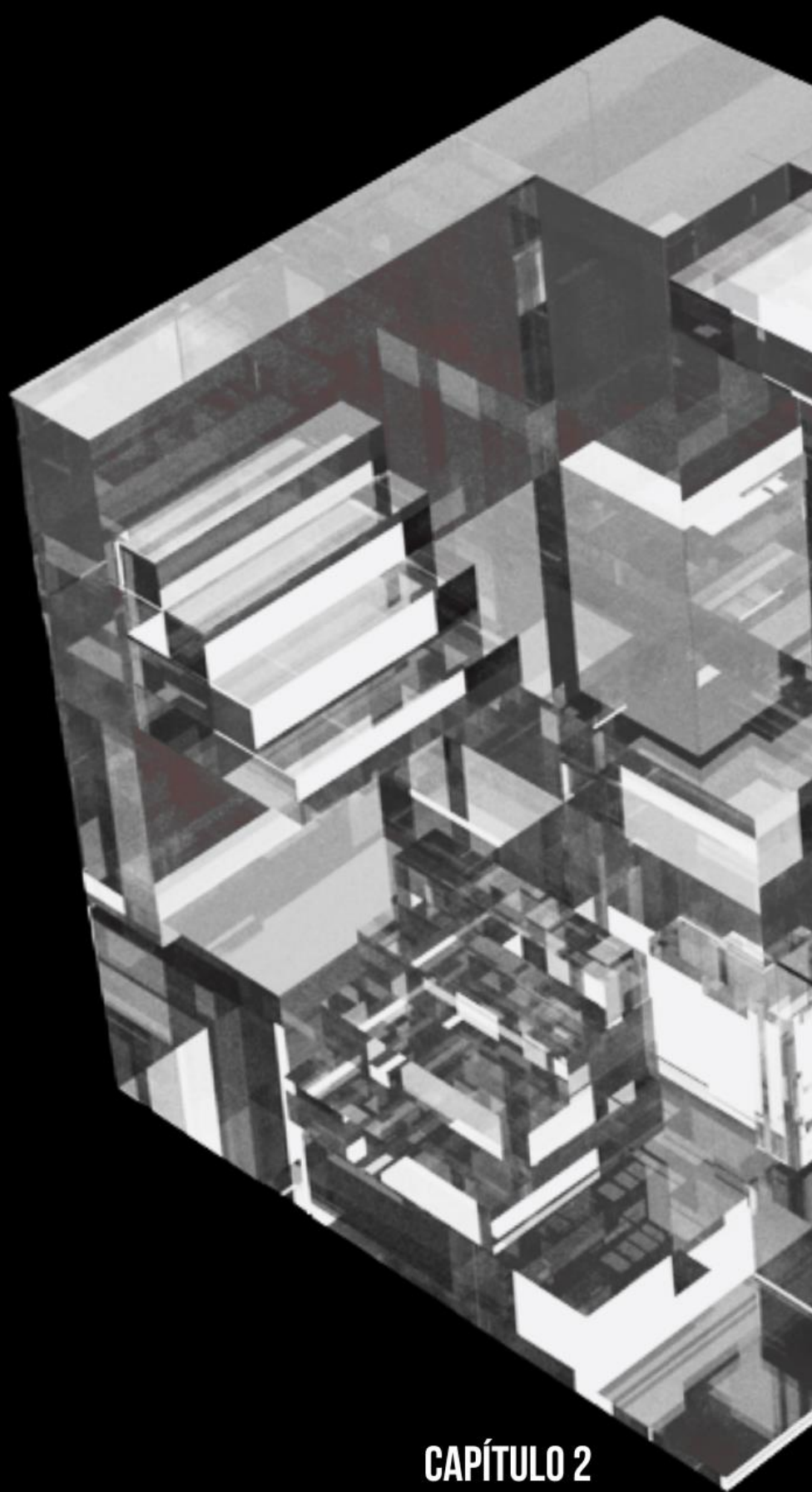
VIDEOS

"Entrevista a Madres de Plaza de Mayo en 1978". Fragmento Documental TV Holandesa 1978. Captura 20/5/2025: <https://www.youtube.com/watch?v=5GfL-kSnrrY>

"El acertijo que puede mostrarte algo de ti mismo que quizás no sabías | BBC Mundo". Captura 20/5/2025: <https://www.youtube.com/watch?v=AYRq2DPj-FM>

ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS

Ezequiel Domínguez (14/9/2023). "El hincha de Colón nominado a los premios The Best de la FIFA por darle la mamadera a su bebé". Publicado en revista digital *Olé*. Captura 20/5/2025: https://www.ole.com.ar/colon/thebest-fifa-hincha-colon-tribuna-bebe_0_q8tTenQg1X.html



CAPÍTULO 2

CÁTEDRAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES

Cátedras de Formación Docente en Ciencias Sociales. Presentación

Gabriela Barros

Tejer las tramas de la formación docente requiere, en todo momento, preguntarse y repreguntarse sobre qué enseñar y cómo enseñar un determinado saber para poder darle sentido a las prácticas educativas. Este apartado da cuenta sobre las experiencias docentes en dos cátedras de formación docente en las ciencias sociales de distintos profesorados de la Universidad Nacional de Cuyo, en la provincia de Mendoza. Una lo hace desde los saberes que producen para la Formación Docente en Ciencias Sociales (Historia, Geografía) para el Profesorado de Educación Primaria de la Facultad de Educación y elaborado por Silvia Sosa & Ana Sones. Y la otra, se desarrolla en el espacio curricular Enseñanza Aprendizaje que se ubica en el Trayecto de la Formación General Pedagógica del Ciclo de Profesorados de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y por Mónica Balada & Claudia Reghitto.

El trabajo de Silvia Sosa y Ana Scoones recupera la experiencia desarrollada como comunidad autocrítica a fin de compartir los hallazgos de sus prácticas en su propósito de enseñar Ciencias Sociales en el Profesorado de Educación Primaria. Utiliza como técnica de análisis el grupo focal devenida en posibilidad de interpretación en una comunidad autocrítica. Lo que les permite explorar problemas y temas vinculados con los saberes que se construyen para la formación de docentes que van a enseñar historia y geografía en las escuelas primarias.

Y el trabajo de Mónica Balada y Claudia Reghitto describen la experiencia de dos dispositivos utilizados en la cátedra de Enseñanza y Aprendizaje en dos momentos diferentes. El primero, es el dispositivo pedagógico que utilizaron durante la pandemia COVID-19 configurándose como una propuesta de intervención formativa desde la virtualidad. Y el segundo, desarrollada en post pandemia, narra una experiencia de vinculación y articulación con el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Campesina Agroecológica de Lavalle (Mendoza) que configuran sus propias prácticas la perspectiva de una "Pedagogía de la Alternancia".

La comunidad autocrítica como camino de formación. El aporte de la Historia y la Geografía para dialogar con otras Ciencias Sociales

Silvia Sosa & Ana Scoones

La trama y sentido que pretendemos desandar gira en torno a los procesos de formación docente en la Educación Superior en el campo de las Ciencias Sociales. Para ello, recuperamos nuestra experiencia como comunidad autocrítica a fin de compartir los hallazgos con otras Ciencias Sociales. Si bien nuestra procedencia es del campo de la Historia y la Geografía, la intención es dialogar con ellas a fin de capitalizar los posibles puntos de encuentro.

Frida Díaz Barriga (2006) hace hincapié en la necesidad actual de que la formación del profesor salga de los espacios cotidianos (cursos, talleres, maestrías o diplomados) y se inserte en otros donde existan elementos para replantear su práctica, espacios que le permitirán incidir, trabajar, cambiar cosas y, además, probarlas. Nuestro ejercicio como comunidad autocrítica en el marco del proyecto de investigación¹ al que pertenecemos fue el instrumento para pensar el desarrollo profesional desde otra perspectiva asumiéndolo como potente dispositivo de Formación Docente tal como lo señala la especialista citada.

El grupo focal, como técnica devenida en posibilidad de análisis e interpretación en la comunidad autocrítica, nos ha permitido explorar problemas y temas vinculados con los saberes que se construyen para la formación de docentes de Primaria que van a enseñar Historia y Geografía en el nivel primario. No obstante, a pesar de provenir del campo de estas disciplinas, estamos convencidas/es/os que los hallazgos pueden compartirse con otras disciplinas de enseñanza.

Los encuentros y sus análisis fueron los que dieron sentido e integración al supuesto inicial respecto de lo que enseñamos: la posibilidad de deconstruir los saberes que conforman el universo de la enseñanza de las Ciencias Sociales y hacerlas amigables para estudiantes. Lo que observamos en las prácticas de enseñanza predominantes en escuelas primarias y secundarias es la recordación de datos, la memorización como práctica cotidiana en el aula y la repetición de lo aprendido. Estos aspectos forman parte de la Historia y Geografía enseñada en la escuela y que se ha enraizado como una tradición muy fuerte en las escuelas. Constituirnos en comunidad autocrítica nos ha permitido iniciar un proceso de reflexión con significado y sentido que permita revisar, replantear, desaprender, para contribuir a pensar mejor qué formación establecer para futuros enseñantes.

¹ PROYECTOS SIIP-CONVOCATORIA 2021. Directora: Prof. Mgter Silvia Agustina Sosa. Co-directora: Prof. Mgter Ana Elizabeth Scoones. Integrantes: Dra. Laura Torres, Prof. Esp Verónica De Faveris; Prof. Juan Suriani; Prof. Romina Mozzicaffredo; Prof. Celina Sanchez; Prof. Claudio Reinoso; Prof. Adriana Hermoso; Alumna Aldana Ruggeri. Tipo de proyecto 1. Un estudio sobre los formadores de docentes en la Educación Superior. Los saberes que producen para la Formación Docente en Ciencias Sociales (Historia, Geografía) en la Educación Primaria. (II. Parte).

"La comunidad autocrítica de investigación educativa permite documentar, comprender y transformar sus saberes docentes y que como actores participantes ponen en práctica al enseñar a futuros docentes. Esa reflexión, análisis e interpretación puede permitir avanzar hacia propuestas pedagógicas más relevantes desde el punto de vista científico, social y cultural" (Carr y Kemmis. 1988)².

Algunas preguntas que orientan la producción de este trabajo son: ¿Cuáles son los saberes y supuestos que son depositados en docentes y que ponen en práctica en los procesos de socialización al constituirse como comunidad autocrítica? ¿Qué aspectos se recogen de la práctica de enseñanza en los lugares de trabajo y cuáles aparecen de la formación? ¿Cuáles aparecen como ausentes, invisibilizados y que adquieren identidad en la comunidad autocrítica? ¿Cuáles son las bases teóricas y valores socio educativos que subyacen en los discursos sobre nuestras prácticas?

En este trabajo pretendemos identificar y aportar algunos saberes que profesores formadores poseen y ponen en juego a la hora de pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales.

El enfoque teórico – metodológico que asume la comunidad autocrítica. Punto de partida.

El enfoque teórico-metodológico que se da cuenta en este trabajo es de carácter hermenéutico interpretativo y adoptó o devino en "comunidad autocrítica" que reflexiona sobre sus prácticas de enseñanza. Los encuentros presenciales, las discusiones vía online y los análisis efectuados fueron la materia prima para reconstruir las preocupaciones que se presentan a la hora de enseñar.

De la discusión realizada en los encuentros se desprendieron aspectos como: el proceso formativo en el profesorado, el desarrollo profesional realizado hasta el momento, los espacios formativos materializados en grupos de referencia de los que se forman parte y los estudios realizados en forma individual en instituciones diversas más las lecturas de preferencias se constituyen en el capital cultural que permite pensar las clases y que se vislumbran al constituirse en comunidad autocrítica.

La experiencia investigativa tomó como criterio rector el trabajo como comunidad autocrítica concentrada en profesores que dan clases de Historia y Geografía y su didáctica en la institución académica de referencia³. La riqueza de los datos emergentes permitió y promovió una continua profundización de los saberes que se poseen y fue la comunidad autocrítica la que pudo retroalimentar o resignificar con nuevos sentidos y

² Carr y Kemmis (1988) se preguntan si la docencia como profesión cumple los criterios de ética, juicio autónomo y toma de decisiones. Concluyen que, en la docencia, a diferencia de otras profesiones, la teoría y la investigación no desempeñan el papel que deberían cumplir, y que en definitiva la principal limitación en la docencia es la falta de autonomía profesional, colectiva e individualmente. La competencia profesional, afirman, requiere capacidad para la deliberación permanente y la discusión crítica. Es en esta línea que asumimos nuestro trabajo en este proyecto

³ Señalamos que la Facultad de Educación es la única institución de formación universitaria de Educación Primaria de la provincia de Mendoza.

significados. En este marco quien investiga es también objeto de investigación, lo que implica un proceso participativo y colaborativo de autorreflexión permanente

La comunidad autocrítica: dispositivo y constitución de identidad

Existe ya un importante corpus teórico sobre el sistema educativo en América Latina que sitúa la problemática educativa en el marco de las prácticas de enseñanza vinculado con lo cotidiano. Las mismas son analizadas conforme al entramado histórico y cultural dentro del cual adquieren sentido. Se trata de trabajos e investigaciones, que, a la luz de una concepción interpretativa y crítica de las Ciencias Sociales, abordan cuestiones acerca de las relaciones entre poder, conocimiento, ideología y educación. Los resultados de estas investigaciones muestran que el/la docente no es un sujeto neutro que aplica técnicas sino un sujeto cargado de supuestos y concepciones de mundo que atraviesan sus prácticas y le otorgan sentidos particulares.

Carr y Kemmis (1988) plantean las posibilidades de la comunidad autorreflexiva que no se ocupa solo de su propia situación, sino que fijan su atención en la educación entendida en su totalidad y en sus relaciones con la estructura social que está más allá de la educación. Gloria Edelstein (2011), por otra parte, define las características de la práctica docente como compleja, imprevisible y conflictiva. Su desarrollo como práctica reflexiva definida como proceso de auto-socio-análisis se constituye en un poderoso dispositivo de formación.

Estos antecedentes nos han permitido pensar en el carácter complejo, contradictorio, imprevisible de las prácticas educativas. Estas se manifiestan de múltiples maneras, en distintas situaciones y episodios y se entrecruzan en la formación que se imparte. Estas marcas se reconocen en: la herencia formativa universitaria, en los modos de apropiación de la práctica de enseñanza conforme a las culturas institucionales donde han trabajado y en las inquietudes y preocupaciones del que se es portador.

Desde esta perspectiva interpretativa en investigación educativa nos ha interesado comprender el sentido de la acción social en el contexto donde se ejerce las prácticas a fin de recuperar la perspectiva de quienes participan en esta comunidad autocrítica. Esto es, interpretar el mundo que se construye y del que se forma parte, generar conocimiento en forma de entendimiento interpretativo, capaz de informar y guiar el juicio práctico.

Por otra parte, Cristina Davini (2015) señala acerca de la práctica reflexiva que se abren en dos perspectivas de trabajo: a) un trabajo colectivo de reflexión sobre la teoría y la práctica. Ello significa que el análisis de las prácticas pedagógicas en las instituciones permitiría la detección de problemas y la propuesta de alternativas de solución en términos de acciones específicas de intervención en contextos concretos y b) un trabajo sistemático de investigación basado en la producción científica que es sometido a la comunidad pedagógica para su análisis crítico y contrastación con otros casos o en otras situaciones.

Tomando en cuenta estas consideraciones asumimos que el trabajo colectivo es un imperativo. La objetivación de la mirada de cada integrante y que dialécticamente se entrecruza con la de los demás, permite ir echando luz sobre aspectos que comienzan a matizar y dar indicios de lo que pasa en el aula a la hora de enseñar.

LA NARRACIÓN EN LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO INVESTIGATIVO

La forma de reconstruir nuestro trabajo está atravesada por la construcción de tramas narrativas resultantes de registros densos de los grupos focales. De acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) las historias de vida y relatos de formación del profesor nos permite recoger el conjunto de acontecimientos, cruce de determinados proyectos y de factores azarosos que han configurado la vida, junto a la unidad semántica que establecen sujetos al narrar experiencias personales y profesionales.

Por su parte, Rivas Flores y Herrera Pastor (2010) manifiestan junto a su grupo de investigación, un particular interés por la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad y como método de investigación. Según los autores "el conocimiento viene a ser esencialmente una forma de narración sobre la vida, la sociedad y el mundo en general. Por tanto, la forma como los propios sujetos construyen sus relatos es componente esencial en el proceso de comprensión".

Por su parte Philip Jackson (1998, 2002) hace referencia a la función epistemológica de los relatos que van constituyendo los saberes que el/la docente privilegia para que los alumnos aprendan. El modo en que los sujetos construyen sus relatos es un elemento fundamental en el proceso de comprensión.

El abordaje narrativo obtenido de los registros densos⁴ de las reuniones volvió visible al sujeto, sus deseos, intenciones o miedos y construye una trama que nos acerca a sus prácticas o las ideas sobre sus prácticas que finalmente son las que lo constituyen.

Preocupaciones emergentes en la comunidad autocrítica

LA FORMACIÓN DE GRADO UNIVERSITARIO

Uno de los primeros aspectos que se comienza a advertir es que los procesos de formación del grado, tal como señala Cristina Davini (2015), no tienen impacto significativo en la práctica de enseñanza.

....que hay algunos saberes de esa formación universitaria que utilizas cuando enseñas y otros descartas. Juega un papel muy importante la socialización, con quien te vinculadas vos en los entornos laborales. La construcción de tu rol docente, la labor docente tiene más que ver con la socialización profesional que la propia formación universitaria. (Protocolo 4, Prof. 2, reunión GF 28/02/2020)

En ese sentido la relación entre la trayectoria formativa⁵ en el grado y el posgrado en los miembros de la comunidad autocrítica comienza a cruzar las inclinaciones y gustos que, sujetas a procesos de socialización diversas, actúan como procesos de condicionamiento de las elecciones en las prácticas de enseñanza.

⁴ Los registros densos son protocolizados según los miembros participantes de la comunidad autocrítica. Se las identifica con un número según la reunión, se le asigna un número a cada profesor y se establece la fecha del encuentro.

⁵ Sosa Silvia (2011) Tesis de maestría en Didáctica: La enseñanza de la Historia Argentina en el aula. FFyL. UBA.

Asumimos que el análisis de la trayectoria, entendida como genealogía⁶, y que parte de la idea de desentrañar el complicado proceso de construcción del conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar del que es depositario el docente no es de forma lineal, sino que tiene que ver con momentos cruciales en su vida, que definen decisiones, orientaciones y que finalmente lo constituyen.

Los profesores participantes de esta investigación son todos egresados como profesores de Historia y Geografía⁷ de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Concurren tres generaciones: los recibidos en los años '80, los que egresaron en los '90 y en los últimos 10 años. Los de los años '80 han cursado con planes de estudio donde el trayecto pedagógico ha puesto el énfasis en miradas instrumentales tanto del campo pedagógico como visiones tradicionales en el enfoque de la Historia y la Geografía predominantemente. Desde la Historia, el carácter formativo poseyó la impronta erudita, historicista y eurocéntrica. En el caso de la Geografía la enseñanza se basó en una concepción cientificista, asentada en las perspectivas de la geografía locacional y de los estudios regionales como prioridad. Expresa una ruptura con el funcionalismo-positivismo y revolucionó el método, a partir del desarrollo de las técnicas cuantitativas y la teoría de los sistemas, marcando un salto de la fase descriptiva a una fase explicativa en la ciencia geográfica.

El otro grupo, egresado en los años '90 y en la última década, tuvo en su proceso formativo la renovación de la Geografía y de la Historia con cambios en los planes de formación expresados en una mayor cantidad de espacios curriculares pedagógicos⁸, entre otros espacios curriculares que sin embargo no necesariamente fueron aportes sustantivos al ejercicio profesional. Estos enfoques continúan vigentes si bien se han producido aportes significativos a partir del diálogo interdisciplinar entre docentes.

EL IMPACTO DE FORMACIONES POSTERIORES AL GRADO UNIVERSITARIO

Por otra parte, el grupo de profesores que participan de esta comunidad autocrítica han realizado trayectos formativos de posgrado conforme a sus preocupaciones siempre vinculados a los enfoques renovados de la Historia y la Geografía. También han incursionado en otros campos de formación (Tecnologías de la Información y Comunicación -TIC-; Historia de las Mujeres; Economía; Estudios vinculados a la Historia Política y Social, Ambiente; Demografía; Novela Histórica, entre otras). Todos poseen experiencia en educación superior. Salvo docentes egresadas/es/os en los años '80, el resto posee pocos años en el ejercicio de investigación

Tal recorrido es de gran impacto dado que puede encontrarse esa impronta en las propuestas de sus programas y clases en el Profesorado de Educación Primaria en la Facultad de Educación, con modos diferentes en Historia y Geografía.

⁶ Genealogía entendida como historia con perspectiva, crítica e interesada. La genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un mapa, no de los antepasados sino de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy. Extraído de: Inés Dussel (1999) *La invención del aula*. p.27.

⁷ Otra actriz de la investigación que actúa como informante clave es investigadora de CONICET, especialista en Metodología de investigación.

⁸ Los profesores egresados en los años '90 como de los últimos 10 años sufrieron las modificaciones de los planes de estudios adaptados a la propuesta de formación según los cambios del sistema educativo 24195, Ley Federal de educación y Ley de Educación Superior de 1995. Las propuestas de formación supusieron incorporar un trayecto pedagógico más fuerte que los de los años '80. Entre ellos: Teoría de la Educación; Sujeto del Aprendizaje; Didáctica y Currículum; Sistema educativo; Política educativa; Metodología de la Investigación Educativa

En docentes de Historia, al asumir el enfoque de la Historia Social para la enseñanza. La selección de uno de los tópicos de formación: "las mujeres a través del tiempo" en el programa de Historia y Geografía Latinoamericana y Argentina en 1er año no solo recupera el enfoque de la Historia social, sino que moviliza a las estudiantes a pensar sus propias situaciones de vida y los efectos de reconocer las luchas, demandas de las mujeres a través del tiempo. Esta propuesta atraviesa la posibilidad de retomarse en la Didáctica específica en 2do año. Para ello, en primer año se propone identificar los contextos indígenas, colonial y de las repúblicas latinoamericanas o del presente con abordajes centrados en la mujer. Esta recupera visibilidad en los contextos históricos que pueden ser estudiados desde el enfoque de los Estudios Subalternos. Este tópico así planteado permite sugerir propuestas de enseñanza para el nivel primario de la/del futura/e/o formador/a/e a partir de incorporar relaciones de la vida cotidiana con el universo femenino a fin de pensar el trabajo, el empleo, los gustos, las luchas de mujeres y apostar a una selección de contenidos tanto para el primer ciclo como el segundo y tercer ciclo del Nivel Primario.

En docentes de Geografía, al pensar la construcción de una asignatura para la formación docente, se plantea el reto de promover un cambio hacia un paradigma crítico que rompa con las tendencias tradicionales. La renovación epistemológica que se produjo en las ciencias sociales y, por lo tanto, en la Geografía, ha abierto múltiples perspectivas para trabajar problemáticas del mundo contemporáneo en forma integrada a la Historia, desplazando los conceptos de región y paisaje por los de espacio, lugar y territorio (Blanco, 2007). En este enfoque de la Geografía social se promueve una mirada compleja de los territorios latinoamericanos mediante una selección de tópicos que centran la atención en los conflictos entre las sociedades y la naturaleza, tal como los extractivismos, las disputas por el agua y la tierra y las transformaciones por la globalización en espacios urbanos y rurales. Tales planteos luego son retomados también en la Didáctica para proponer desde allí la contextualización según el lugar donde se asienta la escuela.

LA COMUNIDAD AUTOCRÍTICA. ¿EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA SE INVESTIGA?

Por otra parte, de las reuniones analizadas en la comunidad autocrítica se desprende un desconocimiento de la posibilidad de realizar experiencia de investigación en el campo de la enseñanza.

En ese sentido se abre una línea para pensar el proyecto de investigación, porque ese es un ejercicio que no aparece para mí en el campo de la formación docente. Es la posibilidad de tener esa mirada sobre tu propia práctica. Porque probablemente, digamos, un supuesto es que la formación tiene una mirada más técnica, porque aparecen otros campos de conocimiento [más importantes]. Pero la posibilidad de poder mirar digamos nuestra propia mirada, poder reconstruir nuestra mirada sobre la escuela y la cotidianeidad, digamos que el enfoque etnográfico por lo menos yo no recuerdo... creo que lo mencionaron en metodología de la investigación, pero no como la posibilidad de ponerlo en práctica o de leer trabajos de etnografía educativa que te permitan a vos darte cuenta de estas cosas que vos haces en el aula y que te permitan cuestionar tu propia práctica... (Protocolo 3, Prof. 2, reunión GF 13/12/2019)

El campo de la etnografía educativa aparece como desconocido para gran parte de los miembros del equipo de investigación ya que no formó parte de su formación de grado ni en otros espacios susceptibles de ser abordados. Al proponerse lecturas vinculadas con esta perspectiva se despiertan preguntas, análisis que transparentan los propios procesos formativos y que se logra por las lecturas del proyecto de investigación.

A mí me pareció muy interesante la teoría desde la base o la teoría fundamentada. Porque dice, desde este enfoque crítico la educación se mira y se construye desde la escuela y basada en la escuela, en un proceso de construcción permanente. No desde los grandes modelos de lo educativo sino a partir de las prácticas. Entonces es como... nosotros también podemos ver dentro de estos grupos focales que estamos haciendo, cuál es el emergente, la categoría o qué es lo que sale de este grupo, no solamente poder pensar desde la teoría, sino desde lo que sale de nuestras prácticas y de todos estos relatos que nosotros estamos haciendo. (Protocolo 3, Prof. 2, reunión GF 13/12/2019)

Me parece que eso es como importante. Después lo otro, el otro ejemplo que trae o la otra referente que trae es Verónica Edwards, que es chilena y que también tiene trabajos de investigación sobre el tema. Y que presenta sobre el enfoque etnográfico la posibilidad de abordar la escuela desde su positividad, no desde lo bueno, sino en el sentido de lo existente. Y eso me pareció interesante porque hay en nuestra mirada sobre la escuela, sobre el aula, hay una mirada que califica en bueno o malo y no sobre lo real, que es lo que hay. Entonces por ahí nuestras valoraciones, nuestros juicios tienden a mirar sobre "esto debería ser", que es una mirada muy fuerte. Y me parece que todo esto contribuye a poder ser mirado desde la etnografía educativa. Y lo otro se trata de comprender la escuela como parte de un movimiento social mayor pero que se expresa a través de situaciones particulares. (Protocolo 3, Prof. 2, reunión GF 13/12/2019)

Vinculado al proceso reflexivo llevado a cabo en cada encuentro aparece con insistencia otra arista, el carácter devaluado de los saberes didácticos. Para algunos miembros la preocupación central ha sido el saber más sobre su disciplina, pero en el sentido de la necesidad de capacitación, de alguien que provee formación disciplinar. Lo que se revierte en el proceso de comunidad autocrítica es que lo que articula fehacientemente la formación es la experiencia individual que se transforma a partir de reconocer el universo multireferencial de la formación docente e iniciar con ello un proceso de formarse de manera sistemática.

No solo lo disciplinar es necesario sino también un conjunto de saberes vinculados a lo cotidiano, a lo digital -tecnológico, profundizado por la postpandemia. Una formación humanística amplia en palabra de Gloria Edelstein (2011) y algo también crucial: los enfoques de la Historia y la Geografía y sus cambios a través del tiempo son claves a la hora de dar sentido y orientación a la enseñanza.

Pero esta reflexión didáctica del campo de la didáctica no la he hecho prácticamente nunca. Creo que no la he hecho o a lo mejor está implícita pero no me doy cuenta. También separar eso y separar aquello en mí es fundamental.

Porque digo recién cuando empiezo a dar la materia didáctica me empiezo a dar cuenta de esta otra perspectiva. (Protocolo 3, Prof. 7, reunión GF 13/12/2019)

Desde esta perspectiva podemos articular a este planteo la preocupación de una de las didactas argentinas que más ha reflexionado sobre los problemas de este campo. "Pero, si el objeto de la didáctica, la enseñanza de las ciencias sociales, se presenta como una labor de extrema complejidad cuando se la encara seriamente, la construcción de una didáctica de las ciencias sociales, esto es, de una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales, se revela doblemente intrincada. A la complejidad de su objeto (la enseñanza de las ciencias sociales) se añade el controvertido carácter epistemológico de la didáctica misma como disciplina."

Para resolver este problema es menester responder, por ejemplo, a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de conocimiento es el conocimiento didáctico? ¿Cuál es la relación de la didáctica con otras disciplinas, pedagógicas o no? ¿Cómo se construye el discurso didáctico? ¿Qué relación se establece entre el discurso didáctico y la práctica pedagógica? ¿Qué papel juegan los valores en la teoría didáctica? Su carácter normativo, ¿es un obstáculo para que la didáctica se construya como ciencia y, en particular, como ciencias sociales?" (Camilloni, 1994, p. 26)

La comunidad autocrítica como dispositivo formador.

Tres cuestiones aparecen vinculadas a los aportes de la comunidad autocrítica.

La primera se refiere a que la preocupación central como profesor es la enseñanza y el aprendizaje por parte de estudiantes de un campo disciplinar específico que tiene sus reglas semánticas y sintácticas.

El conocimiento didáctico de la Historia y la Geografía se nutre:

- del cruce del conocimiento práctico, del conocimiento que se genera en los contextos educativos. Los estudiantes aprenden conforme a los saberes del lugar, de la institución, de los que poseen.
- de las tradiciones formativas disciplinares, sea de la Historia o la Geografía institucionalizadas en las escuelas como así también de las renovaciones epistémicas de sus campos.
- y de otros saberes derivados de las Ciencias de la Educación, Psicología, Antropología, Tecnología, entre otros. El universo es multireferencial y adopta formas particulares según las relaciones establecidas entre docentes, estudiantes y el contenido de enseñanza.

La segunda es la vinculada con lo curricular: sus articulaciones, las decisiones políticas que convergen en una institución y el sentido otorgado (el para qué).

Por último, es la cuestión de la enseñanza en el sentido de pensar la complejidad de la clase en su contexto.

Teniendo en cuenta estas consideraciones compartimos aspectos que pueden contribuir a la formación docente.

Un enfoque de la práctica de enseñanza: la práctica reflexiva

La especialista Marta Souto (2017) advierte los aspectos que concurren en el pensamiento reflexivo y su relación con la formación docente. Podemos parafrasear acerca de los posibles significados y sentidos que adquiere el formar y formarse. La práctica reflexiva puede adoptar estos sentidos en los procesos de formación:

- Sentido de continuidad: el concepto de formación excede los límites de lo formal, de los espacios y tiempos institucionales y se extiende a la vida misma.
- Sentido de temporalidad: es formación si genera transformaciones durables en el sujeto, en sus modos de pensar, de sentir, de relacionarse, de escuchar y alojar al otro.
- Sentido de transformación: la formación es cambio, transformación del sujeto individual y colectivo donde las transformaciones van significando reestructuraciones, donde lo nuevo tiene un lugar.
- Sentido de movimiento: la formación es movimiento, como búsqueda, como posible relación con otros, con los pares, alumnos, padres, directivos, referentes, autores de ideas.

Para esta autora la formación es una institución en sí misma. No se forma al otro – uno “se” forma haciendo un camino en relación con otros.

La comunidad autocrítica aparece como un importante catalizador de darse cuenta sobre las implicancias del pensamiento reflexivo con sentido, del saber docente del que se es depositario y de los efectos de sus intervenciones a la hora de enseñar. Las reuniones actúan como espacios de formación en tanto permiten adquirir una visión de la enseñanza y el peso que esa intervención posee a la hora de enseñar. En algunos casos, se plantea que los procesos de formación están en formarse, tomando distancia con la idea de capacitación por parte de otros. Se asume que hay un compromiso personal en el proceso.

El enfoque de la práctica de enseñanza en Historia y Geografía elegido

Un aspecto crucial para nosotros ha sido referenciar y diferenciar los enfoques disciplinares para enseñar a los futuros formadores y su vigencia dado que de ello también depende la comprensión del mundo que se transmite.

En este sentido, haciendo un recorrido por las corrientes del pensamiento geográfico podemos identificar la vigencia de dos perspectivas bien marcadas que se vinculan a dos maneras diferentes de concebir el espacio, objeto de estudio de ésta en los procesos de formación del profesorado. Una es la positivista -también reconocida como tradicional- que se configuró como objetiva y científica. Y otra, la vertiente crítica o de la geografía social. Según Tobío (2018) desde la década de 1990 se produjo una apertura que incorpora nuevos temas y enfoques. Esta renovación crítica que se produjo en las ciencias sociales - por lo tanto, también en la Geografía- ha abierto múltiples perspectivas para trabajar problemáticas del mundo contemporáneo en forma integrada a la Historia. Por ejemplo, desplazando los conceptos de región y paisaje por los de espacio, lugar y territorio (Blanco, 2007). En este sentido, el campo del conocimiento de la Geografía social considera que el estudio de lo geográfico se realiza desde una

perspectiva centrada en atender los modos por los cuales la espacialidad de lo social se va desplegando a lo largo del tiempo y promueve una mirada compleja de los territorios (Tobío, 2018).

En el caso de la Historia, el énfasis fue puesto en la consideración de las nuevas formas de producción del saber histórico (Bragoni, 2004). Esta situación obliga a mostrar ese tipo de producción de los historiadores a los futuros formadores para que encuentren una nueva recepción y nuevos sentidos de determinados temas para la enseñanza. Reconocemos que la matriz dominante en la escuela primaria es la positivista. Por ello, proponemos reflexionar sobre cómo se ha generado el saber histórico en los últimos tiempos, contrastándola con esta instituida. La forma de análisis del pasado ha variado porque cambiaron los modos, concepciones y herramientas reglando nuevas formas de escribir ese pasado. El historiador/a hoy trata de capturar los contextos, las percepciones, las sensibilidades de otros tiempos. No puede leer en el registro de su presente sino en los modos que permitan analizar y vivenciar el pasado en su complejidad. Para ello se vale de otras disciplinas que ayudan a esa comprensión de las experiencias históricas que por su naturaleza es diversa y plural. Así son los enfoques y temas de la Historia social y la Historia cultural las que orientan la selección de la propuesta de enseñanza en la formación.

Considerar estos aspectos es clave para la intervención a la hora de pensar la clase. Las tradiciones instituidas en la escuela primaria y secundaria al permanecer en formas de enseñanza ya consagradas y como efectivas reproduce enfoques que no responden a procesos de comprensión del mundo social y del mundo que transitamos en el presente. Si no se revisan tal pregnancia no es posible crear nuevos horizontes en la enseñanza.

LA PARTICULARIDAD DEL SABER DE LA TRANSMISIÓN

Desde la perspectiva que asumimos somos conscientes que cuando ejercemos nuestro rol profesional se produce un saber específico: el saber sobre la transmisión. En una oportunidad Terigi (2012) caracterizó a los docentes en una doble función de expertos: como expertos en unos campos culturales y como expertos en las intervenciones pedagógicas que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de esos campos. Esta consideración respecto del carácter particular de la transmisión docente prácticamente no aparece como planteo en los miembros de la comunidad autocrítica.

En su lugar aparece una visión simplificada o subalternizada de la enseñanza:

"Igual hay que analizar por qué la reforma curricular en la letra puede decir que cambiaron cosas, pero después el programa de la didáctica yo creo que no cambió" (Protocolo 1, Prof. 2, reunión GF 30/08/2019)

"No y lo que te piden de elaborar la planificación y todo eso" (Protocolo 1, Prof. 9, reunión GF 30/08/2019)

"Y ahora aparecen las prácticas también, estas prácticas" (Protocolo 1, Prof. 5, reunión GF 30/08/2019)

"Y era eso la práctica era planificar, no había otras habilidades (Protocolo 1, Prof. 3, reunión GF 30/08/2019)

Por otra parte, en la formación, en general, la profesionalidad docente es vista como algo a lo que hay que llegar, más que un proceso de construcción personal, identitario y social. En ese proceso de formación están implicados demandas que

interpelan a la profesión docente tales como: la atención de grupos heterogéneos; la inclusión escolar como derecho; la consideración de las profundas desigualdades sociales económicas, culturales; los mecanismos de exclusión de diferente tipo (el no acceso a agua, cloacas, vivienda, trabajo) provocados por diferentes situaciones (desocupación, marginalidad de diferente tipo, narco tráfico, etc.) que tienen escasa consideración en la formación y que son imprescindibles para pensar la clase. Se hace necesario superar la idea de enseñanza vinculada a la planificación con sus elementos. Se requiere pensar el tema – problema desde la disciplina para luego contextualizar el contexto, a los saberes que se poseen, a los que se construyen colectivamente.

LA CLASE COMO ESCENARIO SINGULAR

Cuando prestamos atención a los aspectos que concurren de la formación de grado (campo de Formación) se expresa:

“Yo, este, quería agregar: dentro de esto de los saberes que ponemos los formadores en el momento de enseñar, pensaba dentro de este plan de estudio que transitamos cada uno ¿qué lugar tuvo en mi propuesta la psicología? Nunca Jamás eché mano de un conocimiento que vi en sujeto del aprendizaje” (Protocolo 1, Prof. 2, reunión GF 30/08/2019)

“Además, nunca había un vínculo con la didáctica, porque si vos ves que este chico que tiene tanto, 13 años y tiene este problema significa que cuando va a aprender le va a pasar esto. [En cambio] te decía bueno en el cuerpo pasa esto y no había ninguna vinculación con el aprendizaje. Era como una descripción nada más, ... no tenía nunca un anclaje en lo didáctico” (Protocolo 1, Prof. 3, reunión GF 30/08/2019)

En el diálogo se observa que desde la formación no aparecen respuestas que conduzcan a pensar sus clases según cada contexto donde participan diferentes sujetos. De allí podemos analizar si la Didáctica se ocupa de la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza en contextos situados, tal como lo expresa Litwin (1997) queda claro que *son los interrogantes de estos miembros de la comunidad autocrítica los que juegan un rol capital a la hora de definir las decisiones de su intervención según cada contexto de enseñanza en el aula.*

Si entonces es el docente quien define el espacio de las prácticas, las cuales son singulares, inciertas, cambiantes e impredecibles (Edelstein, 2011) por los procesos de interacción que juegan los sujetos en cada situación (Edwards, 1993), y donde ambos –sujetos y situaciones- al interactuar se transforman mutuamente, nuestra pregunta parece cobrar una significación especial: ¿qué saberes pone en práctica el docente a la hora de enseñar en la instancia de formar docentes? No se trata de aplicar o trasladar directa y mecánicamente principios o leyes de validez universal para resolver problemas prácticos concretos, sino que las acciones son significadas por los sujetos y actúan en consonancia con ella.

De esto resulta que será el formador el que deberá leer esa situación y hacer la intervención más adecuada. Un camino puede fundarse en el proceso reflexivo para construir y comprender lo que allí sucede. Pero otro, es que cada nivel de enseñanza recupere diferentes aspectos a considerar según el nivel del sistema educativo. Estos aspectos son considerados en la Didáctica.

En línea con lo que nos hemos planteado, se requiere un sujeto docente con autonomía que tiene que pensar y decidir conscientemente de las derivaciones de su decisión; realizar una lectura guiada –desde sus marcos teóricos referenciales- de la “realidad” educativa y social; saber qué está decidiendo entre diferentes posibilidades y hacerse responsable de ello; tendrá que valorarlas y juzgarlas para reconstruir sus sentidos desplegados en la acción misma, dentro de un proyecto social y político del que se encuentra consustanciado.

“Sí, sí, sí... a mí me gusta por ese lado también. Lo que he construido yo acerca de los diferentes contextos con los que puedo ir a trabajar. Porque ahí es donde se da esta cuestión de naturalizar ciertas cuestiones, ciertos comportamientos, ciertas respuestas. Y de alguna manera establezco un prejuicio con respecto a lo otro o la otra, eso, por un lado. Por otro lado, con respecto a lo que estabas hablando para mí también hace falta una mirada filosófica porque el sistema, yo he tenido experiencia muchos años en el nivel primario. Para mí todos, estudiantes y docentes somos medios para seguir reproduciendo. Porque el objetivo es la reproducción y el sostenimiento de un sistema arcaico. Estamos sometidos a las políticas de turno y a lo que el sistema nos hace inclusive corporalmente... muchos docentes están en un estado de precariedad, en la salud impresionante. Estoy haciendo un análisis con muchas aristas, pero me parece a mí que merece atención esto en las universidades. Y en un espacio investigación estaría bueno para mí esta cuestión de ver que se propone en definitiva con la formación, con el sistema.Cuál es el objetivo que los pueblos crezcan que los pueblos se encuentren a sí mismos, construyan desde sí o que en definitiva sigamos sosteniendo o resolviendo cuestiones inmediatas y dando las respuestas que se nos obligan que demos. Voy, hago un cursito de actualización y que me dejen de joder...O me dan el espacio para reflexionar con otro, con el compañero de trabajo, para que nos pongamos a ver qué pasa, que pasa con los estudiantes, que les pasa a ellos” (Protocolo 1, Prof. 10, reunión GF 30/08/2019)

Internalizar que la enseñanza está íntimamente unida al contexto es motivo de debate en la comunidad autocrítica dado que estos aspectos prácticamente están ausentes en la formación de grado. Pero, por otro lado, se percibe que las urgencias de enseñanza en las instituciones están impregnadas por los tiempos. Un tiempo que generalmente es cronológico, y que escasamente es considerado subjetivo vinculado a las formas particulares de comprensión y aprehensión por parte de cada sujeto.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA CLASE Y SU RELACIÓN CON LA ESTRATEGIA DE LECTURA.

La reflexión coloca al profesor en un espacio individual de pensarse. El pensarse toma como referencia su experiencia. La formación recibida, los caminos de formación seguidos tienden a impactar de maneras diversas cuando operan en contextos diferentes. Citaremos un ejemplo de un miembro de la comunidad autocrítica que trabaja en un instituto de Educación Superior de la provincia donde la mayoría son mujeres. En una clase de Historia la profesora solicita leer un texto de la historiadora Dora Barrancos especialista en la Historia de mujeres. La docente da por supuesto que la estrategia de lectura de un texto no es problemática para estudiantes. Sin embargo, cae en la cuenta

que la forma que adquiere comprensibilidad y sentido es cuando leen juntas/os: docentes y estudiantes.

"Para mí, que hay que tener en cuenta qué es lo que hay que desaprender. Que no es lo mismo que aprender. Para mí si leer de un modo lineal y técnico, que, si querés es un desaprender, porque es como algo muy concreto. Yo leí el texto del modo en el que leí en la facultad para aprobar, que no significa que haya aprendido. Entonces, leer este texto y haber hablado acá cosas, incluso me hace pensar este año en perspectiva la Historia de América Latina. Les había dado un texto de Dora Barrancos y no lo entendieron. Entonces lo leímos en conjunto. Y yo no entendía por qué las chicas me decían que leamos en conjunto si era una actividad vieja, esto de leer en voz alta todos juntos, y ella... todo el tiempo me marcaron que esa instancia estaba buenísima, y para mí era como... eso es un enfoque viejo... No, no es viejo, porque tiene que ver con esto de lo que está saliendo acá, es que yo no podía ver cuál es mi propio proceso de lectura y qué estaba saliendo en esa situación en la que los alumnos me dicen que leamos en conjunto" (Protocolo 3, Prof. 2, reunión GF 13/12/2019)

Cuando estas estrategias se proponen para el aula aparece como un principio pedagógico a atender la posibilidad de diferenciar los procesos de lectura realizados por estudiantes de los que propone el docente respecto de los historiadores seleccionados para la enseñanza de un tema tal como la mujer a través del tiempo. Precisar el contexto referenciado por los autores que da sentido a la obra histórica, el enfoque (en este caso estudios subalternos y sus implicancias) como el sentido que le anima son claves para operar en el proceso de comprensión de la lectura. Por otra parte, el modo de enseñanza construido da sentido y significación al texto seleccionado a partir de la lectura conjunta.

LAS RELACIONES CON OTROS ESPACIOS CURRICULARES

Un punto neurálgico es pensar lo que hacemos en la clase y comprender lo que allí ocurre cuando enseñamos. Cómo se enseña y qué se aprende de los contenidos propuestos. En este caso podemos tomar nota respecto de los saberes que los estudiantes pueden dar cuenta, las relaciones que pueden o no establecer, las características que asumen en su apropiación, el saber que poseen y como lo expresan.

"Ayer, anteayer en la clase con los alumnos de tercero de primaria nos enfocamos a partir de dos tipos de textos distintos con materiales para enseñar. Cuál de ellos sería más potenciadores para enseñar en la escuela primaria por el tema del enfoque de la geografía... [y que lo pudieran caracterizar]... y les digo entonces qué perspectiva psicológica o qué teoría del conocimiento o teorías del aprendizaje estaría subyaciendo en cada uno de los textos. Hubo una sola alumna que dijo el tradicional es más conductista y el otro más constructivista. Y yo digo chicas lo han estudiado todo esto ¿o no? digo se empiezan a poner en juego, dicen ah como que no se dan cuenta de la relación que habían visto en psicología" (Protocolo 1, Prof. 7, reunión GF 30/08/2019)

La comprensión, el darse cuenta del carácter multireferencial que suponen los temas de enseñanza tienen ese rasgo dominante: la confluencia de saberes. Esto supone, que a la hora de enseñar opera definir la intención pedagógica: se busca la transmisión de ese

tema o se prefiere la construcción colectiva del tema. Esto forma parte de uno de los dilemas de la enseñanza por parte del docente, esto es su enfoque que solo se puede capitalizar no solo por lo disciplinar sino por la concurrencia de otras disciplinas, en este caso por la psicología.

Conclusiones para seguir pensando juntos

El/la docente investigador/a buscado/a en este trabajo supone que puede mirar y analizar su práctica y es al mismo tiempo ser investigador/a. Esto es porque a través de la comunidad autocrítica pueden objetivar situaciones de la práctica de enseñanza que bajo otras condiciones serían muy difíciles de analizar para desencadenar procesos de cambio.

Toda vez que sujetos investigadoras/es e investigadas/os quieran involucrarse en el análisis de problemas educativos requiere una opción ética que afecta sus vidas y profesión. Se trata de emanciparse/liberarse de todo tipo de fuerza, dominación u opresión (social, política, económica, religiosa, etc.) a fin de potenciar el desarrollo autónomo, pero teniendo claro que la participación no elimina las relaciones de poder, sino que busca una alternativa democrática de las mismas. Este aspecto es sustantivo a la hora de analizar la enseñanza.

Como señala Gloria Edelstein en referencia a Buventura Sousa Santos en un encuentro en la UNCuyo⁹: es tal vez la forma de investigación más difícil porque requiere de una ruptura epistemológica y cultural que implica -como hemos observado- procesos de desaprender y volver a aprender. La tarea de la comunidad autocrítica supuso una revisión crítica del pensamiento y la acción: una revisión de visiones de mundo que, al ser colaborativa, puede ser considerada como herramienta crítica de transformación social.

Cuando comenzamos el proceso investigativo un grupo importante de profesores partía del supuesto que las prácticas de enseñanza eran asépticas, neutrales, incluso en algunos casos no fueron percibidas como susceptibles de indagación científica. La presentación realizada permite tomar clara conciencia de que lo que hacemos en el aula y cómo lo hacemos tiene implicancias pedagógicas y didácticas relevantes.

Bibliografía

- Blanco, Jorge (2007) "Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico". En Fernández Caso, María Victoria; Gurevich, Raquel (Coord.). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Biblos.
- Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús & Fernández, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Bragoni, Beatriz (2004) *Microanálisis. Ensayo de Historiografía Argentina*. Prometeo
- Camilloni, Alicia (1994). "Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales". En

⁹ Conferencia a cargo de Gloria Edelstein: La Formación para la práctica educativa. Organizada por el ciclo para profesionales de la FCPYS. 27/09/2019

- Aisenberg, Beatriz & Alderoqui, Silvia (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Carr, Wilfred. y Kemmis Stephen. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Davini, Cristina (2015) *La Formación en la práctica docente*. Paidós.
- Davini, Cristina (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Díaz Barriga, Frida (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- Edelstein, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edwards, Verónica (1993) "La relación de los sujetos con el conocimiento" [Tesis de Maestría] Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, PIIIE.
- Jackson, Phillip (1998) "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza". En: McEwan, Hunter & Kieran, Egan (Comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Jackson, Phillip. (2002) *Práctica de la Enseñanza*. Amorrortu.
- Litwin, Edith (1997) *Las configuraciones didácticas*. Paidós.
- Rivas Flores, José Ignacio & Herrera Pastor, David (Coord) (2010) *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro.
- Souto, Marta (2017) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Sosa, Silvia (2011). "La enseñanza de la Historia Argentina en el aula". [Tesis de maestría inédita]. Universidad de Buenos Aires.
- Steinman, Jorge. (2018) *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.
- Terigi, Flavia. (2012) *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento básico. Santillana.
- Tobío, Omar. (2018) "La enseñanza de la Geografía: perspectivas y propuestas". En: *Boletín de Novedades Educativas* N°88. Recuperado de: <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-novedades-educativas-n88-entrevista-omar-tobio-la-ensenanza-la-geografia-perspectivas-propuestas>

Dispositivos de formación de la cátedra Enseñanza y Aprendizaje en contextos de pandemia y pospandemia

Mónica Balada & Claudia Reghitto

El espacio curricular Enseñanza Aprendizaje se ubica en el Trayecto de la Formación General Pedagógica, junto con Currículum, Sistema Educativo, Instituciones Educativas y Taller de Integración del Ciclo de Profesorados de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. El carácter de Ciclo de Complementación Curricular dispone el inicio de cada cohorte al finalizar el cursado de la cohorte anterior, esto implica que el módulo puede cursarse año por medio. Posee un equipo de cátedra estable de Titular efectiva, y JTP efectiva.

El Plan de Estudios de los Profesorados para Graduados en Sociología, Ciencia Política y Administración Pública, Trabajo Social y Comunicación Social establece como objetivo del Trayecto donde se ubica el Módulo: *"formación de competencias para conocer, analizar y comprender la complejidad de la tarea docente en todas sus dimensiones y en múltiples contextos característicos de la realidad educativa de nuestro país y en especial de la provincia de Mendoza..."*. También, *"debe garantizar la construcción de una multiperspectiva de la realidad educativa con el fin de comprenderla y posteriormente, operar sobre ella"*.

Sus temáticas responden a núcleos determinantes de la acción del docente: **la enseñanza**, en tanto figura de transmisión cultural y determinada por la intencionalidad educativa y **el aprendizaje**, como fenómeno complejo de transferencia intersubjetiva.

Está destinado a la comprensión de ambos procesos, fuertemente vinculados, a su relación con las características del sujeto/estudiante al cual van destinadas las propuestas de intervención pedagógica y a la relación con el saber. Aborda la interrelación entre docentes, estudiantes, los contenidos escolares y los procesos sociales dentro de los cuales adquiere significación la tarea de educar y de aprender. Desde esta perspectiva, constituye la puerta de entrada al tratamiento de las temáticas pedagógicas y didácticas vinculadas con la intervención docente.

Es la segunda cátedra en el Ciclo de Profesorados, lo que propicia la profundización y contextualización en otros espacios curriculares, dada la ubicación cronológica prevista para su desarrollo en el Ciclo de Formación.

Enseñanza Aprendizaje en Pandemia

En abril de 2020 se configuraba un contexto signado por la pandemia de coronavirus desatada a nivel mundial, junto con la declaración de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) por parte de las autoridades gubernamentales. Las proyecciones temporales eran sancionadas por cortos lapsos de tiempo entre una quincena y otra. Se caracterizaban por la expectativa de recuperación de la salud general de la población y la vuelta a la normalidad de las prácticas sociales habituales de producción, educación y entretenimiento.

En ese marco de incertidumbre donde la información era cuantiosa, y muy difícil de organizar y comprender, se inició el desarrollo del módulo de Enseñanza

Aprendizaje cuya planificación había concluido en febrero del 2020, sin la menor previsión de la catástrofe sanitaria.

Entre la espera por el fin del aislamiento obligatorio y los procedimientos que había desarrollado en marzo el primer espacio del Ciclo (Sujeto de la Educación), el equipo de cátedra –compuesto por titular y jefa de trabajos prácticos, dos docentes adscriptas ad-honorem y un grupo de seis adscriptos/ ayudantes ad-honorem- iba advirtiendo progresivamente la permanencia de encuentros virtuales y la abrupta desaparición de los encuentros presenciales. Desde ahí comenzaron a tomar relevancia, junto a las noticias mundiales de la pandemia, los saberes relacionados con equipamientos tecnológicos y los conocimientos digitales de alta disparidad entre quienes integrarían la experiencia de formación, tanto del equipo de cátedra como estudiantes.¹

Ante cambios tan profundos en las condiciones, este equipo de cátedra se preguntaba:

- ¿Cómo adaptar la estructura de la cátedra para desarrollar la materia?
- ¿Cómo sostener las trayectorias formativas en tiempos de ASPO?

La formación en el Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y en Enseñanza Aprendizaje en particular, descansa sobre algunos supuestos pedagógico-didácticos, siendo los de mayor relevancia en este contexto la *presencialidad*, la *simultaneidad* y el *cronosistema*. Enseñanza Aprendizaje estuvo asentada históricamente en la presencialidad física, es decir la asistencia al edificio de la facultad en días y horarios específicos, si bien la cátedra disponía de un bagaje bibliográfico digital en la *uncuvirtual*, plataforma proporcionada por la Universidad Nacional de Cuyo. En tiempos de "normalidad", el encuadre² general del módulo Enseñanza Aprendizaje se organizaba en modalidad presencial en quince encuentros, distribuidos en cinco semanas, los jueves y viernes de 18 a 21 hs y sábados de 9 a 13 hs.

Lo primero que se ha alterado en el contexto de ASPO es la presencialidad. Este supuesto es un organizador tan potente de la actividad de enseñanza que era inevitable preguntarse cómo sostener la formación sin la co-presencia de docentes y estudiantes en las aulas de la facultad. Y planteaba el desafío de diseñar un encuadre de trabajo íntegramente virtual.

La simultaneidad implica que se trabaje lo mismo para todo el grupo-clase de cursantes, en el mismo espacio-tiempo. Esta situación no garantiza la sincronía en los aprendizajes de los sujetos, pero las asincronías existentes se hicieron más evidentes y se profundizaron fundamentalmente en relación con los tiempos y las condiciones de conexión de estudiantes.

También ha sido alterado el cronosistema, al no poder asistir al espacio del aula en el edificio de la facultad, y donde los tiempos de la vida familiar no pueden

¹ La cátedra se organiza en una estructura modular de cursado presencial intensivo (jueves, viernes y sábado), durante cinco semanas consecutivas, para abarcar la carga horaria del 50% presencial que establece la normativa.

² Encuadre es el conjunto de reglas que definen el espacio, el tiempo y el tipo de relaciones tanto en su carácter como en su posibilidad e imposibilidad de uso. (Bleger, José (1979). *Psicoanálisis del encuadre psicoanalítico*. En Kaës y otros. **Crisis, ruptura y superación**. Colección texto y contexto. Ediciones Cinco.

acomodarse fácilmente a las necesidades de organización habitual de la cátedra y de la facultad, ya que es el tiempo (cronosistema) el que organiza la duración de cursado, el de las jornadas y el de los procesos de desarrollo y evaluación.

Se hizo necesario pensar cómo, en qué condiciones de mediación tecnológica desarrollar la materia ya que estudiantes y docentes de la formación de E-A³, sus vidas familiares, sus actividades laborales en algunos casos se desarrollaban fundamentalmente en sus casas. Una situación de virtualidad total se imponía entonces como la única forma posible de llevar adelante la cátedra, ante la imposibilidad de asistir a los espacios habituales de trabajo en la facultad. Surgieron entonces algunos interrogantes:

- ¿Cómo poner a disposición los saberes seleccionados para el desarrollo de E-A en forma totalmente virtual que puedan ser aprovechados por la totalidad de estudiantes?
- ¿Cómo posibilitar los intercambios y la mediación pedagógica de los materiales?
- ¿Cómo configurar los lazos pedagógicos en el contexto de pandemia?

La virtualidad total impuso una reorganización pedagógico-didáctica que priorizara aquello de alto valor formativo, que generara interés en estudiantes de manera que permitieran sostener las trayectorias de aprendizaje, sin producir recortes que descuidaran los puntos de apoyo que se requieren para la aproximación teórica de E-A. También alteraba los procesos de mediación pedagógica y los modos usuales de acompañamiento a las trayectorias formativas, por lo cual era necesario pensar cómo disponer formas de acompañamiento diferentes a los usualmente utilizados.

Por otra parte, y no menor, la reorganización de la cátedra se centraba en lo que el ASPO estaba produciendo en los sujetos, sentimientos y sensaciones diversas: angustia frente a lo desconocido, miedo al contagio, a la enfermedad y la muerte, situaciones de enfermedad por coronavirus y otras patologías que no podían ser debidamente atendidas. Entonces, se hacía necesario propiciar la palabra, la posibilidad de poder expresar lo que se estaba viviendo.

En este marco, se generó un dispositivo⁴ pedagógico-didáctico para poner a disposición los saberes en forma totalmente virtual, de manera que pudieran ser aprovechados por los/las estudiantes y posibilitara la constitución de vínculos pedagógicos que sostuvieran la formación.

El dispositivo se configuró de la siguiente manera:

Encuentros asincrónicos: se subían a la página de E-A en la uncuvirtual videos de 15' de duración, en los cuales se desarrollaban los saberes básicos seleccionados, a cargo de las responsables de la cátedra, y se hacían las recomendaciones bibliográficas relativas al/los tema/s desarrollados. Las/os estudiantes veían los videos

³ Sigla que identifica a la cátedra de Enseñanza Aprendizaje del Ciclo de Profesorados de la FCPyS-UNCuyo.

⁴ Siguiendo las especificaciones de Marta Souto (1999) "el dispositivo constituye una forma de pensar los modos de acción, es una respuesta a los problemas de acción... pensado por quién o quiénes, desde un análisis de situación, contemplan la complejidad del campo de acción y ejercitan un pensamiento estratégico".

y se acercaban a la bibliografía en tiempos flexibles de acuerdo a sus posibilidades de conexión, horarios laborales y familiares, entre otros. Sobre esos materiales, al día siguiente ellos/as enviaban comentarios, interrogantes y dudas, que eran recopiladas por el equipo de cátedra (responsables y ayudantes). Posteriormente, los mismos se organizaban en temáticas y éstas eran desarrolladas en los encuentros sincrónicos.

Por otro lado, la producción de cada video representó un desafío pedagógico-didáctico y técnico significativo para las responsables de la cátedra, que demandaba la exploración de herramientas tecnológicas que posibilitaron comunicabilidad, claridad conceptual y pudieran ser compartidas en Youtube.

Encuentros sincrónicos: se realizaron mediante google-meet, jitsi o zoom, con *presencialidad virtual* de cursantes en día y horario establecidos previamente, desarrollando intercambios acerca de las temáticas que habían suscitado interés, dudas, comentarios y fundamentalmente interrogantes. Estos encuentros posibilitaron los diálogos con el grupo clase, a la vez que se restringía dado el número de asistentes (alrededor de 60), las posibilidades técnicas que ofrecían los recursos utilizados y las dificultades –no menores y recurrentes- de conexión.

Espacio de palabra: en el inicio del cursado, se propició un espacio de palabra en torno a las emociones y sentimientos que se experimentaban cotidianamente: incertidumbres, miedos, enfermedades, desazón, pérdidas, entre otras. Cada cursante seleccionó una imagen significativa en relación con lo que estaba atravesando, y luego en el encuentro sincrónico se comentó acerca de las mismas. Con ese material se construyó un mural virtual, el cual se volvió al finalizar el cursado del módulo con reflexiones sobre el proceso vivido. A continuación, algunas de las imágenes seleccionadas por estudiantes de la cohorte 2020.

Esta imagen muestra un poco lo que es para mí estudiar, trabajar y ser mamá de un bebé de 6 meses en pandemia



Siento que estamos todos un poco ciegos ante el cambio que el COVID-19 va a producir y producimos. Va a ser de esencial importancia la orientación, guía y aguda mutua. Necesitamos el volver a conectarnos, a vincularnos como el ser gregario que somos frente a la tiranía del individualismo y el "sálvese quien pueda" que nos propone el liberalismo y sus nefastas variaciones desde hace un par de siglos.





Función de tutoría: se pensó como estrategia de apoyo y orientación a estudiantes, con la finalidad de acompañar para mejorar el rendimiento en los estudios y orientar para solucionar las dificultades que se presentaban en la formación. En este sentido, eran funciones de tutorías:

- 1) desarrollar la capacidad de contención, orientación y mediación para el seguimiento del proceso de formación;
- 2) aportar estrategias de aprendizaje que favorecieran el proceso formativo, como la organización en la distribución del tiempo de estudio, motivación, autoevaluación, entre otras;
- y 3) orientar en cuanto a ciertas carencias o confusiones acerca de los saberes específicos de la materia, con la permanente supervisión del equipo responsable de la cátedra.

Las tutorías estuvieron a cargo de adscriptos/as y ayudantes, con la supervisión de las responsables de la cátedra. Los/as ayudantes eran estudiantes que ya habían cursado gran parte del plan de estudios del Ciclo de Profesorado, y representaban a las cuatro carreras de la facultad. El número total de estudiantes cursantes se distribuyó en forma equitativa con la sugerencia de los siguientes ítems de referencia:

Relativo a las ACTIVIDADES propuestas:	Relativo a la BIBLIOGRAFÍA obligatoria:	Relativo al DESARROLLO de los temas del equipo responsable:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprende las consignas: SI/NO. ✓ Dificultades en la resolución ¿cuáles? ✓ Otros. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dificultades en la comprensión del texto. ✓ Dificultades en identificar conceptos centrales de autores. ✓ Dificultades en establecer relaciones significativas. ✓ Otros 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dificultades para comprender temática. ✓ Dificultades para la interacción. ✓ Dificultades para establecer relaciones ✓ Otros

La comunicación con tutores/as se realizaba a través de un grupo de WhatsApp y por mensajería de la UNCUVIRTUAL. La supervisión del proceso de tutoría incluyó encuentros virtuales sincrónicos, como así también la evaluación de dicho proceso. Estas acciones de acompañamiento fueron altamente valoradas por estudiantes por la cercanía en formación de tutores. Los intercambios y orientaciones que llevaron adelante fueron de valor formativo y constituyeron una red de contención y apoyo significativo para sostener las trayectorias.

Ciclo 2022, nueva versión del Módulo Enseñanza Aprendizaje

Durante 2021, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales dispuso continuar con clases virtuales, aunque el acceso a la vacunación había permitido recuperar paulatinamente la presencialidad. Algunas instituciones escolares recuperaron una organización presencial de sus prácticas a través de las "burbujas", que consistían en la división de los grupos-clase en pequeños agrupamientos de estudiantes, que cursaban alternadamente algunos días y horarios de la semana.

Para el ciclo 2022, Enseñanza y Aprendizaje reconfiguró su equipo de cátedra estable de Titular y JTP, con la integración de una docente en carácter de adscripta.

El inicio del cursado se diseñó en un contexto de "salida" de la pandemia, por lo que se planteó desarrollos con formatos bimodales, especialmente porque el grupo-clase era numeroso, entre 70 y 80 asistentes. Además, estaba integrado por 11 estudiantes provenientes de la Provincia de San Juan, que concurrían semanalmente a las clases virtuales de los jueves y presenciales de los viernes y sábados, debiendo trasladarse y pernoctar cada vez.

A estas nuevas condiciones se añadieron las relacionadas con equipamiento, conectividad y disposiciones tecnológicas propias del equipo-cátedra y de la institución. Para favorecer la bimodalidad, entendiéndola como clases virtuales y presenciales a la vez, se dispuso de una cámara conectada a los videos de emisión en vivo, gratuitos de Facebook, durante los procesos de debates e intercambios del grupo total. Así, estudiantes que no podían estar presentes, participaban de manera remota en los procesos grupales, con la mayor simultaneidad posible. Además, esos videos quedaban registrados, permitiendo ser vistos con posterioridad.

Otro aspecto singular del ciclo 2022, fue el traslado de la plataforma de UNCUVIRTUAL a la Plataforma Moodle. Este cambio operó institucionalmente como única salida a las prácticas docentes virtuales, a pesar de la inconveniente pérdida de jurisdicción digital de la UNCuyo. La participación docente adscripta permitió una acelerada reconversión de una plataforma a la otra y el adecuado asesoramiento de uso tanto a docentes como a estudiantes.

En otro orden, es preciso destacar que los contenidos como las principales estrategias de enseñanza y de evaluación se mantuvieron sin cambios estructurales y se programaron de manera similar al ciclo 2020. Entre las decisiones pedagógico-didácticas más relevantes, se sostuvo el espacio de palabra y fue especialmente valorado. Sin embargo, un párrafo aparte requiere el dispositivo llevado a cabo en la Escuela Campesina.

La experiencia 2022 de E-A en la Escuela Campesina: construyendo dispositivos de intervención

Es preciso describir algunas características relevantes de la Escuela Campesina Agroecológica de Jocolí, departamento de Lavalle.

Emerge como parte de otra organización precedente, la UST: Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra, organización y movimiento campesino de pequeños trabajadores rurales que luchan por el acceso a la tierra, el agua y al trabajo digno. Progresivamente fueron constituyendo su lucha en un "Programa Agrario" basado no sólo en el acceso a la tierra, sino como campo de acceso real a los derechos de educación, salud, comunicación, vivienda y trabajo digno. Este aspecto es muy importante ya que *"la propuesta no es algo aislado, sino que es el resultado de un proceso de acumulación política, con lucha y mística local, nacional e internacional y es desde donde nos hemos nutrido."*⁵

En este contexto singular, las demandas en torno a la formación docente se configuraron a partir de la carencia de profesionales formadores que conocieran la realidad del campo y comprendieran el modelo agrario. La concepción de otra forma de producir y vivir en el campo, con sus bases en la producción agroecológica, en relación de respeto y de convivencia con la naturaleza. Esto entraba en una disputa de sentidos con aquellos formadores cuya mirada del campo responde al capital, al agro-negocio y a concebir esta ruralidad campesina como retraso contra el "progreso". Además, la organización tenía la experiencia de formación en educación formal de siete cohortes de egresadas/os del secundario en Educación de Jóvenes y Adultos, y transitaban la Tecnicatura de Economía Social de Nivel Superior.

