

A photograph of a concrete sidewalk with grass on either side. The sidewalk is composed of several rectangular slabs separated by expansion joints. The grass is green and appears to be a mix of lawn grass and some weeds. The text "Trama y Contraluz" is overlaid on the middle section of the sidewalk.

Trama y Contraluz

Trama y Contraluz

**Revista del Instituto de Educación Superior de Formación
Docente y Técnica 9-002 "Tomás Godoy Cruz" (Mendoza,
Argentina)**

This file was generated by an automated blog to book conversion system. Its use is governed by the licensing terms of the original content hosted at <https://tramaycontraluz.com/>.

Powered by
Pothi.com
<http://pothi.com>

Contents

Desde abajo	1
Índice del número 2	4
Desde las orillas	8
La educación superior campesina	17
“El nivel superior cumple un rol que no cumplen otras instituciones”	29
“La población estudiantil es nuestra riqueza y razón de existencia”	43
Aprendamos jugando	56
“Más allá del aula”: crónica de un aprendizaje compartido	58
Se hace camino al andar	62
Condiciones de trabajo en la subjetividad docente	68
El nombre de su futuro niño	80
La voz en educación: un paradigma en acción	90
Conociendo la jungla	105
Suplemento especial de microrrelatos	112

Los suplentes

114

El silencio

118

Desde abajo

November 06, 2017

Hace tiempo se dice que la historia tiene muchas voces, las rutilantes publicaciones presentadas en salones iluminados y aquellas que se cuentan alrededor del fuego con el vaso en la mano. Las unas y las otras de un camino siempre conflictivo que incluye las narraciones de nuestra historia, las que la mantienen viva.

Desde Los Andes sureños, en un lejano lugar de la Patria Grande, en aquel Valle del Cuyum, desde la Educación Superior de la Provincia de Mendoza, desde el instituto **N°- 9002 “Tomas Godoy Cruz”**, el “Normal” de la Ciudad de Mendoza, contamos y ojalá alguien nos tome en un fogón.

“Las revistas cuentan”, decíamos en el número uno; y aquí estamos, seguimos en el proyecto colectivo llamado **Trama y Contraluz**.

Pretendemos, humildemente, participar del debate, aportar discutir, escuchar; pretendemos circular el conocimiento, incluyendo las críticas y opiniones de las/los lectores en el sitio web **Tramaycontraluz.com** y en las redes sociales. Creemos que eso es indispensable y urgente.

“Trauma del número dos” le llaman: las publicaciones sacan un número con todo el envión y luego se van diluyendo y postergando hasta que nunca llegan al segundo, en el difícil camino de las

publicaciones hechas artesanalmente sin fines comerciales.

Hemos llegado al dos y seguimos contando.

Intentamos en este número hablar de la **Educación Superior Provincial** y sus conflictos desde distintas miradas. Lo hacemos en un momento de disputas por los sentidos, por la defensa de la educación pública y el derecho a la educación de los sectores populares, de aquellos que viven cerca de “La Peatonal” y también de los de “La Tosca”. Nos oponemos al *vendaval neoliberal* y a toda tentativa de reducción, ajuste y pérdida de derechos.

Contamos para eso con las palabras de profesores y estudiantes. También hemos querido difundir las opiniones del actual Director de Educación Superior —Gustavo Capone— y de quien fue Directora durante la gestión anterior —Nora Miranda—. Además, en esta edición proponemos artículos sobre las temáticas que nuestros institutos abordan habitualmente, como es el caso de las especies nativas, las ficciones, las problemáticas de la voz, el trabajo de orientación a los estudiantes y las producciones de nuestros investigadores y extensionistas.

Comenzamos en este número con una sección llamada *El Silenciero*, donde intentamos rescatar a quienes por distintos motivos no tienen un espacio en los medios oficiales. Empezamos muy arriba, con el rescate del “Maestro” —en el más popular sentido— **Eduardo Paganini**, aquel de los institutos del Valle de Uco.

Agradecemos a nuestras y nuestros escribas. A quienes nos han apoyado desde el número uno. A nuestras y nuestros compañeras y compañeros de la educación superior de la Provincia de Mendoza. Y a la comunidad educativa del 9-002 —estudiantes, docentes, no-docentes y autoridades: Cristian Barzola, Mónica Contreras y Andrea Calvo—.

Equipo Editorial

Índice del número 2

November 07, 2017

¿Qué pasó con Santiago Maldonado?

- Editorial: [“Desde abajo”](#)

DOSSIER: EL NIVEL SUPERIOR EN MENDOZA

- [“La educación superior campesina”](#), por Ing. M. Greco y Prof. R. Peterle.
- [“Desde las orillas. La educación superior en el Valle de Uco”](#), por I. Peñafort.
- [“El nivel superior cumple un rol que no cumplen otras instituciones”](#). Entrevista a Gustavo Capone, director de Educación Superior de la Provincia.
- [“La población estudiantil es nuestra riqueza y razón de existencia”](#). Entrevista a Nora Miranda, directora de Educación Superior de la Provincia entre junio de 2013 y diciembre de 2015.

