

El trabajo docente en creación

Coordinadoras
Valeria Meirovich
y Andrea Pujol

ADIUC

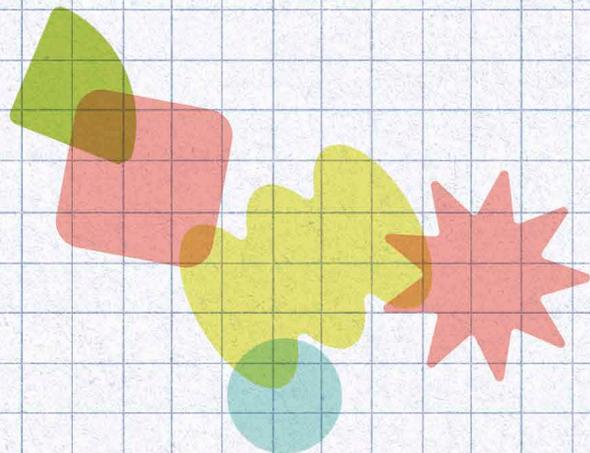
El trabajo docente en creación

ADIUC

El trabajo docente en creación / Valeria Meirovich... [et al.];
coordinación general de Valeria Meirovich; Andrea Pujol;
editado por María Laura Pellizzari ... [et al.] -
1a ed. - Córdoba : ADIUC, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-48184-2-3

1. Educación. 2. Formación Docente. 3. Organización del Trabajo. I. Meirovich, Valeria, coord. II. Pujol, Andrea, coord. III. Pellizzari, María Laura, ed.
CDD 371.10201



Autoridades de ADIUC

Secretario General
Javier Blanco

Secretaria Adjunta
Leticia Medina

Secretaria Gremial
Marta Masera

Secretaria de Administración
y Finanzas
Valeria Plaza

Secretaria de Acción Social
Tatiana Zancov

Secretario de Comunicación,
Cultura y Derechos Humanos
Martín Iparraguirre

Secretario de Políticas
Universitarias
Alberto León

Secretario de Escuelas
Preuniversitarias
Luis Dante Alveroni

Editora Responsable
Mgter. Valeria Meirovich

Coordinación General
Mgter. Valeria Meirovich
Dra. Andrea Pujol

Coordinación pedagógica
Esp. Ana Piretro
Dra. María Luz Ruffini
Lic. María Inés Gutierrez

Coordinación editorial
Mgter. María Laura Pellizzari

Editora asistente
Lic. Alejandrina Alberici

Corrección:
Lic. Lucía Moreno Meringer

Diseño
Martín Villarroel Borgna

El trabajo docente en creación

ADIUC

Índice

11 Presentación

I. Oficio académico, organización del trabajo y salud

21 Desde las “encrucijadas” del trabajo académico
Andrea Pujol y María Inés Gutiérrez

27 El laberinto como imaginario visual del trabajo académico en la universidad pública. Resonancias en pugna
Alejandra Hernández

35 Un espacio para pensar la tarea docente
María Leonor Lattanzi

45 Docencia universitaria y tiempo de trabajo: ¿hay espacio para la reflexión?
Pablo Gigena

51 La mentira de la excelencia académica. Un puente entre la calidad del trabajo y las exigencias gerencialistas
María Bergero

II. Formas de enseñar y maneras de aprender en la universidad. Entre el programa, la hoja y la clase

- 65 **Palabras de apertura**
Ana Paula Piretro
- 71 **¿Cómo y para quién enseñamos? Los docentes que somos, los estudiantes que tenemos: reflexiones necesarias y propuestas situadas**
Natalia Inés Bartolini
- 83 **Espacios del disfrute en el aprendizaje: allanando el camino desde el lugar de la enseñanza**
Clara Delfino
- 93 **Enseñanza de contenidos científicos: de ejercicios rutinarios a intercambios participativos**
Diego Forni
- 103 **La pieza que faltaba: (re)armar el rompecabezas de la enseñanza propulsando la construcción de conocimientos en los procesos de aprendizaje**
Andrea Fabiana Gambini
- 111 **Y... ¿para qué me sirve? Desafíos y propuestas en la enseñanza de la antropología en la carrera de Psicología**
Karina Generoso
- 121 **Versionando un práctico de la materia Morfología: entre formas y contenidos**
Mariana Inardi
- 129 **Pulso del taller activado: invitación a implicarse en encuentros situados, sensibles y atentos**
Lucrecia Resnik

- 137 **El docente como mediador ante conocimiento complejo: de la extranjería del estudiante al protagonismo experimentador**
Ariel Ringuelet
- 143 **Un ingreso posible en el horizonte del primer año universitario: reelaboración de un trabajo práctico con frentes cercanos y lejanos**
Victoria Suárez

III. El trabajo docente universitario: modelaciones, regulaciones y prácticas actuales

- 161 **Presentación de parte**
Valeria Meirovich y María Luz Ruffini
- 165 **La organización del trabajo docente y sus regulaciones: los desafíos de la jerarquización profesional**
Andrea Pujol
- 181 **Aspectos tecnológicos de la educación virtual en la universidad pública. Desde la pandemia pensando en la pospandemia**
Nehuén González
- 197 **Serás una Simone, Ada o Marie o no serás nada. Género, relaciones de poder y “derecho a la mediocridad” en el trabajo académico**
María Luz Ruffini

Presentación¹

Este año el Programa de Posgrado Gratuito (PPG) cumple una década desde su creación. Más allá de la fecha que marca el calendario, construir una memoria sobre los procesos colectivos nos permite comprender y evaluar lo realizado, pero también y, sobre todo, nos posibilita proyectar un horizonte dotando de sentido a aquello que hacemos en el presente.

Hace una década, ADIUC se proponía llevar adelante una estrategia de capacitación con el objetivo de garantizar el acceso gratuito por parte de las y los docentes universitarios a numerosas actividades de formación referidas a temas y problemas que configuran el mundo universitario y el trabajo docente.

Producto de una conquista gremial, la implementación del PPG de ADIUC estuvo enmarcada en el fortalecimiento de la educación superior y el mejoramiento de las condiciones del trabajo docente impulsadas mediante las políticas educativas y laborales a nivel nacional. En 1998, producto de las medidas de lucha llevadas adelante por las federaciones que nuclean a las y los docentes universitarios, éstas firmaron un acuerdo con el Consejo Interuniversitario Nacional

¹ Esta presentación retoma la ponencia *“La formación docente como práctica sindical y ejercicio del derecho a la educación. la experiencia del Programa de Posgrado Gratuito de ADIUC”* producida en coautoría junto a María Magdalena Doyle y María Laura Pellizzari. La misma fue presentada en el V Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina *“Trabajo y formación docente por la educación pública. Propuestas y alternativas colectivas”*, llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba el 14 y 15 de noviembre de 2019.

(CIN) –que luego fue homologado por el decreto 1470/98– en el que se establecía, entre otras cuestiones, el derecho al perfeccionamiento docente gratuito (IEC CONADU, 2007). Sin embargo, éste pudo alcanzarse por todas las universidades nacionales recién en 2014, con la homologación del Convenio Colectivo de Docentes de las Universidades Nacionales.

En ese marco, entonces, fue posible contar con un fondo presupuestario anual destinado a la formación docente gratuita en el nivel de posgrado. En el ámbito universitario local, este hecho auspicioso permitió diseñar un programa que ha brindado, desde entonces, una oferta programática y sistemática de cursos, seminarios y talleres, organizada en ejes temáticos referidos a problemas de la enseñanza en la formación universitaria y preuniversitaria desde la perspectiva del trabajo docente y éste desde una perspectiva sindical; a la política, el gobierno y la gestión en el ámbito universitario; a las vinculaciones entre ciencia, tecnología y sociedad y las particularidades que adquieren las actividades de investigación, vinculación, transferencia y extensión en las condiciones actuales de la universidad; y, en estrecha relación con los anteriores ejes, a la movilización del conocimiento académico y científico y su relevancia, pertinencia y utilidad en relación con el diseño de políticas públicas estatales.

Durante una primera etapa, que podríamos delimitar entre los años 2012 y 2014, la implementación del PPG de ADIUC se caracterizó por un progresivo reconocimiento y legitimación en el ámbito universitario, proceso que fue acompañado por una marcada ampliación y diversificación de la oferta de formación, alcanzado así a docentes de las distintas unidades académicas y espacios de trabajo de la UNC.

Período	Cursos	Horas	Cursantes
2012 - 2014	44	800	872

Cantidad de actividades y participantes del período 2012-2014

Asimismo, en esta primera etapa fue posible identificar áreas relevantes para la formación y la actividad docente, avanzando en

el diseño de propuestas formativas de mayor alcance. En tal sentido, la oferta de capacitación se llevó a cabo en articulación con distintas unidades académicas y dependencias de la UNC, atendiendo tanto a propuestas originadas por dichos espacios como a demandas específicas de capacitación provenientes de los propios docentes universitarios. Dicho diálogo posibilitó el afianzamiento y la formalización de vínculos con las distintas unidades académicas con las que se implementan conjuntamente los cursos y actividades de capacitación.

En un segundo período del PPG, cuyo inicio podríamos ubicar en el 2015, si bien las líneas de trabajo iniciales continuaron estructurando la oferta formativa, el afianzamiento de los procedimientos y dinámicas organizativas para su funcionamiento permitieron desarrollar nuevas líneas temáticas que dieron respuesta a problemáticas que –en coyunturas específicas– han configurado la agenda laboral y gremial de las y los docentes de la UNC, como así también las agendas públicas de nuestra universidad y de la sociedad en general.

Período	Cursos	Horas	Cursantes
2015-2021	69	1707	4313

Cantidad de actividades y participantes del período 2015-2021

Asimismo, a partir de 2016 y producto de un diagnóstico elaborado el año anterior, el PPG generó una nueva línea de trabajo orientada a la actualización profesional y docente, buscando complementar la oferta de formación de posgrado. La definición de proponer una nueva línea de trabajo se sustentó en el reconocimiento de la imbricación que existe entre trabajo docente y práctica profesional, de manera que se apostó a ofrecer a las y los docentes, herramientas teóricas y prácticas vinculadas a los diversos campos disciplinares y profesionales. Para el desarrollo de esta iniciativa, reconocimos la importancia de convocar a los espacios colectivos en los que se organizan las y los profesionales de Córdoba y, en ese marco, se concretó la articulación institucional con la Federación de Entidades Profesionales Universitarias de Córdoba (FEPUC), entidad con la

que se firmó un convenio colectivo para el trabajo conjunto. Todo ello dio un nuevo empuje a lo dispuesto por la Resolución Rectoral UNC N° 1377 de 2014, disposición impulsada desde ADIUC mediante la cual se estableció la incorporación de las personas graduadas de la UNC como destinatarias de las acciones de formación del PPG, pudiendo cursar y evaluar de manera gratuita los cursos y seminarios realizados en dicho marco.

En consonancia con este desarrollo y producto de una autoevaluación llevada a cabo en 2018, en articulación con la Secretaría Gremial de ADIUC convocamos a docentes delegadas y delegados gremiales de las diversas unidades académicas y facultades, para relevar inquietudes de formación por parte de sus pares. Si bien desde sus inicios el PPG implementaba encuestas de evaluación y de expectativas luego de finalizada cada acción de capacitación, éstas eran de carácter individual, anónimo y sólo alcanzaban a quienes ya habían participado de una actividad desarrollada en el marco de este programa. Esta nueva acción, por el contrario, se orientaba a desarrollar instancias colectivas para la puesta en común de intereses y la generación de propuestas, potenciando el rol de delegadas y delegados en sus respectivos lugares de trabajo. Producto de este trabajo colectivo, en 2019 se puso en marcha un ciclo de capacitación permanente, con el cual nos propusimos abordar el vínculo complejo y dinámico que se establece entre la institución universitaria, el trabajo docente, sus prácticas y los sujetos en formación.

A partir del reconocimiento de los vínculos complejos y dinámicos que existen entre la institución universitaria, los actores que participan en ella y las condiciones contextuales que los contienen, como así también de las acciones que las y los docentes desplegamos en una dinámica de reinención constante de nuestro oficio en particulares contextos de experiencia, es que decidimos llamar a ese ciclo *“El trabajo docente en creación”*.

Mediante la realización de cursos y seminarios de la mano de colegas con extensa trayectoria en este campo, se gestaron espacios para la circulación y actualización de conocimientos, la generación de

nuevos interrogantes y la reflexión sobre la profesión, el oficio y la práctica docente².

A lo largo de estas actividades, 1200 docentes de todas las facultades y colegios que integran la Universidad Nacional de Córdoba participaron en calidad de estudiantes, produciendo reflexiones y análisis situados sobre su propia condición de trabajadores de la educación.

En ese proceso, presenciamos cómo esas actividades se constituían en espacios en los que emergían miradas y voces sobre la pedagogía y la didáctica en nuestras formas de enseñar, sobre el oficio docente y la organización del trabajo en la institución universitaria, sobre las transformaciones culturales y tecnológicas y su incidencia en los procesos y prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Interpeladas ante aquello que sucedía clase a clase, advertimos que había ‘algo’ que se generaba en cada una de esas actividades que desbordaba, por mucho, las tareas de asistencia y participación en las clases presenciales, el visionado de los recursos propuestos, la lectura de textos y la elaboración de un trabajo final como requisito para la aprobación individual de esa actividad. Particularmente, reconocimos que la escritura de los trabajos finales condensaba y potenciaba ese proceso colectivo de producción de conocimientos que habían protagonizado las y los docentes en su rol de estudiantes y que, como tales, merecían ser retomados como dispositivos para el despliegue de nuevas prácticas formativas y reflexivas en el ámbito de nuestra universidad.

2 A continuación, se detallan las actividades académicas que fueron parte del ciclo y sus docentes responsables:

“Encrucijadas del trabajo académico: contexto institucional, desafíos de la actividad y dinámicas colectivas”, a cargo de las docentes Dra. Andrea Pujol y Lic. María Inés Gutiérrez.

“Formas de enseñar y maneras de aprender en la Universidad. Entre el programa, la hoja de ruta y la clase”, a cargo de las docentes Lic. Ana Piretro, Esp. María Luz Galante, Lic. Claudia María del Valle Rodríguez y Lic. Ornella Matarozzo.

“Recursos y estrategias para enseñar en la virtualidad”, a cargo de las docentes: Dra. Eva Da Porta y Dra. Verónica Plaza.

“Docencia universitaria: desafíos entre el Sistema de Evaluación y Acreditación y la construcción del trabajo colectivo”, a cargo de las docentes Esp. Marina Yazzy, Mgter. Jessica Arévalo Schillino, Lic. Denise Reyna Berrotarán.

“Alfabetización académica: estrategias para enseñar a escribir en las disciplinas universitarias”. A cargo de la docente Dra. Lucía Molina y el Prof. Juan Moris.

Las dos primeras secciones de este libro reúnen trabajos producidos por docentes en el marco de dos actividades de este ciclo. Desde diversas perspectivas, trayectorias y campos específicos de indagación, cada uno de estos trabajos ofrece una aproximación a dos preguntas constitutivas del trabajo docente: ¿qué es? y ¿cómo se hace? O, reponiéndonos a nosotras y nosotros, docentes universitarios, en el centro de esas preguntas: ¿qué somos? y ¿cómo lo hacemos?

Retomando este ejercicio de memoria sobre nuestro PPG, conviene señalar que este libro fue imaginado en la situación de aislamiento social que vivenciamos -en sus diversos grados y modalidades- desde marzo de 2020 con motivo de la pandemia de Covid-19. A dos años del primer decreto presidencial que reconocía oficialmente la situación de pandemia en nuestro país, resulta casi una obviedad aludir a las profundas transformaciones que ello implicó en todos los órdenes de la vida social y, en particular, en la experiencia de la vida universitaria y del trabajo docente.

Si bien durante estos dos años de pandemia -y particularmente el 2020- en un trabajo articulado y sostenido entre la Secretaría Gremial, el Programa de Salud Laboral y el PPG, produjimos diversos dispositivos para acompañar a las y los docentes en esta experiencia inédita, creemos que no son muchas las miradas que han brindado pistas para comprender estos cambios en la vida universitaria y el trabajo docente a la luz de ciertas condiciones -objetivas y subjetivas- y de ciertos procesos anteriores con los que guardan particulares y complejas relaciones de continuidad y de ruptura.

Atentas a ello y a la imperiosa necesidad de un abordaje desde esta perspectiva, la última sección del libro reúne tres escritos que ofrecen una serie de análisis sobre dimensiones -constitutivas y constituyentes- del trabajo docente universitario en este tiempo: su organización y sus regulaciones; la dimensión tecnológica en la educación universitaria; y, finalmente, el género y las relaciones de poder en el trabajo académico.

Una última cuestión nos queda por señalar: dado que cada uno de los escritos que aquí se comparten son producto de una labor

reflexiva de cada autor, de cada autora, sobre su propia condición de sujeto (trabajador, docente, universitario, intelectual, académico...), hemos optado por respetar y conservar sus opciones escriturales en los modos de identificación (y, entre ellos, los modos de incorporar una perspectiva de género), porque allí se manifiesta, también, aquello que somos individualmente y, sobre todo, lo que somos como colectivo.

Este es el sentido de la publicación: en tiempos en que la reflexión sobre el trabajo en la universidad se torna imprescindible, pretendemos hacer público, poner en común un conjunto de conocimientos que -producidos en las múltiples intersecciones entre lo individual y lo colectivo- nos permiten repensar de forma crítica y situada la labor docente, aportando así a nuestras posibilidades como sujetos de acción, creación y transformación.

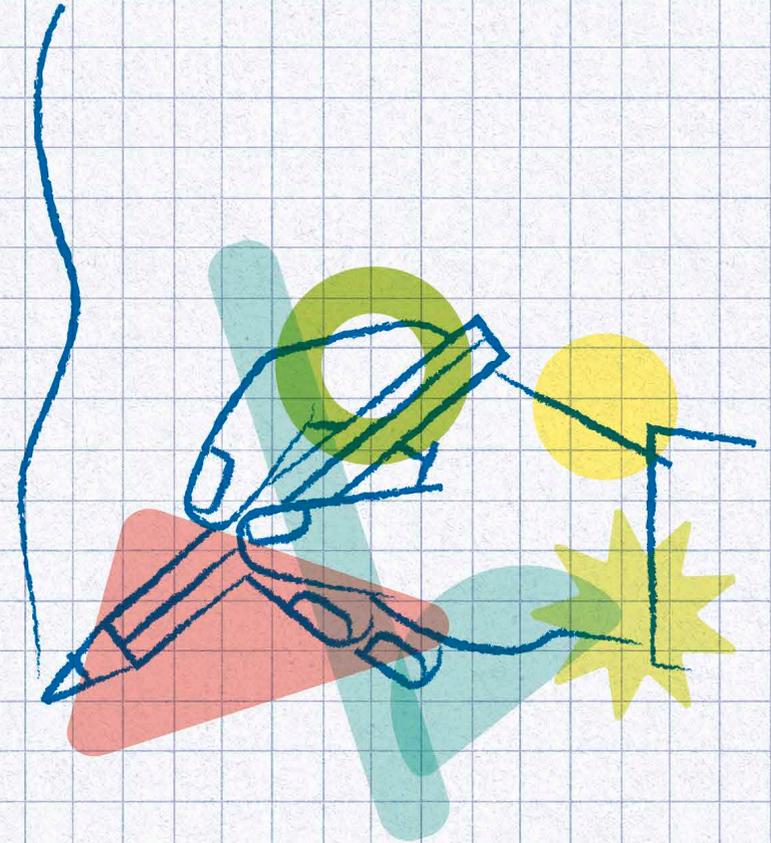
Valeria Meirovich
Responsable Área de Capacitación ADIUC
2015 - 2021

Referencias

IEC CONADU. (2007). Negociación colectiva. Buenos Aires: CLACSO.
Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iec-conadu/20100318105436/2.pdf>

Convenio Colectivo de Docentes de las Universidades Nacionales.
(2014). Disponible en <https://conadu.org.ar/wp-content/uploads/CCT-completo.pdf>

Oficio académico, organización del trabajo y salud



Desde las “encrucijadas” del trabajo académico

Andrea Pujol¹ y María Inés Gutiérrez²

Hace exactamente dos inviernos concretamos la idea de abrir un espacio de formación reflexiva sobre el trabajo académico. La propuesta fue concebida en el marco del Programa de Salud Laboral (PSL) de ADIUC, pero incitada por la implementación del “Ciclo de capacitación permanente: el trabajo docente en creación”, por parte del Programa de Posgrado Gratuito, lo que supuso el desafío de encontrar un lugar de mirada del trabajo docente que enriqueciera o interpelara otras perspectivas presentes en el ciclo y que, a su vez, nutriera al PSL.

La propuesta se presentó bajo el título “Encrucijadas del trabajo académico: contexto institucional, desafíos de la actividad y

1 Es Doctora en Estudios Sociales de América Latina por la Facultad de Ciencias Sociales, UNC. Es Profesora Titular de la Cátedra de Psicología del Trabajo y Directora de la Carrera de Especialización en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (Facultad de Psicología, UNC). Como investigadora dirige en la Facultad de Psicología de la UNC el Grupo de investigación TAS -Trabajo, Actividad y Subjetividad- y es investigadora asociada al Conservatorio Nacional de Artes y Oficios de París (CNAM-Francia). Es Coordinadora del Programa de Salud Laboral de ADIUC desde su creación. CE: andrea.pujol@unc.edu.ar

2 Es Licenciada en Psicología y Especialista en Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Se desempeña como Profesora asistente de la Cátedra de Psicología del Trabajo (Facultad de Psicología, UNC) y como investigadora del equipo TAS – Trabajo, Actividad y Subjetividad. Participa del Programa de Salud Laboral de ADIUC. CE: inesgutierrez@unc.edu.ar

dinámicas colectivas”, y la estructuramos desde una mirada psicosociológica para propiciar el análisis de algunas dimensiones del trabajo académico que articulan –y también desarticulan– la construcción y el desarrollo del oficio.

El trabajo académico como oficio remite a un sistema de actividades – docencia, investigación, extensión, gestión– que se desenvuelven en lógicas no siempre compatibles y que plantean exigencias diversas. Pensarlo en clave reflexiva y crítica implica, además, “situarlo” en la universidad como escenario de trabajo. Una universidad en transformación, que plantea múltiples y renovadas exigencias a las y los trabajadores universitarios/os, que tensiona el desafío de construir nuevos sentidos en torno a las prácticas académicas con la restricción progresiva del “poder de actuar” y de los espacios colectivos que permiten elaborarlos. Pensar el oficio, analizar su evolución y perspectivas, es construir salud.

En este sentido, las encrucijadas del trabajo académico son el resultado de los modos diversos en que se construyen las trayectorias laborales individuales y colectivas en los diversos contextos institucionales en los que se despliegan las prácticas. El abordaje de la dimensión objetiva y subjetiva de dichas prácticas resulta, entonces, ineludible.

El posicionamiento planteado en la propuesta de formación se despliega por una triple vía: por una parte, asume al propio oficio como objeto de análisis reflexivo y aborda su dimensión deóntica, en la arena de tensiones en las que cotidianamente se construye. Esta labor se realizó a través de cuatro “analizadores” del oficio: la organización del trabajo y el trabajo como actividad, el contexto institucional, las trayectorias y la lógica de las carreras, lo colectivo y las configuraciones identitarias. Estos analizadores, que proponemos desde el saber experto, son desplegados y sometidos a co-análisis para validar su capacidad de iluminar “estas” prácticas.

Por otra parte –a modo de una segunda vía–, el dispositivo metodológico que animó los encuentros busca constituir un espacio de discusión colectiva sobre el oficio, sus rutinas, sus novedades; asume como material privilegiado la propia experiencia de los

docentes y aquello que movilizan: trayectorias, temporalidades, incidentes, contextos, y tramitar las emociones ligadas a dichos procesos. Hablar del trabajo en espacios de pares es imprescindible para la preservación de la salud.

Finalmente, la escritura en clave personal constituye la tercera vía de acceso al análisis del oficio y sus encrucijadas. Como actividad de cierre, se propuso la realización de un breve ensayo desde las encrucijadas que se abordaron. La selección del tema estuvo centrada en el interés del participante: cualquier tema que apasiona o preocupa –o ambas cosas– constituye el disparador del proceso de escritura.

En esta instancia, definimos el ensayo como un escrito personal en el que el autor recupera experiencias, lecturas y nuevas búsquedas con el fin de comprender un tema y de comunicar a los posibles lectores su propio análisis, su mirada, sus reflexiones. Analizamos que todo “ensayo” sabe a intento, a prueba, a ejercicio, a esbozo. Si bien es un escrito que tiene el propósito de exponer de manera ordenada un conjunto de argumentos, experiencias, puntos de vista sobre un tema o un problema e incluso discutir ideas de otros, lo hace sin pretensiones de objetividad y universalidad. Su tono suele ser variable: crítico, didáctico, satírico, literario.

Escribir en primera persona desde la experiencia de trabajo es, ante, todo tramitar con uno mismo las alegrías y pesares que nos constituyen, desnudar y organizar lo que nos preocupa, balbucear los sentidos que nos movilizan, aprender, tachar, borrar, agregar, volver a pensar todo de nuevo. Escribir sobre el oficio es construir salud.

En esa línea, cuatro docentes comparten aquí sus reflexiones, realizadas *a posteriori*, pero en las que siguen resonando las voces de los encuentros. Sus producciones presentan líneas comunes, sobre todo respecto a la vital y apremiante necesidad de recuperar espacios que permitan recrear el oficio mediante la deliberación conjunta sobre las actividades cotidianas, para poder desarrollar los recursos individuales y colectivos necesarios para hacer un buen trabajo. También, cada uno distingue y acentúa una arista particular, en la que revela los afectos entramados en las líneas.

La lectura a la que invitamos se inicia con el texto de Alejandra Hernández, para quien la propuesta de detenerse en las encrucijadas del trabajo académico se hace expresiva en la idea del laberinto. Su texto, “El laberinto como imaginario visual del trabajo académico en la universidad pública. Resonancias en pugna”, interpela los pasadizos que recorre en su actividad académica, reconoce las particularidades que caracterizan a distintos ámbitos y las exigencias y obstáculos que requieren los trayectos. Se detiene en algunos de ellos para tomar posición, desde la que tiene presente que el recorrido deberá realizarse siempre con otras y otros.

El texto de Leonor Lattanzi, “Un espacio para pensar la tarea docente”, señala algunas de las transformaciones más potentes que se dieron en torno a la organización del trabajo académico. Significa, particularmente, la instalación de un modelo gerencialista de gestión, cuyo concepto central es el de la excelencia unida a la productividad. Además de señalar sus efectos sobre las prácticas, propone recuperar la politicidad del acto de enseñanza. Su lectura convoca a repensar el hacer para desarrollar los recursos necesarios para la realidad contemporánea del trabajo docente en la enseñanza superior.

Pablo Gigena, en el texto “Docencia universitaria y tiempo de trabajo: ¿hay espacio para la reflexión?”, pone en foco la dimensión del tiempo en el quehacer docente y expone las tensiones que producen sobre la actividad de la enseñanza los enfoques de un tiempo cronometrado y pretendidamente objetivo, el del cronómetro y de los plazos, poco sensible a las experiencias concretas que se despliegan en el aula.

Cierra el apartado María Bergero. Su ensayo, “La mentira de la excelencia académica. Un puente entre la calidad del trabajo y las exigencias gerencialistas”, se desplaza con detalle por las características de la evaluación del trabajo académico, expuestas desde sus propias vivencias, pero simultáneamente acompañadas de una reflexión profunda sobre las transformaciones de la organización del trabajo que a lo largo del tiempo establecieron el actual estado de la cuestión. Advierte con énfasis sobre los efectos poco saludables que produce sobre el trabajo, y también concluye con su apuesta a la

potencia del colectivo para recuperar perspectivas que posibiliten hacer de la docencia una práctica crítica y reflexiva.

El curso que suscitó estas producciones que hoy se comparten se realizó antes de que la pandemia nos arrojara de modo brusco al trabajo realizado a distancia. Ese hecho, sin embargo, está lejos de hacer que las expresiones que se recogen aquí pierdan actualidad. Por el contrario, le confieren una urgencia mayor a la exigencia de acción colectiva en pos del restablecimiento de los lazos que nos unen como colegas, como compañeras y compañeros que trabajamos sosteniendo la propuesta de una universidad pública comprometida con la sociedad, para dar sentido a un trabajo del que podamos enorgullecernos.

El laberinto como imaginario visual del trabajo académico en la universidad pública. Resonancias en pugna

Alejandra Hernández ¹

De laberintos singulares y colectivos

Empezar a desandar un camino conlleva un riesgo: el de perderse en él. Sin embargo, considero que es un desafío que vale la pena afrontar, pues lo que quedó en la memoria me ayudará a enriquecer la experiencia al volver a “transitarlo”.

Durante el mes de julio, realicé una capacitación que me atrajo, en primera instancia, por el título: “Encrucijadas del Trabajo Académico: contexto institucional, desafíos de la actividad y dinámicas colectivas”. Resonaba en mi estado de ánimo el pararme frente a lo que pienso y hago como trabajadora en un contexto académico universitario; por ende, era imperante detenerme, pensar, analizar y reflexionar.

Hoy, voy a desandar el camino acompañada de esa experiencia, de la riqueza de los encuentros y de los textos sugeridos, entre los que

¹ Es Profesora Superior de Artes Plásticas - Pintura y Profesora Superior de Artes Plásticas- Grabado por la Universidad Nacional de Córdoba. Es Licenciada en Grabado por la UNC, Especialista en Procesos y Prácticas de Producción Artística Contemporánea y Doctoranda en Artes por la UNC. Se desempeña como Profesora Adjunta en la Facultad de Artes, UNC. CE: alejandra.fabiana.hernandez@unc.edu.ar

realicé una selección teniendo en cuenta este aspecto particular de ir haciendo un movimiento al compás de aquello que resuena en mí, de eso que está dicho o escrito. Por ello, el presente trabajo se desarrollará a la manera de ensayo, de prueba y de reflexiones, proponiendo la asociación libre de ideas como método introspectivo para desandar el camino.

Inicialmente, busco establecer algunas relaciones mediante la asociación libre: me atrae la imagen mental del *laberinto*, como corolario de todo lo que voy a desarrollar. Para ajustarme a su significado concreto, averiguo en el Diccionario de la Real Academia Española (2014) lo siguiente: “Laberinto: lugar formado artificialmente por calles y encrucijadas, para confundir a quien se adentre en él, de modo que no pueda acertar con la salida”.

La definición me permite acercarme y, a la vez, tomar cierta distancia: si bien comparto que es un lugar que está formado artificialmente –en este caso sería el lugar o espacio de trabajo universitario– que posee calles o encrucijadas –que aluden metafóricamente al quehacer, a demandas y deberes del sujeto trabajador (donde, en muchos casos, la gran demanda de estos quehaceres confunde a quien se adentre en él)–, considero que el término *salida* como fin de recorrido es anecdótico. La salida está condicionada a la percepción de cada uno, en tanto somos sujetos pensantes y, dependiendo de lo que se busque, serán las posibles salidas a encontrar, aunque estaremos inevitablemente sujetos a determinadas condiciones personales y colectivas.

Hoy reconozco y siento que el laberinto como imaginario visual que implica el actual trabajo académico en la universidad pública es una “cosa confusa y enredada”. Empero, intentaré analizarlo para interpelar estos pasajes-pasadizos, reflexionar sobre posibles acciones que seguir o tomar y, tal vez, continuar el camino académico elegido. Para adentrarme en el tema, algunas preguntas dispararán el inicio y el tránsito por estos pasajes, pasadizos, pasillos laberínticos a modo de guía.

Ingreso. ¿Por qué elegir la universidad como espacio de trabajo?

El ejercicio de la producción artística visual y de construcción de conocimientos en el campo del arte es relativamente nuevo en la Universidad Nacional de Córdoba. Buceando en la historia de nuestra Facultad de Artes, voy a la página de la facultad, la recorro y leo un poco su historia. En ella observo que inicialmente estuvo ligada al oficio del hacer práctico y a la *téchnē* o *tekhné*². Funcionó como Escuela Superior de Bellas Artes desde 1948. Sin embargo, el advenimiento de cambios políticos y sociales produjo transformaciones en los espacios académicos que permitieron una renovación institucional a fines de los 50 y su inserción en una organización académica, que incluiría revisión de planes de estudios y adecuaciones al nivel universitario. En 1975, tras la intervención política de ese momento, la Escuela de Artes fue anexada a la Facultad de Filosofía. Finalmente, en el año 2011, la Asamblea Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba creó la Facultad de Artes, un esfuerzo del colectivo de docentes y profesionales que permitió adentrarnos en una aparente igualdad de condiciones en relación con otras unidades académicas. Esta inserción implicó no pocos desafíos y consensos que todavía están en ciernes.

Teniendo en cuenta el texto de Dubar (2001), podemos decir que las relaciones con el trabajo y las maneras de identificarnos con él, aun en una misma situación de trabajo (docencia universitaria) y teniendo en cuenta una misma categoría social, las discursividades, la visión de sentido y el estatus social que tenemos quienes ejercemos esta labor es muy dispar. Habría un equilibrio entre acercamientos y distancias en las visiones de sentido, ya que, por ejemplo, no es lo mismo ser docente universitario en una unidad académica ligada a profesiones tradicionales, “útiles y necesarias” al sistema del capitalismo neoliberal, que ser docente de profesiones que no obtienen un rédito económico de primera mano, cuyos beneficios no

² Tomaré de Mauricio Gómez Hernández (2011) la acepción de *tekhné* como palabra griega que significaría “arte o ciencia”, a la que, a pesar de los cambios fonéticos en el tiempo y las adecuaciones realizadas, se la relaciona hoy con la técnica. Se ajustaría, además, al concepto *tekhné* que figura en el Diccionario de la Real Academia Española (2019): “Relativo al Arte. Del lat. *ars*, *artis*, y este calco del gr. *τέχνη téchnē*”.

son tangibles o rentables a corto plazo, como es el caso de las carreras de artes. De todos modos, es claro y tal vez obvio que no todos tienen la misma forma de identidad, es decir, la misma relación subjetiva con el trabajo (Dubar, 2001).

El trabajo incluye tanto al sujeto trabajador y su relación con él así como el trabajo como espacio formado por un colectivo que, aunque tenemos diferencias sustanciales que hacen a las profesiones desde su especificidad ontológica y epistemológica, estas distancias o diferencias se acortan si nos centramos en nuestra labor educativa. Esta es la actividad por la que hemos sido nombrados docentes en distintos cargos o tareas en la universidad y donde estamos en una situación más parecida –si se quiere– en tanto sujetos educandos/educadores frente a problemáticas similares: las formas de enseñar y las maneras de aprender o de entender la enseñanza y el aprendizaje. Es la labor docente la que nos acerca más. Entonces, podemos afirmar que:

Cada uno da pruebas de su reflexividad para apropiarse de las enseñanzas de su experiencia, y también de su narratividad, para poder ponerlas en la trama de un relato de “sí” que lo identifica ante los otros al tiempo que lo define. (Dubar, 2001, p. 14.)

En ese proceso se incorporan las mixturas tanto epistemológicas como propias de la praxis de la diversidad profesional –psicólogos, médicos, artistas, etc. – que nos diferencian.

Ahondando en el campo de la reflexión, entiendo que la universidad no escapa a las situaciones de crisis globales que estamos viviendo en distintos espacios laborales y profesionales. En un tiempo, trabajar en ella implicó el deseo y la posibilidad de estar a la vanguardia de lo que estuviera aconteciendo en la especificidad de la disciplina que ejerzo (artes visuales), en condiciones relativamente estables y con pautas claras. Sabía que al finalizar mis estudios podría entrar a carrera docente y luego concursar, profesionalizarme y percibir una remuneración segura e incluso pensar en jubilación. Hoy, a pesar de los convenios colectivos de trabajo, todas estas aspiraciones están empezando a resquebrajarse y a transformarse. Ya no se valora la

estabilidad en el empleo o la carrera interna, sino la flexibilidad y las reconversiones externas (Dubar, 2001). Si bien esta nueva valoración puede tomarse como una ventaja –ya que estas condiciones hacen que nos sigamos movilizándonos–, no dejo de sentir angustia y desazón porque tengo la sensación permanente de que nunca son suficientes todas las acciones de profesionalización que realicemos (posgrados, participación en congresos o jornadas, publicaciones, envíos a muestras artísticas, etc.). Para el sistema, hagamos lo que hagamos, es poco y quedamos sujetos a arbitrariedades o vaguedades poco claras, especialmente si la situación laboral es tan precaria como el cargo en situación de interinato.

Pasadizos, recovecos, paredes y más pasillos. Algo que decir sobre la excelencia académica en relación con el capitalismo en estos tiempos

La primera referencia a la excelencia académica que viene a mí es la de hacer lo política y profesionalmente correcto. Ahora, ¿qué implica hacer “lo correcto”? Entran en el escenario las subjetividades en pugna, pues siempre estamos condicionados, ya sea estando desde el lugar de un evaluador de carrera docente, que indica lo correcto bajo parámetros consensuados por un colectivo, que también tiene una mirada determinada sobre el pertenecer al ambiente universitario o desde el mismo trabajador, que no ve claro sus deberes y derechos porque van cambiando de modo acelerado y permanente, sin llegar a quedar por escrito las nuevas pautas que los suplantán. Aquí se observa una relación asimétrica de poder entre evaluados y evaluadores, que se alejaría de los ideales primigenios más humanistas y se acercaría al actual modelo de gestión empresarial. No obstante, estas técnicas de gestión y evaluación empresarial resultan muy problemáticas cuando se imponen directamente (Herzog et al., 2015).

¿Cuáles serían estos supuestos o condiciones que se toman en cuenta desde este lugar? En primera instancia, serán “las tendencias hacia la cuantificación, la obsesión por la eficiencia, la vinculación directa entre los logros científicos y la resolución inmediata de problemas

específicos” (Herzog et al., 2015, p. 70), entre otros. Entonces, ¿qué hacer? Quizás, desde el colectivo docente universitario, deberíamos visibilizar, insistir, solicitar y reclamar. ¿Qué cosa? Lo que no estamos dispuestos a negociar: los valores del oficio, porque son estos los que nos humanizan, nos siguen haciendo personas y no máquinas al servicio de un mercado depredador y despersonalizante.

De todos modos, entiendo que cada unidad académica propone sus propios valores³ en relación con el ideal del yo que ven como posibilidad, donde muchas veces lo pedagógico y didáctico quedan soslayados por cuestiones específicas de cada unidad académica que “mide” la excelencia en términos de cantidad de trabajo y valor en relación con la oferta y demanda que juegan en el mercado. En el caso particular de artes visuales, observo que esta situación de excelencia académica entra en una opacidad un poco pantanosa y difícil de asir. Por un lado, preparamos estudiantes que saldrán como licenciados en Artes Visuales; sin embargo, no puedo ver aún una clara inserción laboral en la actualidad, en esta realidad del capitalismo que avasalla tantos espacios. Por el otro, se nos exige estar a la altura de unidades académicas que tienen trayectorias en investigación científica, y nosotros aún estamos empezando a cuestionarnos desde qué lugar podemos y debemos hacer investigación. Tal es el caso de que, al presente, abrevamos de otras disciplinas para construirnos en algo amorfo que no somos, pero todavía no sabemos cómo posicionarnos para “ser” desde nuestro campo y diferenciarnos como tal.

Desde mi experiencia, puedo advertir que, entre los docentes de materias de taller, hay una gran resistencia a la teorización que da cuenta de una de las posiciones epistemológicas que hacen a la formación del licenciado en Artes Visuales. Aunque desde ciertas perspectivas nuestro foco estaría en el hacer práctico-reflexivo, este no sería suficiente en ámbitos universitarios; entonces, desde este lugar, estamos tratando de analizar nuestras acciones para

³ La idea de valor es citada en la Real Academia Española (2019) como “del lat. *valor*, -*ōris*. /m. Grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite”. También, como alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase. Y, desde la filosofía, como la cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables.

ordenarnos y poder sistematizar crítica y reflexivamente nuestro hacer en artes. Particularmente, me debato continuamente entre estas posibilidades del hacer y del pensar en el hacer.