El Profesorado de Educación Primaria en el contexto de la Escuela Campesina se inspira en experiencias desarrolladas en: la Vía Campesina, movimiento internacional que coordina organizaciones de campesinos; en el Movimiento Nacional Campesino Indígena, agrupación que reúne a familias con experiencia en la organización popular, ecologista, y con contenido político de soberanía alimentaria; por último, en la experiencia en el litoral argentino de la EFA, Escuela de la Familia Agrícola, de educación secundaria que capacita a los/as hijos/as de familias rurales en una orientación afín a la actividad de su residencia a través de materias específicas.

Se configuraron así prácticas de formación que denominan "Pedagogía de la Alternancia" y que consisten en la distribución temporal de la formación en "Tiempo de Comunidad" y "Tiempo de Escuela", con el fin de garantizar la permanencia de estudiantes en la educación rural.

"Este modelo cobra sentido a partir del diálogo de saberes entre el territorio *tiempo en comunidad* y el espacio de estudio denominado *tiempo de escuela*. En el territorio se construye una compleja trama de aprendizajes a nivel productivo y organizativo, lo que nos lleva a afirmar que se educa desde el territorio. No hay momentos donde se deje de aprender y enseñar, sino que cambian los escenarios; por ello, la *alternancia* es un modelo pedagógico que busca garantizar los aprendizajes de las comunidades campesinas en su propio territorio y, conjuntamente, en la semana

⁵ Entrevista a distancia realizada a Marta Greco y Rocío Peterlé por el equipo de cátedra, ambas referentes y docentes responsables del Profesorado de Educación Primaria en la Escuela Campesina.

de escuela.⁶ Estudiantes y docentes definen estrategias de formación que se centran en el diálogo de saberes entre el territorio y la academia, con toma de decisiones colectivas y la reflexión cotidiana que concretan constantes acuerdos en la distribución de roles. El Tiempo de Escuela es de nueve días intensivos y consecutivos por mes, en el que se ponen en contacto con los saberes científicos a través de las propuestas de profesores provenientes del IES 9-001 y el IES 9-002⁷. Durante el Tiempo de Comunidad, estos saberes se reflexionan con materiales de autoaprendizaje individuales y colectivos, los que, a su vez, realimentan las reflexiones e investigaciones del Tiempo de Escuela.

En diciembre de 2022 egresó el primer grupo de docentes de Educación Primaria con el lema "La Educación Campesina...un Derecho que camina".



Primeros egresados del Profesorado de Educación Primaria

El encuentro se había iniciado varios meses antes con una serie de comunicaciones con Marta Greco, referente de la UST y del Profesorado de la Escuela Campesina de Jocolí, Lavalle. La preocupación del equipo de cátedra se centraba en la coordinación de los cronogramas de ambos profesorados, el de la Escuela Campesina con la Alternancia, y el de la facultad con la intensidad modular que lo caracteriza. A los acuerdos de agendas le siguieron los relacionados con los objetivos y actividades comunes, ya que no se trataba de una visita sino del desarrollo de acciones de reconocimiento recíproco y de intercambio de saberes.

Ambos equipos de cátedra pensaron propuestas que iban desde una "Feria de Intercambio de Saberes" hasta una "Exposición con auditorio". Entre las ideas que no prosperaron estuvo la feria y la conferencia. La primera requería una organización compleja para disponer en un mismo espacio que todos/as conozcan las demás propuestas y también pudieran mostrar lo suyo. La segunda, aseguraba cierto control del proceso a la vez que anulaba el intercambio y la participación, aspectos de alta

⁶ Greco, M., Peterle R., y otros Abril 2019.

⁷ Institutos de Educación Superior dependientes de la Coordinación de Educación Superior de la Dirección General de Escuelas (DGE) de la provincia de Mendoza.

valoración en las perspectivas pedagógicas de los equipos docentes y de los grupos de estudiantes. Finalmente se acordó una *"Jornada de intercambio de saberes"*, y el uso del recurso: "Carta a un estudiante de profesorado", en el cual los/as estudiantes pusieran de manifiesto sus intencionalidades acerca de qué les gustaría enseñar y qué les gustaría aprender.

Mientras se aproximaba la fecha del encuentro en la Escuela Campesina, el docente responsable de la unidad curricular Filosofía, propuso coordinar la apertura del encuentro con las/os estudiantes organizados en pequeños grupos para desarrollar el intercambio de sus cartas. Sin embargo, el día del encuentro llegó una hora y media después de lo acordado, cuando las/los estudiantes estaban leyendo sus "cartas", e irrumpió con una exposición teórico-filosófica que no admitía articulaciones posibles.

EL TRABAJO PREVIO A LA INTERVENCIÓN: *"CARTA A UN ESTUDIANTE DE PROFESORADO"*

Las coordinaciones de las instituciones involucradas en la *"Jornada de Intercambio de Saberes"* prevista como dispositivo de intervención en la Escuela Campesina, acordaron el recurso de *"La Carta a un estudiante de profesorado"*⁸ para llevar a cabo el intercambio de saberes entre los estudiantes de ambas instituciones involucradas.

El desarrollo de la materia E-A se centró –en esa etapa- en el trabajo de construcción de la carta previo a la entrada en terreno prevista para el 25 de junio de 2022. Pensando en un intercambio de saberes y en correlación con la propuesta pedagógico-didáctica de la cátedra, la tarea se centró en el proceso de selección de saberes relevantes –según la disciplina de base de los/as estudiantes de la facultad- que resultaran significativos para ser enseñados a estudiantes de la comunidad de la Escuela Campesina, y aquellos que a ellos/as les gustaría aprender de dicha comunidad.

En este marco, se pusieron en juego categorías conceptuales en la producción de la carta que se venían trabajando en el desarrollo de la materia. La cátedra sostiene que la enseñanza siempre responde a intenciones, y que desde la posición formalizada institucionalmente y las normativas que la encuadran, un docente ejerce una acción voluntaria y conscientemente dirigida a que otros –en posición de estudiantes- aprendan. Sin embargo, la intencionalidad de la enseñanza no se restringe a lograr que otros aprendan. Más allá del resultado de aprendizaje, el que enseña busca transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, social y éticamente valiosa en un determinado momento histórico.⁹

Entendida la enseñanza como una acción intencional de transmisión cultural –sin restringirla a este único aspecto pero considerándolo fundamental para abordar la selección de saberes- se puso en juego la categoría de "transmisión cultural" y lo que ella conlleva, pensando en las características de la Escuela Campesina. Aquello que se quiere –intencionalmente- enseñar, constituye el pasaje de un conocimiento para que otros puedan resignificarlo, y *"...ofrezca un soporte, una filiación desde donde la diferencia pueda ser pronunciada..."* (Diker: 2004).

⁸ Inspirada en "Cartas a quien pretende enseñar", de Paulo Freire (op.cit)

⁹ Plasmados en el currículum como proyecto político pedagógico que constituye un nexo entre la teoría pedagógica y la acción.

En la selección de los saberes que se tenía la intención de “enseñar”, se pusieron en juego las experiencias previas de formación, como estudiantes en el desarrollo de su escolaridad, y particularmente como estudiantes de licenciatura en sus carreras de base. Por lo tanto, la reflexión acerca de cómo “aprendieron” esos saberes y la relación que establecieron con ellos fueron de vital importancia, considerando que la forma en que aprendimos en el pasado tiene gravitación importante en el presente y particularmente en la construcción del oficio docente.

La producción de la “*Carta a un estudiante de profesorado*” se desarrolló en pequeños grupos, donde las/os estudiantes fueron tomando decisiones acerca de qué saberes tenían intención de enseñar, por qué esos y no otros, para qué los enseñarían y los criterios que guiaban esas decisiones. Finalmente, en el grupo-clase se leyeron cada una de las producciones y se seleccionaron seis de ellas según la pertinencia de los saberes elegidos para la formación de estudiantes de educación primaria de una escuela agroecológica y los modos en que se construyó la narrativa de la carta.

A les estudiantes del Profesorado de Nivel Primario de la Escuela Campesina Agroecológica:

Les estudiantes del Ciclo de Profesorado de la Universidad Nacional de Cuyo nos dirigimos a ustedes con motivo de generar un intercambio de saberes entre ambos grupos.

Luego de reflexionar sobre los aportes que podemos ofrecer, llegamos a la conclusión que somos portadores de un saber específico que podría serles útil. En tanto estudiantes de una institución impregnada de discursos políticos que nos atraviesan desde todas las formaciones que dispone la misma. Como consecuencia de ello lo discursivo lo tenemos trabajado y creemos que, en una sociedad tan cambiante, en un mundo donde las comunicaciones y los mensajes se pierden fácilmente, elaborar un discurso que cumpla un objetivo específico no es una tarea simple y es algo cada vez más demandado.

Por ello, nuestro saber está relacionado con transmitir cuáles son los recursos para lograr una comunicación eficiente.

A la vez, deseamos conocer sobre organizaciones comunitarias en la práctica, saber que consideramos que ustedes tienen y pueden expresar, por la gran experiencia adquirida a lo largo de la historia.

Saludo fraternal.
J, V, A, M, L y E.

Carta producida por un pequeño grupo de estudiantes de la FCPyS

INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA CAMPESINA: JORNADA DE INTERCAMBIO DE SABERES

El dispositivo de intervención tuvo lugar en la Escuela Campesina Agroecológica, por lo cual los estudiantes de la FCPyS se trasladaron a Jocolí, departamento de Lavalle. Se desarrolló en cuatro momentos, con una distribución temporal de la jornada en la que los tres primeros transcurrirían antes del almuerzo, con el fin de contar con tiempo suficiente para el cuarto momento de libre socialización:

Momento 1: Los estudiantes de ambas instituciones se ubicaron sentados en un gran círculo en el salón de usos múltiples. Cada estudiante de la facultad, seleccionado previamente, leía su “Carta a un estudiante en formación”. Se leyeron las seis cartas votadas por la mayoría durante la organización de la entrada a terreno y se escucharon oportunamente las producciones de las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria. Es importante aclarar que las estudiantes de la Escuela

formativas diferentes tanto por la institucionalidad que los alojaba como por sus expectativas y experiencias personales y laborales. Además, el grupo de estudiantes de la UST estaba transitando su cuarto y último año de formación docente; mientras que las y los estudiantes de la UNCuyo transitaban su primer cuatrimestre de profesorado. Sin embargo, ambos grupos tenían pertenencia etaria similar.

Entonces, **¿con la experiencia en la Escuela Campesina se produjeron efectos de aprendizaje?** Y, además, **¿hubo efectivo intercambio de saberes?**

Es posible anticipar los imaginarios de superioridad universitaria y de titulación que se confrontaron con la formación docente, en virtud de los atributos que proveen los procesos de formación. En el grupo de la UNCuyo se podía esperar que siguiera operando el convencimiento sin reflexión de que el grado de licenciatura es suficiente para saber enseñar. Sin embargo, las expresiones previas y posteriores a la estadía en la Escuela Campesina daban cuenta categorías teóricas insuficientes para explicar lo observado. Sus ideas estaban más bien excedidas porque el fenómeno era algo más que una población rural, algo más que educación popular, y algo más que formación docente. En este sentido, acordamos con los aportes de Soledad Vercellino quien advierte que la relación con el saber se reconfigura según los dispositivos en que se despliega y obtiene atributos de ellos. (Vercellino, 2014). A su vez, Jacky Beillerot en "Saber y Relación con el saber" expresa: *"La relación con el saber está vinculada a la necesidad de analizar su situación, su posición, su práctica y su historia, a fin de darle su sentido propio. La relación con el saber se convierte entonces en la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre la realidad; se convierte en un proceso creador de saber, mediante el cual un sujeto integra todos los saberes disponibles y posibles de la época"* (Beillerot, 1998). Es decir, que probablemente el dispositivo de intervención en la Escuela Campesina haya contribuido a reconfigurar y recrear los saberes disponibles sobre la docencia.

En otro orden, la cuestión del encuadre¹⁰ convoca el análisis, especialmente porque se puede afirmar que hubo ruptura y posterior reencauzamiento, asociado a la intervención del docente de filosofía. Con su tardanza, irrupción y alocución, rompió los acuerdos previos y la lógica planeada, provocando cierta confusión y malestar durante el desarrollo del dispositivo y en clases posteriores del grupo de la UNCuyo.

También se puso de manifiesto que, en el grupo de estudiantes de la Escuela Campesina, no se seleccionaron las cartas siguiendo la consigna acordada, sino que incluyó partes de memorias de Práctica Profesional Docente. Además, desde el coordinador de la jornada, se propició la participación de una persona de sus vínculos, pero sin pertenencia a las Instituciones presentes. Esta persona –profesora de Filosofía en otra institución- leyó un informe acerca de los aportes de la Filosofía a la formación docente. Esto produjo malestar entre nuestros estudiantes y el equipo de cátedra ya que claramente produjo una ruptura del encuadre que había sido acordado por los coordinadores de la jornada.

¹⁰ Según plantea Bleger, el encuadre de tarea supone la fijación de ciertas constantes dentro de las cuales se pueden controlar las variables de los fenómenos. En este caso, esas constantes tuvieron que ver con la configuración de la relación establecida entre los representantes de ambas instituciones en la definición de la tarea a realizar y los criterios que sustentaron esta relación. Las rupturas de los encuadres de tarea suelen "disparar" ansiedades inconcientes y fantasmáticas de los sujetos que llevan adelante la tarea.

Estimado/a colega:

El propósito con el cual escribo la presente carta es para contarle algunos datos y un poco de mi práctica, realizada en la escuela 8-466 Abraham Lincoln.

Esta es una escuela situada en Asunción Comunidad Paula Guaquinchay, esta es una de las once comunidades Huarpe del departamento de Lavalle en la provincia de Mendoza. Es una escuela albergue, a la cual asisten alumnos oriundos del pueblo y de sus alrededores.

Al momento de elegir esta institución, tuve en cuenta: la metodología de trabajo, el querer conocer cómo cada alumno y alumna llega a esta escuela, cuáles son las dificultades con las que cuenta, qué se tiene en cuenta al momento de trabajar junto con docentes de diversas zonas y cómo cada uno logra desenvolverse dentro de un contexto social y culturalmente comunitario. Digo comunitario ya que esto se encuentra muy presente dentro de la institución.

El cómo se trabaja con alumnos que llegan de distintos lugares, en distintos momentos, con diversas trayectorias, todos y todas con una realidad

Si por esas coincidencias del destino, elige una escuela albergue, siento la profunda necesidad de pedirle, que no deje de trabajar sobre la idea de identidad, para que cada alumno y alumna se sienta perteneciente a una entidad, logre reconocer cada uno de sus derechos y pueda sentirse defensor de cada uno de ellos.

También creo que es de suma importancia que cada alumno y alumna, en especial los albergados, no sienta el desarraigo de sus hogares, permitiéndole al calor y darle ese lugar de contención y resguardo que les provee un hogar.

Con nuestros alumnos no debemos dejar de desarrollar cada una de las capacidades, el pensamiento crítico, la participación, reconocer sus conocimientos ancestrales, sus raíces, sus saberes previos, ya que de estos mismos podemos seguir aprendiendo y nos sorprendemos con cada uno de ellos.

Espero que con cada una de estas experiencias le sirvan para lograr una experiencia y práctica fructífera para el desarrollo de sus prácticas y formación docente.

Con mucho para agregar, pero proponiendo un encuentro presencial para un futuro, me despido atentamente y agradecida de que pueda leer esta carta.

Saludos y un cálido abrazo.

E. S.

Carta de una estudiante de la Escuela Campesina

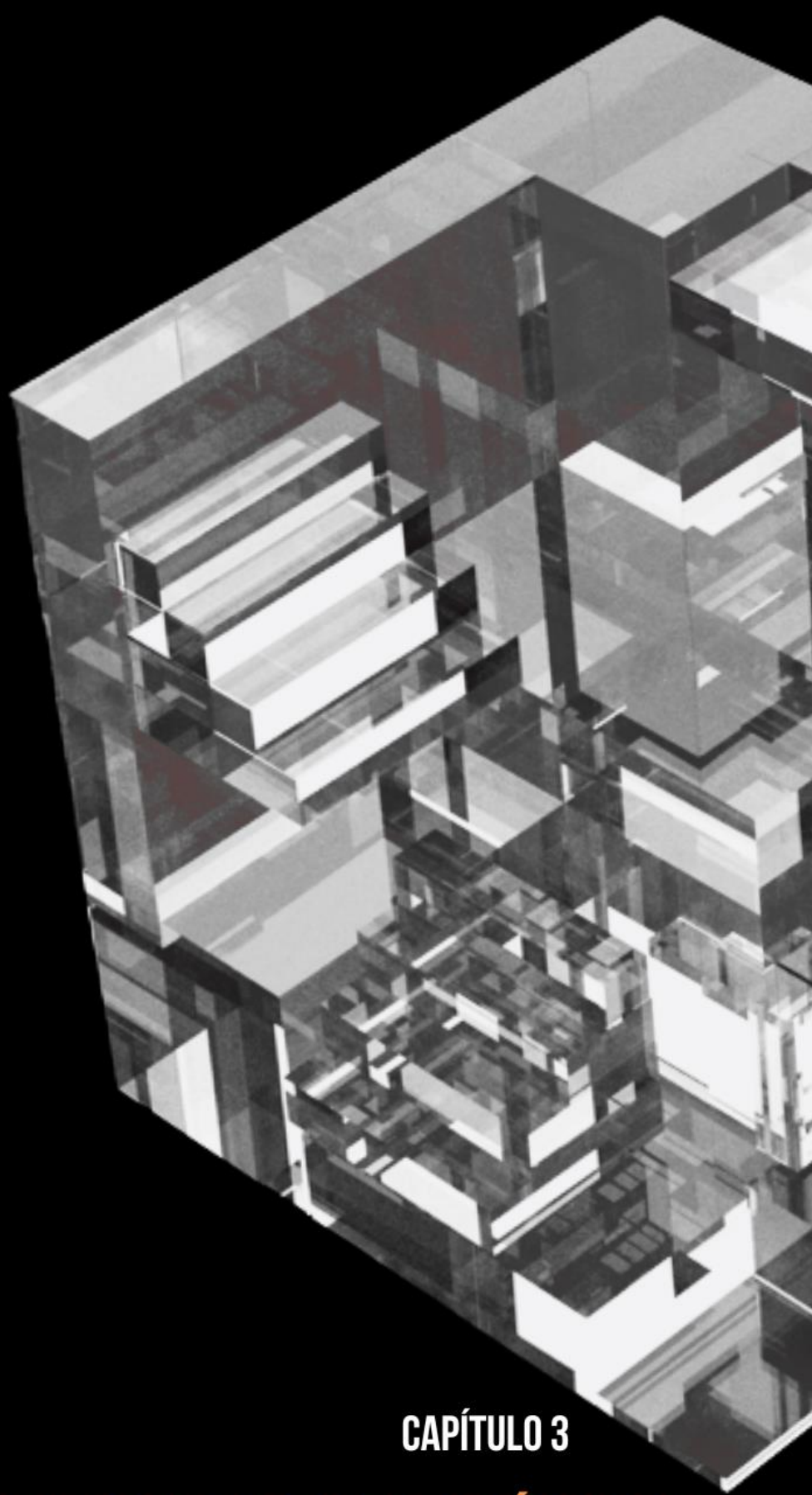
A partir de un malentendido de una estudiante de la facultad, quien no había participado del encuentro donde se seleccionaron las cartas a ser leídas, se incorporó una carta más fuera de lo acordado, lo que produjo también una ruptura del encuadre. En ese primer momento del dispositivo, provocó malestar por la falta de contención emocional y el repliegue o postergación del intercambio de saberes. Sin embargo, el segundo momento previsto promovió el reencauzamiento y la continuidad de la propuesta.

Los dispositivos con sus encuadres sitúan aprendizajes y reconfiguran la producción de saberes. Sus rupturas, así como su rescate propicia con mayores probabilidades el despliegue de aprendizajes, teniendo en cuenta los efectos que los contextos imponen.

Consideramos que, en ambos casos, los dispositivos tuvieron un carácter de "organizador técnico", en tanto organizaron condiciones para su realización: espacio; tiempos recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación. Y en su carácter "provocador", movilizaron diversas significaciones acerca de la tarea de enseñar y la construcción de relaciones interpersonales y de aprendizajes sociales a partir de la experiencia grupal compartida.

Bibliografía

- Ardoino, Jacques (1981) *El imaginario y el cambio del imaginario*, en Guattari, F y otros, La intervención institucional, México, Folios.
- Beillerot, Jackes (1998) *Saber y Relación con el saber*. Buenos Aires, Paidós Educador.
- Bleger, José (1979). *Psicoanálisis del encuadre psicoanalítico*. En Kaës y otros. Crisis, ruptura y superación. Colección texto y contexto. Ediciones Cinco.
- Davini, María Cristina (2008) *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Sanillana.
- Diker, Gabriela (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Dussel, Inés (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. En *Revista Científica EFI-DGES*, Vol.6, N° 10, julio.
- Fernández, Lidia M. (2005) Hacia una Didáctica Analítica. En *Revista Argentina de Educación*, Año XX, N°29, diciembre de 2005.
- Freire, Paulo (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina
- Greco Marta, Peterle Rocío, Couto Marie Sol, Bonomo Cintia y Soto Oscar. (2019) Educación rural y territorios en disputa: La alternancia como propuesta pedagógica. En *Revista e+e - V.6 No7 - Abril 2019*. Recuperado 3/5/2024 <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/24187>
- Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- Souto, Marta (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Souto, Marta (1993). *Hacia una Didáctica de lo Grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Terigi, Flavia (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. En *REVCOM*. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, N° 11.
- Vercellino, Soledad (2014) La 'Relación con el Saber': Revisitando los comienzos del concepto. En *Revista Pilquen* • Sección Psicopedagogía • Año XVI • N° 11, 2014



CAPÍTULO 3

DISEÑOS CURRICULARES EN ANÁLISIS Y DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EN EL NIVEL SUPERIOR

Diseños Curriculares en análisis y difusión del conocimiento científico en el Nivel Superior.

Presentación

Víctor Martín Elgueta

En Argentina el Nivel Superior está integrado por dos subsistemas: el que depende de las universidades nacionales y el que depende de las jurisdicciones provinciales. En ese marco, en este capítulo convergen tres artículos que incursionan sobre los modos en que las “otras” ciencias sociales se configuran en ambos subsistemas del Nivel Superior.

El artículo de Marta Escalona nos permite analizar las reformas curriculares de la formación docente en el Nivel Superior de la Provincia de Mendoza para el Profesorado de Educación Primaria desde 1973 hasta los planes que estuvieron vigentes en 2023. En el recorrido, la autora nos permite acceder a las lógicas curriculares de la genealogía de diseños curriculares que abarca distintos planes de estudios: el PEP (Profesorado de Educación Primaria. 1973-2009); el MEB (Maestros de Enseñanza Básica. 1986-1993); el PEB (Profesorado de Educación Básica. Década de 1990); el PEGB (Profesorado de Educación General Básica. 1998-2009), y el PEP (Profesorado de Educación Primaria. 2009-2023). Y así se comparan cargas horarias, estructuras curriculares y las lógicas que las sustenta. Aporte sustancial para comprender las lógicas de las transformaciones curriculares que sustentan las reformas curriculares de antes y las vigentes. Y, entre ellas, para comprender el lugar de las “otras” ciencias sociales en la formación docente del nivel superior en la Provincia de Mendoza entre 1973 y 2023.

En el artículo de Miguel Peirone se aborda cómo se configuró la propuesta de Tecnicaturas Superiores Sociales y Humanísticas entre 2005 y 2015 en los institutos de formación técnica del subsistema de nivel superior jurisdiccionales de Argentina. Y su institucionalización en la jurisdicción de Mendoza entre 2013 y 2015 con las Tecnicaturas en Economía Social, Gestión Socio Cultural, Comunicación Social, Administración Pública, Seguridad Pública y Pedagogía Social. En su planteo se analizan los fenómenos sociales haciendo uso de la categoría de interseccionalidad en territorios singulares. Aporte que se vuelve de especial interés en el contexto socio histórico en el que se despliegan y desarrollaron. Y -a la vez- en el análisis de los contextos socio políticos y económicos que se abocaron por desinstalar esta perspectiva, sus carreras y sus propuestas en todo el país.

Y el artículo de Romina Díaz analiza los modelos y las “situaciones” a partir de la cual se produce y activa la Comunicación Pública de la Ciencia (CPC) en los espacios académicos del nivel superior universitario argentino. En su desarrollo ofrece una historización de la CPC en Argentina en el que se destaca el abordaje del caso en Mendoza del Instituto de Ciencias Humanas y Sociales -INCIHUSA. Sin embargo, su artículo ofrece un análisis amplio a través de la descripción y caracterización de las experiencias de diversas carreras, actividades académicas y cátedras universitarias argentinas. Finalmente, la autora propone una “nueva dimensión de comunicación” que denomina como “Comunicación Endógena de Interfaz” que resulta de sumo interés e interpela incluso el sentido de la orientación que anima la publicación de la colección “Tramas y sentidos al educar en las otras ciencias sociales”.

Evolución de los planes de formación docente de nivel superior en la provincia de Mendoza. Breve referencia comparativa sobre las lógicas curriculares que los sustentan.

Marta Escalona

¿Para qué vemos las lógicas curriculares de los planes anteriores de profesorado? Analizar las lógicas curriculares de los planes de formación docente permite comprenderlas desde los marcos histórico-culturales en que se produjeron, los sujetos a los que se dirigía, el modelo de sociedad en el que se sustentaba y el tipo de docente que pretendía formar.

El campo del currículo en el ámbito educativo ha desarrollado en las últimas décadas una importante cantidad de producción teórica sobre sus marcos conceptuales, alcances, implicancias y modos de configuración en las políticas educativas y prácticas formativas. Desde esa multiplicidad de producciones el currículo puede ser analizado desde tres perspectivas: socio -política, epistemológica y educativa.

Así desde la dimensión socio- política el currículo "es una construcción cultural y sus 1 significados dependen de la forma en que se construye una tradición político - educativa" (Cappelletti, Graciela & Feeney, Silvina. 2000). Por ello refleja cambios históricos e ideológicos que se sostienen desde las visiones de lo que significa educar y el lugar que el saber ocupa en el imaginario social en un momento determinado.

La dimensión epistemológica permite reconocer al currículo como una propuesta racional de estructuración de saberes y conocimientos académicos susceptibles de ser transmitidos. Las formas que asumen los saberes (disciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar) dan cuenta de los modos de configuración de los conocimientos y su relación con el ámbito científico y/o cultural.

Finalmente, la dimensión educativa recupera el currículo como el conjunto global de decisiones, así como su fundamento, para organizar y sostener una propuesta de enseñanza consistente y realizable (Cappelletti, Graciela & Feeney, Silvina. 2000).

Por lo antedicho, el problema central de la teoría del currículo es el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica por un lado y las relaciones entre educación y sociedad por otro (Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen. 2009).

De esta manera la dimensión socio – política da cuenta del proyecto político que sustenta un currículo desde la particularidad histórico – cultural del contexto, la dimensión epistemológica permite observar la concepción de conocimiento desde la cual se estructura y la dimensión pedagógica da cuenta de las prácticas formativas (de enseñanza – aprendizaje) que actualizan la propuesta curricular.

En este breve apartado se tomarán estas dimensiones como dispositivos de análisis para comprender las lógicas curriculares que subyacen en los planes de formación docente que se han sucedido en la provincia de Mendoza como formación superior desde 1973 a 2023.

Breve análisis de las lógicas curriculares de los planes de formación docente en Mendoza desde 1973 a 2009

El profesorado de enseñanza primaria (pep) 1973 - 1992

El PEP se detalla en la Resolución 207/73 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación sancionada el 21 de febrero de 1973 durante el gobierno de facto del General Alejandro Agustín Lanusse en vísperas de la reinstalación de la democracia. Las elecciones realizadas el 11 de marzo de 1973 dieron por ganador al candidato del FREJULI, Hector J. Cámpora, que asumió la presidencia el 25 de mayo del mismo año. Los hechos sucedidos durante la década del '70 dan cuenta de procesos sociales y políticos convulsionados y caracterizados por la violencia popular e institucional. En este contexto, a reforma educativa impulsada entre 1968 y 1971 promovió activamente el planeamiento y la formulación de objetivos didácticos, lo que se convirtió en el discurso técnico – pedagógico oficial. El término “currículo” aparece en la Argentina durante el proceso de desarrollo y consolidación de la planificación educativa. Este marco político y social fue el escenario para la implementación del PEP que estuvo presente en la formación docente de la Provincia de Mendoza hasta 1993 (con una vigencia de 20 años).

La norma que aprueba el plan de formación docente resuelve en 3 páginas la nueva estructura formativa como parte del nivel terciario. En ella se enuncia el “plan de estudios del Magisterio” con objetivos, materias y carga horaria semanal (Art. 1ro.).

La resolución presenta una secuenciación de objetivos enunciados bajo el modelo técnico de plantificación. Los saberes formativos se estructuran sobre un total de 35 materias (considerando Residencia) siguiendo una lógica predominantemente disciplinar y disociada. Se enuncian sólo nominalmente sin precisar contenidos ni bibliografía de referencia. La carga horaria se distribuye de la siguiente manera:

CARGA HORARIA TOTAL	
4 AÑOS DE FORMACION	3776 hs
SÓLO FORMACIÓN TERCIARIA	1568 hs

Al reorganizar la distribución horaria por materias en campos o áreas Pedagógico, Didáctico – disciplinar y Práctica educativa los porcentajes se presentan de la siguiente manera:

CAMPO	PORCENTAJE CORRESPONDIENTE		CANTIDAD DE HORAS	
	S/ Carga Total de 4 Años	S/ Carga Nivel Terciario de 2 Años	S/ Carga Total de 4 Años	S/ Carga Nivel Terciario de 2 Años
PEDAGÓGICO	31%	45%	1184	704
DIDÁCTICO-DISCIPLINAR	69%	55%	2688	864
PRÁCTICA EDUCATIVA	s/e	s/e	s/e	s/e
TOTAL	100%	100%	3776	1568

El tiempo de cursado no se especifica en la resolución como tampoco el modo de evaluación y acreditación. Considerando que se enlaza con el plan de nivel secundario (BOD) y, teniendo en cuenta que hasta ese momento la tradición formativa de maestros se remitía al modelo normalista, el cursado se ha de desarrollar de modo anual y continuo con evaluación promocional (prácticos, parciales y asistencia), siguiendo las regulaciones propias del nivel secundario. Sólo aquellos estudiantes que no lograban alcanzar la promoción (con una calificación de 7 o más) debían aprobar a través de un examen final en mesas previstas para esas instancias. Estas prácticas formativas, que continuaban con la lógica y dinámica del nivel secundario, dejaron fuertes secuelas en la formación docente que aún hoy persisten.

Este plan trata de formar Profesores de Enseñanza Primaria asentando su quehacer en dos líneas internas bien definidas:

Por un lado, el reforzamiento de los conocimientos generales trabajados en el nivel secundario (Lengua, Matemática, Historia, Geografía, Biología, Física, Química, Música, Plástica, Educación Física, entre otros) y sus didácticas específicas. Se reiteran los viejos recursos artesanales de una práctica de enseñanza tradicional como clases magistrales, estrategias descontextualizadas, estudiante – receptor.

Por otro lado, el campo pedagógico – didáctico se presenta desde una perspectiva teórica, desvinculada de la práctica docente y residencia y -por lo mismo- alejada de la posible reconstrucción crítica en articulación con la realidad educativa en la que se debe insertar la acción docente.

El limitado tiempo destinado a la Residencia (un cuatrimestre) permite confirmar que la lógica curricular aparece centrada en los saberes teóricos con una perspectiva de la práctica desde la mirada aplicacionista. Así, la Residencia se configura como el área de “comprobación” del nivel de los saberes teóricos “adquiridos” durante los años de formación. Por otra parte, la práctica docente aparece vinculada a las teorías de evaluación y formulación de taxonomías de objetivos operacionales.

El modelo de docente que promueve se orienta a desarrollar “una práctica educativa que debe operativizar el currículo en el aula. Las didácticas se presentan como principios, metodologías, sugerencias, ejemplos para <facilitar>, <orientar>, <dirigir> la tarea de las escuelas y los docentes” (Feeney S. 2001). Las teorías constituyen una opción normativa para la enseñanza. Los enfoques de las materias que abordan la dinámica escolar son descriptivos, evitando el análisis y reflexión sobre dichas dinámicas. El rol docente está definido como quien debe transmitir saberes producidos en ámbitos especializados. La acción educativa se centra en la tarea de enseñanza, que se concibe como una actividad individual y solitaria: el docente y su grupo de alumnos en un espacio acotado: el aula enmarcada en un encuadre técnico - instrumental.

Maestros de Enseñanza Básica (MEB) 1986 - 1993

Con el golpe militar de 1976 se produjo un congelamiento del debate educativo y un enorme retroceso de la reflexión pedagógica. Al producirse la recuperación de la democracia, se suceden una serie de importantes esfuerzos por llevar adelante distintas propuestas de innovación curricular para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, que parecían estar dando cuenta de un modo de <pensar> la práctica del currículo cualitativamente diferente de lo que venía sucediendo en la década anterior.

Las nuevas teorías curriculares que ingresan al país cuestionan la concepción técnica del currículo y aportan nuevos elementos conceptuales y metodológicos para comprenderlo como una práctica histórica, participativa, reflexiva y social.

En 1988, en un intento por reformar y actualizar la formación de maestros, el entonces Ministerio de Educación de la Nación y Justicia emite la Resolución 530/88 habilitando la experiencia piloto de implementación del proyecto MEB (Maestros de Enseñanza Básica). El anexo de esta resolución es el Documento Curricular del MEB que consta de 29 páginas en formato oficio. "El problema de los docentes y el cambio educativo es una de las 5 más complejas y cruciales cuestiones a resolver. Ellos son los actores fundamentales del cambio y, al mismo tiempo, son uno de los aspectos que debe ser objeto de cambio. Este doble rol de sujeto y objeto de cambio de la transformación pedagógica los convierte en la piedra angular de todo proyecto de cambio" (Tedesco, Juan Carlos 1987 en Res. 530/88 D.I.N.E.S. Ministerio de Educación y Justicia. Anexo I: Curriculum M.E.B. Pág. 7)

Los objetivos se presentan en dos categorías: objetivo general y objetivos instrumentales. El objetivo general evita enunciarse como "perfil del docente" y se presenta en una formulación extendida, centrada en el docente como profesional de la educación. Se propone fomentar la práctica educativa desde una perspectiva político – democrática, viendo en ello la oportunidad de encauzar un saber científico, esto es, recrear un nuevo sistema de transmisión activa de conocimientos.

Se enuncian seis objetivos instrumentales que a la luz del encuadre y objetivo general se conciben como disparadores de un proceso participativo e interdisciplinario de reformulación periódica de estrategias, selección de contenidos y metodologías de trabajo según la realidad del medio donde funcione la institución formadora, en un intento por superar la escisión entre teoría y práctica.

El proyecto MEB propone una serie de innovaciones curriculares. Plantea un currículo regionalizable con una estructura flexible que permite la reconstrucción permanente de contenidos y estrategias. Se conforma un modelo curricular dispuesto en áreas con un sistema de módulos articulados y con un número variable de unidades didácticas. Éstas son las que permiten la adaptación al medio según las necesidades históricas y locales que implica una recreación permanente del instrumento pedagógico. Por lo que la estrategia fundamental se centrará en la investigación. Se incorporan un conjunto de talleres electivos y una unidad de "Espacio y tiempo libre" orientada a promover la capacidad de organización del grupo. Cada área está integrada por distintas unidades didácticas por año de cursado y a cada una le corresponde una determinada carga horaria expresada en módulos de 80 minutos. Toda la articulación de las áreas y talleres se realiza a través de horas interdisciplinarias coordinadas por el área de Educación. Dicha Área (Ciencias de la Educación) le corresponde a un 22,5% (662 horas cátedra) de la carga horaria considerando residencia. Sin residencia abarca sólo un 17% de la carga horaria total.

Esta propuesta curricular se posiciona en la crítica a la perspectiva técnica que hegemonizó la producción del campo en sus inicios. El conocimiento se organiza por áreas priorizando la estructuración interdisciplinaria a través de formatos de módulos temáticos y talleres electivos. "Este currículo no incluye asignaturas por cuanto su naturaleza estructural, dinámica, opta por categorías de organización del conocimiento y la enseñanza diferentes a las tradicionales. Esto exige un sistema de trabajo en el aula y fuera de ella" (Res. 530/88 Anexo I. Currículo MEB. Pág 27). La práctica docente continúa limitada a la Residencia, culminación de la formación. Se define como "el

momento de integración entre la teoría y la práctica" y busca constituirse en una "modalidad de aprendizaje centrada en el análisis crítico de la realidad educativa" (Op Cit. Pág. 22). La residencia se estructura en tres campos de experiencias complementarias: experiencias en instituciones escolares; experiencias en instituciones no propiamente escolares (sindicatos, hospitales, clubes, entidades barriales, medios de comunicación); y experiencias en iniciación a la investigación sobre aspectos vivenciados en las etapas anteriores a la residencia (análisis del vínculo maestro – alumno en escuelas rurales y urbanas, en escuelas de niños y de adultos, entre otros). La carga horaria total del período de residencia se estipula en 150 hs. en total.

La perspectiva de esta propuesta formativa se centra en el currículo como una fuerza configuradora de prácticas innovadoras y flexibles. Se posiciona desde una visión crítica de las propuestas formativas tradicionales. Insiste en el valor de la experiencia total y en la necesidad de analizar el influjo del currículo en la vida global de los individuos, así como las repercusiones y significados sociales y políticos que tales prácticas tienen. Se concibe a la educación como una acción política y al docente como el agente social capaz de motorizar el cambio desde una práctica participativa y colectiva.

Este programa fue implementado en algunos institutos de Mendoza simultáneamente con la continuidad del plan PEP. La organización y dinámica curricular quedó sujeta a los "ejecutores" del proyecto: docentes, alumnos, directores. De allí que las experiencias difieren en cuanto al impacto en la formación.

Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) (PEB): Los '90

El proceso de transformación de la formación docente tiene su origen y desarrollo en plena vigencia de la democracia. Reconoce como antecedentes las acciones realizadas por el primer período de gobierno democrático con relación a la modernización, actualización y cambio de la educación. En ellas se puso el énfasis en desarrollar prácticas no autoritarias, modificación del régimen de evaluación, propuestas de un nuevo ciclo común básico para el nivel medio, masivos intentos de capacitación docente tanto nacionales como jurisdiccionales, constitución de equipos provinciales para la reformulación de leyes de educación y currículo. Todo este movimiento puede ser percibido como un ambiente de movilización de política educativa, de renovación pedagógica (curricular, teórica y práctica) y de participación gremial. Esta etapa se caracterizó por un reposicionamiento de la educación como crucial para el desarrollo y consolidación de la democracia, la consideración del docente como profesional de la educación cuyas decisiones influyen en la calidad de la educación y la necesidad de profundizar la profesionalización docente a través de actualización y perfeccionamiento. En 1989 se destaca el proceso de reforma del Estado. La Ley 24049/91 dispone la transferencia de los servicios educativos nacionales a las administraciones provinciales y ello significó la descentralización financiera del sistema educativo. La reforma se refleja en la Ley Federal de Educación Nº 24195/93 que implicó una nueva estructura del sistema educativo, ampliación de la obligatoriedad escolar, instancias de evaluación de la calidad de la educación, organismos de gobierno y administración educativa nacional, federal y jurisdiccional, nuevo rol de la unidad escolar y comunidad educativa y diversificación del financiamiento educativo.

Un rasgo llamativo del PTFD es que su inicio en diciembre 1990 es anterior a la sanción de las importantes leyes educativas y acuerdos federales (Serie A). Por ello, se puede observar en los artículos referidos a la Formación Docente la impronta directa o indirecta del PTFD.

Los objetivos del PTFD se centran en tres ejes: a) mejorar la formación docente mediante un desarrollo institucional – curricular a través de acciones orientadas a reformular la formación de “grado” integrada a instancias de perfeccionamiento, actualización y capacitación. Así se organiza en torno a los siguientes lineamientos:

1. Integración institucional.
2. Transformación curricular.
3. Formación docente continua.

La cuestión clave es la incorporación de los actores a los procesos de cambio. La transformación efectiva depende de la medida en que los actores se apropien de la racionalidad de los procesos generados, de modo que puedan incluirse activa y críticamente en la definición y ejecución de la propuesta transformadora.

El PTFD produjo una serie de documentos (50 aproximadamente). En el Documento Base II se señalan los rasgos fundamentales de la propuesta:

- La formación docente como un proceso continuo de preparación para un tipo específico de tarea.
- La práctica docente entendida como práctica social se constituye como eje del currículo.

PTFD concibe al currículo como programa formativo y como práctica pedagógica, organizador por excelencia de las instituciones educativas. Por ello, postula la asociación indisoluble entre las dimensiones curricular e institucional.

La estructura curricular se ha de sostener en la organización institucional por departamentos (grado, extensión e investigación) ampliando las funciones de los Institutos de Formación Docente. El nuevo currículo se organiza por áreas de Formación (General, Específica, Orientada) que se estructuran en torno a tres campos (definidos por el objeto de estudio y conocimiento): campo disciplinario, campo psico – socio – educativo y campo de intervención pedagógica.

La carga horaria total era de 2992 hs cátedra (1995 hs reloj) distribuidas de la siguiente forma:

- A. de Formación General. 33% (970 hc)
- A. de Formación Orientada. (disciplinar) 54 % (1578 hc)
- A. de Formación de Específica. (Práctica) 13% (374 hc)

La organización curricular es predominantemente modular. Pretende romper la inercia de las asignaturas, quebrar el horario tipo damero, permitir la flexibilidad de cursado y elección de campos formativos alternativos, intensificar el estudio de las temáticas y/o problemas objeto de análisis, entre otros. Estos módulos son acompañados por una serie de talleres integradores y de intervención permitiendo el tratamiento multidisciplinario de temáticas específicas de la problemática escolar.

La lógica técnica se sustituye por una lógica de práctica profesional, según la cual ésta es el punto de partida y de llegada de la formación. La práctica es definida como “la realidad educativa actual” y como “tarea docente”. Atraviesa los tres años de estudio insertándose en los módulos con trabajos de campo y en los talleres desde las intervenciones o pasantías para culminar en la Residencia en el 3er. año.

Luego de la transferencia del servicio educativo de Nivel Superior de la Nación a las jurisdicciones, la Dirección General de Escuelas de Mendoza emitió la Resolución 2547/93 con la que se normaba la formación docente en la provincia siguiendo la estructura curricular del PTFD. Estuvo en vigencia en la provincia desde 1993 hasta 1998.

Profesorados en el marco de la ley federal de educación: Profesorados para Nivel Inicial, EGB y Polimodal. (1999 – 2008)

A finales de los '90 la democracia se afianza, pero comienza a sentirse la crisis económica como resultado de la aplicación del modelo económico neoliberal en las políticas nacionales y provinciales.

En este contexto de crisis financiera se reconsideran las propuestas de formación docente proponiendo una estructura curricular que implica un recorte de la carga horaria y simultáneamente una ampliación de la oferta educativa de formación docente incorporando los Profesorados para EGB3 y Polimodal en los institutos de Nivel Superior de Formación Docente de toda la provincia.

Así, el plan de formación docente para los niveles Inicial, EGB y Polimodal, en el marco de la Ley Federal de Educación, en Mendoza recuperó parte de la estructura curricular del PTFD. Buscaba promover un docente con:

- una formación integral y profesional,
- un espíritu crítico de continuo perfeccionamiento y compromiso con el contexto
- una constante revisión de su práctica mediante un proceso de actualización permanente cuyo eje fuera la investigación educativa,
- y capacidad de dar respuestas concretas a demandas del medio en interacción con la comunidad y ofrecer propuestas de relevancia regional.

Se estructura por trayectos a lo largo de tres años de formación con una carga horaria total de 2876 hs cátedra (1917 hs. reloj), distribuida en los siguientes trayectos:

- Trayecto sociopolítico 12%
- Trayecto pedagógico didáctico 14%
- Trayecto disciplinar 52%
- Trayecto de la Práctica y la Investigación Educativa 22%

La organización curricular preveía una carga horaria rentada sólo para las instancias presenciales. Aparece como novedoso, en algunos diseños institucionales, el reconocimiento de las actividades complementarias del estudiante dentro de la carga curricular que -con disparidad de criterio- eran de asistencia obligatoria. Se estructura con diferentes formatos: módulo, asignatura, seminario, laboratorio. Pero elimina talleres integradores y de intervención que proponía el PTFD como también las horas previstas para la articulación docente y acompañamiento a los estudiantes en el acercamiento a la realidad educativa. Esta estructuración estaría dando cuenta de una reminiscencia de la concepción sobre la actividad docente como una acción individual centrada en una tríada pedagógica restringida, en muchos casos, al espacio formativo del aula en el IFD.

Considerando las áreas de formación que se definen en el Documento A14 del Consejo Federal de Educación la distribución de la carga horaria es la siguiente:

- Área de Formación General 16% (Formación socio – política y pedagógica)
- Área de Formación Específica 62% (Formación disciplinar y didácticas especiales)
- Área de Formación Orientada 22% (Trayecto de Práctica e Investigación Educativa)

La práctica aparece como un trayecto integrador y se encuentra presente desde el 1er. año de formación. Sin embargo, la incorporación de la investigación educativa asociada a la práctica le inscribe un importante giro a la lógica curricular. Desarrolla una forma de teorizar e investigar sobre la práctica educativa que privilegia la descripción y explicación de los fenómenos curriculares tal y como suceden en la realidad privilegiando un enfoque conceptual – empirista. Así el Trayecto de la Práctica se entiende como un proceso de investigación, desplazando la práctica docente que queda concentrada una vez más en la instancia de residencia en 3er. año.

En un intento por profundizar la regionalización del currículo se aprueban diseños curriculares institucionales, dando lugar a una diversidad de propuestas elaboradas sobre una base común jurisdiccional.

Profesorados en el marco de la Ley Nacional de Educación. Profesorado de Educación Inicial y Primario (2009 a 2023)

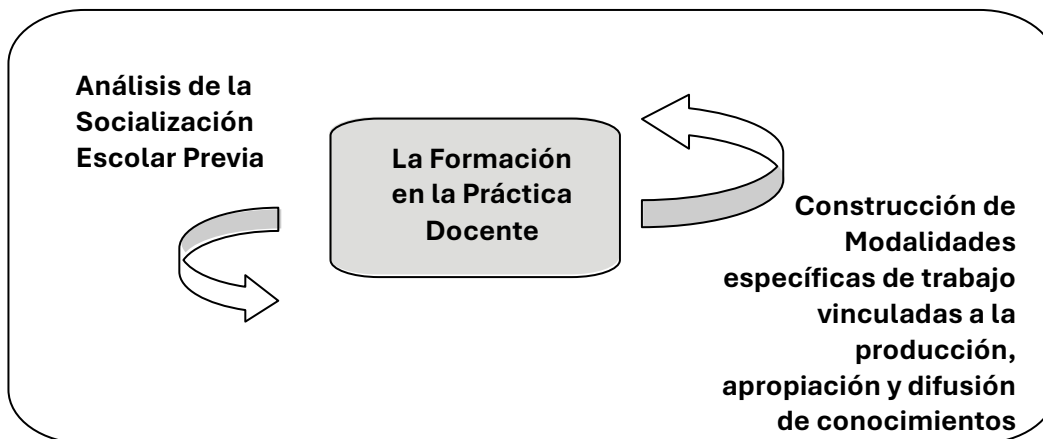
El curriculum de formación docente de 2009 reconoce como autor al colectivo de agentes educativos que intervinieron, dando cuenta de su legitimación como documento público de construcción colegiada.

El plan de formación docente recupera la concepción del currículo como propuesta formativa y como práctica educativa (PTFD) constituyéndose en el dispositivo pedagógico por excelencia de las instituciones formadoras.

La dinámica curricular de la formación docente en el marco de estos diseños se encuentra atravesada por tres ejes complementarios:

1. La formación en la práctica docente como eje central de la propuesta formativa orientada a analizar y comprender la realidad educativa y preparar para operar en ella.
2. El análisis de la socialización escolar previa que portan los sujetos, estudiantes y docentes formadores. La revisión de la experiencia formativa previa y las matrices de aprendizaje construidas en dicha experiencia implica observar y reflexionar sobre modelos de enseñanza – aprendizaje y rutinas escolares que tienden a actualizarse durante el ejercicio profesional docente.
3. La construcción de modalidades específicas de trabajo vinculadas a la producción, apropiación y difusión de conocimientos propios del campo académico.

La dinámica curricular de estos ejes se expresa en el siguiente diagrama:



El saber susceptible de ser transmitido en el IFD ya no es exclusividad del campo científico – disciplinar. Se incorporan con fuerza formativa los saberes prácticos propios de los docentes de las escuelas asociadas y los saberes experienciales que puede construir el estudiante en contacto con la realidad educativa en contextos escolares específicos. La ampliación de noción de saber escolar/ educativo que integra lo disciplinar, lo pedagógico – didáctico, lo cultural – regional y los procesos de construcción subjetiva, propician que los docentes formadores desarrollen prácticas académico / formativas que puedan dar cuenta de la complejidad de dicho saber y reconociendo en el saber escolar un estatuto epistemológico singular.

Desde este marco, la dinámica curricular proponía nuevas formas de relación del saber sobre la formación y sobre la acción y práctica docente. Requiere la construcción de una cultura institucional diferente, de sostenimiento de vínculos interinstitucionales en cuyo marco han de generarse las posibilidades de circulación, difusión y transmisión de conocimientos vigentes en el campo educativo.

Para agilizar el funcionamiento e implementación de los nuevos diseños se planteó incrementar la articulación de las instituciones formadoras entre sí y con instituciones y actores de los otros niveles del sistema educativo provincial. Especialmente en el campo de la Práctica Profesional Docente donde se contemplaron actividades diferenciadas en los IFD y en las escuelas asociadas. Se buscó generar procesos de circulación, evaluación y validación de experiencias formativas e innovadoras en el campo de la enseñanza tanto a través de la inserción de los/as futuros/as docentes en instancias prácticas como a través de espacios de difusión y debate sobre los desarrollos curriculares y/o didácticos, nuevos enfoques asociados a la enseñanza, perspectivas y condiciones de posibilidad de acción docente en diferentes contextos, entre otros.

Con el objeto de habilitar el desarrollo de situaciones de formación y producción de saberes directamente vinculados a la complejidad del trabajo docente, la política educativa provincial promovió nuevas condiciones institucionales y laborales para sostener a los institutos y docentes en la implementación de los nuevos diseños de formación docente, creando las horas de gestión curricular. Y decidió poner en marcha el “Ciclo de Gestión y Desarrollo Curricular”, a fin de acompañar el proceso de gestión y desarrollo curricular en la implementación de los nuevos planes de formación docente inicial de los Profesorados.

Dicho ciclo se sustentó en los siguientes postulados:

- a) Las Prácticas Formativas en los nuevos profesorados: Todo proceso de desarrollo curricular se fundamenta en las experiencias pedagógicas que se llevan a cabo en los contextos institucionales y áulicos de los IFD donde se potencian, efectivizan o frustran los procesos de cambio. Por ello el eje central de este ciclo lo constituyeron dichas prácticas formativas, en tanto producen o reproducen teorías, estrategias didácticas y experiencias pedagógicas con relación a un saber especializado, a una cultura regional y a una sociedad en particular, entre otros.
- b) Los Docentes Formadores como actores/autores del proceso de desarrollo curricular: consciente del protagonismo que encarna el equipo docente en la formación, el proceso curricular se asienta en las capacidades y experiencias del cuerpo docente que integra el Nivel Superior Provincial. Del mismo modo en que fueron convocados para la construcción de los nuevos planes, el desarrollo curricular buscó recuperar las trayectorias profesionales desplegadas por los profesores en la formación docente provincial y sus transformaciones de las últimas décadas, ocupando su lugar de actores/autores de las prácticas formativas en los profesorados.
- c) Construcción de Legados: Las grandes transformaciones en la formación docente en Mendoza se iniciaron a fines de los '90 e implicaron, como ya se ha mencionado, importantes cambios como: la consideración epistemológica del saber académico en relación con el conocimiento científico, la configuración del estatuto de las didácticas específicas, la centralidad del sujeto/alumno en el proceso de enseñanza – aprendizaje, la revalorización del saber cultural como categoría curricular, el docente como agente educativo de cambio, entre otros. Muchos de los profesores que participaron activamente en estas transformaciones y encarnaron los cambios curriculares se han jubilado o están pronto a ello. Se hace necesario entonces transmitir “este legado” a la nueva generación de formadores promoviendo el encuentro, debate e intercambio de experiencias en contextos especialmente diseñados para ello.

El objetivo de este recorrido es recuperar algunos de los tópicos presentes en las lógicas curriculares de los planes de formación docente implementados en Mendoza. Con ello, lejos de agotar el análisis, se pretende recuperar procesos históricos que han promovido la institucionalización de la formación y superar los mitos con pretensiones fundacionales de los cambios curriculares. Se busca reconocer los procesos llevados a cabo y revitalizar aquellas instancias valiosas y privilegiadas que han dejado huella en la formación docente del Nivel Superior Provincial.

Es una invitación a superar la nostalgia por lo que ya fue y actualizarlo en un presente y futuro que pueda proyectar lo mejor de nuestras trayectorias y permitir a las generaciones jóvenes construir sus propias historias de profesionalización docente.

Bibliografía

- Alliaud, Andrea & Feeney, Silvina (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Universidades*, 2014, vol. 85, no 53, p. 32.
- Cappelletti, Graciela & Feeney, Silvina (2000). El curriculum en la Argentina: la búsqueda de un lugar. Trabajo presentado en el grupo de trabajo N° 12 "curriculum" de la 23ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (2009). A Critical Approach. Educational Action Research. In *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. New York: Sage Publications Ltd, 2009, p. 74-84.

Las Tecnicaturas Superiores Sociales y Humanísticas entre 2005 y 2015. Una propuesta, en clave de educación popular institucionalizada desde el Estado Argentino

Miguel Peirone

Introducción

El siguiente artículo intenta ser una síntesis de los nudos centrales de mi Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos en proceso de elaboración¹. Si bien el título de la misma lleva por nombre "El campo de las Tecnicaturas Superiores Sociales y Humanísticas en la Argentina durante los años 2005 a 2015 y su irrupción al interior de la institucionalidad educativa. Otras experiencias latinoamericanas", señalaré algunas conclusiones propias de este trabajo, así como otras derivaciones del propio proceso de elaboración y reflexión.

El abordaje de esta temática surge como fruto de todo un trabajo realizado durante años como docente, coordinador, jefe de diferentes áreas en la gestión académica de Institutos de Educación Superior y como Referente Jurisdiccional de este Campo formativo en Mendoza entre 2013 y 2015. Experiencias que me brindaron la posibilidad de indagar con mayor certeza acerca de las políticas educativas desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional en la región.

En esos años pudimos observar que decenas de Tecnicaturas Superiores Sociales y Humanísticas (TSSyH) se diseminaron rápidamente por todo el territorio nacional y en aquellos lugares en donde la Educación Superior nunca había llegado. Nos referimos a tecnicaturas en como Economía Social, Gestión Socio Cultural, Comunicación social, Administración Pública, Seguridad Pública, Pedagogía Social, y otras. Propuestas que concebían al "territorio" como una serie de campos que trascienden lo meramente cartográfico y que incluye categorías, situaciones, problemáticas tales como género, ruralidad, jóvenes y trabajo, poblaciones excluidas, trayectorias educativas inconclusas, trabajos precarios, instituciones educativas expulsivas, etc. Conceptualización que consideraba la noción de "interseccionalidad" para el abordaje de las diversas problemáticas de las poblaciones. De esta forma miles de mujeres jefas de hogar, trabajadoras excluidas, jóvenes alejados de centros urbanos e imposibilitados de realizar estudios de Nivel Superior, referentes sociales barriales, espacios de ruralidad, personas invisibilizadas por instituciones estatales, personas privadas de libertad, formaron parte de estas propuestas masivas de formación.

El crecimiento tanto en carreras (aulas convencionalesstro país más de cuatrocientas ofertas formativas), como en institutos y matrícula que se produjo en estos años nos sugiere pensar que ese volumen logrado no hubiera sido posible si las propias comunidades de pertenencia en las que se desarrollaron estas propuestas formativas no se hubieran visto identificadas con ellas y, a su vez, las propias instituciones

¹ Res. N° 357/2022 – CD. Maestría en Estudios Latinoamericanos. Secretaría de Posgrado. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - Universidad Nacional de Cuyo. Provincia de Mendoza.

educativas interpeladas desde las aulas convencionales de la educación tradicional. En este sentido – como se señalará más adelante - la construcción de este campo socio educativo pudo verse realizado a partir de una concepción popular de los ámbitos formativos, no sólo por las características de las poblaciones que fueron sus destinatarias, sino por las formas, contenidos y procesos desarrollados en la construcción de todo este subsistema.

Será a partir del año 2016 que el Proyecto Neoliberal volverá a reinstalarse en nuestro país conduciendo el Estado Nacional y Provincial, lo que implicó un fuerte retroceso y anulación de las políticas educativas en general y del Área en particular. Diversas medidas concretas de política pública implicaron el vaciamiento y posterior clausura del Área a nivel nacional y provincial, el cierre de muchas carreras, la desatención de las instituciones formativas, el quiebre en los acompañamientos, la obturación de los procesos, etc.

De todas formas las experiencias masivas vividas por el colectivo docente, estudiantil e institucional, por una parte, y el desarrollo de este campo de conocimiento, por la otra, vuelven indispensable su puesta en valor para visibilizar el conjunto de acciones, prácticas y construcción de un Área que logró incorporar en la lógica de la institucionalidad del Estado y del Sistema Educativo una propuesta pedagógica territorial que había estado presente con otras características y formatos en los llamados espacios de la educación popular, pero siempre por fuera de la institucionalidad del Estado.

Es por eso que el trabajo de Tesis, como sus artículos derivados, buscan poner en visibilidad parte de ese inmenso -y a veces poco conocido - proceso generado gracias al esfuerzo de tantos actores sociales y políticos, referentes institucionales, referentes no formales, funcionarios, docentes y a un Estado que se "jugó" en esta propuesta rompiendo con las lógicas propias burocráticas de los sistemas educativos y de profundas concepciones conservadoras e históricamente arraigadas al interior del sistema. Es por eso que, desde este trabajo, se propone definir a este proceso como una forma de institucionalizar, desde el propio Estado Argentino, lógicas y prácticas de la educación popular en el ámbito de la Educación Superior.

El contexto político social que marcó el nacimiento

Luego de más de diez años de la aplicación de políticas neoliberales el país se encontraba en una profunda y estructural debilidad institucional, fragmentación social y política, junto a un proceso de desintegración económica que eclosionó en un estallido social durante el mes de diciembre de 2001 y la crisis posterior.

A partir del 25 de mayo del año 2003, asume un nuevo gobierno que reinstalará la centralidad de la política pública estatal y de las instituciones propias del Estado como espacios primordiales para la toma de decisiones. Pero también, sabiendo las claras limitaciones y debilidad ante los poderes transnacionales y sus redes locales que ejercieron su poder durante los treinta años previos.

Será a partir de esta centralidad del Estado – concebido como un Estado Social² - y su direccionalidad de las políticas públicas que se buscó fortalecer la formación y el

² Según lo señalado por Antonio Torres del Moral "...A diferencia del Estado liberal, el Estado social emerge de un concepto formal y específico de libertad, igualdad y dignidad. Basado en

desarrollo de los agentes del Estado y de las organizaciones sociales abriendo espacios para procesos formativos en ciudadanía, promoción de la participación comunitaria y la gestión participativa.

De esta forma el Estado dinamizó en aquellos años una innumerable cantidad de acciones, programas y proyectos vinculados al desarrollo local comunitario reconfigurando una nueva estructura social³. Es en este marco, donde la Educación Superior comenzó a reconfigurarse consolidando campos profesionales, áreas y ofertas formativas para esta nueva estructura.

Marco general de la Política Educativa Nacional a partir del año 2003

Conocer y analizar el proceso desarrollado por las Tecnicaturas Superiores Sociales y Humanísticas - TSSyH en adelante - lleva necesariamente a enmarcarlas en un proceso mayor impulsado por los actores del gobierno en ese momento. En este sentido, la orientación de la política nacional educativa produjo un quiebre en relación con la lógica desigual, descentralista, de espacios desconectados y fragmentarios - propio del Neoliberalismo - a partir de otros lineamientos que, al interior del Estado:

- buscaron la recuperación en la capacidad decisoria del Estado Nacional fomentando la participación de las jurisdicciones estatales provinciales en los acuerdos, fuera de cualquier presión o digitación por parte de los Organismos internacionales;
- reorganizaron el Sistema a partir de Leyes, Normativas, documentos, en donde el Estado Nacional orientaba la política a seguir y cada provincia debía adaptar a sus realidades sin perder el espíritu que guiaba la norma;
- y recuperaron el rol central del Consejo Federal de Educación como órgano de articulación de las políticas en donde el Estado Nacional tendría un rol decisivo en la orientación de la política nacional educativa⁴.

Mientras que, desde la institucionalidad propia del Estado, se incorporó el diálogo y participación permanente con y de los sindicatos educativos, las organizaciones sociales y territoriales de base, organismos del estado, a partir de la construcción de espacios abiertos y plurales como congresos, foros de debate, elaboración colectiva de

este credo, promueve la justicia y el desarrollo y la capacidad de todos los ciudadanos de disfrutar y ejercer sus derechos sociales y económicos —derechos previamente desatendidos por el liberalismo abstencionista— de forma que ninguna persona quede por debajo de un nivel mínimo de subsistencia. Con este objeto el Estado interviene en la sociedad civil, corrige las desviaciones del mercado sin suprimirlo, dirige y administra parcialmente la economía..." Torres del Moral, A. (2020). EL ESTADO SOCIAL. Publicado en: *Teoría & Derecho. Revista De Pensamiento jurídico*. Sevilla, España.

³ Sólo por nombrar algunos, y a modo de ejemplo, fueron los casos de las Redes de Bancos Populares o el Programa Ingreso Social con Trabajo -. PRIST - implementados desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. En ambos se observa la activa participación del Estado involucrando a cientos de miles de beneficiarios, técnicos, capacitadores, conformando grupos asociativos y cooperativos vinculados a sus territorios.

⁴ Veintitrés gobernadores y el jefe de gobierno de la Ciudad de Bs As – junto a sus respectivos Ministerio de Educación - coordinarán acciones y propuestas al interior del Consejo Federal de Educación, pero será el estado Nacional el que recuperará su rol a partir del desarrollo de políticas rompiendo con la lógica fragmentaria de los llamados "Programas" de la década anterior.

documentos, presencia en el Parlamento, etc. Espacios donde se recogían las problemáticas y propuestas de los mismos actores sociales.

Es en este marco, de puesta en valor de la política en general en el que se produjeron muchos hitos en el ámbito educativo, se plasmaron en un sin número de leyes y normativas acompañadas de gran cantidad de planes y programas que posibilitaron su anclaje en las comunidades y regiones de todo el país. Entre ellas:

- **Ley N° 26.206 de Educación Nacional⁵ (2006).**
- **Ley N° 26.075 de financiamiento educativo (2006)** que estableció una suba escalonada del presupuesto para la educación, ciencia y tecnología desde el 4% del PBI en 2006 al 6% en 2010;
- **Ley N° 26.058 de Educación Técnica Profesional - ETP (2005)**, en la que se establece, entre otras acciones, la creación de un Fondo Nacional para este Subsistema educativo que no puede ser menor al 0,2% del total de los ingresos corrientes previstos en el Presupuesto Anual Consolidado.
- **Ley N° 25.864 de Garantía del Salario docente y 180 días de clases (2004).**

Asimismo, se sancionaron otras leyes que abordan problemáticas integrales⁶, en términos de derechos y reconocimientos negados históricamente y que mostraban una mirada integral sobre los sujetos que transitan por las aulas de las instituciones educativas impactando tanto en la formación general como en los contenidos a desarrollar por aquellas instituciones.

Lo que se pretende señalar con esto – y aquí sólo haciendo referencia a la institucionalidad estatal - es la irrupción de un proyecto político general y la concreción de sus diferentes lineamientos de política educativa enmarcados dentro de un proyecto educativo popular y masivo, progresista, estatal, nacional y federal al interior de un tipo de Estado Social.

En este sentido, por primera vez en la historia de nuestro país se establece a la escuela secundaria como obligatoria, y desde los 45 días de edad hasta los dieciocho años el Estado se obliga a garantizar el acceso y la permanencia en el Sistema

⁵ A partir de esta ley se estableció por primera vez la obligatoriedad de todo el Nivel secundario – la anterior Ley federal de educación había establecido la obligatoriedad de este Nivel sólo para su ciclo básico - de esta forma la obligatoriedad de la enseñanza quedó establecida desde el Nivel Inicial, (cuatro años de edad) hasta la mayoría de edad en el Nivel Secundario.

La Ley 1420, sancionada en 1884, había establecido la obligatoriedad de la Educación Primaria, mientras que la Ley Federal de Educación del año 1993 estableció la obligatoriedad del Nivel inicial a partir de los 5 años de edad hasta los 15 años: momento en el que culminaba el EGB 3, reformada la anterior escuela secundaria.

⁶ Entre ellas se pueden señalar: Ley N°26.150 (2006) Programa Nacional de Educación Sexual Integral; Ley N°26.877 (2013) de Representación estudiantil; Ley N°26.892 (2013). Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas; Ley N°26.061 (2005) de Protección integral de las niñas, niños y adolescentes; Ley N°26.390 (2008) de Prohibición del trabajo infantil y adolescente; Ley N°26.364 (2008) de Prevención y sanción de trata de personas y asistencia a sus víctimas; Ley N°26.485 (2009) de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales y Ley N°26.743 (2012) de Identidad de Género.

educativo formal. Es decir, que ninguno de los habitantes del país quedará librado a las lógicas del mercado y de la meritocracia para el acceso a todos los ámbitos obligatorios de la educación formal ampliándola ahora al nivel secundario y a la llamada sala de cuatro años.