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES

- [“El nombre de su futuro niño. Gestos y disposiciones para el oficio docente”](#), por M. Elgueta.
- [“Se hace camino al andar: una breve historia del SOTAP”](#) (Servicio de Orientación, Tutoría y Acompañamiento Psicopedagógico del Instituto 9-002), por Roxana Cabezón.
- [“La enseñanza de la biodiversidad: empezando por las especies nativas”](#), por S. Lagos Silnik y E. Stevani.
- [“Más allá del aula”](#), por el colectivo de estudiantes que participó de la experiencia que se relata en el artículo.
- [“Conociendo la jungla”](#), por Jorge Luis Estruch.
- [“La voz en educación, un paradigma en acción”](#), por Prof. Lic. A. Pérez Pretel y Prof. Lic. A. V. Estrabón.
- [“Aprendamos jugando”](#), por S. Codoni y D. del Corso.
- [“Condiciones de trabajo en la subjetividad docente”](#), por *F. Guerra, F. Abdala, J. Atienza, A. Castro y F. Rodríguez.*

FICCIÓN

- [“Los suplentes”](#), por Marisa Pérez.
- [Selección de microrrelatos para escuchar.](#)

EL SILENCIERO

- [“Dónde estás con sus ojos celestes. Homenaje a Eduardo Paganini”](#), por I. Peñafort.

Instituto de Educación Superior de Formación Docente y Técnica N° 9-002

“Tomás Godoy Cruz”

AUTORIDADES DEL NIVEL SUPERIOR

RECTOR

Prof. Cristian Barzola

DIRECTORA

Prof. Mónica Contreras

REGENTE

Prof. Andrea Calvo

JEFATURAS:

Jefe de Investigación: Lic. Patrick Boulet

Jefe de Capacitación, Actualización y Perfeccionamiento Docente: Prof. Miguel Sarmiento

Jefa de Formación Inicial: Prof. María de los Ángeles
Curri

Desde las orillas

November 05, 2017

Este artículo se propone describir brevemente las características de la educación superior provincial en el Valle de Uco, su relevancia educativa, social y cultural, así como los problemas que la atraviesan en el presente, en particular la retirada del Estado en un proceso de restauración neoliberal que devalúa el concepto de lo público y destruye derechos. Para el abordaje de las dificultades, sugiere una mayor integración regional que fortalezca la capacidad de sostener proyectos autónomos.

- **Abstract**

This article aims to briefly describe the characteristics of provincial higher education in the Uco Valley (Mendoza, Argentina); including its educational, social and cultural relevance and the problems that currently affect it, particularly the withdrawal of the State in a process of neoliberal restoration that devalues the concept of the public services and destroys rights. The text also proposes to address the difficulties that prevent the region from a greater integration that could strengthen autonomous projects.

“Para mí, y esta es la clave, profesores y estudiantes son co-participantes en un proyecto mayor. La conciencia crítica no es algo que ocurra antes de las luchas: no te volvés crítico en un aula leyendo libros. Por eso, tanto profesores como estudiantes

necesitan ser parte de una causa mayor, y esto puede ser en un vecindario, en una comunidad, puede ser local, nacional o incluso trasnacional”

Peter Mc Laren

San Carlos: invito a imaginar un oasis de provincia, equidistante a cien kilómetros de dos centros urbanos que con buena voluntad podríamos llamar grandes ciudades. Tres pequeños cascos urbanos y el resto dispersión rural, en apacibles fincas cultivadas, con una densidad de población que consumiría de envidia a un ciudadano japonés. Casas bajas, muchas todavía de antiguos adobes, ayer difamados, hoy revalorizados. Barrios que muestran la diversa calidad de los planes de vivienda de los últimos treinta y cinco años; muchos de casas ínfimas, inapropiadas para el estilo de vida y conformación de los núcleos familiares que las habitan, junto a la obscena exhibición de riqueza de algunas zonas privilegiadas. Servicios básicos como luz y agua corriente, más recientemente gas natural y cloacas; televisión por cable o satelital. Una plaza central y edificios que albergan instituciones tópicas y emblemáticas. El escenario en Tunuyán o Tupungato no es muy diferente.

En algún punto estratégico se ven los edificios de los llamados popularmente “el terciario” o “el normal”, a los cuales desde décadas atrás ingresan y de los que egresan anualmente jóvenes y jóvenes adultos de carreras de profesorado o tecnicaturas. En todos esos años, gran parte de la población joven que no emigró ha sido estudiante de “los terciarios”; de algún modo hay jóvenes visibles porque existen los terciarios. Son jóvenes y adultos de

fotocopias y biblioteca pública, de cumbia y folklore. Much@s no han salido del pueblo ni conocen la ciudad más cercana; nunca viajaron en avión, no conocen una sala de cine, ni un teatro, ni una librería. La radio, la televisión y las redes sociales son las tecnologías que l@s vinculan más con el afuera. Algun@s tienen tatuajes, usan peinados extraños y ropas a la moda junto a las bombachas y alpargatas, tienen perforaciones y otras decoraciones corporales y también exhiben, absurdamente, usos, costumbres y estilos de “tribus urbanas” difundidos por la tele. También están quienes invierten fortunas en celulares de última generación, aunque en muchos lugares el alcance de la señal es deficiente.