Sin embargo, ante estas disyuntivas, caigo nuevamente en un pasillo sin salida aparente y vuelvo sobre mis pasos para poder ver, desde la distancia, qué camino seguir. La competitividad está a flor de piel, es un todos contra todos y, en pos de la excelencia académica, debemos escribir, debemos investigar, debemos, debemos, debemos... Entramos otra vez en un sinfín de responsabilidades que frustran y bloquean, en vez de abrir puertas o ventanas, o tenemos que hacer tránsitos poco amigables por pasillos tan angostos y estrechos que asfixian. Se discuten jerarquías, escalafones, permanencia, todo en términos de calidad, pero no se discuten formas que faciliten estos tránsitos, porque –desde mi perspectiva– hay otros fines no tan visibles pero presentes que indican que “la torta no alcanza para todos”.

Pasillos por explorar

Cada uno, en lo individual y en lo colectivo, va construyendo trayectorias profesionales. Estos caminos tienen relación directa con la noción de deseo, donde se produce una negociación inevitable entre lo que deseo y lo que debo hacer para seguir donde quiero estar. Tal vez, entre ocasiones y vocaciones podamos articular lo que deseo y puedo, o lo que finalmente quiero en este mundo tan desigual. Indefectiblemente, estas encrucijadas son desafíos que implican volver a mirarme, mirarnos y mirarte.

Dicen por allí que “no elaboramos solos”; entonces, ¿quién/es me/nos acompaña/n en este laberinto? En este tiempo de ver-nos, soy consciente de que la trayectoria académica es un sinfín de negociaciones y renegociaciones, de disputas y avances, de solidaridad y gratitud para conmigo y para con mis pares, colegas y estudiantes. Me quedo pensando en lo más privado de mi lugar de trabajo... algo que surgió en la charla con colegas en un espacio de intercambio y de taller: ¿qué quiero o deseo que se repita en mi cátedra? ¿Qué no quiero o no deseo que se repita? Lo pienso desde el quiero y el deseo.

Quiero y deseo un espacio que valide nuestras prácticas de modo humanizante; que incluya, ampliando las posibilidades de ser en las trayectorias elegidas y no en las que debemos solamente; que facilite el tránsito por estos pasillos, ensanchando la mirada y entendiendo que el docente universitario no solo es un cúmulo de títulos y trayectos, sino personas que eligen trabajar como profesionales en la enseñanza de la disciplina y la especificidad, con una vida que implica realizarse con otros en otros espacios también, que la persona es integral e incluye pensamientos, emociones y sensaciones, que incluye sentidos y sentires.

Soy siendo con otros. Hoy, veo que la posibilidad de la reflexividad y de insistir en dar valor a aspectos humanizantes es mi desafío. El resto, el capitalismo académico y la excelencia en tiempos del neoliberalismo, será parte de la resistencia, consciente, reflexiva y crítica de aquello que nos permita seguir viviendo y no sobreviviendo.

Referencias

- Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 13, 5-16.
- Gómez Hernández, M. (2011). *La Tékhne es algo más que una palabra griega*. Facultad de Arte y Diseño: UNAM. http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/mauricio_gomez/?p=91
- Herzog, B., Pecourt, J. y Hernández, F. J. (2015). Dialéctica de la excelencia académica. De la evaluación a la medición de la actividad científica. *Revista Arxius*, 12, 69-82.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Espasa.

Un espacio para pensar la tarea docente

María Leonor Lattanzi¹

Este texto presenta reflexiones sobre las condiciones del trabajo docente en el ámbito de la universidad pública, en tanto ella no es ajena al desmantelamiento económico y social que vive el país en momentos de políticas neoliberales. Intenta realizar una mirada a las transformaciones sociales, históricas e institucionales y analizar los cambios operados, las tensiones de las políticas educativas, que alejan a la universidad de su función social, restringen la circulación pública de los conocimientos que produce e inciden en las condiciones del trabajo de las y los docentes.

Referenciaré a autoras y autores que orientan a mirar estos fenómenos macrocontextuales y los efectos de la implementación de estas lógicas alrededor de la transformación del saber y del poder, construyendo *ethos* que se constituyen en centrales, atraviesan nuestras prácticas y tienen efectos en nuestra subjetivación.

Pretendo resignificar el micromundo cotidiano de las y los docentes, dimensionar nuestro papel como trabajadoras y trabajadores de la educación pública en la difusión y politización de lo macrosocial y su impacto en nuestras realidades cotidianas, tensiones y modos de llevar adelante la tarea.

¹ Es Licenciada en Trabajo Social. Profesora Asistente en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. CE: leonorll@hotmail.com

Recuperar no solo el punto de vista de las herramientas didácticas y pedagógicas con que las desarrollamos (relación entre calidad de enseñanza y formación emprendida), sino las vivencias que nos interpelan o las estrategias que desplegamos para ir más allá de aquella actividad impuesta o establecida por la institución, para rescatar el principio de resistencia dentro de ella.

Interrogo cómo aprovechar posibilidades transformándolas en proyectos de trabajo o cómo colectivamente oponernos a poderes, económicos, mediáticos, ideológicos, religiosos y culturales que limitan nuestro hacer. Parafraseando a Christophe Dejours (2019), sin posibilidades de sublimar a través del trabajo, es muy difícil conservar la salud cuando expresa que el antídoto a la alienación que impone el neoliberalismo es la dimensión política de nuestro trabajo académico, medio privilegiado para la construcción de la solidaridad.

Transformaciones del contexto socioeconómico e institucional

Eduardo Ibarra Colado (1997) ha denominado capitalismo académico a la teoría que estudia el contexto neoliberal y sus lógicas de mercado, relacionándolas con la educación superior, y afirma que se refiere al uso que las universidades hacen de su único activo real, el capital humano de sus académicos, con el propósito de incrementar sus ingresos.

Al ubicar el problema de la reestructuración de la educación superior en el escenario más amplio de la economía política de la globalización, Slaughter y Leslie nos conducen a la “discusión muy relevante de cómo interpretar el mundo de hoy” (1997, p. 147). Orientan la mirada hacia “el reconocimiento de los espacios y los modos que el Capitalismo Académico opera, y la propiedad de los productos que generan las universidades a través de sus investigaciones, que son cada vez más demandados por las empresas y el Estado” (Slaughter y Leslie, 1997, p. 149), refiriéndose con esto a encauzar el trabajo de sus académicos hacia la competencia y la producción para el mercado por medio de la imposición de discursos

que justifican la acumulación de capital humano y su liderazgo en provecho de mejor empleo remunerado, o imponer la economía basada en el conocimiento como elemento clave para la prosperidad, o establecer la competitividad del conocimiento como clave de éxito. Los autores afirman que las y los docentes e investigadores se han desprendido de su libertad como tales, perdiendo paulatinamente el control del contenido y organización de su trabajo. En esa línea, analizan el surgimiento de estas ideas dentro de las universidades a partir del reconocimiento y desarrollo de políticas centradas en la investigación aplicada y la innovación, en las que cobran relevancia los conceptos de privatización, desregulación, competitividad, reestructuración de políticas y programas de educación superior (Slaughter y Leslie, 1997).

Dice Eduardo Ibarra Colado (2002):

Desde estas realidades es posible apreciar el sentido de políticas y prácticas que operan transversalmente por todo el planeta, definiendo nuevos modos de operar de la economía, el Estado y los servicios, y dentro de éstos, de la educación, la ciencia y la innovación tecnológica. (p. 149)

El autor advierte que la esencia de estas políticas es la conformación de una estructura dual que ubica los centros de investigación como una elite que sirve a las necesidades de los mercados globales. Y, en la otra punta (base), ubica a los otros trabajadores y trabajadoras de la docencia, las y los que enfrentan diariamente la masividad de las aulas, formando jóvenes estudiantes para enfrentar el mundo del trabajo en un mundo sin trabajo, y que serán sin duda un capital humano de reserva dentro de esta lógica mercantil. La lógica de mercado vuelve insensible a ciertas políticas públicas alejándolas de las necesidades de los sectores populares, que generan estrategias reactivas al sentido social de la inversión educativa, relegando así su condición de derecho universal y bien social.

Este concepto aporta para analizar las transformaciones acontecidas en nuestras realidades universitarias. Particularmente, refiero como un hito lo acontecido en la década de los 90 en nuestro país,

donde se significaron las nociones de eficiencia, productividad y rendimiento aplicadas al trabajo docente, en consonancia con estas tendencias mundiales, que si bien variaron en intensidad y entre países, en el nuestro condicionaron sustantivamente nuestra labor, con el fenómeno de masificación en el ingreso, la proliferación de tecnologías de la información, el incremento de tiempo de dedicación a la investigación, la docencia y la extensión, la valoración económica del conocimiento, entre otras.

Esa etapa fue en nuestro país un avance neoliberal referido no solo a la doctrina económica, sino también respecto a la política sociocultural. En tal sentido, se pasó a considerar a la universidad como una empresa y se le adjudicó la función de hacer investigación útil en desmedro de su tarea histórica, que ha sido la formación y emancipación de los seres humanos.

Se puede evocar en esa década la creación de mecanismos y programas de evaluación e incentivos y la estratificación del trabajo académico, lo que estableció profundas diferencias internas entre docentes e investigadores, frente a lo que debimos reinventar nuestra identidad y transformar las condiciones de habitar nuestros espacios de trabajo.

Comparto el posicionamiento de Eduardo Ibarra Colado (2002) cuando recupera la idea de universidad como institución que mantenga una relación con los intereses del Estado y un modelo de país, y que responda a las necesidades de la gente y su cultura. En esa línea, afirma que es relevante el análisis de estas teorías explicitadas para poder pensar “un sistema de producción de conocimiento que atienda las necesidades de la sociedad y no solo aquellas de la economía” (Ibarra Colado, 2002, como se cita en Ampudia de Haro, 2019, p. 153).

Refuerza esta perspectiva Ampudia de Haro (2019) cuando alude a las dinámicas nuevas que impone el modelo gerencialista respecto al imperativo de publicar y referencia las formas del mercado vinculadas a la gestión. Dice el autor: “La visión gerencialista de la universidad parte de la caracterización del entorno en el que opera; un entorno definido por el vínculo positivo que se establece entre la ciencia-tecnología y el desarrollo económico” (Ampudia de Haro,

2019, p. 50). Sin lugar a duda, estas ideas, de notable influencia en el mundo empresarial que vinculan el mercado y la gestión, penetraron nuestra universidad. El concepto central que explica esta dinámica competitiva es el de “excelencia unido a productividad”, entendida como calidad, distinción, reputación. Este nuevo paradigma sostiene el aumento del poder y el prestigio vinculado a los ingresos de aquellos que tienen más talento y conocimientos; uno de sus componentes centrales se refiere a la meritocracia del conocimiento. Este concepto esconde una profunda y tramposa idea, ya que niega los saberes adquiridos en la diversidad de las experiencias de vida, reprueba la diferencia y reafirma la desigualdad. Sostiene la idea de que cada uno puede ganarse su lugar social, con los méritos que logre acumular a partir de su esfuerzo personal. Estas teorías proponen nuevas formas de organización del trabajo académico, generar otras dinámicas para superar el modelo de organización tradicional al que consideran burocrático y obsoleto, y en esa perspectiva se impusieron sistemas de control y evaluación con indicadores en clave de desempeño.

Herzog et al. (2015) ponen en tensión los discursos académicos sobre la excelencia, considerándolos complejos y difíciles de explicitar. Afirman que postulan “un nuevo ideal de la educación superior que se aleja del patrón determinado por los ideales humanistas de Kant y Humboldt para acercarse al modelo de gestión empresarial desarrollado en las últimas décadas” (Herzog et al., 2015, p. 40). Estas cuestiones nos interpelan, y me pregunto: ¿Cuánto y cómo inciden estos temas en nuestra cotidiana vida universitaria? ¿Operan sobre nuestras producciones? ¿Es factible la excelencia en las condiciones y con los recursos con que trabajamos? ¿Se consigue de manera individual o colectivamente? ¿Cómo se producen los acuerdos de criterios para generar un dispositivo de evaluación docente? Sobre todo, cuando preexisten condiciones específicas sobre sus características y sobre los modos en que se valora. Si a estos modelos los ponemos en tensión con posiciones epistemológicas, ideológicas y perspectivas políticas que sostenemos en nuestros trabajos, surgen más dudas: ¿Se tiene en cuenta la cuestión social, a quiénes

están dirigidos los conocimientos que produce la universidad y la distribución de su saber? ¿Sirven para medir la excelencia o la excelencia se produce con estándares de clasificación de prácticas y de personas?

En una entrevista realizada a Susana García Salord (2013), expresa que:

La evaluación diagnóstica y formativa es la que permite pensar críticamente lo que has hecho, hacer un balance de cómo te has ido aproximando a tus propósitos, cuáles son todos los factores que han influido en que esto sea lo que has logrado (...). Otorga al académico, como protagonista del trabajo, la posibilidad de pensar su trabajo como proceso, como tránsito, como construcción de algo y no solo como producto final a lograr. (p. 10)

Coincido con estos criterios que rescatan la evaluación en el sentido de superación reflexiva de nuestras prácticas para mejorarlas.

Incidencia de los cambios en las prácticas docentes

Los procesos históricos, políticos, sociales, culturales enunciados modificaron profundamente las rutinas de nuestras prácticas docentes y exigieron una carga de tareas de índole técnica, burocrática y administrativa por sobre las académicas, que exige la producción de informes y el cumplimiento de sus plazos, lo que provoca padecimiento e incertidumbre acerca de las actividades que se nos demandan y sobre las que somos evaluados y sobre los parámetros utilizados para hacerlo. En definitiva, se debieron aceptar estas lógicas, priorizar su cumplimiento para no quedar fuera del sistema y exacerbar estrategias individuales tratando de cubrir la mayor cantidad posible de las áreas solicitadas en las plataformas para competir favorablemente y en pro de la carrera individual como sobrevivencia.

Estas condiciones cercenaron gran parte de nuestra libertad y autonomía para afrontarlas, modificaron las condiciones de enseñanza, de producción intelectual, y operaron en desmedro de la calidad pedagógica, tal como afirma Susana García Salord (2013) en el citado artículo, cuando señala una “complicidad ontológica” entre

los universitarios y las burocracias dedicadas a la administración y a la gestión de las instituciones y de la ciencia.

Asumimos actividades diarias, con múltiples exigencias, con luchas epistemológicas y políticas de las que emerge el agotamiento, pero también la esperanza, la alegría de hacer lo que elegimos ser, y donde ponemos en juego nuestro posicionamiento epistemológico, ético y político, reformulando sus sentidos para explicar, acompañar, actualizar la función prescripta y la asumida.

Debemos pensar perspectivas nuevas frente a escenarios turbulentos, vertiginosos, asediados por transformaciones tecnológicas –que se suceden a un ritmo que a todos nos deja pensando cómo enfrentarlos–, pensar la institución desde otro lugar generando tensiones contraculturales y atendiendo a cómo nuestras representaciones sobre los jóvenes con quienes trabajamos inciden en nuestras formas de intervención pedagógica y política. Eso significa, en términos racionales o intelectuales, que estamos constantemente en presencia de emergencias sociales, de cosas nuevas, de lo inédito, y obligados a repensar prácticas, volver a forjar conceptos desde la postura de registrar los espacios de actuación, y reconocer una realidad social institucional y política que se presenta desafiante y no sujeta a leyes claras.

El aula, un lugar para pensar

Rescato la cita que Andrea Pujol hace de Clot en su artículo “Los trabajadores pueden cultivar los recursos psicológicos y sociales de su oficio como instrumentos de trabajo” (Clot, 2010, como se cita en Pujol, 2016). Lo vinculo al lugar que tenemos en la formación de las nuevas generaciones como productores de conocimiento crítico, y no simples consumidores condenados a la repetición. Podemos debatir el estado actual de las universidades, analizar cada una de las problemáticas que supone este modelo, y dentro de ella, sus fortalezas y debilidades. Podemos adaptarnos creativamente a la velocidad que estos cambios sociales, culturales, tecnológicos demandan y a la incertidumbre que los acompaña. Podemos renovar

formas de enseñar y aprender, revisar caminos de adecuación que colaboren en reorientar metas, actividades para que los estudiantes comprendan y se apropien de estos complejos fenómenos, sean ciudadanos críticos, preparados para contribuir a consolidar una sociedad más justa y democrática.

Como docentes, tenemos una oportunidad inmejorable para poner en discusión la naturaleza política de la educación en esta coyuntura, recuperar la politicidad de ese acto, que se traduce al tomar decisiones, al elegir permanentemente qué caminos seguir, tomar posición por una nueva forma de enseñar en la universidad para construir un espacio y tiempo contracultural, para producir reflexión e intentar la formulación de un proyecto universitario alternativo.

Los profesores a quienes nos preocupa dar clases para todos, y que la clase sea un momento importante, aprovechable, irreplicable en la construcción del conocimiento, sabemos que el ejercicio del saber enseñar y aprender no es solamente un problema científico, sino que pone en juego cuestiones éticas y políticas, en la medida que el saber enseñar es un poder y la política es un espacio de disputa del poder aprender y de las formas de construcción de ese proceso, pues hacen a la construcción de valores. Nos anima la convicción de que debemos enseñar a “pensar primero” para aprender después.

Pienso la práctica docente como un proceso de acción reflexión cooperativa de indagación permanente; el espacio y tiempo del aula, como ámbito para el encuentro y circulación de voces y saberes de docentes y estudiantes, que dicen propias palabras, que se nutre de distintos espacios sociales, en un proceso donde el profesor aprende a pensar para enseñar y enseña a pensar para aprender, que interviene para facilitar y no imponer, donde impera la desregulación del tiempo y del espacio, pues esas situaciones abren un montón de ventanas y de intereses diversos al mismo tiempo. Tengo la convicción de pertenecer a una comunidad más amplia que la definida por los límites de este momento histórico, y aumenta mi interés por trabajar con ideas de emancipación, de formarnos, de disfrutar y saciar la curiosidad intelectual para enseñar y aprender.

Referencias

- Ampura de Haro, F. (2019). El gerencialismo y su influencia en la universidad. *Revista Debats*, 1(133), 47-62.
- Dejours, C. (3 de junio de 2019). Sin posibilidad de sublimar a través del trabajo, es muy difícil conservar la salud mental. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/197853-sin-posibilidades-de-sublimar-a-traves-del-trabajo-es-muy-di>
- García Salord, S. (2013). Pensar en cambiar. Hacia una evaluación diagnóstica y formativa. En J. Blanco y S. García Salord, *Cuadernos para el debate. La evaluación académica en foco* (pp. 29-40). ADIUC.
- Herzog, B., Pecourt, J. y Hernández, F. (2015). La dialéctica de la excelencia académica. De la evaluación a la medición de la actividad científica. *Revista Arxius*, 32, 69-82.
- Ibarra Colado, E. (2002). Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada. *Revista Educación Superior*, 31(122), (pp.147-154). Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Pujol, A. (2016). La violencia laboral en la universidad. Desafíos para la política gremial. *Trabalho (En) Cena*, 1(1), 99-116.
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Johns Hopkins University Press.

Docencia universitaria y tiempo de trabajo: ¿hay espacio para la reflexión?

Pablo Gigena¹

*Mis ojos en el espejo son ojos ciegos,
que miran los ojos con los que veo.
Antonio Machado*

—¿Es posible realizar/plasmar todos los eventos educativos, con eficacia y oportunidad, en el tiempo que las y los docentes universitarios disponen durante la jornada laboral según la carga docente formal asignada?

—NO.

Esta pregunta y la tajante respuesta fueron el disparador para comenzar a incursionar sobre la problemática del “tiempo” en espacios de prácticas de docencia universitaria. La respuesta de todos los sondeos se dio en forma no dubitativa, ni siquiera para dar tiempo a generar algún espacio de titubeo condescendiente en relación con la automatizada respuesta que se repetía sin excepción: ¡NO! A veces, acompañado de un “no alcanza”, “imposible”, “ni siquiera con un sistema que aún no existe de organización...”.

¿Será que el uso y manejo del tiempo destinado para la práctica/oficio supera una versión lineal de producción en tiempo y forma, no pudiendo abarcar esa complejidad que se construye en el marco de entendimiento de una profesión que incorpora tantos caminos

¹ Es Doctor en Odontología. Profesor Auxiliar en la Cátedra Odontopediatría B (Facultad de Odontología, UNC). CE: pablo_gigena@hotmail.com

alternativos y responsabilidades, que van mucho más allá de la mera transmisión de un conocimiento? Y aunque se tratara de solo eso, requiere de procesos integradores, que demandan para su puesta en marcha de un sinfín de posibilidades, las que, a su vez, según la creatividad del o de la intérprete, van creando nuevos escenarios, como quien toma un instrumento y comienza a generar intencionalidades propositivas para lograr esa pieza única y diferente a lo conocido, como un aporte en lo singular y colectivo.

El acercamiento al uso del tiempo en la práctica docente plantea varias aristas, en donde su complejidad como dimensión debe ser integrada desde una perspectiva teórica-práctica, lo cual implica reversionar el sentido que tiende a explicarlo. Para Páez (2007), el tiempo representa aquel factor constitutivo en la enseñanza, atravesado culturalmente a este y unido a la planificación de las actividades que las y los docentes realizan. Es parte del diseño curricular como unidad de medida, pero sin demasiada referencia específica; sin embargo, tiene que ver con los valores generados en la organización de la cotidianidad de las instituciones educativas. El uso del tiempo también representa un elemento fundamental y significativo en los procesos de supervisión y medición de rendimiento de las y los docentes en sus prácticas.

El tiempo constituye un elemento integrante de la estructuración de la sociedad y de sus subsistemas. Entre esos subsistemas está el educativo, el cual se hace necesario e importante remarcar, dado que las tareas del aula en un plan de estudio, para ser ejecutadas por el o la docente en su desempeño cotidiano, se plantean en un plazo determinado (Páez, 2007).

Se puede caracterizar el rol del tiempo, por un lado, desde la corriente que se llamaría objetiva-cuantitativa, en la que se destaca que el tiempo, en su forma de nomenclarse, aparece de manera lineal, estática, funcional a una normativa institucional y siguiendo un orden preestablecido, siempre apoyado en el marco regulatorio de lo “que se debe o espera”. Entre los representantes fundamentales de esta postura se encuentran, entre otros, Neufeld (1992, como se cita en Hargreaves, 1992) y Werner (1988, como se cita en Hargreaves, 1992). Otra de las

corrientes, en este caso la subjetiva, caracteriza al tiempo de manera cualitativa, dentro de una concepción compleja, como un proceso flexible, sin término de duración, donde la construcción intersubjetiva juega un papel importante desde un ámbito infinito de posibilidades. Se plantea, de esta manera, que dicho marco conceptual debe ajustarse al o a la estudiante y no al cumplimiento del contenido de orden teórico. Entre sus representantes, destacan Foucault (1991), Hargreaves (1992; 1999) y Husti (1992a; 1992b). El tiempo, según esta corriente de pensamiento, aparece como una construcción intersubjetiva que forma parte de la cultura de una sociedad; considera la posibilidad de efectuar varias acciones al mismo tiempo, y es reflejada como una dimensión interna que varía de persona a persona.

De acuerdo con Hargreaves (1999), el tiempo subjetivo es el vivido, varía de persona a persona, tiene una duración interna, en contradicción con el tiempo del reloj, símbolo de la anterior concepción del tiempo. Al respecto, señala que el tiempo es una dimensión fundamental a través de la cual los mismos profesores y quienes los regulan construyen e interpretan sus trabajos. Para el docente, no solo es una restricción objetiva y opresora, sino que además es un horizonte de posibilidades y limitaciones; marca un nuevo modelo de relaciones sociales, en las cuales entran en juego valores políticos y morales a ser instrumentados en el escenario educativo (Hargreaves, 1999).

Esta tensión, que se provoca en la explicitación de dos modos de conceptualizar la dimensión tiempo, hace que las prácticas se vayan empapando de continuos requerimientos de los diferentes actores que se desarrollan en este espacio. Así es como la parte que ejerce el contralor formal se posiciona en la primera significación del concepto, sabiendo no solo por experiencia, sino por evidencia que la complejidad supera ampliamente el recorte asignado, y solo es representativo de una estructura de formalidades acreditables y cuantificables que sean capaces de poder asignar recursos (normalmente engañosos) a diferentes dedicaciones.

Tal es la tensión percibida que puede inquietar al ejercicio del o de la docente responsable, en su proceso y finalidad de construcción,

cuando advierte lo que esperan de él o ella el alumnado, sus compañeras y compañeros/colegas, el personal directivo, la sociedad. Ante tamaña responsabilidad y frente a lo limitado y rígido de una mirada estática del tiempo, es perfectamente comprensible el desasosiego o la sonrisa irónica que se dibuja en los labios de un o una docente mientras piensa para sí: “Muy lindo todo lo que me solicitan, pero soy docente universitario y no Superman”.

En relación con el funcionamiento de la jornada docente, esta se encuentra determinada por lineamientos de orden gremial, expresados en el Convenio Colectivo de Trabajo vigente para las universidades nacionales argentinas, que se homologó en el año 2014. Se trata de un hecho inédito en nuestro país y en América Latina, en que los sindicatos del sector y los rectores llegaron a un acuerdo paritario que regula las condiciones de trabajo y reconoce los derechos laborales de la docencia universitaria a través de un instrumento que alcanza en Argentina rango de ley, pero que aún tiene elementos para desarrollar. En su Capítulo VI: Jerarquización y Funcionalidad de la Labor Docente, en el artículo 43 Condiciones funcionales, señala:

La Universidad garantizará a sus docentes, las adecuadas condiciones funcionales que posibiliten el normal desarrollo de la labor académica; las mismas deberán abarcar al menos los siguientes aspectos:

- a) Relación numérica docente - alumno apropiada al tipo de actividad, disciplina o área que contemple la constitución de equipos mínimos de trabajo a reglamentar en cada Institución Universitaria Nacional.
- b) Dedicaciones adecuadas al tipo de función para quienes sean responsables, coordinadores o equivalente de asignatura y/o cátedra y/o área y/o departamento o cualquier otra denominación que tuviere la unidad.
- c) Definición de actividades. La función docente se realiza en la modalidad “frente a alumnos” y mediante actividades que se realizan en ausencia de estos.

A los fines del presente convenio, se enumeran de modo no taxativo las actividades comprensivas de docencia: planificación de actividades

en función de cargo y categoría, preparación de programas y/o materiales de asignatura o cátedra, preparación de clases, corrección de parciales, evaluaciones periódicas, trabajos prácticos, gestiones administrativas vinculadas a la asignatura o a la carrera, reuniones de cátedra, área o departamento, presentación de informes, actividades frente a alumnos, investigación, extensión y gestión. (Federación Nacional de Docentes Universitarios [CONADU], 2017, pp. 3637)

Nada se menciona respecto a algún aspecto de la regulación en relación con las actividades que demandan esas prácticas docentes con una carga de horario de trabajo, reconociendo el lapso laboral de los trabajadores de la enseñanza de una forma realista. En la práctica, debido al contexto particular de cada dependencia, se cumplen horarios especiales, con el fin de resguardar la especificidad de las actividades docentes, del personal y de las y los alumnas y alumnos que allí estudian. En virtud de esta situación, la jornada varía de acuerdo con el contexto de cada espacio educativo.

En este sentido, sería pertinente realizar la descripción de la realidad que se suscita en los espacios académicos, así como su interpretación. Esto permitiría categorizar el uso del tiempo en la práctica universitaria teniendo en cuenta los elementos presentes en el aula, dentro del contexto de la institución, donde se ponen en tensión concepciones de eficacia relacionadas con la de la excelencia académica, respecto a la medición de la actividad científica (Herzog et al., 2015).

A partir del análisis de experiencias realizadas en una investigación (Páez, 2007) que caracteriza el uso del tiempo en la práctica pedagógica, se plantea la necesidad de identificar, caracterizar y fundamentar la siguiente propuesta de asignación del tiempo que realiza la o el docente durante sus prácticas: a) tiempo planificado, b) tiempo perdido, c) tiempo libre, y d) tiempo variable.

En el nivel teórico, existe un desconocimiento con relación a los supuestos pedagógicos relativos al uso del tiempo por parte de las y los docentes. Aparece, por lo tanto, la necesidad de que se comprenda la importancia del uso del tiempo, en condiciones donde persista flexibilidad y autonomía en el trabajo, para propiciar los cambios necesarios en su

dinámica interna, razón esta que lleva a la necesidad de generar áreas de investigación para ampliar los conocimientos en este sentido.

Pero desde la experiencia del trabajo docente sabemos que el tiempo objetivo, el del cronómetro y de los plazos, muchas veces provoca una intensificación de la jornada que impide el despliegue del tiempo subjetivo. Un tiempo que es necesario en la relación con las y los alumnos/os, y sobre todo un tiempo con los pares, para poder mirarse mutuamente y provocar una reflexión sobre el hacer, que permita enriquecerlo y darle nueva vida constantemente.

Referencias

- Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU). (2017). *Convenio colectivo de docentes de las universidades nacionales*. <https://conadu.org.ar/wp-content/uploads/CCT-completo.pdf>
- Foucault, M. (1991). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Herzog, B., Pecourt, J. y Hernández, F. (2015). La dialéctica de la excelencia académica. De la evaluación a la medición de la actividad científica. *Revista Arxius*, 32, 69-82.
- Husti, A. (1992a). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, N° 298, pp. (271-305).
- Husti, A (1992b). Nuestra sociedad redescubre el valor del tiempo. *Revista de Educación*, 298.
- Machado, A. (1989). De un Cancionero apócrifo, en Oreste Macri (ed.), *Poesía y prosa: poesías completas*, Madrid, Espasa Calpe.
- Páez, M. (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana. *Revista Universitaria de Investigación*, (8), 83-104.

La mentira de la excelencia académica. Un puente entre la calidad del trabajo y las exigencias gerencialistas

María Bergero¹

El ensayo acepta su carácter de “palabra en el tiempo”, pero escribir para la comunidad académica actual tiene más bien el sentido de la obsolescencia de la mercancía, el sentido de la caducidad particular de todo lo que se da en la forma de la mercancía.
(Jorge Larrosa, 2003, p. 10)

Introducción

En el imaginario social, docente es quien enseña. Si lo ubicamos en una representación visual, podemos pensar en una persona en un aula, trabajando de muchas maneras diferentes, pero en general con un grupo de estudiantes. No obstante, si nos tomamos un momento para hacer un balance sobre nuestro trabajo como docentes universitarias/os, seguramente encontremos que la mayor parte de las actividades que realizamos día a día se encuentra alejada de aquella representación.

Entonces, ¿cómo nos pensamos las/os docentes universitarias/os? ¿En el aula? Solo algunas horas a la semana. ¿Leyendo y respondiendo e-mails? Constantemente, en cualquier horario y sitio con las posibilidades tecnológicas actuales. ¿Completando planillas (físicas

¹ Es Licenciada en Nutrición. Profesora Asistente en la asignatura Organización del Proceso Intelectual de la Escuela de Nutrición (Facultad de Ciencias Médicas, UNC). CE: mariabergero90@gmail.com

o virtuales), entregando notas, formularios y carpetas? Sin dudas. ¿Trasladando cañones por toda Ciudad Universitaria? En algunas unidades académicas. ¿Sentadas/os durante horas frente a una computadora? A diario. ¿Leyendo? Probablemente de forma cada vez más superficial debido a la enorme cantidad de material que se actualiza y, en escasas oportunidades, solo por el placer de una lectura. ¿Reuniéndonos a reflexionar y discutir teorías? Muy poco y, en algunos ámbitos, nada.

Probablemente, parte de esas preguntas sean materia recurrente en la cotidianidad de muchas/os profesoras/es universitarias/os hoy; y, sin dudas, la suma de esa gran diversidad de acciones genere la sensación de nunca acabar con la labor. Frente a esa situación de sobrecarga, cabe el interrogante: ¿dónde queda la posibilidad de llevar adelante un ejercicio crítico y reflexivo con nuestras/os estudiantes y de qué modo es posible valorar la calidad del ejercicio de la docencia?

Sabemos que el ámbito académico universitario constituye un espacio laboral particular en el que confluyen tres funciones específicas: docencia, investigación y extensión. Cada una se presenta con tareas puntuales y con modos de hacer –y ser– en la actividad. Sumado a ello, cada función se desarrolla ubicada en los entramados específicos de la diversidad de instituciones que constituyen el escenario universitario. Esta configuración da cuenta de las múltiples formas en que se presenta la labor académica y, por lo tanto, la dificultad para unificar un criterio de calidad que abarque la totalidad de los escenarios laborales. No obstante, existe en el mundo universitario una noción de calidad descripta como la búsqueda de *excelencia académica*. ¿A qué se hace referencia, entonces, con esa medida de calidad?

En principio, es posible afirmar que la excelencia abarca una multiplicidad de sentidos según el espacio y la tarea que se valore. No será igual la medida de calidad –o al menos no debería serlo– que se establece en el ámbito de la investigación en la Facultad de Ciencias Químicas que la correspondiente a la extensión en la Facultad de Ciencias Sociales o a la docencia en Filosofía y Humanidades. Es decir

que cada una de las funciones universitarias debería considerar unos mínimos estándares de calidad y que estos, a su vez, puedan ser (re) pensados al interior de los objetivos, perfiles y complejidades de cada unidad académica. Con esta afirmación, no intento individualizar cada actividad en sí misma, pero sí dar cuenta de la importancia de poner en valor las particularidades de cada espacio y, de este modo, dar lugar a las sensibilidades que pudieran aflorar en cada uno.

En este ensayo presento una reflexión en torno a las formas de valoración de la calidad del trabajo académico reflejada en la expresión de excelencia académica para ponerla en tensión con la experiencia personal vivida en el marco universitario. Es por ello que considero que aquello que se denomina excelencia de acuerdo con los actuales estándares de medición no solo no constituye una valoración positiva de la calidad laboral, sino que, además, opera de forma negativa sobre los actores institucionales. Es así que la valoración de mentira que otorgo al concepto de excelencia da cuenta de una percepción de escisión entre los discursos y las prácticas docentes que he vivido en mi experiencia como estudiante inicialmente, como profesional adscripta (que aspiró durante varios años a ingresar al sistema) y, más recientemente, como profesora. Este recorrido me llevó a transitar diferentes estadios de percepción de la excelencia académica: deseo, anhelo, enojo y, finalmente, la creencia de que esa mentira sostiene un sistema en el que ganan quienes aprender a jugar el juego, lo que no siempre va de la mano con altos estándares de calidad.

Para sostener esta posición, realizo un breve recorrido teórico acerca del modo en que se categoriza la evaluación de calidad en el ámbito universitario para luego referirme concretamente a aquellos aspectos en los que considero que esa modalidad de calificación atenta directamente sobre la calidad laboral de las/os trabajadoras/es docentes universitarias/os.

Nociones de calidad: la excelencia como parámetro

Al realizar un pequeño recorrido histórico, es posible asociar algunos hitos de la historia universitaria de nuestro país en relación con las

formas de valorar la calidad del trabajo universitario. Si tomamos como punto de referencia la Reforma Universitaria –como uno de los antecedentes históricos más importantes de la institución de educación superior tal como hoy la conocemos–, podemos decir que se estableció un punto de quiebre que marcó una serie de modificaciones radicales en la organización institucional: mayor apertura y vinculación de la universidad con la sociedad, autonomía en la política institucional, procesos democráticos de selección de personal, libertad de cátedra, entre otros (Gutiérrez y Dall’Asta, 2016).

Por otra parte, a nivel mundial, a partir del siglo XX y frente al reordenamiento del período posguerra, el Estado interviene de manera más directa en las dinámicas de evaluación de calidad de las universidades con la intención de dar respuesta a las nuevas demandas sociales que emergen a partir de la expansión capitalista. Es así que el aparato estatal se involucra en la vida universitaria mediante el aporte de fondos y la definición de líneas de investigación (Herzog et al., 2015).

Desde las décadas de 1970–1980, se desarrolla un proceso de desmantelamiento del estado de bienestar surgido en el período posguerra y comienza a asociarse la idea de calidad en el ámbito académico con la posibilidad de dar respuesta a las necesidades del mercado. Estos estándares se originan en el ámbito de la gestión y la calidad empresarial y dan cuenta de mediciones que responden a técnicas cuantificables (Herzog et al., 2015).

En nuestro país, esos criterios de calidad se profundizan con la sanción de la Ley de Educación Superior (en 1995). Con esta reforma, promovida por organismos de financiamiento internacional, el Estado opera como evaluador de las instituciones universitarias, con perspectiva empresarial (Gutiérrez y Dall’Asta, 2016).

Es así como las modificaciones en la forma de valoración de la calidad académica han transitado a la par de los cambios en la organización social y laboral y en las dinámicas de relación del Estado y el mercado. En el actual escenario académico, los estándares de calidad se encuentran definidos por una lógica mercantilista

que pone en valor la producción y distribución de conocimiento al servicio del capitalismo, esto es, que las instituciones universitarias provean mano de obra calificada y conocimiento técnico científico en respuesta a los intereses y necesidades del mercado (Ibarra Colado, 2002; Pujol, 2016; Támez González y Pérez Domínguez, 2009).

De acuerdo con Fernández Rodríguez (2019), en este entramado el Estado y el propio Gobierno universitario operan de manera gerencial sobre las decisiones políticas de los espacios académicos, reduciendo las problemáticas institucionales a las lógicas de administración y calidad empresarial. Es decir que la forma de gestionar la producción académica se vincula más con la eficiencia, la efectividad y la relación costos–beneficios que con la capacidad de reflexión crítica. Esta visión sobre la noción de excelencia decanta en criterios de evaluación vinculados con el número de publicaciones que realizan las/os docentes–investigadoras/es por año, el factor de impacto de las revistas científicas, el número de citas que recibe cada autor/a, la cantidad de indexaciones sobre las publicaciones. En ese entorno la universidad compite por atraer actores que incrementen el valor económico del saber que se produce, el estatus institucional y las posibilidades de financiación, alimentando dinámicas de competencia e individualidad (Ampudia de Haro, 2019).

La exacerbada cuantificación de la calidad académica supone una homogeneidad que excluye cualquier tipo de producción que difiera de la norma, y somete a las/os trabajadoras/es universitarias/os a una autorregulación para ajustarse a los parámetros prescriptos (Blanco, 2013). Retomo aquí la noción de “fetichismo de la excelencia” descrita por Herzog et al. (2015), correspondiente a la confusión de la calidad de excelencia con su medida; es decir que un trabajo no se evalúa por sus propias cualidades, sino que se cuantifica en comparación con otras producciones y se tiende a asociar el valor de esa comparación con la calidad misma del producto.

En esta línea, Herzog et al. (2015) sostienen que:

La idea de la excelencia se ha invertido: de la noción de que lo intrínsecamente excelente es digno de aprecio singular (...) y por tanto

se muestra porque recibe muchas citas y es capaz de producir muchos textos, pasamos a la relación inversa, a saber, que lo que recibe muchas citas y produce muchos textos debe ser excelente. (p. 78)

Como consecuencia de este sistema, las/os docentes-investigadoras/es se distancian de la propia actividad de construcción de conocimiento, se reduce la función social del conocimiento científico, se incrementa el fraude y priman los valores de fama y éxito por sobre la calidad de sus producciones (Herzog et al., 2015).

¿La (im)posibilidad de medir la actividad docente?

Retomando, entonces, las preguntas iniciales en torno a la labor docente, podríamos asumir que actualmente la forma de calificación del trabajo no tiene que ver necesariamente con el ejercicio de la docencia en sí mismo, sino que está pautada en torno a la capacidad para producir artículos científicos y posicionarlos de acuerdo con los *rankings* que poco tienen que ver con las necesidades locales, menos aún con las educativas. Me interesa en este punto recuperar las palabras de Támez González y Pérez Domínguez (2009), quienes postulan que:

La universidad como espacio libre, de análisis crítico y elaboración de propuestas de solución a los problemas de nuestra época; la universidad como proyecto humanizador y emancipatorio, queda de esta manera reducida a un ámbito cada vez más cerrado de competencia mercantil y compadrazgo político. (p. 380)

Quienes ejercemos la docencia deberíamos trabajar en pos de facilitar la reflexión y el pensamiento crítico con nuestras/os estudiantes. Para ello, es fundamental que tengamos la posibilidad de hacerlo, es decir, contar con los recursos (temporales, materiales, humanos, etc.) que favorezcan el desarrollo de nuestro trabajo. El escenario laboral actual mide a las/os docentes por acreditación de funciones de investigación en primer lugar y, en menor medida, de extensión. Respecto a la docencia, calcula el cumplimiento de las horas de clase (de acuerdo con lo que las/os propias/os docentes expresan), solicita informes de actividad y recupera, en parte, la

valoración que las/os estudiantes realizan, pero en ningún caso se evalúa la calidad de la enseñanza.