La ley de financiamiento educativo implicó que el mismo Estado establecía parámetros y objetivos de alto nivel de financiamiento al sistema –nunca alcanzado en cuarenta años previos– buscando la meta del 6% anual del presupuesto⁷. Así mismo el fuerte desarrollo de la Educación Técnica Profesional muestra un dato no menor: la asignación clara y concreta por Ley de un volumen de recursos del Presupuesto Nacional destinados hacia ese subsistema tanto para escuelas secundarias técnicas como para las carreras técnicas superiores de los Institutos de Educación Superior, dejando imbricado al subsistema con una fuerte proyección en el país de un modelo claramente industrialista en desmedro del sector financiero especulativo.

Mientras que la Ley de Garantía del Salario docente - junto a la reapertura histórica de las paritarias docentes clausuradas durante los años '90 - direccionaron y encausaron la problemática salarial, condiciones de trabajo, salud, jubilaciones, formación - capacitación, etc., en el mayor ámbito colectivo de negociación y acuerdos a nivel de Estado Nacional y Estados provinciales, reconociendo al colectivo de docentes en su canales de representación sindical, evitando la disgregación fragmentaria del poder de negociación del trabajador.

Aquí se debe realizar un señalamiento acerca de la normatividad estatal. Las leyes -en general- implican una postulación y cierta visualización de grandes lineamientos de ideas, concepciones y objetivos que se plantean al interior de una sociedad y en un plano supra institucional. Pero sin la necesaria materialización institucional que le dan las distintas normativas, decretos, planes y programas, y sus efectivas concreciones, sólo quedarían sujetas a un catálogo de buenas intenciones con poca capacidad de intervención y efectivización, lo que normalmente se señala desde el sentido común "las buenas intenciones".

Por ello se señala que este conjunto de leyes fue acompañado de una innumerable cantidad de Normas, Resoluciones⁸, Programas, planes, proyectos, etc. -emanadas

⁷ Cabe recordar que ese era el porcentaje histórico que se remitía al pago de la Deuda externa argentina, quedando ahora ese porcentaje reducido al 2% del presupuesto anual, cambiando la ecuación ya que ese mínimo del 2 % era el destinado al Sistema Educativo en los últimos años.

⁸ Algunas de las Resoluciones del CFE:

CFE N°119/10: La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional

CFE N°188/12: Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación docente 2012-2016: amplía y mejora las condiciones de acceso, permanencia y egreso desde los 45 días de edad hasta el cumplimiento de la educación obligatoria. Busca mejorar la formación y las condiciones de trabajo de los docentes.

CFE N°201/13: Creación del PNFP. Programa Nacional de Formación Permanente 2013-2016: se constituye como estrategia fundamental para el fortalecimiento de la formación ética, política y pedagógica del colectivo docente, desde una concepción de justicia, igualdad y ciudadanía democrática. Enlaza la jerarquización de la Formación docente y la calidad de los aprendizajes, articulando procesos de formación con mecanismos de valuación y fortalecimiento de la unidad escuela, como ámbito privilegiado de desempeño laboral y espacio de participación, intercambio y pertenencia.

desde el Ministerio de Educación de la Nación y acordada al interior del Consejo Federal de Educación- los que le dieron su necesaria materialidad.

El surgimiento de las Tecnicaturas Superiores Sociales y Humanísticas en la Educación Superior Argentina.

El Estado Nacional percibió la potencialidad y el impacto que podían ejercer los Institutos de Educación Superior como actores estratégicos en sus territorios. Esto es, su posibilidad de aportar a procesos de desarrollo local para el crecimiento económico y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población al involucrarse como un subsistema formador.

Es por esto que, la Ley de Educación Nacional N°26.206 dió otro impulso: las tradicionales "Instituciones terciarias de educación no universitarias" pasaron a conformarse como "Institutos de Educación Superior", orientados a la formación de sujetos destinados a los diversos niveles del sistema educativo, y a las tramas socio productiva y cultural del país⁹.

En 2006 surge en el Ministerio de Educación de la Nación con rango de Coordinación Nacional el espacio de las Tecnicaturas Superiores Sociales y Humanísticas (TSSyH). En 2007, con la creación del INFoD – Instituto Nacional de Formación Docente – se articula y coordina con la política curricular de formación docente para todo los Institutos de Educación Superior de nuestro país. Todo este marco político, social, legal fue el que posibilitó pensar y conceptualizar al campo de la Educación Superior de las Tecnicaturas Sociales y Humanísticas. En este sentido su encuadre y marco de institucionalidad quedó planteado en la Resolución N.º 151/11 del CFE donde se definió al campo de las TSSyH como:

"(...) El espacio propiamente humano que está constituido y se constituye en relación a la intervención social a partir del trabajo con y sobre otros sujetos. Dicha intervención implica un conjunto de conocimientos científicos, técnicos, socioculturales y éticos (...) El campo social y humanístico está conformado fundamentalmente por los siguientes actores: el Estado; las organizaciones de la

CFE N°30/07: Hacia una institucionalidad del Sistema de Formación docente en Argentina:

Ampliación de las funciones del Sistema de Formación Docente atendiendo necesidades de formación docente inicial y continua, así como la producción de saberes específicos. Planificación del Sistema de Formación Docente con participación de los actores involucrados. Fortalecimiento de la articulación e integración de las instituciones superiores de formación docente y universidades en un sistema formador.

CFE N°175/12 Mejora continua de la calidad de los entornos formativos y las condiciones institucionales de la ETP. Coeficiente de distribución del Fondo Nacional de la ETP.

⁹ El ámbito de la educación superior conforma un sistema con características propias, constituido por Universidades e Institutos universitarios, estatales o privados autorizados, y por Institutos de Educación Superior, de gestión estatal o privada. En este sentido, los Institutos de Educación Superior quedan enmarcados por la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 y la Ley de Educación Superior (LES) Nro. 24521, normándose particularmente en esta última. Cabe mencionar que en la nueva Ley de Educación Nacional se encuentra un cambio en la conceptualización de este nivel del sistema educativo que ya no se define por la negativa ("no-universitaria") sino que intenta, al menos desde su enunciación, percibirse desde una identidad positiva, basada en sus propios criterios y especificidades.

*sociedad civil (vinculadas al desarrollo de políticas públicas); las instituciones universitarias o académicas (que producen conocimientos relativos al campo); las organizaciones profesionales (cuando se tratan de profesiones consolidadas o en proceso de hacerlo); el sistema educativo (como instancia específica del Estado que se ocupa de formar los recursos humanos vinculados a estos espacios sociales) y los ámbitos socio-ocupacionales propios, del sector público y del sector privado..."*¹⁰.

Quedando definido como un subsistema que dirige su mirada a procesos que impulsan una educación para la inclusión social; privilegian el protagonismo de los sujetos de aprendizaje y aportan a los procesos de desarrollo de los territorios.

En paralelo, un colectivo docente reunido en torno a estas prácticas pedagógicas territorializadas confeccionó el documento: "Abriendo picadas o Nuevos territorios en la Educación Superior". Que ofrece un detallado diagnóstico del momento general ubicando la particularidad de este tipo de formación y su marca distintiva:

*...“experiencia que se plantea como otro modelo de hacer prácticas político – pedagógicas, en donde el currículo y la enseñanza aparecen permeados por el contexto en el que se trabaja y en cuyo diseño deben participar actores estatales, órganos de gobierno, docentes, estudiantes y sus comunidades en la producción conjunta, a partir de lineamientos del Estado nacional, que interviene en el tejido social e institucional de los sistemas educativos y las comunidades locales (...) Diseños curriculares contruidos con fuerte presencia de la experiencia en el territorio social; abiertos; que buscan integrar el punto de vista de los actores involucrados, estar atentos a los sentidos y percepciones, comprometerse con una realidad que se quiere cambiar, en la búsqueda de una renovación en los vínculos entre docentes y estudiantes y en los modos de producción y circulación de saberes. Transformando una visión pasiva del estudiante como receptor de conocimientos a la de la construcción de un actor que incida en el desarrollo de su espacio y acompañándolo en la construcción de su proyecto de vida (...) Y a la vez en el marco de tensiones producidas por los distintos intereses que atraviesan territorios y prácticas. Intereses democráticos e igualitarios que se enfrentan a otros, autoritarios y excluyentes. Escenarios en el que se busca la reflexión y la crítica de la sociedad que nos rodea y de hacer de la educación una estrategia para transformarla, poniendo a disposición herramientas para esa transformación, dándoles institucionalidad a estas prácticas...”*¹¹

Comienza entonces a confluir - desde colectivos docentes e instituciones del Estado - un sentido y direccionalidad educativa en donde saberes teóricos y prácticos producidos al interior de los ámbitos educativos y académicos, debían estar cada vez más disponibles para el conjunto de la sociedad. Y, sobre todo, “jugarse” en beneficio de los sectores populares acompañando un proyecto político que buscaba asociar la

¹⁰ Consejo Federal de educación. Resolución N°151/11^a. ANEXO II. "Definiciones generales del campo social y humanístico y los sub campos". Buenos Aires, Consejo Federal de Educación. (2011).

¹¹ Op cit pág 9

educación con el desarrollo y la justicia social en el que las áreas sociales y humanísticas jugarían un rol estratégico.

En este sentido la incorporación - tanto a los bloques de contenidos, espacios de prácticas profesionalizantes y a los propios diseños curriculares - de las experiencias pedagógicas realizadas por colectivos docentes en diálogo permanente con las comunidades, responde a una concepción pedagógica planteada desde la educación popular. En ella el docente asume un rol de actor involucrado con las problemáticas educativas y sociales del territorio clave para el diálogo y la construcción con otros actores de la comunidad. Docentes "permeados" por esos contextos que habilitan el diálogo fluido con aquellos, tanto en sus saberes como en sus prácticas sociales y educativas.

Las tareas llevadas adelante por la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente y el área Humanística Social, así como la recuperación de los Acuerdos Marco de carácter federal¹² al interior del Consejo Federal de Educación cumplieron un rol central en este proceso. Promovieron en forma permanente espacios federales y regionales para la discusión y el desarrollo de nuevas lógicas de construcción curricular en el marco de una planificación integral: espacios que buscaron la convergencia de los ámbitos laborales, académicos y científicos vinculados con el campo profesional en cuestión.

En este sentido la aprobación del Acuerdo A-23¹³ implicó la posibilidad de ofrecer carreras que respondieran a nuevas configuraciones sociales, tomando como criterio:

"...la promoción de ámbitos de construcción de la pertinencia de las ofertas respecto de los requerimientos de los sectores socio productivos y socio culturales y de servicios públicos y privados, a nivel local, regional y jurisdiccional (...). Mientras que, respecto del perfil profesional, señalaba que "la Educación Superior procura vincularse proactivamente con el contexto socio productivo y cultural en el que se desarrolla, desde una mirada integral y prospectiva, que excede a la preparación para el desempeño de puestos de trabajo u oficios específicos..."

Este Acuerdo Marco constituyó un logro importante para el desarrollo del subsistema socio humanístico y el fortalecimiento de las instituciones del nivel porque permitió la elaboración de una agenda de trabajo que debía concluir-entre otras cosas- en la construcción de los documentos bases para las nuevas carreras socio humanísticas.

A su vez la elaboración de estas nuevas carreras se caracterizó por el desarrollo de mesas estratégicas nacionales que debían aportar a la construcción curricular. En ellas participaron diversos organismos de Estado: Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Trabajo, Instituto Nacional de la Administración Pública, representantes de

¹² Los "Acuerdos Marco" son documentos que expresan acuerdos de política educativa realizados al interior del Consejo Federal de Educación entre las distintas jurisdicciones provinciales y el Ministerio de Educación de la Nación. Esto permite darles mayor fuerza y legitimidad a las normativas derivadas de aquellos y que regulan la vida del Sistema educativo Nacional.

¹³ CFCyE "Acuerdo Marco para la educación superior no universitaria. Áreas humanística y social. Serie A-23". (2004).

los campos académico, formativo y laboral¹⁴. Mesas de trabajo¹⁵ conjuntas que contaron con la amplia participación de los actores educativos: docentes, funcionarios educativos locales, directivos, jefes de área, etc. con una direccionalidad diferente de la llamada "tecnocracia" de fundaciones globales, ONG y universidades privadas.

Esta convocatoria implicó la apertura al diálogo para la elaboración de propuestas formativas acordes a las miradas de las comunidades. Esta lógica de construcción tiene que ver más con una concepción popular de la educación que con la mirada tradicional de la formación técnico profesional. Esto es, porque la construcción colectiva de diagnósticos y abordajes de las problemáticas de los territorios - en donde se insertarán las futuras propuestas formativas – tensiona a los propios actores del territorio en diálogo con los espacios educativos. Y así, se problematiza el enfoque tradicional sobre la función de la formación técnica donde el Estado debe "proveer de técnicos" para mejorar las condiciones económicas locales y responder a las "necesidades de sus poblaciones". Y ello, teniendo en cuenta que los propios actores del territorio no están exentos de portar miradas sesgadas sobre las problemáticas y las necesidades de sus localidades, así como sobre la función de la formación educativa.

14 En el caso de la Tecnicatura en *Gestión Sociocultural* algunos actores que participaron fueron: IDAES-UNSAM Red IBERFORMAT (OEI-UNESCO), Secretaría de Cultura de la Nación, Programa Antropología de la Cultura en el Instituto de Ciencias Antropológicas-UBA, Universidad Nacional de Luján, IDAES-UNSAM – Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, IFDC de Villa Mercedes en San Luis, ENS "República del Paraguay" de Formosa capital. Equipo técnico provincia de Formosa, ISFD y T de Laguna Naineck Formosa, Instituto Gino Germani – Facultad de Ciencias Sociales UBA.

En el caso de la Tecnicatura de *Administración Pública orientada al desarrollo local*: CENT N° 11 con Tecnicaturas en Administración Pública Local de la Ciudad Autónoma de Bs. As., Maestría en Administración Pública UBA. Municipio de Morón Provincia de Buenos Aires. Municipio de Hernando Provincia de Córdoba, Universidad Nacional de Rosario (Grupo de Política y Gestión), Coordinación de Educación Superior Técnica no universitaria de CABA. INAP Instituto Nacional de Administración Pública, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Grupo CEO, Instituto ISETA. 9 de Julio. Provincia de BS As, INTA, IPAP, Universidad Nacional de San Martín, Instituto de Educación Superior Villa Mercedes, San Luis, ISTEEC y equipo técnico de la provincia de Mendoza.

En el caso de la Tecnicatura de la carrera *Economía Social y Desarrollo Local*: Gobierno de la Provincia de Bs A, a través del FACEPT; UNLU- Sector Agrario; INTI - Valle de Punilla, MDS, Universidad de General Sarmiento; FONTAR; IMFC-IDELCOOP; CESOT-UBA; Fundación BePe; Ministerio de Trabajo; entre otros.

En el caso de la carrera de *Pedagogía y Educación Social*: Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario; Universidad Autónoma de Barcelona (consultor vía AEI); Convenio Universidad Nacional de Tucumán-Universidad de Barcelona; Escuela y Liceo Vocacional "Sarmiento". Universidad Nacional de Tucumán; Centro de Formación y Estudios (CENFORES) del Instituto Nacional del Menor (Montevideo-Uruguay); FAM (Federación Argentina de Municipios); Ministerio de Desarrollo Social; Secretaría de Cultura. Consejo del Menor y la Familia. Pelota de Trapo y otras ONG.

¹⁵ Las mesas intersectoriales se reunieron durante todo el año 2005 y concluyeron con la elaboración de las distintas carreras en el mes de diciembre de ese año.

En este camino el trabajo territorial y federal realizado durante todo el año 2006 por parte de la Coordinación General del Área¹⁶ implicó:

- Seminarios nacionales con la participación de todas las provincias y de las que formaron parte los Ministerios de Desarrollo Social, Trabajo e Interior y la Subsecretaría de la Función Pública a través del INAP¹⁷;
- Encuentros regionales (Patagonia, Cuyo, NOA y NEA) con los equipos de educación superior jurisdiccional, directivos y docentes de institutos cuyo objetivo era problematizar y abrir los debates sobre los documentos curriculares de las carreras;
- Asistencias técnico - pedagógicas
- Y Encuentros federales en gran parte de las provincias que acompañaron el desarrollo de los diseños curriculares jurisdiccionales para la implementación de las carreras.

De esta forma, estas nuevas carreras fueron pensadas desde una mirada atenta a las nuevas configuraciones sociales que emergieron como fruto de este proceso. Fijaron un horizonte que vinculó el mundo del trabajo, el desarrollo sociocultural de los territorios y una nueva relación del Estado con la sociedad. Así, promovió espacios de participación conjunta entre las instituciones educativas y otras organizaciones de la sociedad que produjeron recorridos curriculares alternativos, formas renovadas de intervención, participación e interpelación de los sujetos en el campo educativo haciendo lugar a las necesidades de las comunidades.

Producto de todo este trabajo se presentaron los Documentos Base al CFE para su aprobación y nacieron las nuevas propuestas curriculares para las carreras superiores de Administración Pública orientadas al Desarrollo Local, Economía Social y Desarrollo Local, Gestión Sociocultural y Pedagogía y Educación Social. Hito para el Área¹⁸.

La construcción del objeto y la definición campo y subcampos de las tecnicaturas socio humanísticas: una cuña en la concepción histórica de la formación técnico profesional

Hasta aquí se mencionaron algunos hechos y acciones que fueron dando concreción al Área de las TSSyH, pero: ¿cuáles serían los ejes identitarios de esta propuesta formativa que impulsan una formación particular de los sujetos y un tipo de vinculación con sus territorios de pertenencia?

Una primera respuesta es el análisis de la noción de "campos" que toman los distintos documentos institucionales y marcos normativos del Área. Que los entiende como: "espacios sociales constituidos históricamente por diversos actores reunidos en

¹⁶ Ver *Memoria de Gestión 2003 – 2007* del Área de las TSSyH- INFD - Ministerio de Educación de la Nación.

¹⁷ Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP). Secretaría de Gestión y Empleo Público de la Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación Argentina.

¹⁸ Estas fueron las primeras carreras. Luego se sumarán Comunicación Social orientada al Desarrollo local; Seguridad pública orientada a la formación policial; Niñez, adolescencia y Familia; Bibliotecología, Deporte Social; entre otras.

torno a un interés específico, que regula y estructura su funcionamiento”¹⁹. Desde allí es que esta perspectiva permite pensar la oferta educativa en función de la articulación con otros actores sociales poniendo en el centro de las propuestas formativas la diversidad y complejidad de dichos actores.

Una vez definido el Campo, los documentos curriculares establecieron como objetivo para las TSSyH el de: “Promover una formación correspondiente a los campos de las ciencias sociales y humanas, que profundice el desarrollo técnico, tecnológico y profesional para la intervención social; es decir la participación en la construcción y/o mejora de las herramientas que contribuyan al desarrollo socio – territorial”²⁰.

Y como orientaciones estratégicas que guían el desarrollo de sus políticas de formación señala:

(...) “la contribución a la formación para la producción y el trabajo, en clave de nuevas configuraciones socio productivas; la vinculación con el desarrollo socio cultural, partiendo y promoviendo las identidades territoriales y, los aportes a la resignificación de las relaciones entre Estado y las organizaciones sociales y comunitarias, propiciando el rol protagónico del Estado y la participación de las distintas instancias de la comunidad”.²¹

A partir de estos elementos se configura un subsistema integrado que dirige su mirada hacia procesos educativos que:

- impulsen una educación para la inclusión social;
- privilegien el protagonismo de los sujetos de aprendizaje y
- aporten a los procesos de desarrollo de los territorios²²

Una segunda respuesta al interrogante inicial hace referencia a la articulación en el desarrollo comunitario de distintas instancias estatales, las organizaciones sociales y comunitarias en claves de participación y definición de las estrategias formativas.

Y una tercera respuesta, pone énfasis en el desarrollo de prácticas permanentes / situadas /territorializadas por parte de estudiantes e instituciones en claves de intervención. Prácticas profesionalizantes concebidas desde una perspectiva de compromiso con la comunidad donde el futuro técnico va desarrollando capacidades de inserción en las problemáticas socio culturales del territorio. Dicho técnico lo hará desde un plan de trabajo en el que intervienen tanto la institución formadora como el equipo de docentes comprometidos con las necesidades y problemáticas de las comunidades. De esta forma dicha institución se involucra con las problemáticas de la comunidad desde las prácticas de sus docentes y estudiantes. Así, incorpora otros dispositivos

¹⁹ Resolución N° 151/11. “Lineamientos generales para la Educación Superior Técnica Social y Humanística”. CFE. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2011.

²⁰ Lineamientos 2011- 2012 para la gestión integral. Documento de trabajo N°1. Tecnicaturas Sociales y Humanísticas. Secretaría de Educación. Educación Superior. Ministerio de educación de la Nación. (2011)

²¹ Ibidem

²² Documento de trabajo para la gestión del Curriculum Integral de las TSSyH. Tecnicaturas Sociales y Humanísticas. Secretaría de Educación. Educación Superior. Ministerio de educación de la Nación. (2011)

formativos, otros saberes y prácticas comunitarias en el aula reafirmando de esta manera una concepción popular de la educación.

La definición del objeto, campo y de los subcampos vertebran la direccionalidad y los sentidos sobre las que se involucra la propuesta formativa. En el caso de las TSSyH se plantea que el campo social y humanístico está conformado fundamentalmente por los siguientes actores:

- *Estado* (carteras públicas, laborales, de desarrollo social, de cultura y comunicación, etc.);
- *Organizaciones comunitarias* (vinculadas al desarrollo de políticas públicas);
- *Instituciones Universitarias o académicas* (que producen conocimientos relativos al campo);
- *Organizaciones Profesionales* (cuando se tratan de profesiones consolidadas o en proceso de hacerlo);
- Y el *Sistema Educativo* (como instancia específica del Estado que se ocupa de formar los recursos humanos vinculados a estos espacios sociales) y los ámbitos socio-ocupacionales propios, del sector público y del sector privado.

Este objeto, con sus múltiples actores, es lo que le posibilita estructurar - dentro del campo social y humanístico – distintos subcampos en función de los diferentes intereses que intervienen en cada uno de ellos:

- Gestión pública,
- Seguridad Pública y Ciudadana,
- Socio Educativo,
- Desarrollo social,
- Cultura y Comunicación.

La definición de estos subcampos implica una mirada particular y una concepción singular del plano formativo y educativo que tensiona a la vez las lógicas de las áreas, gestiones e instituciones de lo público estatal, lo público comunitario y la social. Subcampos que a su vez proponen modelos de gestión al interior de la institucionalidad pública estatal y no estatal en la búsqueda de “interferir” para mejorar las prácticas sociales e institucionales. Ámbitos que fueron contruidos desde determinadas prácticas sociales históricas, territoriales, que en muchos casos entran en tensión y conflicto con la propia lógica desde las que fueron concebidas estas propuestas formativas²³.

La distinción entre las TSSyH y la concepción de la Formación técnico profesional tradicional

Estas definiciones y conceptualizaciones en relación a los subcampos de las TSSyH, requieren entre otras cosas, la necesidad de formar una profesionalidad que

²³ Esto hace referencia a innumerables áreas estatales y organismos gubernamentales distribuidos en todo el territorio nacional que han cristalizado instituciones y actores cuyas miradas históricas de gestión que se encuentran fuertemente vinculadas a matrices de conocimiento -aprendizaje – intervención aplicacionistas en lo técnico y asistencialistas – meritocráticas en lo social comunitario.

posibilite la participación en la construcción de políticas sociales y educativas que promuevan el desarrollo local y regional de los territorios. Lo que implica el diseño, la implementación y la evaluación de dispositivos y acciones socio-educativas en contextos diversos; el desarrollo de adecuadas estrategias de comunicación, y la planificación, la ejecución y la evaluación de instancias de capacitación orientadas al desarrollo socio educativo de las comunidades. Por eso y en este sentido es que el Campo Social y Humanístico se plantea como un Subsistema que dirige su mirada a procesos que impulsen una educación para la inclusión social; privilegien el protagonismo de los sujetos de aprendizaje, y aporten a los procesos de desarrollo de los territorios.

En síntesis, algunos conceptos que plantean un núcleo inamovible desde lo formativo en las TSSyH son: inclusión social, protagonismos de los sujetos, desarrollo de los territorios. Que buscan una salida y superación de la exclusión social económica y de las injusticias en forma colectiva. Para ello se requiere de los saberes formales - técnicos y también de las experiencia y saberes de la historia propios de las comunidades.

Esto no se logra con la "formación técnica tradicional" que provee de técnicos para cumplir funciones de mandos medios en empresas y en el propio Estado, pero formados desde una lógica "aséptica" y meritocrática. El involucramiento de los equipos docentes y técnicos de las TSSyH con las localidades requieren de un compromiso con las problemáticas de la comunidad desde una mirada de empatía no "distante y neutral", sino que en términos de educación popular se involucran activamente con las necesidades de la población en clave de intervención socio educativa.

Lo señalado permite observar una serie de direccionamientos formativos que irrumpen²⁴ / superan a la lógica formativa de la educación técnico profesional general y en particular del Nivel Superior. Históricamente formuladas bajo la concepción de "Educación para el trabajo"²⁵ donde ha primado:

- una concepción "tecnicista" de cierta pedagogía tradicional vinculada a la aplicación práctica y "aséptica" de determinados saberes,
- la vinculación con los actores del territorio desde la llamada extensión o transferencia de conocimiento - en términos de mejora y aumento de la productividad sobre determinado sector económico que ocupa alguna porción territorial –
- la búsqueda de la inserción laboral de los egresados en el tejido de empresas privadas, o de la propia institucionalidad estatal pero formados

²⁴ La palabra irrupción aquí utilizada, significa, por una parte, la puesta en valor desde la institucionalidad y su concreción en dichas instancias; y por otra, el reconocimiento a un conjunto de actores sociales y producción de pensamiento pedagógico comunitario disruptivo que se fue amasando durante décadas en el interior de un sustrato pedagógico tanto de la educación no formal como al interior de innumerables instituciones formales y sus luchas históricas.

²⁵ Existe un campo de disputa y tensión permanente entre la formación técnica tradicional y la formación técnica socio humanística. En esta, uno de los aspectos centrales en lo formativo, es el involucramiento del estudiante -egresado en el trabajo comunitario y en la intervención para la mejora colectiva en las condiciones de vida de los habitantes presentes en un territorio, es decir, va más allá de la búsqueda de una "salida laboral" a partir del manejo técnico profesional de ciertos saberes.

bajo una lógica técnico – productivista, “neutral y objetiva del técnico y la institución”.

- Y donde la función destinada por la política pública al sistema educativo es la de proveer de mano de obra calificada – técnicos o profesionales – para el sistema económico.

En este sentido, pensar y abordar el hecho educativo implica reconocer este campo de disputa material y simbólica en el que se juegan un conjunto de intereses generalmente no explicitados pero presentes en el abordaje cotidiano de nuestras prácticas pedagógicas. Nos referimos a dispositivos de saber-poder presentes, según Ester Díaz (2007) en su “epistemología ampliada a lo político – social” y entendiendo que la racionalidad del conocimiento -aun la más estricta y rigurosa- “hunde sus raíces en luchas de poder, factores económicos, connotaciones éticas, afecciones, pasiones, idearios colectivos, intereses personales y pluralidad de nutrientes que no están ausentes, por cierto, en el éxito o el fracaso de las teorías” (2007).

En consecuencia, el campo de formación técnica implica a su vez una tensión y quiebre con formas de concepción pedagógica y de estructuración en la producción de conocimiento, así como un lugar de disputa entre diversos intereses y actores. Espacio de disputa material y simbólica que se expresa no tanto hacia el interior de la materialidad de las estructuras educativas sino más bien en términos de matrices ideológicas y formas de concebir la relación conocimiento – hecho educativo – territorio – actores sociales y educativos.

La construcción curricular: perspectiva y componentes básicos para la organización de las ofertas educativas y los diseños curriculares.

Si bien no ingresaremos aquí a la profundidad y a los debates que refieren al concepto de curriculum con todas las tensiones, significantes y representaciones que implica, sí se señalará que la conducción institucional del Área de las TSSyH adoptó expresamente el planteo de Alicia de Alba (1998) en torno al concepto de curriculum:

“Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios ...”

Desde estos aportes de la perspectiva crítica, se considera al curriculum como una construcción social. Y, en este sentido, subsidiario del contexto histórico, los intereses políticos, las jerarquías y estratificación social y los instrumentos de control y presión ejercidos por distintos grupos. Así, esta perspectiva exige habilitar tiempos y espacios para la participación de diversos actores y la toma de decisiones a partir del diálogo crítico, habilitando la palabra y la expresión de diferentes perspectivas de los sujetos involucrados y contribuyendo a la formación de sentidos de pertenencia e identidad.

Desde esta mirada el Área construyó sus orientaciones estratégicas, situada en esta perspectiva política²⁶, que guía el desarrollo de las políticas de formación del Nivel Superior Técnico en el ámbito Socio humanístico dirigiendo su mirada hacia procesos educativos que, como se dijo anteriormente:

- impulsen una educación para la inclusión social,
- privilegien el protagonismo de los sujetos de aprendizaje y
- aporten a los procesos de desarrollo de los territorios

Estos tres elementos de carácter estratégico serán tomados como base y orientación práctica en la construcción de los Diseños. garantizar una formación tanto general como específica en vistas de proporcionar la base de conocimientos necesarios para el desempeño profesional y la participación ciudadana. Siguiendo a Lundgren:

“...Estos procesos de desarrollo entienden la educación, como aquella que busca producir fuertes articulaciones entre la formación propiamente académica y los requerimientos o competencias y problemas emergentes del campo profesional/laboral, lo que encuadra al perfil profesional planteado en un marco mayor de ocupacionalidad ampliada, por lo que en la construcción de la calificación profesional propuesta por los Diseños de estas carreras²⁷ no interviene sólo el sistema de formación sino que se observan las determinaciones de los procesos de trabajo implicados y las lógicas del mercado laboral al mismo tiempo que se intenta dialogar con las distintas políticas públicas de desarrollo económico y social que lleva adelante el Estado. Lo cual supone, en todos los casos, procesos de negociación y articulación de demandas cuya síntesis o representación colectiva trasciende la suma de representaciones de cada campo de conocimiento en particular²⁸ ...”

De esta manera, se contempla al desarrollo local y regional como el horizonte en el que las tecnicaturas se implementan. Con el objetivo de contribuir a la formación y capacitación de los recursos humanos que tiendan a promover estrategias de desarrollo-socio productivo y sociocultural de los territorios. Y también se tensiona una concepción tradicional del desarrollo sociocultural en el enfoque del Desarrollo Local: en lugar de ser considerado un elemento más, el desarrollo sociocultural es un eje prioritario. De

²⁶ Para mayor detalle sobre este punto ver el documento de trabajo del área “Lineamientos 2011-2012 para la gestión integral”. Documento inédito. Ministerio de Educación de la Nación. TSSyH. (2011)

²⁷ Observar los Documentos Base presentados para la confección de cada carrera técnica Socio Humanística. El Documento Base en tanto propuesta, se organiza a través de los siguientes componentes, a saber: justificación de la propuesta curricular; delimitación del perfil formativo; organización y estructuración curricular; requisitos mínimos para el funcionamiento de las carreras; evaluación curricular; alcances del título o en clave de actividades reservadas cuando corresponda; cuyo desarrollo y fundamentación se expresa brevemente a continuación.

²⁸ Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Educación. Educación Superior - Tecnicaturas Sociales y Humanísticas. “Documento de trabajo para la gestión curricular integral de las TSSyH” (2011).

este modo, desplaza la centralidad impuesta por las teorías del Desarrollo (Esteva, G. 2000) que plantean al desarrollo económico como aspecto central de las dinámicas socio económicas de nuestros territorios (incluso más allá de ponerlo en acción y tensión como búsqueda de ataque a la pobreza, inclusión de los individuos, utilización de los recursos endógenos, desarrollo de la producción por sobre las finanzas, etc) - por sobre los aspectos organizativos, políticos históricos y culturales generados por las propias comunidades de pertenencia.

En este sentido al interior de los diseños curriculares de las distintas carreras se pueden destacar algunos puntos relevantes que hacen a esta concepción curricular puesta en juego en las justificaciones – fundamentaciones de cada carrera Socio Humanística no sólo se fundamentan la conveniencia /relevancia del Proyecto de carrera, sino que se explicitan y se sitúan en las necesidades sociales a las que se debe dar respuesta. Necesidades sociales integradas en un conjunto de problemáticas que incluyen las dinámicas históricas, culturales, territoriales, comunitarias tomadas desde una perspectiva de mirada territorial, situada y comunitaria.

Es por eso que el perfil formativo²⁹ expresa:

“ (...) que se delimita en la Formación de los sujetos para cada una de estas carreras (...) debería dar cuenta de los procesos de construcción de sentidos de la oferta en general y de la tecnicatura singularizada al territorio donde se desarrolla. En este caso, y como toma de posición, se tiene como horizonte y recorrido al desarrollo local (...) la intervención que tanto la institución educativa como los alumnos, egresados y actores participantes del proceso educativo, desarrollan en los procesos científico-tecnológicos (...) la participación ciudadana de la institución educativa, los alumnos, egresados y actores participantes del proceso educativo, en los diferentes procesos culturales de construcción democrática (...) un perfil formativo que, en el marco del desarrollo local, toma tanto saberes de procedencia científica como recorridos de la propia práctica, asumiendo en su propia construcción, una vigilancia más de carácter nosológico que sólo epistemológico (...)”³⁰.

Por otro lado, sobre el perfil formativo, se puede sostener que la formación de técnicos no responde, como prioritario, a la demanda específica del campo laboral. Responde a una definición que el sistema educativo y la propia profesión realizan acerca del carácter de sus miembros. Definiciones “conducidas” por políticas de desarrollo, que son de carácter más amplio que aquello que está comprometido en el ejercicio profesional y que se complementa con una formación que involucra al futuro técnico en la intervención social desde un “trabajar con y sobre los sujetos”, planteando una mirada de inclusión del otro al proceso educativo. Inclusión no como sujeto puramente receptivo sino como un sujeto participante en el propio proceso de formación.

Finalmente, el proceso de construcción curricular federal que se describió dio como resultado la elaboración de los diseños curriculares por carrera para la elaboración

²⁹ El antecedente normativo, en tanto “perfiles de títulos” -decreto 256/94, títulos universitarios-, viabiliza pensar en términos de “perfil formativo”. Ministerio de Educación de la Nación. PEN. Decreto 256/94 (1994)

³⁰ Op. Cit. Pag 14.

de las futuras TSSyH. En ellos se establecieron los saberes mínimos a ser desarrollados en una determinada tecnicatura. Estos saberes se organizaron a través de los campos de formación general, de fundamento y específico³¹. Mientras que, respecto del campo de la práctica profesionalizante, se situaron los criterios-orientaciones a ser tenidos en cuenta en las diferentes ofertas formativas de los diseños curriculares jurisdiccionales. A su vez, estos campos fueron constituidos por bloques: conjunto de contenidos que demarcan / delimitan los procesos tecnológicos generales en clave socio-productiva y socio-cultural; y los procesos tecnológicos específicos de la tecnicatura en cuestión³². Dichos bloques constitutivos de los campos no se corresponden directamente con un espacio curricular, sino que los componentes descriptos constituyen el material y el marco para la definición y concreción curricular en cada jurisdicción.

A modo de Cierre

El desarrollo de las Tecnicaturas Superiores Sociales y Humanísticas entre 2005 y 2015 en nuestro país implicó un hecho de suma importancia al interior del Sistema educativo:

En términos de creación - desde el propio Estado - de un subsistema de formación técnica superior que incorporó concepciones y prácticas pedagógicas provenientes de la educación popular en los procesos de construcción y funcionamiento de las carreras. En la historia de nuestro país gran parte de las propias dinámicas desarrolladas por los espacios de la educación popular los llevó a funcionar de forma auto gestiva - privada – autónomas del Estado y en la búsqueda por tomar distancia de las lógicas de éste. Razones muchas veces válidas, dado las propias lógicas históricas de construcción por parte de aquellas llevadas adelante en el ámbito educativo. Lógicas signadas por la mirada meritocrática, neutral, de prácticas asépticas y distanciamiento de las problemáticas propias de las comunidades.

Pero la creación y concepción de las TSSyH permitió dar un claro giro en esto, ya que el propio Estado asumió ciertos elementos de la educación popular:

- La creación de carreras técnicas de Nivel Superior aportó a las necesidades de los territorios. Economía Social, Administración Pública, Comunicación Social, Gestión Socio cultural, Pedagogía y Educación Social, respecto al Desarrollo local. Niñez, adolescencia y familia, Seguridad pública, entre otras, respecto al cuidado y protección del otro.
- La educación de TSSyH se expandió desde Antofagasta de la Sierra - ubicada a 3.300 mts de altura – hasta localidades del Impenetrable

³¹ La definición de los campos se encuentra en el punto XX de la Resolución Nro. XX/CFE/2011. Ministerio de Educación de la Nación (2011)

³² A modo de síntesis de este punto véase los bloques de contenidos que integran:

-*el campo de formación general* constituyen un núcleo de formación común a todas las TSSyH, es decir, deben estar presente en todos los planes de estudio de todas ellas.

-*el campo de formación de fundamento* constituyen un núcleo común a todas las carreras que integran un mismo subcampo dentro del campo de las ciencias sociales y humanísticas.

-*el campo de formación específica* son particulares a cada carrera según el perfil formativo y las especificidades del perfil profesional

Chaqueño. E incluyeron las modalidades de Contextos de Encierro como los formatos a Distancia.

- Se integró los puntos de vista de los actores locales en el diseño de las propuestas. Esto puso en tensión miradas propias sesgadas del territorio, condicionadas por una historia de exclusiones, prejuicios y pre conceptos. Los dispositivos de las TSSyH permitieron aproximar una mirada más integral de las problemáticas evitando la repetición de los llamados "fracasos comunitarios" y potenciando a esas comunidades en términos de autovaloración y auto estima colectiva

- Y el protagonismo de los actores comunitarios, los equipos docentes e institucionales y los sujetos de aprendizaje en claves de inclusión social y desarrollo de los territorios plantearon un núcleo inamovible en lo formativo: la salida de la exclusión social económica y de las injusticias, así como la distribución de la riqueza, se realiza en forma colectiva, no individual ni en forma meritocrática. Para ello se requirió de los saberes formales - técnicos y también de las experiencia y saberes de la historia propios de las comunidades.

Por todo esto resulta indispensable recuperar este profundo trabajo comprometido social y educativamente. Y vivido en experiencias colectivas, aprendizajes y prácticas sociales- pedagógicas, recuperación de saberes comunitarios e institucionalidad de estos procesos. Y ello, en búsqueda de retomar estas construcciones con sus propios aciertos y sus errores. Pero que claramente irrumpieron al interior del Estado y en decenas de localidades del país permitiendo construir desde los "bordes del sistema" su propio núcleo.

Bibliografía y Fuentes

Fuentes Documentales:

"Abriendo picadas o Nuevos territorios en la Educación Superior". Gestión 2003 – 2007. Área Humanística y Social. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires (2007).

Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación. CFCyE "Acuerdo Marco para la educación superior no universitaria. Áreas humanística y social. Serie A-23". Buenos Aires (2004).

Consejo Federal de educación. Ministerio de Educación Resolución N°151/11ª. ANEXO II. "Definiciones generales del campo social y humanístico y los sub campos". Buenos Aires (2011).

Consejo Federal de educación Ministerio de Educación de la Nación. Resolución Nro XX. Bs Aires (2011)

Decreto 256/94. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. PEN. Decreto 256/94 Bs Aires (1994)

Diseño Curricular "Tecnicatura Superior en Economía Social y Desarrollo local". Resol DES – DGE. Gobierno de Mendoza (2006)

Diseño curricular "Tecnicatura Superior en Administración Pública" Resol 459/06 DES – DGE. Gobierno de Mendoza (2006)

- Diseño Curricular "Tecnatura Superior en Gestión Socio cultural" Resol 721/07 DES – DGE. Gobierno de Mendoza (2007)
- Diseño Curricular "Tecnatura Superior en Comunicación Social con Orientación al Desarrollo local y regional". Resol 4099/ 08 DES – DGE. Gobierno de Mendoza (2008)
- Documento de trabajo: "Lineamientos 2011-2012 para la gestión integral". Ministerio de Educación de la Nación. Área de las TSSyH Documento inédito. Buenos Aires (2011)
- Ley Nacional de educación Nro. 26.206 Ministerio de educación de la Nación. Buenos Aires (2006)
- Ley de Educación Superior (LES) Nro. 24.521 Ministerio de Cultura y educación de la Nación. Buenos Aires (1995)
- "Memoria de Gestión 2003 – 2007" Ministerio de Educación de la Nación. Área de las TSSyH- INFD – Documento Inédito. Buenos Aires (2008)
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación. "Documento base para la organización curricular de la Tecnatura Superior en Gestión Socio cultural" (2005)
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación. "Documento base para la organización curricular de la Tecnatura Superior en Administración pública orientada al Desarrollo local" (2005)
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación. "Documento base para la organización curricular de la Tecnatura Superior en Economía Social y Desarrollo local" (2005)
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación. "Documento base para la organización curricular de la Tecnatura Superior en Pedagogía y Educación Social" (2005)

Bibliografía

- De Alba, Alicia (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Miño y Dávila. Buenos Aires (1998)
- Díaz, Esther (2007). *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Esteve, Gustavo (2000). "Desarrollo". En: VIOLA, Andreu., *Antropología del desarrollo. Teorías y Estudios etnográficos en América Latina*.
- Lundgren, Ulf (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*, Madrid, Morata.
- Torres del Moral (2020). "El Estado Social". Publicado en: *Teoría & Derecho. Revista De Pensamiento jurídico*. Sevilla, España.

Pensar la Comunicación Pública de la Ciencia en espacios educativos en el Nivel Superior Universitario

Romina Soledad Díaz

Consideraciones generales

El presente artículo¹ se propone como desafío promover un espacio de discusión, debate y colaboración entre el campo de la Comunicación y el de la Educación para aportar a la actualización disciplinar y/o profundización teórica sobre la temática de la **Comunicación Pública de la Ciencia**. Busca poner en diálogo y discusión algunos emergentes del ámbito de la Comunicación Pública de la Ciencia (CPC) cuando entran en relación con espacios educativos, entendidos en su dimensión de institución académica en el ciclo superior universitario.

Para lograr estos propósitos se seleccionó y analizó material bibliográfico desde diversas perspectivas teóricas para ahondar en la temática y ampliarla a través de la lectura y el análisis crítico. Además, se rastrearon experiencias relacionadas a la CPC en el ámbito de educación superior a lo largo del país.

La CPC se presenta como un modelo de comunicación que establece la relación entre ciencia, sociedad y tecnología. Este tipo de comunicación no excluye las perspectivas desarrolladas hasta el momento, sino que propone una integración de estas para comprender la realidad social en la que se construye, circula y valida el conocimiento científico. Entre ellas podemos mencionar las siguientes:

- El **modelo del déficit cognitivo** “reproduce el esquema unidireccional o vertical del proceso, entendido como la transmisión de información desde un sujeto que dispone de un determinado conocimiento -el científico individual, la comunidad científica como emisor colectivo- hacia otro que carece de él -el público lego-” (Cortassa, 2010). Desde el enfoque del modelo del déficit, se advierte la distancia entre la comunidad científica y el resto de la sociedad, que es determinada por problemas vinculados a la educación y el acceso al conocimiento. Este modelo teórico, de carácter jerárquico y unidireccional de comunicación de la ciencia, ha sido cuestionado desde finales de la década del '90, por lo cual ha sufrido un giro epistemológico que se denominó de diversas formas: “giro etnográfico” (Irwin y Michael, 2003), “enfoque contextual” (Miller, 1998) o “constructivista” (Wynne, 1995). Los estudios sobre la comprensión pública de la ciencia ya no se centran en la cantidad de conocimiento científico que debe tener una persona para ser alfabetizada en ciencia y tecnología, sino que comienza a pensarse en un sentido más amplio y complejo. Reducir la percepción de la ciencia en términos de “sabios” e “ignorantes” (Polino, 2004) como un problema de alfabetización tiene como consecuencias limitar la divulgación científica;

¹ El presente artículo toma como material de base el trabajo de tesis de grado en Comunicación Social, FCPYS, UNCuyo, de la autora: “Expansión y desafíos de la Comunicación Pública de la Ciencia en Argentina 2015-2019. Multiplataforma de Divulgación Científica para el INCIHUSA.CONICET (Mendoza)” (2022)

- el **enfoque etnográfico-contextual** reorienta la problematización de la comunicación de la ciencia en el entorno social y cultural de la ciudadanía con la ciencia y plantea que todo saber se construye, circula y valida en un contexto particular mediante procesos complejos de negociación entre diferentes agentes. Es necesario poner en cuestión la *historicidad* de las formas de apropiación del conocimiento científico y de los significados que genera cada persona en circunstancias particulares desde sus interpretaciones, experiencias, informaciones y acciones. Así, este enfoque aborda de qué modo los públicos involucrados construyen una identidad y cómo se posicionan frente al conocimiento científico en un contexto objetivo a partir de una situación subjetiva. El público como agente competente y de reflexión posee su propia representación social del mundo (conocimientos, intereses, habilidades, valores y criterios) que le permite asumir un rol activo en relación con la ciencia. Aquí el modelo, señala Cortassa, "reorienta el análisis de la racionalidad de las actitudes del público hacia la ciencia, que no se agota en la disponibilidad de acceso al conocimiento especializado, sino que se extiende hacia motivaciones de muy diversa índole" (Cortassa, 2010). Considerando que todo proceso de interacción está determinado por el contexto en que se desarrolla, la idea del público como entidad homogénea es reemplazada por un público diverso y plural.

En las sociedades contemporáneas, la comunicación pública de la ciencia involucra a múltiples agentes en escenarios y situaciones específicas, incorporando narrativas innovadoras. El conocimiento científico se considera un bien público y a la ciudadanía como sujeto de derecho y responsabilidades, promoviendo su participación en la toma de decisiones en los espacios privado y público con el fin de favorecer el bienestar social. En particular, la autora Carina Cortassa señala que el interés teórico en torno a la comunicación pública de la ciencia ha tenido un crecimiento sostenido desde el surgimiento -entre las décadas de 1950 y 1960- de la atención que desempeñan los medios masivos en la circulación y apropiación social del conocimiento científico, el modo en que influyen en las actitudes y opiniones del público y sobre cuáles son o deben ser sus objetivos. Otra de las marcas características del campo que la autora menciona, es la diversificación y el entrecruzamiento de actores, espacios y problemáticas implicados en la comunicación pública de la ciencia (Cortassa, 2010).

Además, los estudios que abordan dicho fenómeno, "brindan los elementos que permiten contextualizar y comprender las relaciones que existen entre prácticas tales como la producción del conocimiento científico, su repercusión en diversas esferas de la vida social, el desarrollo tecnológico y las formas particulares con que éste se incorpora a la sociedad; así como el sentido que los actores sociales dan a estas relaciones en su práctica cotidiana" (Herrera Lima, 2007).

La expansión de la CPC está acompañada del avance y diversificación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S); avance que incrementa las formas de participación en la producción, circulación y consumo de conocimiento. Frente a las continuas transformaciones de las formas de comunicar que se dan en las TIC'S- en especial aquellas que circulan a través de Internet y redes sociales- se buscan nuevos criterios para dar respuesta a modos diferentes de comprensión y distribución de conocimientos de ciencia y tecnología. El progreso de las actividades en divulgación científica se ha desarrollado de múltiples maneras como seminarios, talleres, coloquios,

congresos, materiales audiovisuales, museos, plataformas online, actividades recreativas al aire libre, planetarios, observatorios, cine, cafés y semanas de ciencias, programas nacionales, novelas, entre otros.

Breve historización de la CPC en la Argentina

Si bien hay múltiples antecedentes de la Comunicación Pública de la Ciencia en Argentina desde hace siglos, su institucionalización y profesionalización en ámbitos de la educación es reciente. Con el interés de ilustrar ese proceso de consolidación de las prácticas relativas a la comunicación científica podemos destacar-entre las décadas de 1950 y 1960- la cristalización del sistema nacional de ciencia y tecnología argentino. Un ejemplo de este proceso es la creación, en 1958, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-CONICET. La investigación en Argentina había desarrollado un alto nivel de progreso y visibilidad.

Sin embargo, las sucesivas interrupciones del orden democrático impuestas por dictaduras cívico-militares (1966-1973 y 1976-1983) tuvieron efectos devastadores a corto y largo plazo sobre el desarrollo científico-tecnológico: desmantelamiento de cátedras, laboratorios y centros de investigación, exilio de científicos, etc. Luego de este período comienza la restauración de la democracia, que inicia la organización del área en ciencia y técnica con la intención de recuperar los avances logrados en el país a partir de la "formación de recursos humanos especializados" y el "incremento de visibilidad del periodismo científico y la divulgación en los medios masivos de comunicación y la industria cultural" (Cortassa y Rosen, 2019). Un ejemplo de ello es el *Centro de Divulgación Científica y Tecnológica* fundado por el doctor Enrique Belocopitow (referente de la divulgación científica en Argentina). El mismo comenzó a funcionar dentro del Instituto Leloir en el año 1985 "con el fin de formar especialistas en divulgación de la ciencia y producir material periodístico y educativo en el área"².

En 1995 se creó la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN), un canal de divulgación que nuclea a las editoriales de las universidades argentinas. Luego de la crisis política, económica y social que vivió el país a finales del 2001, el comienzo de una recuperación en el territorio argentino se reflejaría en los años siguientes. Un ejemplo a nivel institucional y estatal es la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT) en el 2007. Una medida impulsada por parte del MINCyT fue la creación del Concurso Nacional de Innovaciones, INNOVAR. En el concurso se invitó a participar a estudiantes universitarios/as, investigadores/as, y pequeñas y medianas empresas a presentar sus desarrollos con el objetivo de estimular la transferencia de conocimientos y tecnologías, aplicados a productos y/o procesos que mejoren la calidad de vida de la sociedad. Desde su creación hasta el 2015 se registraron 22.615 proyectos³.

Otros sucesos relevantes en la tendencia de crecimiento de espacios específicos en áreas de comunicación de la ciencia, recursos humanos especializados y producción de esta son: la creación de la Red Argentina de Periodismo Científico (RADPC) en el año 2007 y los Congresos de Comunicación Pública de la Ciencia (COPUCI) que se

² Sitio Web del Instituto Leloir: Programa de divulgación | Fundación Instituto Leloir

³ Catálogo INNOVAR 2015 (MINCyT)

desarrollan desde el 2011. Los COPUCI son organizados por diferentes universidades nacionales en coordinación con organismos nacionales de ciencia y tecnología. En tanto que la RADPC es una asociación que reúne a periodistas de ciencia de todo el país estableciendo relaciones con otras organizaciones a nivel local e internacional, “comprometida con contribuir a la capacitación profesional y a la reflexión crítica sobre la relación entre ciencia, tecnología, medios y sociedad”⁴ (RADPC, 2025). El desarrollo de actividades -como los congresos COPUCI- tiene como misión impulsar políticas cooperativas en el campo de la ciencia y la sociedad. Como menciona la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)⁵, poseen líneas de trabajo como la transferencia y generación de conocimiento, la divulgación y educación científica y el fortalecimiento de políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación con el propósito de crear capacidades con sistemas sólidos de ciencia y tecnología. Además, no solo constituyen espacios de trabajo académico de comunicación científica, sino que están en permanente debate y problematización de esta.

En la provincia de Mendoza en 2015 y en el marco del concurso público para ocupar la dirección del Instituto de Ciencias Humanas y Sociales -INCIHUSA⁶- se presentó como parte de la propuesta de gestión de la entonces candidata y actual directora -Dra. Beatriz Bragoni-, la creación de un proyecto de divulgación científica. Dicho proyecto incluyó la creación de un Comité de Divulgación que fuese integrado por investigadoras/es, becarias/os y demás profesionales, con la intención de generar espacios para la difusión científica. Esta resultó ser una acción sin precedente.

El Comité de Divulgación Científica del INCIHUSA fue creado en el año 2015 como un instrumento institucional ante la necesidad y ausencia de un programa sistemático y planificado en materia de divulgación científica a cargo de investigadores/as, becarios/as del instituto. Esta situación deja entrever que el funcionamiento en Comunicación Pública de la Ciencia surge por fuera de una reglamentación institucional y se lleva a cabo por una gestión específica.

La función del Comité se enmarca en la intermediación entre las/los investigadores del Instituto y los medios de comunicación del ámbito local y nacional con el objetivo general de promover la divulgación de las investigaciones que se desarrollan en dicha Unidad Ejecutora. Entre los objetivos específicos encontramos la promoción de visibilidad pública del INCIHUSA en la comunidad en general, la coordinación de actividades y productos de divulgación científica elaborados por el Instituto y la propagación de acuerdos entre investigadoras/es y medios de comunicación.

Por una parte, el Comité pretende “la difusión y visibilidad de las investigaciones que se hacen en el INCIHUSA” y, por otra, “posicionarlo como una institución de investigación a nivel local y también nacional”, señala el Dr. Gabriel Morales⁷. Menciona también la importancia de la participación y el compromiso de las/los investigadores en plantearse como un desafío hacer divulgación y la ausencia de políticas de

⁴ Página web de la RADPC: Quiénes Somos – Red Argentina de Periodismo Científico (radpc.org)

⁵ El Estado de la Ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos 2020.

⁶ Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales -INCIHUSA- del CCT-CONICET Mendoza

⁷ El Dr Gabriel Morales, investigador del INCIHUSA y responsable del Comité de Divulgación Científica, proporcionó esta información en una entrevista realizada por la autora a través de una videollamada el 20 de mayo del 2021.

comunicación (reglamentos, normativas, financiamiento, espacios, personal específico, entre otros) que colaboren al funcionamiento de la divulgación de manera sostenida, institucionalizada y administrada entre los institutos del CCT-Mendoza.

Desde su creación ha desarrollado diversas actividades y ha elaborado productos orientados a la divulgación científica tales como jornadas en el marco de la Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología, informes especiales en la sección de "Ciencia y Arte" de Unidiversidad (portal digital de noticias de la UNCuyo), una columna radiofónica en radio UTN FM 94.5 en el programa "Malos Días" (Mendoza), colección de e-books del INCIHUSA, publicaciones en prensa y en portales informativos.

A partir de estas actividades, el Comité se propuso desarrollar un proyecto de elaboración propia de productos comunicacionales en diversos formatos y soportes. El mismo se denominó "Multiplataforma de Divulgación Científica" y tuvo como fin la cobertura, a través de diversas plataformas digitales, de trabajos realizados por Grupos de Investigación y actividades elaboradas por dicha Unidad Ejecutora. Con esta iniciativa también se propuso generar un mayor alcance en la audiencia, con el objetivo de dar a conocer las investigaciones que se desarrollan en el INCIHUSA. Cabe destacar que, en el contexto actual, el espacio no se encuentra operativo.

En el año 2024 se realizó de manera virtual, bajo el lema "La ciencia argentina, su comunicación y su enseñanza: desafíos en el contexto actual", el Primer Encuentro de Cátedras de Periodismo Científico y Comunicación Pública de la Ciencia de la Red Nacional de Carreras de Comunicación (REDCOM). La actividad estuvo coordinada por la Universidad Nacional de Moreno, la Universidad Nacional de La Matanza y la Universidad Nacional de San Luis.

Herramientas teóricas para comprender la dimensión comunicativa de la CPC

Eliseo Verón (1998) se pregunta sobre la identidad de quienes crean y consumen aquellos productos particulares denominados conocimientos científicos, e intenta discernir la actividad científica en tanto producción de conocimientos a través de los procesos de comunicación que están implicados en ella. Es importante destacar que la dimensión estructural de la comunicación asociada a los conocimientos científicos que señala el autor está dividida en cuatro situaciones y se da a partir de la producción y activación del lazo comunicativo entre enunciador/y destinatario/a. La relación de quienes forman parte del acto de comunicación está determinada por el *estatuto* de los/as enunciadores/as y sus destinatarios/as.

- La primera situación es un caso de homogeneidad y es denominada **Comunicación Endógena Intradisciplinar**: es aquel acto de comunicación donde existe una *hipótesis fuerte de simetría entre las dos posiciones*. Las personas involucradas se encuentran en un mismo sector de una misma disciplina y se consideran productores/as de conocimientos. Esta simetría es una de las principales implicaciones por las cuales se justifica el acto de comunicación y legitima su desarrollo.
- El segundo acto de comunicación se define **Comunicación Endógena Interdisciplinar** y, a diferencia de la primera, se caracteriza por poner en contacto

diferentes campos disciplinares; es decir, hay un traspaso entre diferentes disciplinas. Si bien hay una equivalencia en tanto productores/as de conocimientos científicos que opera como justificación y legitimación del acto de comunicación, ya no existe una hipótesis de simetría. Tanto esta dimensión como la anterior son endógenas porque se dan en el interior de las instituciones científicas.

Continuando con el análisis de Verón, los siguientes tipos de situaciones se sitúan por fuera de las instituciones científicas y aparece una hipótesis de asimetría entre quienes participan del acto comunicativo. Aquí, hay una razón de complementariedad y no de simetría.

- La **Comunicación Endógena Transcientífica**, situación que se suele llamar "Divulgación Científica" donde el/la enunciador/a se autodefine como productor/a de conocimientos y el acto de comunicación tiene su punto de partida en el interior de las instituciones científicas (por ello, el término *endógeno*) y el/la destinatario/a se define por la diferencia de no ser científico/a. En esta diferencia se funda la justificación y la legitimidad del acto de quien enuncia. Un ejemplo de este tipo de comunicación es la intervención de un científico en un programa de televisión.
- Finalmente, la **Comunicación Exógena sobre la Ciencia** tiene como característica fundamental su origen fuera de las instituciones científicas; quienes se involucran en el acto de comunicación no se encargan de la creación de conocimientos científicos, pero la situación procede a una respuesta de complementariedad y la legitimidad que se construye dentro de este tipo de instituciones no está en riesgo. Por lo general, esta situación de divulgación se frecuenta en los medios de comunicación.

Si bien en las configuraciones comunicativas propuestas por Verón se pueden conformar múltiples situaciones posibles y transformarse en un proceso de hibridación, es importante distinguir la posición de quienes conforman los actos de comunicación y los diferentes discursos acerca de la ciencia. Es necesario "no confundir la actividad discursiva de producción de saber -destinada a los otros miembros de una comunidad científica- con los discursos sobre las condiciones de esta producción y sus resultados -que van dirigidos a otros sectores de la sociedad-" (Verón, 1998).

Como ejemplo de estas múltiples posibilidades, se trae a colación aquí una situación concreta para pensar una nueva variable comunicativa: la experiencia realizada en el Instituto de Ciencias Humanas y Sociales (INCIHUSA) del CCT-Conicet, Mendoza descrita en el apartado anterior. Desde una mirada de la Comunicación Pública de la Ciencia, el tipo de comunicación que allí se establece intenta promover un diálogo entre ciencia y sociedad a través de nuevas formas de decir que incentiven a los diversos públicos a la participación y el pensamiento crítico del discurso científico.

A lo planteado, se propone -en esa experiencia- una nueva dimensión de comunicación a la que aquí denominaremos "*Comunicación Endógena de Interfaz*". Esta dimensión se origina dentro y desde la institución científica y es gestionada por personas capacitadas para la creación de piezas comunicativas, en materia de CPC, de manera creativa y utilizando múltiples herramientas (productos multimediales en soportes físicos

y/o digitales involucrando narrativas innovadoras que interpelen y hagan partícipe de la producción científica a los diversos públicos).

CPC en instituciones educativas de nivel superior

En un contexto de *Revolución Tecnológica* (Barbero, 2009), cuya peculiaridad reside en configurar un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios, existe la necesidad de implementar nuevos modos de producir y de comunicar. A partir de profundas transformaciones en las prácticas de producción y circulación del conocimiento científico emergen nuevos escenarios y maneras de comprender la comunicación de la ciencia en y con la sociedad. Uno de esos escenarios es el espacio educativo, en tanto -según Gabriela Diker (2016)- involucra tres operaciones en la acción educativa: transmitir, orientar e intervenir. El campo de la Comunicación de la Ciencia, a lo largo de los años, se ha caracterizado por un reciente abordaje académico que logra una visibilización de sus prácticas, espacios y participantes.

En este aspecto, el autor Henry A. Giroux menciona la importancia del papel activo de docentes como intelectuales transformadores y nexo existente entre la institución escolar y las relaciones sociales a fin de consolidar una sociedad democrática y equitativa: "combinan la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos" (Giroux, 1997). De este modo existe la responsabilidad como educador/a de ejercer un papel activo al momento de plantear lo que se enseña, la forma que debe ser enseñado y los objetivos generales que persiguen como práctica de transformación social.

Como referencias de espacios educativos que se enfocan en la comunicación pública de la ciencia como objetos de enseñanza (dimensión que se ha elegido para analizar) encontramos algunos ejemplos de cátedras y carreras de grado y posgrado en diferentes universidades argentinas. En el rastreo realizado (que probablemente no agote el número de propuestas existentes) se configuran, en una primera aproximación, los siguientes rasgos (Ver ANEXO 1):

- ✓ Se ofrecen como oferta de posgrado (diplomaturas y especializaciones) y en un caso como tecnicatura; en 1 caso aparece como cátedra en una carrera de Comunicación Social.
- ✓ La mayoría de las propuestas de posgrado son aranceladas
- ✓ Los campos donde aparecen propuestas de formación son las ciencias de la comunicación y las ciencias exactas y naturales.
- ✓ Respecto a los enfoques que parecen orientar las propuestas formativas aparecen las siguientes:
 - orientados a la adquisición de herramientas técnicas (redacción periodística)
 - orientados al diseño de programas de comunicación pública de la ciencia
 - orientados a la adquisición de herramientas para la evaluación de la confiabilidad de fuentes científicas desde una perspectiva crítica
 - orientados al diseño de materiales de divulgación
 - a la formación en la teoría de la comunicación pública de la ciencia

- al conocimiento de las lógicas de producción vinculándolo a las políticas científicas que se implementan a nivel local, nacional, regional
- adquisición de herramientas para aproximarse a la comprensión del estado de situación de la CPC
- para el diseño de propuestas de CPC asociadas a la producción de las industrias culturales.

Se pudo visualizar la existencia de espacios institucionales de divulgación científica en algunas universidades (por ejemplo: en la UNICEN) que no tienen entidad de cátedra o carrera.

Desafíos para la CPC e interrogantes emergentes

El desafío de la CPC en el contexto actual implica la posibilidad de crear y mantener no sólo productos comunicativos destinados a un público en general sino, también, espacios o actividades pensados para una participación activa. En esta característica se amplía el requisito de vincularse de forma integral y articulada en territorios (formales e informales) y con agentes de diversos grupos sociales (especializado y no especializado). En síntesis, para una real, activa e integral comunicación pública de la ciencia es imprescindible organizar, estructurar e interrelacionar los recursos necesarios y la real acción de la dimensión política. Es menester mencionar que una de las características de la dimensión propuesta es la de interpelar al público como sujeto activo, político y de derecho.

Así, la CPC como campo de estudio relativamente nuevo, se concibe como un proyecto educativo que contribuye a la formación de una cultura científica⁸ con responsabilidad social (Herrera Lima, 2007). Es decir, busca incorporar conocimientos científicos a la práctica cotidiana y al quehacer colectivo. Para aportar a la cultura científica es necesario generar instancias de divulgación y socialización que permitan la inserción del saber científico en la sociedad.

El ecosistema de la CPC está conformado por una diversidad de agentes, no sólo por comunicadores de la ciencia y la tecnología; también se encuentra a periodistas especializados/as, educadores/as, trabajadores de organización con o sin fines de lucro, públicos no especializados, etc. Según Castelfranchi y Fazio (2020), en el contexto contemporáneo en el que nos interrelacionamos se da una ciudadanía "tecnocientífica" determinada por diferentes territorios. Estos territorios no sólo se configuran en el ámbito de la ciencia y la tecnología, sino que también funcionan en el territorio de la tecnociencia, es decir, aquella donde la sociedad ejerce el sistema democrático, el mercado, la producción y apropiación social del conocimiento, el avance de las tecnologías, entre otros. Plantean la necesidad de la construcción y ejercicio de la ciudadanía tecnocientífica a través de prácticas de comunicación de la ciencia pública.

"La dimensión ciudadana de la comunicación científica no está en su misión de alfabetización, educación y transmisión sino en la escucha y el diálogo, en su papel político de repartir el poder de decisión. La ciudadanía no es sólo un conjunto de

⁸ Se entiende por *cultura científica* a la capacidad de la sociedad para incorporar la actividad científica en la agenda de temas sociales (Carmelo Polino, 2004).

derechos y deberes, sino una forma de agencia y poder: el desafío de la ciudadanía tecnocientífica es el de formas de participación real y de deliberación colectiva en ciencia y tecnología" (Castelfranchi y Fazio, 2020). Aquí, un complemento para lograr una ciudadanía científica es la difusión responsable y continua del conocimiento en tanto construcción de una ciudadanía tecnocientífica. Esta va acompañada de la exigencia de una responsabilidad y conciencia social en tanto que haya un involucramiento activo de quienes forman parte de la sociedad.

Asimismo, se hace hincapié y se tiene como referencia lo establecido por la Organización para las Naciones Unidas (ONU) cuando señala el derecho a la vida cultural, artística y científica⁹. En tanto que la comunicación pública de la ciencia se piensa como derecho, los procesos de producción y circulación del conocimiento originado en el campo científico se dan en escenarios que surgen, amplían y/o interrelacionan de una manera integral. Uno de los desafíos que contribuyen a los debates sobre la ciudadanía en la tecnociencia contemporánea son las posibles vías para catalizar los procesos de construcción de esta en la dimensión política a partir de la innovación de medidas institucionalizadas, herramientas tecnológicas, programas de capacitación, planes de financiación, acuerdos interdisciplinarios, políticas públicas, proyectos pedagógicos. En efecto, se piensa en la regulación, administración, gestión, aplicación, evaluación y desarrollo de este que abarque una inclusión entre diferentes participantes, iniciativas e instituciones que traspasen y redefinan límites del espacio disciplinar a la dinámica social. Este desafío que enfrenta la CPC debe estar "dispuesta a pensarse y actuar en su dimensión política, así como a relacionarse con los públicos como ciudadanos" (Castelfranchi y Fazio, 2020).

"Este contexto nos obliga a todos los diferentes actores, organismos internacionales, gobiernos, comunidad científica, empresas, sociedad civil y movimientos sociales, a unir nuestros esfuerzos para sostener nuestros sistemas científicos y tecnológicos y lograr objetivos compartidos a nivel regional: promover una ciencia socialmente contextualizada, así como una adecuada apropiación social de la ciencia que contribuyan a la transformación de una ciudadanía crítica y una región más justa y sostenible" (Jabonero, 2020). Conceder importancia a programas o normativas institucionalizadas y políticas públicas que proyecten a largo plazo la viabilidad y sostenibilidad de espacios dedicados a la comunicación científica para y con los diferentes públicos. La producción, democratización, participación, popularización y apropiación social del conocimiento científico en la ciudadanía no se termina de materializar sin el compromiso y responsabilidad de quienes forman parte. Esta situación estimula oportunidades y pone en valor las prácticas de quienes la realizan, ya sea en el ámbito público o privado.

⁹Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: 1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten. 2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

A partir de lo analizado en el artículo se configuran algunos interrogantes:

- ✓ ¿Cómo interviene o piensa la comunidad educativa la comunicación pública de la ciencia?
- ✓ ¿Cómo concretar la dimensión comunicativa de la Comunicación Endógena de Interfaz desde espacios educativos de nivel superior universitario?
- ✓ ¿Podemos considerar la CPC como un posible contenido de una práctica social educativa¹⁰?
- ✓ ¿Qué propuestas didácticas llevan adelante los espacios de formación en CPC que fueron rastreados en la indagación?
- ✓ ¿Qué narrativas innovadoras emergen al momento de comunicar ciencia?

En contextos como el actual, de ataque a la ciencia y a la comunidad científica, se torna imprescindible visibilizar la producción científica y generar espacios educativos para la formación de ciudadanos críticos, conscientes y activos en la defensa de la ciencia como herramienta para la vida en común en un horizonte de mayor justicia y sostenibilidad.

Bibliografía

- Barbero, Martín J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. En *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-31. Recuperado 3/5/2024: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201018023002>
- Calvo Hernando, Manuel (1998). Comunicación Pública de la Ciencia. En *Revista Latinoamericana de Comunicación "Chasqui"*, n°63, pp. 76-77.
- Castelfranchi, Yuri y Fazio, María Eugenia (2020). Comunicación de la ciencia para la ciudadanía científica: construir derechos, catalizar ciudadanía. En *El estado de la ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/ Interamericanos 2020*, RICYT/CYTED, Buenos Aires. Disponible 3/5/2024: [edlc_2020_3_3_ComunicacionDeLaCienciaEnAmericaLatinaConstruirDerechosCatalizarCiudadania.pdf \(ricyt.org\)](https://www.ricyt.org/publicaciones/edlc_2020_3_3_ComunicacionDeLaCienciaEnAmericaLatinaConstruirDerechosCatalizarCiudadania.pdf)
- Castelfranchi, Yuri y Fazio, María Eugenia (2021) Comunicación Pública de la Ciencia. En *Foro Abierto de Ciencias de América Latina y el Caribe –CILAC-*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO Montevideo. Disponible 3/5/2024: [PolicyPapers-CILAC-ComunicacionPublicaCiencia-ES.pdf \(forocilac.org\)](https://www.forocilac.org/PolicyPapers-CILAC-ComunicacionPublicaCiencia-ES.pdf)

¹⁰ Entendemos que las prácticas sociales educativas son experiencias de aprendizaje que conectan la formación académica con la realidad social, promoviendo la participación de los estudiantes en proyectos que abordan necesidades comunitarias. Se implementan dentro del currículo universitario, integrando investigación, docencia y extensión, y buscan desarrollar habilidades sociales y compromiso ciudadano en los estudiantes.

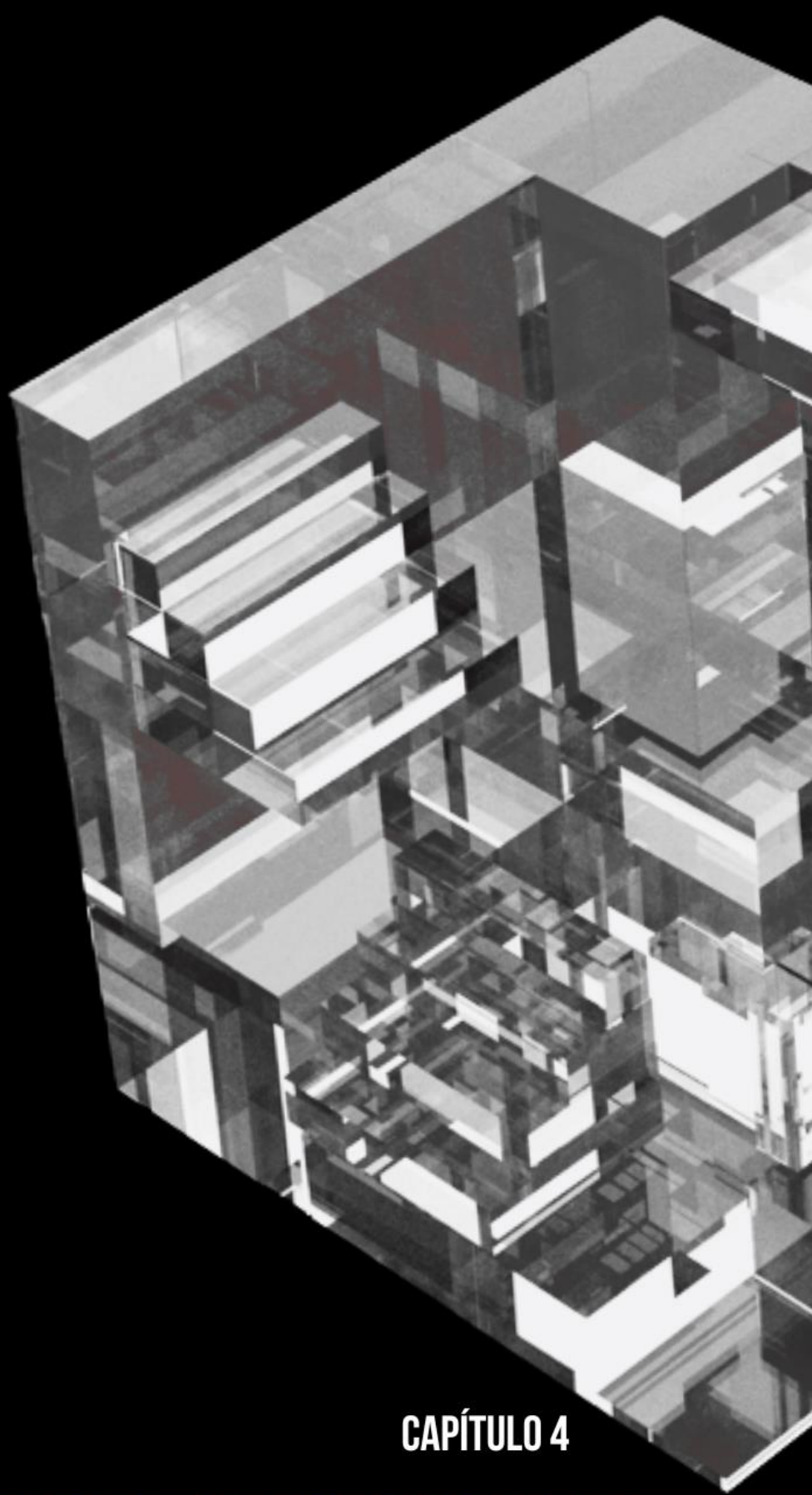
- Cortassa, Carina (2010). Del déficit al diálogo, ¿y después? Una reconstrucción crítica de los estudios de comprensión pública de la ciencia. En *Revista CTS*, N° 15, 47-72.
- Cortassa, Carina (2019). Producir conocimientos, compartir conocimientos. Las comunidades científicas frente a los desafíos de la comunicación pública de las ciencias. En *Revista CEL* - Tomo 69 N° 2
- Cortassa, Carina y Rosen, Cecilia (2019). Comunicación de las ciencias en Argentina: escenarios y prácticas de un campo en mutación. En *ArtefaCToS, Revista de estudios de la ciencia y la tecnología*. eISSN: 1989-3612. Vol. 8, No. 1 (2019), 2a Época, 61-81 DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/art2019816181>
- Díaz, Romina S. (2022). *Expansión y desafíos de la Comunicación Pública de la Ciencia en Argentina 2015-2019. Multiplataforma de Divulgación Científica para el INCIHUSA-CONICET (Mendoza)*. Tesis de Grado, FCPYS-UNCUYO.
- Diker, Gabriela (2016) "Educación". Artículo en Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación.
- Giroux, Henry A. (1997). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Herrera Lima, Susana (2007). *La profesionalización de la comunicación pública de la ciencia*. Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura, ITESO, Guadalajara, Jalisco, México. Disponible en: [MX-SusanaHerrera.pdf](http://cientec.or.cr/MX-SusanaHerrera.pdf)
- Irwin, Alan y Mike Michael (2003). *Science, social theory and public knowledge*. Maidenhead, Open University Press.
- Jabonero, Mariano (2020). Prólogo. En *El estado de la ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología*. Buenos Aires, Iberoamericanos/ Interamericanos 2020, RICYT/CYTED.
- Miller, Jon (1998). *The measurement of civic scientific literacy*. Public Understanding of Science, n° 7, pp. 203-223.
- Polino, Carmelo (2004). "Sabios" e "ignorantes", o una peligrosa distinción para América Latina. En *Journal of Science Communication*. SISSA – International School for Advanced Studies
- Verón, Eliseo (1998). *Entre la epistemología y la comunicación*. CIC (Cuadernos de Información y Comunicación). 0, 4, 149. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC9899110149A/7405>
- Wynne, Brian (1995). *The public understanding of science*. En S. Jasanoff, G. Markle, J. Peterson y T. Pinch (eds.): *Handbook of Science and Technology Studies*, Thousand Oaks, Sage, pp. 361-388.

ANEXO

Espacio educativo	Objetivos, propuestas
Comunicación Científica, cátedra en la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad "Juan Agustín Maza" de Mendoza	<p>Adquirir conocimientos teóricos y prácticos para la redacción periodística de carácter científico, tecnológico y especializado en los diversos géneros periodísticos.</p> <p>Desarrollar las actitudes y aptitudes para la comprensión de la realidad del mundo de la ciencia en un abordaje desde la comunicación.</p>

Espacio educativo	Objetivos, propuestas
	<p>Conocer las características generales de la ciencia y de la actividad científica para entender e intervenir en la producción, emisión, circulación y recepción de sus mensajes.</p>
<i>Tecnicatura en Comunicación de las Ciencias de la Universidad Nacional de los Comechingones</i>	<p>Diseñar, dirigir, tomar parte en y evaluar proyectos descriptivos e interpretativos referidos a temáticas o cuestiones pertenecientes al campo de la divulgación, popularización y/o comunicación de las ciencias, resaltando sus aspectos históricos.</p> <p>Planificar, conducir y evaluar procesos comunicacionales de las ciencias.</p> <p>Diseñar, implementar y supervisar planes o proyectos de divulgación, difusión masiva y popularización relativos a las Ciencias sea en el marco de establecimientos públicos o privados de enseñanza, sea en el contexto de agencias gubernamentales o interestatales de gestión, financiamiento o evaluación.</p> <p>Producir materiales de difusión, textos, programas de radio, televisión, notas y crónicas especializadas para proyectos de difusión científica.</p>
<i>Especialización en Comunicación Pública de la Ciencia y la Tecnología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires -UBA-</i>	<p>Formar profesionales que puedan hacer uso de las diferentes fuentes científicas -escritas y orales- y que dispongan de criterios para determinar su confiabilidad.</p> <p>Brindar una perspectiva crítica sobre la producción y circulación de conocimientos científico-tecnológicos y transmitir criterios para evaluar los nuevos avances desde distintas perspectivas: histórica, epistemológica y ética.</p> <p>Proporcionar herramientas que permitan comprender el modo científico de interpretar la realidad.</p> <p>Capacitar en el uso de los distintos recursos técnicos a fin de poder diseñar materiales adecuados a los distintos grupos sociales.</p> <p>Ofrecer instrumentos para que los materiales producidos se ajusten a los requerimientos actuales de los medios.</p>
<i>Diplomatura Universitaria Superior en Comunicación Pública de la Ciencia que ofrece la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires)</i>	<p>Los objetivos de esta diplomatura consisten en desarrollar competencias conceptuales y metodológicas para comunicar públicamente la ciencia a través del uso de formatos adecuados a los diversos públicos; conocer las lógicas de producción y circulación del conocimiento, según diferentes políticas científicas, organismos y contextos a nivel regional, nacional, e internacional; y fortalecer la constitución de equipos de trabajo capacitados para la producción de propuestas comunicacionales que revaloricen los aportes de las comunidades científicas en áreas específicas del conocimiento.</p> <p>Objetivo general: Desarrollar una propuesta de formación y actualización académica en el campo de la Comunicación Pública de la Ciencia, sustentada en fundamentos conceptuales y prácticos pertinentes.</p>
<i>Especialización en Comunicación, Gestión y Producción Cultural de la Ciencia y la Tecnología de la UNICEN (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires)</i>	<p>Objetivos generales:</p> <p>Formar profesionales de la región en comunicación, gestión y producción cultural de la ciencia y la tecnología.</p> <p>Brindar herramientas para generar contenidos y renovar estrategias de comunicación, gestión y producción cultural de las ciencias y tecnologías en el mapa completo de las industrias culturales.</p> <p>Promover y priorizar la comunicación, gestión y producción cultural de contenidos directamente inspirados en el conocimiento académico generado en las universidades y centros nacionales de investigación.</p> <p>Propiciar laboratorios de trabajo que integren, complementen y potencien experiencias, habilidades y trayectorias diversas entre profesionales provenientes de la ciencia, la tecnología, el arte, el diseño, la gestión institucional y la producción en medios masivos, entre otros.</p> <p>Convertir a la carrera, sus estudiantes y egresados en una usina de contenidos y formatos especializados en las ciencias y las tecnologías que reverbere y abastezca demandas y necesidades de las industrias culturales en sentido amplio.</p>
<i>Comunicación Pública de la Ciencia y la Tecnología- Cátedra optativa en la FCEN -Facultad de Ciencias Exactas y Naturales-UNCUYO</i>	<p>Aproximar a los/as estudiantes a los diferentes campos de la comunicación pública de la ciencia y la tecnología (CPCyT), los públicos y la relación entre ciencia, democracia y constitución de ciudadanía. Reflexionar sobre los modelos de comunicación e introducir a los/as estudiantes en el estado de situación de la disciplina en el contexto local, regional y nacional.</p>
<i>Especialización en Comunicación Pública de la Ciencia y Periodismo Científico, Facultad de</i>	<p>Con el fin de formar profesionales que sean capaces de comprender la dinámica de la producción científica y la de los medios y procesos comunicativos. Se considera que estas competencias son de suma importancia para acortar la brecha existente entre los/as generadores/as del conocimiento científico y la sociedad que los/as alberga, una vinculación estratégica para el desarrollo de la cultura científico-</p>

Espacio educativo	Objetivos, propuestas
<i>Ciencias de la Comunicación - Universidad Nacional de Córdoba (UNC):</i>	tecnológica del mundo contemporáneo. La apropiación del conocimiento científico constituye una herramienta fundamental para la toma de decisiones sólidamente fundadas por parte de la ciudadanía. La pandemia ha puesto en evidencia, con claridad meridiana, que se requieren comunicadores especializados con la preparación adecuada para satisfacer, con eficacia y rigor, la creciente demanda de información.



CAPÍTULO 4

MEMORIAS Y LEGADOS DE CUATRO PROFESORAS ARGENTINAS EN COMUNICACIÓN

Memorias y legados de cuatro profesoras argentinas en comunicación. Presentación

Gabriela Barros, Víctor Martín Elgueta, Graciela Mercado & Priscila Vitto Bustos

Esta sección inaugura un ciclo de entrevistas desde una perspectiva psicosocial a docentes y profesionales de las "otras" ciencias sociales con la intención de reconstruir sus historias de vida en el campo educativo. Así, generar un archivo con estas experiencias, permite volver sobre cada experiencia para reflexionar sobre los modos en que las otras ciencias sociales se configuran como contenido escolar, espacios curriculares, incumbencias docentes, formación docente universitaria y trayectos formativos desde la vivencia de distintas/es/os profesionales docentes de Argentina. Y a partir de esto, ensayar algunas interpretaciones sobre este objeto que hemos configurado: educar en las otras ciencias sociales. Pero, además, poner a disposición estos documentos para alentar otras contribuciones que enriquezcan y complejicen esta problemática.

En esta edición convocamos a cuatro docentes y profesionales de la Comunicación Social en 2024 de las provincias de Salta, Córdoba y Mendoza con una trayectoria en el campo educativo desde la década de 1990. Mariana Valdez de la Universidad Nacional de Salta; Laura Vargas de la Universidad Nacional de Córdoba y por la Universidad Nacional de Cuyo Graciela Mercado y Gabriela Barros.

Sobre la entrevista

La entrevista está organizada en cuatro momentos: presentación general, trayectoria de formación en comunicación y educación, desarrollo profesional en comunicación y educación y preguntas lúdicas.

1º momento: presentación general.

Luego de compartir cuál es el propósito de la entrevista, se deja una interacción abierta, sin interrupciones de lo que se desee compartir sobre su inserción profesional en el campo educativo.

2º momento: trayectoria de formación en comunicación y en educación.

Dialogó en torno a la propia experiencia de formación en comunicación, la formación en educación y las imbricaciones entre ambos campos. Se solicita ofrecer los hitos más significativos, los espacios sociales e institucionales de desarrollo formativo, las personas significativas, las situaciones o hechos más relevantes.

3ª momento: desarrollo profesional en comunicación y en educación.

Descripción de las experiencias laborales en ambos campos y sus hitos más relevantes. Los espacios sociales e institucionales de desempeño, las actividades/proyectos/ acciones que tienen particular interés y los rasgos de su importancia, las personas involucradas, los efectos de estas experiencias en la configuración de la

relación entre comunicación y educación. Las propias experiencias en el ejercicio de la docencia en las otras ciencias sociales.

4º momento: preguntas lúdicas.

Se invita a ofrecer algunas respuestas a las siguientes consignas: 1) "Si tu experiencia en el campo de la comunicación fuera una película... el título de un libro... cómo se llamaría y por qué... 2) Si tu historia de vida guarda un tesoro ¿en qué consistiría su riqueza? ¿Por qué? ¿A quiénes se los dejarías como herencia? ¿Qué te gustaría que pasara con ese tesoro en el futuro?... y 3) ¿Qué valoración tienes sobre la relación entre la comunicación y la educación? En función de las respuestas, puede añadirse alguna otra consigna vinculada a lo compartido por entrevistadas.

Cómo acceder a las entrevistas

Las cuatro entrevistas están disponibles en un formato audiovisual en nuestro canal de YouTube al que podrá accederse mediante los siguientes enlaces.



Una resonancia, entre otras posibles

Luego de editar y escuchar en varias ocasiones las cuatro entrevistas sobre historia de vida profesional en el campo de la comunicación y de la educación tuvimos una resonancia recurrente que queremos compartir. Para la construcción de las siguientes categorías sistematizamos los aportes de las cuatro entrevistas, discutimos sus rasgos y alcances, analizamos si las experiencias compartidas permitían explicarse a través de ellas o las volvían obsoletas, absurdas o forzadas. Así, con la construcción de las categorías no pretendemos que las experiencias se ajusten a las definiciones que hemos podido construir, por el contrario, las socializamos para ponerlas a prueba y juzgar su pertinencia o no para dar cuenta de las experiencias compartidas. Y ello a sabiendas, que la complejidad de la experiencia siempre trasciende las demarcaciones categoriales en las que pretendamos encerrarlas... pero -a la vez- es necesario construir alguna categoría que nos permita comprender e intervenir ante fenómenos y hechos sociales en los que nos vemos involucradas/es/os en nuestras prácticas de educar en las otras ciencias sociales.

Hecha esta aclaración, pudimos advertir cuatro formas en que las/es/os profesionales de la comunicación social se van insertando laboralmente en el campo educativo como educadoras/es: changas, golondrinas, corporación docente y docentes creadores de contenidos del carajo. Configuraciones que no son incompatibles entre sí, que parece responden a una lógica evolutiva, pero, -a la vez- pueden estar presente entre sí en forma interseccional. Así, su emergencia no es lineal y pueden aparecer en algunos territorios provinciales y en otros no. Proponemos estas categorías a la discusión con la advertencia de que su construcción sigue abierta.

Changas

Con **changas** se hace referencia a egresadas/os y/o estudiantes avanzados que se ven convocadas/os como especialistas en el campo de la comunicación para llevar adelante un proyecto o propuesta de talleres de radio, periódicos escolares, cortometrajes, fotografía, redes sociales... a término, con una contratación temporal, precaria o -a veces- se trabaja por certificación para sumar antecedentes. Las experiencias suelen estar centradas en un producto o servicio. Acontece en instituciones escolares, pero también en centros de jubilados, uniones vecinales, actividades solidarias o comunitarias, organismos gubernamentales, centros de día, dispensarios u otras organizaciones de educación no formal. Los tiempos de duración suelen ser acotados con la posibilidad de ser renovados a corto o mediano plazo.

Lo hemos denominado **changa** porque da cuenta de un trabajo ocasional, que no demanda laboralmente un cargo o puesto fijo sino un producto o servicio concreto. Suele darse al inicio de la trayectoria profesional y asociado a un enfoque instrumental de la comunicación.

Golondrinas

Con **golondrinas** damos cuenta de egresadas/os, estudiantes avanzadas/os y/o profesoras/es que se insertan al sistema educativo formalmente como docentes. Pero lo hacen en espacios curriculares que no son propios de su titulación específica (de frontera). Lo que puede ser en forma de suplencia o con posibilidad de continuidad. Al incorporarse en espacios curriculares de otro campo disciplinar experimentan una

sensación de no pertenencia tanto en el nivel secundario (lengua, literatura, artes, historia, geografía) como en el nivel superior. Suele constituirse como una experiencia que deja mella en las formas de concebir la enseñanza que luego suelen reproducir cuando se abocan a la enseñanza de la comunicación social en espacios curriculares específicos. En ocasiones, en el ejercicio docente, se adquiere cierta experticia en la disciplina de frontera. Desarrollo experto que -en ocasiones- no se adquiere en la enseñanza de la disciplina específica de comunicación. Por otro lado, suelen ser objeto de sospecha de usurpación por parte del colectivo docente (que pertenece al campo disciplinar del espacio curricular) por no poseer la titulación específica.

Lo hemos denominado **golondrina** porque el espacio curricular no es del campo específico de la comunicación y -en muchos casos- se espera migrar a espacios curriculares propios. Se ocupan dichos espacios curriculares por demanda del sistema educativo por su alta carga horaria. En ese contexto, estos espacios curriculares suelen configurarse como nichos laborales estables que pueden ser elegidos preferentemente por docentes de comunicación. La formación en los contenidos supuestos aparece -preferentemente- asociado a la socialización laboral. Es decir, las pautas de actuación se adquieren internalizando las pautas disponibles en los espacios institucionales de las aulas y las escuelas donde se ejerce como docente.

Corporación Docente

Con la noción de **corporación docente** damos cuenta de egresadas/os que institucionalizan espacios curriculares propios de la comunicación social en el sistema educativo. Pero también, institucionalizan titulaciones específicas en el nivel secundario (Bachiller en Comunicación)¹ y -paralelamente- concretan carreras de profesorado universitarios a través de la expresión de sus demandas. En este marco, surgen discusiones sobre los saberes de la comunicación social que se configuran como contenidos escolares y propuestas formativas.

Lo hemos denominado **corporación docentes** porque emerge cuando se regula el trabajo docente estableciendo el campo educativo como nicho laboral propio; el contenido escolar de la comunicación social adquiere una especificidad y una diferenciación con otras ciencias y/o lenguajes (Arte); se institucionalizan espacios curriculares específicos y trayectos formativos con sus titulaciones (Bachiller en Comunicación), y se definen incumbencias específicas en juntas calificadoras para el ejercicio docente en el campo de la comunicación. Advertimos que por el momento, este proceso tiene una mayor incidencia en el nivel secundario mientras no tiene la misma incidencia en el secundario para jóvenes y adultos y los distintos subsistemas del nivel superior.

Docentes Creadores de Contenido del Carajo

Con **docentes creadores de contenido del carajo** nos referimos a quienes ejercen como docentes con la titulación de profesorado o sin ella. Tienen como desafío

¹ Antes de 1996 en la jurisdicción de Mendoza, en nivel secundario, Comunicación Social se incluía en el Área de Lenguajes Artísticos. Esta conjunción involucraba talleres optativos entre Comunicación Social, Plástica, Música y Teatro. La implementación de la Ley Federal de Educación suscitó una reforma curricular que en 1998 produjo un documento curricular conocido el "Cuadernillo 36" que produjo una diferenciación de la Comunicación Social de los Lenguajes Artísticos. En ese marco, se produce una diferenciación de comunicación social que pone de manifiesto la conformación de una corporación como colectivo docente singular.

delimitar un contenido escolar de un campo fragmentado, efímero, especializado, emergente que exige: una habilidad de delimitar los saberes especializados disponibles sobre el objeto a enseñar; advertir las vacancias de saberes y generar contenidos sobre ello y sus modos de enseñarlos (por ello, en muchas ocasiones, se producen contenidos que quedan en una intersección de campos de conocimientos); suelen ser espacios curriculares de inserción laboral en el nivel superior, y requiere una vigilancia epistemológica ante el carácter efímero, fragmentado y emergente de los objetos a enseñar.

Lo hemos denominado **docentes creadores de contenido del carajo** siguiendo distintas metáforas. El carajo responde a la idea de la navegación: ubicado en la zona más propicia para poder observar el horizonte y descubrir nuevos territorios. Por ello, no se está en tierra firme, hay un movimiento constante en el que es necesario avizorar escenarios venideros y las rutas a transitar. Estas condiciones requieren la creación de contenido inciertos, efímeros, fragmentados, emergentes, cambiantes, específicos y situados. Demanda un docente especializado que produzca contenido sistematizando o creándolo desde el campo de la comunicación. Por otro lado, en esta caracterización podemos sumar a quienes exploran la gestión educativa como campo de desarrollo profesional en la que convergen los secretos de oficio de la comunicación y de la educación.

Las cuatro categorías propuestas se interseccionan entre sí en las prácticas laborales educativas. Y configuran el acervo de secretos oficio del docente de comunicación. Constituyen categorías provisorias que emergieron en el equipo editorial (y de investigación) en el proceso de edición, transcripción y sistematización de las entrevistas y que nos permitimos socializar y abrir a la discusión.

Comunicar desde las prácticas docentes



Mariana Valdez entrevistada
Entrevista desarrollada el 9 de marzo de 2024
Gabriela Barros & Víctor Martín Elgueta entrevistadores
https://youtu.be/M7JlfS_k-cs

Presentaciones

La entrevista se desarrolló el 9 de marzo de 2024 en forma virtual. Mariana Valdez desde la provincia de Salta y Gabriela Barros & Víctor Martín Elgueta desde la provincia de Mendoza. La duración fue de 1 hora con 43 minutos.

Víctor Martín Elgueta (VE): Buenas tardes, Mariana Valdez, es para nosotros un gusto poder estar contigo para compartir esta entrevista para que nos puedas contar tu historia de vida como profesional de la comunicación y también del campo educativo. El desarrollo está pensado en cuatro momentos. Primer momento que te presentes, cómo te gusta ser reconocida, nombrada en tus inscripciones institucionales, en tu trayecto profesional, en tu historia de vida. En esta relación, por un lado, con la comunicación y, por otro lado, con la educación. Y en la intercepción de ambas: de la comunicación y de la educación. Después vamos a tener un segundo momento en el que te vamos a preguntar más sobre tu trayectoria y tu historia de vida de formación. El tercer momento tiene que ver con tu desarrollo profesional tanto en la comunicación, en la educación y en ambas. Y en un cuarto momento te vamos a proponer algunas preguntas de tipo lúdico.

Acá estamos con Gabriela Barros, haciéndote esta entrevista, compartiendo este momento. Si te parece empezamos. Te damos la voz a vos, a ver de qué manera te gustaría presentarte, de qué manera también te gustaría de alguna manera también ser reconocida o también para que quien escuche y vea esta

entrevista pueda saber quién es Mariana Valdez. Para nosotros, desde el afecto: Luli.

Mariana Valdez (MV): Así es, bueno, me llamo Mariana Valdez. Soy licenciada en comunicación. Me gusta que me digan Luli, de cariño, de amigo. Eso viene de mi historia de vida, de cuando era pequeñita. Mi hermano empezó a decirme Luli cuando comenzaba a hablar, entonces quedó como el apodo en la familia a pesar de que no tiene nada que ver el apodo Luli con el nombre Mariana. Me presento como licenciada en comunicación, pero mi experiencia de vida, -digamos- me ha ido llevando por otros caminos y en este momento me considero también docente de comunicación.

Tengo como experiencia de vida muchas cosas, muchos trayectos que, por ahí, uno cuando pasa en el día a día no los tiene en cuenta. Pero vas haciendo memoria y uno dice "wow", ¡tantas cosas que uno ha pasado! Y en ese pasar por la vida también reconocerse. Los comienzos, cómo fuimos haciendo y creciendo en ese trayecto. Y en ello, cómo los conocí también a ustedes, a través de este pasar por la educación o la formación en comunicación. La que ha sido, obviamente, algo muy agradable. ¿Segundo momento?

VE: Antes, es necesario que te preguntemos: ¿vos trabajas en la Universidad Nacional de Salta? Contarnos en qué cátedra estás.

MV: Me inscribo en la Universidad Nacional de Salta a partir de la convocatoria de la apertura de la carrera. El plan de la carrera de comunicación nace en el 2005 y las inscripciones a la cursada de la carrera comienzan en el año 2006.

En el 2006 me inscribo en un concurso en el mes de febrero y resulto ser segunda en el orden de mérito de ese cargo que era un jefe de trabajos prácticos para la materia de introducción a las teorías de la comunicación. En junio del 2006 me convocan, debido a la gran matrícula que tenía la carrera. Por supuesto, por la novedad de la carrera en la educación pública, en la universidad pública. Entonces, a partir de junio del 2006 me empiezo a desempeñar en la materia de introducción a las teorías de la comunicación. Había una única comisión teórica y dos comisiones prácticas.

Por aquel entonces teníamos alrededor de 1.500 estudiantes. Era una matrícula bastante elevada. A pesar de que la carrera de comunicación existía en la universidad católica, creo que la novedad de estar en la universidad pública y gratuita fue lo que llamó la atención y hubo tantas inscripciones. Desde el año 2006 me desempeño en esa materia, en introducción a las teorías de la comunicación social. Y a partir del año 2008 en la materia Publicidad y Comercialización como jefe de trabajo práctico también.

Trayectoria de Formación y Primeras Experiencias Laborales

VE: Bueno, te parece entonces que ahora sí pasamos al segundo momento que tiene que ver con tu trayectoria de formación. ¿Cómo fue que te formaste en el campo de la comunicación social? ¿Cómo fue también que te formaste en el campo de la educación y en esta convergencia de ambos campos?

MV: Bien, yo comencé mis estudios de grado en la Universidad Nacional de Córdoba, allá por el año 1993. Hice todo el primer año, y por vicisitudes de la vida debo volver a Salta a finales de ese año. En ese entonces, mi padre ya me había inscrito en la carrera de Comunicaciones Sociales, porque así se llama en la Universidad Católica. Terminé mis estudios allí. Me reconocieron todo mi trayecto del primer año porque, a diferencia, digamos, de la estructura académica que tienen, la mayoría de las materias en la Universidad Católica eran cuatrimestrales, correlativas y consecutivas. Pero, además, muchísimas materias humanísticas del plano de Teología: Doctrina Social de la Iglesia, Filosofía, entre otras. Entonces, casi todas esas materias las hice libre, las humanísticas. Y ya tenía además reconocidas, en ese año que yo había cursado en Córdoba, prácticamente un año y medio, casi dos años de cursado de lo que sería en la Universidad Católica.

Entonces la hice bastante rápido, digamos. Y a la par de haber cursado las materias que me faltaban, empecé a producir mi tesis de grado. Entonces, en el transcurso de tres años y medio, cuatro... me recibo con el título de Licenciada en Comunicaciones Sociales en la Universidad Católica.

Luego, en el año 1999-2000, tengo una primera incursión laboral que para mí eso marcó el interés y también la curiosidad por la enseñanza. Me invitan en un colegio confesional de acá de Salta, el Colegio Salesiano, a dar una charla sobre orientación vocacional. Y nunca pensé que me gustaría tanto hablar en un aula. Creo que esa fue mi primera aproximación a la enseñanza. Tuve una muy buena experiencia en ese momento. Y después cambió el rumbo, porque bien sabemos que en el año 2000-2001 tuvimos una crisis importante. No solamente a nivel institucional, sino también laboral y económica. Y yo ya recibida, como que no encontraba trabajo estable o en el campo profesional.

Entonces, en el ámbito privado, empezamos a trabajar con un colega, haciendo una producción audiovisual de un producto comunicacional que se transmitía en un canal de cable del interior de Salta.

Ya en el año 2000-2001, decido por una cuestión también económica, que no nos cerraban los números con este colega y me traslado a Santa Victoria Este, que es al norte de la provincia de Salta, límite tripartito con Paraguay y Bolivia. Me instalo allí porque tengo un hermano médico que trabajaba como médico clínico en el hospital de esa zona, entonces voy a trabajar allí. En el ámbito profesional, tuve enseguida, me abrieron las puertas en una radio de frontera de comunicación bilingüe, porque allí tenemos muchas comunidades: Tova, Wichi, etc. Trabajé en una radio administrada por monjas franciscanas. Fue muy rara la experiencia, pero muy enriquecedora también. Entonces en el campo profesional, seguí incursionando en el área del periodismo, conducción, producción de contenido para la radio. Pero ya en el año 2002 me volví porque me enfermé gravemente. Tuve que volverme y empecé a trabajar en otra radio, acá en Salta Capital.

Una radio que aún hoy sigue vigente, porque muchas radioemisoras cerraron en Salta, o cambiaron de rubro. Pero en esta radio, que es bastante reconocida ya que tiene una trayectoria ya como de 50 años prácticamente. Y me desempeñé allí muy poquito tiempo. Debo haber estado alrededor de 6 meses, 7 meses, porque cuando me enfermo gravemente tuve que renunciar y estuve internada como un mes y medio. Eso fue alrededor de septiembre del 2002. Y en el 2003, empiezo a trabajar en una suerte de consultora externa, una empresa que se

dedicaba a la comunicación publicitaria, a la administración hotelera y al diseño de sellos de seguridad. Los sellos de seguridad son los utilizan, por ejemplo, los cajeros o los escribanos. Que tienen como una banda de seguridad, donde los escribanos firman arriba de ese sello. Y en el hotel, me contrataron para el diseño de un diagnóstico comunicacional interno. Estuve desempeñándome allí 3 años aproximadamente.

Hasta cuando se abre la inscripción de docentes para la carrera de comunicación. También tuve el beneficio de tener a mi padre trabajando en la Universidad Nacional de Salta. Él se jubiló como docente en la Facultad de Ciencias Económicas, como docente de matemática. Entonces él tenía de primera mano la información que se iba a abrir esta carrera. Entonces pude investigar, pude estudiar para el concurso con mucha antelación. En el año 2006 empiezo a desempeñarme como docente sin haber tenido ningún tipo de contacto con formación docente porque yo no tengo de base ningún tipo de formación pedagógica ni en el campo educativo. Y allí estoy, desde el año 2006, en la carrera de comunicación, avanzando de a poquito. Desde el año 2022 soy adjunta en esta cátedra en la que me inicié como jefe de trabajos prácticos.

Y bueno, en el campo pedagógico, digamos que tuve también otras incursiones en el cual los dos caminos se cruzaron. En el año 2008, por ejemplo, tuve también otra experiencia en el campo de la comunicación, pero con fines pedagógicos. Fue en un programa de la Comunidad Europea que nos contrató a muchos docentes, tanto del área de educación como de comunicación para dar capacitaciones con los entornos pedagógicos de las TIC. La adaptación en primaria y secundaria de las TIC en el campo de la educación. Así que ahí también tuve otro espacio donde ambos campos estuvieron imbricados.

Retomando la Trayectoria de Formación y Primeras Experiencias Laborales

VE: ¡Qué trayectoria, Luli! Antes de pasar a otros momentos, vamos a hacerte preguntas de esto que nos has contado, ¿te parece? Por ejemplo, nos contaste que hiciste tu formación en tres o cuatro años en la Universidad Católica de Salta. ¿En qué consistió tu tesis?

MV: Bueno, mi tesis en la católica. Creo que, ante todos los años que tiene de existencia la carrera allí esa universidad tiene la posibilidad y -además los recursos- de abrir muchas ramas en el campo de la comunicación. Entonces uno podía elegir las orientaciones a partir de tercer año después de la tecnicatura. En el caso de la carrera de comunicación de la UNSA no tenemos esa posibilidad, es una carrera de licenciatura que no tiene orientaciones. En cambio, en la Católica nos brindaba la posibilidad de orientarnos en medios, periodismo y producción para medios de comunicación, investigación en comunicación o la orientación que tiene que ver con la comunicación aplicada. Y esa fue, digamos, la orientación que yo elegí: que opté. Porque me interesó siempre la comunicación interna en instituciones y en organizaciones públicas o privadas, y mi tesis versó sobre comunicación de innovaciones. En ese caso, en el campo -digamos- de las innovaciones. Sobre lo que hay muy poco escrito, a pesar de que hoy en día se vincula mucho a lo tecnológico. Pero mi tesis tuvo que ver con innovaciones que se habían

introducido en un centro comercial de acá en Salta, en un shopping que se había fundado poquitos años antes con capitales locales y que luego fue comprado por la cadena Los Altos. Que son los mismos dueños de Galerías Pacífico, de varios shoppings de todo el país e incluso también en Córdoba del Patio Olmos, entre otros. Así, dejó de tener capitales locales, pero la gran innovación fue que modificaron absolutamente todo lo que tenía que ver con la fachada y las raíces más tradicionalistas -digamos- que tenía la estructura del shopping. Y con ello, la incorporación de locales que venían de cadenas multinacionales: librería Yenny, entre otros. Entonces, como en Salta hay una tendencia muy tradicionalista en términos económicos, familiares, religiosos, etc., mi tesis estudió cómo impactó en un primer momento este gran cambio: pasar de manos o empresas locales a internacionales, por un lado, y cómo impactó que modificaran toda la estructura edilicia que tenía una raíz tradicional hacia un perfil mucho más comercial, abstracto, que no tuviera ninguna, digamos, raíz o anclaje territorial, por el otro lado. Y sobre eso verso mi tesis: todo ese cambio de imagen también del shopping.

VE: ¡Qué interesante! También nos contabas que te instalaste haciendo una producción con un colega, con producciones audiovisuales. ¿En qué consistían? No dijiste que se reproducían en un canal local.

MV: Sí, un canal de cable de la provincia, de acá cerquita, digamos, cerca de Salta Capital, una localidad que se llama Rosario del Lerma. El programa era un enlatado. Es decir, que lo grabábamos una vez a la semana, lo editábamos y lo mandábamos al canal que lo reproducía dos días a la semana. Lo daban los días miércoles y los días sábados lo reproducían por ese canal. Digamos, un programa por semana en dos emisiones.

Se llamaba **Realigrafías**. De unir las palabras "real" y "biografías". Tenía que ver con historias de vida -justamente- de personas que tenían trabajos que por ahí estaban totalmente invisibilizados. Por ejemplo: un barrendero municipal, un cuidador del cementerio. En este momento no se me ocurre otro. Pero bueno, eran esas personas que hacen trabajos que los tenemos totalmente naturalizados, como que alguien lo hace, pero no sabemos quién. Y mucho menos la historia de esas personas que hacen esos trabajos. Era muy interesante, muy divertido, porque no salíamos en cámara como entrevistadores, sino que lo grabábamos desde el lugar de quien lo relataba. O sea, el entrevistado era quien iba respondiendo de alguna manera lo que le preguntábamos, pero luego en la edición salía como un único relato de historia de vida. Lo hicimos durante un año, año y medio. Fue muy entretenido, pero sumaba bastantes costos. Porque nosotros estábamos aproximadamente a unos 60 kilómetros de esa localidad donde se reproducía. Entonces teníamos que ir y volver, y grabar. Muchas de las grabaciones las hicimos ahí con personas locales y otras acá en Salta, en la ciudad de Salta. Teníamos que grabar los videos, trasladarnos nosotros con nuestros propios vehículos. O sea, sumaba bastantes costos hacer el programa y no teníamos más que publicidades locales. Teníamos, ¡qué sé yo! De un gimnasio o de una ferretería. Tampoco podíamos cobrar mucha publicidad porque éramos nuevitos, nadie nos conocía. Entonces se hacía cuesta arriba y lo dejamos de lado. El programa obtuvo acá en Salta Capital, a través de la Secretaría de Cultura, la mención de Programa de Interés Cultural. Se hace todos los años acá en Salta

como una suerte de muestra de este tipo de producciones. Así, presentamos el programa y lo ganamos. Fue una linda experiencia.

VE: ¿Y eso ha quedado alojado en algún lugar? ¿Eso se puede ver?

MV: Lamentablemente no. Es más, no estoy segura si ha quedado alguna cinta de cassette. Todo se lo quedó mi colega. Tendría que hablar con él a ver qué es lo que podremos digitalizar como para subir en algún banco digital de alguna página o algo. Porque era super lindo todo.

Gabriela Barros (GB): Me parece que esto de las historias de vida pega fuerte. Y qué interesante este formato que estaba centrado en el relato de la persona que era entrevistada.

MV: Exacto, en primera persona. Claro, en primera persona.

VE: ¡Qué original! También nos contaste que luego de la producción audiovisual te trasladaste a Victoria Oeste, Santa Victoria Este. (afirma Mariana Valdez). Cuéntanos: ¿dónde queda Santa Victoria Este?, ¿qué es lo que hiciste?, ¿qué hiciste en esa radio de Frontera? Cuéntanos algo del lugar, de tu trabajo ahí, del trabajo con las hermanas franciscanas

MV: Bueno, yo al principio me mudó allí porque estaba atravesando un momento complicado en términos económicos. Mi hermano... Siempre me llevé yo muy bien con todos mis hermanos y especialmente con su esposa, mi cuñada. Y entonces me invita como a pasar unas vacaciones en ese lugar. Pese a que no era un lugar para vacacionar, para nada. Es un lugar bastante inhóspito, complejo. Donde la realidad que se vive es bastante agreste, con situaciones particulares de bastante violencia. Hay muchas carencias, es un lugar complejo. Santa Victoria Este está aproximadamente 180 kilómetros de la ciudad de Tartagal.

No sé si conocen ustedes Tartagal. Algo habrán oído hablar de Tartagal. Y se cruza por toda la zona donde antes estaban muy presentes los pozos petrolíferos y de gas de Campo Durán. No sé si escucharon alguna vez la zona de Campo Durán, que allá por los años 70 era una zona muy productiva y prometedora. Pero después, luego de las privatizaciones de YPF (Yacimientos Petrolíferos Fiscales) que impulsó el gobierno menemista, quedaron pueblos muy empobrecidos y fantasmas. Sus poblaciones jóvenes migraron. Entonces los pueblos quedaron con gente muy mayor o gente que no tuvo la oportunidad de irse de esas localidades. Entonces son pueblos que tienen muchas carencias. Y además, conviven comunidades de pobladores que provienen de pueblos originarios de la comunidad Wichi, Charote, con los criollos. Criollos de la zona que son el resultado de una hibridación de costumbres. Donde también han pobladores con ascendencia española, siria y turca. Por lo tanto, hay una realidad bastante amplia y diversa en sus comunidades.

Y allí están instaladas las monjas franciscanas, que tienen unas instalaciones bastante importantes. Y en el colegio tienen una radio. Por entonces, no sé ahora, ellas tenían a su cargo la administración de los medicamentos del hospital. El director del hospital les llevaba las cajas de medicamentos a las hermanas para

que ellas se lo suministraran a las/es/os pobladoras/es que llegaban con su receta. Todo esto con el argumento de que las/es/os pobladoras/es vendían los medicamentos o no cumplían con tomarlos, etc. Yo he visto a las hermanas administrarle diariamente la dosis que tenían que tomar. O sea, si tenían que tomar dos pastillas, les daban dos pastillas al día. Y así la gente se trasladaba todos los días a la casa de las monjas. También, ellas tenían como una suerte de competencia con los evangélicos que también administraban medicamentos (entre varias cosas). Además de una competencia ideológicas. Había una fuerte presencia de iglesias evangélicas en la zona.

Así que bueno, una realidad bastante compleja en este lugar, en este espacio. Y por ello fue una experiencia muy enriquecedora haber trabajado en esa radio. Que me permitió conocer esta realidad, sino también vincularme con caciques de las diferentes comunidades: Chorotes, Wichí, Toba. La verdad que fue una experiencia muy buena.

En la radio estaba desde las 7 de la mañana, a veces hasta las 7 o 8 de la noche. Conduciendo y produciendo programación. Aunque la producción consistía en reproducir lo que llegaba de los cables, porque tenían conexión directa con el sistema de cable de noticias de Telam. Y llegaban las tirillas de las noticias. Y también con el periódico o diario local de la zona. Las publicidades de los lugareños eran muy cómicas, los comercios del lugar que eran dos o tres. Estaba la confitería o el restaurante, le decíamos El Oso. Después la venta de ramos generales, que era Tití. Y así, no eran muchos más locales que se podía publicitar en la zona. Tití era un comercio de ramos generales, era el almacén de Titi. Que si no le llegaba la leche estábamos en el horno: porque vuelta a vuelta se cortaba la ruta.

Era muy complicado el clima. Santa Victoria es una localidad es la que tenés todos los climas. De golpe, vientos fuertísimos, quemazones, lluvia, frío, inundación. Todo en una sola semana, o sea, era una locura. Les contaba a mis amigos que ahí había visto bichos de tamaños que en mi vida había visto antes. Porque, por ejemplo, una langosta que uno se lo imagina chiquitito: una langostita que no puede superar los 3 centímetros, 4 centímetros. Ahí tenías bichos de 10, 15 centímetros. Era una locura, una locura. Muchas víboras, arañas. De golpe también en una noche te aparecía una invasión de cascarudos. Era una locura el lugar. Pero la experiencia fue magnífica. Fue una cosa muy buena, muy linda.

VE: Luli, ¿fue en este paraje que contraíste el hongo? ¿Con el que tuviste un problema de salud? Cuéntanos un poquito de esto. ¿Cómo fue?

MV: Estando allá requiero casi de urgencia una intervención en una muela. Si no me equivoco era una muela de juicio. Porque era una de las últimas de la parte baja de la boca. Y me intervienen en el hospital donde trabajaba mi hermano. Que era el único lugar, allí me la extraen. Y estimo que con muy pocas condiciones de higiene porque hasta la anestesia era escasa. Me pusieron muy poca anestesia y fue una operación complicada. Y a los días empecé con mucha fiebre. Pensábamos que podría haber sido una infección en la misma zona, pero no cedía tan fácilmente con antibióticos ni nada. Entonces a las semanas me tuve que venir a la ciudad (Salta) porque no me sentía muy bien. Acá me trataron con antibióticos y se me pasó y vuelvo a Santa Victoria. Estuve allá entre tres y cinco meses -si

mal no recuerdo- y me vuelvo a Salta. Y comienzo a trabajar en un radio acá desde muy tempranito. Entraba a las seis de la mañana y volvía a casa después de las cuatro. Eran muchísimas horas de trabajo en esa radio. Volvía a las cuatro, a veces no comía nada, no almorzaba. Pero por desgano, porque no tenía ganas. Y a las siete de la tarde comenzaba con unas fiebres altísimas. Por encima de los 40 grados. Y no se explicaban qué era lo que me pasaba porque no me encontraban nada, digamos. Eran como unas anginas que me daban. Se me pasaban y seguía la fiebre.

Hasta que me internan porque mi hermano, estando en Santa Victoria, detecta que tenía un síntoma que podía vinculase con algún problema respiratorio ya que me dolía en un costado como abajo de la clavícula y, cuando yo hablaba -decía dos palabras- y tosía. Me quedaba sin aire. Entonces me hacen una placa y me descubren que tenía un hongo en los pulmones que me había provocado como una suerte de neumonía. No una neumonía típica en la que aparece una única mancha en el pulmón, sino que eran como tres pelotas en los pulmones. Y ahí se dan cuenta que era un hongo cuando me punzan. Me hacen una punción para descubrir qué era. Y al haberme dado muchos antibióticos el hongo siguió su curso y copó gran parte de los pulmones. Por ello fue difícil después sacarlo. Ya que es un hongo que ataca principalmente a las personas que tienen muy bajas defensas. Y yo siempre fui de baja defensa. ¡Bicho que camina me lo agarro! Y en ese momento yo estimo que por se sumó todo el estrés. El hongo era endémico de esa zona y me lo agarré. El hongo aparecía en la corteza de los árboles y en el guano de las aves. Allá hay mucho, mucho loro, muchas catitas, mucha paloma. Muy probable me contagiara no solo con la extracción de la muela, sino como efecto de la baja de defensas. Y allí me agarré el hongo. Y estuve complicada un año y pico con el hongo.

VE: ¿Esto en qué año fue más o menos, Luli? Porque en el 2001 fuiste a trabajar a Santa Victoria, ¿no es cierto?

MV: Sí, sí. Yo a Santa Victoria voy en el año, en el verano del año dos mil uno. Vuelvo a Salta en junio del año dos mil uno, me enfermo y el transcurso de la enfermedad fue lo que restaba del 2001 hasta parte del 2002. En marzo del 2002 estuve internada en el Hospital Muñiz de Buenos Aires a causa del hongo.

VE: ¿Estuviste mucho tiempo internada, Mariana?

MV: Más o menos un mes, hasta que me dan el alta. Pero me tuvieron que hacer un lavaje de pulmón allá en el Muñiz y me mandaron a la casa. Me dijeron, vaya a la casa y después dentro de quince o veinte días tiene que venir a retirar los resultados.

El Hospital Muñiz, que es el hospital de infecciosas de Buenos Aires, a donde fui derivada por un médico de acá de Salta. El doctor Araujo. Me deriva porque pensaban que podía tener tuberculosis y porque debido al hongo en el camino podía contraer cualquier otra patología. Y como en el Muñiz está el pabellón que atienden el bacilo de Cox -que es el de la tuberculosis- entonces ahí hay especialistas en el área. Y como es un hospital escuela, también tienen muchísimos especialistas en el Muñiz, y fueron los que me sacaron adelante. El

tratamiento que me hicieron en Salta estuvo perfecto, con la medicación correcta y todo. Pero no tenían el equipamiento necesario para hacerme ese lavaje del pulmón y todo lo que me hicieron allá en Buenos Aires.

VE: Luli, ¿eso fue mientras que también habías empezado a trabajar en una radio en Salta? En esa radio en Salta, ¿qué radio era? ¿En qué trabajabas?

MV: La radio se llama FM Aries, tiene entre 45 y 50 años. El periodista que conduce y dueño de la radio tiene una trayectoria... Te estoy hablando del año 1978. En 1978 creo que fue el momento que se funda la radio Aries. O sea, tienen más de 40 años. Y lo que yo hacía era producción en la radio, pero también me encargué durante mucho tiempo -prácticamente todo el tiempo que estuve allí- de la organización de los mensajes al aire. Recién empezaba a trabajar fuertemente con las computadoras, entonces tenían una computadora a través de la cual en el estudio -en la pecera que se llama- leían los mensajes que yo escribía y que eran los mensajes que atendían en el teléfono. Y después empecé a hacer un poco de producción periodística. Y cuando ya empezaba a crecer un poquito en la radio, fue que ya no di más. Y tuve que renunciar porque estaba muy enferma.

VE: Y ahí, Mariana, ¿cómo era? ¿Vos atendías el teléfono y escribías el mensaje para que se lo leyere al aire?

MV: Sí, sí, sí, sí.

VE: Buenísimo. Porque también habla de cómo han ido variando las tecnologías en el campo de la radio. Y ahí estabas atravesada también por esta dolencia.

MV: Lamentablemente me limitaba mucho, sobre todo a nivel anímico. Estaba bajando muchísimo de peso, no tenía ánimo, no tenía fuerza. Y era una jornada bastante extendida de trabajo que no podía cumplir. ¡No la podía cumplir! ¡No me podía mantener en pie! Empecé a pedir días y después ya no me quedó otra que renunciar.

VE: Después nos contaste Luli, que en el 2003: ¿entraste a una consultora externa? (afirma la entrevistada) Cuéntenos de qué era la consultora, cuál era tu trabajo. Tres tipos de trabajos. De comunicación interna. De comunicación publicitaria. Y también este tema de los sellos. A ver, cuéntenos un poquito de qué se trataba todo esto.

MV: Bueno, la consultora se llama o se llamaba -la verdad que ya ni sé si existe-: Multimagen. Y, evidentemente, hacía de todo. Era multitodo.

Yo empiezo a trabajar con ellos a partir de, si no me equivoco, un aviso clasificado que respondo enviando mi currículum. Me citan a una entrevista y me piden como primer trabajo un diagnóstico de comunicación interna. En realidad, ellos no lo llamaban comunicación interna sino un diagnóstico de imagen de un hotel de acá de Salta. El Hotel Provincial Plaza, se llama, cuyos dueños son unos turcos de apellido Issa. Pero no el que fue intendente de la ciudad de Salta, sino otro Issa con doble "s". Empiezo a trabajar con él alojándome en el hotel. Yo estuve

allí alojada prácticamente una semana. Y donde diseño, por un lado, un conjunto de elementos a través de los cuales organizar la información: entrevistas al personal del hotel. Y por otro lado, debía tener contacto con los clientes a través de una entrevista, una encuesta. También dirigida a proveedores. Por eso tenía que estar permanentemente en el hotel para hacer todo ese trabajo. Lo hice sola y eran muchas personas las que trabajaban en ese momento en el hotel. Como proveedores tenían también diseñadores gráficos que trabajaban en otra agencia con proveedores de destinos turísticos que vendían el hotel en otras localidades. Por ejemplo, en Buenos Aires.

Todo ese contacto lo tuve que ir haciendo a través de teléfonos y redes sociales. Muy pocas redes sociales había en ese momento, solamente WhatsApp o las líneas directas que había de contacto a través de las páginas web. Y después diseño y le hago la propuesta de comunicación, resultante del diagnóstico. Y así, luego me contrata para trabajar en la agencia. Y en la agencia hice un poco de diseño gráfico, aprendí diseño gráfico porque yo en mi vida había trabajado con diseño gráfico. Trabajé junto con una chica diseñadora gráfica. Ella me brindó muchísimas herramientas para trabajar. En ese momento trabajábamos con Photoshop, CorelDRAW, Adobe Illustrator y otros programas que yo en mi vida había empleado. Es más, yo no tenía computadora. Ahí fue la primera vez que tuve contacto con una computadora. Mi tesis, gran parte de mi tesis la pasé en una computadora, pero no era mía. Era de una compañera que en ese entonces tenía una Macintosh que era "wow, ¡las computadoras Macintosh!

Y estando en Multimagen, no solamente hice diseño gráfico para algunas cartelerías y folleterías del hotel, sino también diseñé los sellos para el colegio de Escribanos. Diseñaba sellos para una empresa de acá de Salta que se llamaba Masventa. Una financiera vendía dólares, entre otras cosas. Viajaba también a Jujuy -por lo menos una vez a la semana- porque trabajaban con el colegio de Escribanos de esa provincia. O sea, iba a cobrar sellos, entregar sellos, diseñar sellos.

Hice de todo un poco en esa agencia.

VE: ¡Fuiste multifunción!

MV: Sí, es más, fue la primera vez que entendí el concepto de multitasking. Porque hacía de todo. Pero sin el derecho laboral a la desconexión. Porque esta persona entendía que yo podía ser maleable, multifacética y no respetaba ni siquiera mi derecho de descanso. Yo he llegado a trabajar para esta persona hasta domingo a la madrugada. O sea, era una cosa de mucho esfuerzo, mucho trabajo, mucha entrega y poca retribución. Creo que como experiencia laboral en relación de dependencia no estuvo mal. Porque aprendí a valorar mi trabajo y mi tiempo de otra manera.

VE: Nos contaste que en el 2006 pudiste entrar a la carrera nueva de Comunicación de la Universidad Nacional de Salta. A partir de información que te ofreció tu papá, profesor de matemáticas en la Facultad de Ciencias Económicas. Cuéntanos ¿cómo fue tu inserción, tu vínculo?

MV: Era una carrera nueva que fue diseñada por docentes de la carrera de letras. Tenía la ambición no solamente de pensarse desde una concepción de la comunicación como derecho, como una ciencia, pero también con la apetencia de poder abrir otro espacio en Salta. La carrera ya existía en la Universidad Pública en Tartagal desde los 90 -si mal no recuerdo-. Allí la carrera de comunicación tenía una impronta diferente. En Tartagal está muy pensada desde lo regional donde hay mucha convivencia con comunidades -como les comentaba de Santa Victoria-. Porque es -más o menos- la misma región de comunidades originarias. Entonces tiene otra impronta más pensada desde la comunicación comunitaria, la comunicación popular. En Salta, si bien tiene una pata muy fuerte en este anclaje de la comunicación comunitaria, está pensada como una ciencia, pensada la comunicación como una habilitación hacia otros espacios. Entonces, eso me gustó mucho porque yo venía con una concepción de la comunicación que la había mamado -por decirlo de alguna manera- en la institución privada de la Universidad Católica. Donde había otra mirada: mucho más funcionalista, administrativa de la comunicación, más funcionalista, sobre todo.

En cambio, aquí creo que encontré mi lugar. Porque ya venía pensando la comunicación desde otro lugar. Resistiendo a esa información que había recibido en la católica. Y creo que la UNSA no solamente me abrió el espacio a desarrollarme como docente, sino a pensarme como comunicadora desde otro lugar.

VE: ¿Y cuál sería ese otro lugar, Luli? A ver si nos podés contar

MV: Principalmente, entender a la comunicación desde el plano del derecho. Que todos tenemos el derecho a comunicar. Si bien está pensada a la comunicación como un espacio profesional en el sentido del ejercicio de la profesión, creo que al estar amparada en derechos internacionales -por ejemplo, el pacto de San José de Costa Rica- permite pensar a la comunicación desde los principios del Informe McBride. De un habilitante para todos. Creo que aún hoy es el estandarte que me rige en mi profesión. Soy licenciada en comunicación, soy docente, pero las/es/os chicas/ques/os que hoy se reciben como licenciadas/es/os aún me siguen llamando profe o me tratan de usted. Y soy su colega, otra licenciada más. Ellas/es/os son licenciadas/esos: estamos en el mismo rango, digamos. En cambio, en otras profesiones creo que se erigen por encima y se miran por encima. Y creo que eso no es algo que a mí me identifique. Creo y confío todavía en la comunicación desde el ámbito horizontal. Habilitante de otros derechos, con la posibilidad de encontrarnos en el diálogo, de enriquecernos en el diálogo. Desde ahí me identifico.

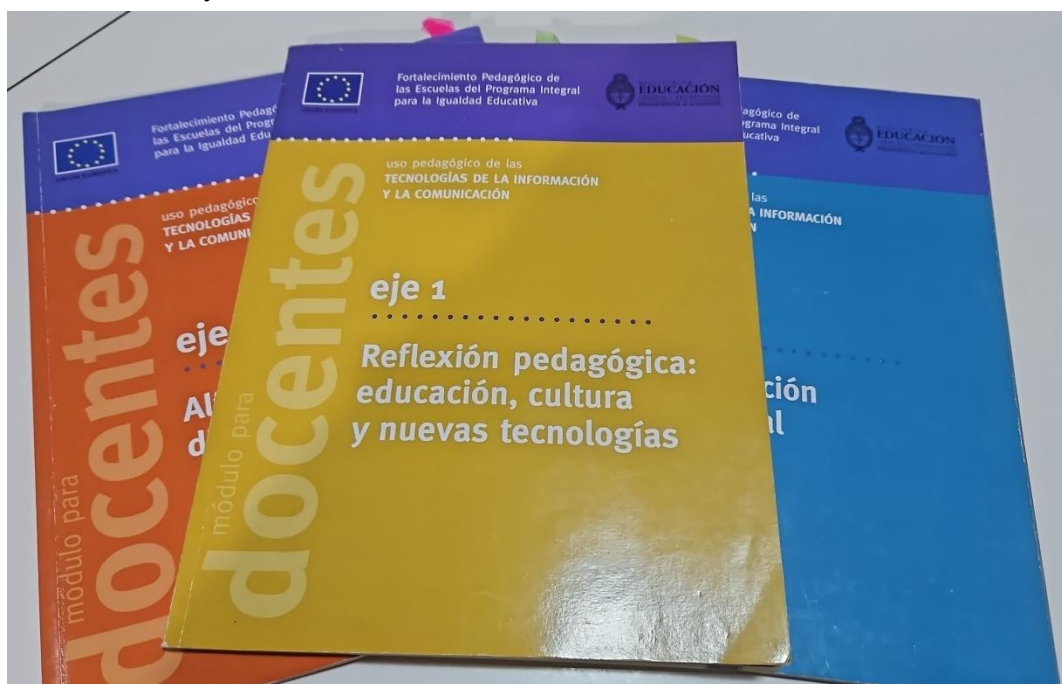
VE: ¿Ahí se funda tu experiencia como docente en el 2006 en la UNSA, como JTP en ese momento?

MV: Sí, como Jefe de Trabajos Prácticos.

VE: Una pregunta, ¿después nos contaste que en el 2008 participaste de un programa con la Comunidad Europea?

MV: Sí, eso fue bastante particular. En el año 2008, a mediados del fin del 2008 empecé a cursar una capacitación, una diplomatura en la FLACSO. En la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales que era virtual. Una diplomatura de Comunicación, Imágenes y Medios. No, Educación, sino de Imágenes y Medios. Y ahí ya, en un principio, se despertó mi inquietud sobre la comunicación en contexto de formación con la incorporación de las TIC. Las tecnologías de la comunicación en información. Y no sé cómo le llega la información a quien en su momento era la profesora de Tecnologías de la Educación acá en la UNSA, en la carrera de Educación, de que yo había hecho esa diplomatura. Supongo que habrá sido de mi colega Víctor Arancibia, que era el adjunto de la cátedra. Y que puede haber comentado que yo había hecho esa capacitación. Entonces ella me convoca a formar parte de este programa, que se llamaba FOPPIE.

El programa era con la UNSa y otras universidades a través de la firma de un convenio internacional entre la Comunidad Europea y el Ministerio de Educación de la Nación. En el consorcio de universidades estaban las de Catamarca, Tucumán y Salta. La Universidad de Salta convocó a docentes en comunicación a informáticos y a docentes de educación. Básicamente, te lo describo así: fue la



Una, por ejemplo, de las cartillas del FOPPIE, están diagramadas por el Ministerio de Educación con el auspicio de la Comunidad Europea porque era la que ponía el financiamiento. Estas cartillas nos daban a los docentes. Eran cartillas teóricas y didácticas. Eran nuestras herramientas de trabajo para ir a las escuelas. A cada docente nos asignaban dos escuelas: una en el interior de la provincia y otra en Salta Capital.

Lo que teníamos que hacer era volcar toda esta información como una suerte de clase pedagógica. Hacer las actividades de las cartillas. ¿Qué es lo que ocurría en ese entonces? Recién empezaban a formar, a montar -mejor dicho- los gabinetes tecnológicos. Y los gabinetes tecnológicos eran estas grandes salas que tenían las escuelas con las computadoras una al lado de la otra.

En Salta Capital hubo muchísima resistencia docente a capacitarse en tecnologías para aplicarlas en lo pedagógico. Creo que fue generalizada esa resistencia. Sobre todo, en docentes mayores. Porque ya estaban prestos a jubilarse y tener que incorporar algo que les resultaba odioso en el sentido de que no estaban habituados a trabajar con computadoras. Mucho menos con celulares, mucho menos con los CD, con todo lo que tenía que ver con videos, etc. Sin embargo, en la escuela que me tocó ir en el interior de la provincia fue una experiencia totalmente diferente, un giro de 180 grados. Nada que ver una con otra.

Me tocó ir a una localidad que se llama Los Toldos localizada en el norte de la provincia en el límite con Bolivia. Tenía que cruzar el puente internacional caminando. Del otro lado del puente estaba Bolivia, y desde ahí tenía que volver a cruzar para poder llegar a Los Toldos, que es Argentina. Es una zona también bastante particular que tiene su historia, sobre todo geopolítica. Los Toldos era una comunidad boliviana y Tarija era argentina. Y en un acuerdo internacional Argentina se queda con Los Toldos y Tarija queda con Bolivia. Es una zona donde hay mucha gente con doble nacionalidad. Con el documento nacional argentino (29:18) y el documento nacional boliviano. Están muy imbricadas las costumbres. Es bastante particular la zona. El lugar es una belleza, es un lugar precioso, tiene su microclima. Lo llaman Los Toldos porque las nubes encapotan el valle como si fueran toldos, justamente. Es tropical, hay ardillas, frutas tropicales, pero también nieva. O sea, es muy loco. Tiene un microclima con un paisaje precioso.

La escuela a la que me tocó ir era muy chiquitita, una escuela rural. Donde hay chiquitas/es/os de cinco años que están en la misma sala que chicos de nueve, diez años. Porque son poquitos pobladores. Había niñas/es/os que vivían en zonas más rurales y también algunas/es/os de Bolivia.

VE: ¿Los cursos eran de plurigrado? ¿Cómo se llama la escuela? ¿Te acordás?

(Parece ser la Escuela "De la Patria")

MV: Ay no, me mataste.

VE: Después te preguntamos, después te preguntamos... Nos contabas había chiquitas/es/os de Bolivia también.

MV: Sí, también había chicas/ques/os de Bolivia. Sí. Y por estas inclemencias climáticas que tienen tenía un calendario escolar diferente al de Salta Capital. La escuela funcionaba en verano con su propia organización. Como escuela rural tenía un contacto directo con instituciones de ruralidad, como ser: Agricultura Familiar, el INTA, Salta forestal, etcétera. Entonces ya venían con otra impronta. Y mantenían algunas tradiciones en torno al cultivo de subsistencia preservando la flora.

Cuando llegué pensé que me iba a costar: cargaba con muchos prejuicios. Pensaba que si en Salta costaba tener acceso a las tecnologías, en Los Toldos sería más difícil aún brindar las capacitaciones. Venía como con un escudo y con muchas ideas y prejuicios sobre lo que era posible de implementarse en ese lugar. Esperaba que, si no funcionaba mi sola presencia, por lo menos el material sirviera.