Considero importante aclarar que de ningún modo esto debería implicar avasallar la autonomía y la libertad de cátedra. Por el contrario, en el marco de estos valores institucionales, la excelencia académica debería tender a que los propios equipos de trabajo desarrollen mecanismos de reflexión sobre la práctica docente en lugar de tener que responder a estándares administrativos, cuantitativos y homogeneizados que restan energía que podría traducirse en mejoras del proceso educativo. Tomo aquí las palabras de Pujol (2016), que dan cuenta de qué modo se han visto afectados esos procesos reflexivos al interior de las universidades:

Los criterios de evaluación –ordenados tradicionalmente en torno al mérito y prestigio académicos– que antes se construían en la medida en que evolucionaba el género profesional y se ponían en juego de forma tácita en la dinámica de relaciones profesionales, ahora se imponen desde fuera de la comunidad de prácticas, se homogenizan y masifican, se informatizan. Así se vacían las discusiones que debieran darse en el seno del colectivo acerca de la calidad del trabajo académico, y al evitar que se diriman las controversias sobre el género profesional se retroalimenta la depreciación social del quehacer. (p. 106)

Consecuencias del sistema de medición de calidad

El sistema de valoración descrito anteriormente no solo deja por fuera la posibilidad de que emerjan diversas potencialidades de acción, sino que, además, genera un impacto negativo en el propio desarrollo de la actividad. En este sentido, es posible distinguir una serie de elementos que se ven afectados por la constante búsqueda de las/os docentes universitarias/os de calificar en el régimen establecido: la salud de las/os trabajadoras/es, la posibilidad de construcción del género profesional, la construcción de vínculos entre los diferentes actores institucionales y el desarrollo de placer en la actividad laboral.

Deterioro de la salud. Si bien cualquier trabajo repercute en mayor medida en algún aspecto físico por la propia repetición cotidiana de una tarea, las condiciones de contexto en las que la labor se lleva adelante pueden contribuir, o no, a exacerbar el impacto que esto tenga en la salud de las personas. Según Gutiérrez y Dall'Asta (2016), el trabajo puede operar como un potenciador de la salud, siempre que su organización posibilite el desarrollo de manera balanceada entre la actividad laboral y otras aristas de la vida. En este sentido, el trabajo académico y, particularmente, las exigencias de calidad que este presenta impactan negativamente en los procesos de salud-enfermedad de las/os trabajadoras/es docentes a partir de la sobrecarga de tareas que exceden las posibilidades de resolución, tanto físicas como psicológicas, y el desarrollo de ambientes hostiles y competitivos, que se manifiestan en una diversidad de malestares, como molestias posturales, pérdida de voz y enfermedades de las vías aéreas, problemas circulatorios, entre otros (Támez González y Pérez Domínguez, 2009).

Construcción del género profesional. En este punto, cabe hacer algunas distinciones conceptuales. En primer lugar, diferenciar en el marco del trabajo aquello prescrito, reglado por la norma o el contrato (la tarea) de lo que efectiva y realmente se lleva adelante como desarrollo laboral (la actividad). En segundo lugar, es importante establecer que se entiende por género profesional a “la organización que los trabajadores realizan sobre la organización del trabajo” (Gutiérrez y Dall'Asta, 2016, p. 22). Es así que el género profesional toma carácter obligatorio, pero no homologable a la tarea, ya que el origen de la organización se enuncia desde el colectivo de trabajadoras/es en lugar de hacerse desde la prescripción patronal. Además, reviste un carácter transpersonal por constituir una construcción histórica y de pertenencia de todo el colectivo. Retomando las dificultades que se generan en torno al actual sistema de calificación, se encuentra que la priorización de la individualidad, la búsqueda de acreditación y la dificultad para generar espacios de discusión sobre las prácticas profesionales atentan contra la construcción del género profesional en el marco de la actividad docente (Gutiérrez y Dall'Asta, 2016).

Construcción de vínculos entre los actores institucionales. Como fue mencionado anteriormente, la propia lógica individualista somete a las/os trabajadoras/es a dinámicas de trabajo que dificultan las posibilidades de encuentro entre colegas. A esto se le suma la escasa distribución de recursos enfocados en el mejoramiento del ejercicio de la docencia, que atenta también contra las posibilidades de vinculación con las/os estudiantes –por la masividad, la burocratización del proceso educativo y la estandarización de contenidos y objetivos– (Támez González y Pérez Domínguez, 2009).

Desarrollo de placer por la actividad. Este punto presenta tantas subjetividades como docentes que reflexionen sobre la propia práctica. Asimismo, creo que la elección de la docencia como profesión implica al menos un mínimo deseo por el ejercicio de la actividad de enseñanza. Pero difícilmente sea posible encontrar espacios de placer cuando se está inmersa/o en un sistema que somete a las/os trabajadoras/es a gran cantidad de tareas administrativas y burocráticas o a sistemáticamente cumplir plazos para acreditar y categorizar profesionalmente.

Abordadas algunas aristas de tensión en torno a las formas en que se mide la calidad de la labor académica, es interesante plantear horizontes que posibiliten modos de valoración más esperanzadores. En este sentido, algunos trabajos retoman los aportes de Clot para postular la importancia de recuperar la experiencia de las/os trabajadoras/es docentes en la construcción del oficio y la potencia de la organización colectiva en pos de la construcción de estándares de excelencia críticos y más saludables (Gutiérrez y Dall'Asta, 2016).

Palabras finales

Con la intención de reunir en una escena concreta algunos de los postulados expuestos, comparto aquí un recuerdo de mi primer año como estudiante de la Licenciatura en Nutrición. La situación ocurrió en el marco de una asignatura en la que se nos enseñaba estrategias de estudio. En las clases, la profesora había insistido sobre la importancia de optimizar el tiempo y lograr leer el mayor

volumen de textos en el menor plazo posible, debido a la velocidad de actualización de trabajos científicos. Mientras rendíamos el primer parcial, la docente se situó al lado de un compañero y le señaló, frente a todo el curso, que estaba perdiendo el tiempo porque movía los labios a medida que leía. Este episodio quedó marcado en mi memoria y me generó la sensación vertiginosa de que no importa la profundidad de la lectura, o las necesidades personales respecto al proceso reflexivo-educativo, lo único que cobra valor académico deriva de la velocidad para fagocitar un volumen de información dado. Al escribir este ensayo, el encuentro con las siguientes palabras de Larrosa automáticamente trajo a la actualidad aquel momento:

El espacio académico ha olvidado seguramente la lentitud de la lectura, la delicadeza de la lectura, esa forma de tratar al texto como a una fuerza que te lleva más allá de ti mismo, que te lleva más allá de lo que el texto dice, de lo que el texto piensa o de lo que el texto sabe. (Larrosa, 2003, p. 8)

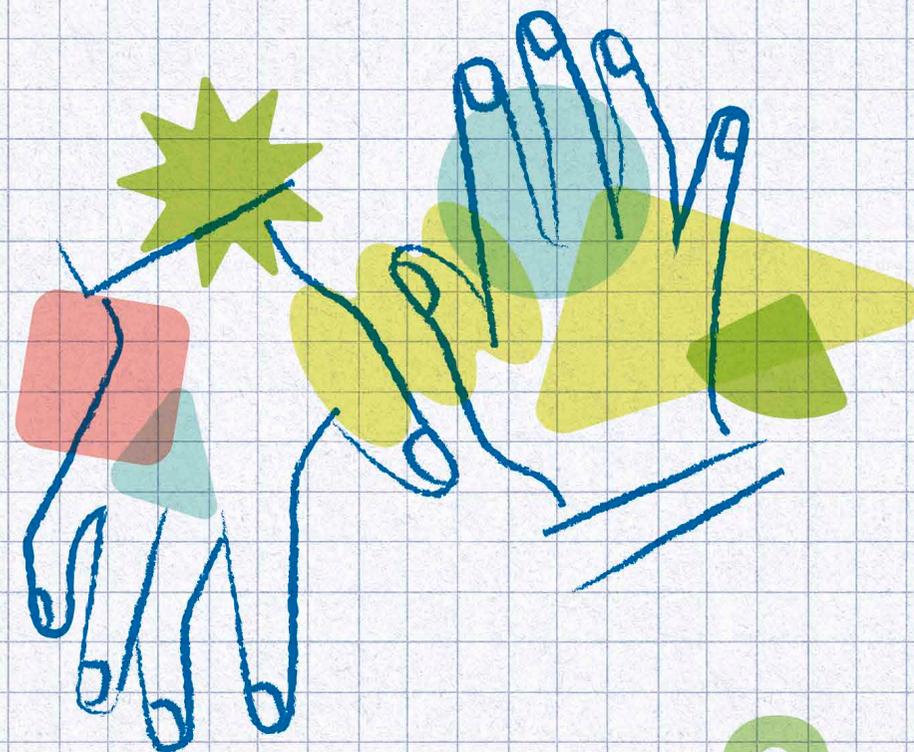
Pensando un anclaje de esa experiencia personal con la temática que nos convoca, considero que la vara que mide la excelencia lo hace en términos de volumen, velocidad y productividad, y eso nos lleva, invariablemente, a correr una carrera contra el tiempo, nosotras/os mismas/os y los demás. Este formato lejos está de constituir una referencia en términos de calidad, sino que más bien opera como parámetro de individualismo y competitividad entre colegas.

Para hacerle frente a este sistema que resulta tan avasallador, retomo la idea de la potencia de lo colectivo, la construcción de espacios de discusión y la colaboración honesta y solidaria entre pares. Desde estos parámetros es posible, además de fortalecer lazos entre compañeras/os, considerar el trabajo académico desde un marco de perspectivas político-laborales y de salud como posibilidades que nos permitan abrazar la idea de la docencia como práctica crítica y reflexiva (Freire, 2009).

Referencias

- Ampudia de Haro, F. (2019). Gerencialismo universitario y publicación científica. *Debats*, 133(1), 47-62.
- Blanco, J. (2013). El malestar en la cultura académica. En J. Blanco y S. García Salord, *Cuadernos para el debate. La evaluación académica en foco* (pp. 4-7). ADIUC.
- Fernández Rodríguez, J. (2019). Presentación del monográfico. El gerencialismo y su influencia en el mundo contemporáneo: análisis y reflexiones. *Debats*, 133(1), 6-12.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía* (2da ed.). Siglo XXI.
- Gutiérrez, M. y Dall'Asta, C. (2016). La actividad del docente de educación superior desde una perspectiva clínica. Identidad y salud. En J. Navarra y F. Barnes (Comps.), *Cuadernos TAS: Trabajo, Actividad y Subjetividad. Escritos entre pares* (pp. 17-28). <http://hdl.handle.net/11086/16783>
- Herzog, B., Pecourt, J. y Hernández, F. (2015). La dialéctica de la excelencia académica. De la evaluación a la medición de la actividad científica. *Revista Arxius*, (32), 69-82.
- Ibarra Colado, E. (2002). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Revista de Educación Superior*, 31(2), 147-154.
- Larrosa, J. (2003). El ensayo y la escritura académica. *Revista Propuesta Educativa*, 12(26), 34-40.
- Pujol, A. (2016). La violencia laboral en la universidad: desafíos para la política gremial. *Trabalho (En) Cena*, 01(1), 99-116.
- Támez González, S. y Pérez Domínguez, J. (2009). El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha. *Educação & Sociedade*, 30(107), 373-387.

**Formas de enseñar y
maneras de aprender
en la universidad.
Entre el programa, la
hoja y la clase**



2

Palabras de apertura

Ana Paula Piretro¹

“(…) Sobre las preguntas existen muchas dudas. ¿Son antes las preguntas o las respuestas? ¿Es necesario una pregunta para cada respuesta? ¿Es obligatorio responder? ¿Es necesario preguntar? (...) A menudo resulta difícil diferenciar una pregunta de una respuesta. A menudo respuestas y preguntas intercambian sus papeles”.
(Ferrer, 2009, p. 63)

“Formas de enseñar y maneras de aprender en la Universidad: Entre el programa, la hoja de ruta y la clase” fue una propuesta que desarrollamos en el año 2019 –a partir de la invitación del Área de Capacitación de ADIUC– y que contó con la participación de docentes de diferentes unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Un grupo que, con su interés, predisposición e inquietud, dio sentido a esta apuesta. El curso tuvo como objetivos centrales:

- poner en movimiento o fortalecer la problematización de posicionamientos políticos, teóricos y metodológicos –a veces–

¹ Es Licenciada en Comunicación Social por la UNC y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, escritura y educación por FLACSO-Argentina. Es docente en las cátedras Taller de Práctica Docente y Residencia III y IV del Profesorado Universitario en Comunicación Social (Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC) e investigadora de la UNC. Es profesora en Institutos de Formación Docente (IFD) de la provincia de Córdoba y de la Especialización en Lectura, escritura y educación (FLACSO-Argentina). Integra el Programa de Investigación “Cultura(s) y Tecnología(s): estudios de la mediatización en escenarios educativos” (Facultad de Ciencias Sociales, UNC). Es Doctoranda en Estudios Sociales de América Latina -orientación en Socioantropología de la Educación- con una beca otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET-CEA/FCS/UNC). Coordinó el curso de posgrado “Formas de enseñar y maneras de aprender en la Universidad: Entre el programa, la hoja de ruta y la clase” co-organizado entre ADIUC y la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC (2019). CE: ana.piretro@unc.edu.ar

naturalizados y reproducidos desde un hacer sedimentado con el tiempo;

- reflexionar respecto de decisiones y prácticas sobre las que se estructura nuestra tarea de enseñar;
- reconocer la articulación (deseable/necesaria) entre los componentes de nuestras propuestas;
- proyectar –contemplando todo esto– modos alternativos de pensar y poner en juego la enseñanza para orientar los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes atendiendo a las condiciones y los contextos que nos atraviesan.

A continuación, nos interesa mencionar algunos aspectos que hacen al encuadre de trabajo y a los rasgos específicos que tuvo la propuesta, a las dinámicas ofrecidas y las elaboraciones derivadas del intercambio compartido, así como a lo que constituye el corazón de este capítulo: un conjunto de producciones surgidas de los trabajos finales. Entendemos que esas producciones convergen para dar cuerpo a un rico y diverso mapa de alternativas (re)construidas y potenciadas por las y los cursantes a partir de un proceso reflexivo en marcha, un proceso en el que el “paso” por este curso fue un momento más para contribuir a ese ejercicio propio de nuestra profesión.

De la propuesta, el encuadre y la dinámica de trabajo

Cuando pensamos y diseñamos este curso², nos propusimos hacerlo desde una mirada integral, desde una perspectiva que no pensara los procesos de enseñanza separados de los de aprendizaje³ ni desconectados de los contextos concretos en los que como docentes ponemos en juego aquello que elaboramos para orientar los procesos formativos de nuestras/os estudiantes. Es decir, nos interesaba poner

2 La escritura de estas palabras introductorias está construida desde un “nosotras/os” que contiene y pretende traer a la conversación a cada una de las personas que conformaron el equipo docente del curso: Claudia María del Valle Rodríguez, María Luz Galante y Ornella Matarozzo.

3 Aunque, por supuesto, reconocemos y percibimos la singularidad de cada uno.

en discusión y (re)visitar cuestiones que hacen a nuestro oficio –con énfasis en la enseñanza–, pero en relación con otras prácticas de producción de conocimiento como la investigación y la extensión, así como con los rasgos que adquieren los procesos educativos en educación superior⁴ y los desafíos que nos presenta, en la actualidad, la formación de ciudadanas/os en general y profesionales de diversos campos en particular.

Sabiendo que se trataba de un trayecto acotado en el tiempo y la apuesta era ambiciosa, convocamos a las y los cursantes a recorrer un itinerario que, si bien tenía algunas paradas obligadas y algunos ejercicios comunes, aspiraba a ofrecer una suerte de “menú” del que cada quien pudiera recuperar/retomar aquello que le resultara más significativo o necesario en función de los contextos particulares y de sus inquietudes puntuales. A partir de un programa académico articulado en función de preguntas orientadoras, núcleos teórico-metodológicos y momentos de trabajo, organizamos ese andar mediante el que pretendíamos, de algún modo, poner en juego la lógica de la “hoja de ruta” que tanto nos interesaba instalar. Es decir, ofrecer una propuesta que realizara una variación respecto de algunos modos más tradicionales/magistrales/canónicos de entender, revisar y proyectar la práctica de enseñanza en estrecha relación con los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes. Así, el curso se desarrolló bajo una modalidad semipresencial, alternando talleres colectivos, actividades grupales y momentos expositivos con producciones individuales, discusiones grupales con la lectura y revisión de materiales bibliográficos, y el abordaje de otros recursos didácticos complementarios que compartimos y exploramos en la presencialidad regular y en el espacio del aula virtual.

Partimos de la enunciación personal de algún interrogante que nos interpelara en relación con los modos de significar y acompañar procesos de formación, preguntas que, a lo largo de los meses compartidos, se fueron enlazando con los aportes y actividades

4 Para acercar más detalles respecto de este encuadre, ponemos a disposición de las y los lectores el programa académico de la propuesta. Disponible en: <https://adiuc.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Programa-acad%C3%A9mico.pdf>

ofrecidas⁵. En ese “mientras tanto”, también nos detuvimos a reflexionar en torno de las prácticas de lectura y escritura que median (facilitando a veces, dificultando otras) los aprendizajes que nuestras/os estudiantes construyen, de la vinculación con la bibliografía y la evaluación como componentes centrales de nuestras producciones, pero, al mismo tiempo, como engranajes cruciales de esas propuestas que ponemos a rodar en los diversos espacios áulicos en los que trabajamos.

De la tarea realizada por las y los cursantes y de las producciones derivadas

Por los rasgos de la propuesta y el modo de recorrer el trayecto que proyectamos, cada una de las instancias de trabajo estaba organizada de manera que lo que allí se produjera formara parte de un “hacia” el trabajo final integrador. Así, esas notas y comentarios –a modo de ejercicio analítico– sobre los programas de cátedra, la reconstrucción –a modo de descripción– de los contextos de trabajo, la revisión de materiales educativos y bibliografía (así como de los modos de abordarlos), la reescritura de las piezas didácticas elegidas y las escrituras intermedias de orden reflexivo les permitieron a las y los cursantes llegar al final de este camino con un conjunto de insumos valiosos, al menos, en dos sentidos. Por un lado, porque fueron (re) elaborando producciones provisionales, pero avanzadas –vinculadas con un proceso de reconocimiento, revisión y reelaboración general de las propias prácticas– que el trabajo final integrador convocaba a integrar y reversionar en una instancia asociada, pero más profunda o compleja. Por otro lado, porque a partir del intercambio entre colegas y con el equipo docente, y de la dinámica de trabajo –que el grupo permitió desplegar y contribuyó a sostener–, aquellos interrogantes iniciales que mencionábamos se especificaron y comenzaron a densificar favoreciendo otros modos de mirar la cotidianidad y lo que allí acontecía.

⁵ Entre ellos, la relectura y los comentarios/revisiones sobre los programas de cátedra, la elección y el análisis más detallado de piezas didácticas específicas como consignas de trabajos prácticos, de parciales, guías de lectura, entre otros.

Si bien se trató de una experiencia acotada, en la que estos movimientos antes señalados se llevaron a cabo a modo de “experimento inicial”, entendemos que fue enriquecedor y productivo –para ellas/os y para nosotras– haberlo realizado. De ese proceso, vertiginoso y movilizante, resultaron múltiples y diversas producciones, algunas de las cuales acercamos a continuación.

De lo que aquí compartimos: una invitación a leer(nos)

Este capítulo reúne, entonces, las producciones de algunas/os de esas/os docentes que allá por el 2019 se aventuraron a participar del curso y, ahora, aceptaron gustosas/os ser parte de esta iniciativa; una publicación que apuesta a ofrecer espacios en los que lo generado en el marco de la formación, que ofrece la universidad pública, se socialice.

Se trata de nueve trabajos finales integradores organizados en grandes momentos: un primer momento de contextualización general de sus lugares de trabajo y de los espacios curriculares en los que se desempeñan; un segundo momento en el que plantean cuál es la pieza didáctica que eligieron para revisar y reversionar, así como los fundamentos que sostienen las decisiones que tomaron; y un tercer momento en el que dan lugar a un ejercicio de escritura metarreflexiva recuperando lo que esta instancia les permitió pensar/mirar, las inquietudes que se despertaron o pudieron nombrarse, las nuevas preguntas que emergieron, los aportes teórico-metodológicos que rescataron de la propuesta, las maneras en las que ese recorrido las y los convocaba a seguir indagando y recuperando su propio proceso para analizarlo en clave reflexiva y desde allí proyectar su práctica.

Los escritos disponibles a continuación pertenecen a Natalia Inés Bartolini (Facultad de Psicología), Clara Delfino (Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño), Diego Forni (Facultad de Matemática, Astronomía y Física), Andrea Fabiana Gambini (Facultad de Lenguas), Karina Generoso (Facultad de Psicología), Mariana Inardi (Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño), Lucrecia Resnik (Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño),

Ariel Ringuelet (Facultad de Ciencias Agropecuarias) y Victoria Suárez (Facultad de Artes). Para dar lugar a la conformación del capítulo, nos reencontramos con estos escritos, retomamos la comunicación con las y los docentes y les propusimos releer y revisar sus textos en clave de algunas sugerencias que acercamos. También les propusimos titularlos. Derivaron de este intercambio interesantes movimientos y un rescate de aquellos aspectos potentes que estas escrituras contenían. De allí también nuestro interés en compartirlos con la comunidad de la UNC y otras comunidades educativas de nivel superior.

Agradecemos la predisposición y el compromiso con el que estas/os colegas asumieron la tarea –en aquel entonces y ahora– e invitamos a las y los lectores a explorar estas páginas con actitud de escucha. Seguramente, encontrarán allí planteos que se hacen eco, en algún aspecto, de sus propios recorridos y que ponen sobre la mesa interpelaciones de esas que movilizan e incomodan, que nos mantienen atentas/os y nos convocan a crecer en esta tarea de acompañar la formación de otras/os, a participar en un momento de sus vidas no desde un lugar de ajenidad, sino desde un involucramiento que convierte a nuestra labor en un andar “junto” a esas/os otras/os, ese andar en el que también nosotras/os nos transformamos.

Referencias

Neruda y Ferrer. (2009). Libro de las preguntas. Media Vaca, p. 63.

¿Cómo y para quién enseñamos? Los docentes que somos, los estudiantes que tenemos: reflexiones necesarias y propuestas situadas

Natalia Inés Bartolini¹

El presente trabajo se realizó a partir de reflexiones sobre el quehacer docente como profesora asistente en la Facultad de Psicología, carrera de Licenciatura en Psicología, en la cátedra de Psicología Laboral, que era una materia anual obligatoria de cuarto año del Plan 86, vigente al momento de elaborar el trabajo.

La propuesta analizada, los movimientos efectuados

La consigna que presento a continuación es una de las que, en el programa del espacio curricular Psicología Laboral, se establecen como requisito para la acreditación de los trabajos prácticos. Es parte del recorrido solicitado para alcanzar la condición de regular o promocional, según corresponda², de acuerdo con las pautas

¹ Es Licenciada y Profesora en Psicología, Especialista en Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Profesora Asistente en la Cátedra Psicología Laboral (Facultad de Psicología, UNC). CE: natalia.bartolini@unc.edu.ar

² Esto depende de la nota obtenida y de que el alumno quiera y cumpla las otras exigencias para la promoción. Todos los alumnos hacen el trabajo. Los que sacan 7 o más y les interesa pueden aspirar a la promoción; de lo contrario, quedan en condición de regular.

establecidas. El programa plantea instancias de acreditación (3) en el marco de un proceso de trabajos prácticos que incluye lo que llamamos la incursión a terreno. Con ello nos referimos a una tarea mediante la que pedimos que los alumnos releven información de la realidad. Dependiendo de la temática de cada comisión, la población y circunstancias de esa incursión varían. En el caso de la comisión a mi cargo, se trata de indagar la trayectoria ocupacional de un grupo poblacional específico. En ese marco, los alumnos eligen entre un grupo de migrantes en particular o de jóvenes que realizan actividades laborales precarias en la calle (vendedores, limpiavidrios, etc.). El trabajo se inicia aproximadamente en mayo y termina en septiembre de cada año. La consigna en análisis es el segundo de tres trabajos prácticos evaluativos (TPE). El llamado TPE 1 es individual y se centra en los cambios en el mundo del trabajo y su impacto en la trayectoria, y se resuelve haciendo un desarrollo teórico y analizando una entrevista. Los TPE 2 y 3 son grupales y están asociados. El TPE 2 se centra en el armado de un marco de referencia teórico y metodológico para ingresar a terreno y el TPE 3 incluye el relevamiento de información mediante entrevista, su análisis y la elaboración de un informe de toda la incursión en terreno.

Para resolver el trabajo práctico, los alumnos tienen que manejar los contenidos del módulo 1 de la materia, completo, y los textos de los módulos 2 y 3 que les parezcan pertinentes. También deben utilizar los textos específicos de la comisión, ya que abordan conceptos necesarios para el trabajo, pero no sustancialmente presentes en el material de cátedra. La idea es que tomen del material de cátedra los conceptos que les permitan caracterizar el contexto laboral de la población puntual con la que están trabajando en su incursión en terreno. Es decir, en línea con lo que plantea en sus fundamentos el programa, se espera que los alumnos recorten del material los textos/teorías/conceptos que les sirven de herramienta de lectura de la realidad por abordar. Es decir que, de todo el universo de conceptos trabajados en los apuntes y en las clases, seleccionen los más pertinentes para abordar la población seleccionada. En las clases prácticas, se explicitan oralmente algunos de esos posibles

recortes para orientarlos. A partir de los ejercicios propuestos o en los plenarios, se hace mención de las dimensiones teóricas o elementos relevantes en el abordaje de la temática puntual que trabaja la comisión de práctico y sobre la que versa su incursión en terreno.

En la actividad 3, resuelta para este curso de formación, se señaló que, respecto del apartado “Enfoque metodológico”, en el programa de cátedra se detallan diferentes instancias de enseñanza, con diferentes usos de espacios y tiempos. Ello se considera está en línea con lo que plantea Maggio, porque le ofrece al alumno una oferta variada de acceso a los contenidos: clases teóricas, clases prácticas, bibliografía obligatoria disponible en el aula virtual, audios de los teóricos para los que no pueden concurrir o quieren volver a escucharlos. Es decir, el planteo promovido por la titular de cátedra es consistente con lo trabajado en el curso. Los profesores asistentes tienen libertad en la elección de estrategias, observándose el uso de diferentes materiales complementarios (textos, videos, PowerPoint, etc.) que se cuelgan en el aula virtual como complemento o profundización de las temáticas específicas de los prácticos. Más allá del aula de teórico o práctico, algunas actividades permiten el uso de otros espacios: el virtual, la realidad en estudio cuando deben contactar a los sujetos, observar su actividad, entrevistarlos, cuando se trabaja en clase con relatos o entrevistas de sujetos reales, que acercan su realidad a partir del relato sobre su vida. Para el caso de la comisión de prácticos propia, lo trabajado en el curso permite pensar en la necesidad de considerar con más detenimiento las opciones de herramientas para utilizar y el espacio y momento de estas. Hay que darle un sentido a cada elemento, planificar su uso, para potenciar la enseñanza y alejarlo de una lógica de agregar variedad.

En lo que se refiere al proceso de prácticos que se propone desde este espacio curricular, busca poner al alumno en contacto con la realidad. Si bien la experiencia en terreno es acotada y más que nada diagnóstica, permite abordar y poner en juego conceptos del campo para una lectura de la trayectoria ocupacional y la inserción de personas concretas, definir herramientas acordes para relevar la información y en el TPE siguiente permite ir a terreno relevar, analizar y sistematizar dicha

información. El trabajo en grupo requiere aprender a colaborar, acordar, negociar con los otros. Se espera que el alumno desarrolle competencias para la comunicación oral y escrita. Aquí competencia³ es entendida en términos de saber hacer, que engloba conocimientos, actitudes y habilidades en un contexto particular. Por ello, se entiende que el mismo trabajo permite desarrollar competencias muy distintas y necesarias para el ejercicio profesional futuro y que implican mucho más que conceptos teóricos y procedimientos puntuales. Si bien el concepto de competencias puede generar cierta controversia en educación, es ampliamente usado en la formación para el trabajo y existen diferentes enfoques al respecto, de los cuales rescatamos los que ponen en valor el conocimiento experiencial y reflexivo.

La consigna revisada: el trabajo práctico evaluativo 2 (TPE 2)

Los trabajos prácticos evaluativos de la comisión están pensados como un proceso en etapas sucesivas, cuyos objetivos apuntan a que puedan conocer las trayectorias ocupacionales de un grupo poblacional en particular.

Están previstas 3 instancias de evaluación y acreditación, que deben aprobarse con, por lo menos, 4 para alcanzar la regularidad de la asignatura. Cada una de las instancias de evaluación tiene objetivos, modalidades y fechas distintas, teniendo la posibilidad de recuperar uno de los tres prácticos el 11 de septiembre.

Las instancias de acreditación previstas son:

- TPE 1: 05 de junio
- TPE 2: 07 de agosto
- TPE 3: 04 de septiembre

³ Respecto a la noción de *competencias*, es un concepto trabajado en el área disciplinar en la que estoy, psicología del trabajo, por lo que conozco sus controversias. De todas maneras, para el ámbito laboral (selección, evaluación de potencial, capacitación, etc.), constituye una mirada superadora y mejor predictor del desempeño que su antecesora la calificación y los test de personalidad. También ha permitido certificar conocimientos de la práctica a partir de la llamada certificación por competencias.

De qué se trata

Como se mencionó anteriormente, este trabajo práctico evaluativo engloba una instancia de acreditación en el marco de un proceso más amplio. La bibliografía obligatoria ya abordada en clases teóricas y prácticas hasta el momento, la elaboración del TPE 1 y las actividades de análisis realizadas en las clases prácticas han acercado a los alumnos a un repertorio de conceptos y teorías que los guiarán para hacer una lectura de la trayectoria ocupacional de un conjunto de sujetos en una situación particular.

El objetivo principal de este TPE 2 es la elaboración de un marco de referencia teórico para una posterior exploración en terreno (TPE 3). Se espera que el grupo delimite las categorías teóricas que permitirán la indagación posterior de las trayectorias ocupacionales de uno de los siguientes grupos poblacionales: “Jóvenes que trabajan en la calle-personas migrantes”.

Consigna

En el marco del presente trabajo, se les solicita a los alumnos que elaboren un marco teórico y una propuesta metodológica que permita indagar y responder a la siguiente pregunta: ¿Qué características adquiere la trayectoria ocupacional y la inserción de (especificar la población elegida)? Toda la información indicada a continuación constituye referencias de distinta índole que ayudan a resolver convenientemente esta actividad, tómelas en cuenta.

- Encuadre de trabajo del TPE 2
- El trabajo se realiza en grupo de hasta 4 personas.
- Se entrega por AVP (aula virtual de Psicología) en un archivo Word denominado: TPE2- apellidos de los integrantes del grupo.
- El trabajo completo no puede exceder las 10 hojas. Las citas y la bibliografía deben organizarse atendiendo a las normas APA.

El trabajo implica diferentes actividades. Es importante que los alumnos distingan entre las actividades que nos permiten resolver una actividad y el producto final que se entrega para ser evaluado y acreditar la realización de la consigna solicitada. Es por ello que, a continuación, se especifica en qué consiste cada una de estas dos instancias.

En relación con los momentos de elaboración del trabajo, es importante que tengan en cuenta que, en las próximas clases prácticas, está previsto darles apoyo para concretar estas actividades. Nos referimos a que se irán abordando los contenidos teóricos-metodológicos necesarios para que puedan resolverlas, se les colgará material de lectura en el aula virtual y se les pedirá resolver ejercicios que simulan las acciones solicitadas para que pongan a prueba el desarrollo de habilidades y conocimientos que se pretenden lograr.

Momentos en la elaboración del trabajo

- Armado del grupo de trabajo y elección de la población para indagar.
- Explicitación de otros interrogantes vinculados a la pregunta central.
- Explicitación de supuestos o a priori.
- El trabajo requiere de un rastreo bibliográfico: apuntes de cátedra, textos del práctico, material gestionado por los alumnos referidos a la población o temática abordada.
- Elaboración de un esquema de categorías teóricas que dan cuenta del problema por abordar. Cuadro de dimensiones e indicadores.
- Desarrollo del marco teórico.
- Elaboración de la pauta de entrevista biográfica.
- Elaboración del documento para entregar.

Producto para entregar

Queremos hacer notar aquí que la especificación de pautas para un producto o entregable no es solo a los efectos de homogeneizar el formato para su evaluación, sino que implica atender a que en el ámbito profesional el resultado de nuestras intervenciones no se comunican de cualquier manera. Dependiendo de qué trate el documento y a quiénes está dirigido, sus componentes y sus formas cambian y es un aspecto que se debe tomar en cuenta y sobre el que es preciso detenerse. Por ello, y tomando como referencia el ámbito (académico) y objetivos (evaluación) con el que ustedes entregan este informe aquí, es que se establecen las siguientes especificaciones:

El producto para entregar es un documento en archivo Word, elaborado grupalmente, que contenga los siguientes apartados:

- Carátula: nombre de la comisión, TPE 2, nombre de los integrantes del grupo y legajos.
- Interrogante de indagación.
- Definición de la población para indagar.
- Otros interrogantes y supuestos.
- Desarrollo de las categorías teóricas.
- Cuadro de dimensiones y subdimensiones.
- El modelo de entrevista elaborado (presentación y preguntas o tópicos que guían la entrevista).
- Bibliografía.

Criterios de evaluación

Se espera que los alumnos sean capaces de:

- Seleccionar y operacionalizar conceptos con pertinencia (2 pts.).
- Relacionar los conceptos de manera lógica y coherente (2 pts.).

- Construir herramientas consistentes con la realidad por indagar (2 ptos.).
- Identificar los argumentos pertinentes para fundamentar sus consideraciones (2 ptos.).
- Expresar las ideas con claridad y precisión, atendiendo a lo solicitado en la consigna (2 ptos.).

Las decisiones y algunos fundamentos que sostienen los cambios

Atendiendo a lo solicitado en la consigna del trabajo final de este curso, se incorporaron otras aclaraciones en la síntesis que contextualiza la actividad revisada.

En la actividad en sí, se buscó darle visibilidad a los fundamentos de algunas decisiones respecto a su construcción. Se incluyó texto en el apartado: “De qué se trata” y “Producto para entregar”. Para ello, se retomaron algunas reflexiones de la actividad n.º 3 que se referían a diversos planteos presentes en el programa.

También se retrabajó el apartado “Consigna” a partir de un señalamiento que decía: “La pregunta que se resalta como consigna tiene un nivel de complejidad y abstracción muy grande, al tiempo que demanda una tarea de síntesis grande también: ¿cómo podría trabajarse para que –con todos los elementos que la circundan– sea plausible el desglose y la construcción de un recorrido más articulado en el que momentos de trabajo, pautas de presentación, productos esperados, operaciones cognitivas a poner en juego en cada momento?” Para ello, se la reubicó y se incorporaron otras referencias respecto a lo que se solicitaba realizar. Creo que tal como está ahora da una idea más global/abarcadora. Queda claro su lugar como parte de un proceso más grande y el repertorio de acciones necesarias para su concreción. Conservé los ítems en los apartados porque era una buena estrategia. Me parece que dan claridad y precisión.

Vinculado con la consigna, pero como parte estrictamente de ella, se ha pensado en que se puede desarrollar todo un repertorio de

actividades que pueden formar parte de las clases que sirven de apoyo a la elaboración de este TPE 2. Se puede propiciar un espacio lector que posibilite distintos acercamientos a contenidos necesarios para la concreción del trabajo. Ello mediante el uso de punteo, preguntas orientadoras, resumen comentado, hoja de ruta, mapas conceptuales. También incluir, en lo posible, distintas estrategias de contacto con el contenido: relatos de experiencias, videos, imágenes, textos, citas, etc.

Este conjunto de actividades pueden ser presentadas progresivamente en las clases sucesivas o en el aula virtual para ser recuperadas en la presencialidad. También, pueden estar enlazadas a este documento consigna de TPE 2 para ser encontrada/consultada/utilizada toda vez que el alumno lo necesite. Ello daría una idea de proceso más clara, le restaría a cada clase presencial la connotación de actividad en sí misma y potenciaría lo que se puede trabajar in situ.

Como ya se dijo, están previstas instancias de supervisión en el aula, a partir de plenarios o grupo por grupo. En relación con los borradores del informe escrito, la supervisión es virtual (entrega por aula virtual o correo electrónico). En ese caso, se trabaja con señalamientos y sugerencias en el propio texto. Este año se probó trabajar en el aula virtual con foros por grupo, en donde los alumnos subían sus trabajos si tenían dudas y querían tener una revisión. Solo un 50 % de los grupos utilizó esta opción en una, máximo dos oportunidades. Se ha incluido en un encuesta que se realiza al finalizar el cursado de regulares una preguntas en cuanto a la utilidad de esta estrategia para los alumnos, pero aún no se ha podido sistematizar. La idea es evaluar esta opción para ver si se persiste en su uso o se vuelve a la opción correo electrónico.

Algunas reflexiones finales

El interrogante que me surge es ¿cómo convocar al estudiante desde la tarea a un estudio comprometido, más allá de la acreditación? Seguramente, una parte importante de la respuesta está en nuestras estrategias de enseñanza y la calidad de nuestra formación docente y disciplinar. Pero, y tomando esto que nos enseñaron de que no hay una

relación causal entre enseñanza y aprendizaje, me pregunto también qué pasa con las contribuciones que deben hacer ellos para que el aprendizaje suceda. Porque creo que, más allá de todas las maneras posibles en que uno como docente pueda acercar el conocimiento, si el alumno no se da el tiempo de “masticar” ese conocimiento, muy poco podrá capitalizar. Posiblemente, me pregunte esto a partir de otros interrogantes sobre los que han girado conversaciones que hemos tenido en el marco de la cátedra y con otros colegas docentes en estos días y que se refieren a ¿quién es el destinatario actual de nuestras prácticas? ¿Cómo es el estudiante universitario para el que trabajamos? ¿Cómo entiende su rol de estudiante? ¿Qué está dispuesto a hacer para aprender?

Esto me lleva a pensar que uno opera mucho pensando en el estudiante universitario tomando como referencia lo que era uno, o a los de nuestra generación, cuando éramos estudiantes. Pero hoy uno se encuentra con actitudes y modos de proceder distintos. Entonces, por un lado, es necesario analizar con más profundidad cómo es el destinatario de nuestra actividad hoy y para ello vale lo expresado por Litwin (s. f.) respecto a “que cada clase debe ser pensada para cada grupo en particular” (p. 1). Por otro lado, creo que repensar nuestras prácticas, renovarlas, explorar otras herramientas puede ayudar al encuentro entre los docentes que somos y los estudiantes que tenemos. Lo que vimos sobre el “espacio lector” me resultó novedoso. Si bien venimos trabajando en el equipo con la escritura como estrategia para aprender y ensayando estrategias planteadas por Carlino (2006) para el trabajo con promocionales especialmente, los textos del curso acercan otras estrategias que pueden ayudar a mejorar la relación de los alumnos con los textos que trabajamos (algunos de mucha complejidad).

Me doy cuenta que, generalmente, pensaba a la lectura como algo que el alumno debe poder resolver solo y como un dispositivo poco atractivo para proponerlo en clase, pensada esta estrictamente como encuentro cara a cara. Algunos de los textos trabajados me invitaron a pensar en la clase como un espacio más abarcador que ese encuentro semanal de dos horas. Creo que una lectura más pormenorizada de

los textos me permitirá redefinir el “programa” interno de prácticos y renovar estrategias que potencien aprendizajes en los estudiantes. Acuerdo con lo que plantean Galante et al. cuando señalan: “Al pensar la lectura como experiencia (más allá del modelo de la comprensión) y la escritura como traducción de esa experiencia, aparece un/a lector/a estudiante que descubre la posibilidad de interactuar con los textos” (2019, p. 6). Creo que la gran tarea por delante es construir puentes nuevos que permitan, a este estudiante nuevo con el que trabajamos una relación más fructífera con el conocimiento.