Pero: ¡el material fue escaso! Con eso les digo todo. No sólo tenían montada una página web de la escuela, sino que habían ganado premios a través de Salta Forestal y disponían de cámaras fotográficas de última generación para el momento e impresoras de tinta chorro continuo. O sea: ¡tenían tecnología! "Wow". Y eran solo cuatro docentes. Cuatro docentes muy diferentes a los diez que trabajaban en la Ciudad de Salta y que apenas intentaban hacer arrancar una computadora. ¡La experiencia fue maravillosa, maravillosa!

Salían a filmar con las cámaras digitales que habían ganado. Hicieron programas donde mostraban cuáles eran sus agrocultivos. Cómo en las diferentes casas tenían sus propios huertos, los emprendimientos que había en la zona. ¡Fue hermosa, hermosa la experiencia! Y todo eso con la participación de estudiantes, no era solamente actividades que hacían las/es/os cuatro docentes. Filmaban, subían los videos. Fui, básicamente, a vacacionar porque ya tenían todo re claro, re claro. Fue muy linda la experiencia. Totalmente opuesto a lo que había en la ciudad de Salta.

VE: Y la cartilla, ¿qué actividades insumía? ¿Qué implicaba? ¿Qué tenían que hacer? ¿O era documentar estas experiencias que ellos hacían? ¿En qué consistían?

MV: Las cartillas ofrecían el plano teórico. Toda la fundamentación acerca del porqué y el desarrollo de las tecnologías con fines pedagógicos. Para ir de la mano, digamos, con los avances tecnológicos. Con autores como Jesús Martín Barbero, Washington Uranga, Manuel Castells, entre otros. Y después las actividades tenían que ver con cómo emplear esas tecnologías con los fines pedagógicos. Es decir, enseñarles a los profesores a usar una cámara digital o la propia computadora para que los estudiantes pudieran -a través de un video- relatar una experiencia del aula. O, por ejemplo, enseñarles a usar la tecnología para aprender física. Filmar experiencias de laboratorio. Todo eso tenía que ver con las actividades. O enseñarles a editar videos o editar imágenes. O montar páginas web, etcétera. Lo básico, tampoco era muy avanzado. Porque no era ese el fin, sino que era una introducción a la tecnología en las aulas.

VE: Luli, ¿te parece que esta experiencia puede haber marcado con una impronta que hemos encontrado en Salta sobre la relación entre las nuevas tecnologías y la comunicación? Relación que hemos advertido acá y que no aparece del mismo modo ni en Córdoba, ni en Mendoza.

MV: Creo que sí, porque la experiencia fue marcando como hitos cuando se lanzó este programa en las tres provincias. Si vos te pones a pensar, son provincias de muchas carencias, no solamente de tecnologías, sino también carencias económicas o de resistencia en términos tradicionalistas. Y creo que fue una buena jugada en ese sentido comenzar por estos lugares. Creo que fue como una suerte de prueba, prueba piloto. Como antesala de lo que vendría con Conectar Igualdad. Permitía más o menos medir, de alguna manera, cómo se estaba llevando a cabo el montaje de los gabinetes tecnológicos que ya existían. Pero que docentes decían estudiantes los usaban solo para jugar y nada más. Porque les daban acceso en el recreo. Así, de ser un gabinete de juego pasó a ser un gabinete para enseñar e investigar. Enseñar a trabajar con la tecnología.

VE: ¿Y esto impactó de alguna manera en la facultad, en la universidad, en los equipos de las universidades que participaron?

MV: Sí, principalmente creo que se empezó a pensar a la comunicación. No solamente desde la mirada funcionalista sino desde lo tecnológico. Y con ello, también como una forma de enseñar. Como una forma más de enseñar. Con una apertura de poder brindar a docentes otra mirada de la comunicación.

Me ha llamado mucho la atención, que muchas/es/os profesoras/es de la universidad que trabajamos en este programa fuimos los que después llevamos a cabo proyectos de voluntariado con el programa de Conectar Igualdad. Fuimos los mismos equipos que estábamos involucrados en esto. De hecho, estuve en dos proyectos de voluntariado que fueron posteriores para introducir el Programa Conectar Igualdad en las aulas en el sistema educativo de Salta.

Estas fueron también lindas experiencias. Y que considero fueron una forma de transferencia con equipos conformados con muchas/es/os docentes, pero - principalmente- por estudiantes. Fueron las/es/los estudiantes quienes se erigieron como capacitadoras/es y eso estuvo muy bueno. Tuvieron una mirada mucho más creativa, mucho más joven. En el sentido que era más refrescante. Ellas/es/os como capacitadores formadores. Y se sintieron muy importantes al tener que formar a docentes que estaban trabajando en las aulas. Eso fue una experiencia buenísima, porque después esas/es/s mismas/es/os estudiantes trabajaron en los CAJ (Centro de Actividades Juveniles). Como que siguieron incursionando en la vinculación de comunicación con educación. Eso fue para mí muy importante. Ahí se terminó de establecer el vínculo comunicación/educación.

VE: O sea, que eso lo marcas como un hito que estableció este vínculo entre comunicación y educación (afirma la entrevistada). Nos contarías en qué consistían esos voluntariados. Nos contaste que estuviste en dos. ¿En qué consistían, de qué se trataban?

MV: Te cuento en el que más trabajé. Porque en el otro estuve vinculada a la coordinación, más que nada. Pero en el primero era básicamente realizar actividades para que docentes puedan aplicarla las nuevas tecnologías en el aula. Eran actividades en el plano de la física, por ejemplo. En la enseñanza de la física. Eso fue una diferencia entre FOPPIE y Conectar Igualdad. En Conectar Igualdad

nos abocamos a los voluntariados en escuelas de nivel secundario. Era mucho más amplio el campo en donde podíamos incursionar: artes, física, ciencias, matemáticas, experiencias de laboratorios de química o -incluso- en el Instituto de Enseñanza Secundaria que depende de la universidad en donde había talleres de comunicación audiovisual. En la escuela secundaria era mucho más llano el camino y docentes mucho más comprometidos con el tema que docentes de las escuelas primarias. Eso facilitó mucho la tarea.

Hacíamos talleres para elaborar materiales de enseñanza. Para elaborar contenido. La profe Verónica Javi, que trabaja en la Facultad de Ciencias Exactas en la cátedra de física -por ejemplo-, enseñaba a docentes de física, matemática y química (incluso) a grabar experiencias de experimentos de física para después enseñar a las/es/os alumnas/es/os. Mostrar ese experimento, de qué forma se materializaba a través de un video. Estaba muy bueno. Ella no era una especialista en comunicación, pero era muy voluntariosa. Se quedaba hasta tarde filmando los videos para luego enseñarle a los docentes del colegio cómo hacerlos. Era muy entretenido. A través del financiamiento de Conectar Igualdad dejamos una cámara digital en cada escuela, una computadora. Una notebook. Una de ellas se le robaron a Ariel Durán. Con Ariel Durán trabajamos en ese voluntariado.

La segunda experiencia fue diferente. Yo estaba ahí solamente como coordinadora. Estuvo a cargo de Víctor Nortarfrancesco y estuvo orientada a la rama más audiovisual. La capacitación estaba dirigida a las/es/os estudiantes. Por ejemplo, filmar videos con los celulares con fines pedagógicos. Había una introducción de más tecnología en esa propuesta. Entonces era mucho más específico sobre el área audiovisual, sobre todo. Y centrada en el trabajo con estudiantes del secundario.

Comunicación/educación a través de la propia práctica

VE: Bueno, Luli, creo que hemos ido recorriendo de alguna manera el tercer momento también en tus desarrollos.

Después vos comentaste que en 2022 ya fuiste adjunta. Nos contaste también que entraste también a otra cátedra. ¿Cambió algo eso tu práctica pedagógica estar en otra posición como docente en la universidad?

MV: Sí y no. Porque la transición fue bastante compleja. En el año 2018, quien era el profe adjunto de la cátedra falleció. Y meses antes de acontecer eso, tuvimos que hacernos cargo porque él ya venía padeciendo sus problemas médicos. Entonces, por momentos era JTP: me dedicaba a corregir prácticos y dar prácticos. Por momentos tenía que dar el teórico. Por momentos corregir y diseñar parciales. ¡Era como hacer todo! Lógicamente, con un equipo de cátedra, la verdad que brillante. Porque pudimos entre todos darnos fuerza y trabajar todos en todo. No teníamos niveles jerárquicos para nada. Entre todos resolvíamos la cuestión. Y, cuando Víctor fallece, estaba vigente -desde el año 2015- el convenio colectivo de trabajo de los docentes que me permitió a mí subrogar. Es decir, ascender por mayor jerarquía. En la cátedra yo tenía 12 años de antigüedad con un cargo regular. Entonces asumí el cargo de Víctor. Y, sin embargo, por más que estaba

como adjunta interina, seguía desempeñándome, haciéndome cargo de una comisión práctica hasta tanto se llamara el concurso para ese cargo. Entonces fui haciendo tareas que aún hoy sigo haciendo. Porque, particularmente este año es bastante bizarro en la cátedra nuevamente. Uno de los JTP se pidió licencia sin goces de haberes por ocho meses. Entonces: ¿quién se hizo cargo de su comisión práctica? Yo. Digamos, que sigo estando en el mismo rol y el equipo sigue funcionando como equipo, por suerte. Entonces, no hay un nivel jerárquico en las decisiones. Sigue siendo entre todos. Si bien me respetan como la voz mandante, no me siento como tal para nada.

VE: Luli, eso es en la cátedra de teorías de la comunicación social y también en la otra de publicidad y comercialización. ¿Puede ser?

MV: Sí, sí, sí. Y en el cargo adjunto de Introducción a las Teorías de la Comunicación. Tengo por extensión funciones en otra materia de tercer año: que es teoría de la percepción. Ahí también estoy como adjunta. Primer cuatrimestre: Percepción. Segundo cuatrimestre: Publicidad y Comercialización.

VE: Publicidad y comercialización. ¿Y ahí aparece algo del campo de la educación en el abordaje de tus cátedras?

MV: En Introducción a las teorías, creo que sí. En el sentido de que, por ejemplo, trabajamos autores como... (la referencia es a Jorge Huergo). ¡Ay! No me va a salir ahora el nombre. Es de Rosario, que trabaja en Comunicación y Educación.

VE: No te lo acuerdas. ¡Estamos todos en el horno! (risas).

MV: Falleció hace poco, hace poco, cinco o seis años. Bueno, cuando me salga el nombre, se los menciono. Lo trabajamos cuando vemos comunicación en América Latina. Entonces hay mucha impronta, digamos, de la comunicación en el sentido de la formación, pero también creo que lo que acompaña esto del propio desempeño: de la propia práctica. Porque enseñar autores que son complejos, desde la mirada de las/es/os chicas/ques/os: en las teorías y desde su propia voz. Porque leemos autores desde sus propias escrituras, no tanto desde relecturas o traducciones. Enseñarlos y que las/es/os estudiantes se apropien de los conceptos. Creo que hay algo de comunicación, educación en la propia práctica. Pero también en la propia enseñanza marcamos fuertemente qué se entiende por comunicación desde una mirada crítica, pero también desde el diálogo. Entonces creo que la mirada horizontal que tenemos en la formación de las teorías nos permite seguir pensando a la comunicación. Reinventada desde lo educativo. No me va a salir el nombre de este autor. Es muy conocido porque incluso se ha creado una cátedra en la Universidad Nacional de Rosario con su nombre que trabaja el plano de la comunicación y educación. Y es uno de los autores que están en nuestro programa desde hace muchos años. Y que ha marcado para mí un hito en Latinoamérica de pensar la comunicación desde la educación.

VE: Vos nos contabas también que un hito para vos que funda esta relación en comunicación y educación en Salta fue esta experiencia previa con la Comunidad

Europea. Ese sería uno. Y el de conectar igualdad ¿parece que es otro? ¿Vos de alguna manera advertís algún otro hito desde donde se consolida esa relación en este diálogo que estás planteando de la comunicación con la educación?

MV: Creo que desde que la carrera se funda en la universidad pública y cuando por primera vez comunicadores empiezan a desempeñarse como docentes, empieza a haber esta inquietud. La inquietud de, sobre todo, que nos miran desde las otras carreras: profesoras/es de educación, profesoras/es de letras, profesoras/es de filosofía. Nos ven cómo nos desempeñamos sin haber pasado el trayecto pedagógico. Entonces, creo que el otro hito es la propia demanda de nuestros egresados. Porque cuando empieza la demanda laboral o - mejor dicho- como lugar de desempeño de nuestros profesionales las aulas. Cuando se empiezan a desempeñar como docentes de comunicación y cultura. O docentes de comunicación en contexto de encierro. O comunicadores que enseñan materias como esto de la introducción de las TIC en el aula... Creo que esa demanda de las/es/os propias/es/os estudiantes es la que marca la necesidad del vínculo. E incluso el de la profesionalización del trayecto pedagógico de las/es/os formadoras/es en comunicación. Por lo tanto, creo que otro hito que se constituye no hace muchos años. Esto comienza a ocurrir a partir del 2017, 2018. Cuando se sumó una convocatoria a través del Ministerio de Educación de la provincia, una demanda de la Universidad Católica: un docente de esa universidad solicitó el trayecto formativo pedagógico para poder tener mayor puntaje y reconocimiento en el desempeño docente en las aulas de nivel secundario. Reconocimiento que no tenemos al día de la fecha porque no tenemos el título de profesor. Tenemos un puntaje mucho menor a comparación con otras profesiones que tienen el trayecto pedagógico. Creo que eso va a marcar ese otro hito: la demanda de las/es/os propios estudiantes que nos hace pensar en este proyecto. Pensar en preparar en la carrera para la formación docente. Pensar en el trayecto de formación docente.

VE: Luli. Ese trayecto pedagógico: ¿la Universidad Católica lo tiene?

MV: Lo tiene, pero en forma general. No es específico en ninguna área. Te diría que ni siquiera en las ciencias sociales. Lo puede hacer un ingeniero, alguien de idiomas, alguien de comunicación. Es un trayecto, es una carrera con título de profesor, pero para todas las áreas por igual.

VE: Creo que tu relato muestra también, desde tu experiencia, un gran aporte de la comunicación al campo educativo. A vos qué te parece. ¿Cuál es, en qué radica la importancia o el aporte de la comunicación a la educación a partir de tu propia experiencia? A partir de estos relatos maravillosos de tu trayectoria que nos has contado.

MV: Creo que desde lo personal no sé si diría tanto un aporte. Lo que pienso como valioso desde mi experiencia como profesional: creo que nos ha permitido ir creciendo, alcanzar otro nivel o alcanzar una mejora profesional en el propio desempeño. Porque el vínculo que me ha permitido - como profesional- con otras personas de otras áreas desde lo educacional. El vínculo con la carrera de

educación, no solamente por Ariel Durán, sino también con estas personas que trabajan la pedagogía desde las TIC. Ellos les llaman tecnología educativa. Me ha permitido tener un vínculo con otras personas. Eso a nivel personal y a nivel profesional, la mirada sobre el desempeño fue creciendo a nivel profesional. La incorporación o ir al ritmo también del crecimiento de las nuevas tecnologías. Me parece que el vínculo sigue estando y no va a acabar.

Porque como profesionales que nos empezamos a desempeñar sin ningún tipo de conocimiento de herramientas pedagógicas y después enseñamos herramientas pedagógicas atravesadas por la tecnología a docentes. Por eso creo que es indiscutible el vínculo.

VE: Antes de pasar al cuarto momento, que tenemos muchas ganas de saber qué vas a responder. Gabriela, ¿tenés alguna pregunta, algún comentario?

GB: Bueno, comentarios tengo un montón para hacer. Me llama mucho la atención cómo ha sido tu trayectoria Mariana. Y que, en dos provincias totalmente alejadas, que las trayectorias profesionales de muchas/es/os de las/es/os comunicadoras/es sean tan similares. O sea, que la formación, más allá de la formación y todo lo demás, (28:20) ha sido muy similar. Y en esa similitud, también que el trayecto formativo en educación también en Salta se está dando por demanda de las/es/os estudiantes. En Mendoza eso ocurrió muchos años atrás cuando ya estábamos cumpliendo ese rol (docente). Muy similar el proceso en ese sentido. Comunicadoras/es se desempeñaban como docentes, pero no tenían ese trayecto formativo. El desempeño como docentes antes de tener la titulación como tales.

MV: ¡Ahora también es muy loco! Porque una de las cuestiones que tuvimos al principio – en los primeros años de la carrera- fue que había docentes, por ejemplo, las materias prácticas como radio y TV que en su vida habían trabajado en radio o en TV. Entonces las/es/os profesionales periodistas de Salta criticaban eso. ¿Cómo podían enseñar radio, cómo podían enseñar televisión si nunca se habían desempeñado en esa área? Es una de las críticas que nos hacían a las/es/os comunicadoras/es. ¿Cómo pueden enseñar en la universidad si no son docentes? Entonces la demanda no solamente tiene que ver con una valoración en términos de puntaje en las en las juntas calificadoras, sino también una demanda de las/es/os estudiantes ante la demanda laboral como docentes.

Muchas/es/os han sentido el apego por sus primeras experiencias de enseñar en un aula. Es algo que te marca para toda la vida. Creo que ellas/es/os lo han sentido y quieren crecer en su desempeño como docentes. Y no tienen las mismas posibilidades que otras/es/os docentes que son profesores. La demanda no solamente viene por una cuestión económica, sino también con una necesidad de crecimiento profesional. Creo que viene por ahí: por el crecimiento profesional.

VE: ¡Tal vez en ese crecimiento profesional aparece es marca paradójal -que vos Luli has señalado- de que egresadas/es/os de comunicación estaban formando en herramientas pedagógicas para el uso de TIC a docentes. Y ahí parece que ponían en juego también algo de los propios secretos de oficio de comunicador.

MV: Exacto, sí. Pero, además, también desmitificando -de alguna manera- el rol del/de la comunicador/a. Porque ahí está esta esa preconcepción de que el/la comunicador/a solo se desempeña en medios. ¡En Salta es muy fuerte! Es más, yo dirigí hace unos años una tesis de una chica que cuestionó esto: ¿cuál es el la representación acerca del/de la comunicador/a social en Salta? Y ella inscribió el análisis y la investigación en las organizaciones públicas y privadas (empresas, muchas de ellas). Y el rol de comunicador/a para las/es/os empresarias/es/os en Salta era salir en los medios y nada más. Entonces, el trabajo del/de la comunicador/a no solamente está en enseñar nuevas tecnologías sino en desmitificar el rol que se tiene acerca de su profesionalismo. Desmitificar esa idea preconcebida que se tiene acerca del/de la comunicador/a. Que en una sociedad como la nuestra, de costumbres muy tradicionalistas con valores y creencias muy arraigados cuesta mucho remover. Llevamos casi 20 años de carrera y todavía existe esta idea preconcebida del/de la comunicador/a.

Comunicación/educación en tres preguntas lúdicas

VE: Luli. ¡Qué trayectoria y qué gusto que puedas compartirla! Ahora tenemos que hacerte la pregunta lúdica. Nos vamos a dar el tiempo para que nos contestes. Son tres preguntas.

Si tu experiencia en el campo de la comunicación y la educación fuera una película o un libro: ¿cómo se llamaría y por qué?

MV: A ver, ¿cómo se llamaría un libro? Después de todo lo que hablamos se me ocurre pensar un título vinculado al desempeño docente. Entonces, tal vez comunicar desde las prácticas docentes. Ese sería, tal vez, el título de un libro. Creo que sintetizaría, si fuese autobiográfico, mi vida y mi experiencia. Comunicar desde las prácticas.

VE: ¡Ya tenemos el título de este video, entonces! Comunicar desde las prácticas docentes. ¡Qué bonito, qué bonito!

Ahora vamos a la segunda pregunta. Luego de haber compartido tu trayecto de vida... Si tu historia de vida guarda un tesoro: ¿en qué consistiría su riqueza?, ¿por qué?, ¿a quiénes se los dejarías como herencia?, ¿qué te gustaría que pasara con ese tesoro en el futuro?

MV: Esto da para pensar mucho. Valoro como algo atesorable mi biblioteca. Mis libros, tanto digitales como físicos en formato papel. Los atesoro y mucho. En cuanto puedo me compro uno. Es más, el último que me compré, no sé si lo tienen ustedes, es un glosario, el vocabulario de la comunicación. Está muy bueno, se los recomiendo. Un diccionario, ¿lo tienen? Está buenísimo. Ahí escriben varios colegas, es precioso ese libro. Muy lindo. Y que nos hacía falta las/es/os comunicadoras/es tener un diccionario propio. Creo que lo valoro como tesoro porque ha ido cambiando a lo largo de los años. Y cuenta también mi historia, mi trayectoria: cómo he ido cambiando, mutando, incorporando, desechando algunas cosas. Y creo que eso sería para mí un tesoro. A la espera de que alguien lo valore

del mismo modo que yo. Obviamente que cada una/e/o valora lo que en experiencia le enriquece. Y lo donaría a la carrera, en principio. Si no, lo dejaría como legado a mis sobrinos o a alguien que le interese. Tal vez a una biblioteca popular. Pero en principio a la carrera, a la biblioteca de la carrera. Y, como les decía, lo valoro y atesoro porque me representa en todo sentido. No solamente la bibliografía académica, sino otros libros, otros autores, de mucha más dispersión.

Incluso sumaría una videoteca en la que tengo varias películas en CD. Ya nadie ve ni usa el CD, pero aun así están ahí digitales. Para mí son mi tesoro.

VE: Luli, en este diccionario de la comunicación... ¿En qué concepto crees que aparecerías?

MV: ¡Guau! Me mataste. La verdad que no sabría qué decirte. Yo me considero multifacética, pero no sé si ese concepto está ahí.

VE: ¡Habría que agregarlo!

MV: Bueno, agregamos, sí. Multifacética.

VE: Y cuéntanos, ¿en qué consistiría este concepto?

MV: Por momentos me he hecho cargo de muchas cosas para las cuales nunca me consideré capaz. Pero fui aprendiendo con el transcurso del tiempo.

Eso me enseñó ese primer trabajo formal que tuve en esa consultora en la que se hacía de todo. Y después, al inicio de la carrera, porque a mí nadie me enseñó a diseñar un trabajo práctico, pensarlo en objetivos, pensarlo en tareas, pensarlo desde la propia evaluación. Creo que eso es lo que me define: como que fui avanzando, atravesando muchas dificultades, obstáculos, pero... Y mirándolo también desde diferentes planos. Mirándolo como estudiante, mirándolo como docente, mirándolo como la mamá que va a escuchar la tesis de una alumna que es su hija. Entonces creo que eso también me permite a mí mirarlo desde diferentes planos, ponerme en lugar de...

También otra palabra que me definiría sería lo empático. Porque trato de ponerme en el lugar de la/del otra/e/o muchas veces. Y eso también me define cuando tomo decisiones. Creo que viene por ese lado, no sé si respondí más o menos.

VE: ¡Más que acabadamente, más que acabadamente! Bueno, Luli, ante todo, agradecerte esta maravillosa entrevista. Y también preguntarte si querés agregar algo más. Si querés hacer algún comentario de cierre de esta entrevista maravillosa que hemos compartido contigo. Si querés comentar algo.

MV: Dos cositas que me olvidé de comentarles que también me definieron en mi trayectoria. Dos espacios en donde tuve la oportunidad de formarme.

Uno. Fue trabajar en otro ámbito de lo público: la Municipalidad de Salta. Eso me abrió otro espectro para tener otra mirada sobre la realidad.

Y dos, la posibilidad que me brindó el ser docente de poder, desde el ámbito académico, de conocer otras realidades. En el sentido que pude viajar, pude

conocer otras universidades, otras experiencias. Dar clases en el año, en medio de la pandemia, di clases en una universidad de México.

Entonces creo que todo eso ha ido marcando mi trayecto, mi experiencia. Me ha ido constituyendo como la persona que soy hoy. Sin la universidad pública, creo que eso no hubiese sido posible. Y más que nada agradezco, ¡agradezco haber - como alguien dijo alguna vez, alguien no muy agraciado-, agradezco haber caído en la universidad pública!

VE: Está bueno marcar un silencio frente a esta frase tan contundente.

Luli, en la Municipalidad, ¿qué es lo que hacías? Perdón que te pregunte.

MV: Asesora profesional. Asesora profesional en el campo de la comunicación.

VE: ¿Eso en qué año fue?

MV: Entre el año 2007, 2008, hasta el año 2012.

VE: ¿Y en México, durante la pandemia, con qué materia, con qué cátedra de la universidad mexicana y con qué universidad de México?

MV: La Universidad Hipócrates de Acapulco. Es una universidad privada que tiene un convenio internacional con la UNSA de intercambio. Y me tocó ir de intercambio primero. Estuve allá 20 días y establecimos muy buen vínculo hasta la fecha. Con gente maravillosa. La universidad es pequeña, pero muy profesional. Y ellos tienen el Instituto de Enseñanza Secundaria, al igual que la UNSA, y también la universidad. Y en la universidad tienen tres carreras: Medicina, Nutrición y Comunicación. Y la carrera de Comunicación es muy parecida, muy similar a la estructura de la privada de acá de Salta. Materias muy cortitas, cuatrimestrales, pero con la particularidad de que al ser privada las/es/os estudiantes eligen qué materia cursar y cuál no. Eso me llamó mucho la atención, porque de un año a otro, si no tienen estudiantes inscritos la materia desaparece. ¡Es una locura! Pero así funciona en esa universidad. Por suerte, la materia Comunicación y Publicidad -o creo que se llama Comunicación Publicitaria-, sigue estando. Es de interés de las/es/os estudiantes. Muchas/es/os se dedican a la comunicación y al marketing. Entonces es interesante, sigue estando la materia. Y estuve dando esa materia en modalidad virtual durante seis meses.

VE: O sea, agregamos más a tu trayectoria y a tu experiencia.

Luli, entonces ahora sí, para cerrar: una frase, un comentario final tuyo.

MV: Bueno, comentario final. No le tengan miedo a los proyectos de trabajo conjunto con otras universidades, porque conocen gente maravillosa, como ustedes. Como les comentaba, este año lamentablemente no puedo continuar con el proyecto porque tengo la expectativa de poder terminar mi doctorado. Cursé la maestría en estudios sociales, pero tampoco -por cuestiones laborales- pude terminarla. Así que espero que nos volvamos a encontrar. Que sigamos construyendo juntas/es/os y podamos incluso reunirnos cuando nuestro proyecto se materialice en algún momento: la carrera de profesorado en comunicación. Y gracias a ustedes, porque también me dieron las herramientas para pensar y seguir ambicionando ese objetivo.

El camino recorrido y el encuentro con el deseo



Laura Vargas entrevistada
Entrevista desarrollada el 18 de diciembre de 2024
Gabriela Barros & Víctor Martín Elgueta entrevistadores
<https://youtu.be/z0-57AU47Wc>

Presentaciones

La entrevista se desarrolló el 18 de diciembre de 2024 en forma virtual. Laura Vargas desde la provincia de Córdoba y Gabriela Barros & Víctor Martín Elgueta desde la provincia de Mendoza. La duración fue de 1 hora con 43 minutos.

Víctor Martín Elgueta (VE): Buenas noches, Laura. Buenas noches, Gabriela. Estamos entonces para iniciar esta entrevista que tiene que ver, Laura, con tu historia de vida, tu historia de vida en tanto profesional del campo de la comunicación social y también como profesora en el campo educativo. Entonces, antes que nada, bienvenida. Bienvenida a esta entrevista.

Te contamos cómo es la dinámica, la propuesta. Tiene tres momentos la entrevista. Un primer momento en que te dejaríamos que vos empieces por lo que quieras contar de tu trayectoria profesional, de tu trayectoria como comunicadora social, de trayectoria también como profesora de comunicación social. Los hitos que de alguna manera dan cuenta de tu formación, de tus distintas experiencias en distintos escenarios laborales que para vos de alguna manera son marcas muy importantes en tu vida. Entonces, esa parte hablarías vos abiertamente, libre. Nosotros simplemente entraríamos en ese diálogo de la historia que vos nos estás contando. Después, habría un segundo momento en que te preguntaríamos hitos de tu formación, tu formación como comunicadora. Si vos tuvieras que poner algunas marcas, cuáles serían y algunas marcas también como profesora de comunicación social. Eso en tanto a tu formación y luego lo mismo sobre tu trayectoria laboral. Entonces, cuáles son las marcas que de alguna manera dan

cuenta de tu vida o podríamos decir han hecho de vos la profesional que eres hoy en día. Y al final, bueno, un tercer momento que es como lúdico, que no te lo vamos a anticipar para que tenga también algo de sorpresa. Es más, un juego, un juego que es de cierre del momento de la entrevista.

Esas serían las tres partes, Laura. Si te parece, empecemos con la primera, que es abierta, los hitos que vos quieras comentar en forma también espontánea de lo que recuerdes, de lo que es tu formación y lo que es tu trayectoria a lo largo del tiempo como comunicadora social y como profesora de comunicación social en Córdoba.

Trayectoria de Formación

Laura Vargas (LV): Muchas gracias por esta oportunidad de poder expresar y poder dar cuenta de esta trayectoria. Cuando estabas explicando los momentos, me daba qué pensar. Cuando terminé el secundario, tenía que pensar qué carrera seguir y a mí me gustaba la comunicación más que el periodismo. Porque me gustaba trabajar en grupos, interactuar, llevar dinámicas. Antes en la secundaria trabajaba en grupos parroquiales, en grupos religiosos, donde había mucho trabajo de participación de distintos grupos y con gente. Con chicos más chiquitos, y una serie de dinámicas así, animaba a que se armasen ese tipo de cosas. Y como que me daba cuenta de que por ahí era, y una profesora de secundario me dijo que yo estaba inclinada para las ciencias sociales, tanto la literatura como la historia, todo eso. Entonces, cuando tenía que decidir una carrera, me fui a un terciario que era de periodismo, de Pérez Gaudio, que era privada. Y entré a la universidad que, bueno, en ese tiempo había cursos de ingreso. Y yo, la verdad que me preparaba con amigos, con gente amiga. Y había cupo en esa época, que todavía no era la apertura democrática. La verdad que con mucha facilidad rendí el ingreso y entré a la Escuela de Ciencia de la Información. Y ahí empecé la carrera. Puedo decir que fueron momentos -ahora a la distancia uno los ve como- difíciles: porque bueno, todavía era el último resabio y años de la dictadura. Eso significaba que éramos poquitos y creo que teníamos profesores que eran militares o algo así. Me acuerdo de que una vez fuimos a pedir que queríamos un aula más grande a un secretario académico y nos dijo que no hagamos ninguna nota. Pedíamos bancos para sentarnos más cómodos. Nos advirtió que podía haber una represalia, que nos iban a hacer desaparecer. Yo no entendía la verdad que nada. Fui a mi casa y le dije a mis padres, me pasó esto. Mis padres casi se infartan más o menos. Pero bueno, seguimos cursando con el grupo, éramos como un grupo. Habíamos ingresado como 30 más o menos nada más, y habían quedado como 250 afuera. A mí me parecía normal rendir y entrar con mucha facilidad. Un hito en la carrera fue que después viene la apertura democrática y vienen todos los profesores exiliados, vienen compañeros exiliados. Y ahí realmente se da un gran quiebre porque nosotros empezamos a ver que había otro mundo, otra realidad, otra bibliografía, otros enfoques teóricos. Barbero, Canclini, toda una serie con la corriente latinoamericana y que bueno. Nosotros estábamos mucho en la formación funcionalista de la comunicación. Entonces fue una revolución personal, un descubrimiento, un mundo muy distinto, la escuela en ese momento donde la

ciencia e información cambió muchísimo. Con gente, con alegría, con participación.

Trayectoria de Laboral: elecciones 1983 y salud mental

LV: Me acuerdo cuando fue el cierre de las campañas en el 83, bajamos por la avenida Maipú y yo estuve participando en las dos. Mi primer trabajo periodístico, se podría decir comunicacional, fue la cobertura de las elecciones del 83. En uno de los colegios había que anotarse con los SRT y yo me anoté y estuve cubriendo las elecciones. A partir de ahí, bueno, empezó a meterse la profesión, la carrera. Y bueno, terminé la carrera en tiempo y forma, en los cinco años, con la tesis y todo. Lo hacíamos como muy escolar, nosotros cursamos el año, rendíamos todas las materias, y así año por año, yo no me demoré nada. La carrera de cinco años la hice en cinco años, así exacto. Después, un profesor nos invitó, el profesor Tarico nos invitó a que colaboremos con él, justamente en esa época, que en el gobierno ya acá era el gobernador Angelos. Él estaba explorando, presentando propuestas de comunicación y salud mental.

Entonces, bueno, como nos reuníamos con los profes, con la gente. Con la movida, con todo eso, primero nos invitó a la cátedra, a un grupo de egresados. Había otras compañeras que eran más grandes que yo. Y entramos a la cátedra, primero ad honorem y después llegaron unos puntos. Y bueno, justamente yo no tenía trabajo y dije, ¿me pueden dar a? ¿Puedo ingresar yo? Después concurso, todo eso, y bueno, me acuerdo que entré con un semi dedicado en la cátedra de Publicidad y Propaganda. Paralelamente yo viajaba a un lugar del interior y trabajaba en una radio, en un lugar que se llamaba la ciudad de Dean Funes, y yo tenía mi programa de radio. Un programa de radio, a mí siempre como medio, es el único medio que me gustó, me gusta y me gustará: es la radio. Amo la radio, me parece maravillosa, mágica, hermosa. Y creo que esa impronta me ha atravesado en todo mi recorrido profesional. Ahí hacía yo mi programa de radio: Raíces. Creo que se llamaba y leía leyendas, pasaba folclore, hacía entrevistas a los lugareños, todo eso. Y estaba todo un día en el pueblo, o sea, dos días. Grababa todos los programas de toda la semana. Y una vez a la semana hacía todo a dos horas, ¿no? Y bueno, después uno necesitaba trabajar, eso es lo que pasaba. Ya había entrado a la facultad, ya tenía mi ingreso económico, y en ese momento ese profesor, con esto de salud mental -y todo eso- se abre la primera residencia interdisciplinaria de salud mental en la provincia de Córdoba. Donde entraban médicos, o sea, psiquiatras, psicólogos, terapeutas ocupacionales, enfermeros, trabajadores y comunicadores sociales. Mis compañeras ya habían entrado, había un concurso para entrar, también con orden de mérito. Y dónde te ubicaban, si era en la capital o en el lugar de la provincia, y yo ahí entré también. Antes había repartido currículum, quería trabajar en una radio de Bariloche, que me había ido de vacaciones. Y repartía, mostraba, llevaba currículum, pero entré en Córdoba, parece que mi lugar de trabajo era Córdoba. Y entré a la residencia interdisciplinaria de salud mental, experiencia impresionante. Era residente, primero era en un hospital comunitario, el primer nivel era un trabajo comunitario. Trabajamos en una revista, con los sectores populares, hacíamos

teatro. Talleres de teatro, distintos talleres. Ahí trabajé un año, junto con los compañeros residentes. El segundo año era en el hospital neuropsiquiátrico. Ahí trabajamos talleres con los pacientes, taller de radio, pero como era tan nuevo. Por ahí nos hacían, como anécdota, nos hacían hacer a los comunicadores guardia. Así que yo hacía guardia con los psicólogos y los psiquiatras, y me quedaba esa noche, el martes tenía noche guardia, entonces yo me quedaba todo el día, dormía en el hospital y al otro día me iba a mi casa. Era muy fuerte, eso fue muy fuerte, trabajar en el hospital neuropsiquiátrico. Primero que estábamos en la guardia y acompañando a los otros colegas, los profesionales. Y ahí está la psicosis, yo vi lo que es la locura, la enfermedad mental en su potencia desarrollada. Y la verdad que eso me marcó mucho, tuve que empezar a hacer yo terapia, porque realmente ver lo que es el ser humano y la locura es muy fuerte, muy muy fuerte. Pero ahí, bueno, seguí, después pasé al Benito Soria. Un hospital general. Ahí trabajé también con el barrio. Después seguí la carrera como residente, primero residente, después jefe de residente, después instructor docente. Ahí fui a otro hospital de salud mental Emilio Vidal Abal en la ciudad de Oliva. Y en todo ese tiempo duré trabajando en ese trabajo comunitario y comunicación institucional. Y todo ese tipo de comunicación, mientras tanto tenía la cátedra, estaba como JTP en la cátedra de Publicidad y Propaganda. Fue una experiencia linda, porque con la cátedra en los primeros años aplicábamos dinámicas de grupo, distintas formas de innovar, de enseñar la materia. Llevábamos invitados, no era un lugar de reproducción de contenido, sino era un lugar de innovación. Hacíamos todas las estrategias de dinámicas de grupo, de comunicación popular, las llevábamos a la facultad: Y lo que hacíamos en la facultad, porque éramos el mismo equipo que estábamos en salud mental y estábamos en la cátedra. Ahí fue como muy potente eso y después cuando en los noventa, cuando fue el problema del tequila, cuando el gobernador Angelos se va viene el gobernador Mestre y ajusta. Y nos quedamos sin contrato y quedamos sin trabajo todos los que estamos en salud mental. De un día para otro, con cuatro cargos concursados quedamos sin trabajo. Me quedé solamente con la facultad y la verdad que fue un shock. Porque estar en salud mental era empezar a hacer una carrera, a estudiar, ir a los Ateneos, de formarse, ir a los congresos. Decir, bueno, voy a trabajar en el campo de la comunicación y la salud, y algo de la educación, pero más o menos era ese marco. Y de golpe quedar sin nada, la verdad que sin nada.

Profesora de Comunicación en el secundario y en el profesorado

LV: Justamente a partir de ahí se da la transformación desde la Ley Federal de Educación y empiezan los ciclos de orientación de comunicación en las escuelas secundarias. Y como uno tenía contactos, amigos, colegas. Me dicen, mira hay trabajo acá. Yo era una desocupada, intenté incursionar por la comunicación en el ámbito privado, pero después ya me llamaron los colegios. Y ahí entré en el colegio Eduardo Raúl Requena como profesora de comunicación. Y en tres años tuve las 30 horas, entonces lo que yo daba en la facultad empezaba a dar en el colegio secundario. La verdad que era tan bien, yo creo que a mí me ayudó mucho

el trabajo de la dinámica de grupo de la comunicación popular, de trabajar con sectores populares, todo eso, en salud mental. Eso creo que ahí coseché, lo estoy pensando en tiempo presente ahora. Muchas herramientas para ir al aula, para trabajar. Innovaba, tenía distintas propuestas, diferentes. La verdad que era fascinante esos primeros años porque trabajaba la comunicación muy activa. No era dar un texto y dictar, sino hacíamos una de las primeras materias que tomé en el secundario, eran los sábados. Entonces imagínense, las/es/os adolescentes venían del baile, de la fiesta y todo eso. Y traíamos mate, eran como unos módulos de chapa en un colegio, en un anexo en el barrio Ituzaingó, en el Ejército Argentino. Y tomábamos mate, charlábamos, hacíamos dinámica de grupo, era como seguir trabajando como en el barrio, como en la comunicación popular. La verdad que fueron los primeros años, después nos entregaron un edificio nuevo: el colegio Requena. Y ahí empezar a trabajar, había muchos talleres, se trabajaban muchos contenidos. Y también en la facultad desarrollando todo lo que era publicidad, propaganda. También hubo un cambio de plan de estudio en la facultad, el plan 1993, que está vigente ahora. Donde se empieza a tener las orientaciones. En la facultad hago ahora un ciclo básico: primero, segundo y tercero. Una formación general y un ciclo orientado, un ciclo profesional orientado que son las cinco orientaciones: radio, televisión, gráfica, institucional e investigación. Yo estuve en institucional, ya que ahí como que uno va armando como un caminito de lo que era publicidad. Taller de imagen, dar imagen y publicidad y propaganda. Y siempre vinculando con el colegio secundario. Esto me significó un desafío muy grande de preparar. Yo nunca lo vi tan separado, sino alguna transposición didáctica: lo que daba la universidad, lo que daba el colegio secundario, creo que casi intuitivamente hice como esa mediación de contenidos, de un lado a otro. Y de las técnicas aplicadas en una facultad, en la Escuela de Ciencia e Información, iba y las hacía en el secundario, en ese sentido. Después se dio, en un momento, que empezó una figura que se llamaba apoyo-dirección en el colegio secundario y me presenté. Estuve entre cuatro años y cinco frente a docentes. Profesores de un montón de trayectorias. Me presenté a un concurso interno para hacer apoyo-dirección. Estar en el equipo de dirección y empezar a pensar líneas más generales, salir del aula. Y líneas más institucionales de política educativa institucional en la escuela. Me presenté, yo pensaba: me gusta estar en esa oficina y en ese sillón. Me gusta, parece que yo me siento bien en ese lugar. Me presenté y gané, y ahí fui apoyo-dirección bastantes años. Estar a cargo, juntamente con el director, fue un cambio. Primero empecé con una directora, después se concursó ese cargo y entró el director que se jubiló ahora. El profesor Espiga Báez. Junto a él y los secretarios trabajé. Estaba a cargo de la escuela los días que no iba el director. Estaba a cargo de la escuela con los problemas de docentes, estudiantes, las horas libres, venían los padres. En ese momento era una escuela chica, más manejable.

Y así fue que pasó esto que plantea siempre Martín, hubo una disputa con Lengua que era muy fuerte en esa escuela y realmente nos quería marcar como la cancha. ¿Qué hacer las/es/os comunicadoras/es? Ahí con otra colega nosotras nos pusimos firme y libramos una lucha. Me acuerdo de una escena donde había un aula, como 30 profesores y profesoras de distintas disciplinas comandadas con la de lengua y la de lengua extranjera, inglés. Querían sacarnos horas y poner informática. Y nosotras dos -yo lo siento que como fue un circo romano-, en el

medio defendiéndonos con capa y espada. Fuimos a hablar con el inspector. Un día habían firmado todos que querían poner esas materias y nosotros nos dijimos: no vamos a dar nuestras horas, no se va a cambiar las horas, no va a ingresar esa materia. Firmes. Y bueno, por suerte nos dio la razón la inspección. A dos personas frente a 30. Defendiendo el nuestro campo. A partir de ahí fue otra mirada que nos dieron a nosotras, lo que significaba comunicación en esa institución. Eso significó dar una batalla muy fuerte, que después a la vuelta en la historia terminamos amigas, amigos con esas/os profesoras/es. Pero en ese tiempo, por ejemplo, hacíamos -cuando no había la facilidad que hay ahora audiovisual, hacíamos las fotonovelas. Estudiantes generaban una historia, a partir de esa historia sacaban fotos y escribían el guion. Y esa historia, las fotonovelas, las exhibíamos en el Requena Cultural. Exposiciones para lo que se sacaban fotos, se pagaba el revelado. Todo eso, que era analógico en ese tiempo. Yo empecé ahí a trabajar, soy una de las fundadoras de la radio de la escuela. Empezamos a trabajar con micrófono, a hablar, a hacer programitas muy caseros. ¡Muy caseros! Ahora ya la escuela tiene un estudio, tiene equipos, tiene consolas y una serie de cosas: radios abiertas. Empezamos en la plaza. Era hacer una sinergia entre la Escuela de Ciencia e Información y el colegio. Si había una propuesta de algo, iban a la escuela. Si había algo del colegio para ir a la Escuela de Ciencia e Información: iba siempre. Mis dos campos fueron esos.

Paralelamente, cuando entré en el secundario empecé a estudiar mi maestría en Políticas Públicas en la Escuela de Trabajo Social. Y así trabajé mi tesis de maestría en la escuela con el Proyecto de Escuela para Jóvenes. Eso lo hice en el IPEN 40 Deodoro Roca. Pensando o viendo cómo se implementaban esas políticas educativas, esos lineamientos y la recepción que hay de esas políticas en el espacio áulico. Esa ha sido mi interés que me ha atravesado con preguntas para investigar. Creo que mi última tesis (doctorado) también tiene que ver con eso. Con esa política en el 2000 -con De La Rúa- empezó el Proyecto Escuela para Jóvenes (CAJ). Esas transformaciones. Uno de los colegios que funcionó como experiencia piloto fue el IPEN 40. Hice todo un estudio de campo, con entrevistas, con interrogantes, para la tesis de maestría. Y la verdad que fue muy significativo el rol de las/es/os directoras/es, el rol de los distintos grupos de docentes locales y periféricos. Esto era en el ciclo básico, no en el ciclo orientado del secundario. Es como que era muy interesante las resignificaciones que le daban. Me acuerdo cuando estaba haciendo el trabajo de campo y había muchas reuniones de equipo para avanzar con el proyecto. Decían que era una espía del gobierno, que estaba ahí tomando notas. Les dije que estaba haciendo mi tesis de maestría nada más, que después les haría las devoluciones. ¡Había una "persecuta" tremenda! Creo que la transformación educativa en Córdoba fue muy fuerte. ¡Quedó mucha gente sin trabajo, muy dura! Acá se hizo la famosa marcha blanca, cuando el gobernador Mestre hace esta transformación. Porque fue una transformación diferente a las otras provincias. Acá se secundarizó la primaria. Es decir, con sexto grado ya pasaban al primer año del secundario. Y fue una transformación muy dolorosa y despótica casi. Entonces, todo lo que significaba cambios en este último tiempo, tiene que decirse asociado a la idea de "sin costo laboral". Porque hubo mucha gente que quedó sin trabajo pese a la reacción que se vivió esa transformación de la época del gobernador Mestre. Fue una transformación traumática. Mucha gente quedó sin trabajo o con horas

institucionales que después -a los dos años- caían. Y eso fue muy fuerte. Después el bachiller fue transformándose.

Y en la facultad, en la Escuela de Ciencia de la Información, y estaba en la cátedra de Publicidad y Propaganda. Después en el taller de imagen. Pero me daba cuenta de que esos espacios no me llenaban, no crecía, tenía una tapa. Sentía que no era un espacio donde no podía crecer, proyectar, aportar. Así que pedí cambio para ir a otra materia que es la que estoy ahora: análisis institucional 2. Desde el enfoque comunicacional de la comunicación institucional y la sociología. Un mix. Y eso me significó un cambio distinto. De crecimiento, de tener otras lecturas, de profundizar más un enfoque sociológico y comunicacional de las instituciones. Tener otras propuestas, otros equipos. En esta libertad de mi desarrollo profesional. Haciendo mi tesis, participando en congresos, escribiendo, acompañando mi desarrollo laboral, ir escribiendo sobre mi práctica. Preparando las clases, leyendo materiales yendo más allá de reproducir siempre lo mismo. Buscando un espacio para articular sistemáticamente con una formación epistemológica mi experiencia y práctica en la escuela secundaria y en la Escuela de Ciencia e Información. En las dos escuelas, tanto en la universidad como en el secundario. Creo que siempre pude, por suerte, hacer eso. Lo que no es fácil. Pero busqué darle una vuelta de tuerca.

Otro hito importante es que entré en gestión. Una de las cosas que me ha caracterizado a lo largo de todos estos años, fue esa primera instancia de gestión en la Escuela Requena. Práctica de gestión. Y después se dio en el 2007, con el grupo que yo era afín - el grupo que era oficialista en ese momento en Ciencia e Información-. Me ofrecí para la gestión. Indudablemente siempre me ha gustado. Me gusta los grupos, organizar, dar tareas, todo eso. Creo que es una impronta que siempre he llevado en mi vida desde pequeña. Y que ha ido como tomando forma en mi carrera en las distintas dos instituciones. Ser apoyo y dirección en el secundario me dio un montón de herramientas para poder después desempeñarme como gestión en la Escuela de Ciencia e Información. Y así ejercer en ese primer cargo de gestión como subsecretaria de extensión. Ahí trabajé bastante, estaba en el área de Relaciones Internacionales y Extensión. Con cursos y distinta gente de la Escuela de Ciencia de la Información y con otras instituciones. Es como que dando clase en los colegios y haciendo gestión fue haciendo mi carrera. Y así fue como fui inclinándome hacia más el trabajo de gestión en la universidad, sin dejar el colegio, por supuesto.

Y ahí mismo empezamos con un grupo a darle más forma a lo que era el proyecto del profesorado, del borrador. Empezar a trabajar con los secretarios académicos de la universidad que también nos ayudaron. Ahí hicimos un ir y venir y venir con el proyecto. 100 veces hasta que el proyecto quedó. Y en el 2010, es aprobado por el Consejo Directivo, el Consejo de la facultad, el Consejo Consultivo teníamos en ese momento. Después el Consejo Superior y después va al Ministerio de Educación. Y en el 2011 empieza el profesorado.

Pero ahí no solo participé en la creación del trayecto de profesorado sino también como docente. Ingreso para ser docente del profesorado con las horas, con los puntos que nos dieron. La última vez que nos dieron muchos puntos para los cargos. Para concursar. Y ahí concursé como asistente y después como adjunta. Y hasta ahora que soy adjunta del Taller de Práctica Docente 1 y 2. Y

bueno, creo que más o menos, y después al terminar la tesis -mi tesis de maestría- empecé a pensar mi tesis doctoral.

Ahora que cuento, mi primera etapa de trabajo fue en salud mental, con una perspectiva comunitaria de comunicación Popular. Que no está desligada de lo que vendrá luego. Siento hay una continuidad con el trabajo en el espacio de la escuela y sus estudiantes. Pero desde un lugar distinto al de salud. Las/es/os adolescentes introdujeron perspectiva diferente y de futuro. Puedo decir que desde un lugar más sano. Porque salud mental otro, como más difícil. Tuve un gran cambio de línea, una reconfiguración en el campo de mi práctica.

Actualmente estoy en el profesorado y sigo en la licenciatura, en Análisis Institucional 2 que está en cuarto año cuando empiezan los estudiantes a formarse para ser comunicadores institucionales. Así, después con los cargos de gestión, seguí con el cargo de coordinadora del profesorado. Después cambiaron las gestiones, y volví 100% al aula. En 2008 volví como subsecretaria académica y el último cargo de gestión que estoy ejerciendo ahora es el de Secretaría Académica. Más o menos, esa sería una síntesis de mi trayectoria laboral.

Volviendo sobre la propia trayectoria profesional y docente

Gabriela Barros (GB): ¿Como secretaria académica estás ejerciendo desde qué año Laura?

LV: Diciembre, primero de diciembre del 2021.

VE: ¡Laura, qué trayectoria, qué trayectoria! Vamos con Gabriela a hacerte algunas preguntas de lo que has contado como para que nosotros podamos entender lo que nos has compartido. Laura, empezaste contándonos que tuviste esta inclinación desde la escuela secundaria y en un grupo parroquial. ¿A qué escuela secundaria fuiste? ¿Y en qué grupo parroquial participabas?

LV: Fui a la escuela secundaria al Liceo de Señoritas General Manuel Belgrano que estaba en el centro de Córdoba. Tenía que tomar un colectivo de mi casa al colegio. Iba al turno mañana. Yo quería entrar a un colegio que era muy prestigioso en ese momento, que era el colegio normal Alejandro Carbó. Pero no había cupos, entonces entré a este otro colegio que era, como dice el nombre, de Señoritas. Tenía una formación humanística muy, muy, muy buena. Recuerdo una de las profesoras que nos hablaba de historia, de las pirámides de Egipto, y contaba que ella cuando estaba en Egipto... Nos contaba de su vivencia cuando había viajado a Egipto... O que había estado en París. Y todo eso nos contaba desde la vivencia de ella.

Yo vivía en un barrio. Que se llama Barrio Colón. Antes le decían Pueblo Colón. Está como al sudeste de la ciudad de Córdoba, cerca del Parque Sarmiento. En el medio, bastante cerca del centro de Córdoba. E iba a la parroquia San Pablo Apóstol. Formaba parte de un grupo religioso católico que se llamaba Focolares. Y después pasé al grupo de la acción católica de la Iglesia San Pablo Apóstol. En esos dos grupos religiosos católicos estuve participando. Participaba mucho en

grupos, muchas cosas de grupos, de interacción. Soy hija única, por lo cual el espacio de mis amistades era mi casa. Era un espacio de mucho placer para mí, de mucho gusto. Mi casa era como el centro de parroquia, de cualquier evento, cualquier día. Todos iban, estaba a dos cuadras de la parroquia. Íbamos a casa a tocar guitarra, a tomar algo, a tomar un té, una gaseosa, una cerveza. Tenía un patio muy grande, muy grande, con una parra. Entonces ese era un espacio de compartir con la gente.

VE: Laura, luego nos dijiste que hiciste el ingreso. Y nos contaste que entraron 30 de 250 estudiantes. ¿Cómo era el ingreso a la Escuela de Ciencias de la Información? ¿Y en qué año? Cursaste entre la dictadura y la apertura democrática.

LV: O sea, en 1983. Habrá sido el 81, más o menos. Sí, sí, más o menos. Y había cupos, había unos cursillos que se daban en febrero. Y había unos exámenes múltiples choice que se tomaban ahí. Vos ibas a los cursillos con unos profes. Yo me acuerdo de que eran unos salones, en el comedor universitario, inmenso. Daban unos teóricos. Después había gente que se preparaba en unos institutos para rendir el ingreso o te preparabas sola. Yo me acuerdo que estudiaba con varios compañeros, íbamos al cursillo. Después íbamos a estudiar a la casa de algún compañero o compañera. Y después estaban los sábados, teníamos esos exámenes. Me acuerdo de que con los que había estudiado no entraron. Y que yo entré. Creo que entré porque yo tenía una base muy buena de formación humanística y social de la escuela secundaria. Muy, muy buena. Y aparte me gustaba mucho la historia, la literatura. Sobre todo, eso tenía una buena base. Nunca renegué. Mi primera carrera que yo hubiese querido hacer era arqueología: ser arqueóloga. Creo está en La Plata esa carrera y no me iban a mandar. No teníamos el medio económico. Ese fue mi primer interés. Sobre todo, explorar culturas originarias, pasadas, para saber sus costumbres, su forma de ser, su religión, sus cosas, todo eso. La comunicación era con los grupos y la gente y la interacción. También una forma mejor de conocer y estar en esta relación, salvando las distancias. Pero bueno, por ahí fue la cosa.

Siempre tuve la certeza por mi carrera. Nunca tuve dudas de decir: uy, me equivoqué carrera, qué lástima esto, quisiera haber estudiado otra cosa. Se ve en mi relato que yo no elegí el periodismo o la gráfica o lo audiovisual. Que dentro de los medios me gusta la radio. Y dentro de la comunicación en general, me interesa la interacción interpersonal, social de los grupos. Esa línea me ha acompañado todos estos años. Es algo que te acompaña: la interacción con los grupos.

VE: Lo anoto para luego retomar este punto. Laura, vos nos contaste que durante la época de la dictadura tuviste un episodio por pedido de bancos, nos contaste tenías profesores que eran militares, y que les dijeron que no hicieron una nota y expusieran sus nombres... ¿qué más recuerdas de esa época del cursado durante la dictadura? ¿Cuáles eran los temas? ¿Cómo era el cursado? ¿La relación con tus compañeras/os? ¿La forma de dar las clases? ¿Te acuerdas?

LV: Y me acuerdo de que iba a la tarde. Había turno mañana y turno tarde. Yo iba a la tarde, empezaban las clases como a las 5, 6 de la tarde. Hasta las 10 de la noche en una parte de la ciudad universitaria. No lo que era la escuelita, sino como en

otras aulas. Y la clase era como que teníamos un salón, como un localcito. Así que estábamos todos muy apiñados. Y el profesor adelante hablaba. Y la verdad que no me acuerdo de los contenidos. Lo que me acuerdo es de unas profesoras de teoría de la comunicación. Enseñaban algo de lógica. Uno iba y escribía mucho, daban la clase. Sí, había otros profesores más interesantes, como el profesor de lingüística que daba Saussure. Eso me acuerdo, signo y símbolo. Después, sobre todo primer año. Después estábamos en la apertura democrática. Después me acuerdo de que el segundo año sí, daban unos temas. Éramos muy poquitos y tenía como un sistema medio escolarizado de secundaria: uno iba y se sentaba en el mismo banco, con los mismos compañeros de lunes a viernes, un montón de horas y había algunos recursantes, claro, eso fue en segundo. Me acuerdo de que había uno que resultó ser un cómico de acá de Córdoba. Y cuando teníamos la clase con ese compañero llorábamos la risa. Me acuerdo mucho, qué veíamos en sociología y después los exámenes. Aparte nosotros, digo nosotros por mis compañeras/os que cursamos: terminabas de cursar y después a rendir. No es como ahora que rinden uno o dos o esto o aquello. No, no, no. Nosotros teníamos que rendir, cursábamos las cinco materias y teníamos que rendir las cinco una tras de otra, una tras de otra. Llevábamos la carrera muy al día. Pero muy al día. Bueno, los parciales, en publicidad y propaganda cuando la cursé -el profesor donde después entré a la cátedra- el adjunto me había bochado varias veces y después terminé siendo parte de esa cátedra. ¿Qué más recuerdo? Sí, que era un grupo muy chiquito, muchas horas de cursado y muy estricto el funcionamiento. La Escuela de Ciencia e Información tuvo muchos desaparecidos, estaba muy marcada y el edificio estaba en el centro. Por este tema se cerró un tiempo, después se abre con la dictadura unos meses, y después la traslada. A lo que era, el edificio, una garita de la policía en la entrada del campo de la ciudad universitaria. Ese fue el primer edificio donde nosotros empezamos. Ahora le decimos el edificio antiguo, o histórico. El edificio histórico era una garita donde empezamos: una cosa fuerte. Pasa que después uno se da cuenta, entiende la historia con los años. ¡En el momento no te das cuenta! Era muy chica, joven. No teníamos tampoco conciencia de que había, según nos decían, que teníamos compañeras/os de los servicios. Yo ni me he enterado de eso, la verdad qué sé yo. Con las/os compañeras/os bien. No sé si bien, pero nos decían que teníamos compañeras/os de los servicios. Nos enteramos con la apertura democrática y con los años. Pero en ese momento no sabíamos, yo era una estudiante que iba, estudiaba, hablaba con las/os compañeras/os, salíamos después de peña. Íbamos a tomar unos vinos, íbamos a la Nueva Trova, a bailar, a todo eso. La vida de un estudiante común, normal, en ese sentido. Y realmente cuando fue la apertura democrática, después de 1983 -ese 10 de diciembre cuando asume el presidente Raúl Alfonsín-: ¡era una cosa, una alegría, una emoción, una euforia, tan hermoso, tan hermoso que bueno! Ahí nos dimos cuenta qué era vivir en la dictadura y qué era vivir en democracia, qué significaba la democracia. ¡Impresionante el cambio en ese sentido, muy, muy, muy fuerte!

VE: ¿Y cómo fue esa cobertura que hiciste como tu primera experiencia de trabajo periodístico? La cobertura de la democracia.

LV: ¿Sabes qué? Fue en el colegio donde yo hice la primaria. Era con lo Canal 10, los SRT. Tengo un certificado ahí viejo. Fue en el colegio José Hernández. Pasaba por las mesas, tipo como una boca de urna. Tomaba nota, transmitíamos los resultados. La verdad que no me acuerdo mucho. Lo que recuerdo es que fui del colegio temprano, anotaba la cantidad de mesas que había. Era el operativo del Canal 10. El primer operativo de la democracia y yo participé. Invitaron a todos los estudiantes de comunicación que querían hacer una cobertura del operativo de elecciones de 1983: y yo fui. Creo que, hasta después de las 10 u 11 de la noche estuvimos para pasar los datos de las mesas. Nos dieron, después, un certificado de que habíamos participado en el operativo elecciones. ¡Muy emocionante, la verdad! Era el interés de empezar a ejercer la profesión en algo tan importante como en la democracia. En ese sentido, fue muy bueno eso, muy bueno. Aparte en un colegio donde yo hice la primaria. Entonces se juntaba en el barrio donde hice la primaria, donde conocía a la gente, estaba en el grupo de amigas/os que me decían: la periodista, vos sos la periodista, periodista. ¡Y sí, me encantaba! Aparte me gustaba mucho estudiar, esto de llevar la carrera al día. Luego empecé a trabajar como en cuarto año. Antes no trabajaba, pero llevaba la carrera muy regular. Muy regular. Me acuerdo de que, en diciembre, tipo de secundaria, terminaba a rendir todas las materias y no me quedaba nada para febrero o marzo. Empezaba las clases y ya tenía todo rendido, tenía un montón de tiempo, para preparar alumnitos, para hacer algo, para conseguir una moneda para las vacaciones, una cosa así. Y teníamos un grupo, yo formaba parte de un grupo que también eran muy estudiosas, muy disciplinadas. ¡Muy lindos años, muy lindos años! Más allá de la dictadura, creo que los últimos años fueron muy buenos en ese sentido.

VE: Laura, vos dijiste recién de que empezaste a trabajar cuando estabas en cuarto año. ¿Eso fue a través de la invitación del profesor Tarico?

LV: No, empecé a trabajar cuando estaba en cuarto año en una empresa constructora. Me llevó una tía. A la parte administrativa. Con Tarico empecé a trabajar cuando me recibí, ya era licenciada. Y empecé como Jefa de Trabajos Prácticos. Tenía, ponle, 23 y mis alumnos tenían 22 años. Era muy joven, casi la edad de mis estudiantes. Y también trabajé en la empresa constructora un tiempo, hasta que me di cuenta de que no era lo mío. Y apenas me recibí entré a trabajar a la facultad con un cargo de Jefa de Trabajos Prácticos semi dedicada. Ya cobraba en ese tiempo.

VE: ¿Y fue paralelo eso con el tema de las residencias en salud?

LV: Y claro, estuve como un año en la facultad, e iba a hacer el programa de radio allá de Dean Funes. Creo que a los dos años entré y empecé en la residencia de salud mental. Sí, es una diferencia de dos años. Al poco tiempo. Y ahí en la residencia de salud mental estuve nueve años trabajando.

GB: ¿Nueve años? Y ahí hiciste todo el camino, residente, jefe de residente.

LV: En la provincia, sí, bastantes años. Instructor, hice todo, todo por concurso, hasta instructor docente.

VE: ¿También hacías docencia ahí en la residencia? ¿Era una denominación que se llamaba instructor docente o era una tarea docente?

LV: Claro, sí hacía docencia, sí, sí. Era una tarea docente de formarlos, a los residentes, de llevarles lectura, de formar grupos de estudio, era presentar la experiencia que habían hecho. Es el modelo médico, pero con las temáticas nuestras. Había ateneos con algún caso de experiencia. Casos psiquiátricos, en ese sentido, para poder pensar la comunicación como algo más lúdico, recreativo. Tanto para los barrios como para los hospitales psiquiátricos. Por ejemplo, estaba en el neuro (hospital) la radio de los inestables. Había talleres de radio con los pacientes que estaban más compensados, por supuesto. Fue una experiencia muy, muy fuerte. Yo vi hacer electroshock a un chico que tenía una psicosis muy aguda. Pedía cosas para ir a ver, conocer. Escribíamos revistas, en Nueva Oliva hacíamos una revista y contábamos cosas de la institución, del pueblo, de esto y aquello. Trabajamos con una revista institucional con varios números. ¡Salió muy bueno eso! Estaba lindo para dar a conocer algunas cosas buenas que se hacían.

VE: ¿Y eso lo hacías vos como residente o lo hacías también con los pacientes, los pobladores?

LV: La revista la hacíamos nosotros con un equipo de comunicadoras/es. En ese caso lo hacíamos cuando era instructora docente con quienes eran residentes y con las jefaturas de residentes hacíamos las notas. Teníamos la revista y buscábamos la información y todo eso. Hacíamos una entrevista a pacientes, médicos, profesionales: ¿cómo trabajaban distintas terapias, distintas problemáticas de salud mental? O ese tipo de cosas, o ver la historia de la institución. Cada año nosotros teníamos que hacer con residentes un trabajo final. Y yo hice, por el tercer año, la historia del Benito Soria, que era un hospital. Recuperé un montón de historias, de narraciones populares de ese barrio, en Alto Alberdi. Pude recuperar, hacer una recopilación histórica de esa institución que ahora se llamaba Benito Soria. Había sido otra cosa antes, no me acuerdo mucho, hace tiempo. Hice una recuperación histórica de las instituciones.

Siempre como el mismo campo: o el educativo o lo institucional. Ahora me que me escucho advierto que no han sido cosas tan disímiles. Siempre como que navegando en estas cosas, en estas dos cosas: en estos campos interdisciplinarios. Trabajar mucho en la interdisciplina. Trabajé mucho con psiquiatras, psicólogos en el Benito Soria. Trabajamos con odontólogos en las salas de espera. Trabajamos mucho eso, bastante.

VE: ¿En la sala de espera con los pacientes que esperaban?

LV: Claro, sí, alguna dinámica, alguna cartelería, alguna cosa de -¿cómo se llama?- comunicación institucional. Carteles, diseñar contenidos en ese sentido de prevención de algo. En esta época es el impreso, ¿no es cierto? Muy analógico, todo analógico. Todo analógico en ese sentido. Hacíamos distintas actividades:

preparar la fiesta el día del niño en el barrio. Y eso llevaba tiempo. Trabajar con las madres para la estimulación temprana, los grupos de teatro. Muchas cosas, trabajo comunitario. Se hizo mucho trabajo comunitario, había mucho trabajo comunitario.

VE: Comentaste que esto se interrumpió. Que hubo un cambio en la política de salud mental...

LV: Cuando empezó la residencia, ésta era toda una corriente de Italia, de Trieste. Venía de una corriente que se llamaba desmanicomialización de la salud mental. Venían los italianos acá a dar sus charlas, su capacitación. Pero se interrumpió y se volvió al modelo médico hegemónico: una salud mental marcada por el asistencialismo. No por la prevención ni por la desmanicomialización. Se volvió un modelo más tradicional.

VE: ¿Vos mencionaste que esto sucedió con el gobernador Mestre?

LV: Sí, Ramón Mestre, el que es intendente ahora es el hijo. Ramón Bautista Mestre era gobernador de Córdoba. Y él quitó la desmanicomialización y volvió a introducir ese modelo más tradicional. Y después de Mestre siguió el gobernador José Manuel de la Sota. Y siguieron ya con un modelo médico hegemónico, asistencialista. No se volvió más a un modelo más preventivo o de otro tipo. No se volvió nunca más en Córdoba.

VE: ¿Y quedaron todos esos profesionales cesantes?

LV: Sí, muchos quedamos sin trabajo. Muchos. La verdad es que fue muy fuerte.