Referencias

- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 16, 71-117.
- Galante, M. L., Matarozzo, O., Piretro, A. y Rodríguez, C. (2019). *De una “lista” en orden alfabético (contenidos/bibliografías/estudiantes) a una propuesta áulica situada*. Curso de posgrado Formas de enseñar y maneras de aprender en la universidad. Entre el programa, la hoja de ruta y la clase. Programa de Formación de Posgrado Gratuita (ADIUC).
- Litwin, E. (s. f.). *La originalidad en el oficio de enseñar*. Documento publicado por INDUKAY, el portal educativo de La Rioja.

Espacios del disfrute en el aprendizaje: allanando el camino desde el lugar de la enseñanza

María Clara Delfino¹

Morfología 2 A se desarrolla en el segundo año de la carrera de Arquitectura, en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD, UNC), dentro del Área de Morfología e Instrumentación. Tiene una carga horaria de 3 horas semanales por turno y 75 horas totales. Es una materia anual. La cátedra se estructura con un profesor titular, el Arq. Diego Ceconato, una profesora adjunta, la Arq. Mariana Inardi, y profesores asistentes, encargados de llevar adelante los talleres y los prácticos.

El año se organiza en dos unidades temáticas, una por cada semestre, estructuradas a partir de un eje temático central: la espacialidad. Se constituye, de esta manera, como eje-problema central y articulador de los contenidos curriculares básicos implementados en Morfología 2 A (Ceconato, 2018)².

La pieza trabajada

La presente actividad abre la práctica 1 (P1) “Cuerpo y autobiografía” de la unidad temática 1 (UT1) “Espacialidad y topología”, de 5 semanas de

¹ Es Arquitecta. Se desempeña como Profesora Asistente en la materia Morfología 2 A (Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNC). CE: arqclaradelfino@gmail.com

² En la pieza programa la unidad aparece bajo la siguiente denominación: UNIDAD TEMÁTICA 1: Espacialidad y Topología. PRÁCTICA 1: “Cuerpo y autobiografía”.

duración (1 clase semanal, 3 horas presenciales). Luego se continúa con la P 2 dentro de la misma unidad, hasta finalizar el primer semestre.

Los contenidos curriculares básicos, según el plan de estudio, que son abordados con esta práctica podrían inscribirse dentro de “Arquitectura y contexto” y “Espacio, percepción y significación”.

Del listado de bibliografía que se encuentra en el programa de cátedra, se sugieren los textos que se detallan a continuación:

- Alcázar, J. (2014). *Performance. Un arte del yo: autobiografía, cuerpo e identidad*. Siglo XXI.
- De Certeau, M. (2004). *La cultura en plural*. Nueva Visión.

También, se indica la lectura de un glosario, incluido en la guía de prácticas, de las categorías teóricas, procedimentales y pedagógicas trabajadas en esta práctica en particular, material teórico elaborado por el Arq. Diego Ceconato (2019), a modo de resumen o síntesis de diversos autores e interpretaciones propias, que puede ser ampliado con el listado de bibliografía (pp. 1-3).

Esta actividad que aquí se retoma y revisa se relaciona con el enfoque pedagógico que se encuentra en la fundamentación del programa. Ceconato (2018) asocia este enfoque con las llamadas pedagogías sensibles (Planella, 2017); se concibe al cuerpo como experiencia y posibilidad de diferencia (como potencia de ruptura). Frente a las concepciones y prácticas hegemónicas del cuerpo en la educación, el cuerpo se torna autobiográfico (p. 5).

Los objetivos tienen que ver con:

1. Reconocer e interpretar las propias experiencias-vivencias espaciales (autobiográficas) a través del juego entre memoria, percepción e imaginación.
2. Interpretar modos de apropiación espacial, modos diferenciales de la espacialidad.

La guía está constituida por dos partes. La primera inicia definiendo los objetivos, un enfoque sintético sobre la postura ideológica de la

cátedra, el glosario antes mencionado y un listado de referencias bibliográficas. En la segunda parte de acciones prácticas, primero se plantea el problema y luego hipótesis o ensayos como respuesta a ese problema explicitando la actividad. Esta segunda parte incorpora algunas imágenes de referentes del mundo del arte.

La primera actividad práctica (denominada acción) es la que los alumnos deben realizar en domicilio, casi intuitivamente, luego del primer teórico de presentación de la cátedra y tema que se desarrollará en este semestre. Aún no han profundizado en la conceptualización teórica ni se han reunido con su profesor asistente. Tampoco tienen aún claro la finalidad del ejercicio. La intención es propiciar una experimentación práctica más espontánea, liberada de la mediación del docente o condicionada por ejemplos de referentes. Esto genera mucha incertidumbre en los alumnos, los coloca en una situación incómoda, novedosa, extraña.

La segunda acción, de 4 semanas de duración, es planteada por cada docente en sus respectivos talleres. Por ello, tiene un desarrollo acotado en la guía. La intención final es obtener un objeto proto-arquitectónico (en maqueta) posible de transferir al siguiente práctico de esta unidad.

Acotaré el desarrollo de este trabajo a la acción 1 de P 1 recuperando aportes que desarrollamos en conjunto con la Arq. Lucrecia Resnik, desde nuestro rol de profesoras asistentes, en el espacio del aula compartida.

Las variaciones propuestas, algunos fundamentos

Dentro de las modificaciones que planteo, sugiero incorporar a la guía práctica los objetivos particulares de esta actividad, suplantando el problema planteado originalmente como una enunciación prescriptiva por una serie de preguntas que invitan a abrir el juego, a seguir reflexionando (la resolución de la actividad es una práctica que abre y posibilita luego más acciones, sería importante que el problema invite a seguir abriendo posibilidades).

Propongo incorporar la intención del ejercicio para transparentar qué pretendemos con la actividad, como sugiere Litwin (s. f., p. 2), compartir la escenografía y ofrecer elementos para disminuir cierta incertidumbre que suele plantearse con este ejercicio.

En este sentido, propongo acompañar esta guía de acciones con una presentación digital (de elaboración propia) que sitúa la práctica en la propuesta general de la cátedra, a modo de mapa de ruta. Incorpora una síntesis de los contenidos específicos de esta unidad, presentados en la clase teórica, para poder volver a ellos, recuperarlos, compararlos, ponerlos en relación.

Planteo desglosar la actividad en una secuencia que implica, primero, una lectura bibliográfica, incorporando claves para su lectura; luego, el apoyo de una serie de imágenes y videos obtenidos de la web a modo orientativo. Finalmente, consignar la actividad que se pide resolver para el siguiente encuentro. A su vez, quedará a disposición un espacio virtual de socialización y discusión para aclarar dudas, para debatir lo compartido en la presentación. Para concluir, se explicita qué piezas conforman la entrega de dicha actividad.

PRÁCTICA 1 (individual): “Cuerpo y autobiografía”

Unidad temática 1: “Espacialidad y topología” - Duración: 5 semanas

Acciones:

Objetivos

- Reconocer e interpretar en las propias experiencias-vivencias espaciales (autobiográficas) a través del juego entre memoria, percepción e imaginación.
- Interpretar modos de apropiación espacial e introducir al concepto de la espacialidad.

- Introducir en la construcción de una mirada autorreflexiva-introspectiva sobre la identidad múltiple, metamorfoseable del propio estudiante en relación con sus maneras singulares de hacer y significar su propio cuerpo.

Problema

¿Cómo significamos nuestro propio cuerpo, un cuerpo múltiple cargado de historias y significados, en relación con otros cuerpos, objetos, espacios, pieles, filtros y atmósferas arquitectónicas? ¿Cómo se vincula nuestro cuerpo con rememoraciones de experiencias vividas en nuestras casas natales?

Intención³:

Desarmar algunas concepciones del cuerpo asociadas a configuraciones espaciales y viceversa, y en ese sentido, ensayar nuevos procesos de diseño que incorporen la experiencia del cuerpo autobiográfico, desde una mirada autorreflexiva introspectiva.

Acción 1:

Luego de la clase teórica (de presentación de la materia), se plantea esta actividad para desarrollar individualmente. Para aclarar un poco el panorama y poder desarrollar la actividad domiciliaria, te sugerimos visitar la siguiente presentación de Prezi que preparamos para vos. Este recurso contiene algunas consignas y pistas e incluye un cuadro síntesis de contenidos de esta práctica 1, para que sepas siempre dónde estamos situados. Puedes verla ingresando en: <https://prezi.com/view/pMFinEEhD6ZkWiWCkay7/>

³ La intención del ejercicio hace explícitas nuestras intenciones formativas, nuestro posicionamiento respecto a los contenidos; complementa el listado de objetivos, pero en un sentido más amplio. Al referir el fin último del ejercicio, colabora con la disminución de incertidumbres iniciales.

Para “calentar motores” te sugerimos...

- Leer el punto 2 del glosario Cuerpo-autobiográfico performático (Ceconato, 2019, p. 1) y el cap. 5 del texto de Alcázar, J. (2014). *Performance. Un arte del yo: autobiografía, cuerpo e identidad*. Siglo XXI.
- Rastrear los conceptos claves a partir de la serie de preguntas y claves de lectura consignadas en la presentación virtual mencionada anteriormente.
- Realizar un pequeño mapa conceptual en relación con dichas claves de lectura, en bitácora, para trabajar colectivamente en seminario en la próxima jornada de taller.
- También puede servirte mirar algunos videos e imágenes de referentes; podés encontrarlos dentro de la presentación. Seguramente llegues a otros que te resulten también sugerentes.

En los links presentados de Braseli (2016) y Gremmler (2016), encontrarás material con diversas experiencias del mundo del arte que dan cuenta de transgresiones del uso del espacio, a partir de otra concepción del cuerpo, que desarma las miradas habituales. Allí también encontrarás algunas claves de lectura de esos videos.

Ahora sí, ¡a experimentar!

- A partir de las lecturas teóricas y el análisis de referentes compartidos, trabajar series de diversos ensayos que den cuenta de distintas apropiaciones de tu propio cuerpo en diversas configuraciones espaciales. Pueden ser capturados en imágenes y videos y luego intervenidos mediante técnicas de *collages*, montajes, diagramas, etc. Tendrás que poner tu cuerpo en acción, preparar la escenografía, disponerte a experimentar y dejarte llevar. Puedes trabajar en relación con diversos objetos de ese pequeño espacio que te rodea o puedes relacionarte con otros sujetos y percibir qué sucede en esa interacción. Puedes jugar con luces y sombras, con filtros, con otros materiales. Luego, puedes intervenir esas secuencias

de fotografías con varias técnicas: digitales, analógicas, *collages*, edición de fotografías con aplicaciones. Las imágenes finales deberán contener breves textos, relatos vivenciales, palabras claves o frases sintéticas que den cuenta de las sensaciones, percepciones de tu cuerpo en esa experiencia.

Se pone a disposición el grupo cerrado de Facebook “MORFO 2 A TALLER LUCRE Y CLARA” para ser comentado con compañeros, compartir otros que sean de tu interés, poner en discusión y sacar dudas sobre la presente actividad.

Entrega de la ACCIÓN 1 - P 1 (UT 1)

- Ensayos-series de imágenes en A4 (en bitácora plegable A4).
- Videos de acciones si se hubiesen trabajado.
- Bitácora personal completa (proceso) con registro de teóricos, mapas conceptuales y de seminarios de taller.

Algunas preguntas, un conjunto de reflexiones

¿Cómo motivar a mis estudiantes? ¿Cómo es la relación de mis estudiantes con el conocimiento? ¿Les apasionará lo que enseño tanto como a mí? Estas son preguntas que acompañan mi práctica docente.

Nuestro quehacer cotidiano viene, cada vez más, acompañado y sostenido de un discurso compartido con colegas que hace énfasis en el déficit lector: “Los alumnos no leen la bibliografía”, “no entienden los conceptos teóricos”, “están desbordados”, “no les interesa”, etc., y una creciente preocupación por qué estrategias didácticas implementamos, que nos lleva a replantear todos los años nuestros ejercicios, aún con relativo poco éxito ante la apatía creciente.

El primer gran aprendizaje que comencé a construir en el paso por este curso surgió en las lecturas de Edwards (1995) y Cols y Babsabe (2007), donde comprendí que la enseñanza y el aprendizaje no son

producto de una relación causal, no siempre hay aprendizaje, no siempre hay incorporación efectiva del conocimiento. Reconocí en mi práctica esas mediaciones construidas por nosotros los docentes y apropiaciones diversas del conocimiento por parte de nuestros alumnos.

Pero ¿cómo es esa apropiación?, ¿es para todos nuestros alumnos por igual?, ¿cómo garantizamos que realmente haya conocimiento? Estas preguntas me llevaron a repensar este conocimiento transmitido de una forma determinada y los contenidos transformados en esa forma (articulación de la forma-contenido en la construcción metodológica) (Edwards, 1995) y en ese sentido preguntarse ¿no será que fallamos en la forma de darlos?

El extenso listado de contenidos presentado en el programa (los contenidos curriculares básicos según el plan de estudio, más los propios de la propuesta pedagógica de la cátedra) claramente supera el tiempo con el que contamos. A su vez, algunas lecturas que planteamos, con bastante profundidad teórica para alumnos de segundo año que vienen de contextos y realidades muy diversas, no llegan a ser adecuadamente elaboradas en el espacio del taller, también porque carecemos del tiempo suficiente. Pienso en cómo evitar una relación de exterioridad con el conocimiento y garantizar la accesibilidad a estos referentes teóricos. En este sentido, reflexioné sobre la posibilidad de recortar el listado de contenidos, de dejar de lado algunos para ponderar aquellos más acordes a nuestra situación cotidiana, sin que ello implique una reducción de saberes. Podemos propiciar la construcción de algunos otros espacios dentro del cronograma, en el aula o fuera de ella, que permita recuperar “textos” o referencias bibliográficas que no aparezcan en ese extenso listado explicitado en el programa. Incluso, recuperar autores con otras modalidades que no solo sean a través de textos, sino utilizar videos, videoconferencias, charlas, conversatorios, entrevistas, entre otros.

La manera de entender y abordar la bibliografía fue un punto significativo en este curso y me permitió encontrar herramientas para desarmar parte de ese discurso que señalaba al principio. Entendí que,

en algunas ocasiones, no aportamos los medios para que la lectura ocurra. Realizando pequeñas intervenciones, podemos allanar el camino, dar pistas y pautas de lecturas, y diversas estrategias que desarmen un simple apunte de autores recopilados. En este sentido, propuse movimientos sobre el trabajo práctico incorporando un mapa de ruta entre los conceptos teóricos y los textos bibliográficos aportados, claves de lectura y preguntas orientativas para trabajar los textos en lecturas individuales y, luego, en conceptualizaciones colectivas. Me interesa particularmente generar el espacio de lectura en el aula.

Me llevo aportes muy valiosos para mi práctica, que pretendo continúe siendo un espacio de profundo disfrute para mí y ansío que para mis alumnos también.

Referencias

- Braseli, M. (2016). *Coreografías de la fuerza* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=meSEQhT0eQA>
- Ceconato, D. (2018). Programa de cátedra Morfología 2 A. FAUD, UNC. <https://faud.unc.edu.ar/files/Morfolog%C3%ADa-IIA-Programa-2019.pdf>
- Ceconato, D. (2019). Guía práctica 1 “Cuerpo y Autobiografía”. Unidad temática 1 “Espacialidad y topología”. Material de cátedra.
- Cols, E. y Basabe, L. (2007). *La enseñanza en el saber didáctico*. Paidós.
- Edwards, V. (1995). *La relación de los sujetos con el conocimiento en la escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Gremmler, T. (2016). *Kung Fu Motion Visualization* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RwJG62tRjGU>
- Litwin, E. (s. f.). *La originalidad en el oficio de enseñar*. Documento publicado por INDUKAY, el portal educativo de La Rioja.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles: sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona, Ediciones ub.

Enseñanza de contenidos científicos: de ejercicios rutinarios a intercambios participativos

Diego Martín Forni¹

En esta contribución, empleo las herramientas y marcos de análisis del curso “Formas de aprender en la Universidad” para repensar mi labor como docente de trabajos prácticos de las materias Física I y II de la Facultad de Ciencias Químicas de la UNC. Se trata de materias que se dictan a nivel del primer año de todas las carreras de dicha facultad –Física I durante el primer cuatrimestre y Física II durante el segundo–, en conjunción con asignaturas de Matemática y específicamente de Química.

El motivo del análisis es el siguiente: si bien el objetivo general declarado en los programas de tales materias y la organización de sus contenidos apunta a la formación básica de los alumnos en los razonamientos y procedimientos disciplinares de la física, es problemático afirmar que estos logren educarse en el pensamiento científico, ya que su desempeño académico parece mostrar más un

¹ Es Licenciado en Física. Se desempeña como Profesor Auxiliar en Facultad de Matemática, Astronomía y Física, UNC. CE: diego.forni@unc.edu.ar

manejo esquemático y calculista de fórmulas y conceptos físicos, en detrimento de la capacidad para entender adecuadamente el sentido y la conexión que esos conceptos y leyes tienen con los fenómenos naturales que modelan, así como la aptitud para comprender e instrumentar conscientemente el potencial epistémico que tienen para resolver las situaciones físicas planteadas en los problemas de trabajos prácticos o de experimentación en laboratorio.

Estas dificultades se traducen en la dificultad que los alumnos presentan para realizar la necesaria articulación y transferencia del aprendizaje logrado en las materias de Física a las propias de la Química y la Matemática, con el resultado de una segmentación o insuficiente integración formativa entre esos espacios curriculares. Asimismo, el bajo rendimiento en exámenes que en alguna medida se observa se corresponde con prácticas de enseñanza que no logran que el estudiante dimensione apropiadamente el valor constructivo que la física debe tener para su carrera como químico. En tal sentido, esta problemática puede ser común a varias otras carreras que no estén directamente relacionadas con, pero contengan materias de Física en sus años iniciales.

De allí que en el curso “Formas de enseñar y maneras de aprender en la Universidad» me haya propuesto, luego de una primera etapa en la que realicé una intervención curatorial sobre el programa de Física II, tomar un problema específico de los trabajos prácticos y trabajar en su reformulación, de manera que ilustrara el tipo de cambio de enfoque que consideraría conveniente para contribuir a subsanar las dificultades mencionadas como docente en tal materia.

La propuesta abordada

El problema seleccionado estudia los procesos de carga y descarga de un capacitor dentro la unidad de circuitos de corriente continua, que es especialmente representativo y relevante para experimentar en clase con el modelado de fenómenos de crecimiento exponencial mediante ecuaciones diferenciales. Por lo tanto, adecuadamente planteado, permite entrenar en un método general de la física y

efectuar su vinculación con fenómenos de interés específicamente en áreas de la química y la biología.

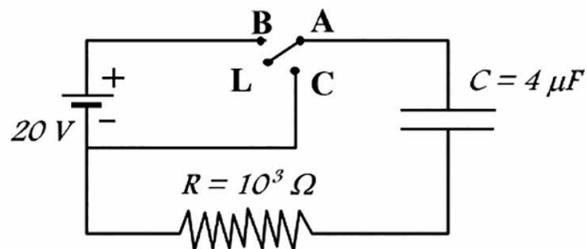
El planteamiento principal consiste en que el estudiante no resuelva el problema como un simple *ejercicio*, sino que se le proponga como una *situación problemática* que desafíe su pensamiento crítico, de manera que pueda encararlo como un experimento científico y ensayar a través de su resolución las fases correlativas de un esquema básico de procedimiento científico:

1. Observación de una perplejidad.
2. Planteo de hipótesis explicativas.
3. Contrastación de las hipótesis con casos conocidos y con el problema original.
4. Selección, confirmación y ampliación de la hipótesis correcta a otros casos no contemplados en el problema en su forma inicial.

El aprendizaje particular que se busca con esta organización de la actividad es una comprensión razonada de la ecuación diferencial que modela el proceso físico en estudio, y su transferencia a procesos de tipo químico y biológico representados por el mismo tipo de soluciones exponenciales. El problema y el tipo de actividades que implica se presentan como puerta de entrada a los razonamientos con los que se debe trabajar en la guía de trabajos prácticos de la unidad de circuitos de corriente continua, a la vez que se propone un grado de desarrollo pautado como forma de resolución para encarar el resto de trabajos prácticos de la materia, brindando el contexto adecuado para vincular los resultados a problemas específicamente de interés para los químicos.

PROBLEMA 1

Considere el circuito (inicialmente la llave L deja al punto A desconectado y el condensador está descargado).



Extraído de la Guía de Actividades, Física II para Cs. Químicas, UNC, 2018.

Objetivo: Investigar el comportamiento de la carga eléctrica en los procesos de carga y descarga de un condensador. El resultado debe ser un estudio cualitativo y semicuantitativo de la variación de la carga con el tiempo en la forma de un gráfico de la evolución de la carga $Q(t)$ con el tiempo.

Método: Utilizar como heurística del proceso en estudio el análogo del vaciado y llenado de un tanque de agua.

Modalidad: Discusión en grupos moderados por el docente.

Desarrollo:

a) Indique cómo mover la llave L para cargar el condensador y responda las siguientes preguntas: ¿Cómo espera que se cargue el capacitor? ¿Es posible modelar el flujo de carga con el flujo de agua en un tanque que se llena? ¿Qué condiciones deberían cumplirse para que la analogía tenga asidero? ¿En tal caso, cómo evoluciona el nivel de agua en el tanque? ¿Sube a un ritmo constante? ¿Sube con mayor rapidez al comienzo o al final? ¿Por qué? ¿Cómo actúa la cantidad de agua o de carga ya ingresada en cierto instante dado sobre el flujo entrante de agua o carga respectivamente en cada proceso?

b) Previa selección y resumen de todas las respuestas plausibles, pase a considerar el proceso de descarga: ¿Disminuirá la carga más rápido en los primeros instantes luego de cerrar el interruptor? ¿O en los últimos, hasta la descarga total? ¿Por qué razón se comportaría de una u otra manera? ¿Cuál debe ser la causa de esa disminución en primer lugar y cómo varía esa causa o se mantiene constante? ¿Cómo

influye la cantidad de agua o de carga remanente al cabo de cierto tiempo sobre el flujo saliente respectivamente para cada proceso?

c) Proponga perfiles de curva típicos para las opciones que hayan surgido. Contrastar con el caso conocido del agua y elaborar la gráfica válida Q vs. t para el circuito en carga y en descarga.

d) Ampliación a nuevos casos variando los parámetros C y R : comparar lo que sucedería con una resistencia mayor y luego con otra menor a la dada. Recurrir a la analogía con el agua. Para una misma presión de alimentación, ¿una resistencia menor/mayor correspondería a un tubo de alimentación de agua de menor/mayor diámetro? ¿Cómo se altera en cada caso la gráfica elaborada en c)? Comparar lo que sucedería con una capacidad C mayor y luego con otra menor a la dada. Recurrir a la analogía con el agua con tanques de mayor o menor tamaño para una misma presión de alimentación.

Metodología: el docente dividirá a los alumnos en grupos pequeños y mediará la discusión formulando en orden las distintas preguntas; escribirá las distintas respuestas al frente sin aprobar o rechazar ninguna en particular, y luego irá consensuando entre todos la selección de las respuestas correctas. Es importante que se mantenga como mediador “neutral” hasta el final de la actividad, momento en que podrá remarcar la forma correcta hallada para razonar las situaciones que se van proponiendo y puntualizar con la participación de todos las principales conclusiones. Al final de la clase, cada grupo entregará un resumen de las ideas puestas en juego, con las razones a favor y en contra de cada una, junto con los gráficos pedidos. En cada resumen se espera que el alumno haya diferenciado claramente los momentos centrales por los que fue pasando la discusión en clase y pueda ponerlos en correspondencia con las fases de la investigación 1 a 4 mencionadas.

Fundamentación de los cambios realizados

Considero que la escueta consigna original del problema, al pedir realizar la gráfica casi inmediatamente planteado el circuito,

apunta claramente a la forma de conocimiento tópico (Edwards, 1995), pues busca que el alumno asocie los procesos de carga y descarga de un condensador con cierto perfil de curva de variación de la carga $Q(t)$, y de esa manera el problema físico es desvirtuado y desaprovechado en su fuerza epistémica de comprender fenómenos análogos. El alumno solo asociará cada proceso con una curva, como si fuera una relación exclusiva de ciertos circuitos eléctricos, y sin comprensión a nivel físico ni matemático, pues esas curvas solo podrán ser memorizadas: no se indica ningún procedimiento guiado para razonarlas.

Resulta, entonces, evidente cierta falencia para inducir y fortalecer las *estrategias inferenciales* necesarias para una interpretación provechosa del problema, que vaya más allá de las preguntas *literales o computacionales* que contenía. En su forma actual, la propuesta favorece la puesta en práctica de esas estrategias. Lo hace al apelar a la analogía con un caso conocido, ya que está planteado como una situación problemática abierta al aporte de todos. Así, se plantea un recorrido por el que se pretende migrar de un modo de trabajo asociado con el conocimiento tópico a uno vinculado con el situacional: por ello, las consignas se han desglosado para invitar al aporte de todos. Este intercambio estará sostenido en pasos guiados que contribuyan a revelar la lógica resolutoria con que se debe proceder, con lo que educan en ensayar a pequeña escala un esquema metodológico básico de la ciencia.

De esta manera, un problema simple deja de tratarse como un ejercicio de aplicación mecánica de fórmulas con escaso o nulo impacto a nivel formativo y es explotado en su potencial demostrativo de la metodología propia del pensamiento científico. Prepara para desarrollar a escala áulica y, en un caso ideal, el trabajo de discusión grupal que los científicos hacen con una situación concreta en laboratorio: un experimento con variación controlada, donde la teoría explicativa sobreviene al cabo de un intercambio de ideas y no de entrada como aplicación no problematizada de ciertos conocimientos previos.

Puesto que la teoría y el modelo explicativo, en este caso, la carga como una función exponencial con el tiempo, surgen como respuesta a una verdadera carencia cognitiva que el planteo adecuado del problema suscita en el aula. Se aprende entonces mediante la negociación y la construcción de sentido entre pares y moderados por el docente, pero todos horizontalmente autorizados, lo cual significa tomar directamente en cuenta la genuina dimensión social y el profundo carácter transformador del conocimiento que se produce en todo entorno áulico académico.

Reflexión de cierre

A continuación, una pregunta orientadora que acompaña esta reflexión: ¿Cómo se puede plantear la enseñanza de la física de manera que no se reduzca a la resolución rutinaria de problemas de prácticos? ¿Qué configuración didáctica promueve la actividad participativa de intercambio de ideas y permite pensar los problemas como situaciones para ensayar metodologías propias de las ciencias naturales?

A través de las actividades desarrolladas durante mi cursado en “Formas de enseñar y maneras de aprender en la Universidad“, he tratado de mantener como hilo conductor el planteo insinuado en la pregunta anterior, la inquietud por fortalecer la formación como científicos de mis alumnos de Cs. Químicas. El curso me llevó a buscar una configuración de trabajo que, adecuadamente, se preocupara por los procesos por los que los estudiantes efectivamente aprenden (Litwin, 2008), en vez de asumir la ingenua relación causal espontánea entre el enseñar y el aprender. Este encuadre teórico es uno que problematiza las actividades mediadoras del conocimiento en el aula y toma en cuenta el rol transformador de estas, a diferencia de lo que ocurre en una configuración tradicional, en la que dichas actividades parecen considerarse cognitivamente inocuas y quizás por ello no se las explicita en los programas. Tampoco se hace énfasis en instruir en la lectura de textos académicos, asumiendo nuevamente que estudiantes principiantes pueden acceder a lecturas e interpretaciones comparables sin más a las de lectores entrenados.

Una de las ideas centrales del curso es la apuesta a que incluso lo habitual puede dar lugar a formas creativas de presentar y trabajar temas y contenidos. Esto me lleva a pensar en experimentar y crear constantemente, porque ninguna clase es igual a otra, tal como ningún concierto se interpreta igual en cada función, para usar la imagen de Larrosa (2018). Esta realidad dinámica de las prácticas de enseñanza requiere pensar en ensayar reconfiguraciones constantes de clases y actividades, que involucren la participación activa del estudiante, respondan a sus particulares inquietudes, y que no se limiten al marco rígido o sin pautas orientadoras que mayormente se observa en la formulación sintética de los programas de las materias, cuando son meras listas o enumeraciones formales de temas, sin especificación alguna de las dificultades que vayan sucediendo en el aula a medida que se desarrollen estos temas. Así, me fue necesario trabajar a partir de un ejercicio de reformulación del programa, a nivel del planteo de sus objetivos y de sus contenidos.

Y, en particular, me voy con otro de los lineamientos vistos que es el de la disponibilidad a varias formas de organizar temas en el programa. Formas distintas al esquema acumulativo lineal de consignarlos son válidas y más fecundas como organización de los contenidos, de las actividades y de la hoja de ruta en general para desarrollar en clases. De allí que traté de plantear una propuesta que se corra de la explicación como centro de gravedad de la clase, y no la reduzca al ensayo del patrón mecánico de explicación-aplicación, sino que permita arribar a los conceptos teóricos explicativos en cada caso como fruto del esfuerzo por lograr conocimiento situacional trabajado dialógicamente, en grupos, frente a situaciones problemáticas. Esta dinámica es fundamental porque requiere y propicia la puesta en práctica de capacidades cognitivas de pensamiento complejo y no como mero conocimiento operacional, que son modalidades típicas de trabajo en las fases generativas del conocimiento y la actividad científica.

Mi intuición o hipótesis de trabajo, entonces, puede resumirse en la convicción de que la enseñanza de un contenido científico debe venir acompañada de una adecuada educación a nivel metacognitivo sobre

la naturaleza, valor y verdadero significado de ese conocimiento en tanto producto de una actividad humana con determinados alcances y fines. De tal manera, y con las contribuciones trabajadas en el curso, la materia en que me desempeño potenciaría su aporte a nivel formativo de los estudiantes.

Referencias

- Edwards, V. (1995). *La relación de los sujetos con el conocimiento en la escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Condiciones y contextos. Paidós.

La pieza que faltaba: (re) armar el rompecabezas de la enseñanza propulsando la construcción de conocimientos en los procesos de aprendizaje

Andrea Fabiana Gambini¹

La asignatura Didáctica de la Lengua II (incluye Observación y Práctica II) es una materia de 4.º año del Profesorado de Portugués de la Facultad de Lenguas. Ese espacio, y algunas de las producciones que en él se diseñan y desarrollan, es lo que aquí recupero.

En el análisis realizado para este curso, retomé la unidad n.º 2, cuyo eje principal tiene incidencia en las demás 3 unidades que componen el programa de la asignatura. Ese eje enfoca una práctica de la docencia que apunta al desarrollo de las capacidades que se perciben necesarias para el crecimiento tanto de estudiantes como de docentes.

Uno de los objetivos del programa, que se relaciona directamente con esa unidad, es el siguiente: “Identificar la evaluación como herramienta que permite comprender y aportar al proceso de aprendizaje de la

¹ Es Profesora de Portugués, Licenciada en Diseño Industrial y Magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Es Profesora Asistente en Didáctica de la Lengua I y II y Profesora Asistente en los Módulos de Idioma Portugués (Facultad de Lenguas, UNC). CE: andrea.gambini@unc.edu.ar

lengua extranjera” (Pérez, 2019, p. 1). No obstante, se puede entrever en otros objetivos la necesidad de abordar el tema evaluación para promover una formación integral y crítica de nuestras y nuestros estudiantes. Uno de esos otros objetivos es: “Desarrollar habilidades para garantizar una tarea educativa seria, reflexiva responsable y comprometida con la comunidad educativa” (Pérez, 2019, p. 1).

Como el tema *evaluación* permea muchas de las instancias de la enseñanza y del aprendizaje, constantemente se pueden hacer puentes durante el año con todos los otros temas. Esto es esencial para comprender qué es evaluar en lengua extranjera, distinguir los diferentes contextos para así profundizar cómo se puede definir evaluación y qué características tiene. Asimismo, es importante, y allí también está en la bibliografía, entender cómo distintos agentes perciben la evaluación de acuerdo con sus propósitos. El trabajo con la bibliografía permite a las y los estudiantes leer artículos y documentos que, además de definir y caracterizar las evaluaciones, las enmarcan en visiones propias cuyas bases teóricas muchas veces se deben inferir a partir de otros conocimientos, como por ejemplo, la visión de qué es lengua y cómo se aprende, permitiendo articularlas con otros temas de la propia asignatura y de otras que componen el Profesorado de Portugués.

La pieza revisada

El análisis sobre la pieza *trabajo práctico*, que seleccioné para trabajar en esta producción, está basado en ideas de un programa diseñado a partir de estudio de casos. El objetivo es integrar contenidos de la asignatura que atraviesan los posibles casos seleccionados. Uno de ellos es la evaluación. Cada ámbito tiene su especificidad y necesitará una evaluación distinta. El problema en la secuenciación de los casos y sus diferentes evaluaciones es saber con qué complejidad se trabajará en cada etapa de aprendizaje para que la reflexión se profundice con cada uno de los contextos y que se pueda comprender con qué otras herramientas se cuenta al final del año para volver a pensar la evaluación en cada uno de los casos trabajados.

Esta pieza trabajo práctico se vincula con varios aspectos de la fundamentación del programa de Didáctica II (Pérez, 2019):

“... esta propuesta (...) el desarrollo de capacidades y habilidades pedagógicas y estimular la relación de marcos conceptuales con la práctica docente”(p. 1).

“...características de estos públicos, los condicionamientos de los contextos de enseñanza y las implicancias de estos factores en la programación de la enseñanza del PLE y en la evaluación de los aprendizajes constituyen aspectos fundamentales de esta propuesta programática” (p. 1).

Se describen también las necesidades de una buena formación construida a través de actividades que permiten activar todas las particularidades de la propuesta:

“...[actividades]incluyentareas de observación, análisis, interpretación e intervención de los procesos situados e interrelacionados de la enseñanza aprendizaje del portugués lengua extranjera” (p. 1).

En los objetivos de dicho programa, podemos encontrar muchas cuestiones que inciden en el diseño de la pieza práctico, pero seleccionamos dos: uno relacionado con lo comentado en el párrafo anterior sobre la fundamentación, puntos 1 y 2, y, el segundo, con el punto 3:

- a) “Entender la enseñanza como un proceso de investigación...”, y
- b) “Caracterizar y diseñar instrumentos de evaluación”.

Los materiales necesarios para resolver esta instancia eran originalmente los dispositivos listados en el mismo trabajo práctico y las lecturas previas sobre evaluación, como se puede observar en el punto 1.

Agregué a la propuesta, desde el punto 2 al 5, pensando que la reflexión teórica también se hace a través del análisis de formas concretas en contexto y de la interacción con los actores involucrados, en este caso, de la evaluación del Portugués Lengua Extranjera en la escuela secundaria. La acción de analizar permite entender mejor la teoría, mientras que la teoría da sostén a nuestras creaciones.

Trabajo Práctico: Avaliar os aprendizados em línguas estrangeiras

• A partir da leitura crítica e atenta dos documentos normativos seguintes: Marco de Referencia para la Educación Secundaria Orientada – Bachiller en Lenguas (CFE nº 137/11) e o Tomo 6 Diseño Curricular Para la Orientación Lenguas (pág. 12 do Tomo 6), respondam:

- Quais as funções/os objetivos da avaliação em línguas?
- Quais as competências que interessam avaliar em línguas?
- Que tipos de avaliação são promovidos?
- Quais os instrumentos ou técnicas para implementar tais tipos de avaliação?

Convém precisar que não se trata de responder individualmente a cada uma destas perguntas, mas, a partir delas, interagir com as intervenções dos colegas. Seria interessante também entrar em diálogo com as leituras propostas na apostila sobre a avaliação.

- Luego de haber dado cuenta de qué precisan esos documentos ministeriales, elaboren preguntas para hacerles a los profesores de la red sobre sus prácticas en las evaluaciones. Elaboren un formulario de Google para enviarles a ellos.
- De a 2 estudiantes, organicen la información recolectada de los formularios (dividir la cantidad de formularios por el número de grupos formados) para presentarles a los demás compañeras y compañeros. Hagan un cierre evaluativo sobre las prácticas docentes en evaluación, relacionándolas con el siguiente artículo que se encuentra en la unidad 1: García Santa-Cecilia, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arcos Libros.
- A partir de 2 evaluaciones utilizadas por docentes de escuelas provinciales, analicen qué se puede leer en ellas sobre posturas de las y los docentes relacionadas con sus creencias y si estas podrían surgir de los documentos oficiales o, simplemente, se basan en lo que Álvaro García Santa-Cecilia plantea como necesario para un curso de LE.
- Luego de la devolución/evaluación de este práctico, guárdenlo en

sus portfolios para un nuevo debate sobre la evaluación a partir de nuevas experiencias que tendremos a lo largo del año.

Sobre las decisiones tomadas y los cambios realizados: fundamentos y reflexiones

El o la docente, entre otras tareas, es un “seleccionador” o “seleccionadora” de textos, pues “(...) lo que hace el carácter o singularidad de una materia es la selección de textos que la componen» (Larrosa, 2018, pp. 51-52). Entonces, en este práctico es mejor elegir uno de los tantos que componen la bibliografía para poder problematizar de forma explícita la relación existente entre teoría sobre la evaluación y la práctica docente en las escuelas. La multidimensionalidad es un factor inherente al momento de clase. Es indiscutible que el aprendizaje se da cuando múltiples conocimientos son puestos en relación y en acción. A partir de esas dos ideas, agregó y preciso otra lectura (la de Álvaro García Santa-Cecilia, 2000). De esa manera, el y la estudiante pueden dimensionar qué otras relaciones hay, habría o tendría que haber en las decisiones de las o los docentes al momento de evaluar.

Los dispositivos o artefactos que diseñamos deberían dar cuenta de cómo se conciben esas relaciones para poder proponer “encuentros” y “contraposiciones”, para vincular “deseos individuales” con “formaciones grupales”. A fin de poder favorecer el aprendizaje, para que en el aula las futuras y los futuros docentes piensen en un abordaje para la acción, nuestras prácticas docentes tienen que promover una articulación entre diferentes pensamientos/posturas y verlos concretados de alguna manera. Es en ese espacio de análisis –de la acción de las y los docentes de las escuelas– que se quiere reflexionar sobre y a partir de la teoría. Por lo tanto, se desea promover vínculos concretos entre los textos seleccionados para conceptualizar la evaluación y luego para la creación de instrumentos evaluativos que respeten las individualidades, pero no en detrimento de la colectividad.

Otra modificación que se introdujo en esta pieza fue el punto 6, ya que la idea de complejidad espiralada del concepto *evaluación* se daría en un programa basado en un estudio de casos. Para eso, necesitamos volver a realizar una nueva reflexión sobre acciones ya realizadas y el portfolio puede ser un instrumento viable para retomar las producciones de las y los estudiantes con el fin de replantearlas a partir de la construcción de conocimientos que se dieron a lo largo del año. Incluso, para propuestas de diseño de evaluaciones situadas en diferentes contextos, ideas que puedan generarse para contribuir con las y los docentes de las escuelas.

Las diferentes posibles definiciones del concepto *actividad* nos resultan interesantes para este trabajo: preparación para la práctica, desarrollo cognitivo y motivacional para la apropiación de conocimientos, “creación” docente para recorrer el camino dual entre conocimiento y práctica (Galante et al., 2019).

Una de las tantas preguntas que me resuenan siempre, pero que desde el primer día del curso, cuando las docentes proyectaron el PowerPoint, me acompañó en este curso fue: ¿Cómo participar del proceso de formación de otra persona? (Cols, 2011). Para iniciar mi construcción de nuevas maneras de hacerlo, fui tratando de poner a cada uno de los involucrados en esa pregunta, docente o estudiante; roles que estarían vinculados con algunos de los contenidos tratados en el curso como: la traducción, las actividades (lectura, mapeo de textos), las operaciones de pensamientos/cognitivas, los intercambios, las experiencias, la creación, las configuraciones didácticas y el marco político pedagógico. Sin embargo, cada vez que lo hacía percibía que ambos estaban involucrados en esos conceptos de alguna forma o en algún momento. Deconstruir los modos “heredados”, tanto por estudiantes como por docentes (como ocurre en el caso de las escenas de la película *La sonrisa de la Mona Lisa*), tiene relación con poner esos dos “lados” del aula en uno mismo, pues si se debe ver la enseñanza como una práctica intencional, situada, institucional y colectiva (Cols, 2011; Edelstein, 2011; Galante et al., 2019; Terigi, 2012), entonces es mejor pensar que cada uno de los contenidos antes citados tiene directa relación con esos actores.