VE: Vos mencionabas también que esto coincide con tu ingreso a la escuela secundaria a partir de la Ley Federal de Educación. Y ahí marca también tu ingreso el Requena.

LV: Exactamente. Al Requena, a dos colegios. Al Requena y al IPEN 40 Deodoro Roca. Deodoro, el de la reforma. Entré porque era más cerca de mi casa el Deodoro Roca. En el Barrio Jardín. Tenía un grupo de horas en el Requena y un número de horas en el Deodoro Roca. Siempre dando comunicación. Metodología era en el viejo plan. Metodología de la Investigación Social en el Deodoro Roca. Dos materias de esas, pero dentro de la orientación de comunicación. Nunca di lengua. Siempre me surgieron horas de comunicación. Y en el Requena también. Era con otro plan, no es el que está actual. Medios de Comunicación, creo que era una. Y Opinión Pública. Esto más o menos en la década de 1990 o 2000. Casi fines de 1990, más en el 2000. En el 2000-2001 ya tenía las 30 horas. Ingresé en 1997 al colegio. En 1995 gobernaba Angelos y quedé sin trabajo. Después Mestre en 1996. O sea, por un lado, quedamos sin trabajo en salud mental, y por otro lado, se abrieron las orientaciones de comunicación en el secundario. Especialización de comunicación en el secundario. Con una diferencia de un año, ingresé. En 1998 ya había ingresado. Y entre 2000 y 2001 ya tenía las 31 horas. Podíamos tener 31 horas. En cuarto, quinto y sexto. Tenía mejor puntaje, estaba a la mañana. Y

tenía materias de cuarto, materias de quinto y materias de sexto en el Requena. Y en el Deodoro Roca tenía cuarto año.

VE: Laura, estamos hablando cuando era el Polimodal en Comunicación, Arte y Diseño.

LV: Claro, claro. Pero nosotros no le llamábamos... Cuando yo hice la tesis de maestría y estudié las políticas educativas del Proyecto Escuela para Jóvenes, El gobernador Mestre hizo una transformación diferente a los lineamientos nacionales. No estaban en contra. O estaban desencontrados Córdoba con Nación. En Córdoba no eran polimodales, eran ciclos de especialización. Distinto. Y diferente a Buenos Aires donde séptimo grado se primarizó. En Córdoba séptimo grado se secundarizó. Con mi tesis de maestría estudié bastante eso. En Córdoba la transformación educativa fue muy distinta a lo que fueron los lineamientos de Nación. Córdoba tuvo esa puja. Recién con los gobiernos kirchneristas hubo una política educativa nacional y provincial en sintonía. Pero siempre estaban como en contra. Ahora no sé cómo están, creo que no están muy de acuerdo. Hay una transformación propia en Córdoba, diferente a las otras provincias.

GB: ¿En el secundario, Laura?

LV: Sí, sí, sí.

VE: Laura, ¿fue en el Requena o en el Deodoro Roca donde empezaste, donde concursaste por ese apoyo de gestión?

LV: El apoyo y dirección en el Requena. Es una figura que, como no había puntos plata y todo eso para nombrar un vicedirector, las horas que tenías vos de clase te las convertían a horas institucionales. Entonces tenías 30 horas reloj para cumplir. O sea, tenías que dar algunas horas de clase y otras horas estabas ahí en la dirección. Y el director te dejaba solo ahí como apoyo y dirección. Tenías un turno a cargo. Por ejemplo, de las 13 a las 19 horas, con las preceptoras, la secretaría, todo. Estabas sola frente de la escuela, conduciendo la escuela.

GB: El rol era más o menos como el de un vicedirector.

LV: Sí, exactamente. Era una cosa así. Les quiero decir algo. Ese cargo de apoyo y dirección incidió mucho en mis futuros cargos de gestión. Me ayudó muchísimo, muchísimo, muchísimo. Cómo resolver conflictos con los adultos, con los estudiantes, un chico que se te quiebra en la hora de educación física, cómo hablar con los padres, llevarlo al hospital, resolverlo. Toda esa templanza que hay que tener, esa rapidez de resolución, ese acompañar la institución y la distinta gente. Todas esas competencias que te lo da la gestión, yo lo aprendí ahí, en la gestión del colegio secundario. Después cuando pasé la gestión a la universidad: "la verdad que era una papa". Me ayudó, aprendí con esta primera experiencia. Fue como un curso acelerado para aprender sobre el manejo de todo eso, adultos, estudiantes.

GB: ¿Cuántos años más o menos Laura fue en la gestión en la escuela secundaria?

LV: Cuatro años debe haber sido. Cuatro años.

GB: ¿Y se dio en paralelo la gestión en la secundaria con la gestión en la universidad?

LV: No. Primero fue la secundaria y mucho tiempo después fue en la universidad. En esta segunda experiencia ya tenía este bagaje me había dado cuenta de que a mí me gustaba la gestión. Me sentía capaz para la gestión. Ahí empecé a pechar, a buscar, y decirme: yo quiero estar en esta escena.

VE: ¿Fue en esa escuela donde tuviste que enfrentarte con las 30 firmas que querían colocar informática en lugar de comunicación? ¿Cómo fue esa situación? ¿Cómo fue? ¿Qué argumentos ellos traían? ¿Qué argumentos dieron ustedes? Vos nombraste una colega con la que parece que hicieron esta campaña a favor de comunicación. ¿Con qué argumentos ustedes ganaron su posición?

LV: Exactamente. Fue en el Requena. La directora si bien había posibilitado la orientación de comunicación. Era una directora muy querida, Beatriz Miranda. Pero después quería que se usaran las horas de comunicación para informática con los laboratorios. Con INTEL, en esa etapa. Y quería sacarnos horas de las materias nuestras y poner informática, darle más horas a informática. Y yo estaba con Edgardo en esa época (ex marido). Edgardo trabajaba también en educación y ya trabajaba en el Ministerio. Lo consulté y me dijo: les voy a ayudar a hacer la nota, a luchar. Porque él conocía el paño, es de ciencias de la educación y era funcionario en el Ministerio de Educación de Córdoba. Entonces nos orientó muchísimo cómo teníamos que defender, cómo hacer las notas, cómo hablar con el inspector. Con todo eso teníamos una estrategia para no ceder esas horas. Que eran nuestras, con las que hacíamos una revista, radio, cortos -bueno, los fotomontajes no había cortos-. Que no correspondía que nos quiten esas horas ante la especialidad de comunicación que se estaba desarrollando. Me acuerdo que llegué un día a tomar el examen y apareció una lista con la firma de docentes apoyando el aumento de horas de informática. Aparecían los nombres de docentes que estaban de acuerdo con esa transformación: aumentar horas a informática. Todas/os habían firmado, sólo no lo habíamos hecho mi compañera y yo. Le sacamos fotocopia y con la nota fuimos al inspector. Después fue la directora y frente al inspector expresamos nosotras nuestros argumentos por los cuales no se podía sacar esas horas. Expresamos que queríamos desarrollar nuestras propuestas de trabajo en la especialidad de comunicación que había adoptado la escuela. Éramos muy nuevas en educación, demás docentes eran que se consideraban locales. Nosotras éramos licenciadas en comunicación que estábamos ahí, Desconocíamos las dinámicas de las escuelas, estas peleas de docentes periféricos y docentes hegemónicos. Teníamos una idea, lo vamos a defender puñal y dientes. Entonces no teníamos mucho conocimiento de las artimañas, de las luchas intestinas de las escuelas. Tan es así que mi compañera, Regina Zachs, se sintió muy afectada y renunció esa escuela. Ella se fue porque se sintió muy atacada. Yo me quedé, me quedé hasta el final. Y, es más, no solo que me quedé, sino que después me presenté como apoyo de dirección. Sin

venganza. Pero redoblé la apuesta en ese sentido, no solo recuperamos las horas y no se dio esa transformación, sino que entré y me presenté para gestión.

VE: Laura, vos mencionaste también en ese momento que hacían una suerte de festival, el Requena Cultural. Donde mostraban las producciones, ¿de qué se trata eso? ¿Qué es el Requena Cultural?

LV: Esa fue la idea de una profesora de lengua que estuvo muy buena. Y cuando estuve en la gestión la llevé a, no solo a literatura, sino a comunicación. Invitamos periodistas, ese tipo de cosas. Como que lo abría el campo nuestro. Y era buena la idea, porque ella estaba en un grupo de escritores: AMAR, se llamaba el grupo. Y les daba textos de esos escritores durante un tiempo, estudiantes los leían y después se empezó a hacer el Primer Requena donde venían escritores, hacían talleres con estudiantes que habían leído determinadas obras. Por ejemplo, estaba Eugenia Almeida, me acuerdo de que leían sus obras y luego intercambiaban con la lectura de estudiantes. Hacían preguntas, ¿por qué escribió esto?, ¿por qué el personaje fue este?, ¿qué significaba tal narrativa? Para que estudiantes conocieran quién era un/a escritor/a, y qué significaba escribir. Se hacía a la mañana una apertura con un acto así muy lindo, los talleres en cada aula, y después al mediodía se hacía un almuerzo. Seguían los talleres a la siesta y se cerraba con un festival con la banda. El día que yo estaba en la gestión, lo hicimos e invitamos a periodistas. Se hacían entrevistas, preguntas sobre cómo era su oficio, cómo era esto, cómo era aquello. Vinieron Dante Leguizamon, Pablo Ramos, Juan Cruz Taborda Varela. Vinieron al colegio y se trabajaba mucho con eso. Hacíamos radio abierta. Fue interesante cómo comunicación fue tomando ese espacio, esa propuesta. La fuimos tomando, después empezamos a hacer un proyecto de extensión desde la facultad en el colegio. Unos estudiantes de comunicación. Ahí empezamos con la primera radio abierta en el barrio. Llevamos los equipos, trasladábamos todo. Y después todos los fines de año, entre octubre y noviembre, íbamos a la radio, a la plaza del barrio. Llevamos los equipos, estudiantes, llevamos todo. Y estudiantes conducían en distintos turnos y tramos la radio abierta. Y se acercaban a vecinas/os, les preguntaban, qué negocio les gustaba, o qué compra, o qué iban a hacer de comer. ¡Eso fue muy lindo! Estaban estudiantes con sus remeras, los sacábamos del colegio a la plaza. Un vecino nos prestaba para enchufar los equipos con los cables largos. Íbamos en una camioneta alquilada y cargábamos sillas, equipos, los parlantes... ¡Una cosa muy linda! Había los movileros, estudiantes hacían los móviles con el micrófono y el cable largo. Porque no había inalámbrico y con esas cosas. Y tocaban la guitarra, cantaban y todo lo llevaban las/os chicas/os. Nosotros les ayudábamos a hacer el guion, los conducíamos, estábamos presentes, pero ninguno de nosotros hablaba. ¡Una experiencia maravillosa! Y después se empezó a hacer la radio abierta. En el dispensario trabajamos, le hacían entrevistas a las médicas y los médicos. Ahí se trabajó de manera conjunta. Es más, este año hicieron una radio abierta en el dispensario, son muy territoriales en Requena, muy vinculada con las organizaciones. Eso lo menciono en mi tesis de doctorado, se trabaja mucho y de muchos años.

VE: ¿Volviste al campo de la salud de alguna manera?

LV: Sí, claro, en el centro vecinal. Los llevamos a La Voz del Interior los primeros años. Los llevamos a un diario de acá de Córdoba que se llama La Voz del Interior a las/os estudiantes. Alquilamos un colectivo y los llevamos. Y volvíamos a la noche, ahora creo que es imposible porque se ha vuelto muy inseguro todo eso. Pero hacíamos cosas que, un poco inconscientes... Pero siempre nos fue bien, nunca pasó nada feo. ¡Muy apasionado!

VE: Vos mencionaste también que algunos talleres eran en el Requena eran los sábados.

LV: Sí, cuando yo empecé a dar clase en el Requena - en el Deodoro Roca era por la noche, creo que salía como a las 10 de la noche y empezaba a las 6 de la tarde y terminaba a las 11 de la noche, siempre uno salía un poco antes, eso era en el Deodoro-. En el Requena en los primeros años como se compartía el edificio con la primaria del ejército argentino no teníamos edificio propio. Teníamos unos módulos de chapa. No sé cómo se llama, y como no había lugar de lunes a viernes, la especialidad de comunicación tenía clases los sábados. De 9 a 11, y otro grupo de 11 a 13 horas. Eso duró hasta que le dieron el edificio propio. El edificio nuevo. Antes estaba en un barrio como lejos, había que tomar un colectivo, yo recién empezaba. Y me dije: será normal dar clases los sábados. Yo no tenía problema.

Y en la facultad, entré a la gestión cuando había elecciones de autoridades. Y había varios grupos. Yo participaba de un grupo. Y no sé cómo salió ese nombre, pero éramos Las Verdes. Se llamaba Las Verdes. Y había otro grupo que eran Los Bordos. Y en las elecciones se disputaban entre ambos. Eran medio cerrados esos grupos, sobre todo Las Verdes, en el que estaba yo. Medio cerrado. Yo era medio periférica en ese grupo. Yo estaba mucho tiempo en el colegio, muy inclinada y me llevaba mucho tiempo. Iba a clases en la escuela y por ahí participaba en el grupo. Una cosa que para mí fue muy importante, fue no cerrarme y dedicarme solamente a ser académica en la universidad. Siempre fue la universidad y salud mental, o la universidad y la escuela. Nunca me quedé solamente en la universidad, siempre compartí dos campos en provincia y nación. En ese sentido, siempre estuve en dos lados. Si bien iba y venía, por necesidad, pero una necesidad mía de no hacerme en una burbuja. Sino de tener otra gente, otro espacio, otro ámbito, otra cosa. A lo mejor, por eso a la larga, no me restringí a ser una académica 100% universitaria. Y, ahora a la distancia, estoy conforme con esa decisión que tomé de tener dos ámbitos siempre.

VE: Vos mencionaste que cuando entraste a la universidad hubo un momento en que dejaste de estar en la cátedra de Publicidad y Propaganda y en Imagen. Y pasaste a estar en análisis institucional 2. ¿Eso en qué año fue, más o menos?

LV: Y en los 90.

VE: O sea, más o menos: ¿paralelo a esto? Paralelo a toda esta experiencia en El Requena.

LV: Sí, creo que estaba la directora Marita Matta. En 2001, creo. Debe haber sido 2002, en este año.

VE: ¿Y cómo fue esta transición?

LV: Estaba enojada. Medio enojada porque uno estaba en ese ámbito y no crecía nada. Y cambiamos a análisis institucional 2.

VE: ¿Fue una crisis con la cátedra?

LV: Con la cátedra, con el titular de la cátedra. Sí. ¡No iba! Nos dejaba en bando esperando. Aparte, no me gustaba a mí esa materia. No hice publicidad ni hacía propaganda, no me gustaba eso. Me daba cuenta de que mi interés era por otro lado, que me gustaba más lo institucional, lo comunicacional, todo eso. ¡No me gustaba! Por lo tanto, como no me gustaba, estaba incómoda con el titular y no crecía. Estaba disociado con lo que hacía en la provincia. Entonces ahí me enojaba mucho con todos eso y pedí a las autoridades un traslado. Y me lo dieron, por suerte.

VE: Y cuando hiciste el traslado, estos proyectos de extensión de la facultad que vos mencionabas... ¿era de la cátedra en la que vos estabas o era otra cosa?

LV: No, era en otra cátedra. Eran de otro grupo. Yo desde el colegio los recibía. Era un grupo del centro de estudiantes. Eran chicas y chicos estudiantes: Los Arcillas.

VE: ¿Y cómo fue esto de asumir una cátedra nueva como Análisis Institucional 2? ¿Qué impronta le diste? ¿Cómo lo abordaste?

LV: Y ahí se juntó con el cargo de adjunta de una compañera mía, amiga en ese momento. Y ella ya lo había organizado, tenía el programa. Y yo tenía que dar los prácticos y daba de 18 a 20 horas ella daba los teóricos. Y de 20 a 22 yo daba los prácticos.

Los primeros años fueron muy hermosos. Porque se les daba una consigna a estudiantes, ellos tenían un tema. Por ejemplo, el poder en una empresa desde Durkheim o Weber. Y así leían esos textos y tenían que reflexionar sobre un artículo que tenía que ver con esos textos. Y tenían que exponerlo, pero no lo exponían ellos dando un teórico, sino que hacían una obra de teatro. Hacían una mínima representación o hacían un juego. O hacían algo más a través de lo lúdico. Y como estudiantes universitarios se "re-copaban". Estábamos hasta las 10 de la noche, a diferencia de ahora que te dicen: ay no, me tengo que ir porque hay inseguridad; ay no, me tengo que ir porque se me va el colectivo; ay no, me tengo que ir. No era así antes, se quedaban hasta la noche y estábamos en unas aulas lejos de lo que era el edificio principal. ¡Pero lejos! Yo no tenía auto tampoco. Y estábamos hasta la noche tarde ahí, trabajando en las aulas. ¡Hermoso! Nos habíamos dividido, éramos dos asistentes. Y yo me quedé hasta las 10 de la noche trabajando con estudiantes un martes. Al otro día había que madrugar, pero hermoso. Mucha dinámica de juego, devoluciones. O sea, no los tenías sentados hasta las 10 de la noche copiando, sino haciendo representaciones, juegos,

preguntas. Moviéndose en el curso. Esos años fueron como muy hermosos. Teníamos grupos más chicos y se hacía cosas muy buenas, muy lindas.

¡Ahí se nota el cambio! Me copé con la materia, con los prácticos, tenía mi grupo, hacíamos los ensayos, se leía mucho, los seguía, les hacía las devoluciones, un montón. Hice un clic y dije esto me gusta. Lo otro era un sufrimiento horrible, era una cosa horrible, no me gustaba para nada. Pero análisis institucional 2 sí me gustó mucho.

Profesora del Profesorado en Comunicación y Doctorado

VE: ¿Y cómo fue esto, porque Análisis Institucional 2 entonces marca como un hito? Y luego cuando tomaste práctica docente, Práctica Profesional Docente 1 y 2. ¿Cómo fue esta otra cátedra ya en el profesorado de comunicación?

LV: Y bueno, ahí te implica un poco a vos. Y sí, vos dejaste una marca ahí, yo continué, después dándole alguna impronta. Pero muchas cosas dejaste una marca. En los primeros tiempos fue bravo, porque antes de dar el teórico preparaba un tema y sufría un montón. Tenía muchos nervios, así que me costaba encontrarle la sintonía. Y aparte eran muchos estudiantes del profesorado. ¡Hay que ver lo que es ahora! Pero fue estudiar mucho también, mucho, mucho. Estudiar, prepararme, leer, leer cosas de educación, sobre la práctica docente. Leer autores de educación, vincularla con lo comunicacional, con la orientación de lo que es dar comunicación. Pensar en una práctica, en el colegio, en la práctica 2 hacemos una visita institucional en los colegios: qué cosas mirar en un colegio, de lo que se enseña y lo que se aprende, y de la institución también. Fueron famosos los portafolios, las devoluciones, la línea de tiempo, los formatos desde lo analógico a lo digital. Siento que fue como un crecimiento, como que uno va de a poquito tomando de acá, de allá... Haciendo lecturas, la experiencia, los grupos. Me ayudó mucho también los equipos, hacer proyectos de investigación en la cátedra donde estaba. Eso me ayudó también a estar con ustedes en los equipos de investigación. Ahí uno empieza a escuchar otros recorridos teóricos y prácticos, fue un caminito muy de hormigas y muy intenso. Hacer una cosa, volver, revisar esto, buscar acá, allá. Fue una construcción como con andamios: acá, allá, esto... buscar siempre un diálogo entre lo educativo y lo comunicacional; la práctica docente y lo institucional... Como ir tejiendo todos estos campos. Eso es como un proceso nuevo, porque tenías que construir: no había un libro, un material, un camino donde todo se presentara como resuelto y listo. Sino que más bien era como un rompecabezas teórico, epistemológico, práctico de ir armando año a año... Saco esto, esto pongo hasta acá.

Nosotros los primeros años, antes de la pandemia, teníamos clases en las dos prácticas de 18 a 22. Y nos íbamos a las 22. Después de la pandemia empezamos a reducir el horario de clase de 18 a 20. Y esas dos horas se las damos como trabajo autónomo a estudiantes. Iban y hacían su trabajo en la casa. Nos dio también buenos resultados, pero cambiamos en ese sentido. Después de la pandemia cambiamos el horario y el dispositivo de trabajo.

GB: Laura, tengo una intriga también que te pasó a vos en ese cambio entre ser la creadora de una propuesta de un profesorado y después ser profesora. ¿Cómo viviste esa transformación, esa transición de ser creadora, la que alentaba al profesorado, a ser luego profesora en el profesorado?

LV: Hay como dos cuestiones ahí, que se cruzaron y que se juntaron. Una tiene que ver con que cuando empecé con la implementación del profesorado tenía un cargo de coordinadora. Pero y después vienen las elecciones, cambian. Y me cambiaron a mí como coordinadora. Entonces yo ahí sentí como un vacío, como una cuestión bastante complicada. Digo, quiero iniciar todo esto y me sacan. Pero bueno, son las reglas de la vida institucional, las elecciones. Y entonces ahí como que me dije: tengo que seguir en esto. Siempre pensé que tenía que concursar. Y es muy distinto dar clases, ser profesora del profesorado, a ser coordinadora. Tenés como otra realidad, es otro aprendizaje, otro recorrido. No tiene que ver con la gestión sino con ser profesora, con estudiar, con buscar contenidos, experiencias, devoluciones con estudiantes. O sea, el trabajo demanda una interacción muy inmediata. Más con estudiantes de profesorado que tienen arriba de los 30 años, gente de otra edad, con otras improntas, otras demandas, otras cuestiones. Significó un recorrido de formación. Y eso que dije en la primera parte, que siempre acompañé mis procesos con el estudio (maestría, doctorado). Ir estudiando y armando en esas formaciones aquello que necesitaba con sus exigencias. Una obligación para mí misma para ir formándome para ser profesora del profesorado. Y la verdad que si puedo comparar entre ser profesor de licenciatura y ser profesor del profesorado, quiero decir que me apasionó... me apasiona mucho más el profesorado. Porque es otra cosa, es otro contenido, es otra gente, otro público, otra demanda, y va en sintonía también con mis años en la escuela secundaria, con mi práctica docente concreta. Con todo eso, como que ahí había un punto de sinergia en ese sentido. Puedo pensar cosas desde el aula, desde la forma de formadora, desde teoría/ práctica. Ir armando esta urdimbre de estos distintos aspectos que mencioné recién. En ese sentido, que es lo que quería yo ir año a año aumentando una suerte de espesor sobre lo que me significaba formarme para ser profesora de práctica. Ir ganando en profundidad en esta formación. Eso es lo que yo intentaba año a año. En este sentido, no cambiar por modismos los contenidos, sino poder advertir qué pasa en las escuelas, cómo se sostienen las propuestas desde la práctica, cómo eso lo ofrecemos como una propuesta en Práctica Profesional Docente 1 y 2. Así, pensar desde dónde se sostiene, qué lecturas abonan a esto, qué corriente aparecen y cómo se enlaza con la comunicación. ¿Cómo es la formación, qué es ser docente de comunicación?

Todo esto me producía temor como docente del Taller de Prácticas. No quería una actividad por la actividad misma. Sino darle espesor, darle profundidad, darle sostén teórico, darle todo ese enfoque. Tampoco llenarlo de contenidos porque es un taller. Todo el tiempo está ese juego. A diferencia de la licenciatura que vos tenés un contenido con una propuesta de teoría y práctica. Y se lo brindabas al estudiante. Muy distinto. ¡Nunca me había hecho estos planteos! Es distinto. Siento que ser profesora del profesorado es como, es otro esfuerzo, es otra la impronta, es otra la demanda. Primero porque estás formando a un/a educador/a, un/a comunicador/a educador/a. Y, segundo, estás formando un/a comunicador/a institucional. Que también tiene su impronta, pero la cátedra de Análisis

Institucional 2 no es troncal, no es central, sino que aporta a la formación central en articulación con comunicación institucional, taller de medios... Que son materias anuales troncales. La de análisis institucional 2 es como que te da una formación contextual del comunicador institucional. En cambio, el Taller de Práctica Profesional Docente 1 y 2, y la 3 y la 4; forman la columna vertebral de lo que es el profesorado. Eso hace que sea mucha la diferencia.

VE: ¿cuál ha sido tu trayectoria como docente, de formación de docentes, podríamos decir, de educadores o comunicadores educadores?

LV: Será porque es reciente la defensa de mi tesis de doctorado, pero yo siempre trate de ir haciéndome preguntas. Después de terminar la tesis de maestría, en el doctorado me pregunté sobre el lugar de la comunicación en la escuela secundaria. ¿Cómo jugaba esto de la comunicación, que ya iba haciendo muchos años que estaba como trayecto formativo? Si yo formaba comunicadores: ¿qué pasaba en la escuela secundaria en esos espacios curriculares del Bachiller en Comunicación? Esta pregunta me iba acompañando para ir pensando la tesis en consonancia como mi práctica en la escuela secundaria de la comunicación. Así fue como empecé a ver los productos, las producciones, que surgían en estos espacios. Había algunos interrogantes importantes para develar. Como si fueran distintas capas de una cebolla, para captar y comprender alguno de los sentidos que se estaba jugando ahí, en estos espacios a partir de la palabra de estudiantes.

Otra de las cosas que también vengo pensando, que me viene acompañando, es analizar y pensar las políticas educativas. Yo siempre he pensado lo que pasa en el aula, pero de manera relacional con las políticas educativas. Me he ocupado de mirar a las políticas educativas, analizarlas. Pero en los encuentros o desencuentros con lo que pasa en el aula. Por eso analicé en mi maestría el Proyecto Escuela para Jóvenes. Y en mi tesis de doctorado, analicé la última reforma de 2015-2016 del Bachiller en Comunicación en Córdoba. Poniendo en análisis cuestiones que empezaban a plantearse y que estaban plasmadas en los diseños curriculares impulsados por la Ley Nacional 26.206. Donde se hablaba de otros actores sociales, de la obligatoriedad, de la voz propia de los jóvenes, del uso de los medios de comunicación y de las redes como formas de expresión.

Consideré que ahí había algo para mirar. Me dije: ¿qué miro en esto? Y pude focalizar mi estudio en el espacio curricular de Producción en Lenguaje. Qué cuentan de este espacio curricular las voces de docentes y de estudiantes... La mediación a través de entornos digitales. Con el doctorado abordé las últimas transformaciones. No quería trabajar las nuevas tecnologías, sino poder pensar las voces de estudiantes y docentes en el desarrollo de las propuestas de estos espacios curriculares que están en 4º, 5º y 6º años.

Por ello empecé a leer la revista del Perito Moreno IPEM 185. Otra de las escuelas en las que hice el estudio. ¿Cómo fue creciendo, cómo fue desarrollándose? Como dice mi tesis, cómo se pasó de un formato con cuatro hojitas plegadas a lo que es ahora una revista con QR. Revista que se presenta en la televisión, en los medios. Y todo eso a través de la experiencia propia con estudiantes.

Y distintas cuestiones que fueron apareciendo. Una vez, un año, hubo una masacre en el Barrio Jardín en una pizzería. Fueron unos a robarles y salió el

dueño de la pizzería con una escopeta y acribilló a todos los ladrones. Se lo conoce como la masacre de Barrio Jardín. Y empezaron a tomar esos temas, las/es/os pibas/es. Entre otros temas, para hacer videos, cortos. Empezaron a trabajar temas como los narcos, la droga y cómo los atravesaban esos temas. Elegían esta variedad de temas.

Después, otra cosa que empezó a ocurrir es que egresadas/es/os del profesorado empezaron también a trabajar la comunicación en el secundario con la ley de medios. La comunicación como de derecho, los temas de derechos humanos, el 24 de marzo, las problemáticas de género. Y cómo abordaban estos temas comunicadoras y comunicadores en la escuela secundaria. Mis estudiantes del profesorado ya eran los "profes" y llevaban esas propuestas al aula en los colegios donde estaba trabajando como docentes.

Entonces, ante todo esto, empecé a leer más sobre la comunicación digital. La propuesta de Barbero, el cambio de percepciones, las nuevas sensibilidades, el uso de los teléfonos, los smartphones. Lo que significó toda una serie de cuestiones que empezaron a dar vuelta en mis prácticas.

Quería tener un trabajo tanto en el colegio como en la universidad que apuntara a un mismo campo. Entonces lo que leía, o lo que presentaba en una ponencia, lo que presentaba en REDCOM o lo que hacía a diario... fueran como sedimentándose y apuntaran a formarme en un campo que yo lo considero es el campo de la comunicación y educación. Habiendo terminado el doctorado me di cuenta de que pude lograr esa sinergia. Cuando trabajaba en salud mental, hacía una cosa, por un lado, e iba a la escuela de ciencias de la información y daba publicidad y propaganda sin que se relacionara una cosa y la otra. Entonces yo dije: eso no me gusta, quiero tratar de encontrar canales o vasos comunicantes hacia un mismo campo. Y mi tesis doctoral es el resultado de eso. Lo pude materializar ahí, con mi formación teórica, mi formación profesional, mi recorrido como educadora. Tanto en el secundario como el profesorado en la universidad. Enfocando, enriqueciendo y dando sustento y espesor a un mismo campo.

Esto puedo verlo a esta altura, siento que es un logro. Trabajé muchos años y mucho sobre eso. Y la verdad que está bueno eso, que es como que haces mucho esfuerzo alrededor de una sola cosa. Amplia, por supuesto, pero que va a converger todo a un mismo campo. Como decía una presidenta: ¡No fue magia! Fue un trabajo de muchos años y mucho esfuerzo para lograr eso. Primero era un deseo que me iluminó el camino. Y pude ir haciéndolo de a poquito. Siento que lo he logrado, que estoy en eso. Pero no es solo llegar, sino ahora hay que mantenerse. Eso es lo que siento.

VE: ¿Quiere decir que esta entrevista era en el momento justo? ¿Era en el momento justo para esta entrevista?

LV: Yo creo que sí, porque yo veo eso y ahora puedo decir -al haber terminado la tesis- que eso que yo lo comencé hace muchos años -unos 15 a 20 años atrás- cuando quería que converja todo esto. Y que la relación fuera sólida, que tenga raíces. Yo creo que la tesis me devuelve esa imagen de mi deseo. Creo que la entrevista también es el momento de parar y ver para atrás. Como ustedes me están preguntando puedo ver mi trayectoria y encontrar estos sentidos.

VE: Laura, de la entrevista nos queda un momento lúdico.

Asociaciones lúdicas

VE: Si te parece, vamos a hacer un momento lúdico. Son tres propuestas lúdicas. Entonces, vamos con la primera. En función de esto que nos has comentado, esto que nos has compartido... si tu experiencia en el campo de la comunicación y la educación fuera una película, el título de un libro, ¿cómo se llamaría y por qué?

LV: La película, ¿la tengo que inventar o tengo que pensar un título de una película que exista?

VE: Inventada por vos, a partir de tu historia... una película, un título de un libro.

LV: El camino recorrido y el encuentro con el deseo. Sí: El camino recorrido y el encuentro con el deseo.

VE: Cuéntanos por qué.

LV: Porque en este relato que estoy compartiendo con ustedes tuve todo un recorrido en la sierra. Como ustedes tienen las montañas. Mi relato nunca fue como una llanura. Sino que bajé, subí, tomé algunos atajos, fui por acá y por allá... vuelvo, voy por otro lugar y sigo acá. Hay un badén lleno de agua, me vuelvo e intento por acá. Siento que iba armando algo así... No un trayecto lineal, sino que a veces ibas por asfalto, otras veces ibas por ripio y tiembla el auto. Después tenés que subir y te falta marcha. No te da el auto para subir, se te va para atrás. Te asusta un poco. Y decís: ¡Uy Dios!, ¿dónde estoy? O ves un precipicio y te preguntas: ¿qué hay ahí? Entonces hay una diversidad de caminos, no uno solo. Son varios los caminos que se recorren de ida y vuelta, que doblaban y todo eso. Pero mi deseo era el de unir, encontrar ese campo. De fortalecerme y creo que ahora, durante todo este tiempo trabajé en estos recorridos. Cuando arranqué siento que como que pinche una goma. Lo metaforizo con el auto. Pero había un deseo. Entonces esa búsqueda del camino por acá y por allá, subiendo y bajando, al encuentro con un deseo que me llevaba a que condujera. Me impulsaba más allá de cumplir y listo. Había algo más fuerte que me llevaba. Y creo que con la tesis el deseo encontró el camino que yo quería. Pero un camino para nada lineal. Muchos avances, retrocesos, buscar otro, por acá, por allá. Caminos sinuosos pero con un mismo deseo.

VE: Laura, si esta historia que nos has contado de tu trayectoria como comunicadora y como educadora y como educadora comunicadora... guardara un secreto, un tesoro ¿En qué consistiría ese tesoro? ¿Y a quiénes se los dejarían en herencia? O sea, ¿qué te gustaría que pasara con esa experiencia como un tesoro para el futuro?

LV: Que quedara una huella en mis estudiantes en la facultad. Que quedara como un trabajo de una docente. Que como algunos estudiantes regresen como docentes en las escuelas y hagan cosas que hemos planteado nosotros. Que les hayan llegado esas formas de hacer. Transmitir esa búsqueda, de no quedarse. O sea, ser inquietas/os por las cosas. Que no sea simplemente un trabajo. Que lo es porque te da de comer y te da una calidad de vida. Sino que sea como un motor más interno para ir descubriendo cosas. Explorar: por qué esto, por qué no aquello... Como los niños que se asombran y exploran. Y encuentran una cosa y les gusta otra. Esto de despertar en estudiantes esa motivación de inquietud. Me parece que es por ahí, por ese lado. Dejarles a ellas/es/os esa impronta. Que no sean sólo reproductores de contenidos, que sean productores como docentes. Con propuestas, dinámicas, formas de trabajar, de aportar. Que sean curiosas/os, que siempre haya curiosidad.

VE: Productoras/es... Bueno, la última pregunta: ¿qué valoración tenés de la relación entre comunicación y educación, y educación y comunicación? ¿Cuál es el valor, para vos de esa relación?

LV: Me parece que desde nuestro lugar, apunta a transformar un poco este mundo. Esta realidad. Estas pequeñas realidades donde uno está: el aula de adolescentes, el aula de la universidad. Pensar en una educación y una comunicación emancipadora. Que te ayude a pensar más allá de lo cotidiano. Creo mucho, como lo dije, que la escuela es ese espacio de aprendizaje, de expresión, de socialización, de construcción de vínculos, de ciudadanía, de democracia.

Creo que por ahí es. Cuando una/o está a diario y cansado, y entras a un aula y salís a otra, y vas a una escuela... Por ahí no lo ves tanto, pero que es impresionante lo que genera estar. Estar en la escuela. Estar en la universidad para formar futuros docentes. Eso me ha dado un placer, una satisfacción muy grande. Ahí está la educación y la comunicación.

Enseñar, promover, pensar, investigar, leer... es como una puerta, una puerta que se abre. ¿A qué? No sé, algunos dicen que no existe. Pero para mí es para otra sociedad. Pero ¿A qué otra sociedad, a qué otro mundo, a qué otra realidad posible? Para una sociedad más equitativa, distributiva que apunte a una mejor calidad de vida.

Estoy agradecida a la vida. Cuando te dicen, ¿qué le dirías a esa chica de 18 años que empezó la carrera? A esa chica que quería estar con grupos, comunicar, expresar cosas. Buscando que todos se expresen, que interactúen. Esta entrevista me lleva a ese momento de mi vida. Entré a esta carrera que me transformó muchísimo. Me transformó para aportar a un mundo diferente, mejor. Que creo que es posible. Creo en eso. Realmente tengo convicciones que agradezco a la vida. Poder estar en estos ámbitos, en estos espacios con la comunicación y la educación. No solo como individuo, sino como mujer, me abrió la cabeza para poder pensar muchas cosas, recorrer muchos caminos. Brindar y construir junto a otros estas posibilidades de que otro mundo es posible a través de la educación.

Casualmente ayer hice una devolución de una memoria y le dije al estudiante: ser docente en el siglo XXI es de una valentía impresionante porque es poder

tener el desafío de educar para otro mundo más inclusivo, más equitativo. Ese tipo de cosas. Entonces estoy agradecida por las potencialidades en este campo.

Para mí el profesorado no es solo dar una materia. Estoy en el profesorado, o tengo que presentar un práctico: lo llevo en la sangre. Lo que es la comunicación y la educación, es una cosa que de adentro, de las vísceras me sale todo eso. Y por eso es la energía, por eso la fuerza. Eso no lo sentí cuando di publicidad y propaganda. Ahí hice un apunte un día y nunca más leí nada. Ni un libro, ni nada. En cambio, cuando pude encontrar el profesorado me metí y realmente encontré lo que me interesa, mi deseo. Por eso, me siento privilegiada por estar en este campo. Y gracias, porque ustedes me han posibilitado compartirlo y expresarlo de esta manera.

VE: Laura, muchas gracias por tu tiempo. Nosotros agradecidos. Seguramente esto va a dar para muchas charlas más. Y qué historia, qué historia compartida. Gabriela, no sé si vos querés expresarle algo.

GB: Solamente agradecer a Laura por haber compartido su historia. Historia que tiene muchos puntos en común con otras comunicadoras que hemos estado entrevistando. Es por eso que nada más que gracias.

LV: Quiero decir algo. Por supuesto que todo esto estuvo atravesado por casamiento, hijos, nietos, viajes, amores, desamores. Como todo en la vida. Con padres fallecidos, con la vida misma. Todo esto se hace con amistades en una ciudad, una vida. Que hace que todo eso también confluya en este tiempo de la profesión que una ha podido hacer con dedicación. Terminar una residencia, una maestría, un doctorado... Donde hubo un colchón de contención, que ofreció esa fuerza del afecto, de sostén afectivo. Una puede decir a partir de ese sostén: pude hacer esto.

Por eso, gracias, muchas gracias por escuchar. Tener una escucha tan atenta. Nunca conté una historia así. La verdad que yo me empiezo a escuchar decir cosas en tantos años, muchas cosas. Les agradezco a ustedes por la generosidad y por la delicadeza. Y el cuidado que he sentido en este momento. Muchas gracias.

Cómo ser Profesora de Comunicación y no morir en el intento



Graciela Mercado entrevistada
Entrevista desarrollada el 6 de diciembre de 2024
Priscila Vitto Bustos & Víctor Martín Elgueta entrevistadores
https://youtu.be/UXct_R_8rXY

Presentaciones

Víctor Martín Elgueta (VE): Buenas tardes, Graciela. Buenas tardes, Priscila. Estamos acá con el propósito de entrevistarte Graciela para conocer un poco tu historia de vida en esto de tu trayectoria como profesora de comunicación. Entonces queremos que nos cuentes cuáles son los hitos que van dando cuenta de tu trayectoria. De tu experiencia también en el campo de la comunicación y tu experiencia como profesora de comunicación. Entonces queremos que nos cuentes en detalle, largo. Que compartas con nosotros esa historia de vida que tenés.

La entrevista va a tener cuatro partes. En la primera te vamos a dejar que vos empieces conversando libremente, no te vamos a interrumpir para que nos cuentes qué hitos, qué marcas son las que consideras más importantes de tu trayectoria como comunicadora, como educadora y como profesora de comunicación social. En un segundo momento te vamos a preguntar sobre algunos hitos que tengan que ver con tu formación: qué recuerdos, qué marcas podés rememorar respecto a tu formación como comunicadora y tu formación como educadora. Cuáles serían los hitos. En el tercero serían qué marcas tenés para contarnos, para compartir con nosotros sobre tu trayectoria profesional como comunicadora, como profesora de comunicación. Y al final va a haber un momento lúdico que no te lo adelantamos: Así te sorprendemos con la propuesta.

Entonces si te parece Graciela, no sé si hay alguna duda. No sé Priscila si querés presentarte, comentar algo antes de empezar.

Priscila Vitto (PV): Buenos días. Decir que es un placer poder hacer estos recorridos de vida y de trayectoria de profesores en comunicación. Así que con muchas ansias de escucharla a Graciela que tiene una vasta experiencia en el campo educativo acá en Mendoza. Por ahora eso nada más.

VE: Bueno, entonces empezamos con el primer momento. Por favor no dejes de presentarte porque Priscila y yo te conocemos, pero la idea es que de aquí te conozca el mundo.

Graciela Mercado (GM): Bueno, qué desafío, bueno muchas. Gracias Martín y Priscila. Para mí es un honor estar acá, nos conocemos hace mucho tiempo desde el trabajo. Voy a intentar contar algunas cosas de mi trayectoria, de mi vida que puedan ser compartidas. Mi nombre es Graciela Mercado, soy licenciada y profesora en comunicación egresada de la Universidad Nacional de Cuyo, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Elecciones y primeras experiencias

GM: Comencé mi carrera de formación, mi licenciatura, en el año 1989 cuando terminé la secundaria. Y pasado un año después -porque empecé y retrocedí- volví a retomar. Reafirmé mi decisión de estudiar comunicación en esos años.

En los primeros años estaba muy interesada por el tema del periodismo. Me interesaba mucho el trabajo en los medios, en especial el tema de las radios. También algo relacionado con la escritura, pero me gustó mucho el tema de la producción, el estar "atrás de". Y tuve una experiencia laboral en radio, una radio importante de Mendoza y a partir de ahí bueno descubrí cómo era ese mundo de la comunicación relacionado con lo mediático que en la década de 1990 tenía mucha, mucha importancia en nuestra provincia, en el país, en el mundo.

Pero en un momento de la carrera descubrí que había otro camino, que estaba también el tema de la docencia. Me acerqué a una escuela secundaria con una compañera de licenciatura y estábamos haciendo un trabajo de investigación con el tema de ver cómo se acercaban los chicos adolescentes a los medios, cómo se informaban. Fue una experiencia más bien lúdica, tipo taller. No recuerdo en detalle exactamente qué hicimos ahí. Fuimos a una escuelita secundaria en Godoy Cruz y a partir de ahí como que: "se me prendió la lamparita". Descubrí que había otra parte de la profesión que podía desarrollar: la docencia.

Y en el año 1994, un poco por casualidad -o por suerte-, pude tomar unas horas. Digo: ¡por suerte! Pues me presenté a un llamado en una escuela técnica en Godoy Cruz siendo todavía estudiante avanzada. Me faltaban algunas materias para poder recibirme. Pude tomar solamente tres horitas de comunicación social en un primer año. Una materia que en ese momento se llamaba, o se ofrecía: mejor dicho, como optativa. Entonces los estudiantes tenían que elegir si hacían comunicación social, teatro, música y plástica. Comunicación estaba vinculada en

ese momento con las artes visuales. Pero en esta escuela habían tomado la decisión de que, en vez de hacerlo optativo, estudiantes pasaran por las cuatro materias de manera bimestral. Entonces teníamos dos meses en un grupo estudiantes, después con otro. Iba rotando. Si bien fue una experiencia por algunos momentos muy linda, por otros no tanto. No tan agradable porque era difícil llegar a este grupo de adolescentes sin experiencia en el campo educativo. La experiencia fue algo que me entusiasmó, me gustó y al año siguiente decidí volver a presentarme en llamados, volver a ser docente. Pude tomar horas en otra escuela técnica y en un bachiller. El bachiller en Luján. Y así de a poquito fui empezando mi carrera docente. Los primeros años con poquitas horas. En el medio de esto fui mamá, nació mi primera hija. Y tuve que combinar el trabajo con la maternidad, buscándole la vuelta para que conviviéramos con ambas responsabilidades.

Durante los primeros años fue muy importante la ayuda de colegas, de compañeros. Muchas/os éramos estudiantes que estábamos dando clases en las escuelas secundarias. Gabriela Barros, que hasta hoy podemos decir que somos amigas, colegas y compañeras de esta ruta. Y otras personas que a una se le iban cruzando en el camino. Compartimos materiales, experiencias, programas, todo lo que lo que tuviéramos a la mano. Durante varios años fui trabajando poquitas horas semanales, de a poquito creciendo, de a poquito tratando de ver cómo poder trabajar con estudiantes, buscar alternativas.

Seguía siendo yo también estudiante de la licenciatura porque me gradué en el año 1997. Después de tres años de experiencia docente fui licenciada. Y más o menos por esa época también ya había un proyecto en la facultad para que nos perfeccionáramos para ser docentes. Necesitaba las posibilidades del ciclo de profesorado, que todavía no tenía forma, pero había muchas buenas intenciones para que se abriera. Por entonces, mencionar a Laura Villegas, alguien importante en los inicios de mi carrera, porque con ella compartí el primer año que di clases en la escuela de Godoy Cruz. Fue quien me orientó con el trabajo docente por esos años. Jorgelina Bustos, otra colega y ex directora de carrera de comunicación en la facultad. Y quien se puso al frente del proyecto de profesorado en comunicación social junto a Estela Zalba. Estas tres personas con mucha potencia, formación y empuje hicieron posible que después saliera nuestro ciclo de profesorado. Durante los primeros años de mi docencia en educación secundaria fui nutriéndome de las/es/os colegas. Tengo que reconocer que siempre fue fundamental el tema del colectivo que logramos formar en algún momento. A través del intercambio de experiencias, de materiales, de saberes. Recuerdo que apenas me recibí de la licenciatura, dos o tres días después, había una convocatoria en la facultad para ser profesora del ingreso, el ingreso a la licenciatura, y ahí fui y me anoté. Esa fue mi primer año en el que ser docente en la facultad: docente del ingreso. Algo que me encanta, que siempre me gustó mucho y que es como diferente a todo. Porque estás en un momento de la formación en donde se están decidiendo tantas cosas. Me trae muy buenos recuerdos ese periodo alrededor del 2001.

En el mismo año aconteció un gran cambio curricular en la provincia. De tener tres horas en cada curso con un total de 27 horas, nos redujeron un 30% y me quedé con 18 horas de un día para el otro. Ese año fue como muy duro para muchas/es/os colegas. Al mismo tiempo se abría otra posibilidad porque estaba

implementándose el polimodal en el que teníamos varios espacios curriculares. Lo que permitió que me fuera acomodando. Y después lo más importante, lo que no puedo dejar de lado y tengo que acá explayarme más, fue la apertura del ciclo de profesorado.

La apertura y trayectoria en el Ciclo de Profesorado

GM: El Ciclo de Profesorado fue la posibilidad de poder completar la formación de una manera académica, seria y comprometida. Y de hacerlo con un grupo humano que fue muy importante en mi vida personal y familiar. Desde quien coordinaba, la gente que se encargó del plan de estudio, profesores, hasta compañeras/es/os. ¡Fue algo muy bueno! Digo en mi vida familiar porque no lo hice sola al profesorado. Lo hice con tres hijas/o y con mi marido. Quien era también licenciado. Así, estudiamos juntos el profesorado.

O sea, hice el profesorado con un grupo de amigas muy entrañables. Avanzábamos como ganado: íbamos así "chiqui-chiqui" todos los talleres, todas las materias, cursando intensamente, cursando hasta los sábados a la tarde sin aflojar. Teníamos asistencia perfecta, nos sentábamos adelante, éramos estudiantes nuevamente y nos pusimos en ese rol, nos divertimos mucho y aprendí un montón y de vuelta con la gente.

Cuando terminé el profesorado se abrió otra etapa en mi vida, primero como tutora de las prácticas, trabajando con Martín permanentemente. Pero no era estable, no era algo fijo pese a que tuve continuidad. Recién después del concurso tuve estabilidad. Concurso en el que participaron también otros dos colegas con quienes habíamos trabajado mucho. Dos colegas con mucha historia. No me acuerdo exactamente en qué año fue el concurso: 2009. Donde nos presentamos junto a colegas, gente conocida, gente con la misma trayectoria. Me preparé y desde ahí empezó la otra: la de ser docente en la facultad que me había formado y de la que nunca me fui. Ser docente de la carrera que fascina, me encanta y ahí de nuevo el tema del grupo humano, de las/es/os colegas: el compañerismo, el acompañamiento. Vinieron luego las instancias de investigación, algo en lo que durante mi etapa de estudiante de grado nunca había participado porque no existía. Creo que no existía, no sé. No sé si existían los programas de investigación o los incentivos de investigación que hay ahora. Recuerdo solamente que algunas/es/os querían ser investigadoras/es pero les pedían tantos requisitos, tantas cosas para hacer. Eso hacía que fueran muy poquitas/es/os quienes investigaban. Fue así como empecé a formarme en esa área de a poco.

También, para destacar, fue el momento en que tomé la responsabilidad de codirigir el ciclo de Profesorado. Estar en la gestión. Y en ese momento nos atravesó la pandemia. Lo que fue bastante difícil sostener ya que no podíamos hacer mucho. Sin embargo, trabajamos mucho con Cecilia Raimondi y Mónica Balada. Trabajamos un montón y logramos que nuestro grupo siga siendo visible y cada vez crezca más en la facultad.

Y entremedio de todo esto, entré como docente de la licenciatura como Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra de prácticas. Así, soy profesora de las prácticas del Ciclo de Profesorado y la profesora de Prácticas en la licenciatura. Fue otro

concurso, otro desafío, otra etapa que cumplí. Fui creciendo a lo largo de los años aprendiendo de todas/esos: estudiantes... Porque siempre repito que con estudiantes una aprende, una aprende un montón. Estudiantes de grado, estudiantes del ciclo, estudiantes de la secundaria. Siempre hay algo para sumar a nuestra a nuestra sapiencia.

Así que bueno, esto es mi resumen. No sé si me he olvidado de algo, creo que es lo más importante, lo más relevante de lo que puedo llegar a contar.

Volviendo sobre la trayectoria compartida

VE: Graciela, cuando empezaste a narrar tu historia nos contaste que por la década de 1990 empezaste en una radio. ¿Nos cuentas un poquito más en qué radio era, de qué se trataba la experiencia, qué era lo que hacías?

GM: Bien, yo estuve trabajando casi un año en LV-10 como productora en la mañana. Trabajé como productora: armar todo lo que tiene que ver con el programa, buscar las notas que conductores tienen que leer, escribir, hacer el contacto con la gente, buscar a las/es/os entrevistadas/es/os. ¡Menos pasar el trapo! Había que hacer un montón de cosas. Un trabajo muy lindo, pero también muy precarizado. Se ganaba muy poco, pero aprendí un montón. Tuve contactos con mucha gente, viví el mundo de la radio desde adentro, que es fascinante. Pero bueno, no era para seguir ahí mucho tiempo más y prioricé la carrera, prioricé dejar de trabajar tantas horas con tan poco beneficio para poder abocarme a estudiar y a terminar la licenciatura. Esta experiencia fue mi paso por los medios. ¡Fue muy fugaz! Porque llevo más de 30 años en la comunicación: 35 para ser precisa, 35 años.

VE: Y nos mencionabas que, en ese momento, en los 90, era como muy importante el tema de la radio. ¿Por qué? ¿Qué pasaba? ¿Qué ocurría?

GM: El tema de los medios en general era importante, el tema de las radios sí. Pero la televisión también. Un par de años después de los 90 fue cuando la carrera de comunicación era muy importante en cuanto al caudal de estudiantes que querían estudiar esta carrera. Querían entrar a comunicación para ser como Tinelli, Pergolini o Susana Jiménez. Por entonces, ¡todo pasaba por los medios! Se leía el diario, se veía televisión, se oía radio. ¡Era importante!

Hoy por hoy está muy atomizado el tema de la comunicación. Las redes sociales han permitido otro acceso con su pro y su contra. ¡No es que sea ni mejor ni peor! Es diferente, es totalmente diferente. Cuando yo estudié comunicación habremos sido 150 ingresantes, al año siguiente hubieron 250 y al siguiente 400. Cuando en 1998 fui profesora del ingreso tenía a mi cargo sola una comisión con 110 estudiantes inscriptos. Es decir, la carrera fue creciendo exponencialmente en esos años porque los medios eran importantes. Empresas de medios que tenían mucho poder político y económico. Y en el que si no estabas en los medios no existías. La dinámica de las relaciones sociales pasaba mucho por los medios masivos de comunicación por ese entonces. A eso hago referencia.

VE: Después también nos contaste que, por casualidad, así mencionaste en 1994, entraste a una escuela técnica en Godoy Cruz con un proyecto de investigación...

GM: Fue un poquito antes, en 1993. Y en realidad era una tarea para alguna materia, no recuerdo exactamente para cuál. Tendría que preguntarle a mis compañeras de ese momento, porque hicimos un video también: Gabriela, Camila, Roxana. Otras/es/os compañeras/es/os que después dejaron la carrera. Creo que la dejaron o por lo menos no terminamos juntos. Armamos un video que tenía que ver con el tema de la niñez y la adolescencia y los juegos. Y una de las actividades era ir a una escuelita en Godoy Cruz, que ahora estoy dudando si era primaria o secundaria. Las/es/os chicas/ques/cos deben haber tenido entre 12 y 13 años. Era, más que nada, conversar con ellas/es/os para conocer qué les gustaba hacer, a qué jugaban... y si les interesaba el tema de las noticias. Iba por ese lado. Hicimos esa tarea en alguna de las cátedras que cursamos. Tuvimos una jornada para filmar el tema de los juegos, fue por ese lado. Es cierto, mirándolo desde la perspectiva presenta, era un proyecto que tenía que ver con la investigación.

PV: Graciela, ¿Y recuerdas qué decían esas/es/os estudiantes sobre los medios o si consumían noticias, recuerdas algo de eso?

GM: Escuchaban mucho radio las/es/os chicas/ques/os en ese momento. La radio FM del Sol. ¡No había tampoco tanta variedad como ahora! Pero era, más que nada, por ese lado que estaban enganchadas/es/os. También veían televisión en ese momento la mayoría. Hoy ya no es así. Hoy estudiantes no ven televisión.

VE: ¿Y ha quedado en algún lado registrado ese video o lo has perdido?

GM: Debe estar, yo no sé si lo tengo. Y habría que preguntarle a Gabriela Barros que participó en esa experiencia. Y a Roxana Silvestre que no terminó la carrera. Pero parte de la filmación se hizo en su casa de Godoy Cruz. Hubo hasta una actriz y mis primitos -que eran chiquitos en ese momento- actuaron. Cada vez que tenía algo que hacer los llamaba a ellos que eran más chicos que yo para que hacer de actores.

VE: ¡De actores en el video! Qué bueno sería encontrar ese video. ¿En qué formato estaba filmado? ¿En VHS?

GM: En VHS. Eso hay que encontrarlo. VHS o VHS compacto que son los mismos pero el más chiquito. La verdad que no me acuerdo exactamente en qué. Sí que filmamos y todo eso.

VE: Nos contaste que esa experiencia te llevó a tomar también horas como estudiante avanzada en una escuela técnica. Y nos contaste que se alternaba en un bimestre con otras materias. Y nos contaste que había experiencias que eran agradables y otras desagradables. ¿Cuáles fueron esas experiencias agradables y las desagradables? Cuéntanos un poquito más sobre esas experiencias.

GM: Como en todos lados había chicos, sobre todo eran más varones muy amorosos, buena onda, colaborativos y que se interesaban. Pero también tuve algunos

momentos en los que no prestaban atención, que se trataban mal o que trataban mal. Sobre todo, en el primer año. Y así todo, no he abandonado la docencia. Sí, hubo momentos en que no la pasé bien. Porque no estaba acostumbrada, no tenía todas las herramientas para poder asumir la dinámica del grupo, cómo trabajar con los estudiantes adolescentes.

VE: Y las experiencias felices, las que te alegraban: ¿en qué consistían?

GM: Y sobre todo en las que participaran, se interesaran por la clase o que por ahí trajeran algún material. Cuando las relaciones con estudiantes eran agradables. O sea, que tengas un estudiante que demuestra algo de interés, respeto, solidaridad con el resto... ¡Eso es un montón para mí! Es muy importante para mí la calidad humana de estudiantes.

VE: Graciela. ¿Y cómo era también la inserción en estas escuelas por un bimestre, cuando de pronto había otros de teatro, de artes visuales? ¿Cómo era, cómo te recibía la institución?

GM: Se tomaban las horas a principio del año. En mi caso en la mañana. Y luego nos comunicaron que no íbamos a estar con el grupo del curso todo el año, sino que una mitad del año. En otra escuela sí fue así: lo hacían cada dos meses. Pasaban estudiantes a otra materia. O sea, a nosotras/es/os nos daban la misma continuidad, pero con estudiantes estábamos menos tiempo del ciclo lectivo. Porque en ese momento todavía era un proyecto el tema de que hubiera comunicación social en las escuelas, se estaba iniciando. Aparecía por entonces con la denominación de talleres optativos. Muchas escuelas lo respetaban, así como optativo. Y en consecuencia podían tener comunicación y otras veces no cuando se elegía otra materia. Y en otros casos, como en la Escuela Gabriel del Mazo, se había decidido que los estudiantes pasaran por todas las materias. Tenían todas las materias menos tiempo. Por eso se trabajaba un poquito menos de contenido. La idea era que conocieran estos nuevos espacios curriculares. Nuevos espacios en ese momento: en los 90. Hoy ya todas/es/os estudiantes del secundario tienen sí o sí comunicación social, sobre todo en el ciclo básico.

PV: Graciela. ¿Recuerdas qué enseñabas en esos primeros años?

GM: Enseñaba mucho sobre el diario y las radios. El tema de la noticia: ver cómo se producía. No era solo leer las noticias, sino analizar cómo se producía, comparar cómo los distintos diarios titulaban un mismo hecho. Por ejemplo, me acuerdo de que no era difícil en ese momento pasar por un kiosco, conseguir dos diarios del día. Porque me gustaba llevarle el diario "fresquito". Pegábamos las dos tapas de los diarios en el pizarrón y ahí les mostraba cómo el mismo día distintos medios publicaban cosas diferentes o de distinta manera. También hacíamos radio en ese momento. Esos eran más que nada los temas que más recuerdo que trabajaba en esos primeros años en secundaria.

VE: Cuando decís hacían radio, ¿a qué te referís?

GM: Les enseñaba cómo era la producción, les enseñaba cómo eran los roles en la radio. Armábamos un guion de radio y lo grababan o lo hacían en vivo. Llevaban la música. En algún momento también trabajé mucho el tema de video, entonces los chicos aprendían no solamente lo técnico, sino que escribían algún tipo de video, tipo videoclips, incluso no estaban los recursos para hacerlo. Hoy sería hasta más fácil, pero hoy tampoco quieren hacerlo. Entonces hacían un storyboard de alguna canción que a ellos les gustaría: un video. Era como hacer el video de la canción que más les gustaba.

Esos temas más o menos. Mucho de producción, más que ahora. Había más producción con menos recursos. Pero estudiantes se enganchaban más, por lo menos eso es lo que yo siento con algunos grupos. Es muy diferente lo que pasa hoy. Antes, se enganchaban más.

VE: Graciela, respecto a esas formaciones que mencionaste, que fueron previas al Ciclo de Profesorado y que se realizaron en la facultad: ¿en qué consistían?, ¿quiénes iban?, ¿cómo se convocaban?, ¿cómo estaba organizado ese proyecto de perfeccionamiento?, ¿Estaba Laura Villegas, Jorgelina Bustos y Estela Zalba?

GM: Sí, ellas estuvieron mucho en los primeros diseños curriculares para la EGB3 y Polimodal y hacían jornadas por distintas zonas. Y cada vez que se convocaban a esas jornadas íbamos todas/es/os las/es/os comunicadoras/es. En esas instancias intercambiábamos materiales, bibliografía, conversábamos sobre lo que estábamos haciendo. Básicamente eso, nada muy formal que digamos sino más bien más espontáneo. Y ellas fueron unas de las primeras que estuvieron al frente de la implementación del ciclo de profesorado.

VE: ¿Eso lo hacían ellas desde la facultad o desde la política provincial?

GM: Un poco y un poco. Un poco desde la política provincial que las habían convocado. Y, aprovechando el lugar dentro de la facultad, dentro de la universidad.

VE: ¿Y en qué consistía esta reforma de los primeros diseños curriculares? Vos no decís que ahí aparecen los primeros diseños curriculares. ¿A qué te referís con esto?

GM: En realidad, no se vincula a las reformas. Cuando yo empecé, yo pregunté, bueno, ¿Y qué tengo que dar? Porque tomé las horas y creo que a los dos días tenía que ir a la clase, ¿Qué tengo que darles a las/es/os chicas/ques/os?

Y uno de los compañeros me dice: yo estoy trabajando tal tema, tengo este librito. Y así se pasaban datos de unos a otros. Trabajamos mucho con los libritos de edición de las Paulinas. Había otro librito, no me acuerdo de qué editora era, con una tapa moradita. Y estaba como muy disperso el tema de cuáles eran los contenidos a enseñar en ese momento. Se hablaba de NAP (núcleos de



aprendizajes significativos), si no me equivoco. Cuando ya se empieza a implementar fuerte el tema de la Ley Federal. Porque yo empiezo en 1994 y estaba dando vuelta estas políticas. 1995 se empieza a implementar, o por lo menos recuerdo que en las jornadas se hablaba de esto. Y no estaban los diseños curriculares.

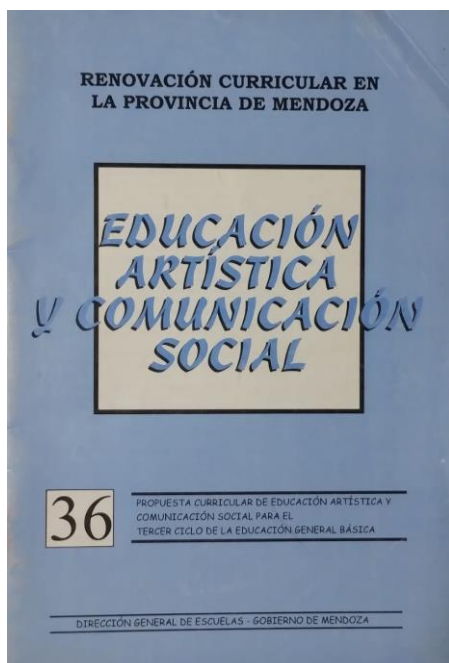
En este contexto, la profesora Estela Zalba fue convocada por el gobierno provincial para armar el tema del diseño curricular. Por eso en el primer documento curricular hay una impronta de su propina formación. Eso ha quedado plasmado ahí, todo lo que tiene que ver con la comunicación desde la perspectiva semiótica está ahí. En el famoso Cuadernillo 36. Y desde ahí en adelante. Incluso en ese documento, al final estaban los nombres de todas las personas docentes que en algún momento participamos en las jornadas de esta capacitación. Estela Zalba hizo esa propuesta a partir de la cual cada una/e/o pudimos aportar y se terminó de armar este diseño curricular. Estructurado con contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y algunas sugerencias metodológicas. Incluso, una especie de manual para poder empezar a unificar los contenidos y los saberes en las escuelas secundarias. Pero como te cuento, fue hecho a partir de esta conversación entre colegas y esas instancias de compartir experiencias.

PV: ¿Y qué era ese librito de las paulinas que mencionaste?

GM: Había uno que se llamaba "La Comunicación". Después había una colección: historieta, radio, diario. Eran libritos muy chiquititos, tipo fascículos, con alguna cuestión de definiciones, caracterizaciones y también alguna actividad. Estaban muy buenos para iniciar.

PV: ¿Y eran de edición de Mendoza o de Buenos Aires?

GM: Creería que de Buenos Aires. Algunos por ahí debo tener. Uno era de tapitas verdes. ¡Uno se acuerda de los colores! No recuerdo otras cosas.



VE: ¿Y el Cuadernillo 36 de qué color era?

GM: Era como azul lavanda.

VE: Ese Cuadernillo 36 quiere decir que es el primero que recupera una suerte de diseño curricular de comunicación social en Mendoza.

GM: Claro, es el que sistematiza la comunicación, es el DCP (Diseño Curricular Provincial). El famoso DCP, el diseño curricular provincial. El 36 era el de comunicación. Cada área tenía su cuadernillo. Me imagino que el 1 será de matemática y el 2 de lengua.

VE: ¿Y qué pasó en ese momento? Porque vos nos contaste que cuando entraste tenías que compartir

con teatro, con todo lo que era arte. ¿En ese momento se independizó comunicación de eso o continuó ligado?

GM: En un primer momento nos llamaban el Área Expresiva. Ese era nuestra área, el área artística o el área expresiva. Y por entonces comprendía a cuatro disciplinas. Y en una reunión nos revelamos las/es/os comunicadoras/es, dijimos: nosotras/es/os no somos ni un lenguaje expresivo, ni somos artistas, somos comunicadoras/es. Entonces nos posicionamos firmemente, hicimos un "piquete". Y ahí dijeron bueno, el Área Artística y Comunicación Social. Así empezó a llamarse. Pero en cuanto a las incumbencias, en cuanto a lo que es lo formal del bono de puntaje, nos dejaron con lengua. Nos dejaron con lengua porque tenemos competencia para dar lengua, lengua y literatura en la escuela secundaria. Nos convenía estar ahí. Pero digamos que teníamos como una "doble nacionalidad". Por un lado, estábamos en la parte optativa primero, en la parte artística segundo y tercero con el área de lengua.

Respecto a los espacios curriculares del área expresiva, podemos afirmar que en el presente seguimos conviviendo y tenemos en común con ellos que somos los espacios curriculares con menos carga horaria semanal en el sistema educativo provincial. Y esto se mantiene en 2014, con los nuevos diseños curriculares vigentes para el nivel secundario en Mendoza a partir de la Ley Nacional de Educación. Pero se estructura más: primero y segundo año música, teatro o artes visuales; y en segundo año comunicación social y el lenguaje artístico o la materia artística -para ser más precisa- que no se había dado en primero. Se reorganiza y se pone para todos iguales, para todas las escuelas de la misma manera. Así, se equipara con la misma carga horaria a todos estos espacios curriculares en el sistema educativo provincial. En ese sentido, todos entramos con las mismas condiciones laborales e institucionales. Sin embargo, en la "parrilla curricular" hay desigualdades, por supuesto. Música, teatro, artes visuales y comunicación son los que tienen menos carga horaria. Pasa lo mismo con Tecnología. En contraposición con la carga horaria de matemática, lenguas, las ciencias sociales, las ciencias naturales y el idioma. Que predominan a lo largo de los cinco años de la secundaria -o seis años en una escuela técnica-.

VE: Nos comentaste que comunicación se separó del área expresiva afirmando que no eran un lenguaje expresivo ni un lenguaje artístico... ¿Qué es lo que afirmaron que eran?