Si para favorecer el proceso de formación el y la docente deben encontrar maneras de “traducir” el conocimiento, tener en cuenta para quién se traduce y a qué *operaciones de pensamiento* debe recurrir para comprender son factores importantes. Además, hay que ponderar cuáles son las posibilidades de profundizar esa *traducción*. Es necesario pensar dónde están parados docente y estudiantes para que la *experiencia* pueda darse a través de intercambios fructíferos y reales, en acciones concretas en las que se pone en juego no solo la apropiación de conceptos, sino también cuestionamientos que las rondan, a través de una bibliografía que lo permita. Como vimos en el video de Carlino (2017), preparar una clase es reflexionar acerca de qué camino recorrimos para poder apropiarnos de conceptos/conocimientos. Esa reflexión nos tendría que llevar a preparar actividades que permitan a nuestras y nuestros estudiantes hacer recorridos parecidos y mejores. Allonar ese trayecto sería el gran objetivo: el modo en el que el o la docente participa de esa formación.

Una clase es una actividad social en la que ocurren hechos en directa relación con los sujetos históricos que de ella participan. Por lo tanto, encontrar estrategias de comunicación certeras y proficuas es una de las tareas docentes y que debe ser considerada en la elección/construcción de la configuración didáctica (Litwin, 1997, como se cita en Edelstein, 2011). El o la docente se transforma en “sujeto creador” para que la reconstrucción del objeto sea posible por parte del aprendiz y que, a la vez, ese sujeto no sea un mero reproductor (Larrosa, 2018).

A partir de esas ideas, doy comienzo a la respuesta a mi propia pregunta: participar del proceso de formación de un sujeto es algo complejo, pero que necesariamente debe ser pensado y traducido en actividades que faciliten la comprensión y la construcción del conocimiento, a través de lecturas que permitan ver diferentes posturas acerca del objeto y a través del análisis de “objetos” existentes en prácticas sociales situadas que generen reflexiones y discusiones, además de un constante intercambio de ideas. La capacidad creativa y de riesgo pueden darle al y a la docente herramientas para hacer de

sus conocimientos objetos realmente “transponibles” para formar sujetos que, a su vez, si reproducen, reproduzcan maneras de crear de diferentes formas.

Referencias

- Carlino, P. (2017). *¿Cómo preparar una clase incluyendo lectura y escritura?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fIkhhRxIQ8Q>
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras.* Rosario, Homo Sapiens.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza.* Paidós.
- Galante, M. L., Matarozzo, O., Piretro, A. y Rodríguez, C. (2019). *Entre la reflexión, la revisión y la producción de las propuestas de enseñanza.* Curso de posgrado Formas de enseñar y maneras de aprender en la Universidad. Entre el programa, la hoja de ruta y la clase. Programa de Formación de Posgrado Gratuita (ADIUC).
- García Santa-Cecilia, A. (2000) *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera.* Madrid, Arco/Libros.
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor.* Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación.* Documento básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires, Fundación Santillana
- Pérez, A. C. (2019). Programa de la cátedra Didáctica de la Lengua I (incluye OPE), sección Portugués, Universidad Nacional de Córdoba.

Y... ¿para qué me sirve? Desafíos y propuestas en la enseñanza de la antropología en la carrera de Psicología

Karina Del Valle Generoso ¹

Antropología Cultural, Contemporánea y Latinoamericana es una materia del 2.º año de la Licenciatura y el Profesorado en Psicología, de la Universidad Nacional de Córdoba, la primera del área social en la formación. El programa anual comprende seis unidades: las tres primeras son de carácter introductorio a conceptos básicos de la antropología sociocultural y las siguientes abordan problemáticas sociales que se presentan en el ejercicio de la profesión.

Pensando en la relación de los sujetos con el conocimiento en espacios de educación formal (Edwards, 1995), dado que el desarrollo de esta disciplina se retroalimenta con las experiencias del trabajo de campo, independientemente de la forma en la que se presentan en el programa, es posible decir que en el análisis de la presente propuesta predomina una relación situacional del sujeto/alumno con esos conocimientos.

Los objetivos formulados en dicho programa se asientan en la intencionalidad de constituir una selección de elementos teóricos de la disciplina, en herramientas de análisis críticas de la/s realidad/es

¹ Es Profesora y Licenciada en Psicología, Maestranda en Antropología por la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Es Profesora Asistente en la Cátedra de Antropología Cultural, Contemporánea y Latinoamericana (Facultad de Psicología, UNC). CE: karinageneroso@unc.edu.ar

actual/es, lo cual requiere de parte de los estudiantes el despliegue de operaciones mentales (Meirieu, 1997), tanto de deducción como de inducción, y, ante la problematización y confrontación con situaciones concretas, también de la creatividad, en especial en los trabajos prácticos. En este sentido, la enseñanza (Cols y Basabe, 2007) constituiría un proceso intencional, orientado hacia otros, de mediación entre saberes y estudiantes, atravesado por múltiples dimensiones.

El trabajo práctico n° VI, denominado “Antropología y Salud”, corresponde a la última unidad del programa. Para abordar esta problemática, que ofrece la mirada de lo social para el cursado de materias de años superiores, es necesaria la previa apropiación de las nociones de *cultura* (unidad II) y los *métodos* para su estudio (unidad III). Asimismo, requiere al menos una reflexión de lo que implican el *encuentro con el otro* (unidad I) y las *construcciones de otredad* (unidades I y IV), las *identidades sociales*, las *formas elementales del racismo*, en especial el *prejuicio* y la *discriminación* (unidad IV), y los *atravesamientos de género* (unidad V), al abordar la comprensión de los procesos de salud/enfermedad/atención.

La pieza didáctica revisada: algunas decisiones y algunos fundamentos

La propuesta de trabajo práctico en torno a la relación entre antropología y salud está orientada a lograr la comprensión de una doble condición, por un lado, su universalidad, ya que todos los pueblos del mundo poseen una concepción acerca de la salud y la enfermedad, así como dispositivos y personas destinados a su atención, y por otro, su singularidad, ya que para cada cultura la noción de salud, enfermedad o padecimientos, y los modos de atenderlos, es diferente. Por esta razón, se requiere haber transitado por los ejes centrales de la materia para contar con un mayor número de aprendizajes previos para su mejor comprensión y para lograr una mayor integración de contenidos.

Por otra parte, se prevé que los trabajos prácticos correspondientes a cada unidad del programa se lleven a cabo una vez que se presenta

la nueva unidad en las clases teóricas, a los fines de desarrollar en paralelo, y de manera complementaria, la totalidad de la unidad.

El desarrollo se prevé en dos etapas. La primera de ellas comprende una instancia previa individual, no presencial, asistida con el material de apoyo a la lectura elaborado por el equipo de cátedra, en la cual los estudiantes realizan un primer recorrido por las ideas y conceptos seleccionados para trabajar y deben resolver algunas consignas de comprensión del texto.

La segunda instancia, de carácter presencial, constituye el encuentro áulico, de unas dos horas de duración. En este encuentro se presentan o proponen situaciones sociales problemáticas, de actualidad, que son analizadas a partir de los aportes teóricos de los autores sugeridos. Esta última instancia, a la vez que facilita el intercambio de ideas, experiencias y coconstrucción de conocimientos, también puede constituir una instancia de evaluación tanto para los estudiantes como para los docentes, en tanto permitiría a unos y otros dimensionar los alcances y las dificultades en la comprensión de los contenidos tratados.

Guía de trabajo práctico n.º VI - Tema: Antropología y salud

Objetivos

1. Reconocer los aportes del enfoque antropológico en el análisis de los procesos de salud/enfermedad/atención.
2. Analizar problemáticas de salud/enfermedad desde las perspectivas de la institución médica, las medicinas “paralelas” y los saberes acerca del cuerpo.
3. Imaginar las posibles articulaciones de la perspectiva antropológica con la práctica profesional de la psicología, en sus diferentes áreas de ejercicio, en especial las áreas clínica y sanitaria.

Material de lectura para el trabajo práctico

Le Breton, D. (2002). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Capítulo 9 Medicina y medicinas: de una concepción del cuerpo a concepciones del hombre. Nueva Visión.

Menéndez, E. L. (1994). La enfermedad y la curación. ¿Qué es medicina tradicional? *Alteridades*, 4(7), 71-83.

Actividades previas al encuentro áulico

1. A partir de la lectura de los textos de Le Breton y de Menéndez, realice las actividades sugeridas para cada uno.
2. A continuación, redacte un breve texto, aproximadamente de media carilla, en el que dé cuenta, con sus propias palabras, de las ideas principales de ambos.
3. Seleccione algún relato de los medios, las redes sociales o historias/experiencias familiares acerca de una situación relativa a un problema de salud/enfermedad o padecimiento, y analice cómo podría abordarse desde la perspectiva antropológica y la biomédica. Destaque las principales diferencias entre ambos enfoques en el abordaje de dicho padecimiento.

Texto: Le Breton, D. (2002). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Capítulo 9 Medicina y medicinas: de una concepción del cuerpo a concepciones del hombre.

- Identifique y describa los principales cuestionamientos que realiza el autor hacia los saberes acerca del cuerpo desde la perspectiva de la institución médica.
- Mencione los otros modelos de atención de los padecimientos o medicinas paralelas y su relación con el “modelo clásico” de la institución médica.
- Describa cuál es la concepción de enfermedad según el modelo biomédico.

- Fundamente la afirmación: “El cuerpo es una construcción social y cultural, y su realidad última no está dada”.

- Establezca las relaciones entre las nociones de eficacia simbólica, eficacia médica y efecto placebo (Milesi et al., 2019, p. 41).

Texto: Menéndez, E. L. (1994). La enfermedad y la curación. ¿Qué es medicina tradicional? *Alteridades*, 4(7), 71-83.

1. ¿Cómo define el autor al proceso salud/enfermedad/atención? ¿Qué relaciones establece con este proceso al hablar de los padecimientos?
2. ¿Qué consideraciones realiza acerca de “lo tradicional”? ¿Qué similitudes y diferencias puede encontrar con los planteos de Le Breton acerca de las medicinas paralelas?
3. Identifique a qué hace referencia el autor cuando desarrolla las propuestas relacionales.
4. Identifique en qué contexto el autor hace referencia a los conceptos de *eficacia simbólica* y *eficacia de la biomedicina*. (Ferrucci et al., 2017, pp. 45-46).

En el *encuentro áulico* de esta propuesta de trabajo, se articulan en distintos momentos y de maneras alternadas dos dimensiones (Edelstein, 2011; Litwin, s. f.). Por un lado, las condiciones de materialidad (aula, institución, tecnologías, etc.) y, por otro, el aspecto relacional docente/estudiantes y estudiantes/estudiantes, enmarcados en la relación contenidos/docente/estudiantes, apuntando a un trabajo de mediación entre los primeros y los últimos (duración total de 2 horas reloj).

- Presentación, por parte de le docente, del trabajo práctico y su justificación en el programa. Se invita a les estudiantes a buscar en las redes datos biográficos acerca de los autores sugeridos, haciendo uso de sus teléfonos celulares o *laptops*, y contando con conexión a

internet en las aulas, para luego entre todos pensar o imaginar los contextos de producción de sus escritos. Duración aproximada de la actividad: 10 min.

- Paneo general de las lecturas y las actividades realizadas por los estudiantes, proponiendo los ejes conceptuales proceso salud/enfermedad/atención, medicinas, modelo médico hegemónico y cuerpo, y anotando los aportes que van realizando en el pizarrón. Duración: 15 min.

- Instancia de trabajo grupal, en la que se propone la conformación de grupos –de entre 5 y 7 integrantes– y la reacomodación espacial, que puede ser tanto en el interior del aula como en el exterior. La consigna para trabajar es: seleccionar dos de los relatos/experiencias que cada uno ha traído acerca de una situación relativa a un problema de salud/enfermedad o padecimiento, que respondan a una y otra perspectiva (antropológica o biomédica), y compararlas teniendo en cuenta los ejes conceptuales seleccionados en el punto anterior. En esta instancia, los grupos serán acompañados por los ayudantes alumnos. Duración: 25 min.

- Socialización en el aula de lo producido por cada grupo, con la coordinación de la docente y los ayudantes alumnos. Se hará de manera expositiva, dando lugar a una ronda de comentarios al finalizar cada presentación o al final de todas. La tarea de la docente es la de rescatar estos ejemplos y anotarlos en relación con los ejes escritos previamente. Duración: 20 min.

- Segunda instancia de trabajo grupal, en la cual la consigna reviste una complejidad mayor. Se solicita a los estudiantes que realicen un esquema, cuadro u otro tipo de representación gráfica, mediante la que puedan dar cuenta de relaciones entre conceptos y relatos/experiencias trabajados, así como de asociaciones con otros contenidos del programa que hayan podido detectar. Esta producción se entrega por escrito y puede ser tomada como una instancia evaluativa. Duración: 30 min.

- Cierre y reapertura: plenario en el cual los grupos exponen sus “hallazgos”, mientras la docente retoma lo previamente anotado

en el pizarrón, asentando las relaciones explicitadas por medio de flechas o reordenamiento espacial de los ejes, creando así el propio esquema participativo de esa clase. Se sugiere a los estudiantes que anoten, de manera individual, los interrogantes que les surgieron al hacer estos ejercicios y, con esto presente, realicen *a posteriori* una nueva lectura de los textos. Duración: 20 min.

Desnaturalizando los haceres en la enseñanza de la antropología

A partir del recorrido por el curso de posgrado “Formas de enseñar y maneras de aprender en la Universidad”, se plantean inquietudes en, al menos, dos dimensiones.

La primera dimensión atañe a los *modos de abordar o establecer puntos de articulación*, en tanto Antropología se encuentra ubicada en los primeros años del cursado tanto de la Licenciatura como del Profesorado en Psicología, por lo que, los estudiantes aún no se han acercado a experiencias propias del ejercicio profesional y no han transitado experiencias de campo. Apenas comienzan a adentrarse en un universo “PSI”, la denominación *antropología* y un “origen” aparentemente diferente irrumpen en su horizonte de expectativas frente a la formación que han elegido y, es frecuente escuchar de ellos, surge el interrogante ¿y para qué me sirve antropología?

Sumado a esto, en su formación, el tránsito por las asignaturas de primer año les ha proporcionado fundamentalmente cierto “ejercicio” en cuanto a la relación con el conocimiento de orden tópico, en tanto la configuración de los contenidos se da en relaciones de contigüidad y las evaluaciones (a los fines de la acreditación) se realizan centralmente por medio de pruebas de múltiple opción (como respuesta a la problemática de la masividad). Por esto, como les estudiantes relatan, estudian “de memoria”. Antropología viene, pues, a plantearles el desafío de ejercitar otro modo de relacionarse con el conocimiento y de ejercitar una nueva forma de “alfabetización”.

La segunda dimensión, que indaga en las propias prácticas, invita a revisar, replantear y reformular de manera constante lo que refiere a la *propia tarea* de enseñar, a la forma singular de ser profesora/mediadora, de formar parte de la tríada entre los saberes y los estudiantes. En consecuencia, la mirada ha de contemplar también los interrogantes que surgen *en torno a los límites y los corrimientos* entre los propios modos de aprender y los de los estudiantes, el rol de “portadores” o “transmisores” de un conocimiento “sacralizado” y la potencia de acompañar a la recreación de esos y otros conocimientos. Sumado a esta complejidad, también entran en juego las tensiones intergeneracionales y, en especial, las aperturas y clausuras en cuanto a la incorporación/aprovechamiento de nuevas formas de comunicación que implican una transformación en las relaciones sociales (que dicho sea de paso, constituyen nuestro objeto de estudio), en el marco de las cuales la enseñanza universitaria y los propios docentes estamos implicados.

El aprendizaje en esta instancia se encamina a incorporar la reflexión de los procesos que se articulan en la tarea de enseñar –en lo que respecta a la elaboración de los contenidos–, de manera tal que faciliten las estrategias de apropiación de los estudiantes, considerando las operaciones mentales que intervienen en sus procesos de estudio y en sus maneras de aprender, las condiciones institucionales, los ámbitos, momentos y escenarios posibles, más allá de la situación áulica. Es decir, esto implica, entre otras cuestiones, aprender a explicitar los supuestos desde los que se plantea cotidianamente la tarea de enseñar, desnaturalizando (una noción clave, justamente en antropología) los modos de hacer que, muchas veces, se justifican en las condiciones del contexto.

A la reflexión crítica en torno a las expectativas acerca de las adquisiciones que los estudiantes “deben” lograr y a las expectativas acerca de los logros de la propia labor y en cuanto a la in/interdependencia de la/s enseñanza/s y los aprendizajes, el sumar estas nuevas herramientas, que a la vez que favorecen un marco interpretativo, orientan las futuras prácticas de enseñanza, potencian la tarea de mediar entre una propuesta y cada manera

de aprender, en el que los estudiantes, más temprano o más tarde, construyan/encuentren/recreeen/inventen la respuesta a “y... ¿para qué me sirve?”.

Referencias

- Cols, E. y Basabe, L. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni (Comp.), *El saber didáctico*. Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edwards, V. (1995). La relación de los sujetos con el conocimiento. En *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferrucci, S., Milesi, A., Buffa, S., Castro, M., Casetta, G., Imhoff, D., Gómez, M. M., Generoso, K. y Rinaudo, G. (2017). *Orientaciones para el cursado y estudio de la Asignatura y Guías de Trabajos Prácticos*. Cátedra de Antropología Cultural, Contemporánea y Latinoamericana. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión. Nueva Visión.
- Litwin, E. (s. f.). *La originalidad en el oficio de enseñar*.
- Meirieu, P. (1997). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Ediciones Octaedro.
- Menéndez, E. L. (1994). La enfermedad y la curación. ¿Qué es medicina tradicional? *Alteridades*, 4(7), 71-83.
- Milesi, A., Buffa, S., Gómez, M. M., Liarte Tiloca, A., Arnao Bergero, M., Rinaudo, G., Castro M., Casetta, G., Generoso, K. y Luna, M. Asesoramiento y revisión: Bocco, A. y Castagno, F. (2019). *Leer y escribir en Antropología. Herramientas didáctico-pedagógicas para el estudio de la disciplina*. Cátedra de Antropología Cultural, Contemporánea y Latinoamericana. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.

Versionando un práctico de la materia Morfología: entre *formas* y contenidos

Mariana Verónica Inardi¹

Un trabajo práctico domiciliario, una versión revisada

El ejercicio elegido² para retomar y revisar en el marco del curso se desarrolla en la materia Morfología 2 A de la carrera de Arquitectura (FAUD, UNC), una materia de segundo año del ciclo medio de la carrera (ciclo que abarca del 2.do al 4.to nivel, y que implica contenidos formativos conceptuales y procedimentales básicos). Pertenece al Área de Morfología e Instrumentación, es de cursado anual presencial y aprobación directa, y tiene una carga total de 75 horas y una carga semanal de 3 horas. Se trata de una morfología eminentemente arquitectónica, con el énfasis puesto en la exploración del espacio interior, y que articula los problemas abordados por Morfología 1 (de nivel 1), más general, instrumental y abstracta, y los de Morfología 3 (de nivel 3), que trabaja sobre aspectos urbanos.

El trabajo consiste en un estudio de obras de arquitectura o “estudio de antecedentes” que deben realizar los estudiantes en forma

¹ Es Arquitecta y Maestranda en Comunicación y Cultura Contemporánea por la UNC. Es Profesora Adjunta en la Cátedra de Morfología 2 A y Profesora Asistente en la Cátedra Teoría y Métodos B (Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNC). CE: marianainardi@hotmail.com

² Referencia guía de TP original sobre la que se hizo la revisión-reformulación: Ceconato, D. (2019). Guía Práctica 1. Cuerpo y autobiografía. Unidad Temática 1. Espacialidad y topología. FAUD, UNC.

domiciliaria (en grupos de a dos) para ser expuesto en seminario de taller y entregado en la primera clase posterior a la Semana de Mayo (en la que no hay clases regulares y solo se toman exámenes de nivel 5 de la carrera). Se trata del único ejercicio diseñado para ser realizado en forma totalmente domiciliaria durante el año, y por este motivo, se lo revisó y reformuló propositivamente en el marco del curso.

Desde lo conceptual, el ejercicio se vincula con el eje *espacialidad*, que articula toda la propuesta, y se sitúa en la Unidad Temática 1 sobre “Espacialidad y topología”, abarcando contenidos tales como “interioridad-exterioridad-transiciones”, “atmósferas materiales-espaciales (materia fenomenológica-material)” y “procesos generativos de la forma y el espacio (estereotómico- tectónico)”. Este último es el contenido procedimental más amplio y atraviesa toda la materia. El ejercicio elegido involucra, además, otro contenido procedimental de la materia que implica los “diagramas arquitectónicos”, un tipo de gráfica relacional que en este caso es analítica (y no generativa, como en el proceso de diseño). Su objetivo es complementar el trabajo práctico principal sobre el que vienen operando las y los estudiantes, un proceso de exploración preproyectual de ocho semanas de duración que se entrega en soporte gráfico y en maqueta en la novena clase.

Esta actividad habitualmente se solicita justo a la mitad del ejercicio mencionado, en la cuarta semana, y consiste en seleccionar al menos dos obras (de un listado de referentes provisto por la cátedra) para analizar en ellas las atmósferas interiores resultantes y su relación con ciertos mecanismos de captura de la luz que median la relación entre el interior y el exterior (“tragaluces”, filtros, veladuras). La finalidad es referenciar estas atmósferas a ciertas resoluciones tecnológicas presentes en estas obras para luego poder transferir esos recursos a sus propios trabajos.

Se trata de un estudio bibliográfico que parte de la recuperación y sistematización de información sobre las obras mediante su búsqueda en la web. Posteriormente, se realiza el análisis de las atmósferas interiores y los mecanismos de captura presentes en

estas, a través de su estudio con piezas gráficas simples como cortes esquemáticos y diagramas. Además, se busca anclar conceptos teóricos desarrollados en una clase teórica previa acerca de los tipos de luz- sombra, mecanismos y espacios correspondientes (luz sólida, tragaluces, espacio contrastado; luz fragmentada, filtros, espacio poroso; luz difusa, veladuras, espacio atmosférico), tema sobre el cual no hay material de estudio específico en el listado bibliográfico del programa, salvo algunos textos relacionados, pero de forma indirecta.

Los objetivos del trabajo práctico en el que se inserta el ejercicio son:

- 1 Retomar y anclar el concepto de *espacialidad* del enfoque de cátedra a las conformaciones espaciales de orden débil trabajadas en la Práctica 1 y en esta Práctica 2, relativa a la casa fenomenológica-arquetipo cueva.
- 2 Experimentar - ensayar procedimientos alternativos innovativos para la generación de conformaciones espaciales.
- 3 Profundizar un aprendizaje basado en problemas (problematizar), generando hipótesis y ensayos aproximativos (series).

Los objetivos específicos del trabajo de estudio de antecedentes son: a) reconocer procesos generativos del espacio y la forma a partir de la interpretación de experiencias y vivencias espaciales previas, y b) estudiar mecanismos de captación y transformación de la luz en obras de arquitectura de referencia, para transferirlos a la experimentación y ensayo de conformaciones espaciales atmosféricas³.

La nueva versión revisada del trabajo práctico fue realizada en formato Prezi⁴. Se buscó generar un dispositivo didáctico que pudiera traducir las consignas del trabajo original (en soporte papel y PDF) de una manera más ágil para las y los estudiantes, articulando, además, ciertos contenidos de aprendizaje necesarios para el desarrollo del

³ Estos objetivos fueron introducidos, ya que no aparecen en la versión original del trabajo práctico.

⁴ Pueden acceder ingresando a: <https://prezi.com/p/eoengwvsipg3/actividad-4/#present>

ejercicio. El formato interactivo en Prezi permitió ordenar información de lo general a lo particular, para ser navegado a modo de *zoom*, y jerarquizar u ordenar la información conforme se la vaya “activando” o “desactivando” al navegar. El trabajo se contextualizó en la unidad temática 1, con sus correspondientes objetivos, guías y cronogramas, y los objetivos específicos del presente práctico en particular.

Se diseñaron tres núcleos de consignas, que consisten en las acciones de *seleccionar*, *analizar* y *diagramar*. Cada una de ellas se presenta y problematiza a partir de una pregunta clave que condensa el sentido de la acción. Las dos primeras se relacionan con acciones de lectura y la tercera con la de escritura (diagrama), en clave arquitectónica. El trabajo invita a las y los estudiantes a operar en forma inductiva, pues se parte de la intuición y la comparación para llegar a conclusiones más generales, en coincidencia con el objetivo de reconocer procesos generativos del espacio y la forma a partir de la interpretación de experiencias y vivencias espaciales previas.

En todas las presentaciones de acciones o consignas se incluyó, a partir del despliegue que permite Prezi, la lectura de imágenes en relación con conceptos. Se referenciaron, también, ciertos temas específicos desarrollados en un teórico previo que deben retomarse para el desarrollo del trabajo, en forma más ordenada y clara (en la guía original solo se enumeran a modo de listado), con imágenes disparadoras en clave inductiva. Considerando que no hay bibliografía específica que aborde en forma más accesible estas categorías de tipos de luz- sombra, mecanismos y espacios resultantes (luz sólida, tragaluces, espacio contrastado; luz fragmentada, filtros, espacio poroso; luz difusa, veladuras, espacio atmosférico), se lo pensó, además, como material de estudio en el que se encuentre sistematizada esta información. También se incluyó material de apoyo sobre el tema *diagramas*.

El material de consulta sobre las obras o bibliografía para el trabajo para desarrollar en sí emerge de la búsqueda de información digital en la web y es básicamente descriptivo (memorias descriptivas de obras, imágenes y piezas gráficas como planos, cortes y vistas, en

lenguaje de representación arquitectónico). Por ello, el listado de referentes se organizó de manera digital e interactiva, y se realizó un fichado de cada obra con imágenes seleccionadas por su afinidad al tema (relación forma-contenido). Se incluyó un *link* como referencia de búsqueda de cada obra, para acercar a las y los estudiantes a sitios web confiables de consulta habitual en la arquitectura, buscando con ello ayudar a construir su propia cultura disciplinar.

Se explicitaron en un apartado de “Referencias” las normas de presentación, los criterios de evaluación y la bibliografía relacionada. La bibliografía relacionada (indirectamente, desde la temática de “materialidad” en el apunte que provee la cátedra) se fichó y se incluyó un breve resumen de su contenido.

Un ejercicio metarreflexivo

Al comenzar el curso, cuando formulamos preguntas en el primer encuentro, mi inquietud se centró en cómo hacer para que las y los estudiantes de Arquitectura, en especial de segundo año (que son las y los de las dos materias en que desenvuelvo mi labor docente), pudieran desarrollar sus trabajos y sus procesos de aprendizaje con mayor facilidad, de un modo más accesible y factible de ser concretado en los tiempos que los calendarios académicos señalan.

En el desarrollo del curso, fueron apareciendo algunas claves para repensar esto, sobre todo en relación con las materias en las que desarrollo mi labor docente, en particular Morfología, que fue sobre la que realicé los trabajos. Gracias a las clases, las lecturas y las actividades de transferencia realizadas, advertí la necesidad de traducir a una configuración didáctica, es decir, a una particular articulación entre “forma y contenido”, el cruce entre el enfoque de la propuesta de cátedra y los contenidos curriculares de la materia, para evitar con ello introducir más contenidos (extramorfológicos) a “aprender” por las y los alumnos, desde una lógica acumulativa.

A partir del curso, me fue posible también descubrir algunos márgenes o puntos de reparo que permiten pensar nuevas posibilidades didácticas

dentro del mismo encuadre o marco en que ya vienen desarrollándose las prácticas. En este sentido, uno de los aprendizajes que he comenzado a construir tras el paso por esta propuesta se relaciona con el uso de la bibliografía, que en la propuesta de cátedra es numerosa y se podría sistematizar. La construcción de un espacio lector y la sistematización de las lecturas a través de ciertos dispositivos constituyen una grieta interesante sobre la cual trabajar, y me han hecho pensar no solo en relación con el uso de los textos de la bibliografía, sino también de las imágenes y en cómo es posible comenzar a pensar y organizar más sistemática y menos intuitivamente su uso en nuestras prácticas de enseñanza.

Los textos y las imágenes podrían presentarse explicitando su sentido en el contexto de nuestras actividades, en una hoja de ruta que los articule y conecte, y que construya un relato de cómo los pensamos y *re-con-textualizamos* en ese marco. Sus lecturas y reescrituras podrían estar mediadas por dispositivos aún por construir, para así poder pensar y trabajar en función de las situaciones de lectura a que respondan. Tanto textos como imágenes podrían repensarse desde la mirada del espacio lector que desea construirse, en función de los recorridos y sentidos que buscan propiciar sus lecturas, entendidas estas como construcción y no como mera reproducción.

Referencias

- Carlino, P. (2017). *¿Cómo preparar una clase incluyendo lectura y escritura?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fIkhhRx1Q8Q>
- Edwards, V. (1995). La relación de los sujetos con el conocimiento. En *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Galante, M. L., Matarozzo, O., Piretro, A. y Rodríguez, C. (2019). *De una "lista" en orden alfabético (contenidos/bibliografías/estudiantes) a una propuesta áulica situada*. Curso de posgrado Formas de enseñar y maneras de aprender en la Universidad. Entre el programa, la hoja de ruta y la clase. Programa de Formación de Posgrado Gratuita. ADIUC.

Giménez, G. (2014). La lectura de textos académicos como problema. En G. Giménez, D. Luque y M. Orellana (Comps.), *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces* (pp. 31-43). Universidad Nacional de Córdoba.

Litwin, E. (s. f.). *La originalidad en el oficio de enseñar*. Documento publicado por INDUKAY, el portal educativo de La Rioja.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Paidós.

Meirieu, P. (1997). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Ediciones Octaedro.

Pulso del taller activado: invitación a implicarse en encuentros situados, sensibles y atentos

Lucrecia Resnik¹

Una pieza didáctica, un ejercicio de revisión

Las siguientes consignas son parte de un ejercicio elaborado y trabajado junto con la Arqta. Clara Delfino en relación con la guía de prácticas realizada por el profesor titular, Arq. Diego Ceconato, dentro del cursado de la asignatura Morfología 2 A de la carrera de Arquitectura, espacio curricular del segundo año según el plan de estudios 2007.

Dichas consignas están situadas en la Práctica 1, dentro de la Unidad Temática N.º 1 “Espacialidad y topología”, y allí se trabajan los conceptos de espacialidad, cuerpo autobiográfico y diagrama.

La propuesta pretende poner en relación el cuerpo de la y el estudiante (lo subjetivo) como configurador del espacio con la construcción del espacio a través del uso del diagrama como herramienta. Las pautas de trabajo están vinculadas a los siguientes objetivos:

- Introducir al concepto de espacialidad, eje central del enfoque de cátedra, y generar anclajes conceptuales y procedimentales a las prácticas que se desarrollarán posteriormente.

¹ Es Arquitecta. Se desempeña como Profesora Asistente en la Cátedra de Morfología 2 A (Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNC). CE: lucrecia.resnik@gmail.com

- Introducir a un aprendizaje basado en problemas, generando hipótesis y ensayos aproximativos.

Como criterio de evaluación, se tiene en cuenta el proceso que desarrollan las y los estudiantes, más allá del producto al que arriben.

Al ubicarse en un momento inicial de la materia, este ejercicio opera usualmente como evaluación diagnóstica. Es importante para el desarrollo de esta práctica leer la bibliografía sugerida como andamiaje conceptual. Por ello, se propone un itinerario para abordar la lectura comenzando con aspectos conceptuales situados en la práctica. El trabajo con los materiales que componen ese marco teórico incluye la revisión de un glosario (Ceconato, 2019) y se complementa con nociones que nutrirán las acciones a llevar adelante a través de la *performance* y autobiografía (Alcázar, 2014).

Desarrollo de la propuesta para implementar la práctica

Se destinarán cuatro jornadas para resolver y concretar el ejercicio completo. Durante las tres primeras, se presentará al grupo la propuesta, entablando conversaciones reflexivas, complementadas con proyecciones de imágenes y mapas conceptuales como puntapié a un modo de trabajo relacional. En el transcurso de este tiempo, las y los estudiantes se centrarán en la construcción del propio proceso, y el taller será espacio de intercambio, abierto a consultas y revisiones de los trabajos en desarrollo. En la última jornada, se concretará la entrega y se compartirá en un seminario la experiencia y producción total, dando lugar a la construcción colectiva del conocimiento.

a)- Problema

El problema está planteado en la guía general de prácticas realizada por el Arq. Ceconato (2019):

Introducir en la construcción de una mirada autorreflexiva e introspectiva sobre la identidad múltiple, metamorfoseable del

propio estudiante en relación a sus maneras singulares de hacer y significar su propio cuerpo (su “potencial caótico”) en sus vínculos con otros cuerpos, objetos, espacios, pieles-filtros arquitectónicos, atmósferas en el contexto de la arquitectura doméstica de la casa, desde sus rememoraciones de experiencias vividas así como desde sus proyecciones imaginarias (las casas deseadas). (p. 4)

b)- Consignas

Para la implementación de la práctica y dar respuesta al problema planteado, se explicarán los diferentes puntos para resolver a modo de hoja de ruta. Así, los puntos 0 y 1 serán para desarrollo domiciliario, mientras que el punto 2 será para desarrollo en taller, el punto 3, nuevamente, para desarrollo domiciliario y, por último, el punto 4 se desarrollará en taller.

0- Caja de herramientas

Les proponemos un itinerario de lectura que los acercará a las herramientas conceptuales necesarias para la resolución de la práctica.

a) Del glosario de la guía de prácticas proporcionada por la cátedra (Ceconato, 2019), leer los conceptos: espacialidad, cuerpo autobiográfico y diagrama; luego, elaborar de cada concepto una interpretación por escrito a modo de paráfrasis.

b) Leer el capítulo seleccionado del libro *Performance. Un arte del yo. Autobiografía, cuerpo e identidad*, de Alcázar (2014), y elaborar una interpretación a modo de paráfrasis, pero esta vez, además, seleccionar dentro del texto o de la interpretación palabras/conceptos clave. Vincular estos conceptos a modo de mapa conceptual.

1- Cuerpo - prótesis

Aquí la invitación es a pensar la relación entre el propio cuerpo y el espacio que habitamos y, también, a reflexionar acerca de cómo se puede generar o modificar el espacio a partir del movimiento del cuerpo. Proyectaremos en diapositivas una selección de

variadas imágenes que provienen del campo de la *performance*, donde artistas trabajan su autobiografía, problematizan el propio cuerpo, interviniéndolo con ampliaciones y alteraciones a modo de prótesis.

A partir de las imágenes expuestas y de las herramientas conceptuales trabajadas en el punto 0, les preguntamos: ¿Si nuestro cuerpo tuviera capacidades metamorfoseables, en qué parte o partes aplicarías prótesis/extensiones/protecciones/alteraciones/protuberancias como nexo u ampliación de este con posibilidades transformadoras y generadoras de espacio?

A partir de lo trabajado, les pedimos que construyan un prototipo de prótesis en escala 1:1, montable sobre el cuerpo o alguna parte específica de él.

Finalmente, armen un registro fotográfico que dé cuenta de la relación entre la prótesis generada y la búsqueda autobiográfica de conocimiento del yo-cuerpo y entre este cuerpo-prótesis con el espacio/límites/otros.

2- Cuerpo huella - cuerpo performático

Para la jornada de taller, llevar: papel afiche blanco, papel film, tizas, fibrones, cinta de embalar, cinta de papel, grafito, hilos, etc.

A partir de la experimentación del cuerpo-prótesis en movimiento, se realizará un registro en papel en escala 1:1 del replanteo de la huella de esa acción y posibles hipótesis formales y geométricas de la espacialidad resultante.

El registro se realizará también a través de una serie fotográfica o videos/secuencias. Posteriormente, las imágenes serán intervenidas en búsqueda de espacialidad arquitectónica.

3- Cuerpo espacio - generación de un microespacio

En esta etapa el requerimiento es construir un diagrama que ponga en relación lo trabajado en la construcción de la prótesis y la experiencia del registro 1:1. Es decir, la relación establecida con el espacio próximo, los elementos, la configuración estructural de la prótesis

y las cualidades materiales trabajadas en esta. Esta información será llevada a la construcción de la maqueta.

La maqueta, construida en escala 1:25, planteará una serie de microespacios trabajados con criterios constructivos arquitectónicos acordes con la escala.

La técnica será libre: cartón, varillas, yeso o el material más adecuado según las cualidades matéricas buscadas.

4- Entrega y puesta en común

Finalmente, las etapas atravesadas se pondrán en estado de vínculo en la realización de la entrega final. Para esta, tendrán que presentar paneles gráfico-conceptuales que sinteticen y permitan una clara lectura del proceso, una maqueta de la propuesta y la bitácora, pieza clave, que reúna todos los pasos transitados posibilitando la lectura de esta evolución. En esta jornada de cierre, se realizará una puesta en común de toda la producción del taller, donde se compartirán las experiencias.

c)- Evaluación

La evaluación será individual y en relación con el proceso de trabajo de acuerdo con los siguientes criterios:

- El grado de comprensión del concepto *espacialidad*.
- La relación entre el proceso realizado y el problema planteado.
- El grado de desarrollo-experimentación y coherencia del proceso.

Fundamentación de los movimientos/revisiones realizados

La configuración didáctica propuesta en esta versión revisada hace pie en el método didáctico de “aprendizaje basado en problemas” (Davini, 2015), buscando promover y acompañar un trabajo con las y los estudiantes a partir de que puedan poner en juego la capacidad crítica, la inventiva y el sentido práctico para resolver el problema planteado.

Los movimientos sugeridos proponen vincular, por un lado, aspectos conceptuales (abstractos) con aspectos constructivos, tanto espaciales como materiales (concretos), a partir de una significación lógica de los contenidos. Por otro lado, establecer conexiones entre las diferentes etapas por atravesar, proponiendo un recorrido y una secuencia para concretar los propósitos de la práctica.

El ejercicio metarreflexivo

La siguiente es una pregunta en relación con los procesos de estudio y aprendizaje de las y los estudiantes formulada en el primer encuentro presencial: ¿Cómo activar/motivar/movilizar procesos de aprendizaje en las nuevas generaciones de estudiantes?

La pregunta parece simple, pero no lo es. Construir una respuesta implica atravesar en diagonal el curso y las lecturas propuestas. La primera respuesta me la dio Verónica Edwards (2005), con su planteo sobre el trabajo “situacional” con los contenidos, para promover aprendizajes significativos y situados. Es decir, dar a las y los estudiantes la posibilidad de incluirse e interrogarse dentro de un proceso en el que se articulan enseñanzas y aprendizajes y poner en juego sus conocimientos anteriores. Así, es más factible establecer una relación próxima docente-estudiante desde donde conocer y comprender sus motivaciones y lenguajes y elaborar propuestas movilizadoras que despierten su interés.

Parada en este lugar sensible, atento y situado, podría proponer dispositivos didácticos (Meirieu, 1997) que activen operaciones mentales posibles y estimulantes para ese grupo de estudiantes en particular.

De la mano de Larrosa y Rechia (2018), me parece importante incorporar a la respuesta la posibilidad de hacer consciente y trabajar con todos los “artefactos” disponibles: el aula como espacio público y cápsula atencional, la pizarra, las imágenes proyectadas, las lecturas; así, accionar con estos “artefactos” y elegir cuál poner en juego en cada encuentro de acuerdo con los temas por desarrollar y el pulso del taller.

También encuentro muy valioso prestar atención a las herramientas que propone Davini (2015), con sus “criterios didácticos para la motivación”, de los que tomo como aporte para generar la respuesta, el compromiso de seleccionar y transmitir contenidos relevantes para las y los estudiantes. Para esto, es fundamental situarme junto a ellas/os, invitarlas/os a implicarse activamente en las tareas permitiendo, por ejemplo, la elección de temas o problemas en los que deseen profundizar; recuperar los códigos y el lenguaje desde los cuales las y los estudiantes construyen sus identidades; incluir la emoción, la alegría y el placer en la enseñanza, evitando la rutina y motivando desafíos; estimular la autoevaluación, involucrando y generando compromiso en las y los estudiantes en su propio proceso.

Como estudiante de este curso, puedo decir que me sentí motivada y desafiada, por lo que vale desde este lugar analizar lo vivido para encontrar otra respuesta a la pregunta inicial. Vinculo este sentirme motivada y desafiada a la experiencia de la didáctica puesta en acción durante el cursado. Fue el “cómo” de la propuesta, el agente de activación y orientación en el proceso junto a contenidos precisos, relevantes, variados. Fui sorprendida por esta serie de actividades. Resolverlas implicó salir de mis lugares habituales, un gran esfuerzo y mucho aprendizaje. Me siento agradecida.

Referencias

- Alcázar, J. (2014). *Performance. Un arte del yo: Autobiografía, cuerpo e identidad*. Siglo XXI.
- Ceconato, D. (2019). *Guía Práctica 1. Cuerpo y autobiografía*. Unidad Temática 1. Espacialidad y topología. Cátedra de Morfología 2 A. Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell Elsie (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de Profesor*. Noveduc.

Meirieu, P. (1997). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Ediciones Octaedro.

El docente como mediador ante conocimiento complejo: de la extranjería del estudiante al protagonismo experimentador

Ariel Ringuelet¹

Reflexiones sobre un trabajo integrador

La pieza elegida para este ejercicio de revisión es el trabajo integrador grupal final (TIF) del espacio curricular Suelos y Sustratos, de la Tecnicatura Universitaria en Jardinería y Floricultura, Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba. El trabajo se denomina: “Estudio y diagnóstico de un suelo de jardín. Propuesta de uso, manejo y mejoras”.

Esta propuesta de construcción didáctica se relaciona con los objetivos generales de la planificación del espacio curricular respecto de los conocimientos y las habilidades mínimas que el estudiante debe adquirir para estudiar y diagnosticar correctamente la calidad de los suelos de áreas verdes y de los sustratos y enmiendas utilizados en jardinería y floricultura. Se relaciona, también, con todos los objetivos específicos del “suelo” y con algunos de los “sustratos”:

¹ Es Ingeniero Agrónomo y Magíster en Ciencias del Suelo. Es Profesor Asistente en la Cátedra de Edafología (Facultad de Ciencias Agropecuarias, UNC). CE: aringuelet@agro.unc.edu.ar

- comprender los conceptos básicos de suelos; practicar su descripción morfológica a campo; valorar las principales propiedades físicas de los suelos y su relación con la dinámica del aire y del agua;
- utilizar técnicas analíticas para evaluar indicadores físicos de suelos; conocer instrumentos analíticos sencillos de campo y de laboratorio;
- extrapolar la información analítica a situaciones aplicadas mediante el cálculo; proponer mejoras de los suelos y medios de enraizamiento mediante el uso de materiales mejoradores, sean puros o en mezclas, en forma concentrada (sustratos para contenedores) o diluida (abonos y enmiendas para canteros, jardines y parques).

La actividad que conforma este trabajo final consta de *tres momentos* que se complementan:

- El primero, eminentemente práctico, de “campo”, que se desarrolla en un área verde de interés, empleando diferentes técnicas con el apoyo de bibliografía básica y guías de procedimiento, y que se completa con pesadas y cálculos.
- El segundo, “de escritorio”, es el análisis. Involucra la discusión de las observaciones y de los resultados, las conclusiones y las propuestas, apoyándose en bibliografía obligatoria y complementaria.
- El tercero es el que sintetiza, aclara, expone y comparte los dos anteriores. Es de “escritorio y de aula” (escritural-oral) y consiste en:
 - a) la redacción de un informe;
 - b) entrega digital;
 - c) primera devolución del docente;
 - d) la exposición oral y defensa pública;
 - e) segunda devolución docente;
 - f) posterior entrega del informe final. Este es un requisito indispensable para aprobar el espacio curricular Suelos y Sustratos y complementario de otras instancias de evaluación.

El informe escrito se desarrollará utilizando el conocimiento y las habilidades adquiridas en las clases teórico-prácticas previas y utilizando el apoyo de las guías y manuales suministrados. Se trata de un informe técnico que debe tener todas las observaciones, mediciones y cálculos que se solicitan en las “Consignas para elaboración del TIF”, acompañado de las planillas específicas. También debe responder a todas las preguntas allí formuladas e ilustrar con fotos del sitio, del perfil de suelo y de todas las actividades realizadas. Debe incluir conclusiones y proponer usos, manejos y posibles mejoras del área verde. El informe tiene que reflejar claramente el trabajo realizado. No tiene estructura ni extensión establecida.

El espacio curricular y sus lecturas poseen términos nuevos, y otros que no suelen ser utilizados correctamente en sitios de difusión masiva, no específicos ni académicos. Se les propondrá un listado breve de términos para que los estudiantes busquen, discutan y elaboren definiciones propias para hacer un glosario. Realizarán la misma experiencia con algunos términos técnicos de libre elección. Asimismo, tendrán que elegir un número determinado de palabras clave del informe y justificar en cada caso su elección.

Evaluación del informe (grupal) – Criterios evaluativos

- Coherencia y rigurosidad de los datos registrados, de las mediciones y de los cálculos realizados.
- Pertinencia de las observaciones y de las respuestas de la situación elegida y estudiada. Presentación general.
- Corrección en la sintaxis, claridad y poder de síntesis en los textos redactados.

Evaluación individual en la exposición oral

- Claridad en la exposición.
- Dominio de las técnicas aplicadas.

- Conocimiento detallado del contenido del informe.
- Coherencia en la interpretación de los resultados obtenidos.

Se incorporará la utilización de lista de cotejo como instrumento para sistematizar y comunicar la evaluación

Reflexiones sobre las modificaciones propuestas

Las modificaciones realizadas han enriquecido la actividad didáctica y aclaran algunas consignas tanto para el docente como para el estudiante. Esto es favorecido porque el trabajo desarrollado posee diferentes instancias, en un contexto de construcción multidimensional y grupal. Tiene un desarrollo secuencial en el tiempo (3 semanas), en el que la lectura, las técnicas desarrolladas, repetidas y mejoradas en el campo, y las devoluciones docentes lo van mejorando. Esto se comunica junto a todas las consignas técnicas al finalizar la primera parte del curso (suelos). Al resignificar la lectura como componente fundamental (herramienta-guía y base de fundamentación teórica) para la comprensión y apropiación del tema desarrollado, se entiende que contribuye a decidir en qué lugar van a desarrollar la intervención del TIF; cómo lo van a abordar; qué aspectos relevantes tendrán en cuenta; qué metodologías utilizarán, justificar por qué su elección y cómo las utilizarán; qué referencias utilizarán para cotejar e interpretar resultados para la elaboración y redacción del diagnóstico y las conclusiones en la propuesta de posibles usos, manejos, mejoras o soluciones.

En este marco, la escritura tiene un rol conductor central que en la propuesta anterior quedaba subvalorada, tanto en el borrador de campo como en el informe para presentar en forma digital. Debido a que es un trabajo integrador de campo, complejo y grupal, su desarrollo se ve plasmado y sintetizado en ese informe escrito. Así, la escritura se constituye en la principal manifestación de la actividad, enmarcada por la lectura en sus diferentes momentos y las habilidades adquiridas en clases prácticas formales previas. El hilo conductor que deberá estimular el docente es la participación y el espíritu crítico de cada integrante, que potencie el resultado final, y que se traduzca

en “algo útil”, distinto, en la creación de un trabajo nuevo, original e irreplicable. En la exposición oral es donde se debería afianzar y comprobar los supuestos anteriores, a partir de las dificultades, las dudas, los “errores”, las discrepancias y coincidencias de cada uno de los integrantes del grupo.

Durante toda la construcción del trabajo, se complementan, se potencian y también entran en conflicto dos actitudes o dos maneras de ver, hacer y resolver: lo individual y lo colectivo. Es un desafío permanente entre las ideas y percepciones particulares y las de los otros compañeros, “mis verdades” y las de los otros. Al mismo tiempo, se trata de una aventura muy enriquecedora aceptar el hecho de que es posible aprender del otro o ver con los ojos del otro. Se puede constituir en una experiencia social enriquecedora, colectiva, comunitaria o democrática. Las limitaciones (supuestos conflictos por puntos de vista o intereses contrapuestos o diferentes) se pueden transformar en una fortaleza donde el resultado del conjunto puede ser mucho más que la suma de las partes.

Ideas finales: ¿aprenden – aprehenden mis alumnos?

Rescato el concepto de *traducciones o mediaciones* (Edwards, 1995), el rol y la responsabilidad del docente como *traductor* –puente y vínculo– entre el conocimiento amplio, diverso, abstracto, complejo, diverso, académico, científico... y el sujeto “inmigrante” (alumno) para que deje de serlo, o lo sea menos, para ser estudiante protagonista, aprendiz, discípulo.

A la noción de *traducción* la relaciono y la amplío con el concepto de *experiencia* desarrollado tan vitalmente por Jorge Larrosa: lo que conmueve, “lo que me sucede”, lo exterior, lo extranjero, la exterioridad, la alteridad, “principio de exterioridad”, “principio de alteridad” (Larrosa, 2006). El docente como facilitador, como traductor, para que el estudiante experimente, aprenda desde la experiencia y ya no sea la misma persona luego de cada tema, de cada lectura, de cada clase, de cada actividad práctica. Se trata de un convite, un desafío, una aventura para estar atento y trabajar

creativamente (o enseñar desde el aspecto creativo del oficio docente), apuntando alto... utilizando la experiencia propia para lograr la mejor manera de traducir los contenidos para/con el alumno y estimular su aprendizaje desde allí.

Referencias

- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell Elsie (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*. 40(1), 233-259.

Un ingreso posible en el horizonte del primer año universitario: reelaboración de un trabajo práctico con frentes cercanos y lejanos

Victoria Inés Suárez¹

El presente trabajo es una reelaboración de un trabajo práctico de la materia Introducción a los estudios audiovisuales, en la que me desempeño como profesora adjunta y coordinadora. La materia pertenece a la Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales (Plan 2019), de la Facultad de Artes de la UNC. Este primer espacio curricular que cursan los ingresantes tiene cuatro instancias evaluativas. Sobre una de ellas trabajé puntualmente, en el marco del curso Formas de enseñar y maneras de aprender en la universidad. A continuación, se presentan las consignas resultantes del proceso de reflexión y producción llevado a cabo durante dicho curso.

Un trabajo práctico en el marco del ingreso: reflexiones y adecuaciones de una propuesta en Cine y Artes Audiovisuales

Trabajo práctico 3 - Análisis de película

¹ Es Licenciada en Cine y Televisión, Magíster en Comunicación y Educación Audiovisual. Es Profesora Adjunta en la materia Introducción a los Estudios Audiovisuales y Profesora Asistente en la materia Realización Audiovisual (Facultad de Artes, UNC). CE: victoria.ines.suarez@gmail.com

“El arte nos atrae solamente cuando revela en nosotros secretos”.
Jean-Luc Godard

Estimades, ¡bienvenidos a esta nueva propuesta de trabajo!

Cuando en los **módulos del programa** hablamos de “análisis de obras”, ¿a qué nos referimos? Estamos pensando en hacer ejercicios de visionado para identificar los recursos audiovisuales que se usan en ellas, para poder así encontrar sentidos explícitos e implícitos. El trabajo que nos convoca consiste en hacer prácticas en ese sentido.

Ya cuando hicieron las **actividades preparatorias** han tenido preguntas que vinculaban los conceptos de cada autor o texto con las películas, intentando que haya una integración teórico-práctica. Este trabajo continúa la línea de esas actividades realizadas en diciembre y enero.

Por eso mismo también, este trabajo está vinculado a todos los **recursos bibliográficos** que venimos trabajando. Algunos textos nos han ayudado a aprender formas de pensar y analizar; otros nos han colaborado para dar estructura y forma a un texto argumentativo. Una buena parte de los textos nos proveen el “contenido”, nos ofrecen material para pensar el qué decir o nos dan nombre a lo que vemos y pensamos sobre cada material audiovisual.

Parece bastante... ¡y lo es! Posiblemente, ordenar el recorrido nos sirva para pensarlo gradualmente y afrontarlo en toda su complejidad. **¡Empecemos entonces por leer las consignas!**

> *A partir de las preguntas y observaciones recibidas durante el seguimiento del curso, he decidido incorporar esta introducción, que sirve para contextualizar a los estudiantes, antes de empezar a leer las consignas con el formato más tradicional.*

> *La cita del comienzo, que también está al final, es más pertinente que la utilizada en años anteriores, porque se vincula con el ejercicio que propone el trabajo práctico. La idea es pensarla antes de comenzar el trabajo y que sirva también para su cierre. Considero que es*

motivadora, permite interpretaciones diversas y sirve para ejemplificar y reflexionar sobre el sentido de un análisis.

A) Consigna general

A partir de la visualización de un cortometraje o fragmento de película, que será proyectado en las comisiones de trabajos prácticos, les solicitamos que elaboren individualmente un texto argumentativo, cuya extensión no supere las dos carillas A4, en el que analicen el sentido de la obra. Es importante argumentar aplicando los conceptos y categorías desarrollados en la bibliografía y en las clases teóricas y prácticas.

Como forma de entrenamiento y para ayudar al desarrollo del texto, las siguientes preguntas orientadoras pueden ser de utilidad:

1. ¿Cuál es el tema principal? ¿Qué quiere decir sobre este? Hipótesis de lectura.
2. ¿Qué recursos de la construcción del espacio y tiempo fílmico, de la puesta en escena o puesta de cámara utiliza? ¿Qué recursos del montaje o la dirección, del sonido, el arte o la fotografía observan? ¿Con qué sentido se usan? Es decir, ¿de qué manera los recursos propios del lenguaje cinematográfico contribuyen a la creación del sentido?
3. ¿Qué vinculación existe entre el título y el contenido/tema del cortometraje o fragmento visionado?

> *Este ítem de consigna general está primero, en esta nueva versión del trabajo práctico porque es el que explica globalmente lo que hay que hacer. Considero que es más ameno para la apertura que empezar por leer los objetivos, sin saber aún de qué se trata la tarea.*

> *“Analizar el sentido de la obra”. Este es un punto para seguir trabajando. El recorrido del curso me permitió actualizar la consigna, sacar por el momento el “reflexionar”, ya que es algo que haríamos, en última instancia, a modo de cierre, sin ser el objetivo principal de todo el trabajo práctico ni de la producción por la que evaluamos a*

les estudiantes. Por ahora, prima la idea de ejercitar el “análisis del sentido” de la obra. Considero que habrá tiempo de avanzar en otras instancias más reflexivas, posiblemente en la puesta en común final de la materia o en otras materias del cursado de primer año.

Estimades, ¡mucha atención a esto! No se espera que respondan estas preguntas una a una, sino que son orientadoras para el desarrollo de un texto argumentativo que **contemple** estos ítems. ¿Cómo? ¿Recuerdan los análisis ejemplificadores que tuvieron a disposición en el aula virtual en diciembre y enero? Los retomemos. Les proponemos por grupos tomar alguno, el que más les haya gustado, y releerlo con la idea de identificar en qué partes están respondidas – no esquemáticamente, pero sí a lo largo de las líneas– las preguntas precedentes. Ahora, les invitamos a resaltar con colores distintos las partes del análisis, según respondan a las preguntas del apartado 1, 2 o 3. ¿Pueden distinguir las diferentes partes? ¿Cómo se estructuran los análisis? ¿Qué partes tienen? ¿Cómo se organizan o articulan? Les proponemos compartir estas conclusiones en un espacio de puesta en común con sus compañeros.

> *Esto está puesto en otro color y como un llamado de atención o nota al margen. Voy necesitando algunas herramientas de diseño, un apartado con un signo de admiración, una imagen icónica. Por ahora hice el cambio de color y fondo. Es una especie de advertencia “amistosa”, una interpelación directa a los estudiantes, convocándoles a revisar el material que ya tienen hecho. Lo que se propone es una actividad en el aula durante la lectura de las consignas.*

B) Objetivos

Estimades, antes de leer los objetivos de este trabajo, hablemos de los **objetivos de la materia**. Ya hemos leído sobre la “concepción integral”, “métodos dinámicos y participativos” y el fomento del “rol activo, creador, investigador, experimentador” –explicitaciones que están en la fundamentación de nuestro programa–. El recorrido de este trabajo práctico pretende hacer tangibles esas palabras. De esa forma, queremos materializar los objetivos de la materia.

¿Se animan a releerlos? Como tarea “de combustión espontánea”, les proponemos retomarlos y pensar en cada uno de ellos. ¿Qué les sugieren? Tentativamente, ¿cómo creen que el trabajo práctico a punto de comenzar va a lograr cumplir esos objetivos? ¿Pueden compartir sus impresiones con sus compañeros? Ahora, veamos los objetivos de este trabajo práctico y analicemos en qué medida se derivan de aquellos.

> *Este apartado incluye o se funde con lo que sería, más bien, el “guion” de la clase. No creo que haga falta explicitar esto en el texto de las consignas, aunque tampoco estoy segura de sacarlo. Por lo pronto, sí considero que es importante y que está bien revisar los objetivos del programa con los estudiantes y compararlos o relacionarlos con los que este trabajo práctico en particular expone.*

Los objetivos de este trabajo práctico son:

1. Promover la incorporación práctica y concreta de los conceptos estudiados en la materia.
2. Elaborar un texto de análisis, a partir de la visualización de una obra audiovisual.
3. Implementar estrategias de organización, jerarquización, planificación y redacción de las ideas.

C) Cronograma

Fechas	¿Qué hacemos?
Jueves 7/02	Lectura de consignas
En teóricos y prácticos	Ejercicios preparatorios
* ¡Atención! En este cronograma por días, podrás verificar qué textos vamos a trabajar en cada oportunidad. Como ya están leídas y resueltas sus respectivas guías, es solo cuestión de repasar ambas cosas antes de ir a la clase. ¡Y no olvidar la película! Sumando la predisposición para el intercambio, aprovecharemos al máximo cada encuentro.	
Jueves 14/02	Simulacro + Análisis de aciertos y desaciertos.
Viernes 22/02	Trabajo práctico 3, presencial, individual.
(Según la comisión)	Entrega de calificaciones y publicación en aula virtual.
(Según la comisión)	Revisión y consultas.
Martes 12/03	Recuperatorio de trabajo práctico 3.

> Esta versión del trabajo práctico tiene el cronograma en formato de cuadro, donde aparecen primero las fechas y luego las actividades, a diferencia de la versión anterior, en la que ponía primero la actividad y luego la fecha o cuándo se desarrollaba.

> En medio del cronograma hay un llamado de atención que busca explicitar que lo que venimos y seguiremos haciendo en el teórico y en las comisiones son ejercicios previos, que buscan mejorar las condiciones para hacer este trabajo práctico. De este modo, queda de manifiesto, una vez más, el sentido articulador de todas las actividades que vamos proponiendo durante el cursado. Además, resulta conveniente aprovechar la oportunidad para enlazar el cronograma general de cursado por días, que anticipa las actividades, bibliografía y filmografía para trabajar.

> Pensé en poner un listado de bibliografía al final, pero creo que del enlace que lleva al cronograma por días se desprende más claramente sobre qué vamos a trabajar en cada momento. Al final de las consignas, habría que listar la bibliografía, pero, al fin y al cabo, por las características transversales y procesuales del trabajo, sería todo el material. Por eso, es más conveniente, en este caso, ir viendo el cronograma por días.

D) Algunas cuestiones operativas

¿Qué traer el jueves 14/02, día del simulacro?

1. Si es posible (no es obligatorio), traer dispositivo (celular, tablet, netbook o notebook) para hacer el simulacro digitalmente en un documento de Word. En este caso, traer también cable de conexión o pen drive (libre de otros archivos) para pasar el documento a la computadora de la/el docente. Esto facilitará la tarea de visualizar aciertos y desaciertos en la segunda parte de la clase.

2. Todos (traigan o no dispositivos) deben traer cuaderno u hojas de cuaderno rayadas, tamaño A4, lapicera y corrector.

¿Cómo es la dinámica, tanto del simulacro como de la presentación “real”?

1. El cortometraje o fragmento de película se proyecta tres veces. Luego, se reproduce en continuo, sin audio. Cuando queden 20 minutos para concluir, se vuelve a proyectar con audio dos veces más. Luego se reproduce hasta el final del tiempo pautado, sin audio.

2. El tiempo para rendir es de 70 minutos, contados a partir del comienzo de la tercera vez en que se proyecta el material. Se sugiere organizar el tiempo de manera tal que se hagan apuntes, se organicen las ideas, se escriba el texto, se revise y corrija, y, en caso de ser necesario, se pase en limpio. Tener en cuenta los tiempos personales y el manejo consciente de los tiempos generales para rendir.

¿Dónde se publican las calificaciones?

1. Las calificaciones se publican en la planilla general del curso, que está disponible en el aula virtual (pestaña “Notificaciones”, apartado de “Planilla general”).

¿Qué se hace luego con el trabajo resultante?

1. Todos los estudiantes tienen derecho a ver, revisar y conservar su trabajo práctico. Luego, en la medida en que cada estudiante esté de acuerdo, la cátedra les alienta a donar el material, para que sea utilizado en futuros ciclos, para ejemplificación y preparación de otros ingresantes. No es obligatorio hacerlo, pero sí muy útil para mejorar la propuesta de trabajo a futuro. Tampoco es necesario tener un desempeño excelente o destacado. Todos los trabajos son bienvenidos.

> Para una mejor organización, consideré conveniente poner todos estos ítems bajo el título de “cuestiones operativas”, inmediatamente después del cronograma, con el que se relacionan estrechamente, ampliando o especificando lo que allí se expone.

E) ¿Qué se evalúa en el trabajo práctico 3?

* **Estimades**, a medida que vayamos haciendo los ejercicios previos y el simulacro, iremos repasando estos criterios de evaluación. Siempre

es importante que tengan claro en función de qué parámetros serán evaluados.

Criterios de evaluación:

- Enunciación y justificación del tema principal.
- Incorporación e integración práctica, consciente y reflexiva de los contenidos desarrollados en el curso (bibliografía, filmografía, clases teóricas y prácticas).
- Capacidad de análisis e interpretación de los recursos o elementos del lenguaje audiovisual, en función de criterios narrativos o temáticos.
- Pertinencia en la utilización de los términos y conceptos aplicados al análisis.
- Estructura argumentativa: orden (introducción, hipótesis/tesis, desarrollo, conclusión), estrategias argumentativas (jerarquización de ideas), coherencia y cohesión sintáctica y semántica del texto elaborado.
- Sintaxis, ortografía, legibilidad, prolijidad y presentación general.

> Habría que trabajar más los criterios de evaluación en las distintas clases preparatorias, posiblemente a partir de ejercicios concretos en los que se pueda ver qué son cada uno de estos ítems. Les estudiantes no necesariamente entienden desde el primer momento este listado.

F) Finalmente, ¿qué más se sugiere hacer para tener un buen desempeño en este trabajo?

- Leer detenidamente, y privilegiadamente, la bibliografía del módulo IV.
- Hacer prácticas de redacción de textos argumentativos usando como referencia las preguntas orientadoras y como material de análisis las películas de la filmografía obligatoria. Ponerlos en común en grupos de lectura y corrección, constituidos entre los compañeros de la misma comisión. Estos grupos contribuyen al aprendizaje colectivo, además de ayudar a que se conozcan y formen equipos de trabajo.

• Asistir a todas las clases teóricas y prácticas, con las películas de la filmografía obligatoria vistas y los textos de la bibliografía leídos. Tener en la primera semana de clases las actividades preparatorias hechas y las dudas y consultas preparadas, para plantearlas en el momento correspondiente. Además, siempre que se abra la posibilidad de participar de las puestas en común, intentar usar estructuras argumentativas de exposición de las ideas.

> Todo este segmento, en la medida en que se prevean mejor las actividades preparatorias y ejercicios en clases, puede eliminarse. Así como se presenta ahora, tiene más que ver con una concepción que ya no estamos teniendo de la redacción de las consignas, ya que deja entrever que el entrenamiento debe ser realizado por cuenta de cada estudiante, mientras que, en verdad, estamos pensando en acompañar el proceso y proveer las herramientas, de modo gradual y desde nuestro lugar docente. En otras palabras, entendemos que esa preparación para hacer el trabajo nos compete de manera directa e indiscutible. Por eso, si bien por ahora se ha dejado el apartado, más adelante podría convertirse en uno de esos mensajes “amistosos” que alientan a los estudiantes a buscar por su cuenta algunas herramientas.

Estimades, estamos cerrando este trabajo práctico 3 y cada vez estamos más cerca del final del recorrido en esta materia Introducción a los estudios audiovisuales. Nos hemos ejercitado en el análisis de películas o piezas audiovisuales. Hemos hecho visionados e identificado los recursos audiovisuales que se usan en cada obra. Hemos encontrado sentidos explícitos e implícitos.

El **posicionamiento de este equipo docente** es que este ejercicio debería ser una práctica permanente; es saludable para les analistas y crítiques, pero también para les realizadores, en tanto brinda herramientas para comprender los procesos de lectura y para construir el propio discurso en las obras audiovisuales. Empezar a reconocer la complejidad de los discursos es ya un buen comienzo.

Desde este lugar hemos intentado cumplir los **objetivos del programa**, atendiendo a los fundamentos y también intentando integrar los diferentes módulos en esta práctica. Les proponemos volver a leer los

objetivos. ¿Cómo creen que el trabajo y el modo de llevarlo adelante, con todas sus etapas, ha logrado cumplir con ellos? Les pedimos que reflexionen sobre esto. Cuando concluyamos el cursado, podrán **transmitirnos sus conclusiones** sobre este aspecto en el formulario de “Evaluación de IEA”. Les agradecemos de antemano y **jadelante con eso!**

> Este apartado es una mezcla entre las consignas y la hoja de ruta del trabajo práctico 3. Un próximo paso sería distinguir claramente lo que serían las consignas propiamente de la hoja de ruta. Quizás se podrían buscar algunos nombres más significativos, si hace falta, pero básicamente la diferencia sería la extensión y los espacios en los que se trabajarían los textos y las tareas propuestas. Pienso, por otro lado, en las desventajas de tener tantos documentos y eso me hace volver a la idea de un solo documento aglutinador. Son opciones sobre las cuales decidir y, en todo caso, probar.

Fundamentación de las modificaciones realizadas

Como mencioné antes, retomo para el trabajo final del curso el trabajo práctico n.º 3 de Introducción a los estudios audiovisuales, denominado “Análisis de película”. He hecho cambios importantes, cuyas fundamentaciones explico a continuación:

- He incorporado pequeños mensajes a los estudiantes, a modo de advertencias, ampliación de conceptos, aclaraciones útiles. Los primeros modelos de consignas eran esquemáticos y unidireccionales; se suponía que había que leerlos y que todas las advertencias, ampliaciones o aclaraciones sucedían en el aula. Esto no dejaría de estar, claramente, pero el documento “consignas” pretende ser más “amable” ahora, más “contenedor”, atendiendo a la instancia de cursado en la que se encuentran los ingresantes y a los objetivos de integración, transición y adaptación que tenemos. Por esa razón, incluso, algunas de estas aclaraciones pueden resultar redundantes u obvias para una estudiante más avanzada en la carrera.

- Algunas intervenciones buscan empatizar con los estudiantes y “ablandar” su aproximación a las consignas. Así, se propician

momentos durante la lectura de las consignas en los que se explicita o se trabaja sobre ítems de “una consigna”, con la idea de entender mejor a qué se refieren. Es el caso del trabajo sobre los objetivos, que busca entender que estos están en sintonía con los generales de la materia.

- Lejos de ser un documento apático, de enumeraciones vacías y descontextualizadas, la idea es que en todo momento haya un marco, una actividad, una tarea, una puesta en común que permita que todo vaya cobrando sentido. Esto ocurre, por ejemplo, en dos momentos:

1. Con las preguntas orientadoras. Se propone volver sobre los ejercicios preparatorios y sobre los ejemplos que dimos en diciembre y enero, para identificar en esos textos en dónde se están respondiendo las preguntas que ahora les ofrecemos. La idea de este ejercicio es que reconozcan que las preguntas están respondidas, pero no una a una, sino que aparecen en un texto articulado, organizado, estructurado según una lógica argumentativa.

2. Con los criterios de evaluación. Así listados, son bastante “desabridos”. En cambio, si se trabajan en una actividad específica durante la cual se puedan comparar, por ejemplo, las maneras de “enunciación y justificación del tema principal”, la tarea se vuelve más comprensible, el criterio de evaluación se hace más concreto y tangible. Eso se trabajaría en alguna de las clases de ejercicios preparatorios.

- Otras modificaciones tienen que ver con actividades que se proponen, que apuntan a que los estudiantes hagan el recorrido por su cuenta, reconozcan los procesos que ponen en juego y luego realicen una reflexión sobre lo hecho y lo que implica. Esto es así cuando se pide que vuelvan sobre los ejemplos y las producciones de enero, pero también cuando se solicita que hagan una evaluación de los objetivos del programa en articulación con los del trabajo práctico. Al final, se les pide también que evalúen en qué medida el propio trabajo práctico ha cumplido esos objetivos. Por otro lado, se busca también variedad de modos de poner en común o explicitar

los aprendizajes. En un momento se pide que se comparta con los compañeros. En otros momentos se avisa que esperamos que las conclusiones que hagan aparezcan en el formulario de evaluación del curso (y así se va conociendo que al finalizar la materia tendrán la oportunidad de hacer sus propias devoluciones de los recorridos hechos).

Luego, ha habido otros cambios, también importantes, más vinculados a la forma y al orden. Parecen menores, pero hacen que vayamos en dirección a un documento que propone un recorrido más claro:

- Orden de los ítems. La consigna general aparece antes y los objetivos después. Este recorrido, acompañado de las intervenciones y aclaraciones al margen, me parece que hace más lógica la lectura y “entrada” a las consignas.

- Luego, viene el cronograma y las cuestiones técnicas y operativas en general. También lo veo más coherente y creo que eso mejorará la experiencia de los estudiantes. Dentro del cronograma, aproveché para hacer un comentario dirigido a ellos que incorpora el link al cronograma general virtual, que especifica por días en qué vamos a trabajar y qué bibliografía, filmografía o actividad tienen que llevar preparada. Intentaremos probar el método, para evitar poner aquí un cronograma tan extenso y detallado que, además, puede sufrir modificaciones.

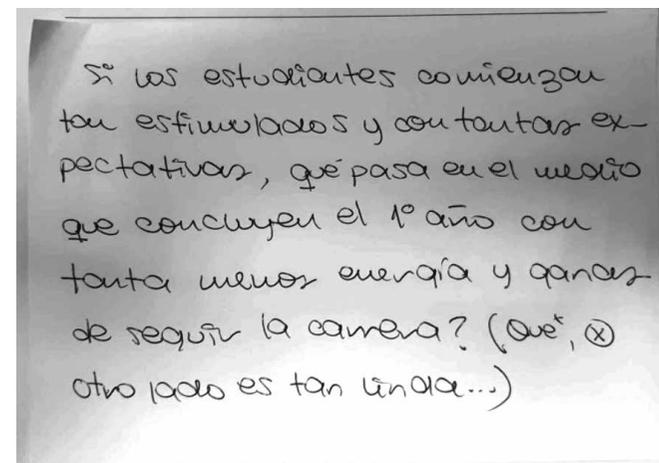
- Bibliografía. Seguimos sin tener un apartado de bibliografía o recursos. La clave está en el cronograma virtual, que distribuye en el tiempo según los días todos los materiales de trabajo. La idea es no hacer unas consignas larguísimas y difíciles de terminar de leer, sino más bien dinamizar la “entrada”, hacer conexiones hacia los documentos que se relacionan con este trabajo práctico o con documentos específicos, más detallados y extensos. Es una opción para probar; sobre la base de su implementación y sus resultados, valoraremos a futuro su continuidad o no.

Junto al equipo docente, me gustaría seguir trabajando en la línea de estimular a los estudiantes, encontrándole un sentido al trabajo práctico a través de frases de directores o realizadores. Otros materiales “disparadores” pueden ser entrevistas, cortometrajes,

obras literarias, obras visuales, musicales, etc. Me gustaría que haya variedad de registros artísticos. En este trabajo en particular, la frase de Godard viene muy bien para pensar en los sentidos de una obra. Creo que es un buen recurso para comenzar todo el trabajo y para terminarlo. No se explicita la actividad porque creo que, en este caso, no hace falta anticiparla en las consignas, aunque sí en un documento “guía de la clase” que funcione como planificación interna del equipo docente, con vistas a ir todas las comisiones (9 en total) a la par. En estas “guías de clases”, creo conveniente empezar a trabajar en algún momento no muy lejano.

Una pregunta... y la explicitación de algún aprendizaje

¡Me he hecho muchas preguntas durante el curso! Me gustaría recuperar las que elaboré en la primera clase presencial. Una de ellas decía esto:



Suárez, V. (2019)

Elijo esta pregunta nuevamente porque a lo largo del recorrido he podido encontrar algunas respuestas. Me ha permitido también pensar más preguntas, más detalladas, más profundas. ¿Qué rol me

competo en la formulación de una propuesta como la del ingreso? ¿Qué aspectos debo tener en cuenta para que esa propuesta vaya de acuerdo con mis convicciones y posicionamientos en relación con la educación? ¿Qué “vigilancia” permanente voy a tener sobre los materiales o propuestas hechas para no perder de vista los objetivos? He articulado ambas respuestas (a y b) porque considero que las preguntas que me estoy haciendo forman parte del aprendizaje.

Además de esas y otras preguntas, en lo concreto, este recorrido me ha permitido revisar el programa y dos de los trabajos prácticos. Me ha sido muy útil repensar los ítems incoherentes, vacuos o infundados de esas propuestas, a la vez que reformularlas, a la luz de los objetivos que hemos tenido: transversalización, integración de módulos, diversidad de recursos, variedad de situaciones de lectura y escritura, variedad de procesos cognitivos puestos en juego, búsqueda del aprendizaje significativo, mayor incorporación de la experiencia como aspecto fundamental del proceso de aprendizaje que se intenta lograr.

Volviendo sobre la pregunta, también la he elegido porque es una buena posibilidad de empezar a pensar el ingreso en el horizonte del primer año de la carrera (¡como dice el programa mismo!), articulando los recorridos de las demás materias y pensando integralmente el problema que allí se plantea. Tarea compleja, no solo por lo que intrínsecamente implica, sino por la cantidad y variedad de factores que entrarían en juego. A pesar de eso, creo importante tenerla en mente, para estar atenta y “atacar” los frentes que se vaya pudiendo en cada momento. Ya que soy profesora asistente en una materia realizativa de primer año, mi tarea es estar “despierta” y propiciar un clima de interrogación, propuestas activas y búsqueda de estrategias para seguir abordando allí también este tema y sus problemáticas.

Referencias

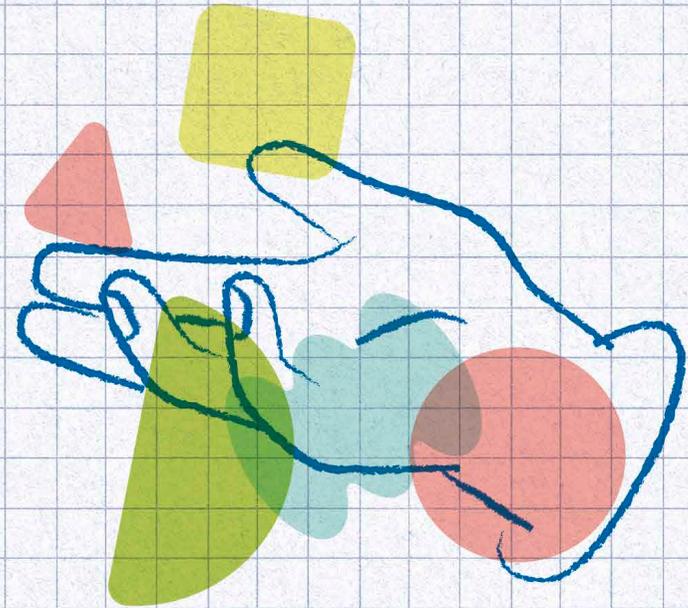
Cols, E. y Basabe, L. (2008). La enseñanza. En Alicia Camilloni (Comp.) *El saber didáctico* (pp. 125-158) Paidós.

Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell Elsie (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). Fondo de Cultura Económica.

Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Paidós.

Meirieu, P. (1997). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Ediciones Octaedro.

**El trabajo docente
universitario:
modelaciones,
regulaciones y
prácticas actuales**



3

Presentación de parte

Valeria Meirovich¹ y María Luz Ruffini²

El aislamiento social, preventivo y obligatorio que vivenciamos, con fluctuaciones, desde principios de 2020 implicó profundas transformaciones –no extrañas a tendencias preexistentes– en el discurrir de la vida social. En el marco de estos cambios, el trabajo

¹ Es Licenciada en Comunicación Social y Magíster en Comunicación y Cultura Contemporánea por la UNC. Desde 2010 es docente e investigadora del Área de Estudios de la Comunicación del CEA (Facultad de Ciencias Sociales, UNC), desempeñándose en el Programa de Estudios sobre Comunicación y Ciudadanía, la Maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea y la Especialización en Gestión y Producción de Medios Audiovisuales. Desde 2018 es profesora adjunta del “Seminario de Sistematización y Redacción de Tesina” y el “Seminario de Diseño de Estrategias de Intervención Profesional”, de la Licenciatura en Trabajo Social; y de “Metodología de la Investigación Social II” de las licenciaturas en Sociología y en Ciencia Política (Facultad de Ciencias Sociales, UNC). Hasta el año 2021 coordinó el Área de Capacitación de ADIUC. CE: valeria.meirovich@unc.edu.ar

² Es Licenciada en Ciencia Política y Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Villa María. Es Doctora en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Córdoba y Becaria posdoctoral CONICET (CCONFINES-UNVM). Se desempeña como docente auxiliar en la UNVM. Su perspectiva retoma herramientas de la antropología de la política y los estudios de gubernamentalidad para el abordaje de procesos políticos y de subjetivación contemporáneos. Actualmente se encuentra trabajando las articulaciones entre antropoceno, tecnoceno y feminismos tecnológicos en el Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados (CALAS), sede Guadalajara, México (2022). CE: ruffiniluz@gmail.com

docente ha sufrido una serie de modificaciones específicas, muchas veces intempestivas y compulsivas, que deben ser atendidas con urgencia en tanto su comprensión crítica resulta ineludible a la hora de construir un posicionamiento atento al resguardo de los derechos, la integridad y la salud de las y los docentes universitarios.

Ciertamente, el conjunto de profesoras y profesores debió reorganizar su labor a través de la modalidad de teletrabajo, pese a la inexistencia de normas específicas para la regulación de nuestra actividad bajo esta modalidad. Asimismo, el momento actual pone en evidencia aquellos problemas de orden laboral que la institución acarrea de momentos anteriores y aún no han sido resueltos (la ratio entre docente y estudiantes, la provisión de adecuadas herramientas y conocimientos para nuestra labor, ciertos aspectos relativos a la organización del trabajo en los equipos de cátedra o asignaturas, entre otros). Ante ello, el sector docente universitario viene impulsando la iniciativa de contar con un nuevo convenio colectivo de trabajo que reconozca, formalice y regule las diversas formas de trabajo actuales, en pos de garantizar adecuadas condiciones, procedimientos y prácticas institucionales y, junto a ello, el pleno ejercicio de nuestros derechos laborales.

Para aportar de forma contundente a este proceso, nos propusimos durante 2020 avanzar en la *construcción colectiva de un posicionamiento* que, atendiendo a las principales dimensiones que atañen a la práctica docente universitaria en sus diversas funciones y modalidades, contribuya a erigir un enfoque crítico de las relaciones de producción y las formas sociales que les son concomitantes, con una atención particular a la heterogeneidad de las realidades y vivencias de las y los trabajadoras/es, y que –cuestión que adquiere manifiesta centralidad en la actualidad– aporte a la consideración de las articulaciones entre las formas de organización de la producción y las condiciones de reproducción de la vida social. Asimismo, apostamos por abonar la reflexión en torno al potencial de tensión, torsión o reinterpretación creativa de las nuevas relaciones sociales que emergen en el marco del trabajo docente en condiciones de virtualidad.

Es en este marco que fueron elaborados los textos que aquí se presentan, con el objetivo de producir un análisis que tiene como hilo conductor el trabajo docente y sus formas de organización en el marco de la institución universitaria, incorporando a la reflexión las perspectivas tecnológica y de género.

En primer lugar, y marcando las líneas centrales del posicionamiento colectivo que comenzamos a construir en torno a estas cuestiones, encontramos el texto de Andrea Pujol, que pone en el centro del debate la urgencia de avanzar en la definición y concreción de una “nueva normalidad” en la organización del trabajo docente. En este sentido, la renormalización de las tareas efectivamente realizadas a través de un CCT (Convenio Colectivo de Trabajo) que permita combatir las experiencias precarizantes, la redefinición de las jerarquías y dedicaciones en el marco de las nuevas condiciones y la revalorización de la “flexibilidad interna” marcan los nudos que permiten repensar –reinstaurar– colectiva y democráticamente una organización del trabajo en el marco de las nuevas condiciones.