GM: Comunicadores sociales, comunicadoras sociales. Tenemos nuestra propia identidad, nuestra propia episteme, nuestra propia manera de hacer la didáctica. Tenemos nuestra identidad, no somos arte. Y esta lucha se intensificó con la implementación del segundo ciclo en el polimodal: que era el primero, segundo y tercer año de polimodal. Con sus modalidades. Vino otra lucha, otra puja. Las curriculistas fueron Laura Villegas y Jorgelina Bustos. E hicieron un diseño curricular en donde ganamos muchos espacios curriculares. Ganamos presencia en las escuelas con orientación en economía - economía y gestión de las organizaciones-, ciencias naturales, artísticas y técnicas. En las mismas escuelas artísticas o de arte conseguimos más espacios. Y la gente de arte quedó en el Ciclo Básico y en las escuelas propias de arte nada más. Fue con este proceso

que se terminó de separar lo que nació como un área expresiva. Se terminó de separar a partir del 2001.

VE: ¿El 2001? O sea, que sería como un segundo hito en los diseños, el primero fue el Cuadernillo 36, y el tercero es con el último diseño curricular de 2014.

GM: Debería haber salido en 1997, 1998, aproximadamente. En el 2001 empieza a llamarse descriptores. Los famosos descriptores. El diseño curricular del 2001 tiene una particularidad, que nunca se terminó. Nunca se publicó como ocurrió con los diseños curriculares vigentes del 2014. Los del 2001 nunca se publicaron formalmente. Me refiero a impresos. Había impresiones hechas en casa a partir de un pdf. Era muy informal. No alcanzó el dinero para hacer toda la publicación formal que merecía. Con los descriptores. Sin embargo, este fue otro hito importante de la historia de la comunicación en esta provincia.

VE: Nos mencionaste también como un hito la apertura del ciclo del profesorado en donde vos misma cursaste como estudiante. En un marco familiar con tres hijos, con tu propio esposo como estudiante ¿cómo fue eso? Entrar con tu propio esposo como estudiante, tus amigas.

GM: Y creo que eso lo hizo más fácil también. Porque nos fuimos sosteniendo entre nosotros, había que trabajar, había que crear y había que estudiar. ¡Y bueno! Mucho acompañamiento, fue una etapa realmente muy linda. Porque estudiar cuando uno ya tiene una trayectoria, y cuando uno ya tiene otras obligaciones, y otra cabeza, y otra edad... ¡Una lo disfruta de otra manera! También, fue sacrificado. ¡No fue todo color de rosa! Pero tuvimos mucho apoyo familiar, la pasamos bien, aprendimos un montón y volvimos a armar estos colectivos espontáneos. ¡Por decirlo de alguna manera! Podíamos construir con los colegas, reforzar conocimientos, algunos grupos también, y algunas amistades.

VM: Se nos pasó un hito, se nos pasó, Priscila. Se nos pasó el hito respecto a lo que pasó cuando entró Graciela como profesora en el ingreso de la facultad. Porque eso fue apenas te recibiste en 1998, 1997.

GM: No me acuerdo todas las fechas de todas las cosas que he hecho, pero fue un 4 de agosto cuando rendí la tesis. La convocatoria cerraba el 8, así que fui y me presenté. Quedé seleccionada y empecé a trabajar en el ingreso. Y trabajar en verano. Porque ahora en la escuela volvemos los primeros días de febrero. Pero por entonces estábamos el 1 de febrero con los ingresantes. Y me encantaba mucho. Porque estás con estudiantes que están recién saliendo del secundario, empezando otra vida. ¡Me gustó mucho! No lo di continuado, pero lo di varias veces. Me presentaba cuando me necesitaban y me convocaron. ¡Ahí también a pelearla para entrar!

PV: Y recuerdas qué dabas en el ingreso en comunicación.

GM: Un año, no recuerdo cuál exactamente, eran textos todos que tomaban distintos aspectos de la comunicación. Por ejemplo, había uno que hablaba sobre la

inserción del/de la comunicador/a social en las organizaciones; otro que hablaba sobre los medios, otro más sobre la noticia, un texto introductorio sobre la comunicación en general. Este último lo usamos un par de años. Un año se les ocurrió que fuera Historia Argentina, un artículo del libro de Romero. Hay dos Romeros que hacen historia, un libro de profesor Romero padre. Historia Argentina. Que todas/es/os las/es/os ingresantes a las cuatro disciplinas de las licenciaturas trabajaban lo mismo. Ese fue más difícil, porque la historia argentina yo no lo había tenido de la misma manera en mi formación. Esos son mis recuerdos. No sé si después cambió algo. Una vez también me tocó escribir un texto trabajando el tema de distintas inserciones de los comunicadores en lo laboral en lo organizacional. Eso es lo que más me acuerdo.

VE: Y mencionaste también que era mucha la cantidad de estudiantes. ¿Eso también fue en tu experiencia de ingreso? ¿Fue aumentando de un año a otro?

GM: No, eso pasó los dos primeros años. Después fue disminuyendo. Al principio en el primer año eran 110, 120 estudiantes inscriptos. No iban todas/es/os, pero era mucho. Y eran cuatro o cinco comisiones. No es que yo era la única profesora. Éramos cuatro o cinco comisiones todos los años. Era mucha gente que estaba interesada en nuestra carrera. Pero, con el tiempo fue decayendo.

VE: Bueno, fuimos por el ingreso, ahí mencionaste que fue tu ingreso en la facultad. Y luego nos contaste de tu experiencia como tutora donde mencionaste que tuviste a dos colegas ¿cómo fue esa experiencia como tutora en el ciclo del profesorado?

GM: Empezamos a trabajar juntos con Claudio Peña y con Camilo Ocaña. Tengo el mejor recuerdo de ellos de esa primera etapa.

VE: ¿Cómo fue esa experiencia?

GM: Aprendiendo, como en todo. Aprendiendo porque recién terminaba yo de recibir mi título de profesora y tener que acompañar, supervisar esas prácticas. Las primeras prácticas las hacíamos con observaciones que registrábamos en unas planillitas. Donde íbamos marcando, en cada una de las etapas de la clase si lo había logrado, no lo había logrado. ¡Era muy administrativo! Después -poco a poco- nos fuimos soltando. ¡No sé quién habrá sido el profesor titular, no me acuerdo el profesor titular de esa materia! (risas ante la alusión a VE). Después fuimos trabajando de otra manera junto a Patricia Pessino. Ella está en la cátedra desde los inicios y continúa en el profesorado de Sociología. Entonces, fuimos construyendo otra manera de acompañar en las prácticas. Una experiencia diferente.

VE: ¿Y cómo fue esto de tu ingreso en las prácticas de la licenciatura? Porque también mencionaste cuando entraste en esa cátedra.

GM: Entré a esa cátedra porque nos conocíamos con Laura Villegas desde la formación de la licenciatura. Trabajamos juntas en la primera escuela que yo fui docente. Ella también era profesora en la escuela Gabriel del Mazo. Nos cruzamos en

alguna escuela, nos cruzamos en la facultad. También fue profesora en la primera práctica del profesorado de la facultad, fue mi profesora de práctica docente, fue mi tutora en la práctica docente: me acompañó, observó mis clases y me hizo la devolución cuando era estudiante del profesorado. Fue Laura Villegas quien un día me comentó que había un concurso para presentarse a la práctica profesional de la carrera de licenciatura y me contó de qué se trata la materia. Y todo me interesó. Me interesaba también trabajar con ella a quien ya conocía. Presenté mi propuesta, me inscribí, la defendí con otros ocho colegas más. En el concurso fuimos nueve, así que fue difícil. Ahí a pelearla, mostrar qué podía hacer, qué podía ofrecer como JTP (Jefa de Trabajos Prácticos). Y por suerte gané el concurso. Y también por trabajo, no solamente suerte: uno dice por ahí las frases por suerte, pero corresponde decir que es por trabajo, por ponerle cabeza a esa propuesta. Quedé como JTP y durante muchos años fue la JTP hasta que lamentablemente Laura falleció y tuve que hacerme cargo completamente de esa cátedra. Que es totalmente diferente a la cátedra del profesorado. Porque no es una cátedra en la que haya que trabajar con estudiantes, hacerlos rendir, estudiar... sino que es una cátedra donde uno tiene que ver dónde cada uno de estas/es/os estudiantes puede hacer sus primeros inicios profesionales, hablar con supervisores, velar que estén en lugares adecuados y que puedan sentirse cómodos durante todo el tiempo.

PV: Eso te iba a preguntar cuál era la diferencia entre práctica del profesorado y la práctica en la licenciatura.

GM: Y en la práctica del profesorado trabajamos mucho el tema de los contenidos o saberes que los estudiantes del profesorado tienen que desarrollar con sus estudiantes de secundaria o de nivel superior: lo didáctico, trabajar el tema de producir materiales. Es un acompañamiento personalizado codo a codo con los estudiantes del profesorado en la clase. Es 100% con el cuerpo y la cabeza con estos estudiantes. Y en la práctica profesional de la licenciatura es un acompañamiento más lejano, mirándolo desde otro lugar, haciendo un vínculo entre nosotros con los estudiantes y los estudiantes con sus supervisores en el campo. Después generando en la parte administrativa los seguros, convenios, viendo y velando que todo esté bien, que vayan a hacer práctica en un lugar donde realmente desarrollen la profesión de la comunicación y no sea una cuestión administrativa. Y después leyendo y haciendo una evolución de sus trabajos de auto evaluación. Entonces es un trabajo distinto, un trabajo que implica otro vínculo con estudiantes, no tan cercano como en el profesorado. Pero bueno, comprometidos y siempre cuidándolos. Porque también, ya sea que vayan a una clase o vayan a trabajar en una organización, una tiene que cuidar de que estas/es/os estudiantes en cualquiera de estos ámbitos estén bien. Estén bien, aprendan y que sean valoradas/es/os ellas/es/os también.

PV: Graciela, en el caso del profesorado las prácticas son en espacios curriculares, en escuelas secundarias o en el nivel superior. ¿En qué instituciones son las prácticas en la licenciatura?

GM: Las prácticas profesionales son en organizaciones que pueden ser privadas o públicas. Por ejemplo, en las facultades, en algún ministerio, en alguna municipalidad, en algunas consultoras y en los medios masivos de comunicación. Medios de la universidad, organizaciones públicas y privadas. Dependemos de la buena voluntad de la gente para darle un espacio, porque si bien estudiantes están dos meses trabajando sin ser remunerados, implica que alguien les tenga que enseñar, los tenga que acompañar en esos espacios para que puedan hacer ese trabajo. Por más que sea un medio y vayan a escribir, alguien atrás de ellas/es/os tiene que estar indicándoles, enseñándoles, facilitándoles los recursos para que lo puedan hacer. Esas son las diferencias más importantes.

VM: Graciela, vos en tu relato no nos contaste de tu propia experiencia como curriculista.

GM: ¡Me había olvidado de eso! Es muy importante. La verdad que fue una experiencia muy impactante en todo sentido. En el año 2014, en la dirección de planeamiento de la provincia de Mendoza, Mónica Balada -que estaba a cargo de esa dirección- me convoca, después de haber convocado a Gabriela Barros a esa comisión. Me convoca también para trabajar en la escritura del diseño curricular.

Había que fundamentar por qué la comunicación social es importante en las escuelas secundarias de la provincia de Mendoza. Por qué en los bachilleres las orientaciones debían estar. Y por qué en los técnicos también debían tener espacios curriculares de comunicación. Y había que trabajar sobre lo que había, garantizar que nuestras/es/os compañeras/es/os -colegas y nosotras mismas- no perdiéramos fuentes de trabajo. Por suerte, había una paritaria firmada. Un compromiso firmado entre el gobierno y el sindicato para mantener esos puestos de trabajo. Es decir, que la reforma en la estructura curricular no tuviera un impacto tan grande después en los puestos de trabajos.

Estuvimos trabajando unos meses con Mónica Balada. Después vino otra directora a la Dirección de Planeamiento y otro equipo técnico para trabajar con otra dinámica y otra forma. En algún momento fue más duro, porque trabajamos de otra manera. Con otra presión, pero porque había otra necesidad. Con la profesora Marita de Pedro que tenía mucha experiencia en gestión. Con una cabeza y una visión de todo lo que estaba pasando. Una se asombraba de que fuera tan precisa en decirte: "cuando escribiste tal cosa acá, fijate, cambialo, está bien". ¡Generalmente marcaba los errores! Pero aprendimos otras dinámicas de trabajo, con otro equipo técnico. Por ahí no entendíamos qué querían que hiciéramos, pero fuimos aprendiendo. ¡Aprendimos un montón! Hicimos un trabajo de recorrida por la provincia y me parece que eso también fue valiosísimo. Porque tuvimos la posibilidad de conocer a docentes de comunicación social de toda la provincia. Fuimos a Genral Alvear dos o tres veces a trabajar con la escuela que



adoptó la orientación Bachiller en Comunicación. Nos reunimos con profesores de la orientación en comunicación, escuelas privadas de Mendoza acá del centro. Hicimos jornadas de trabajo en distintos puntos de San Rafael, en Malargüe, en el Este. Acá mismo (Ciudad de Mendoza), en el Auditorio Ángel Bustelo, hicimos jornadas de trabajo muy intensas. Y se lanzó el diseño curricular en el que trabajamos con Gabriela Barros y Alberto Parola. Este profesor está en el sistema educativo desde los inicios de la comunicación en la provincia. O sea, es uno de los profesores que lleva más de 30 años dando clases en secundaria. Ahora es director, pero también empezó cuando abrieron la puerta a la comunicación en la escuela secundaria.

Y se logró terminar con esos diseños. Y esos diseños tienen una publicación física que se pudo distribuir por todas las escuelas y a todos las/es/os docentes. A todas/es/os les llegó el diseño curricular al lugar donde estaba trabajando. Y eso ocurrió con todos los espacios curriculares: inglés, educación física, ciencias sociales, matemática. Todo el mundo tuvo su propio diseño curricular.

PV: Y entre ese diseño que hizo Laura Villegas y Jorgelina Bustos, y el que vos terminaste armando en forma colectiva con Gabriela Barros y el profesor Parola, ¿qué distinciones o qué progresos vos podés mencionar entre uno y otro?

PV: Creo que lo más importante es que se sistematizó todo lo que se estaba trabajando, se fue consultando también a docentes, se respetó lo que docentes sugirieron y se pudo plasmar de una manera más prolija. Porque realmente con todo lo que se tenía, con los saberes prioritarios, con las orientaciones didácticas... el documento ofrece algo como mucho más pensado y disponible para que todas/es/os las/es/os docentes tengamos como nuestro propio libro de cabecera para empezar. Así, no es para quedarse solamente con lo que está ahí, porque en el medio -que yo no participé mucho, estaba en el sistema este diseño curricular que quedó a mitad de camino de la época de Laura Villegas-. El diseño curricular del 2014 sigue los lineamientos de la Ley Nacional. Antes hubieron curriculistas, como Claudio Peña, que también intentaron hacer participativo a todas/es/os las/es/os colegas en algunas jornadas a partir de las cuales se hizo un documento. Un documento preliminar que esperábamos pero que quedó a mitad de camino. Después de 2014 -hay que decirlo-, después de ese diseño no ha pasado nada. No ha habido convocatoria amplia, porque no se sabe si hay alguien esté haciendo ahora las veces el curricularista en la provincia. En el ciclo profesorado no lo sabemos. Nos han dicho que sí, que hay gente de comunicación mirando el tema de las incumbencias, pero no sabemos quiénes son, quiénes están trabajando. Ya no hay una convocatoria abierta, la política educativa está más cerrada en algunos aspectos, por lo que puedo apreciar.

VE: La reforma de 2014 estuvo asociada a la obligatoriedad del secundario y que Mendoza adoptara el Bachiller en Comunicación. ¿Cómo ves vos ese proceso? ¿Por qué Mendoza optó por este bachiller? Porque otras provincias no lo han hecho. ¿Cómo viste eso? La particularidad mendocina.

GM: Sí. El diseño curricular anterior, el de la Ley Federal, tenía el Polimodal en Comunicación, Arte y Diseño. Pero esos Polimodales no daban un título. Quienes

eran estudiantes salía de la escuela secundaria con un certificado que decía que había aprobado los cinco años de la escuela secundaria Polimodal, nada más. Cuando se implementa la Ley Nacional de Educación (2006), lo primero que establece es que la educación secundaria es obligatoria. Es decir, que todo ciudadano argentino tiene que terminar sus estudios en el nivel secundario a los 17 o 18 años. Hasta ahí tiene que estar escolarizado y tiene que cerrar ese ciclo. Dentro de la propuesta nacional, a nivel nacional en el Consejo Federal de Educación, se hizo un listado de las diez orientaciones a ofrecer en todo el territorio nacional. Y Mendoza optó por las diez. Siguió lo que se había establecido en la ley.

Mendoza nunca dudó en tener las diez orientaciones. Pero el tema es que no se eligieron las diez orientaciones de manera pareja en las escuelas. Porque la decisión por cada orientación fue de cada una de las instituciones. ¡Vamos a seguir con comunicación o vamos a seguir con la educación física o con ciencias sociales, o vamos a implementar esta nueva orientación! Y como en Mendoza ya estaba -digamos- el antecedente de las escuelas con Comunicación, Arte y Diseño, se adoptó por el Bachiller en Comunicación.

Otro bachiller que es muy interesante, que para mí es una pena que no haya más, es el Bachiller en Lenguas. El Bachiller en Lenguas es un bachiller que ofrece a estudiantes no solamente conocer el inglés como una de las lenguas extranjeras, sino también conocer el francés, el portugués y especialmente la lengua de señas argentina. Lamentablemente, a nivel del sistema educativo provincial, hay dos escuelas nada más que adoptaron el Bachiller en Lenguas. Dos escuelas que tenían un Polimodal en Ciencias Sociales y Humanidades con orientación en idioma Inglés, Lengua Extranjera Inglés, así se llamaba. Entonces, son los únicos que siguen con el tema de lenguas. En la universidad (UNCUYO), creo que en el DAD hay varias divisiones con el Bachiller en Lenguas.

Entonces, como decía, antes estaba la comunicación con el arte y el diseño. Pero ocupando un espacio bastante importante porque teníamos materias en tercero, en cuarto y en quinto. Y después, con la Ley Nacional, quedó el Bachiller de Comunicación solito.

VE: ¿Fue en ese contexto que te tocó acompañar junto a Gabriela Barros el Bachiller en Comunicación en General Alvear? ¿Qué pasó ahí? ¿Por qué, tenían dudas?

GM: Fue una decisión de la gestión que acompañáramos a todas las escuelas de la provincia en la implementación de la Ley Nacional. Y justo en General Alvear de toda la provincia fue una de las poquitas escuelas con la orientación en comunicación. Una escuela que tiene una radio. Tiene un estudio de radio que en ese momento estaba bastante bien equipado. Entonces, fuimos a trabajar con sus docentes, acompañarlos en la implementación. Íbamos a General Alvear y nuestras/es/os compañeras/es/os de planeamiento iban a otros departamentos de acuerdo a las orientaciones.

VE: Y retomo la pregunta que te hizo Priscila ¿Alguna diferencia entre la propuesta del diseño previo y el que quedó? Respecto a la comunicación y su enseñanza, o los temas que aborda, ¿apareció alguna temática nueva? ¿Alguna temática nueva?

GM: Sí, sí. Por ejemplo, con respecto a la orientación de comunicación, apareció más el tema de la comunicación y la cultura, el tema de la comunicación comunitaria. Y también hicimos hincapié en los lenguajes: gráfico, radial, audiovisual. Entonces, estudiantes tienen talleres de manera progresiva de tercero, cuarto y quinto. Y van trabajando estos lenguajes dentro de la comunicación. Eso creo que es lo más importante y lo más rico que pudimos ponerle. Y con respecto a los otros bachilleratos, trabajamos un poco lo que fue surgiendo con las jornadas con colegas.

Había mucho interés en mantener comunicación de las organizaciones, pero trabajando su orientación de acuerdo a su articulación con el resto de las materias según bachiller.

Y otra cosa importante en comparación con los polimodales, que no se implementó tanto en todas las secciones de la provincia, era que había una propuesta -una especie de integración- en donde estudiantes en tercer año tenían que armar un proyecto integral; en cuarto era un foro, trabajar con un foro, y en quinto año con un proyecto de intervención. Había que trabajar todo ese año del ciclo. No todo el año, pero la mayor parte o la última parte. Armando en conjunto con otros espacios curriculares con estos formatos para la evaluación. Sobre todo, pensando en una integración de saberes y en una evaluación formativa hacia el final. Esa es otra cosa importante que cambió.

VE: ¿Esta propuesta la tenían los Polimodales?

GM: No. Esto se intentó en los bachilleratos. Lo que pasa es que no todos leyeron esa resolución, no todas las escuelas lo llevaron a cabo. O sea, era una resolución que atravesaba a todos los bachilleratos dentro de la implementación. Cuando salió la resolución se precisaba cómo se iban a desarrollar los bachilleratos. Había un apartado en donde se hablaba del foro, proyecto integral y proyecto de intervención comunitaria. No recuerdo bien en qué años.

VE: ¿cómo era esa propuesta con la participación de comunicación? ¿Trabajaban con otros espacios curriculares, compartían como pareja pedagógica y al final se hacía esa evaluación? ¿Cómo era el formato?

GM: Es lo que ahora proponen como innovador de los proyectos ABP (Aprendizajes Basado en Proyectos). Donde tienen que haber entre tres o más espacios curriculares. Es parecido a eso. Se proponía un tema, una problemática y entre todos - cada espacio curricular desde sus disciplinas- aportaba para que hubiera ese trabajo integral final de estudiantes. Es muy parecido a lo de los ABP de ahora.

VE: Graciela, ¿y el bachiller de comunicación se implementa en Mendoza en el secundario de jóvenes y adultos?

GM: Creo que no. Ahí no estoy segura. Ese es un nivel que no tengo indagado.

VE: Graciela, nos has hecho un panorama super extenso. ¡Qué vida! No sé Priscila si nos ha quedado alguna pregunta pendiente.

GM: ¡Confieso que he vivido!

PV: A mí me gustaría preguntarle, ya que has participado en estas reformas de diseños curriculares, si hubo algo que quedó afuera.

GM: ¡Me vas a hacer pensar! Y sí, hoy está fuera todo el mundo digital. A ver, ¿se puede abordar? Sí. Se puede abordar porque en los saberes, como está pensada la enunciación, lo permite trabajar en lo concreto, en las prácticas. Pero quedó bastante afuera el tema de lo digital, lo transmedia. Todo lo que tiene que ver con la comunicación en el estado actual. ¡Eso podría ser! Siempre algo puede que haya ido faltando.

En el Bachiller de Comunicación creo que da para trabajar todo lo que la comunicación a nivel secundario se puede llegar a abordar. Y por ahí, en los otros bachilleratos, habría que revisar algunas cosas. Nos quedó la comunicación afuera del Bachiller de Ciencias Sociales y Humanidades, el Bachiller de Turismo. En este último incluso colegas que estaban a cargo lamentaban. Pero como no tenían espacio antes, no se les pudo hacer espacio. Como les mencioné, había una decisión política de que no hubiera pérdidas de puestos de trabajo, que la estructura curricular más o menos se mantuviera. Entonces no teníamos espacio en los polimodales antes. Es algo increíble que comunicación social no esté en estos dos bachilleratos. Porque comunicación es parte de las ciencias sociales y tiene un papel importante en turismo. Es necesaria para quienes se estén formando en esas problemáticas del turismo.

PV: También quería preguntarte cuál fue la decisión didáctica de que comunicación en segundo año adopte el formato de taller.

GM: Cuando lo estuvimos trabajando, lo que decidimos fue que se pusiera como formato asignatura en lugar de taller. Porque todas/es/os las/es/os colegas también nos decían que teníamos que darle una entidad más seria, que no fuera solamente el hacer por el hacer mismo. Sí, que tenga una parte de producción; pero que también tenga una parte de análisis, interpretación, de estudio. Porque en realidad es más que aprenderlo a hacer. Entonces, por eso fue por lo que se decidió que no sea un taller, sino que sea una asignatura. Se puede implementar un tema con la dinámica de un taller, pero sin perder la esencia de ser una materia o asignatura como las otras. Como matemática, lengua o historia. Eso fue lo que se planteó en ese momento. Decisión no solamente de nosotras/os tres como curriculistas o por parte de la dirección de planeamiento, sino como resultado de una decisión consensuada con docentes.

PV: Una pregunta. Vos, al final de tu presentación, señalaste que a lo largo de los años sentiste que creciste con las/es/os estudiantes, que una aprende un montón. De esas experiencias de aprendizaje con tus estudiantes: ¿alguna que se te venga a la cabeza y nos puedas relatar?

GM: ¿Vos querés que yo haga memoria? No sé, todos los días me enseñan algo. A ver, ¿qué puede ser?

Me enseñaron, por ejemplo, a escuchar la música de ellos. A escuchar algunas cosas que yo no escucho y que ellos sí. Y la forma de cómo lo escuchan. ¿Qué otra cosa he aprendido con ellos? La paciencia. ¡Que piense, que piense! En un momento lo tecnológico. Sobre lo que aprendía mucho con ellas/es/os porque había algunos atajos que una no conoce. Pero siento que lamentablemente se han quedado las/es/os nuevas/es/os estudiantes respecto a esto. A veces les digo: "chicas/ques/os, si yo con la edad que tengo he podido aprender tal cosa, ¿ustedes por qué no lo pueden aprender? Si es muy fácil".

¿Qué otra cosa? Sus historias de vida, escucharlas/es/os, acompañarlas/es/os. ¡Eso también es importante! Sobre todo, con las/es/os más chiquitas/es/os y con la gente más grande -por decirlo de alguna manera-, también. Con estudiantes como Priscila, que también ha sido estudiante mía: hay que decirlo. Y yo fui alumna de Martín Elgueta y Priscila Vitto fue alumna mía. Y yo soy alumna de la Priscila también, es así. Y en todo esto, conocer bibliografía que una no conocía o ver un aspecto de la comunicación organizacional que un lo veía de una manera, que la estudió de cierta forma y después encuentra una nueva manera. ¡De todo un poco voy aprendiendo! Yo las/es/os escucho. Algo nuevo siempre queda.

VE: Graciela, vos comentaste que en tus inicios cuando había que hacer producción de videos había como más entusiasmo por hacerlo pese a que había menos recursos. Y ahora hay más recursos y menos entusiasmo. ¿Cómo ves esto desde tu experiencia? ¿Cómo lo explicas, cómo te resuena, qué te parece que eso aparezca de este modo?

GM: La verdad que no lo tengo tan resuelto. Pero sí esto de que antes no teníamos celular para filmar. Pero las/es/os chicas/ques/cos inventaban en su mente y en un papel. Te hacían un video, un video en papel, un storyboard. Y les gustaba y lo pensaban y por ahí veíamos solamente el tema de la fotografía en las revistas, pero se interesaban. Y hoy digo: "vamos a salir a sacar fotos, saquen fotos a lo que quieran, hagamos esto y lo otro"... y se quedan como clavados en el lugar y no se animan. No se animan a hacer cosas que antes estoy segura de que los hubieran hecho y hoy que tienen con qué porque la mayoría tiene un celular. La mayoría tiene acceso a Internet. Por ahí han perdido el entusiasmo. Por lo menos lo que me pasa a mí con los grupos que yo tengo. Sé que hay otras realidades, que hay otros grupos de estudiantes que por ahí solitas/es/os se entusiasman y hacen maravillas... pero en el último tiempo se quedan ahí, les falta un poco de iniciativa y curiosidad a las/es/os chicas/ques/os del secundario. De quienes hablo, la mayoría son del secundario. ¡En el nivel superior se crean más cosas!

Cuando he estado en la didáctica de la comunicación como invitada me encanta. Estuve adscripta a esa cátedra cuando Estela Zalba era la titular y ahora invitada siempre por Mariana Castiglia. En Didáctica de la Comunicación Social en el Ciclo de Profesorado estoy por extensión. Y ahí sí veo que se animan las/es/os estudiantes porque están en otro nivel, buscan material y desafíos.

Las/es/os más grandes se animan, pero las/es/os más pequeñas/es/os del secundario a veces no lo hacen. Por ejemplo, historietas. Antes lo dibujaban, hacían dibujos hermosos, lo inventaban ellos, contaban algo sencillo. Hoy, disponiendo de plataformas para hacerlo, accediendo a aulas virtuales sobre historietas, teniendo un montón de recursos para editar, terminan copiando una

historieta básica que encuentran. Lo primero que se encuentra. O sea, que ha cambiado y no sé todavía por qué, lo estoy investigando.

PV: Qué podés decir sobre la Didáctica de la Comunicación desde tu trayectoria de acompañar a Mariana Castiglia. ¿Qué nos podés contar?

GM: ¡Es una materia que también me gustó un montón! Porque ahí se da el ABC para las/es/os docentes, ver de nuevo también algunas/es/os autoras/es, pensar dónde estamos parados en la comunicación, planificar, preparar para la práctica docente. O sea, esa cátedra es una bisagra antes de llegar a la práctica y por eso me gusta. ¡Acompañar, ahí, en las producciones de materiales! Porque ahí empezamos con alguna producción de material, con alguna producción de alguna secuencia didáctica.

Me gusta la cátedra de Didáctica de la Comunicación Social. Estoy porque siento que me permite después hacer otro acompañamiento a estudiantes en la práctica al conocerlos anticipadamente. ¡Seguramente a vos también te pasa Priscila cuando vos las/es/os tenés en el Taller de Transferencia Disciplinar! Sirve esa experiencia para cuando una las/es/os vuelve a tener en Práctica e Investigación Educativa y las residencias. De alguna manera se generó antes otro tipo de vínculos que permite asignar mejor los espacios de práctica de acuerdo a sus perfiles, intereses. Es lo que siempre tratamos de hacer, de no mandarlos a un lugar donde van a estar incómodos. Entonces, en la didáctica me siento así. Me siento que puedo trabajar anticipadamente y prepararme yo y prepararlas/es/os a ellas/es/os para la cátedra de la práctica docente.

PV: Y en cuanto a lo teórico sobre la didáctica de la comunicación, ¿algunas/es/os autoras/es? ¿Hay autoras/es argentinas/es/os que sean especialistas en esta rama? ¿O es un campo de construcción?

GM: Sigue siendo un campo de construcción. Yo creo que lo sigue siendo. Una de las referentes es Cora Gamarnic. Incluso hemos tenido la suerte de que visite la facultad y que alguna vez entrara en diálogo con nuestras/es/os estudiantes. Me quedo cómoda con sus aportes. Es lo que mencionaría, con lo que me quedaría. Otros aportes provienen de todos lados, pero Cora Gamarnic es comunicadora. Tiene a su cargo la cátedra en la Universidad de Buenos Aires y es de una lectura agradable.

Asociaciones lúdicas: crónicas, breves historias...

VE: Muy bien, pasamos entonces al cuarto momento, este momento lúdico. Priscila querías darle la primera consigna. ¿La tenés a mano?

PV: Sí, la tengo acá a mano. La primera: "si tu experiencia en el campo de la comunicación y la educación fuera una película, el título del libro... ¿cómo se llamaría y por qué?

GM: Tengo que inventarme un título ¿verdad? O de una película que ya exista.

VE: Puedes hacer ambas cosas.

GM: Lo único que se me viene a la cabeza es **Crónica de una muerte anunciada** y no la puedo sacar de mi cabeza. Será que me fascinó el libro y la película no.

¿Qué podría ser? **Breves historias de una docente**, breves historias de una (10:27) docente, punto.

El subtítulo le pondríamos su lucha interna por no matar a alguien. ¡No, mentira!

Breves historias de una docente: muy sencillo, muy general, muy de oída.

¿Qué otra cosa le podría ser? **¿Cómo ser profesora de comunicación y no morir en el intento?** Sobre crónicas y relatos, también podría ser. Así, como muy amplio. Entonces después ahí empezamos a contar la historia de los 30 años de docencia, alguna anécdota. Lamentablemente una empieza por recordar aquello más feo cuando alguien se peleó con el otra/e/o, cuando llegó y nadie había estudiado o nadie había llevado nada. ¡Pero no, hay cosas lindas! No sé qué otro título le pondría. **¿Cómo ser docente de comunicación y no morir en el intento?** Ese podría ser.

VE: Nos has dado (11:56) entonces. **Breves historias de una docente** y también **cómo ser docente de comunicación y no morir en el intento**. También sobre **crónicas y relatos**. Nos diste tres títulos. Vamos entonces por la segunda propuesta lúdica.

PV: La segunda es: "si tu historia de vida guarda un tesoro ¿en qué consistiría su riqueza? ¿Por qué? ¿A quiénes se los dejarías como herencia? ¿Y qué te gustaría que pasara con ese tesoro en el futuro?"

GM: Acá la estoy viendo. "Si tu historia de vida guarda un tesoro, ¿en qué consistiría su riqueza?"

Primero, me da mucha vergüenza decir que mi historia de vida tiene un tesoro. ¡Me da vergüenza decirlo! Porque creo que es algo más, una historia más. No creo que tenga tan... Pero bueno, vamos a poner más que un tesoro, que hay algo importante en esta historia de vida.

Mi riqueza es la **pasión**. La pasión por lo que hago. Puede hago lo que me gusta. Porque siento que adentro del aula puedo ser yo. Con todos los matices buenos y malos. Me divierto muchas veces, muchísimas veces me divierto en el aula. Creo las/es/os lindas/esos son ellas/es/os.

Y esta herencia se la dejaría a quien tenga ganas de ser docente de comunicación. A todo el mundo que quiera, que le guste ser profesor/a. A mis hijas, a mis hijos, se los dejaría a ellos también. ¡A mi marido no necesito dejárselo porque creo que tiene lo mismo! (es también docente de comunicación social). Dejaría la **pasión** por lo que hago. Y la **responsabilidad** también.

Y en el **futuro** me gustaría que mucha gente se siguiera "**copando**" con **ser docente de comunicación**, seguir en las escuelas. Ya sea en el aula o en la gestión. O sea, que se multiplique, se siga multiplicando y que sigamos aportando desde nuestro lugar un granito de arena para cambiar un poquito la vida de quienes así lo necesitan. Mejorar algo. ¡Una cree que le va a cambiar la vida a alguien y en realidad no sé si ese alguien quiere que le cambie la vida! Por eso hay que hacerse una misma lo más amable posible. Lo más amable.

Bien, y a la última pregunta. La **responsabilidad**.

PV: Y la última pregunta. ¿Qué valoración tienes sobre la relación entre comunicación y educación?

GM: No hay educación si no hay comunicación. ¡Cortita! Si yo no me puedo comunicar con otra/e/o con lo que tengo alrededor humano... Y, no nos podremos educar ninguna/e/o. ¡Es imposible! Es imposible que un/a educador/a/e no se comunique. Eso como general.

Ahora, si lo vemos desde el lado de la comunicación social como disciplina... Y, la comunicación social como disciplina en la educación aporta sentido, aporta lectura de la realidad, aporta en los vínculos para aprender a generar mejores y más sanos vínculos con las/es/os otras/es/os. Yo creo que la comunicación -por algo estudié comunicación- es importante. ¡No es lo único ni lo más importante! No somos el centro del universo, no somos el centro de la educación... Pero sí somos necesarios también en la educación, en las escuelas, en los institutos, en las universidades. Hace falta trabajar el tema de la comunicación porque la definición misma lo dice: somos seres sociales que nos comunicamos. ¿Cómo nos relacionamos? Pero bueno, si fuera tan fácil, no habría guerras. Como le digo yo a las/es/os chicas/ques/os: "si fuera tan fácil todo y si fuera tan lineal el tema de la comunicación no se estarían peleando gobernantes, no estarían discutiendo las personas, no habría cosas malas y feas en el mundo. Por eso sigo apostando a la buena comunicación, a la buena educación y al respeto".

VE: Entonces esta última frase: ¡Seguís apostando a la buena comunicación, a la buena educación y al respeto! ¿Algo con lo que quieras cerrar?

GM: No, nada, gracias. Soy agradecida siempre, así que me van a hacer emocionar. ¡Salió muy lindo, tengo unos compañeros, unas compañeras, unos compañeros, que son colegas fantásticas/es/os! Sin quienes so se haría posible todo esto, este crecimiento y toda esta historia que les he contado. Si no fuera por la gente con la que una se relaciona. Así que gracias.

VE: ¡Qué bonito este regalo también de emoción al cerrar Graciela con tu historia de vida! Priscila, te dejo a vos para que le digas algo más.

PV: Me re emociono, soy muy fácil de empatizar y me re emociono. Pero me emociono porque Graciela al principio dijo que son 35 años de experiencia en comunicación. Y vos mencionaste la pasión y la verdad es que me moviliza mucho eso. Porque la pasión de educar, de amar lo que uno hace, esto que vos decías que te gusta. Y donde hay toda una trayectoria de 35 años. Por más que vos quisiste ponerle en el título una breve historia de comunicación, no es nada breve. ¡Absolutamente nada breve! Así que agradecerte que cuentes tu experiencia y que este registro audiovisual de los inicios de la comunicación en la escuela en el nivel secundario, de sus diseños curriculares... Creo que en el futuro y para los que vienen, es un material muy valioso para entender cómo la comunicación se ha ido desarrollando a lo largo de los años. Fundamentalmente, que tu aporte es muy valioso y por eso gracias por dejar testimonio.

VE: Por un testimonio que es experiencia de pasión y experiencia de responsabilidad. ¡Muchísimas gracias, Graciela!

Lo que la Comunicación dejó...



Gabriela Barros entrevistada
Entrevista desarrollada el 21 de septiembre de 2024
Priscila Vitto & Víctor Martín Elgueta entrevistadores
<https://youtu.be/5-xAQkzjsa4>

Presentación

Víctor Martín Elgueta (VE): Buenas tardes, Gabriela. Acá estamos con Priscila Vitto para hacerte la entrevista sobre tu historia de vida. Nuestro interés es -de alguna manera- que nos cuentes cuáles son las experiencias que vos has desarrollado. A través de proyectos, programas, capacitaciones. Experiencias de tu trayectoria profesional, tanto en el campo de la comunicación como en el campo de la educación y en la intercepción de ambos: educación y comunicación.

Esta entrevista entonces va a tener como tres momentos, que puede ser que sean cuatro. Pero eso depende también de cómo vos vayáis organizando lo que nos cuentes.

En un primer momento, te vamos a pedir que nos cuentes cómo te presentarías. Si tuvieras que presentarte a toda una audiencia que no te conoce: ¿cómo te presentarías?, ¿Quién es Gabriela Barros? Ese sería el primer momento, es cortito, donde te presentas en general sabiendo que nos interesa saber tu trayectoria en el campo de la comunicación social, en el campo educativo y en la intercepción de ambos. Con tus producciones, tus experiencias en comunidades, en escuelas, en distintos sectores, en distintas propuestas que vos hayas desarrollado.

En el segundo momento, te vamos a preguntar sobre tu formación. Y vamos a preguntarte: ¿cuál es tu trayectoria de formación?, ¿qué momentos o hitos importantes reconoces en tu formación en comunicación?, ¿qué hitos importantes de formación en lo que es educación? Y después también en la intercepción de

ambos. También que nos cuentes cuáles serían en algunos de los hitos más importantes, algunas marcas que vos encuentras en tu formación.

El tercer momento tiene que ver con tu trayectoria. Contar algo de tu desarrollo profesional en comunicación, las experiencias laborales consideradas como relevantes o que te marcaron: en qué instituciones, dónde, cuándo, con quiénes, qué situaciones recuerdas con especial significación. Y eso también en el campo educativo y en la intercepción de ambos campos: comunicación y educación.

Y un cuarto momento, que es lúdico, que lo dejamos para el final y no te lo adelantamos. Aunque algo ya sabes, pero ahí vamos a llegar recién después de esta charla. Estos son los momentos.

Entonces, te invitamos ahora a que vos te presentes: ¿quién es Gabriela Barros?

Gabriela Barrios (GB): Hola, buenas tardes. Me llamo Gabriela Barros, soy docente de comunicación en las escuelas secundarias de la provincia de Mendoza desde hace casi 30 años. Y si me tengo que reconocer como algo, es como docente. Después, en última instancia, sería comunicadora. Esto considerando a la comunicación desde el lugar de la academia. En ese marco, digo que soy fundamentalmente docente. Y eso pese a que mi trayectoria en el campo de la comunicación fue mucho antes que mi trayectoria como docente.

La formación y las primeras experiencias laborales

GB: Yo empecé a estudiar comunicación en Mendoza cuando tenía 18 años. Hice el primer año de la carrera de la licenciatura en comunicación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo y el sexto año de la escuela secundaria: juntos. En la mañana iba a la escuela y tenía talleres en la tarde en la escuela secundaria. Y a las 17 de la tarde me iba hasta la universidad hasta las 21 de la noche. Así lo hice durante todo ese año. El sexto de la secundaria y el primero de la universidad.

Empecé el cursado del segundo año ya más tranquila porque no estaba en la escuela secundaria. Y se produjo un cambio de plan de estudio. Se pasó del plan 1985 al plan 1990. Eso implicó que la única materia que había rendido en primer año que era epistemología, pasara a cuarto año. Entonces era como que tenía que rendir todo primer año de nuevo. Por eso en ese segundo año tuve que hacer muchas de las materias del primero y las del segundo también. No recuerdo si estaba en segundo o en tercer año cuando empecé a trabajar como productora en una radio AM de acá de Mendoza. Una de las radios en la década de 1990 que tenía mucha audiencia. La LV10. Era la encargada de la producción de la mañana. Trabajo que era casi a ad honorem. ¡No cobrábamos nada, no cobrábamos nada! Porque éramos dos o tres personas de la carrera que estábamos trabajando. No me acuerdo el tiempo que duró, pero duró como uno o dos años.

La mañana estaba dividida en dos grandes programas de audiencia y uno de los locutores de la mañana empieza a hacer un programa de televisión en uno de los canales de aire (Canal 9 de Mendoza). Entonces también me convoca como productora en el canal de aire. Era un programa donde se presentaban distintos

géneros musicales y las personas cantaban. Íbamos por todos los departamentos haciendo como finales y esos eran los que iban al programa. Ese programa duró un año, yo estaba avanzada en la carrera de comunicación.

Una de las modificaciones que se hizo en el plan de estudios fueron los talleres de los medios masivos. El primer año teníamos diario, el segundo radio y el tercero era audiovisual. Yo veía que los contenidos que a mí me estaban dando en la parte de audiovisual eran pocos, como que me estaba faltando información. Entonces me anoté para estudiar cine e hice tres años en la Escuela Regional de Cine y Video. Carrera que no terminé y que nunca continué. Perdón, pero hice los tres años de cursado, me quedaron muchas materias por rendir en ese momento. También hice producciones, cosas aleatorias ahí en la Escuela de Cine.

Y estaba en tercer año de la Escuela de Cine -creo que estaba en cuarto año de la carrera de comunicación- y me dije: "vamos a incursionar en la docencia". Y así fue que tomé mis primeras horas en la docencia secundaria en el año 1995. Las tomé en el departamento de Santa Rosa, aproximadamente a unos 90 kilómetros de la ciudad de Mendoza. Y desde ahí (1995) que no he parado de trabajar en la docencia. Con distintas cargas horarias en la provincia. Creo que no he trabajado en el sur, pero en todos los demás departamentos he trabajado.

VE: Gabriela, entonces vos entraste a la facultad cuando estabas terminando de cursar tu último año de la secundaria, un sexto año. ¿Qué carrera era tu secundaria?

GB: El título es Bachiller en Artes Aplicadas y Maestra de Manualidades. Eran las antiguas escuelas técnicas que se consideraban femeninas. Es más, mi primera experiencia docente yo la tengo en ese sexto año, cuando me tocan hacer las prácticas de maestra de manualidades, que voy a mi escuela primaria a hacer una práctica de enhebrado.

¡Enhebrado! Tenía que enseñarles a chiquitas/es/os que eran de quinto grado a hacer una producción artesanal con enhebrado. Entonces empecé primero a romperme la cabeza: ¿qué era el enhebrado? Y empezamos a trabajar con perlas y les enseñé a hacer llaveros con perlas. Llaveros de perlas a chicas/ques/os de quinto grado.

VE: ¡En un quinto grado! ¿Te acuerdas en qué escuela?

GB: Sí. Mariano Moreno, que fue mi escuela de la primaria en ciudad de Mendoza.

VE: ¿Y esto pasó en el año 1989? Y de forma paralela cursabas el año de la carrera de comunicación. ¿Cómo te organizabas en horarios?

GB: 1989. 1989. A la escuela secundaria iba de 8 a 13 de lunes a viernes y en la tarde iba cuatro días a la semana. Iba de 13.30 a 18.30. Pero como yo estaba haciendo el primer año en la universidad habían logrado que mi jornada en la tarde fuera más reducida, entonces salía yo a las 17 hs. Salía a las 17 de la escuela y me iba a la universidad. Y en la universidad me acuerdo de que cursaba de lunes a jueves, entonces el viernes en la escuela yo salía a las 18.30 hs, porque era el día que no cursaba en la universidad. ¡Supónganse! Llegaba a la universidad a cursar de 17.30 hasta las 21 hs. O sea, que cursabas de 18 a 21 en la universidad.

Priscila Vitto (PV): Gabriela, ¿y qué te motivó en un cuarto año de la carrera elegir o empezar a incursionar por la docencia? ¿Te acuerdas?

GB: La verdad que la realidad de los medios de Mendoza era bastante compleja a mediado de los noventa. Había muchas figuras complejas y yo no quería entrar en la lógica de lo mediático y todo lo demás. Y en la carrera -en esos años- fue muy fuerte la presencia de un profesor llamado Alfredo Bisquert padre que tuve en primera y lo volví a tener en quinto.

En primer año nos había dado todo el tema de comunicación y educación con las teorías de Daniel Prieto Castillo y otros. Y siempre me había quedado ahí pendiente esa cuestión. Y yo dije: ¡Bueno, a ver, probemos cómo es esto de comunicación y educación! Y cuando entré en el ámbito educativo era totalmente distinto. No se podía trabajar como se planteaba la comunicación desde esa teoría. Y más en esa época desconociendo totalmente de didáctica de la comunicación, de pedagogía. Es decir, era una estudiante de una licenciatura muy voluntariosa que quería enseñarle a estudiantes algo de lo que sabía. Y entonces empecé a producir cosas muy chiquitas: hacíamos diarios morales, hacíamos revistas, cosas así.

En esos momentos, el área de comunicación no estaba conformando como tal, ni conformado como espacio curricular. ¡Lo que es un capítulo aparte! Que más adelante en la parte de la trayectoria de la formación háganme acordar que lo diga. Porque era muy complejo en esos momentos todo lo que tenía que ver con el área. Después, sí, cuando entré, me acuerdo, en la Escuela de Santa Rosa donde daba clases los sábados en la mañana. Cuando llegué me dije: ¡Este es mi lugar! Desde ese momento me dije: este es mi lugar. No la escuela, sino que es el aula. ¡Y de ahí no me he movido! Porque me siento cómoda en el aula.

VE: ¿Cómo se llamaba el espacio curricular en Santa Rosa? ¿Se llamaba Comunicación Social?

GB: Se llamaba Comunicación Social. Y yo tenía en la primera parte del año. Sí, en la primera parte del año, unos primeros años y en la segunda parte del año, otros primeros años. Y aparte, tenía a estudiantes que habían elegido Comunicación de segundo año como parte de su formación. Esto, obviamente, fue previo a la implementación de la Ley Federal. ¡Porque con la Ley Federal pasó otra cosa!

VE: ¿Las/es/os estudiantes elegían como una optativa?

GB: Claro, eso lo permitía el currículum de ese esos años. Con la Ley Federal eso cambió.

VE: ¿Y qué es esto que nos contabas sobre las discusiones que había entre Prieto Castillo, entre este profesor Bisquert?

GB: No. Entre ellos no discutían. ¡Tal vez me expresé mal! No entre ellos, sino respecto a la enseñanza de comunicación. Uno de los grandes planteos que hacían en ese momento era el tema de enseñar, por ejemplo, cómo se escribía una noticia. O

cómo se hacía un periódico mural, o cómo hacer un programa de radio. Todas esas discusiones. Pero cuando vos llegabas al aula, había determinadas situaciones que no te permitían concretarlo. ¡Situaciones técnicas particularmente! No todas/es/os las/es/os chicas/ques/os tenían acceso a un grabador en ese momento. No todas/es/os las/es/os chicas/ques/os tenían acceso a tener un capital cultural como para poder escribir una noticia. ¡Sí podían identificar el hecho, sí podían identificar qué era lo importante que querían transmitir!... Pero no lo podían poner en palabras en un texto que tuviera sentido. Y menos aún en un texto particular como el periodístico. Entonces, esas eran las discusiones. Porque a mí el currículo, el programa, me prescribía una cuestión que tenía que enseñar determinadas cosas y lo que la teoría implicaba era otra. Acordémonos que también lo de comunicación/educación y todo lo demás... era una de las tantas teorías que había en ese momento de comunicación. Donde yo decía, sí, esta es muy interesante, pero también es interesante esta otra.

Entonces, yo le quería tratar de enseñar el análisis crítico a las/es/os chicas/ques/os y costaba muchísimo. Porque el tema del capital cultural estaba complicado en esa zona rural en ese tiempo. ¡Santa Rosa no es lo que es ahora! Era complicado. No digo que era un pueblo, no: era una ciudad. Una ciudad cabecera de un departamento. Pero con un capital cultural bajo. Y también me llamaba muchísimo la atención la sobre edad que tenían estudiantes. Porque estaban en primer año con 15 o 16 años. Y yo preguntaba si habían repetido. Y entonces ellos me decían que no, que habían ingresado tarde en el sistema educativo.

Cosa que se repite muchos años después, casi diez años después. Cuando fui a trabajar a Jocolí. En segundo año yo tenía estudiantes con casi 20 años. Pero ¿por qué? Porque nunca había existido una escuela secundaria en el distrito de Jocolí.

VE: En Santa Rosa fue en 1995, ¿en Jocolí y en qué año fue?

GB: Y, en Jocolí creo que empecé en el año 2000. 2000 hasta el 2010 casi.

VE: ¡Antes de ir a Jocolí! Para no darlo por sentado. ¿Qué es un periódico mural?

GB: Un periódico mural es una producción escrita en una pared. Generalmente en una pared seleccionada por la institución, la escuela, donde se van anotando las novedades o los hechos importantes que les ha sucedido a estudiantes, a la institución o al departamento.

Entonces, cada una/e/o de las/es/os estudiantes por semana escribía una pequeña noticia. Noticia que tenía sus partes: título, etcétera. Para ser pegado en esa producción.

VE: Y contabas también que usaban grabadores. ¿Por qué usaban grabadores si estás hablando de escribir noticias?

GB: Porque hacíamos el intento de hacer programas de radio. Entonces empezaban a copiar las radios FM. En la década de 1990 se produjo un auge de la FM, entonces empezaron a copiar a las FM. Por ejemplo, las FM que les llegaban a ellos

pasaban un determinado ritmo musical que no era el que a ellos les gustaba. No pasaban esos ritmos por las radios que ellos podían captar.

Por ejemplo, en la Estación del Sol pasaba un determinado tipo de música que a ellos no les gustaba. A ellos les gustaba otro tipo de música, entonces las querían incorporar. Entonces íbamos haciendo eso como si fuera ese diario mural en un programa de radio con la música que ellos querían.

PV: ¿Te acuerdas qué música era?

GB: Y era particularmente todo lo que tenía que ver con cumbia, cuarteto.

VE: Cumbia y cuarteto. Revisando las notas de lo que nos has contado anotamos tu experiencia en escuela de Jocolí, sobre la que ya te vamos a preguntar... Pero ahora queremos preguntarte sobre lo que nos contaste de tu experiencia en LV10.

Nos contaste que cuando estabas entre segundo y tercero de la carrera de licenciatura fuiste productora de la radio LV-10. ¿Qué es lo que hacías? Recuerdas.

GB: Y, por ejemplo, teníamos un grabador donde teníamos la señal de Mitre.

VE: ¿Una repetidora?

GB: Sí, era como una repetidora. Y, por ejemplo, todo lo que tenía que ver con los humoristas que Mitre tenía - que tenían sus espacios en determinados programas de mucho éxito en Buenos Aires-, los grabábamos para después pasarlos en la radio LV-10.

Después, por ejemplo, toda la parte de prensa que largaba Mitre nosotros hacíamos una pequeña volanta de la información que dábamos y se lo pasábamos a la gente de prensa de LV-10. Particularmente si las noticias eran nacionales. Porque si eran noticias provinciales la gente de prensa de la LV-10 las iban a cubrir. Así, los títulos nacionales hacíamos una volanta nosotros.

Y también hacíamos la selección, no la selección, sino el guion del programa. Poníamos el tema, poníamos la rutina del programa. A primera hora se va a hablar de este tema, después se va a hablar de este otro tema, y este otro tema. Separado con determinadas cantidades de cortinas o de música. Pero la música no la seleccionábamos nosotros, sino que tenía otro departamento que la seleccionaba. Por lo tanto, era todo el tema de la prensa, un poquito el guion, esta grabación de los humoristas para tenerlo como secciones. Y todo esto durante casi dos años.

VE: Y de ahí nos contaste que te fuiste a un canal de televisión, un canal de aire. ¿Cómo fue esa experiencia? Nos contaste que eran cantantes que se buscaban en toda la provincia. ¿Seleccionaban?

GB: Era gente común, personas comunes que les gustaba cantar. Suponte: tango. Entonces, si se juntaban dos o tres personas que les gustaban los mismo en un determinado departamento: cantaran tango. Se hacía un festival y de esas personas se elegía una. Y esas personas representaban a sus departamentos. Y

competían con otros departamentos en el mismo ritmo y se elegía al mejor. Y así se fueron eligiendo hasta que quedó una sola persona que no recuerdo quién fue. ¡Ah! Había un jurado que seleccionaba. Decía, este canta bien, este cantaba mal. No me acuerdo quiénes eran el jurado.

PV: Gabriela, tus tareas ahí: ¿cuáles eran específicamente?

GB: Era tratar de organizar a las personas que se iban a presentar para cantar. Darles un orden y controlar que estuvieran las pistas que iban a necesitar para cantar, si había alguna necesidad que el director de cámara tenía que considerar o solucionar, esas cosas. Era producción particularmente.

VE: Entonces hasta aquí nos has contado que transitaste la radio y después la televisión.

GB: ¡Ah, también trabajé en cine!

VE: ¿Recuerdas cómo se llamaba el programa de televisión de aire?

GB: "La voz de los populares". Canal 9. Mendoza

VE: ¿Esto más o menos en 1993, 1994?

GB: Sí, por ahí. No recuerdo la fecha.

PV: Gabriela. Nos contaste que has trabajado en radio y pasaste a la tele. Si comparas esas dos experiencias: ¿te acuerdas qué sentías o qué pensabas en ese momento en cuanto a tu rol ahí?

GB: El tema era... El rol era lindo, cumplir ese rol era lindo, la adrenalina. Mientras estaba en los programas funcionaba todo a mil. Después del programa, decías: no vuelvo más. Y a la semana siguiente tenías otra vez el programa. ¡Era agotador, extenuante! Sí, muy agotador. Me llamaba muchísimo la atención la expectativa que generaba en el público. En el que veía el programa. Obviamente nunca salió mi cara: nunca, jamás. Y yo escuchaba, por ejemplo, pagando un impuesto en la fila del banco o en el micro, cuando andaba por ahí: "¿viste quién ganó? No, me gustaba más que el otro que cantaba". Cosas así. Apuntaba a un público muy particular de la provincia de Mendoza. En la década de 1990 no existían tantos temas de cable, entonces al programa lo veían la mayoría de las personas ya que era una de las pocas producciones provinciales que había. No había tantas producciones provinciales más allá de los noticieros. Era considerado un programa de espectáculo.

VE: Nos contaste también que mientras estabas cursando los talleres de medios masivos fuiste a cursar en la Escuela de Cine y Video la carrera. ¿Qué pasó? ¿Por qué? ¿Qué te movió a hacer esa carrera?

GB: Con la experiencia de trabajar en la televisión venir a la facultad y veía que no me estaban enseñando nada importante. Y me dije, acá necesito algo más. Un detalle

para aclarar esto. Recuerden que soy de una cohorte próxima a la apertura de la carrera. Muchas cátedras se fueron armando a medida que nosotras/es/os íbamos pasando de año. Entonces, ese primer profesor que nos dio el taller de audiovisual -creo que dio ese año nomás, y no dio más- no fue suficiente. Entonces, a mí me estaba faltando información particularmente sobre lo audiovisual. Lo que veíamos sobre audiovisual tenía que ver con la prensa, con la noticia ¿Y si yo quería hacer una novela? ¿Y si yo quería hacer ficción? No tenía esa formación de cómo se construía ese mensaje. Por eso me anoté en la Escuela de Cine y Video. Para ver si me podían dar esa formación audiovisual en ficción. Y me la dio. En ese momento me sirvió lo que me dieron.

Fundamentalmente, estar en la Escuela de Cine y Video me permitió ingresar como pasante en una producción que se grabó acá en Mendoza, con técnicas de cine, pero para ser pasada como una serie en la televisión. Era ficción, ficción, ficción. Una serie para un canal abierto de Buenos Aires, Canal 9, en ese momento. La producción era "El Jardín de los Infiernos". Que contaba un hecho famoso que pasó en Mendoza: el escape de un preso de la penitenciaría por un túnel. Fue un hecho muy famoso sobre el que una periodista escribió una novela y esa novela ficcionada fue la que se llevó al cine.

VE: ¿Y ahí qué rol tuviste?

GB: ¡Ah, muy gracioso! Ahí yo trabajaba en el equipo de técnicos. Que son quienes ponen los faroles, tiran los cables, hacen todo eso.

VE: ¿Y eso te lo dio tu vínculo con la Escuela de Cine y Video?

GB: Claro, porque cuando vino la producción se enteran de que había una Escuela de Cine y Video y dijeron: necesitamos pasantes. Empecé como pasante. Íbamos tres días, mirábamos - qué sé yo- y después me contrataron. Trabajé como tres o cuatro meses.

Y a todo esto seguía en la Facultad cursando materias y todo.

VE: O sea, paralelamente llevabas Escuela de Cine y Video y la Facultad. ¡Y eras maestra además de manualidades!

GB: Sí, pero maestra nunca ejercí. Esa fue la práctica nada más.

VE: Nos has contado algo entonces sobre la Escuela de Cine y Video ¿Esta fue la única producción que hiciste o hiciste otras en la Escuela de Cine y Video?

GB: En la Escuela de Cine teníamos distintas materias. Una de ellas en primer año era realización. Entonces vos tenías que hacer un corto de tres minutos, ficción, todo lo demás actuado, producido. Se armaban grupos de estudiantes. Uno cumplía el rol de director, otro de cámara, otro de productor. Cada estudiante pasaba una vez por cada uno de los roles. Cuando tuve que dirigir la pasé muy mal. Es decir, en lo que sería mi producción que no me acuerdo cómo se llamaba. Pero sí recuerdo que se inspiraba en la canción "El Oso" y que la grabamos en el Cerro de la Gloria.

VE: ¿Y por qué la pasaste mal?

GB: Porque no me gustaban dar las órdenes. No me gustaba decir: corten. Esas cosas no me gustaban.

VE: ¿Y qué, te metías en la historia y no advertías tu rol?

GB: No, por ejemplo, la selección de la secuencia de planos con el que se tenía que contar la historia... Todo eso en el formato papel me encantaba hacerlo. Pero dar la orden, mirar una cámara y decir: no, le está faltando luz acá, le está sobrando luz acá. ¡No, eso ya era demasiado! Confiaba en lo que me decía el camarógrafo. Y le decía, vos fijate todo eso.

VE: Eso fue una realización en primer año. ¿Luego hubo alguna otra producción?

GB: Sí, pasé por muchas producciones, pero en distintos roles. En esa era la directora. Después fui productora en muchas realizaciones.

Me acuerdo una en la que tenía que conseguir cabezas de chanchos. ¡Y las conseguí! Esa parte, la parte de producción, sí me gustaba.

VE: O sea que producción ya era una marca tuya. En radio, en televisión... ¿Y por qué tenían que conseguir cabezas de chancho?

GB: Ah, porque se le había ocurrido al director, era su meta artística. El director -miren la anécdota-, ese director de ese corto fue el actor de mi corto cuando yo dirigí. Rotábamos entre nosotros. Y que ahora, muchos años después, es compañero mío en una escuela.

VE: Y ¿por qué no finalizaste la carrera? Porque dijiste que terminaste de cursarla los tres años, continuaste en la facultad, pero no finalizaste las materias

GB: Por varios motivos. Primero, ya había aprendido lo que necesitaba aprender. Y segundo, empecé a trabajar en 1995 fuertemente en la docencia. Entonces eso ya era como que me estaba costando. Porque salía a las doce de la noche, llegaba a mi casa, al otro día me tenía que levantar muy temprano para irme a trabajar a Santa Rosa. ¡Era complejo en ese momento! Entonces también dejé por eso.

La docencia: mi lugar en varios lugares...

VE: Vos dijiste que cuando trabajaste en Santa Rosa dijiste: ¡este es mi lugar! ¿Por qué? ¿Qué te pasó?

GB: El aula me llamó la atención, y ahí empecé a darme cuenta, a mirar. Me gustaba mucho mirar a estudiantes en el momento en que los iba guiando para que ellas/es/os hicieran el click: ¡en ese momento en el que a ese conocimiento lo

entendían! Cuando una les iba explicando, por ejemplo, la volanta... y les indicaba que la tenían que escribir de esta manera para que llamara la atención de la persona que la iba a leer. Entonces dice: ¿pero por qué tengo que usar esa palabra y no otra? Y ahí explicar sobre la construcción de las oraciones. Recuerdo que muchas veces me ponía a explicar el análisis sintáctico. Les decía: es más fácil que una persona entienda cuando vos escribís de esta manera a que te entienda si vos escribís de esta otra manera.

Me acuerdo de un estudiante que me dijo: ¿por qué usted no da lengua? Al tiempo empecé a dar lengua. Porque tampoco había tantas horas de comunicación. Entonces necesitaba tener una fuente de ingreso más grande y por eso empecé a tomar horas de lengua.

PV: ¿Recuerdas dónde las tomaste?

GB: Sí, las tomé en un centro. Primero empecé a trabajar en un instituto que preparaba a personas adultas, particularmente enfermeras/es/os que no habían terminado la escuela secundaria. Para que rindieran libre la escuela secundaria y así finalizarla para seguir la carrera de enfermería. Ahí trabajé dos años. Y paralelamente tomé unas horas en un CENS. Eso fue más o menos en el año 2000.

PV: Gabriela ¿y ese instituto dónde se encontraba?

GB: En la ciudad de Mendoza era el instituto ATSA (Asociación de Trabajadores de la Sanidad Argentina), dependía de un gremio. Para que rindieran las materias secundarias para seguir estudiando enfermería. Particularmente para afiliadas/es/os del sindicato.

PV: ¿Y en el CENS? ¿También en el 2000 fue eso?

GB: Sí, 2000, 2002, por ahí. En un CENS de Maipú que funcionaba en Luzuriaga. No me acuerdo el número. Ahí daba lengua.

PV: ¿Y cómo fue el contacto con lengua en ese momento?

GB: Sí, primero que me tuve que poner a estudiar. Recuerdo que me contacté con una profesora jubilada de lengua, amiga de una tía, que me dio todos sus libros de lengua. Y le decía: mira, tengo que explicar subordinadas y coordinadas. Y ella me las explicaba a mí y yo después armaba todo lo que tenía que hacer con estudiantes. Además, los libros antiguos de lengua tenían las guías. Así, tenían la parte teórica y la parte práctica. Las actividades las sacarla de esos libros. Porque en esa época no se le decía qué libro tenían que comprar, entonces se les llevaba la propuesta a las/es/os estudiantes.

Por ejemplo, daba lengua y literatura, y los libros de literatura que prescribía el currículum a estudiantes no les gustaba. Entonces, a estudiantes del Instituto ATSA sí les hacía leer esos libros. Porque eran los que seguramente los iban a evaluar en ese examen. Pero a mis estudiantes del CENS les preguntaba: ¿qué libro a usted le gustó leer? Entonces me decían un libro y yo les proponía otro en la misma línea. También había gente que nunca habían leído un libro completo.

En este caso les empezaba dando cuentos. Les decía: a ver, fíjate si este cuento te gusta y si te gusta el tema te puedo dar otro cuento más. Y así hasta que encontraba el género que le gustaba a la persona para darle el libro. Mientras, en ATSA leíamos el Martín Fierro porque era lo que prescribía el currículum. En el CENS de Luzuriaga era un trabajo personalizado. No tenían tampoco tantos cursos. Tenían dos cursos más. No tenían tantas horas. Dos cursos.

PV: Y Gabriela, ¿y los que estaban prescritos por el currículum eran Martín Fierro y algún otro?

GB: Sí, se cubría todos los géneros: narrativa, lírica y dramática. Obras de teatro también. Entonces, te decían: tres autores para obras dramáticas. Y se les daban los tres autores. Si te ponían 25 autores para líricas, se les daban tres. Y se pedía que hicieran la lectura de las obras. En esa época se leía mucho a García Marques: Crónica de una muerte anunciada. Que era un libro fácil de leer.

PV: Gabriela. ¿Y ahí sentiste una influencia de comunicación dando lengua?

GB: En ese momento yo no me di cuenta. Pero sí, la forma en la que yo abordaba, por ejemplo, el análisis. Era muy distinto al que esta profesora me ayudaba a hacer la secuencia en ese momento. Entonces yo le preguntaba: ¿por qué lo tengo que enseñar así y no lo puedo enseñar de esta manera? Me dijo: enséñalo de la forma que sea, pero vos tenés que llegar a este resultado. Entonces, a veces funcionaba la forma que me decía la profesora, otras veces funcionaba la mía. Entonces yo iba cambiando de acuerdo con el grupo.

PV: Esto es más o menos en el 2002. ¿Vos ya estabas en Jocolí? En Jocolí nos dijiste en el 2000. Y en Jocolí, cuéntanos sobre Jocolí donde nos contaste que estuviste muchos años hasta el 2010.

GB: Sí, creo que sí. Jocolí es una zona a 40 kilómetros de la ciudad de Mendoza, una zona desértica, tiene todas las características de un desierto. Donde hasta el 2000 no había una escuela secundaria. Sí había muchas escuelas primarias, pero secundarias no había nada. Y los pobladores de Jocolí se tenían que ir o a Lavalle o a Ciudad de Mendoza a 40 kilómetros para poder hacer la secundaria. Entonces muchos no iban a ninguno de los dos lugares y terminaban solamente con la primaria. Ni siquiera había un CENS.