En segundo lugar, el escrito de Nehuén González se propone restituir algunos aspectos clave de la dimensión tecnológica de la labor docente, que ha adquirido una centralidad inusitada en las nuevas condiciones. En este marco, la diferenciación entre la docencia virtual y el teletrabajo, la necesidad de abordar la disponibilidad efectiva de recursos técnicos, las diversas formas individuales y colectivas de su apropiación y la centralidad de construir una cultura tecnológica propia, adaptada a cada espacio curricular, son puntos destacados del escrito.

Finalmente, el texto de María Luz Ruffini recupera algunos aspectos relevantes para la reflexión en torno a las desigualdades vinculadas al género en el trabajo académico universitario en el contexto pandémico. A este respecto, la profundización y el desdoblamiento de nociones clave para el pensamiento político feminista es central: violencia y “violencia epistémica”, tareas de cuidado y “trabajo doméstico universitario”, tecnologías y “tecnofeminismos” son algunas de las nociones que se ponen allí en juego.

Avanzar en la discusión y redefinición de nuestro hacer en tiempos turbulentos como los actuales supone el desafío de cuestionar pasadas certezas y abrirnos a formas nuevas de entender nuestra práctica, a fin de redefinirla y resignificarla en dirección a formas de experiencia creativas, disfrutables, transformadoras... Sirvan estas páginas como un primer paso en esta dirección.

La organización del trabajo docente y sus regulaciones: los desafíos de la jerarquización profesional

Andrea Pujol

Reinventarse

El carácter extraordinario que asumió la labor universitaria en lo que va del año ha movilizad de manera significativa las capacidades individuales y colectivas de los docentes para aprender e innovar: incorporar nuevos saberes, socializar entre pares los propios recursos y capacidades, auxiliar a otros, rescatar experiencias pasadas, plantear y resolver problemas, debatir, inventar.

La emergencia sanitaria introdujo un quiebre en las rutinas de trabajo, que moviliza desempeños por fuera de las regulaciones habituales, y que invita a enfatizar en el esfuerzo, en la dedicación, en el compromiso con el objetivo de continuidad pedagógica. Las dimensiones del “ser” –el plano de los valores y reglas del oficio– y el “pertenecer” a la comunidad universitaria como soporte identitario son competencias que la coyuntura, al menos en el plano del discurso público, permitió visibilizar y valorar.

Sin embargo, la dimensión del “saber” de los docentes no es acreedora todavía de un reconocimiento similar. Si bien hoy se vuelve relevante el conocimiento acumulado por los especialistas en educación mediada por tecnologías, poco se dice acerca de las competencias de los docentes universitarios en general: se acentúa la necesidad

de adquirir nuevos saberes profesionales y la idea recurrente es que en la virtualidad el docente universitario debe “flexibilizarse” y “reinventarse”.

¿En qué consistiría tal “reinención”? En principio, solo a los fines de partir de alguna idea que nos permita problematizar la cuestión de los saberes profesionales, reinventarse puede aludir a abandonar, descartar o poner en discusión los saberes construidos en la modalidad presencial y adquirir otros nuevos, desconocidos, funcionales a la situación de virtualidad en la que hemos debido sumergirnos y seguramente aplicables al escenario de “nueva normalidad” que se avecina. Lejos de constituir con este texto un “elogio de la docencia universitaria”, sabemos que todo trabajo tiene sus singularidades, que los docentes son sujetos que se apropian del oficio de maneras variadas, con distinta intensidad de implicación y produciendo en su accionar calidades diversas en términos de resultados. Tampoco la victimización resultaría un punto de vista fértil para asumir desafíos transformadores, sino que se trata sencillamente de hacer uso de la mirada histórica y reconocer que nuestro oficio está atravesado por la lógica precarizante que caracteriza al trabajo contemporáneo de manera más general.

El reconocimiento a la labor de los docentes universitarios en el marco de la pandemia acentúa la capacidad de asumir los desafíos que aquella impuso, pero relativiza la potencia de los saberes profesionales construidos a lo largo de la trayectoria profesional y elude la consideración de que los desempeños se despliegan en situación de sobrecarga física, cognitiva y emocional y en el marco de condiciones institucionales adversas, particularmente en lo referido a la escasez de recursos humanos (docentes y no docentes), de infraestructura y equipamiento y también de gestión.

La cuestión de la gestión en este escenario resulta central, dado que la UNC se ha caracterizado este año por la supresión de los espacios de deliberación, la descentralización de las regulaciones y la delegación efectiva en los docentes de una buena parte de las decisiones concretas. Esta modalidad de gobierno obligó al colectivo docente a

desplegar la inteligencia requerida para obrar en la incertidumbre, sin dirección suficiente y adecuada, subordinarse a las regulaciones diversas de las distintas unidades académicas y preservarse de la lógica de la individualización, de la fragilización del lazo social. Así, la coyuntura situó a los docentes en el desafío de sostener espacios de discusión colectiva en los equipos de trabajo, de dialogar y negociar criterios y decisiones en la línea jerárquica, planificar y accionar colectivamente en torno a los problemas, y de coordinar también el despliegue de las actividades a partir de decisiones pedagógicamente sustentables en términos de una incorporación crítica de la dimensión instrumental. En este marco, cabe entonces señalar que la labor de los docentes universitarios se ha destacado también en este período por la capacidad de organizar y gestionar, por la evidencia incontestable de “flexibilidad”.

En definitiva, hemos ensayado “situar” el conjunto de saberes adquiridos en nuestra trayectoria de prácticas a una situación nueva. Saberes que desarrollamos de manera sostenida en “tiempos normales”, a partir de procesos de adaptación y readaptación creativa a lo largo de la construcción del escenario de masividad, heterogeneidad y fragmentación (Buchbinder y Marquina, 2008) que caracteriza la vida de nuestras universidades.

Volvemos, entonces, a la pregunta que nos interpela desde las representaciones que se construyen en la pandemia: ¿debemos reinventarnos?

Desde esta perspectiva, el ejercicio de la docencia universitaria constituye ya mucho tiempo una “experiencia precarizante” (Hélaridot, 2005; Paugam, 2006), propia de la organización del trabajo en la actualidad, que ya no se caracteriza solamente por la precariedad de sus condiciones, sino por la precarización de la experiencia de trabajo propiamente dicha. Esta experiencia supone reinventarse de modo permanente, reciclar saberes y adquirir otros nuevos, ejercitar la reflexividad para sostener o redefinir criterios de acción, reavivar el celo de oficio, en fin, dotar de sentido al propio quehacer en el marco de condiciones institucionales cada vez más

adversas, marcos orientadores de la acción esquivos y parámetros de calidad fragilizados.

En esta línea, arriesgamos la hipótesis de que lo que necesita con mayor urgencia reinventarse, o al menos evolucionar, y definirse en clave de una “nueva normalidad” es la organización del trabajo docente.

Renormalizar/instituir

La organización del trabajo es la modalidad en la que se expresa el orden social, en clave de relación laboral, y el marco en el que se desenvuelven las prácticas concretas, la actividad de trabajo. En ella se expresa la prescripción de las tareas y todo aquello que es impuesto: regulaciones externas, jerarquías, expectativas de rol, pautas culturales, saberes codificados a los que es preciso recurrir. Sin embargo, su carácter impuesto y su capacidad para predeterminar lo esencial de las relaciones sociales de trabajo (Mendel, 1992) no reduce la organización del trabajo a algo externo al sujeto, sino a un conjunto de contenidos instituidos, sucesivamente reinterpretados y reapropiados en la dialéctica de la actividad, es decir, a una instancia de confrontación y ajuste de lógicas diversas, que articula el orden histórico social con la subjetividad. En tal sentido, las previsiones de la organización del trabajo nunca pueden determinar lo que sucederá en las aulas, en las prácticas concretas de trabajo al momento de actuar, porque trabajar es precisamente situar el acto, interpretar –y reinterpretar– lo prescripto a partir de la propia experiencia, del saber de oficio y de las singularidades del contexto.

En el caso del trabajo académico, es posible advertir que la puesta en vigencia del Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) ha resultado altamente eficaz para reorganizar la agenda de la política gremial y, fundamentalmente, para poner al descubierto la necesidad de repensar la organización del trabajo establecida en las universidades, poner en discusión sus buropatologías (Prats Catalá, 2001) e interpelar el proyecto de universidad que subyace a la estructura funcional y su sistema regulatorio.

Un claro ejemplo del papel instituyente del CCT respecto de la discusión sobre la organización del trabajo es la regulación sobre la carrera docente, cuya implementación implicó transparentar un conjunto de discusiones que habitan desde hace muchos años los espacios de la universidad, acerca de la evaluación de los méritos y los desempeños en el proceso de “neoliberalización” del campo universitario (Achilli, 2004). Las innovaciones en evaluación, aplicadas a investigación, pero más recientemente también a la enseñanza, han producido una importante codificación del trabajo académico, tienen un impacto significativo en términos de sobrecarga cognitiva y sufrimiento psíquico (Gutiérrez y Dall’Asta, 2017; Pujol, 2016), a la vez que producen “frustraciones, angustias y experiencias de fracaso, derivadas de un imaginario acerca de la excelencia construido sobre indicadores de dudosa pertinencia y significativa capacidad para moldear las subjetividades” (Blanco y Medina, 2018, p. 63).

En este sentido, la capacidad performativa del gerencialismo universitario se expresa en el intento de cambiar a los trabajadores en vez de cambiar el trabajo, en la medida en que las transformaciones de la organización del trabajo implican necesariamente la discusión de contrapartidas frente a las nuevas exigencias. La cuestión se encuentra, entonces, situada entre el trabajo que los docentes efectivamente hacen para responder a las actuales exigencias de la vida universitaria y aquel definido como prescripción en las regulaciones existentes, con correlato en las formas de determinar la calidad del trabajo académico, las condiciones y apoyos requeridos para lograrla, la evaluación de los desempeños asociados, los itinerarios de carrera posibles, etc.

La potencia del CCT en la defensa de los derechos laborales de los docentes reside en parte en su capacidad de visibilizar las sucesivas “renormalizaciones” del trabajo que hacemos “de hecho” los docentes, en ocasión de cada nueva exigencia de la organización del trabajo o frente a nuevos desafíos como el que atravesamos en esta coyuntura, más allá de que estén plasmadas o no en las regulaciones propias de la universidad. Y es por ello que entendemos que nunca como hoy ha sido tan evidente la brecha que separa lo que los docentes

efectivamente hacemos –y somos capaces de hacer– de los mapas o prescripciones que guían el quehacer.

Es la organización del trabajo académico lo que debe reinventarse a partir de la discusión del proyecto de universidad que la sociedad necesita y de lo aprendido en las sucesivas “renormalizaciones” de la actividad acerca de lo intolerable y lo deseable del oficio. En este desafío, la actualización del CCT supone disponer de una herramienta para regular con base en la realidad de las prácticas con vistas a superar las experiencias de trabajo precarizantes, integrando, además, las transformaciones que recuperan los dominios específicos del rol profesional, sus saberes, sus desafíos.

Integrar/jerarquizar

En la misma línea que con la carrera docente, se desarrollan desde hace muchos años profundos debates acerca de la definición de las actividades de los docentes universitarios, parcial e incompletamente definidas en el CCT y en los estatutos de las universidades. En este sentido, si tal revisión resultaba vital antes de la emergencia sanitaria, lo es hoy aún más cuando las experiencias de la continuidad pedagógica en el marco del aislamiento han servido para dejar expuesta la obsolescencia de los encuadramientos y sus déficits a la hora de reflejar la integralidad de la labor docente y su jerarquía profesional.

Como hemos dicho en otro lugar, en este desafío cobra especial importancia superar los efectos precarizantes del solapamiento de criterios de autoridad, con dedicaciones horarias y funciones propias de la lógica política –histórica– de la universidad, con criterios de organización del trabajo y los derechos y contrapartidas asociadas (Pujol, 2020). En el análisis que proponemos, retomando las prácticas concretas –y conscientes de que el trabajo prescripto jamás logra dar cuenta del trabajo efectivamente realizado–, cabe interrogarse qué criterios permitirían revisar las denominaciones existentes, el lugar asignado a la jerarquía y el alcance asignado a las funciones y dedicaciones.

Más allá de las particularidades que adoptan los distintos estatutos universitarios, al analizar las definiciones del trabajo docente en las actuales regulaciones, se hacen evidentes algunas cuestiones que invitan a la discusión. Señalamos las principales:

- En primer lugar, si bien enunciadas como incumbencias, la investigación y la extensión se encuentran subestimadas en su definición y alcance como actividades (áreas funcionales o de competencia) propias de los cargos, aunque ambas se integran como áreas de evaluación de la carrera con distinto peso y obligatoriedad en función de las categorías y dedicaciones.
- Para el caso de la enseñanza, se apela a una definición estrecha, restringida al dictado de clases y la toma de exámenes, sin referencias explícitas a “todo lo que se hace fuera del aula”, cuando se trata de actividades que siempre han integrado el trabajo docente y que, además, hoy adquieren un peso muy significativo en la configuración de la jornada laboral.
- A su vez, se produce una fragmentación de los procesos educativos en función de las categorías de los cargos, que reserva a profesores regulares o a profesores auxiliares ciertas actividades de un proceso que gran parte de los docentes entendemos –y actuamos– de manera integrada y en el que ninguna de las actividades resulta fácilmente aislable del resto sin efectos en el proceso total. La idea de una separación entre clases teóricas o prácticas, la idea de desgajar la planificación o la evaluación sumativa del resto del proceso de aprendizaje son claros ejemplos de una visión fragmentaria del proceso.
- El desconocimiento de la formación de recursos humanos (ayudantes alumnos, adscriptos, extensionistas, investigadores en formación, tesis, becarios) que ha adquirido un peso sustantivo en las actividades, y que es realizada por un número importante de docentes universitarios, independientemente de su cargo y dedicación.
- Y, en la misma línea, también resulta muy significativa la escasa atención a dos actividades que en la lógica institucional actual resultan tareas transversales, presentes en todas las funciones: la gestión y la evaluación. Es posible discutir el peso y la obligatoriedad en función

del cargo y dedicación, pero estas tareas son hoy ineludibles para todos los docentes: se gestionan proyectos, eventos, programas, convocatorias, fondos, recursos materiales, recursos humanos... Se alimentan sistemas de información de modo continuo y permanente, y prácticamente no hay ninguna actividad que pueda hacerse sin la correspondiente “gestión”.

Y con la evaluación sucede algo similar, como correlato de la “enfermedad” de la gestión (de Gaulejac, 2005). Se evalúan programas, proyectos, planes de estudio, propuestas curriculares; se evalúa a pares, becarios, tesis, ayudantes alumnos, adscriptos, extensionistas, investigadores en formación; se evalúan diagnósticos, informes de avance e informes finales. La evaluación, desde hace ya muchos años, insume tiempos y talentos de todo el colectivo docente, difíciles de calcular y cualificar.

Este punteo tiene la intención de hacer visible que la labor docente no es una foto congelada en un tiempo y una situación discreta, homogénea, sino una profesión en evolución y cambio permanente. También es posible afirmar que no todas estas actividades son exigibles en términos contractuales y que, como se dijo, además, adquieren peso y prioridad diversa en función de las trayectorias, que preservan cierto margen de autonomía en su construcción por parte del docente. No obstante, en el marco de la lógica de las carreras, en un contexto institucional que ofrece escasas oportunidades de inserción y movilidad, todas estas tareas invisibilizadas en la organización del trabajo formal se vuelven imperativos para la subsistencia en el sistema. En contrapartida, su integración en las regulaciones sobre la base de criterios de jerarquización profesional resulta imprescindible.

Flexibilidad/coordiación

La jerarquización del trabajo de los docentes universitarios exige, entonces, ser pensada a partir de la recuperación de las transformaciones que se han dado en la evolución de la profesión en el marco de procesos institucionales más generales. Si bien no es propósito de este escrito abordar dichas transformaciones, resulta

importante señalar algunas, como el inicio temprano de la formación académica en el marco de un proceso de internacionalización creciente; la expansión de la formación de posgrado y el incremento de oportunidades de acceso para graduados y docentes; los incentivos a la investigación; la incorporación de tecnologías en la enseñanza; los cambios en la naturaleza de las relaciones universidad-comunidad que posibilitan la expansión de las actividades de extensión y asistencia técnica; las mutaciones en las características sociodemográficas y culturales del estudiantado, etc.

Estos cambios impactaron en la redefinición, en ocasiones “de hecho”, de los estándares de calidad de las prácticas y particularmente en el estatuto que adquieren los saberes profesionales y su puesta en valor en las actividades concretas, que tradicionalmente se encontraron fuertemente asociados a jerarquías y trayectorias acumulativas lineales que se desarrollaban a un ritmo que permitía un mejor acople de los desarrollos de las trayectorias con la carrera en la institución. Actualmente, la universidad se ha vuelto un espacio en el que conviven una diversidad de saberes disciplinares (académicos y profesionales) altamente especializados (y codificados), que, a su vez, se disputan un conjunto restringido de posiciones disponibles, con exigencias de altos niveles de desarrollo profesional para el acceso y la permanencia. Simultáneamente, ofrecen contrapartidas precarizantes y pocas posibilidades de movilidad ascendente. Además, como hemos dicho en otro lugar, la asociación entre la posición en la universidad y el prestigio profesional se encuentra fragilizada: la institución universitaria confería históricamente a sus miembros cierta posición social y prestigio, asociados a una lógica del mérito y del logro personal, y actualmente estos signos se muestran cada vez más borrosos (Pujol, 2016).

Sin lugar a dudas, el escalafón ya no refleja ni la realidad ni la potencialidad del quehacer universitario y su rigidez vuelve frustrante la formación de recursos humanos en los equipos de trabajo y poco atractivo el espacio laboral para quienes pueden ingresar desde la perspectiva del desarrollo de carrera, aunque siga resultando valorable por ofrecer ciertas condiciones de estabilidad

que no ofrecen otras ocupaciones, y por ello encontramos cada vez más “competidores” para los escasos y precarios puestos. Docentes que acceden a una alta calificación tempranamente y que amplían y enriquecen su formación en la práctica ganando en competencia profesional encuentran el techo de sus carreras en corto tiempo; docentes con una larga trayectoria, acompañada en muchos casos de una alta calificación y competencia, aunque hayan logrado movilidad ascendente en el escalafón, también encuentran su techo en la reproducción de rutinas cada vez más desprovistas de desafíos académicos e invadidas por la sobrecarga de gestión. Complementa esta idea una mirada (que ameritaría varias páginas) sobre los otros dominios de la vida, dado que, en el análisis de las trayectorias biográficas, es posible advertir los efectos precarizantes del quehacer académico en el plano vital: la conquista de la inserción, la formación y logros que exige ese desafío, ubican a los universitarios, especialmente a las mujeres, en la situación de postergar deseos en otras esferas de la vida familiar y personal tan significativos para su desarrollo como la construcción de su carrera.

Desde el punto de vista conceptual, la flexibilidad integra dos dimensiones: la *flexibilidad externa* o macro, que refiere a las condiciones de contratación laboral (numérica, funcional y salarial), y la *flexibilidad interna* o micro, referida a los aspectos de la organización del trabajo. Si bien está comprobado que la flexibilidad externa (divulgada como flexibilidad laboral) impacta negativamente en la vida laboral, desde el punto de vista de la calidad del empleo, bajo ciertas condiciones, la flexibilidad en la organización del trabajo puede ser virtuosa (Rodríguez Miglio et al., 2015), principalmente cuando fortalece la efectividad del proyecto institucional a partir del enriquecimiento de las posibilidades de desarrollo de los trabajadores. En este sentido, y en el escenario profesional antes considerado, se hace preciso repensar el escalafón en sus jerarquías y categorías desde criterios que se ajusten a la evolución del oficio y en ruptura con la lógica jerárquica y funcional que lo define actualmente.

Si bien podría ilustrarse lo antes dicho con innumerables ejemplos de la actividad docente, la virtualización de la enseñanza impuesta

por la pandemia constituye una referencia evidente de la necesidad de poner en discusión la rigidez y caducidad del escalafón actual. La dinámica de las actividades académicas, y la diversificación de los saberes pedagógicos, científicos y profesionales que exigen, demanda una organización del trabajo que disponga de la flexibilidad necesaria para abordar las problemáticas específicas que se presentan desde roles que no necesariamente responden a una lógica jerárquica. La figura de docentes titulares, agregados, adjuntos, asistentes... todos con una carga de gestión directa similar, se encuentra agotada frente a la necesidad de perfiles especializados (tutores, asesores, gestores, expertos en investigación educativa, en comunicación, en tecnologías, etc.), con niveles de implicación diferenciados en los distintos alcances de las rutinas y los imperativos que presenta la innovación de las prácticas universitarias.

Algo similar ocurre cuando analizamos el escalafón en su dimensión vertical, toda vez que la organización jerárquica actual apenas garantiza los flujos descendentes y concentra las coordinaciones verticales y transversales en una o dos figuras de escasa autoridad y relativas posibilidades de ejercicio de poder. En este sentido, retomando algunas de las cuestiones planteadas antes, cabe señalar que si todos los docentes realizan actividades de docencia, investigación y extensión, y a ello se suma que todos se implican cada vez más en las actividades de gestión, desde el punto de vista de la actividad, no hay a la vista criterios organizadores de la jerarquía, y la responsabilidad asociada se observa cada vez más diluida en las prácticas concretas.

¿Cuáles serían los criterios que permitirían revisar la estructuración de las posiciones? Se abre aquí un debate interesante acerca del alcance de las funciones previstas en el escalafón en términos de su capacidad para “coordinar” la diversidad y heterogeneidad de prácticas que supone la lógica universitaria actual, a lo que articulan las dinámicas idiosincráticas de los equipos (asignaturas, áreas, departamentos, cátedras, institutos, etc.). Muy probablemente sea de interés analizar la organización del trabajo más en clave de procesos o flujos y en orden a destinatarios diversos que en clave

de funciones de rutina asociadas exclusivamente a la enseñanza en el aula. En este marco, es posible aventurar la necesidad de perfilar también los distintos tipos y niveles de “coordinación” que la actividad universitaria exige en la actualidad, que con seguridad ya no se limitan a la figura de un alumno que “ayuda” a un profesor, que a su vez “asiste” a otro profesor que está “asociado” a lo que otro, con mayor jerarquía, hace. Hay primero, entonces, una discusión sobre el qué se hace, para luego inferir en clave horizontal los procesos que se abrazan, y en clave vertical los niveles –perfiles y dedicaciones– de coordinación que los diversos quehaceres exigen, y lógicamente las contrapartidas correspondientes en términos de salario y beneficios.

Conclusiones/aperturas

En línea con el propósito de este texto, nos interesa concluir recuperando la importancia que adquiere la discusión de la organización del trabajo en la jerarquización profesional de los docentes universitarios y sintetizar algunos criterios generales que deberían orientar la discusión, principalmente si se asume el objetivo político de operar contra los procesos de precarización que marcan actualmente las experiencias de trabajo de los universitarios.

Las transformaciones de la universidad, que marcan la historia de la educación superior en los últimos treinta años, nos han obligado a afrontar dichos cambios, adaptarnos y sostener nuestras prácticas en condiciones laborales cada vez más precarias y bajo regulaciones cada vez menos eficaces. Las actividades de la vida universitaria se han multiplicado en cantidad, diversificado en sus objetivos y alterado en sus procesos: transformación de las prácticas, del *ethos* del oficio, de los saberes que exige, de los propósitos de la acción.

En este marco, entendemos necesario revisar la organización del trabajo, bajo algunos criterios que resulten útiles para reorientar las regulaciones. Nos orienta una organización que resalte algunas cualidades del trabajo docente: (i) la integración de sus funciones y actividades; (ii) la puesta en valor de los saberes diferenciales

que implica su desarrollo; (iii) la flexibilidad de las ocupaciones, considerando posibilidades de movilidad –lateral y vertical– para trayectorias profesionales diversas y para etapas diferentes de una misma trayectoria; y que (iv) fortalezca la coordinación de los flujos de trabajo verticales, horizontales y transversales con un mayor nivel de descentralización en la toma de decisiones.

En esta tarea, los docentes son los primeros habilitados para poner en discusión la calidad del trabajo que se realiza actualmente: analizar y (re)diseñar las actividades, identificar obsolescencias y necesidades de innovación, en fin, operar en la construcción de ambientes de trabajo calificantes. Esto supone un trabajo que no prioriza la re-inención de sí como acto de individuación y con el propósito de una sobreadaptación al discurso dominante sobre el quehacer universitario. Se trata, en cambio, de actuar colectivamente para que la brecha que separa las *regulaciones del trabajo* del *trabajo real* resulte lo más estrecha –y menos alienante– posible, sabiendo que siempre el trabajo real desborda las prescripciones, pero también que es en el espacio colectivo en donde reside la capacidad transformadora, articulada a través de la política gremial. En este sentido, cualquier transformación debe pensarse sin “sacar los pies del plato” de la lucha por los derechos.

No obstante, renunciamos provisionalmente en este texto a ocuparnos de las transformaciones que necesita la organización del trabajo en clave de defensa de los derechos laborales, en lo relativo a las variables que componen la relación laboral, para dar lugar al énfasis de acciones instituyentes que reconozcan y habiliten el trabajo que efectivamente hacemos. Ese reconocimiento opera en el sentido de que la actividad de trabajo constituya siempre una experiencia emocionalmente gratificante, calificante en términos de aprendizaje y desarrollo profesional, fértil en cuanto a sus posibilidades de fortalecer el lazo social y de conciliar la esfera del trabajo con los otros dominios de la vida.

Lejos de la racionalización que nos propone una institución cada vez más “codificada”, regulada bajo la lógica de programas intermitentes

que configura distintos universos de reglas para cada actividad y fragmenta al colectivo de trabajo en grupos de interés y arenas políticas, se hace preciso volver a un trabajo de organización que nos reconecte con la construcción de un oficio elegible y deseable, y que amplíe desde allí nuestra capacidad de incidir en el destino de la universidad pública.

Referencias

- Achilli, E. (2004). *De políticas educativas y otredades próximas. Reflexiones sobre algunas transformaciones socioculturales del campo universitario*. Ponencia en el panel Políticas y prácticas en las escuelas de América Latina. Las nuevas maneras de construir otros culturales, VII Congreso Argentino de Antropología Social, Argentina.
- Blanco, J. y Medina, L. (2018). El trabajo docente, a 100 años de la Reforma. *Con Ciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*, 1(nro. especial), 54-69. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/20205>
- Buchbinder, G. y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- De Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire. Pouvoir managérial et harcèlement social*. Seuil.
- Gutiérrez, M. I. y Dall'Asta, C. (2017). La actividad del docente de educación superior desde una perspectiva clínica. Identidad y salud. En J. Navarra y F. Barnes (Comps.), *Cuadernos TAS: Trabajo, Actividad y Subjetividad. Escritos entre pares 2016* (pp. 17-28). Universidad Nacional de Córdoba. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/09/TAS-compendio-2016.-366-pgs.-pdf.pdf>
- Hélandot, V. (2005). Précarisation du travail et de l'emploi: quelles résonances dans la construction des expériences sociales? *Empan*, 60(4), 30-37. <https://www.cairn.info/revue-empan-2005-4-page-30.htm>

Mendel, G. (1992). *La société n'est pas une famille*. La Découverte.

Paugam, S. (2006). Les fragmentations de la société salariale. Un autre regard sur la structure sociale. *Sociologia Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 16, 161-176. <https://www.redalyc.org/pdf/4265/426539975010.pdf>

Prats Catalá, J. (2001). Reinventar la burocracia y construir la nueva gerencia pública. En *Biblioteca de Ideas. Documentos*, N° 63. Instituto Internacional de Gobernabilidad. Universidad Oberta de Catalunya, Barcelona.

Pujol, A. (2016). La violencia laboral en la Universidad: desafíos para la política gremial. *Trabalho (en) Cena*, 1(1), 99-116.

Pujol, A. (2020). Le travail académique : sens de l'activité et possibilités d'implication dans la défense du métier. En J. Román Hernández, D. Lhuillier, J. García de Araújo y A. Pujol (s/dir.), *Subjectivité et travail : entre mal-être et bien-être*. L'Harmattan.

Rodríguez Miglio, M., Erbes, A., Roitter, S. y Pujol, A. (2015). El nuevo trabajo industrial: una mirada crítica desde la calidad del empleo. *Sociedad y Economía*, 28, 137-162.

Aspectos tecnológicos de la educación virtual en la universidad pública – desde la pandemia pensando en la pospandemia

Nehuén González¹

La pandemia por COVID-19 y la declaración del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) nos obligaron, a la comunidad universitaria, a realizar un uso inédito de las tecnologías de la información y comunicación para poder dar continuidad a los cursos curriculares. Esta situación planteó enormes desafíos tanto a nivel institucional como personal, a los que respondimos como comunidad con los elementos y posibilidades de que disponíamos y en tiempo récord adaptamos cursos enteros a la virtualidad. Por primera vez, una gran mayoría de la comunidad universitaria está haciendo un uso intensivo de herramientas de docencia virtual. Esta es una experiencia colectiva transformadora que nos abre la posibilidad de plantearnos seriamente la incorporación de estas tecnologías en nuestra actividad docente en la pospandemia.

Al principio de la pandemia, y con la declaración del ASPO, la discusión en el ámbito universitario giraba en torno a si suspender o no suspender las clases. En la gran mayoría de las universidades

¹ Es Ingeniero Electrónico y Doctor en Ciencias de la Ingeniería por la Universidad Nacional de Córdoba. Es profesor adjunto en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la UNC. CE: nehuen.gonzalez@unc.edu.ar

públicas del país, finalmente, se decidió continuar con el desarrollo del cursado de forma no presencial, postergando en un principio las evaluaciones para el retorno a la presencialidad. Hoy, más de seis meses después, seguimos sin tener un panorama claro acerca de cuándo podremos volver a la presencialidad y la virtualidad se ha convertido en una realidad, en algunos casos, incluso, para tomar exámenes. La pregunta ya no es virtualidad sí o virtualidad no; en su lugar, debemos preguntarnos: virtualidad cómo. La emergencia sanitaria nos obligó a dar una respuesta colectiva en condiciones excepcionales, en muchos casos alejadas de ser óptimas. Sin embargo, las condiciones en las que desarrollamos nuestra actividad docente en estado de emergencia no pueden ser las mismas en las que lo haríamos fuera de la excepcionalidad, lo que nos lleva a preguntarnos cómo queremos incorporar la virtualidad a nuestras actividades de docencia en la pospandemia.

Las y los docentes universitarios debimos realizar dos transiciones complejas de forma simultánea. Por un lado, adaptar los cursos curriculares a la modalidad virtual y, por otro, adaptarnos nosotras/nosotros y nuestros hogares al teletrabajo. Adaptar un curso para la virtualidad no es un proceso sencillo, requiere de planificación, capacitación y preparación. Normalmente, puede llevar semanas o meses, y sin embargo, en este contexto hicimos el cambio en menos de dos semanas. A esto se le suma la complejidad extra de tener que realizar esta tarea desde nuestros hogares. El teletrabajo es una modalidad que no se adapta bien a todas las situaciones personales y que presenta requerimientos tecnológicos particulares. En nuestras reflexiones debemos intentar discernir entre las dificultades y potencialidades de la docencia virtual y las del teletrabajo.

En el ámbito de la universidad pública, debemos respetar la autonomía de las cátedras, entendiendo además que solo el experto o la experta en un campo es capaz de entender cuál es la mejor estrategia para desarrollar los cursos de su área. En este sentido, entiendo que existen muchas disciplinas donde la educación virtual aún no es posible y tal vez nunca lo sea. Sin embargo, existen muchas otras áreas donde la educación virtual es posible y, en muchos casos, es una tendencia que

ya se venía dando desde antes de la pandemia con la incorporación de instancias virtuales complementando la presencialidad.

El proceso vivido durante la pandemia, que fue sumamente complejo, nos deja aprendizajes y experiencias concretas en el uso de tecnologías aplicadas a la docencia, aunque puede habernos dejado también algunos sinsabores. Es con todo este bagaje que nos toca ahora reflexionar acerca de lo transitado, discerniendo dificultades y posibilidades de la incorporación de tecnologías de la información y comunicación a nuestra actividad docente.

La situación excepcional de la pandemia nos ha obligado a experimentar la docencia virtual desde nuestros hogares. Sin embargo, en la pospandemia podremos hacer uso de estas herramientas sin necesidad de teletrabajar. Es decir, podremos incorporar los aspectos de la docencia virtual que consideremos provechosos para potenciar y complementar la presencialidad, desde las instalaciones de la universidad.

El objetivo de este escrito es el de analizar los aspectos tecnológicos de la docencia virtual, tomando la experiencia de la respuesta de emergencia ante la pandemia por COVID-19, para pensar las necesidades tecnológicas que tenemos como docentes en virtualidad, en vistas de una pospandemia en la que, aunque podamos volver a las aulas, no volveremos iguales. Y atendiendo a las cuestiones que hacen no solamente a la infraestructura, sino también al proceso de apropiación que debemos transitar como individuos en relación con estas tecnologías.

Necesidades tecnológicas para la docencia virtual

La incorporación de tecnologías de la información y comunicación para la docencia en la universidad pública argentina es un proceso que ya se venía dando antes del advenimiento de la pandemia por COVID-19, desde la utilización de aulas virtuales como complemento al cursado presencial y dictado de cursos no curriculares hasta, incluso, el dictado de materias de forma semipresencial o completamente a distancia. Es de estas experiencias pasadas y de la experiencia

obtenida durante la pandemia que debemos nutrirnos para entender las necesidades que la docencia virtual plantea.

En nuestra tarea docente, en presencialidad, hacemos uso constante de diferentes tecnologías, como puede ser el uso de pizarrones y pizarras, apuntes impresos o filminas. Estas tecnologías se diferencian de las que nos habilitan a la docencia virtual o a distancia mediada por internet en el nivel de acceso y el nivel de apropiación por parte de docentes y estudiantes. Pero también tienen el potencial de enriquecer las propuestas que hacemos como docentes, incluyendo nuevas narrativas y democratizar el conocimiento.

Esta pandemia ha dejado al descubierto la enorme deuda que tenemos como nación con el acceso a las tecnologías, tanto para estudiantes como para docentes. El acceso a la tecnología ha sido foco de diferentes programas a nivel nacional, como pueden ser el Programa Conectar Igualdad o, más recientemente, la liberación de datos para dominios educativos y gubernamentales, y la declaración del internet y la telefonía como servicios públicos. Sin embargo, no han existido programas masivos de acceso para las y los docentes universitarios, que, por lo general, hemos suplido esta deuda con equipamiento propio o con subsidios destinados a investigación o extensión. En muchos casos, es un problema que excede al ámbito universitario y que está lejos de ser resuelto de forma cabal, y como comunidad universitaria, deberíamos apoyar toda iniciativa que apunte a mejorar el acceso para defender la democratización del conocimiento y mejorar el acceso a la educación pública. El acceso a la tecnología no es más que un requisito necesario para empezar a transitar un largo camino; es necesario que tanto docentes como estudiantes se familiaricen con las tecnologías y eventualmente se apropien de ellas. En el caso de los docentes, esto es especialmente importante para la docencia virtual, ya que solo el experto o la experta en un área puede establecer cuál es la mejor forma de desarrollar los cursos de dicha área, y para poder hacerlo de forma efectiva en la virtualidad, debe apropiarse de las herramientas.

Existen innumerables aspectos desde el punto de vista tecnológico a la hora de hablar de docencia virtual en general y de docencia

virtual en la universidad pública en particular. Sin embargo, me gustaría hacer énfasis en dos: la infraestructura y la apropiación. El primero comprende a todos los medios técnicos, servicios e instalaciones necesarios para que los cursos puedan desarrollarse de forma virtual, y el segundo corresponde a la relación de las y los docentes con las herramientas. Si bien la pandemia nos ha obligado a pensar la virtualidad en nuestros cursos de una forma absoluta, en la pospandemia podremos plantear esquemas mixtos donde la presencialidad se complementa con la virtualidad.

Infraestructura

Existen tres servicios básicos con los que una universidad debe contar para poder desarrollar cursos de forma virtual: un sistema de gestión de aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés), una plataforma para comunicación sincrónica (teleconferencias) y una plataforma de comunicación institucional. Hay muchas alternativas a la hora de proveer estos servicios, desde contratar servicios propietarios y desarrollar sistemas específicos hasta el uso de opciones de *software* libre. Es posible, además, utilizar infraestructura propia para alojar estos servicios o contratar la infraestructura en la nube. En la mayoría de los casos, es posible que se termine por optar por un esquema mixto, donde algunos servicios se contratan por medio de licencias, otros se alojan en infraestructura propia y otros en la nube.

Un sistema de gestión del aprendizaje permite administrar trayectos, cursos, contenidos, y establecer roles, como pueden ser los roles docente y estudiantes. Estas plataformas incorporan diferentes herramientas que facilitan la creación de contenido y actividades, así como también la reutilización de estos. Además, contar con una plataforma de gestión del aprendizaje permite realizar un seguimiento del grado de avance de cada estudiante tanto a nivel de cursos como a nivel de trayectos. Permite guardar y archivar las actuaciones de estudiantes en cursos pasados y generar informes personalizados que ayuden a las y los docentes a mejorar las propuestas. Existe una opción de *software* libre que es reconocida

y utilizada en todo el mundo llamada Moodle. Este software cuenta con las ventajas de estar en constante actualización, de mantenerse seguro y de contar con una gran red de soporte a lo largo y ancho del mundo. Al ser un proyecto de software libre, es posible desarrollar aportes desde la comunidad de la universidad pública argentina.

Para aquellos cursos donde se realicen encuentros sincrónicos con los estudiantes, es necesario contar con algún sistema de teleconferencias con soporte para el número de estudiantes que van a necesitar conexión en simultáneo. Asimismo, estas herramientas de teleconferencia facilitan el desarrollo de las reuniones del equipo de trabajo. Existen opciones de uso libre, licenciadas e incluso algunas de software libre, que pueden integrarse con el LMS, como es el caso de BigBlueButton, un sistema de teleconferencias de código abierto que se integra con Moodle.

En plena virtualidad las vías de comunicación tradicionales, como pueden ser los transparentes y las ventanillas de atención al público, desaparecen. Es por esto que es fundamental contar con alguna plataforma que centralice las novedades y comunicaciones, tanto para estudiantes como para docentes. Esta plataforma centralizada, que puede ser, por ejemplo, la página web de la facultad o de la universidad, puede complementarse con medios extra, como el envío de *e-mails* o el uso de redes sociales.

Además, se encuentra la necesidad de contar con infraestructura para los encuentros sincrónicos y para la generación de contenido y actividades. Los servicios centrales antes mencionados no son suficientes; es necesario proveer de ciertas herramientas tecnológicas a las y los docentes para poder desarrollar su tarea. En la presencialidad desarrollamos diferentes labores como docentes, explicar un tema en el pizarrón, atender consultas particulares de los estudiantes, evaluar, entre otras. En casi todos estos casos, los requisitos tecnológicos son los mismos: un aula, pizarrón y tizas/fibras. Pero en la virtualidad esos requerimientos cambian. Pensemos, en primer lugar, en los encuentros sincrónicos con nuestros estudiantes. En vez de un aula, lo que necesitamos es una sala bien iluminada con buena aislación

sonora, un escritorio, una silla, una computadora con una buena cámara web y un buen micrófono, una conexión a internet estable y con capacidad suficiente para soportar al número de estudiantes que participen, y podríamos sumarle una tableta gráfica o un pizarrón electrónico. Para la pospandemia, uno podría imaginar un pañol que provea las herramientas necesarias o salas que cuenten con todo este equipamiento que se reserven por turno dentro de las instalaciones de la universidad.

Para la preparación de contenido, que es una de las tareas fundamentales de la docencia virtual (material escrito, en audio o videos), además de todos los requerimientos que listamos anteriormente, podríamos sumar la necesidad de contar con personal que realice apoyo en la producción y gestión de los contenidos. Si bien con la capacitación adecuada cualquier docente puede realizar sus propios videos sin ayuda de terceros, podría ser de interés para las unidades académicas mantener una identidad visual. Es en esos casos que contar con personal especializado para gestionar y editar el material puede tener valor.