Entonces se creó la escuela y yo ingresé en el 2000. La escuela se inauguró en 1999 y en el 2000 esa promoción pasó a segundo año. Ingreso en dos cursos de segundo año con casi 40 estudiantes cada uno. Varias/es/os estudiantes con sobre edad. Tenía estudiantes en segundo año con 20 años. Pero no porque hubieran repetido sino porque no habían podido seguir la secundaria. Y ese segundo año contaba con todo el cuerpo de honor de la escuela, porque las/es/os abanderadas/es/os estaban en segundo año. Al año siguiente estuvieron en tercero y al otro en cuarto. Con el tiempo y con la Ley Federal la escuela se transformó en un Polimodal de Bienes y Servicios. Y con la Ley de Educación Nacional se transformó en una Escuela Técnica Agraria.

Me acuerdo una vez -ya llevaba varios años trabajando- y ellos siempre me hablaban de la estación: la estación, la estación, la estación. Entonces le dije un día a la directora: nos vamos a ir hasta la estación. Y me contesta: bueno, llévatelos. Era un quinto año y esas/es/os chicas/ques/os me habían tenido en segundo: segundo año y me habían vuelto a tener en quinto. ¡Nos vamos hasta la estación que quedaba a unos tres o cuatro kilómetros de la escuela! Y llego a la estación. ¿Qué era la estación? Era la antigua estación de trenes. El ferrocarril había tenido un rol importantísimo en Jocolí porque era la mitad de camino entre Mendoza y San Juan. Pero por entonces estaba totalmente sin uso y el edificio estaba siendo utilizado por tres familias distintas como vivienda. En cada parte del edificio había una familia. Varios integrantes. Y algunas/es/os eran también estudiantes en la escuela. Madres y padres agradecían que estuviera la escuela ahí porque era la única forma que ellos veían de que sus hijas/es/os avanzaran socialmente. Esa fue nuestra visita al ferrocarril en la que pude dimensionar el rol que tenía la escuela en esa comunidad.

VE: ¿Ahí estabas en qué espacio curricular? ¿Comunicación?

GB: Comunicación. Estaba en dos. Comunicación social de segundo año que en esa época era noveno año. Y comunicación en la de quinto, que en esa época era 3º año.

PV: Gabriela, y en ese momento comunicación ¿con qué áreas se relacionaba?

GB: Depende de la institución. Estaba en el área artística o pasabas al área dos de Lengua. ¿Y ahí cómo era en esta escuela, Jocolí? En Jocolí tanta división de áreas no había. Eran espacios curriculares que hacían cosas para las/es/os chicas/ques/os. Nada más. Que hacían distintas actividades para las/esos chicas/ques/os. No era el área agraria, no. Eran determinadas/es/os profesoras/es que hacían cosas.

VE: ¿Y recuerdas alguna experiencia educativa relevante ahí en Jocolí? Puede ser también social, algo que te haya pasado, además de esta visita a la estación. ¿Alguna otra cosa que te haya impactado de tu experiencia?

GB: Sí. ¿Saben lo que me llamaba mucho la atención? Cuando había un tema que a veces lo enseñaba y otras veces no, que era el tema del rumor. Particularmente en la comunicación de Quinto. Y las/es/os chicas/ques/os empezaban con el chusmerío. Y me empezaban a contar los chismes que pasaban en el pueblo, en la localidad. Entonces yo decía: "bueno, pero si acá la tenemos a la hija de la señora que la están acusando ¿es verdad lo que están diciendo?". Y respondía: "no". Entonces me preguntaba: ¿cómo desmitificar el tema del rumor en una población donde el rumor era importante? Entonces empezábamos a jugar con eso, con el rumor.

Y otra cosa que me llamaba muchísimo la atención era el tema de los mitos. Por ejemplo: las apariciones, todas esas cuestiones. Y cómo ellos lo traían permanentemente al aula. Y cómo cada un periodo de tiempo – 2 o 3 años-

aparecía un mito nuevo. Un mito tenía fama y otro que iba decayendo y luego aparecía otro. ¡Cambiaba mucho!

También cambiaba mucho el ritmo de la escuela después de octubre, a mediados de octubre. Porque era la fiesta de las lagunas, la fiesta de las lagunas del Rosario. Casi toda la escuela quedaba vacía porque todas/es/os iban hasta el desierto, hasta las lagunas, a celebrar esa festividad. A las Lagunas de Guanacache. Las Lagunas de Guanacache, que son las lagunas del Rosario. Y todo lo que tenía que ver con Asunción, con la Virgen, todo eso llamaba muchísimo la atención. Cómo marcaba muchas veces el ritmo de la escuela. La escuela quedaba casi sin estudiantes durante una semana, que era en octubre, cuando se producía la fiesta.

VE: (24:48) Gabriela. ¿Y algunas costumbres que también te hayan resultado interesantes en la experiencia con tus estudiantes? No sé si había alguna incidencia de estas comunidades, huarpes o de otro estilo.

GB: ¡Las casas, las costumbres! Una vez, en una visita a un estudiante, a la casa de un estudiante. No me acuerdo por qué fui. Me invitaron a pasar a la casa que desde afuera se veía que tenía un techo bajo. Y cuando voy ingresando a la casa voy bajando escalones. La casa era circular. Y mientras afuera el calor era insoportable, dentro de la casa parecía que tenían el aire acondicionado encendido a mil. Empiezo a mirar por todos lados, a observar todo, y me doy cuenta de que la casa estaba construida hacia abajo, no hacia arriba. Por eso la casa desde afuera se veía baja. Eso fue una de las cosas que me llamó la atención. Nunca indagué porque estaba construida de esa manera la casa. Es decir, era una casa de tipo semi enterrada.

Y algunas otras costumbres frente a las pérdidas... Me tocó acompañar a un estudiante... No me acuerdo si era el padre o el abuelo de un estudiante. ¡Y fuimos a los velorios! Y en el velorio, cuando íbamos llegando, empezamos a escuchar música. ¡Pero música! Guitarreada. Yo digo, ¿qué está pasando? Nos hemos equivocado de lugar. Llegamos y efectivamente era el velorio de la persona a la que íbamos. Y me llamó la atención que había grupos de mujeres y grupos de varones. Los grupos de mujeres y los de varones no se juntaban. Y a mí, profesora, creo que íbamos dos profesoras y dos profesores y un grupo de estudiantes. En vez de separarnos, nos juntaron en el grupo de los varones. Pero antes, nos presentaron quien creo que era el abuelo de la familia del estudiante al que nosotras/os le dábamos clase. Después, me empiezan a contar otros profesores que estaban ahí, que era muy común en esa zona que los grupos de mujeres y de varones en el velorio no se juntaran. Y que hacían esa fiesta, esa música, porque estaban celebrando la llegada de un nuevo "ángel", no de una persona muerta. ¡Celebraban la llegada de un nuevo ángel al cielo!

PV: Gabriela. Y en cuanto a tus estudiantes, qué decían sobre sus distintas edades en la primera etapa. 1999. ¿Cómo era dar clases ante tanta diversidad de edades? ¿Recuerdas?

GB: Eran niñas/es/os, eran chicas/ques/os, jóvenes... que querían saber. Les importaba lo que uno les dijera. Podían estar diciendo cualquier barbaridad, pero ellos te

escuchaban. Y a veces, la idea que vos les tirabas les quedaba en la cabeza y -podían pasar una semana, un mes, dos meses- venían y te decían: usted sabe que me quedé pensando. Y te hacían la consulta, no en el momento, sino pasado un tiempo te preguntaban.

Y la diferencia era que ellos, como querían aprender, se esforzaban en la clase por entender. Y vos te dabas cuenta cuando se esforzaban muchísimo y no podían. Entonces vos ibas variando la estrategia para que te entendieran. A veces te entendían de una alguna/e/o y servía de traductor/a para hablarle en el idioma juvenil que yo no estaba manejando en esos primeros años. Porque no hablaban un dialecto, sino que utilizaban otras palabras. ¡Era otra forma de razonar! Tenían una forma de razonar distinta a lo que yo estaba acostumbrada de ciudad. Eran más pausados, más lentos, eran otro tipo de razonamiento.

También hay que aclarar, esta fue la primera etapa de la escuela secundaria en Jocolí. Durante ese periodo que trabajé en Jocolí en el que hay como tres etapas. En una segunda hay una fuerte presencia de una migración que viene de la zona periférica de todo lo que es el Gran Mendoza. Unida con mucha gente de la comunidad boliviana, que se instala en Jocolí. Y ya en la última etapa, en la que elijo trasladar mis horas a otro lugar, donde se localizó en la zona gente de zona mucha más periferia de la ciudad de Mendoza que se traslada a Jocolí. Entonces esa población, esa escuela que al principio había sido de característica rural, al momento en la que dejó la escuela, pasó a tener características de urbano marginal.

VE: ¿Por qué se trasladaban a Jocolí?

GB: Por una cuestión de erradicación de villas en la zona urbana, en ese cordón. Y les daban casa en Jocolí. Al principio la escuela estaba sola y después empezó a estar rodeada de todo un barrio que había sido construido en parte por la municipalidad y otra por el IPV (instituto provincial de vivienda).

VE: ¿Y eso estaba acompañado con fuentes de trabajo, o era solamente la vivienda?

GB: En algunos casos sí y en otros no. Y el trabajo que se ofrecía al poblador era trabajo agrario al que el habitante de Jocolí estaba acostumbrado. Por ejemplo, el estudiante promedio de Jocolí -el 100% de todas/es/os las/es/os estudiantes- asistían a clases recién los primeros días de mayo cuando había terminado la cosecha. Antes no los tenían en la escuela. Y entre junio, julio, agosto disminuía la asistencia porque era época de poda.

VE: ¿Es vitivinícola la zona?

GB: Y olivícola. Hay poca, o sea, había una sola bodega grande en aquella época que tenía un terreno con vides y había zona de olivos. Y cada una de las familias tenía su pequeña porción de cebolla, ajo, en esa zona.

Comunicación, Reformas Curriculares y Formación Docente

PV: Gabriela. Me quedé pensando cuando mencionaste que comunicación pertenecía al área de artística y lengua, ¿eso estaba definido por el currículum?

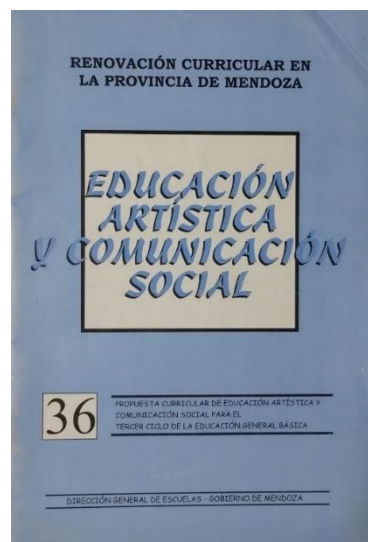
GB: Cuando se implementa la Ley Federal de Educación, la comunicación se relaciona estrechamente con la prescripción curricular del área artística y de la comunicación. Desde el currículum te bajaban es pertenencia de la pertenencia de la comunicación. Pertenencia que se daba desde lo curricular, no así desde lo administrativo, porque seguimos perteneciendo al área de la lengua. Nuestro bono de puntaje tenía que ver con el área 2 de Lengua y no con el área 8 de arte.

VE: Y en ese mismo sentido, porque cuando nos hablaste de Santa Rosa -que es previo a la Ley Federal de Educación-, y ahí hablabas de esta experiencia de radio, con las grabadoras y el diario mural. ¿Esas prácticas también se hacían en Jocolí o ya estamos hablando de otro tipo?

GB: No, esas prácticas digamos como que desaparecen. No es que desaparezcan, se subsumen en otra cuestión que tiene que ver con la prescripción del contenido comunicación como en contenido curricular.

Antes de la implementación de la Ley Federal, comunicación era un área opcional: área opcional expresiva. Así se llamaba. Y se daba en las escuelas secundarias en primer año. Estudiantes pasaban por los cuatro lenguajes: comunicación, artes visuales, teatro y música. Entonces, durante el primer periodo escolar se daban dos lenguajes y en el segundo periodo escolar se daban los otros dos lenguajes. Al año siguiente - o sea el segundo año- las/es/os estudiantes elegía dos de esos cuatro lenguajes. La escuela le debía de asegurar al estudiante que tuviera ese lenguaje para ser elegido, supóngase: comunicación, teatro, música y artes visuales. Y si ningún estudiante elegía comunicación, comunicación no se daba ese año. ¿Qué era lo que pasaba? En la mayoría de las escuelas hasta la implementación de la Ley Federal de educación, comunicación se ofreció como un taller optativo. Siempre a contra turno a paso de hormiga, pero seguro. Era un espacio curricular que no tenía muchos docentes titulares en ese momento. Entonces siempre se les daba prioridad a los otros tres lenguajes antes que a comunicación.

Con la implementación de la Ley Federal de Educación, la comunicación pasa a ser un contenido escolar. Un contenido escolar construido por todas/es/os las/es/os comunicadoras/es que ya estábamos dando clases y que teníamos distintas experiencias. Esas experiencias fueron recopiladas en lo que se llamó Cuadernillo 36, que fue la primera prescripción curricular de comunicación como contenido escolar en Mendoza. Y de ahí sale el espacio curricular de comunicación que se incorporará en primero o en segundo año. La



escuela podía elegir si la hacía en primero o en segundo. No había problema. Eso también nos dio a nosotros, comunicadoras/es, la posibilidad de tener una estabilidad laboral que hasta ese momento no habíamos podido tener. Y así pudimos entrar en el concurso de titularidades de cargos docentes que se convocó en 2001 o 2002. Creo que fue en 2002. Cuando se ofrecieron las horas de comunicación por primera vez para titularizar. Entonces empiezan a aparecer espacios de comunicación para que puedan ser tomados por licenciadas/es/os en comunicación. Porque encima todavía no había profesores. Creo que había cinco profesoras/es nada más de comunicación que se habían recibido en una oferta que había dado una universidad privada acá en la provincia de Mendoza.

PV: Gabriela. Y sobre la estabilidad laboral, cuando te referías a esa etapa en la que era opcional... ¿Quiere decir que si no elegían el espacio de comunicación te quedabas sin horas?

GB: Exacto. Eso antes de la Ley Federal de Educación. Sí, antes de la Ley Federal de Educación. Es decir, tus horas te las pagaban hasta el 31 de diciembre. Luego te daban de baja y al año siguiente te volvían a llamar si vos querías darle continuidad, si no querías no te presentaban. Pero, además, te llamaban si las elegían las/es/os estudiantes. ¡No se hacía el llamado de la materia si estudiantes no lo elegían! Imagínate en una escuela, Santa Rosa, Jocolí... en una escuela que no fuera una escuela del centro de la ciudad de Mendoza: si la elegían dos estudiantes no iban a llamar al espacio curricular por dos estudiantes.

PV: Gabriela. ¿Y en esa época tampoco había tantas/es/os recibidas/es/os de comunicación o sí ya para esa época? ¿Para el 2000 o para 1999? Para el 2002.

GB: Y mira, había varias/es/os. ¡Bastantes licenciadas/es/os en comunicación! Licenciadas/es/os en comunicación. Acuérdense que la carrera de comunicación en la facultad se abrió en 1985. Había pasado un periodo importante, había varias/es/os. Y muchas/es/os nos dedicábamos a la docencia. Ya teníamos una experiencia de siete a nueve años en la docencia. Y fuimos quienes pudimos acceder por primera vez a la titularidad siendo licenciados. ¡O sea, fue también una cuestión muy rara! Y muchas/es/os también quedaron afuera. Y ahí empezamos a considerar la necesidad de tener una formación docente. Empezamos a solicitar una formación docente por más que había quienes ya éramos titulares. Cuando yo ingreso en la primera cohorte del profesorado yo ya era titular.

PV: Me quedé pensando. Fíjate que la carrera empieza en 1985 y en el 2002 ya estábamos insertos en el sistema educativo. ¡Es poco tiempo! ¿Qué factores piensas que se puede haber dado- independientemente de la Ley Federal de Educación- que haya puesto en foco esto de insertar a la comunicación y comunicación social en la escuela secundaria en Mendoza?

GB: Creo que puede haber muchas explicaciones. Yo doy dos.

Primero que nada, la comunicación en esa primera etapa le aportó al sistema educativo de la provincia -que venía bastante duro, bastante anquilosado en ese

momento en cuanto a tradiciones de enseñanza y todo lo demás- una mirada totalmente distinta. Esto de trabajar los murales, los programas de radio, empezar a hacer las primeras producciones audiovisuales... Recuerden que no estamos hablando de una época con teléfonos celulares, nada de eso. Esas primeras prácticas y experiencias fueron las que dieron un aire totalmente distinto a lo que se enseñaba o sobre los modos de enseñar.

Y, por otro lado, el cambio tecnológico -que después se va a agudizar- empezó a aparecer. Empezaron los programas de cable, empezaron a desarrollarse las distintas formas de entender los públicos. Entonces empezó a haber un bombardeo comunicacional que se abordó desde la escuela secundaria. Por esa época, también empezó el auge de los cursos privados de la televisión en la escuela, el diario en la escuela, la radio en la escuela. Tratando todo eso de entender la construcción de mensajes, no el análisis. Al principio fue así.

VE: Gabriela ¿Y eso incidió o se condensó en ese cuadernillo 36 del que nos contaste? ¿Cómo fue la elaboración? ¿Quiénes lo elaboraron? ¿Quiénes concurrieron a ese cuadernillo 36 que parece muy importante en Mendoza?

GB: Sí, en Mendoza -repito- es cuadernillo fue la causa de que comunicación se vuelva contenido escolar de la comunicación. En ese sentido.

VE: Nos dijiste que dos cosas para vos incidieron en el tema de la configuración de la comunicación como contenido escolar en el marco de la Ley Federal de Educación. Por un lado, esa experiencia innovadora que se había hecho con los periódicos murales, las radios y la producción audiovisual que le dieron un aire renovado a aquello que se enseñaba o los modos de enseñar en la secundaria. Y, por otro lado, mencionaste el tema del cambio tecnológico: televisión por cable, distintas también formas de entender los públicos, el bombardeo comunicacional y también una proliferación de cursos que tenían que ver con radio en la escuela, televisión en la escuela. Y la pregunta que te hicimos entonces fue si había tenido una incidencia en eso el Cuadernillo 36 en Mendoza: ¿quién lo había hecho?, ¿cómo había surgido?, ¿qué sabes de eso?

GB: El Cuadernillo 36. La autora de ese cuadernillo es Estela Salba de Aguirre, profesora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Ella elaboró ese material que tenía una cuestión prescriptiva. Por entonces se usó la denominación de contenido conceptual, procedimental y actitudinal. Fue ella. Pero ¿Cómo fue que ella tomó los temas que se estaban trabajando en las escuelas? Nos citó a las/es/os docentes que estábamos trabajando en la escuela secundaria por zonas: Gran Mendoza, Este... Y nos empezó a preguntar cómo lo enseñábamos. ¿O qué enseñábamos? Los temas. Y entonces decíamos: Diario Mural o La Noticia. Y se producía una discusión: "bueno, pero antes de hablar de la noticia tenemos que empezar a hablar de este tema". Se fue organizando el contenido escolar. Y ese contenido escolar fue -después- a ese cuadernillo dividido por los distintos tipos de contenido, conceptual, procedimental, actitudinal. Y eso pasó a ser la prescripción curricular. Y también, a esa prescripción curricular, la provincia de Mendoza sacó una publicación que se llamaba SUME: Sugerencias Metodológicas. Con todo esto empezó a aparecer por primera vez -

desde otro lugar- una didáctica de la comunicación. Con estos hechos vi por primera vez una didáctica de la comunicación.

Esa propuesta era para el Ciclo Básico. Cuando empieza a aparecer el Polimodal, la profesora Estela Zalba no se hace cargo del diseño curricular. Se hacen cargo otras dos profesoras de la misma facultad: Jorgelina Bustos y Laura Villegas. Quienes dieron los lineamientos sobre qué es lo que se va a enseñar en comunicación en el Polimodal.

VE: ¿Eso desde la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza?

GB: Sí, desde la Dirección General de Escuelas (DGE).

VE: ¿Y qué se prescribió para el Polimodal?

GB: Jorgelina Bustos y Villegas. Para el Polimodal de Economía y Gestión de las Organizaciones prescribieron Comunicación Organizacional. También estaba en las escuelas técnicas. Comunicación creo que estaba en Ciencias Naturales y en Arte. Particularmente prescriben una Comunicación Organizacional. Esa prescripción hablaba de comunicación interna y externa y las herramientas de la comunicación organizacional. Pero esas prescripciones no salieron publicadas como salió el Cuadernillo 36. Salieron a través de resoluciones, memorándum y todo lo demás. Entonces era muy complejo acceder a ese material si no tenías esas resoluciones. Por eso, en un primer periodo de la implementación de los Polimodales fue un poco complejo la construcción del conocimiento comunicacional en ese momento.

¿Cuándo se logró establecer la comunicación como contenido escolar en el Polimodal? Cuando la mayoría de las/es/os docentes que estábamos trabajando empezamos a hacer el profesorado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. En ese espacio de encuentro nos pusimos de acuerdo. Nos decíamos: che, ¿qué enseñamos en tercer año? Así aparecieron esas prescripciones, porque se las preguntamos a las profesoras en la facultad: ¿qué era lo que había que enseñar? Y empezamos nosotras/es/os también a armar cuadernillos con determinadas secuencias o con determinados contenidos que después aparecieron desparramados por toda la provincia. Esos cuadernillos que nosotras/es/os elaboramos en ese momento.

VE: ¿Cómo es esto del profesorado?

GB: El profesorado respondió a la necesidad que antes te mencioné de formación docente. Por entonces la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales tenía cuatro carreras de licenciatura que eran importantes: Ciencias Políticas y Administración Pública, Sociología, Trabajo Social y Comunicación.

VE: ¿Estamos hablando del 2003?

GB: Más o menos: 2003, 2002. Muchas/es/os de las/es/os egresadas/es/os de la casa de estudio cumplían el rol de docentes. Eran docentes, pero no tenían el título de formación docente. Entonces, particularmente la gente de Comunicación, insisten y toman el decanato. Y se logra que se conforme un Ciclo de Profesorado en la

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales para las cuatro carreras de la facultad. Un ciclo complementario de formación de dos años de cursado donde había un eje de una formación general y después tenías las didácticas y las prácticas por carrera. Y así sigue funcionando hasta la actualidad el ciclo de profesorado. Y cada dos años ingresa una nueva corte para obtener ese título de profesorado en cada ciencia social.

PV: Gabriela. Quiero volver a una pregunta que mencionaste al principio que no te lo había escuchado. Sobre estos cuadernillos SUME. Esas sugerencias metodológicas. Porque ahí hablaste o mencionaste algo de la didáctica de comunicación. ¿Quién elaboró ese cuadernillo? ¿Estela Zalba también?

GB: Para el Polimodal no hubo ninguna sugerencia, ninguna metodología, nada. Solo resoluciones y memorándum que no se publicaron. Porque hubo cambios de política, hubo recortes. hubo un montón de cosas. Entonces, solamente se pudo lograr eso contenido. Otra persona importante en ese periodo además de Jorgelina Bustos y Laura Villegas fue Elena Montes de Oca. Quien estaba dentro de lo que fue la primera comisión curricular de comunicación.

PV: Gabriela, ¿y esa propuesta de comunicación para el Polimodal? ¿Qué orientación tenía? ¿Qué visión? ¿Qué perspectiva?

GB: Te cuento que en Polimodal era particularmente Comunicación Organizacional. Salvo la de Ciencias Naturales que apuntada a la salud. La que había en Arte no, era también organizacional.

VE: ¿Y organizacional centrada en organizaciones de la empresa? ¿Comunitaria no?

GB: Sí, de la empresa. Particularmente de la empresa. La comunitaria aparece nombrada, pero no aparece con fuerza. Estamos hablando del 2000. Cuando apareció una explosión de radios comunitarias y un montón de cuestiones que después decayeron. Entonces, lo comunitario como tal, en 2000- 2001 -toda esa época- fue como que se vino abajo. Tal vez por el contexto social y político que había en el país.

VE: Lo pregunto también porque en Mendoza, en la década de 1970, había tenido una fuerte impronta la perspectiva comunitaria en la comunicación. Pero parece que no se retoma.

GB: Es más, me da la sensación -ahora con los años y desde mi perspectiva-, que lo comunitario en Mendoza como forma de comunicación -estoy hablando, (2:26) para lo mejor para otras cosas va a servir mucho- pero para lo comunicacional no sirve. Porque siempre se piensa, o se pensó, que la comunicación tiene que ver con un rédito económico. Sí, si tengo una radio, un canal o una revista se busca una finalidad comercial. Comercial que no es comunitario.

Luego, con la aprobación de la Ley Federal de Educación, cuando se aprueba la ley federal de educación aparece nuevamente el tema de lo comunitario, la libertad de voces, el valor de la palabra de todas las personas. Vuelve a aparecer

esa teoría, que a la larga también aparece con mucha fuerza porque muchos institutos de educación superior tienen sus propias radios. Muchas escuelas empiezan a tener sus propias radios. Pero también empezó a decaer cuando empiezan a decaer las políticas del gobierno que apoyaban eso. Salen los apoyos y caen los proyectos.

VE: Lo pregunto porque vos recién mencionaste a Daniela Prieto Castillo que es uno de los representantes de esa perspectiva. Pero, hora estamos en el 2003. ¿Qué pasó con el 2003 y tu función como profesora?

GB: En 2003 ingresé al profesorado de la FCPyS. Yo había salido de la facultad, no me acuerdo en qué año, cuando me recibí de licenciada. ¡Y no quería volver ni por casualidad! Y resulta que vuelvo en 2003 como estudiante. ¡Me dio una alegría! Porque me dio una alegría de volver a encontrarme con toda esa gente con la que yo había estudiado otra vez en las aulas. ¡Me causó tanta alegría volver! Y lo que me aportó el profesorado fue que me abrió la cabeza. Es decir, yo estaba acostumbrada a dar clases de una manera... Y el profesorado me abrió la cabeza. Me di cuenta de que no había una sola forma de encarar un contenido escolar, que yo podía encararlo de cualquier forma posible. Entonces empecé a animarme a experimentar esas formas distintas de encarar el contenido.

Todo lo contrario, a lo que decían algunos/es/os compañeras/es/os que cursamos la carrera de profesorado en distintos años y que nos seguíamos viendo en las escuelas... y que decían: ¿te acuerdas del profesorado? Me sirvió sólo para tener el papelito que dijera profesorado.

Todo lo contrario, mi experiencia. Me permitió la posibilidad de abrirme la cabeza. Y eso que no modificó en nada mi situación porque yo ya era docente titular. No hice el profesorado para acceder a mejoras laborales. Ya tenía mejoras laborales. ¡No iba a perder mi trabajo porque no tuviera el título!

VE: ¿Y paralelamente vos entraste a San Martín?

GB: No, en la titularidad del 2002 fue cuando ingresé en la escuela del departamento de San Martín. En la escuela donde todavía sigo trabajando.

PV: Gabriela. Cuando contaste que te reencontraste con muchas/es/os compañeras/es/os de la licenciatura: ¿podrías decir que la docencia para quienes tenían la licenciatura en comunicación la docencia era una salida laboral? ¿Cómo piensas eso? ¿Qué perspectiva tuviste en ese momento?

GB: Para la gente de mi cohorte de licenciatura, yo creo que sí. Porque el trabajo docente fue lo más estable que pudimos conseguir. Porque trabajar en medios es bastante inestable. Creo que esa visión con los nuevos egresados puede variar. Porque creo que las/es/os chicas/ques/os tienen otras posibilidades que las que teníamos nosotras/es/os. Alternativas que muchas veces pueden ser considerados que no son parte de la comunicación, pero que sí para mí. Por ejemplo, todo lo que tiene que ver con redes sociales, comunidades de seguimiento. Todo eso tiene que ver con la comunicación en sí. Y muchas/es/os chicas/ques/os se dedican a eso. Tienen otras posibilidades, no necesariamente

tienen que ser la docencia. ¡No es tan estable como la docencia! La docencia es una actividad que es laboralmente estable.

Después del profesorado...

VE: Gabriela, nos has contado un poquito tu trayectoria hasta el tema del profesorado. ¿Cómo siguió avanzando tu carrera profesional? En esta inserción como comunicadora y también como docente en el campo educativo. Llegamos al profesorado, te recibiste. ¿Pasó algo más?

GB: Creo que uno de los cambios en mi carrera profesional docente fue cuando fui convocada para la construcción del diseño curricular de la provincia. ¿Ese año fue? No me acuerdo. Creo que fue 2010 más o menos. El cambio de plan de estudio del secundario. Cuando estaba aprobaba la Ley Nacional de Educación. Entonces la provincia de Mendoza decidió construir un nuevo diseño curricular para la secundaria y para ello arma una comisión mixta con integrantes del sindicato de educación y por referentes técnicos -si les cabe un título- de cada una de las disciplinas.

Acá se abre un paréntesis muy grande. Nación prescribía una cantidad determinada de bachilleratos. Y Mendoza, teniendo la tradición del contenido escolar de la comunicación, decide poner el Bachiller de Comunicación como una de las tantas opciones que tiene la propuesta educativa mendocina. Entonces, la comunicación se separa del área artística y marca una diferencia también con el área de la lengua. Porque también aparece el bachiller en Lenguas como un propio bachiller.

Pero la elección de qué Bachiller se abrirá pasa a ser pura y exclusivamente responsabilidad de la institución escolar. Ahí no tuvo injerencia -digamos- nadie del gobierno. La escuela era la que elegía como en su momento la escuela eligió qué polimodal iba a tener. Ahora la escuela elegía qué bachiller.

Así empezó una gran discusión en las Escuelas de Arte. Porque la mayoría de las Escuelas de Arte optaron por seguir siendo de arte y comunicación quedó separada. En la provincia de Mendoza creo que hay cinco escuelas con el Bachiller de Comunicación. Sin embargo, el espacio curricular comunicación sí se mantuvo en el Ciclo Básico y se mantuvo en los espacios del Ciclo Orientado de las escuelas secundarias en las que ya estaban. Pero además se agregó en nuevos Bachilleratos. Como integrante del equipo técnico, tuvimos que analizar primero las reglamentaciones nacionales, todo lo que venía del Consejo Federal de Educación respecto a comunicación y teníamos que elaborar ese diseño



curricular. Tanto para el Ciclo Básico como para el Ciclo Orientado. Creo que ahí se marca, en mi carrera profesional, marca un hito, una cuestión importante.

PV: Gabriela, te hago una pregunta. ¿Y quién decidió? Porque tú nos dijiste que en Mendoza se decidió ingresar el Bachiller de Comunicación. ¿Quién lo decidió? Esa fue una elección de la jurisdicción.

GB: No sé quién fue, si el gobernador, la directora general de escuelas -por entonces María Inés Abrile de Vollmer- o quién decidió.

PV: Gabriela, ¿hubo una diferencia entre la perspectiva que tuvo la definición de la comunicación como contenido escolar en la Ley Federal de Educación de este nuevo diseño curricular de la Ley Nacional de Educación? ¿O hubo una continuidad?

GB: No sé si es una continuidad, yo creo que es una transición. Porque el diseño curricular de la Ley Federal de Educación era más bien uno que estaba ordenando y poniendo énfasis en determinados contenidos escolares lo que prescribía el Consejo Federal. En cambio, con la Ley Nacional de Educación, teníamos un montón de lineamientos para seleccionar. Pero si nosotros seleccionábamos esos lineamientos, todo lo que se venía haciendo había que borrarlo. Tenía que ser borrado. Y no era lo ideal en ese momento, estamos hablando pre- pandemia, año 2014, por ahí. Y lo tecnológico iba avanzando cada vez más hasta explotar como lo hizo con la pandemia. Yo creo que el diseño que está vigente en estos momentos es una transición que quedó obsoleta después de pandemia.

Es decir, a ese diseño hay que cambiarlo totalmente en estos momentos porque los avances tecnológicos y los aportes que han aparecido nuevos de la comunicación no están contemplados en ese diseño.

PV: Por ejemplo, Gabriela. ¿En qué lo advertís vos?

GB: Sí, por ejemplo, nosotros hablábamos en ese momento de cómo el discurso mediático todavía seguía siendo importante. Pero en la actualidad el discurso mediático no es importante, más importante es el discurso de las redes y sus algoritmos. El discurso mediático es una forma de construcción de sentido, pero distinta a la que se construye en las redes sociales. Siempre y cuando nosotros sigamos entendiendo la comunicación como construcción de mensaje. Es decir, la construcción de esos medios tradicionales (diario, radio, televisión) y ahora aparecen otros, con otro formato. Y esos nuevos formatos tienen una lógica de construcción totalmente distinta. Porque la/le/el chica/que/o actual -que tiene 13, 14, 15, 16, 18 años- ya no consume lo tradicional, sino que está consumiendo los nuevos medios masivos. Esos nuevos medios emergentes.

Me acuerdo de discusiones teóricas en su momento: los apocalípticos versus los integrados de Umberto Eco. Ahora pasaría más o menos lo mismo: ¿son buenas las redes sociales, son malas las redes sociales? Pero no es así, las redes sociales son las redes sociales. Hay que analizarlas, nada más. No podemos caer en un mero juicio de valor, tenemos que analizar sus sentidos. Esos sentidos que ya tienen. Son un hecho. Y el sentido se lo está dando la chica, le chique, el chico

a través del modo en que lo usa o descarta. Y así como puede hoy estar de moda una determinada red social, dentro de tres días cambia y es otra red social, es otro contenido, otra forma de producción de mensajes distintas.

PV: Gabriela, y esto: ¿es abordado como contenido escolar?

GB: En el diseño prescripto está anunciado, pero no está desarrollado. Dice: nuevos mensajes de las redes sociales. Pero no está desarrollado. Porque en ese momento -cuando se construyó el diseño- no pasaba lo que está pasando ahora. ¿Y cuál es la novedad? Ahora, si me preguntas si lo abordo en el aula: sí. ¿Y cuál es la novedad de ese diseño? ¿Qué aportó como novedoso? Ingresó en el diseño curricular el Bachiller en Comunicación que no estaba antes. Y aparece también en el Ciclo básico y permanece Comunicación Organizacional en el Ciclo Orientado de algunos Bachiller. E ingresa como contenidos escolares la perspectiva de todo lo que tiene que ver con la industria cultural. También aparece como contenido prescripto el tema de las representaciones sociales. Que no apareció en el Cuadernillo 36, y que prescribimos en el equipo técnico para el Ciclo Básico y para el resto. Representaciones sociales para pensar consumos culturales, estereotipos: eso fue lo novedoso en ese momento de construcción.

VE: ¿Y ahora qué sería, por ejemplo, para vos imperioso que se aborde? Y seguramente vos lo abordas en tus prácticas.

GB: Yo creo que ahora es imperioso el tema de lo audiovisual. Pero lo audiovisual no solamente desde la construcción de ficción, sino la construcción de mensajes cortos de lo audiovisual y la circulación de mensajes en las redes sociales. Todo lo que se refiere a los efectos de la producción audiovisual. Lo que refiere a los efectos de lo audiovisual en las audiencias, en los públicos. En el gran público y todo eso. También los hipertextos.

Porque se ha modificado el concepto de público, de audiencia, la producción y el efecto en las audiencias. Y digo públicos porque hay que hacer una diferencia entre audiencia y público.

VE: Gabriela, ¿entre qué años estuviste en la Comisión Curricular? El diseño curricular se hizo en el 2015 y quedó publicado.

GB: Entonces debe haber sido en 2012.

VE: Una pregunta. ¿Y cómo te viste vos afectada cuando te volviste formadora de profesores de Comunicación Social? Porque eso tiene que ver con el segundo hito. Vos nos hablaste sólo de uno de ellos.

GB: En realidad lo del diseño curricular fue el segundo hito. El primero fue cuando ingresé a la universidad -de modo muy casual- como profesora en la cátedra de Práctica e Investigación Educativa en el Ciclo de Profesorado en 2009. Y que en 2018 concursé al cargo de Jefa de Trabajos Prácticos (JTP). Entre 2009 y 2018 fueron unos años diferentes que permiten preguntarme: ¿cómo fue haberme transformado en formadora? No fue un gran shock, porque -como dije al principio-

me considero docente, y un formador es docente. Así, todo lo que tengo a mi alcance lo trato de transmitir a esa persona que se está formando.

VE: Entonces, para vos ese es el secreto: transmitir lo que vos ya sos como docente. ¿Algún hito, algo que recuerdes de esa experiencia de acompañar, de formar?

GB: Me gusta acompañar a estudiantes en sus residencias docentes porque aprendo mucho también. Aprendo nuevas formas de entender un contenido. Muchas veces, al ver una práctica donde yo enseñaría determinado contenido de una determinada manera y que la/le/el estudiante me la está presentando de otra forma: ¡eso a mí me fascina! Y digo: qué bueno que me la está presentando de esta manera. Por ahí, en algún momento, también digo: me parece que la forma en la que la está presentando habría que modificarla de esta forma para que logre un mejor efecto en estudiantes. Que ese contenido sea -en realidad- mejor apropiado. Por eso es lo que a mí me gusta: acompañar a las/es/os residentes.

Sobre lo que la comunicación dejó

VE: Si te parece Gabriela, vamos a pasar al cuarto momento. Ya sabemos que no te gusta el rol de directora, pero sí el de productora. Entonces, si tu experiencia en el campo de la comunicación y de la educación fuera una película, o una producción audiovisual o un libro: ¿cómo se llamaría?, ¿cuál sería el título?

GB: ¿Cómo se llamaría? ¿Por qué? Eso no lo he pensado. No sé si le pondría un título. ¿De qué se trataría? Sí... Sería una experiencia, una biografía. Una experiencia de vida. Y el título podría ser: "Lo que la comunicación dejó". Lo que les dejó a estudiantes, lo que me dejó a mí, lo que le dejó a cualquiera. También podría ser: "Siguiendo los pasos de distintas/es/os profesoras/es de comunicación". Como una serie. Capítulo 1: que enseñen un tema. En el capítulo 2 otro tema. En el capítulo 3 otro tema... Ocho capítulos nomás. Ocho capítulos con distintos temas de comunicación.

VE: Y si alguno de esos capítulos estaría escrito por vos narrando tu experiencia. ¿Cuál sería? ¿Cómo se llamaría? ¿De qué trataría?

GB: Me gusta mucho -como dije recién- acompañar a estudiantes. A residentes docentes. No solamente por lo que yo aprendo sino también para ver cómo modificar al estudiante, a la chiquita, al chiquite, al chiquito, a la/le/al joven. ¡No al que está dando clases, sino a la joven, al joven! ¿Cómo se va modificando? Esas es una de las cosas que me gusta ver. ¿Cómo puede cambiar un contenido escolar? ¿Cómo puede cambiar una conducta de una/e/un estudiante chiquita/e/o? Eso me gusta.

PV: Gabriela. Y si tu historia de vida guardara un tesoro: ¿en qué conseguiría su riqueza?

GB: ¿Un tesoro? En una cosa sí me considero buena. Me considero buena observando. Entonces creo que ese tesoro sería esa capacidad que tengo. Muchas veces intuitiva, porque no la puedo teorizar siempre. La observación para mí ese sería el tesoro. Cuando van las/es/os residentes docentes a practicar me detengo a observar las caras de las/es/os chics/ques/os. ¡Ahí se juega el pulso de la clase! Podemos estar enseñando -a lo mejor- un tema que es totalmente irrelevante para la/e/el chica/que/o. Pero si no observan que hay un cambio, una mejora en la cara de la chica, el chique o el chico en su conducta, en lo que escribió, en lo que hizo... ¡Me parece que todo nuestro trabajo estuvo mal!

VE: Dijiste que era muy intuitivo. ¿Cómo podrías convertirlo para poder dejárselo a estudiantes o a futuros profesoras o profesores, o a colegas como herencia?

GB: Como herencia: y seguramente escribiendo.

Pero también con la forma en la que nosotras/es/os damos los talleres de observación. Ahí se ofrecen algunas herramientas de observación, yo creo que es una de las herramientas. Y la otra herramienta importante en la práctica es eso: ponerlo en práctica.

Entonces, cuando vos vas a observar -sabiendo que tu foco de observación es el contenido escolar y la dinámica que ese contenido escolar empieza a funcionar con el resto de las actrices y los actores, (2:42) sabiendo que vos tenés que observar eso- creo que ya es un paso importantísimo. Muchas veces, cuando lo veo en estudiantes que hacen sus observaciones y sus registros están centrados en lo que estuvo diciendo el docente o en las reacciones de estudiantes y no en el contenido. Así, si no se han centrado en el contenido y la relación del contenido y estudiantes insisto para que lo hagan de modo adecuado y les digo: observe eso, no observes al docente, observa el contenido, ¿qué paso con eso?, ¿qué efecto tuvo en estudiantes? El efecto en estudiantes: qué logró, qué pudo hacer.

VE: Ya casi vamos cerrando. Vos pusiste como título "lo que la comunicación dejó". ¿Cuál es para vos entonces el valor que tiene esa relación entre comunicación y educación? ¿Por qué es importante enseñar comunicación en la escuela? ¿Qué valor tiene eso?

GB: ¡Muchas veces me hago esa pregunta y me hago esa pregunta frente a estudiantes! ¿Por qué es importante enseñar comunicación? Creo que es importante primero desde lo vincular: cómo me voy a estar vinculando con otro, con otra persona. Vínculo que será diferente si lo hago cara a cara o si lo hago con un dispositivo tecnológico. Entonces, esa sería una de las importancias, el tipo de vinculación que yo voy a establecer entre las personas.

Otra de las cosas importantes por las que es necesario enseñar comunicación es para poder entender a la otra persona, la intención que tiene la otra persona cuando me dice lo que me dice: la intencionalidad.

Y, por último, -que no es menor- cómo lo que yo digo puede afectar a otra persona. Cuando estoy diciendo esto cómo afecta a otra persona. No solamente me estoy refiriendo a lo que puede hacer lo interpersonal, sino también lo estoy diciendo desde la utilización de la tecnología para la divulgación del mensaje. Porque ya no estoy hablando de discurso mediático. Porque es muy simple caer

desde lo mediático a ver cómo me están mostrando las cosas y todo eso, sí. Eso es importante, pero creo que, a estudiantes de 12, 13 años, ya se dan cuenta.

VE: Tomás un tema clásico de la comunicación: la sugestión en el campo de la publicidad.

GB: Creo que chicas, chiques y chicos saben la intencionalidad de los mensajes. Saben cuándo hasta ellas/es/os mismos se hacen una misma broma y se dicen: ¡Ah, esto no es de verdad! Y esto lo advierten cuando ven un video, un TikTok: ¡Ah, esto no es verdad! Saben, pero lo están consumiendo. Entonces, se den cuenta que eso que les están dando puede tener un rasgo de no verosimilitud. Y que eso es importante. Y que puedan identificar por qué, eso todavía es más importante.

PV: Ha sido muy exhaustivo y profundo lo que nos has compartido Gabriela. Son 30 años de experiencia.

VE: ¿Gabriela, algo con lo que quieras cerrar?

GB: Sí. Como yo ya estoy vieja, quiero dejarle algo a la gente más joven. Creo que en estos momentos, en la provincia de Mendoza, hay por lo menos tres generaciones de docentes enseñando comunicación. Sería muy interesante ver cuáles son las lógicas de enseñanza de esas tres generaciones de docentes.

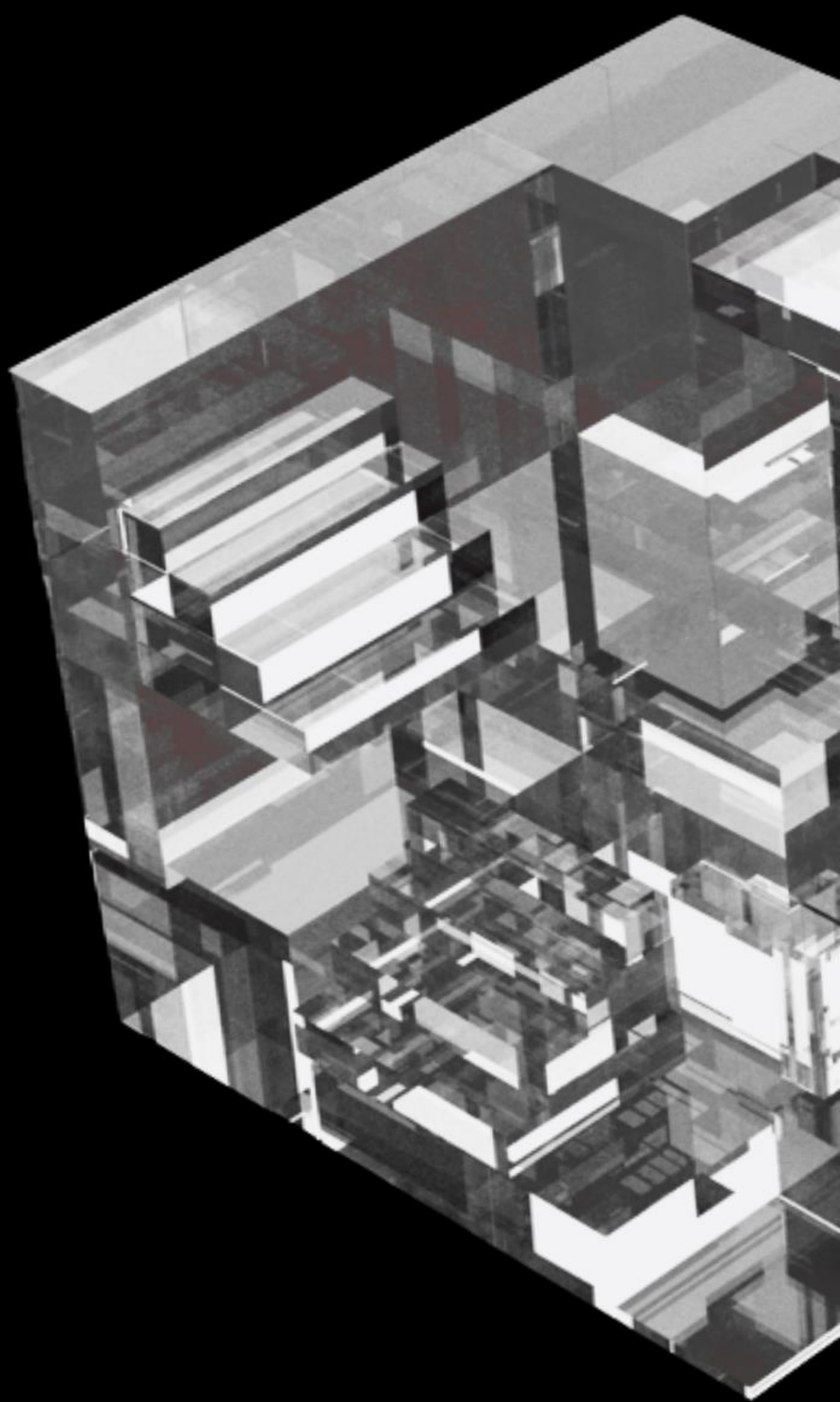
VE: ¿Tres generaciones? ¿Nos podrías decir cuáles son?

GB: ¿La primera? La que ya eran titulares antes de ser docentes.

La segunda es una generación que ingresa cuando tuvo en su escuela secundaria comunicación. Cuando la comunicación se institucionalizó como el contenido escolar. Así, su elección por la docencia en comunicación fue su prioridad y no tanto el trabajo en medios.

Y la tercera generación, que vendría a ser la más actual, es la que si bien trabajó en medios de comunicación -particularmente los nuevos medios de comunicación- busca la docencia no solo como salida laboral, sino que están advirtiendo la intencionalidad educativa y pedagógica de esos nuevos medios de comunicación. Es decir, que han vuelto a esos medios un lugar habitado desde el campo educativo con una intencionalidad pedagógica.

¡Ojo! La primera y la segunda generación utilizan los medios tecnológicos con intencionalidad pedagógica. Pero que los usen o no son dos historias diferentes. Esta tercera generación está inmersa en el tema de lo tecnológico. ¡No solo como novedad! Sino también como experiencia educativa. Como experiencia educativa que han experimentado por sí mismas/es/os, que no es lo mismo.



SOBRE AUTORAS Y AUTORES

Sobre Autoras y Autores

Aguirre Lorena Ivana



Licenciada y profesora universitaria en Comunicación Social. Profesora en el nivel secundario y universitario desde 2013. Coautora del manual de alfabetización digital INTERCONNECTAD@S como una herramienta para el acceso y uso de la tecnología a los adultos mayores. Ha participado en programas de extensión universitaria de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) de la Universidad Nacional de Córdoba: Alza Tu Voz I, II y III, Taller de alfabetización digital INTERCONNECTAD@S. Coordina y facilita talleres del programa de extensión "CONNECT.AR" en la FCC. Una preocupación de su desempeño profesional está orientado a la enseñanza y compromiso social por la democratización del acceso a la tecnología.

Antolín Eva



Soy Licenciada en Sociología y Profesora, con un Diplomado en Medio Ambiente. Trabajo en el ámbito público y privado como consultora en gestión social, acompañando proyectos vinculados al desarrollo sostenible y al vínculo entre las comunidades y su entorno. En los últimos años, he profundizado mi compromiso con la docencia, entendiendo la educación como un espacio de construcción colectiva y transformación social.

Auil María Valeria



Licenciada y Profesora Universitaria en Comunicación Social. Su labor se ha centrado en la extensión universitaria proporcionando acompañamiento educativo a niños, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad vinculados al Club Talleres. Ha participado en iniciativas de inclusión tecnológica para adultos mayores: RED TRAMADO – UPAMI, y el taller de alfabetización digital INTERCONNECTAD@S. Ha participado en programas de extensión universitaria tales como Alza Tu Voz y se desempeña como becaria del proyecto CONNECT.AR.

Balada Mónica



Psicopedagoga y Profesora en Psicopedagogía, Especialista en Análisis Institucional y diplomada en Psicoanálisis y en Prácticas Socio -Educativas. Posee experiencia en clínica psicopedagógica. Participa de investigaciones en torno a los fenómenos institucionales de aprendizaje y de enseñanza. Tiene experiencia docente en la Formación Docente de diversas instituciones de Nivel Superior Universitario y no Universitario. También ha desarrollado la gestión de la Dirección Provincial de Planificación de la Calidad Educativa, actualmente codirige el Ciclo de Profesorado y dirige el Centro de Estudios, Análisis e Investigación "Fernando Ulloa" de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUIYO. En la misma unidad académica se desempeña como docente en las cátedras de Enseñanza Aprendizaje y de Curriculum.

Barros Gabriela



Licenciada y Profesora en Comunicación Social. Egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUIYO. Docente en escuelas públicas del nivel secundario de la provincia de Mendoza. Participó en equipos curriculares del nivel secundario para Comunicación Social con las reformas de 2014. Docente JTP de la cátedra de Práctica e Investigación Educativa en el profesorado de Comunicación Social de la FCPYS. Investigadora y cofundadora del colectivo editor NOESUNAPIPA.

Díaz Romina



Licenciada y Profesora en Comunicación Social. Docente del curso de Ingreso a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (FCPYS-UNCUIYO) y del Programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro (EUCE). Docente adscripta en la cátedra Práctica e Investigación Educativa del Ciclo de Profesorado de la FCPYS-UNCUIYO. Profesora de las materias Comunicación y Tecnología, Sociedad y Conocimiento en el nivel secundario.

Elgueta Víctor Martín



Prof. en Filosofía y Ciencias de la Educación. Lic. en Educación en la UNQ. Especialista en Análisis Institucional en la UNSA. Magister en Pedagogía en FFyH- UNC. Doctor en Ciencias Sociales en FCPyS, UNCUIYO. Profesor titular de la cátedra de Práctica e Investigación Educativa, Ciclo de Profesorado de la FCPyS, UNCUIYO. Amplia trayectoria como Profesor e Investigador en Institutos de Nivel Superior de la Provincia de Mendoza. Dirige investigación de SeCyT "Educar en las "otras" ciencias sociales" desde 2009. Integrante fundador del Centro de Estudios, Análisis e Investigación en los Enfoques Institucionales "Fernando Ulloa" (director entre 2011 y 2018). Profesor Diplomatura de Posgrado en Enfoques Psicosociales para la Intervención. Posgrado Especialización en Análisis Institucional de las Prácticas Sociales. Maestría en Análisis Institucional. FCPyS. UNCUIYO. Mendoza, Argentina.

Escalona Marta



Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Pedagogía de la Formación de la Universidad Nacional de Córdoba. Con una amplia trayectoria como docente e investigadora en el Nivel Superior. Entre otros cargos de gestión ejerció como Rectora del IES T-004 "Toribio de Luzuriaga" entre 2016- 2023". Dirigió el Equipo Curricular de Formación Docente Provincial de la Dirección de Educación Superior, DGE, provincia de Mendoza 2009-2015. Integrante de la Comisión Nacional de Evaluación de la Formación Docente (INFD) representando por Cuyo entre 2011 a 2015.

Follari Roberto



Doctor y Licenciado en Psicología por la Univ. Nacional de San Luis. Profesor titular jubilado de Epistemología de las Ciencias Sociales (UNCUIYO, FCPyS). Fue asesor de UNICEF y de la CONEAU. Ganador del Premio Nacional sobre Derechos Humanos y universidad otorgado por el Servicio Universitario Mundial. Recibió distinción Juana Azurduy del Senado de la Nación (año 2017) y declarado Prof. emérito de la UNCUIYO (año 2023). Ejerció como director de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de la Patagonia y de la Maestría en Estudios Latinoamericanos de la UNCUIYO. Integrante del Comité Académico de diversos posgrados. Fue Integrante de las comisiones evaluadoras de CONICET. Profesor invitado de posgrado en de Argentina, Ecuador, Chile, Uruguay, Venezuela, México y España. Autor de 15 libros publicados en diversos países, y de unos 150 artículos en revistas especializadas en Filosofía, Educación y Ciencias Sociales. Ha sido traducido al alemán, el inglés, el italiano, el idioma gallego y el portugués. Uno de sus principales libros se denomina "Teorías Débiles", y ha sido editado por Homo Sapiens (Rosario, Argentina). En la misma editorial ha publicado posteriormente "La selva académica (los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad)" y "La alternativa neopopulista (el reto latinoamericano al republicanismo liberal)".

Fontemachi Pamela Leticia



Licenciada y profesora en Sociología, tallerista de Educación Sexual Integral (ESI). Actualmente transitando especialización en Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA) con perspectiva en promoción y protección de derechos. Como consultora en Gestión Social, trabajo en proyectos socio ambientales en el ámbito Privado y Público. Además, me desempeño como profesora en el nivel secundario y en educación de jóvenes y adultos. Mi compromiso es con la educación y el desarrollo social, buscando generar cambios positivos en la sociedad a través de mi trabajo como docente y consultora.

Mercado Graciela



Licenciada y profesora en comunicación social. Egresada de la FCPYS de la UNCUIYO. Docente desde 1994 en escuelas secundarias de la provincia de Mendoza. Profesora del ingreso a la licenciatura en varias oportunidades, dictando el curso y en colaboración con la producción de materiales didácticos. Profesora titular de Práctica Profesional (licenciatura) y JTP de Práctica e investigación Educativa y por extensión de Didáctica Disciplinar de Comunicación Social (profesorado). Integrante de la comisión curricular de la DGE para la reforma de los diseños curriculares provinciales 2014-2015. Miembro de las comisiones de reformas de planes de estudio de la licenciatura en comunicación social y del ciclo de profesorado (FCPYS). Parte del equipo de gestión del ciclo de profesorado desde 2018, cómo codirectora (titular y suplente)

Peirone Miguel



Licenciado y Profesor de Sociología. Ejerció la docencia y la gestión en distintos niveles del Sistema público de la provincia de Mendoza: Secundario – CEBJA – CENS – Nivel Superior, desde hace treinta años. Trabajé como Jefe de Formación Técnica de carreras socio humanísticas en el IES N° 9-001 “Gral. José de San Martín”. Fui Referente Jurisdiccional de las Tecnicaturas Superiores Sociales y Humanísticas Nacionales. DGE – INFD – Ministerio de Educación de la Nación. Mi formación y mi trabajo se enfocan en una constante búsqueda por insertar al sistema educativo formal en las comunidades de pertenencia aportando a la promoción de las poblaciones vulneradas.

Pessino Patricia



Licenciada y Profesora en Sociología. Egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUIYO. Especialista en Análisis Institucional en las prácticas sociales. Actualmente, maestranda en la Maestría en Análisis institucional de la FCPYS/UNCUIYO, en proceso de finalización de tesis. Docente jubilada de nivel secundario de la provincia de Mendoza. Docente de la cátedra Práctica e investigación educativa del Ciclo de Profesorado Universitario en Sociología, de la FCPYS. Investigadora en cuestiones relacionadas a la enseñanza e institucionalización de las "otras" ciencias sociales. Codirige actualmente el proyecto de investigación SIIP relativo a esa temática, en el que participan docentes de la Universidad de Salta y de Córdoba. Integrante del Centro de estudios "Fernando Ulloa" de la FCPYS. Integrante del colectivo editor NOESUNAPIPA.

Reghitto Claudia



Profesora Nacional de Educación Física. Licenciada en Ciencias de la Educación por la FFyL-UBA. Especialista en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales, UNCUIYO. Magister en Análisis Institucional, UNCUIYO. Integrante del Equipo Curricular y Coordinadora de Formación Docente Provincial, Dirección de Educación Superior, DGE, Mendoza 2009-2015. Docente e investigadora en Institutos de Formación Docente y Técnica de la provincia de Mendoza. Docente en Ciclo de Profesorado y en Diplomatura en Enfoques Institucionales para la Intervención, FCPyS-UNCUIYO. Codirectora del Centro de Estudios en los Enfoques Institucionales "Fernando Ulloa", FCPyS-UNCUIYO. Mis líneas de investigación: dinámicas institucionales, comunidad, subjetividades. Maestría: "Reacciones de la población ante la escasez de agua: un analizador de la dramática social. Estudio de caso en una localidad del este mendocino".

Romero Lucrecia



Licenciada en Comunicación Social y Profesora Universitaria en Comunicación Social, Diplomada en Educación Virtual y actualmente Maestranda de la Maestría en Gestión de la Educación en Entornos Digitales. Actualmente, me desempeño como docente universitaria y asesora pedagógico-comunicacional tanto en la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UNC) como en la Dirección de Pedagogía (UBP). Mi expertise radica en la intersección de la comunicación y la educación, con un enfoque particular en los entornos digitales.

Scoones Ana Elizabeth



Profesora de Enseñanza Media y Superior en Geografía. Especialista en Docencia Universitaria. Magister en Estudios Latinoamericanos (Universidad Nacional de Cuyo). Docente-investigadora de la Facultad de Educación. Profesora titular de las cátedras: Historia y Geografía Latinoamericana y Didáctica de las Ciencias Sociales II, del Profesorado Universitario en Educación Primaria. Ha formado parte de equipos de investigación sobre la enseñanza de la Geografía, la Educación Ambiental y la Formación docente. Ha participado como expositora de Seminarios, Congresos y Jornadas relacionadas con la enseñanza de la Geografía y la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Sosa de Esteves Silvia Agustina



Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Especialización en "Docencia Universitaria" (UNCUYO). Especialización en "Didáctica y Magister en "Didáctica" (UBA). Coordinadora académica de la Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales por la UNCUYO. Consorcio de universidades de la Red Sur Andina. Docente-investigadora. Directora de proyectos de investigación vinculada a la formación docente, participante en equipos de investigación relacionados con Historia de la Educación en Mendoza y de la Universidad. Publicaciones en capítulos de revistas, libros y actas. Evaluadora externa de becas y proyectos de investigación. Profesora titular por concurso abierto de las cátedras: Historia y Geografía Latinoamericana y Didáctica de las Ciencias Sociales I, del Profesorado Universitario en Educación Primaria de la Facultad de Educación. Y Profesora Titular de Didáctica y Estudios sobre el curriculum común a todos los profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCUYO. Integrante de comisiones evaluadoras en concursos públicos de diferentes universidades argentinas; expositora en Seminarios, Congresos y Jornadas relacionadas con la enseñanza de la Historia y el campo de la Didáctica. Miembro de Comités científicos y de referato. Evaluadora de trabajos en congresos. Desarrollos en campos virtuales vinculados a la internacionalización. Consultor senior en organismos públicos de la DGE. Mendoza.

Valdez Mariana



Docente de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta. Tiene a su cargo como docente adjunta, las materias Introducción a las Teorías de la Comunicación y Teorías de la Percepción. Además, se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos de la materia Publicidad y Comercialización, en la misma carrera. Actualmente se encuentra finalizando su carrera de Doctorado en Estudios Sociales y de la Cultura, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Sus intereses de investigación giran en torno a las problemáticas de la Comunicación y la seguridad; temática sobre la cual ha escrito diversos artículos científicos. También se desempeña como Concejera representante del claustro Docente, en el Consejo Directivo de dicha Facultad.

Vargas Laura

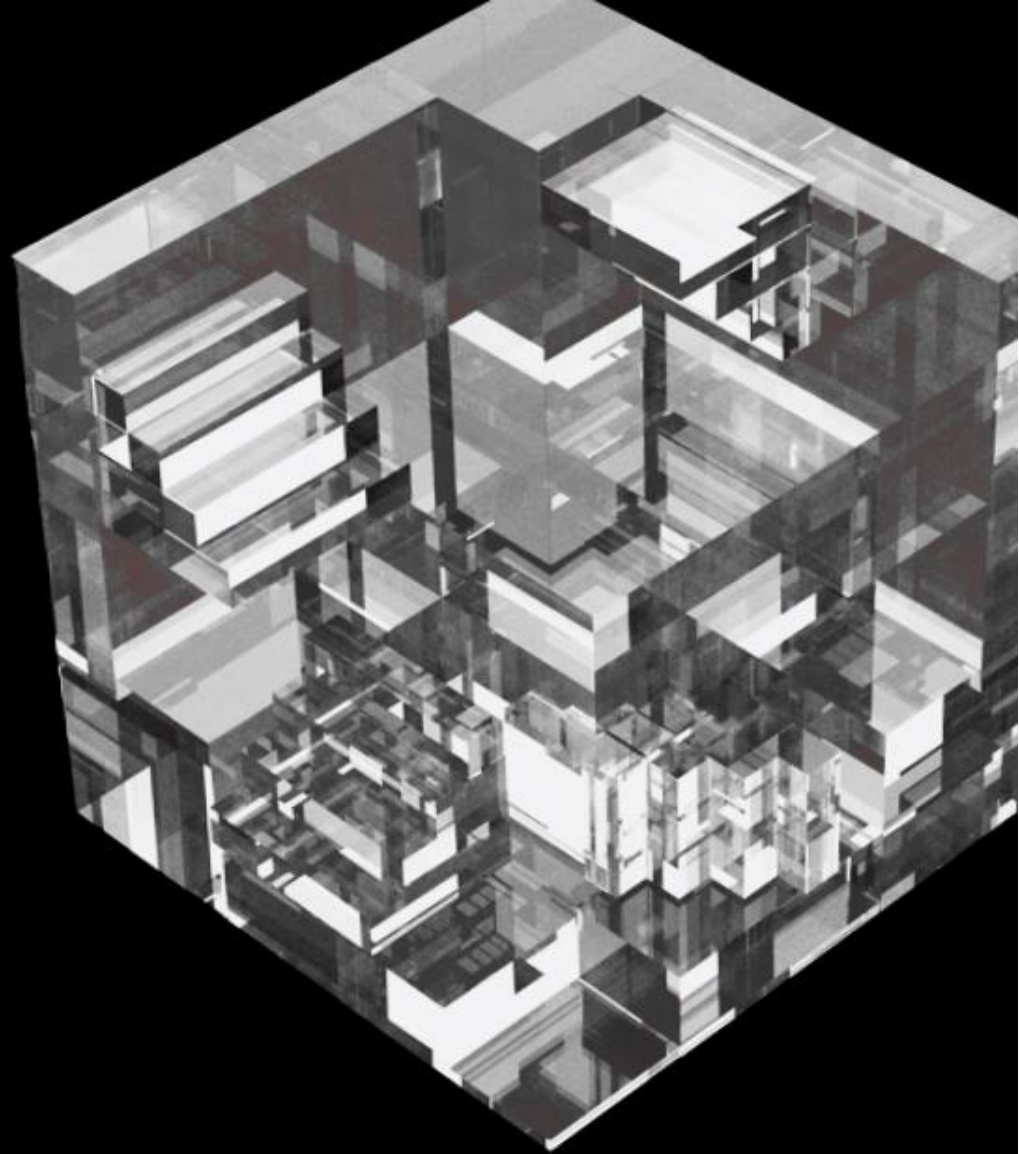


Licenciada en Comunicación Social de la Escuela de Ciencias de la Información Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Magister en Ciencias Sociales. Doctora en Comunicación Social Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC)- UNC. Profesora concursada en el profesorado en las asignaturas de Taller de Práctica- Profesora titular de la Licenciatura en Comunicación Social. Investigadora proyectos de Secretaría de Ciencias y Técnica de la FCC-UNC. Profesora de escuela Secundaria - Se desarrolla como funcionaria de la FCC-UNC en el área Académica.

Vitto Bustos Priscila Mariana



Licenciada y Profesora en Comunicación Social. Egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUIO. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación. Actualmente, maestranda de Enseñanza en Escenarios Digitales. Docente de nivel secundario de la provincia de Mendoza. Docente de la Tecnicatura Universitaria en Gestión y Administración Pública de la FCPYS. Docente del Taller de Integración a las Ciencias Sociales y tutora de prácticas de residencia en la formación docente del Ciclo de Profesorado en Comunicación Social. Investigadora y cofundadora del colectivo editor NOESUNAPIPA.



TRAMAS Y SENTIDOS AL EDUCAR EN LAS “OTRAS” CIENCIAS SOCIALES

Compiladores: Barros Gabriela - Elgueta Víctor Martín - Mercado Graciela - Pessino Patricia - Vitto Bustos Priscila

COLECCIÓN TRAMAS Y SENTIDOS
COLECTIVO NOESUNAPIPA

ISBN 978-631-91454-1-0



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FCPyS
FACULTAD DE CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES

Secretaría de Investigación
y Publicación Científica

Dirección de Carrera
Ciclo de Profesorado