Apropiación de las tecnologías

Podemos pensar en la apropiación tecnológica como un movimiento individual o colectivo que realiza un sujeto para apoderarse de recursos que define como valiosos para sí, ya sea por su funcionalidad directa o por el poder que su posición le reportan. (Lago Martínez et al., 2018, p. 30)

Para poder analizar mejor la apropiación tecnológica y entender cómo nos enmarcamos en ese proceso como docentes en la virtualidad, rescato la tipología propuesta por Gendler et al. (2017), según la cual existen cuatro tipos de apropiación tecnológica: la adoptada o reproductiva, la adaptada o creativa, la cooptativa y la creación tecnológica.

En la apropiación tecnológica adoptada o reproductiva, el sujeto recibe la tecnología de un agente externo y aprende su uso como una reproducción del modo de uso diseñado o planificado por su creador, “un aprendizaje, representaciones y valores en el uso

de una tecnología según los fines para los que ésta fue pensada y desarrollada” (Lago Martínez et al., 2017, p. 78).

Se partiría de un no saber, pasando a un saber básico, teniendo como meta final e ideal el manejo experto de las tecnologías digitales, pero siempre dentro de los márgenes dispuestos en y por las tecnologías ya existentes, es decir, siguiendo la “norma” impuesta por los creadores/diseñadores de estas tecnologías (Lago Martínez et al., 2018, p. 51)

En la apropiación tecnológica adaptada o creativa, el sujeto hace un uso original o novedoso de la tecnología que dispone por fuera de los usos para la que fue pensada originalmente por sus creadores o diseñadores. Es “la utilización de una tecnología ya existente pero su aprendizaje, usos y prácticas no son necesariamente las planificadas en el diseño de estas tecnologías” (Lago Martínez et al., 2017, p. 79). “Implica la posibilidad de configurar usos disruptivos de las tecnologías ‘ajenas’ al generar un efecto no esperado/no buscado” (Lago Martínez et al., 2018, p. 51).

La apropiación tecnológica cooptativa engloba aquellos casos donde una institución pública o privada se apropia de creaciones o usos de individuos u otras instituciones con fines propios, por ejemplo, mercantiles.

Esta categoría intenta dar cuenta de otras formas de apropiarse de algo “externo”, ya que poco se habla de las formas de apropiación efectuadas no por los individuos o colectivos que deseen “incluirse digitalmente”, sino por aquellas empresas, corporaciones, gobiernos, etc., que son mayormente los creadores de los principales artefactos, aplicaciones, plataformas, software y hardware, pero que a su vez suelen realizar diversas prácticas para apropiarse de las creaciones y usos originales de otros mayormente con fines mercantiles. (Lago Martínez et al., 2018, p. 51)

Finalmente, la creación tecnológica es un proceso diferente a los anteriores en el sentido de que no es un proceso de incorporación de tecnologías ya existentes para usarlas tal como fueron pensadas, adaptándolas o cooptándolas, sino que consiste en la creación de tecnología propia. El convertirse en actores de la creación y

transformación de la tecnología puede responder a diferentes objetivos. Puede perseguir fines económicos, como es el caso del desarrollo tecnológico dentro de las empresas; fines sociales o de autofinanciamiento, donde la meta es lograr un financiamiento autogestivo para desarrollar soluciones a problemas e inquietudes sociales; fines de acción colectiva o intervención social, donde el objetivo es contar con tecnología personalizada sin depender de estándares prefijados; y, finalmente, fines de soberanía nacional digital, donde el objetivo es desarrollar tecnología que responda a planes estratégicos que fortalezcan la soberanía.

Los autores hacen énfasis, además, en que todas estas posibilidades de apropiación no responden a una línea evolutiva, sino que las categorías se encuentran en constante movimiento y transformación, pudiendo convivir superponiéndose y combinándose.

En la relación que tenemos como docentes con las tecnologías de la información y comunicación, así como en las formas en las que incorporamos dichas tecnologías a nuestras propuestas de enseñanza, podemos identificar una multiplicidad de situaciones que responden a los diferentes casos descritos anteriormente. En un primer momento, debemos familiarizarnos con la tecnología para aprender su funcionamiento y uso. En esta etapa es fundamental contar con capacitaciones y con especialistas que puedan acompañarnos. En este sentido, podemos entender que, en muchos casos, el uso de las tecnologías se limita al primer caso de apropiación reproductiva, donde tomamos las herramientas y las aplicamos según una receta o uso predeterminado. Sin embargo, esta estrategia se agota rápidamente cuando queremos darle una mayor riqueza a nuestras propuestas y nos encontramos con que no hay ninguna herramienta que se ajuste a la perfección a las necesidades que tenemos. Para explotar toda la potencialidad del uso de estas tecnologías e integrarlas en nuestras propuestas de enseñanza, nos vemos obligadas y obligados a seleccionar múltiples herramientas para combinarlas de forma creativa para que respondan a nuestras propuestas. Esta es una tarea que solo puede realizar el o la docente, ya que es necesario conocer tanto las herramientas como las

características y particularidades propias del área de estudio. Solo el experto o la experta en un área puede ser quien establezca cuál es la mejor propuesta de enseñanza.

En este sentido, estamos adaptando creativamente las herramientas tecnológicas a nuestra propuesta particular, y por lo tanto, transitamos un proceso de apropiación adaptada o creativa. La oferta de tecnologías y herramientas es enorme y, desde el punto de vista de la infraestructura, es conveniente mantener esta oferta amplia para atender a la diversidad de la universidad pública. Integrar la tecnología, en este caso, consiste en seleccionar de las innumerables herramientas disponibles cuáles se van a utilizar y cómo.

En el contexto de la universidad pública, esto se relaciona directamente con la autonomía de cátedra. Para garantizarla, no alcanza con dar acceso y capacitación a las tecnologías, sino que las cátedras deben poseer un conocimiento lo más amplio posible del uso de las tecnologías e integrarlas a sus propuestas de enseñanza, creando así una cultura propia. La estrategia de apropiación adaptada o creativa puede abordarse de forma conjunta entre todos los docentes de una cátedra e incluso generando interacciones entre cátedras. La creación de esta cultura propia de la cátedra no es un proceso alejado del que se da en la presencialidad, donde año tras año las cátedras deciden acerca de las modalidades de clase (expositivas, seminarios, taller), seleccionan bibliografía, herramientas, actividades y modalidades de acreditación del conocimiento. La diferencia radica en que las posibilidades son diferentes y con este cambio en las posibilidades el proceso de creación de una cultura propia se renueva. Un ejemplo claro de esto es la posibilidad de incorporar instancias asincrónicas en la virtualidad, que no son posibles en la presencialidad. Cada cátedra puede elegir diferentes estrategias para aprovechar esta nueva capacidad sin necesidad de que exista un consenso general; cada cátedra puede encontrar su forma particular de sacarle provecho.

Es sumamente importante contar con equipos de apoyo a la tarea docente, especializados en el uso de la tecnología para acompañar el

proceso de familiarización y aprendizaje de la tecnología por parte de los docentes. Estos equipos pueden brindar apoyo, pero la adaptación es una tarea que deben realizar las y los docentes para poder explotar toda la potencialidad del proceso.

Transitar este camino de apropiación adaptada nos puede abrir la puerta para eventualmente formar parte, como comunidad, de la creación y transformación de la tecnología para que responda mejor a nuestras necesidades. Convertirnos como comunidad en agentes de la transformación y creación de la tecnología que usamos responde a dos objetivos que se ajustan a la estrategia planteada por Gendler et al. (2017). En primer lugar, crear y transformar la tecnología nos puede permitir poseer tecnologías propias que respondan a las necesidades particulares que tenemos como comunidad y, además, que puedan ir evolucionando al ritmo de la transformación de estas necesidades. En segundo lugar, nos da la posibilidad de desarrollar tecnologías que respondan a objetivos estratégicos que puedan definirse a nivel de las universidades o incluso a nivel nacional, como puede ser “el mantener el control sobre los flujos de información producidos y/o circulantes en un espacio y territorio nacional” (Gendler et al., 2017, p. 13).

El proceso de creación tecnológica se nutre de los otros tipos de apropiación, ya sea el uso adoptado o adaptado de tecnologías existentes. Es de estos otros procesos que surgen los requerimientos y necesidades específicas que alimentan el desarrollo de soluciones propias. Convertirnos en agentes de la creación tecnológica puede significar desde contar con grupos de desarrollo propios e independientes hasta también participar de las construcciones colectivas, como pueden ser los proyectos de software libre. Para poner un ejemplo de esto, podemos mencionar la comunidad mundial de Moodle de la que podemos participar, ya sea desde las discusiones que finalmente definen las necesidades que atenderá la plataforma o incluso formando equipos de desarrollo que puedan aportar directamente en el código del software.

Aspectos tecnológicos del docente teletrabajador

La pandemia nos obligó a teletrabajar, modalidad de trabajo que no se adapta bien a todas las realidades de las y los docentes. En la pospandemia y en aquellos casos donde el teletrabajo no presenta un claro perjuicio para el desarrollo de las actividades del docente universitario, entiéndase docencia, investigación y extensión, es posible pensar en esquemas de teletrabajo. Sin embargo, es necesario analizar cuáles son las necesidades tecnológicas que esto conlleva. Empecemos por pensar que para teletrabajar es necesario contar con un espacio adecuado dentro del hogar, preferentemente separado del resto de los ambientes de la casa. En segundo lugar, es necesario contar con un escritorio y una silla que cumplan con características ergonómicas acordes con la cantidad de horas de trabajo convenidas. Necesitamos, además, contar con una computadora y con una conexión a internet de buena capacidad y estabilidad, una buena cámara web y micrófono. Si, además, estamos pensando en dar clases desde el hogar, es posible que nos sea necesario contar con cámara cenital, tableta gráfica o pizarrón digital.

Este contexto podría derivar en un perjuicio económico o en pérdida de derechos para las y los docentes, por lo que es necesario prestarle la suficiente atención. Existen innumerables implicancias de estos dos puntos; sin embargo, como el objeto que nos convoca es el de analizar lo tecnológico, me voy a concentrar en cuestiones que atañen directamente a este aspecto.

Fuera del estado de excepcionalidad, es el empleador, en este caso la universidad, quien debe proveer los elementos de trabajo, como pueden ser computadora, cámara y micrófono. Más allá de los elementos de trabajo, está la cuestión del costo de los servicios necesarios para el teletrabajo. Trabajando en las instalaciones de la universidad, nos resultaría inaceptable que se nos cobre por la electricidad utilizada o por el internet consumido durante nuestras horas de trabajo. En modalidad de teletrabajo, si es la o el docente quien afronta los costos de electricidad e internet consumidos durante las horas de trabajo, esto resultaría en un claro traslado de costos de la universidad hacia los docentes. Es por esto que para la pospandemia la modalidad de

teletrabajo debe ser tratada de forma especial y requiere, tal vez, una compensación específica.

El derecho a la desconexión en el ámbito de la universidad pública presenta un desafío diferente al que se vive en el ámbito privado, ya que las relaciones jerárquicas no están siempre claras. En este sentido, como comunidad debemos plantearnos la pregunta ¿cómo hacemos para garantizarnos y garantizar el derecho a la desconexión propio y de nuestras y nuestros colegas? Es gracias a la tecnología que necesitamos plantearnos esta pregunta, ya que si no fuera por ella, no nos sería posible interrumpir o ser interrumpidos en nuestras horas de descanso. Sin embargo, es también la tecnología la que nos puede ayudar a establecer ciertos límites.

Muchas herramientas nos permiten definir horarios de conexión y desconexión: “Quiet para e-mail”, “appBlock”, bloqueadores de notificaciones, entre otras. Pero más allá del uso de estas herramientas, en el ámbito universitario tenemos la posibilidad de construir nuevas culturas de trabajo entre colegas. Si un día a las 19:30 estoy por escribir un wasap a una o un colega, puedo preguntarme: ¿puedo escribir lo mismo en un e-mail? ¿Es absolutamente necesario que le envíe un wasap a esta hora? E, incluso, en el caso de poder escribirlo en un e-mail, ¿puedo programarlo para que se envíe a primera hora del día siguiente? También podemos preguntarnos: ¿por qué me permito coordinar una reunión para las 20 h en virtualidad si en la presencialidad difícilmente lo hubiera hecho? Somos una gran comunidad de colegas y podemos construir una cultura que respete los horarios de descanso de nuestras y nuestros compañeras y compañeros. Tenemos las herramientas para hacerlo, nos falta hacerlo.

Conclusiones

La pandemia por COVID-19 nos obligó a ejercer la docencia virtual y nos obligó a hacerlo desde nuestros hogares en modalidad de teletrabajo. Estas dos modalidades tienen sus potencialidades y dificultades. En el contexto de emergencia, las y los docentes respondimos en condiciones que están lejos de ser óptimas, transformando nuestros hogares en oficinas improvisadas, teniendo que adaptar de forma

acelerada nuestras propuestas a la modalidad virtual, y en la gran mayoría de los casos, teniendo que afrontar económicamente los costos asociados a equipamiento, servicios de electricidad e internet. El enorme esfuerzo de las y los docentes, sumado al esfuerzo de las autoridades y de las y los estudiantes, permitió sostener la actividad universitaria en el estado de emergencia y debemos estar orgullosos del trabajo realizado. Sin embargo, las condiciones en las que desarrollamos nuestras actividades en el estado de emergencia deben ser entendidas como lo que son: excepcionales. Pensando en la pospandemia, debemos tener presente esto: las condiciones excepcionales que aceptamos con motivo de la emergencia no pueden convertirse en las condiciones que aceptemos pasada la emergencia.

Transitar el proceso de apropiación de las tecnologías que nos hemos visto forzadas y forzados a usar con motivo de la pandemia por COVID-19 nos abre la posibilidad de integrar las herramientas que consideremos provechosas a nuestras propuestas de enseñanza para así potenciarlas y complementarlas en la pospandemia. Además, el integrar las tecnologías a las propuestas de enseñanza de nuestras áreas particulares puede permitirnos descubrir las necesidades que tenemos como docentes virtuales en dicha área para eventualmente convertirnos en agentes de la transformación de la tecnología, en vistas de que pueda responder mejor a nuestras necesidades particulares. Si no transitamos este camino, estaremos siempre utilizando herramientas y tecnologías empaquetadas por otros pensadas para necesidades ajenas.

Referencias

- Gendler, M. A., Méndez, A., Andonegui, F. y Samaniego, F. (2017). *Apropiación social de las tecnologías: reflexiones en pos de una re-tipificación del concepto*. XII Jornadas de Sociología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. https://drive.google.com/file/d/1CbHLtO6eUaxBTmvvtmxSQ4_0j8hDQG_1p/view?usp=sharing
- Lago Martínez, S., Méndez, A. y Gendler, M. (2017). Teoría, debates y nuevas perspectivas sobre la apropiación de tecnologías

digitales. En R. Cabello y A. López (Eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 75-86). Ediciones del Gato Gris. <https://drive.google.com/file/d/1Swm3lQee1MOtg4CqMVnYopbRjWIRVBkc/view?usp=sharing>

- Lago Martínez, S., Álvarez, A., Gendler, M. A. y Méndez, A. (2018). *Acerca de la apropiación de tecnologías: teoría, estudios y debates*. Ediciones del Gato Gris. <https://drive.google.com/file/d/1NV07HWPZ7NC2BMpk7BZ71JQQwDsNPS1D/view?usp=sharing>

Serás una Simone, Ada o Marie¹ o no serás nada. Género, relaciones de poder y “derecho a la mediocridad” en el trabajo académico

María Luz Ruffini

*“Que ser valiente no salga tan caro
Que ser cobarde no valga la pena”.*
J. Sabina

Ser extraordinarias, cumplir con los mandatos e ir más allá, ser brillantes y sensibles, dedicadas y comprometidas, agudas y empáticas. Si hay un espacio en que el “derecho a la mediocridad” (Fourquet, 2019) no funciona para las mujeres e identidades disidentes es en la academia, el campo científico y universitario, una dimensión de la vida humana estructurada desde su origen moderno por los principios del individualismo, la meritocracia y el verticalismo. Y

¹ Referimos a Ada Lovelace (1815-1852), matemática y escritora británica del siglo XIX, conocida por los avances que realizó en la máquina calculadora mecánica –antecesora de las computadoras actuales– y autora del primer algoritmo de programación; Maria Salomea Skłodowska, más conocida como Marie Curie (1867-1934), la científica polaca primera mujer en ganar el premio Nobel y también la primera en conseguir el galardón en dos ocasiones (Física y Química), por sus estudios sobre la radioactividad y el descubrimiento de dos elementos químicos, radio y polonio; y Simone de Beauvoir (1908-1986), escritora, profesora y filósofa francesa feminista, luchadora por la igualdad de derechos de la mujer y por la despenalización del aborto y de las relaciones sexuales; su obra *El segundo sexo* se considera fundacional en la historia del feminismo.

ello, empeorado recientemente con la creciente expansión neoliberal de la forma empresa a las mismas prácticas de conocimiento, la producción mercantilizada de *papers* y la búsqueda afanosa de la promoción de sí como *leitmotiv* incuestionado.

En este sentido, es claro que las hondas transformaciones contemporáneas del mundo del trabajo a nivel global configuran de maneras específicas las prácticas de trabajadoras y trabajadores intelectuales, sus estructuras políticas y sus modos de articulación y organización, dando origen a formas particulares de precarización, desestructuración y explotación. En lo que refiere a las universidades argentinas y su cuerpo docente, por caso, existe cierto consenso en el diagnóstico de la organización y jerarquización del trabajo: en promedio, bajos niveles de posgraduación y producción científica coexisten con una gran cantidad de docentes con “dedicación simple” (Míguez, 2018)², lo que permite inferir una articulación viciosa entre explotación y crecientes dificultades de promoción.

Puntualmente, pudimos observar en 2019 cómo en la Universidad Nacional de Córdoba se combinan una dinámica de dedicación horaria e intensidad del trabajo particulares (predominio de cargos simples que deberían ser excepcionales y una relación cuantitativa docente-alumno que tiende a empeorar con mayor énfasis en el caso de los docentes auxiliares) con formas precarias de contratación que, además, se concentran en los cargos simples (García et al., 2019). Así, los procesos de intensificación creciente del trabajo se entraman con una notable inestabilidad laboral, generando escenarios de fuerte precarización que permiten comprender en parte las crecientes dinámicas de “implicación excesiva y sufrimiento en el trabajo” (Castel, 2012).

Ahora bien, sobre esta base, entendemos que dichas lógicas de implicación y sufrimiento merecen también ser examinadas a partir de la consideración de otras variables que resultan clave en la

2 A este respecto, la persistencia de la estructura de cátedra –de corte piramidal, relativamente endogámica y centrada en la movilidad de recambio–, el modo de funcionamiento efectivo de los procesos de concurso y el errático devenir de los programas de incentivos a docentes e investigadores son solo algunos de los factores que se hallan en la base de estas condiciones.

experiencia de procesos de explotación del trabajo y precarización de la vida. En particular, asumimos que la situación de aislamiento (y posterior distanciamiento) social producto de la pandemia por COVID-19 supuso la aceleración, intensificación y visibilización de tendencias y procesos preexistentes que sostienen la situación de subordinación de mujeres e identidades disidentes en los espacios académicos y educativos³, con lo que el género –desde una perspectiva interseccional– es una dimensión cuya importancia no puede ser soslayada.

Por otro lado, cabe mencionar que en este período fue posible asistir en nuestro país a algunos avances y transformaciones que comienzan a delinear una senda que –siendo cautamente optimistas– podemos entender promisoria en materia de promoción de derechos y reducción de las desigualdades y violencias asociadas al género.

En particular, la Ley de Teletrabajo, sancionada el 31 de julio de 2020, marca, con el reconocimiento de las transformaciones que esta situación excepcional conllevará en la construcción de una “nueva normalidad” futura, algunos lineamientos fundamentales para la regulación laboral. En la dimensión que nos ocupa, resulta sumamente interesante observar la mención de las tareas de cuidado como un factor a ser considerado en la regulación: estamos hablando de un proceso de legislación laboral con cierta perspectiva de género. Es claro, sin embargo, que una ley de estas características constituye un marco general que debe ser reconocido, dotado de especificidad y, añadiremos, empujado más allá de sus límites en la construcción de un específico convenio colectivo de trabajo (CCT) sectorial que contemple las particularidades de la tarea docente, y es a ese respecto que entendemos hallan sentido las reflexiones que ofrecemos en las páginas siguientes.

3 Por caso, ya en mayo de 2019, estudios preliminares comenzaron a mostrar no solo cómo es la situación de sobreexigencia de las mujeres en la situación de aislamiento –si seguimos asumiendo el mayor peso de las tareas de cuidado, ahora a ello se suman las provocadas por el aislamiento: atención especial a adultos mayores, acompañamiento de procesos educativos de las infancias, etc.–, sino también los modos en que esta situación impacta en el desenvolvimiento del propio trabajo y el desarrollo profesional.

Volvemos, entonces, a las primeras líneas de este escrito y nos preguntamos, en el marco de espacios de experiencia social como las universidades, fuertemente marcados por dinámicas de explotación y precarización, y en los que los sujetos conducen su vida cognitiva y desarrollan hábitos y actitudes epistémicas (Burlando, 2019) que incluyen hoy la autopromoción como una marca en el campo de las “estrellas intelectuales”: ¿quiénes son hoy las referentes científicas, académicas? La respuesta emerge por sí misma: la mayoría de las veces, mujeres extraordinarias, en tanto las pocas que alcanzan lugares de poder, decisión o liderazgo deben mostrar para ello credenciales excepcionales, muy lejos de las que (no) se piden a varones cis para ocupar esos mismos o análogos espacios.

Reconocemos en la academia, en efecto, un entramado de relaciones de poder y desigualdad en el que la constitución subjetiva de las identidades feminizadas permite abrir posibilidades a condición de acreditar un mérito extraordinario capaz de erigirse y visibilizarse a través y a pesar de las múltiples redes de poder que constituyen el mundo, pleno de desigualdades, en que la práctica del pensamiento, la producción del conocimiento y la educación superior se actualizan.

Teniendo esto presente, en las líneas que siguen, buscaremos mostrar algunas dimensiones clave de este entramado de relaciones de poder, vinculadas al género en la educación superior e investigación científica a la luz de la peculiar visibilización de estas que propició la situación de aislamiento o distanciamiento social asociada a la pandemia por COVID-19, para finalmente plasmar algunas reflexiones iniciales en dirección a la posible transformación de dichas estructuras hacia modos más justos, democráticos e igualitarios de producción científica y trabajo académico, que puedan aportar a la lucha política y plasmarse en futuros acuerdos normativos.

De violencias e injusticias (también) epistémicas

La cuestión de las violencias es, con toda probabilidad, la más discutida y la que más prontamente obtiene respuestas una vez que adquiere visibilidad. Existe cierto consenso, por supuesto, en torno al hecho

de que la experiencia de situaciones de violencia en un contexto de asimetría socialmente construido y sostenido (léase patriarcado) puede adquirir formas múltiples, tanto en los hogares como en los espacios laborales. Así, es claro que las dimensiones económica, psicológica, sexual e incluso física de la violencia de género se manifiestan también en los espacios laborales vinculados a la academia de forma cotidiana, y su importancia no puede ser ocluida.

Son numerosos los casos y cada vez más frecuentes las denuncias de abuso, acoso, situaciones de menosprecio, explotación, denigración, etc., que vivimos científicas y docentes en espacios de trabajo académico verticalmente construidos, y que para expresarse implican superar la vergüenza, la autorresponsabilización y las amenazas que muchas veces acompañan la vivencia de estas situaciones. Asimismo, los espacios institucionales no siempre cuentan con las estructuras de intervención correspondientes, capaces de contener sin revictimizar y dar respuestas más allá del eventual prestigio de agresores y violentos que desde su torre de marfil de intocabilidad intelectual –y muchas veces política– llevan años siendo protagonistas de este tipo de hechos.

Por otro lado, debemos resaltar –al hablar de espacios en que la producción y circulación de conocimientos es fundamental– una dimensión de la opresión más insidiosa y que afecta al trabajo cognoscitivo mismo y la forma de concebirlo: la violencia e injusticia epistémica, que impide retomar las voces y puntos de vista de “lo femenino” junto con la comprensión de la heterogenidad de los universos vitales (Fricker, 2007). Y ello no vale solo para las disciplinas sociales o humanas: recordemos los artículos de Margaret McCarthy (McCarthy y Arnold, 2011; McCarthy et al., 2012) o Rebecca Shansky (2019) en torno al uso predominante de ratones macho en estudios científicos, asumiendo que las hembras presentan una serie de “anomalías hormonales” que interferirían con los resultados. Esto ha derivado, por caso, en una subconsideración de efectos secundarios de fármacos en las mujeres, además de implicar una ostensible reproducción antropocéntrica de tipo patriarcal, según la cual el sujeto es el varón cis y las mujeres y otras identidades

constituimos la otredad, con particularidades que nos desvían del “deber ser” de lo humano.

Desde este punto de vista, observamos, entonces, cómo las violencias dentro de la academia se dan en las experiencias y los cuerpos de docentes e investigadoras y, también, en el cuerpo de sus propias investigaciones, a lo cual hay que añadir la subvaloración de las disciplinas más feminizadas, que se traduce en menor reconocimiento y financiamiento para estas áreas (Kochen et al., 2001). De más está decir que, muchas veces, querer ir en contra de este tipo de sesgos tiene escasa o nula recepción, pudiendo incluso constituir un lastre o dar origen a conflictos que, nuevamente, pueden incidir negativamente en la carrera profesional de las mujeres.

Teniendo esto presente, se vuelve fundamental contar con instancias institucionales adecuadas para la intervención ante situaciones de violencia, que contemplen herramientas de protección a las víctimas y sanciones efectivas para los agresores, con independencia de su prestigio académico o posicionamiento político. A ello debe añadirse, asimismo, el volver a considerar el carácter contextual, situado y entramado con relaciones de poder de los procesos de producción cognoscitiva, propiciar la interacción epistémica y enfatizar en la responsabilidad de todos los actores a la hora de superar la “(...) ignorancia activa, los silencios, los daños explícitos en el ámbito laboral académico, el establecimiento de lagunas hermenéuticas” (Burlando, 2019, p. 124) en espacios de experiencia cognitiva jerarquizados y hegemónicamente masculinizados como los considerados.

De cuidados y trabajo doméstico (también) universitario

Estudios recientes, realizados en los primeros meses de la pandemia y el aislamiento concomitante, muestran cómo ha crecido y se ha intensificado, en hogares de todo el mundo, el tiempo dedicado al trabajo remunerado y al estudio, junto con el destinado a las tareas del hogar y de cuidado (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020). Otros trabajos añaden que, independientemente

del capital económico y cultural del que dispongan, son las mujeres e identidades feminizadas las que cargan con la mayor parte de este peso (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC], 2014).

La virtualización del trabajo, en efecto, incrementa la visibilidad de las tareas de cuidado (en rigor, de todo el plus de trabajo realizado en el hogar) y, en este sentido, quizás entre científicas y docentes universitarias sea más frecuente el reconocimiento y la crítica del exceso del trabajo de cuidados. Esto, no obstante, no implica que tal carga deje de repercutir de modo central en los cuerpos de las mujeres, incluyéndose en este impacto la centralidad de la carga mental del trabajo doméstico.

Ello pudo observarse claramente, por ejemplo, cuando algunas académicas pusieron de manifiesto cómo en los primeros meses de la pandemia se hizo evidente una fuerte reducción de la cantidad de artículos científicos enviados a revistas especializadas por mujeres, en contraposición al número de los enviados por varones, que no sufrieron ningún cambio sustancial (Minello, 2020). Ante ello, y homológicamente a lo que Katrine Marçal (2016) se pregunta en el sugerente título de su libro, *¿Quién le hacía la cena a Adam Smith?*, surge la pregunta: ¿quién hace la cena, limpia, cuida o gestiona la realización de esas tareas en los hogares de los científicos más reputados, cuya producción académica no sufrió cambios significativos en una pandemia global sin precedentes que multiplicó e intensificó las tareas domésticas y de cuidado?

Por supuesto, las derivas propositivas de esta situación nos llevan a la urgente tarea política de jerarquización y visibilización del trabajo reproductivo en tanto tan fundamental como el productivo (Campillo, 2000), así como a entender a las tareas de cuidado como un derecho de dos caras: de aquellos que requieren tales cuidados y de quienes son responsables de ellos. En este segundo sentido, es evidente la urgencia de asumir la igualdad de tales responsabilidades, en oposición a la ostensible feminización actual y, asimismo, comenzar a recorrer un camino hacia la gestión colectiva y social de estas tareas, propendiendo al fortalecimiento de un sistema público de cuidado

en el que se involucren Estado, mercado, comunidad y unidades familiares (Mesa Interministerial de Políticas de Cuidado, 2020).

Ahora bien, esta construcción de un lenguaje político en torno al trabajo doméstico tiene una segunda dimensión en el caso de quienes trabajamos en la academia que debe ser considerada. Es claro que, por caso, la docencia, y en particular la docencia universitaria, implica por definición un conjunto de tareas que exceden el mero “dictado de clases”, y si bien son complejamente mensurables y delimitables, deben ser ineludiblemente consideradas y revalorizadas.

Estudios recientes muestran que estas tareas se encuentran distribuidas por género de forma profundamente desigual, generando de hecho un lastre para la carrera de las identidades femeninas. En este sentido, la categoría de “trabajo doméstico universitario” permite echar luz sobre un conjunto de prácticas, muy invisibilizadas, que descansan principalmente sobre los hombros de las mujeres: la atención y seguimiento de estudiantes, la organización de actividades, incluso la gestión administrativa de proyectos son tareas que recaen mayormente entre las profesoras, quienes –en un círculo constantemente retroalimentado– tienden a tener puestos de mejor jerarquía, reconocimiento y salario (Heijstra et al., 2017).

De este modo, las mujeres que trabajamos en docencia e investigación no solo tendemos a multiplicar nuestra jornada a través del trabajo doméstico en nuestros hogares y comunidades (doble y triple jornada), sino que también nuestra jornada “simple”, la del trabajo productivo, se desdobra, siendo mayormente responsables de las tareas de cuidado y contención, junto con la infatigable e invisibilizada labor de tramar los lazos capaces de estructurar y sostener, como hilos invisibles, nuestras tan mentadas comunidades.

En este marco, así como respecto de las tareas de cuidado, se enfatiza en la centralidad de su visibilización, jerarquización, asunción como derecho y organización social de estructuras que las contemplen. Construcciones homólogas deben ser pensadas en nuestras universidades e instituciones de investigación respecto del incesante y laborioso trabajo de cuidado y sostén de la comunidad universitaria

y científica. En este sentido, ampliar la comprensión del trabajo docente universitario para incluir este tipo de tareas e impulsar su reconocimiento como parte de las tareas profesionales es uno de los aportes centrales que un nuevo CCT debería implicar.

Del acceso a la tecnología y (también) sus sesgos de género

En materia de trabajo docente y producción cognoscitiva en tiempos de pandemia, una de las dimensiones fundamentales se halla vinculada a la mediación tecnológica intensificada de las tareas. Esto implica, por supuesto, considerar la cuestión “material” de disponibilidad de los recursos técnicos necesarios para el correcto desempeño de la labor junto con los procesos de apropiación y resignificación de tales dispositivos en función de las propias habilidades, conocimientos previos, nuevos recursos cognoscitivos adquiridos, etc.

Ante ello, desde nuestra perspectiva, es clave asumir –en línea con los aportes del tecnofeminismo– que el género también se encuentra alojado en las tecnologías: lejos de ser neutral, el diseño y uso de los dispositivos tecnológicos pone de manifiesto una serie de relaciones sociales desiguales entre las cuales el género aparece como una dimensión que no puede ser omitida.

Así como múltiples exclusiones fueron clave en el devenir del conocimiento científico occidental (mujeres, sur global, etnicidades, etc.), en el caso del desarrollo tecnológico, también tales exclusiones resultan definitorias del modo en que este se ha desenvuelto en la historia reciente. En este sentido, con respecto al diseño, es claro que en un campo en el cual las mujeres e identidades feminizadas se encuentran ostensiblemente subrepresentadas, las directrices de los desarrollos tecnológicos tenderán a subvalorar los intereses y demandas vinculadas a las mujeres (Wajcman, 2016).

Por otro lado, en lo que refiere al uso, podemos pensar cómo subjetividades socialmente generizadas, que articulan de modos específicos prácticas, lógicas y modos de acción, interactúan de manera diferencial con estas tecnologías y, en su experiencia,

generan procesos de apropiación particulares. ¿Para qué y cómo usamos las tecnologías docentes e investigadoras? ¿Qué tipo de desarrollos creemos prioritarios? ¿Qué dimensiones de nuestra experiencia y nuestro trabajo se verían fortalecidas por determinados desarrollos? ¿Cómo puede aportarse a que estos ocurran? Por supuesto, en esta línea, debemos asumir la imposibilidad de renegar del mundo tecnológico y el carácter radicalmente co-constitutivo de nuestras subjetividades generizadas y la tecnología: debemos hallar mejores modos de ser con la tecnología, y un primer paso para ello es el proceso de construcción de acuerdos colectivos e inclusivos en esa dirección.

En este sentido, resulta fundamental apelar a la multiplicación de voces a la hora de encarar el diseño y la definición de las herramientas tecnológicas para emplear en los procesos de enseñanza, investigación y extensión. Ello tiene la ventaja de constituir una perspectiva estereoscópica, condición para otorgar la necesaria centralidad a las dimensiones invisibilizadas del trabajo académico y aportar a la construcción de herramientas acordes a todos los aspectos de este. Asimismo, la elaboración democrática, justa y participativa de acuerdos en lo referido a la división de tareas, los tiempos de trabajo y los momentos de desconexión tiene un lugar central que no puede ser subestimado en las herramientas de regulación.

Palabras finales

En 2016 vio la luz un cortometraje, *Je suis ordinarie (Soy ordinaria)*, escrito por Chloe Fontaine, que tuvo la virtud de exponer en un entorno cotidiano y reconocible por todas el ejercicio de violencia psicológica y sexual en el marco de una relación de pareja heterosexual. El film de Fontaine fue capaz de mostrar en un par de minutos cómo todas somos ordinarias en nuestra experimentación y resistencia de las violencias, en el combate diario de las injusticias, en el enfrentamiento cotidiano a la sobreexigencia y perpetua insatisfacción... Estas no son cosas que les ocurran solo a algunas: es un tema de todas.

Ser mujeres e identidades feminizadas y desear una carrera académica nos coloca, en efecto, en un entramado de relaciones de poder en el que la norma, lo ordinario, es la invisibilización y la subvaloración perpetua de nuestro trabajo, a partir de múltiples violencias sobre nuestros cuerpos y nuestras producciones, la distribución desigual del trabajo reproductivo en los hogares y en los espacios académicos, la interacción con herramientas tecnológicas poco adaptadas a nuestros usos y apropiaciones, por nombrar solo las tres dimensiones en que nos centramos en este trabajo.

Asimismo, ocurre que en este espacio social, estructurado de tal manera, quienes son ejemplo visibilizado y modelo mentado son aquellas mujeres extraordinarias que pudieron, a pesar de estas condiciones, desarrollar sus trabajos, visibilizar sus puntos de vista, crecer profesionalmente y ocupar lugares protagónicos. Valorando, por supuesto, los ingentes esfuerzos de estas pioneras, que abrieron puertas y rompieron barreras, entendemos que la tarea hoy es erigir espacios para habitar en que no debamos, con sobrehumanos esfuerzos, dolorosas renunciaciones o haceres monumentales, sobreponernos a adversas condiciones de producción del trabajo científico y académico.

Exigimos, por el contrario, la posibilidad de construir una cotidianidad libre de opresión y de violencias. Reclamamos el poder ser ordinarias sin que ello suponga la continua y sostenida segregación e invisibilización de nuestro hacer. Queremos, en suma, tener la posibilidad de pensar, crear, construir, desarrollarnos con cierta heideggeriana serenidad en nuestro estar reflexivo en el mundo sin que sea necesario ser magníficas o excepcionales para que no nos aplasten y ahoguen las estructuras masculinizadas de las instituciones científicas y universitarias.

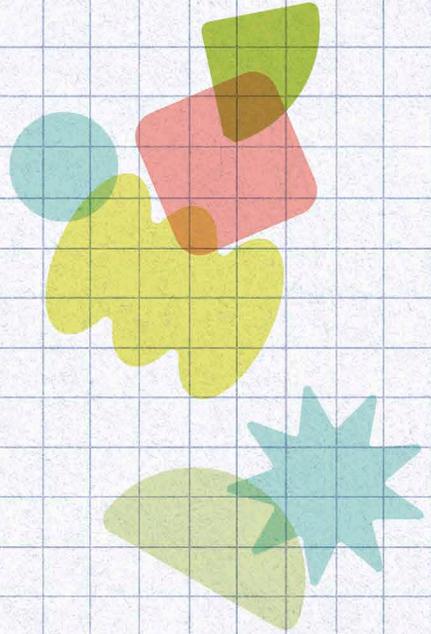
Que aquellas que elegimos el camino de la academia y el saber podamos transitarlo sin violencias, exigencias desmedidas, sufrimientos múltiples, áreas vedadas o perpetuos sentimientos de culpa e insuficiencia que vuelven tortuoso el maravilloso camino de comprender, discutir y transformar el mundo en que vivimos.

Referencias

- Burlando, G. (2019). Acerca de la violencia epistémica: el caso de la experiencia académica. *Cuyo-Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 36, 101-128.
- Campillo, F. (2000). El trabajo doméstico no remunerado en la economía. *Nómadas (Col)*, (12), 98-115.
- Castel, R. (2012). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *La pandemia del COVID-19 profundiza la crisis de los cuidados en América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45335/S2000261_es.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Fourquet, A. (2019) *¿Qué es el derecho a la mediocridad? Si sos mujer, más vale que seas excepcional*. <https://medium.com/@Agusfourquet/qu%C3%A9-es-el-derecho-a-la-mediocridad-9672d5711842#:~:text=Tal%20vez%20la%20expresi%C3%B3n%20m%C3%A1s,hombres%20%E2%80%9Ccomunes%20y%20corrientes%E2%80%9D>
- García, P., Ruffini, M. y Tomatis, K. (2019). *Docencia universitaria: entre el convenio colectivo y la precarización. Un estudio sobre las condiciones de trabajo docente y su experienciación en la Universidad Nacional de Córdoba*. http://adiuc.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/adiuc_Precarizacion.pdf
- Heijstra, T. M., Einarsdóttir, Þ., Pétursdóttir, G. M. y Steinþórsdóttir, F. S. (2017). Testing the concept of academic housework in a European setting: Part of academic career-making or gendered barrier to the top? *European Educational Research Journal*, 16(2-3), 200-214.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). (2014). *Encuesta sobre trabajo no remunerado y uso del tiempo*. https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/tnr_07_14.pdf
- Kochen, S., Franchi, A. M., Maffía, D. y Atrio, J. (2001). La situación de las mujeres en el sector científico-tecnológico de América Latina. Principales indicadores de género. *Las mujeres en el sistema de Ciencia y Tecnología*, España, OEI, 19-39.
- McCarthy, M. y Arnold, A. (2011). Reframing sexual differentiation of the brain. *Nature Neuroscience*, 14(6), 677-683.
- McCarthy, M., Arnold, A., Ball, G., Blaustein, J. y de Vries, G. (2012). Sex differences in the brain: the not so inconvenient truth. *The Journal of Neuroscience*, 32(7), 2241-2247.
- Mesa Interministerial de Políticas de Cuidado. (2020). *Hablemos de cuidados Nociones básicas hacia una política integral de cuidados con perspectiva de géneros*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mesa-interministerial-de-politicas-de-cuidado.pdf>
- Míguez, E. (2018). *Crítica (y reivindicación) de la universidad pública*. Siglo XXI.
- Minello, A. (2020). *The pandemic and the female academic*. <https://www.nature.com/articles/d41586-020-01135-9>
- Shansky, R. (2019). Are hormones a “female problem” for animal research? *Science*, 364(6443), 825-826.
- Wajcman, J. (2016). *Judy Wajcman: «No dudo de la repetición de la historia, pero sí soy escéptica respecto al progreso»/Entrevistada por Jose Valenzuela*. <https://www.jotdown.es/2016/03/judy-wajcman>



Gremio de las y los Docentes e
Investigadores de la UNC



**Gremio de las y los Docentes
e Investigadores de la UNC**

Av. Haya de la Torre esq. Av. Nores Martínez.
Ciudad Universitaria. (X5000) Córdoba. ARG.
Tel 351 346 7740 - info@adiuc.org.ar
adiuc.org.ar