Un paraje cercano, llamado La Tosca, podría funcionar como metáfora de la cultura local. La tosca es un tipo de roca sedimentaria, compuesta de capas acumuladas y consolidadas, paralelas o discordantes, que reflejan cambios en la velocidad de sedimentación y en el tipo de materiales que la componen. Autos y camionetas espectaculares, micros derruidos, bicicletas y caballos (sí, caballos); altísimos índices de pobreza, violencia intrafamiliar y violencia de género; ríos de alcohol, bastante marihuana y otras yerbas; bajo porcentaje de delitos contra la propiedad; gran militancia contra la minería junto a una incomprensible tolerancia a la contaminación de los cauces y arroyos con residuos de bodegas, industrias agroalimentarias y agroquímicos; paisaje increíblemente hermoso, enamorados inmigrantes provenientes de Buenos Aires u otras provincias y países, que compran las tierras aledañas a las nacientes de los arroyos previendo lo que vendrá...

Pero volvamos a “los terciarios”. La educación superior en el Valle de Uco, en Mendoza y tal vez en todo el país, lleva desde sus

orígenes un doble estigma contra el que sus actores luchan hace décadas. En primer lugar el haber sido definida por negación: “educación superior no universitaria” y, en segundo lugar, el de haberse constituido en la representación social como una segunda o tercera opción educativa, destinada a l@s jóvenes que por razones de distancia o de carencias no pueden acceder a carreras universitarias. La excepción se configuró en las Escuelas Normales, cuyo contrato fundacional les adjudicó la formación de maestr@s y, en el momento en que el nivel secundario dejó de habilitar esa titulación, se naturalizó que el entonces denominado “nivel terciario” fuera de su competencia.

Esa naturalización no las hizo menos sospechadas en el imaginario social. Hoy existen cuatro instituciones de nivel superior provincial de gestión pública, una en Tunuyán, una en Tupungato y dos en San Carlos, que desarrollan propuestas de formación docente y técnico-profesional muy amplia y variada, dando respuesta a las demandas de las comunidades, a la iniciativa de sus actores o a las imposiciones del gobierno escolar en algunos casos. La expansión, posterior a la etapa neoliberal de los años 90, se fortaleció con los procesos de transformación emprendidos desde los ámbitos nacional y provincial, tanto en los aspectos normativos como en la asignación de recursos y políticas focalizadas en la inclusión, que aportaron visibilidad y relevancia al nivel educativo.

Sin embargo, es importante destacar que con mucha anterioridad al uso generalizado del término inclusión educativa, ese mandato se encuentra en la génesis misma de los institutos. Sus estudiantes provienen fundamentalmente de ámbitos suburbanos y rurales (descripción que remite a las actividades económicas

predominantes en la zona); se encuentran entre las categorías de clase media, media baja y pobre y much@s de ell@s pertenecen a una primera generación con acceso a estudios superiores.

Si bien no sería pertinente explicitar un perfil homogéneo de ingresantes, los datos disponibles permiten registrar que el mayor porcentaje son jóvenes (entre 18 y 23 años), el restante se compone de adultos jóvenes (hasta 40 años) que por diversas razones no continuaron estudios al finalizar el Nivel Secundario. En los últimos años ha disminuido el número de inscriptos mayores de 25 años con Nivel Secundario incompleto y se han incorporado alumnos con necesidades educativas especiales. Con respecto a la distribución por género, es significativamente superior el porcentaje de mujeres, de las cuales cerca del 30% tiene hijos. La orientación personal es una variable en aumento, pero no la única que influye en las expectativas con respecto a las carreras elegidas. Sus opciones están condicionadas también por la oferta existente, los horarios y tiempos de cursado, la duración de la carrera, las posibilidades de transporte y de atención de l@s hijos.

Un paisaje del Valle de Uco (foto: Jorge Marios).

En correlato con sus escenarios demográfico y económico, el rol educativo y social de los institutos es estratégico y posee, entre otras ventajas para l@s estudiantes, las características de estatal, público y gratuito que otorgan mayor confiabilidad frente a intentos de ofertas privadas que se discontinuaron al mostrarse poco rentables. Además la articulación entre formación – egreso – trabajo es alta y sostiene proyectos de vida a futuro (“terciario ventana, puerta, puente, andamio”, dijo alguna vez un egresado).

Sin embargo no todas son ventajas. Subsisten problemas complejos relacionados con la confusa identidad que posee el nivel en el sistema educativo provincial. Esto sitúa a los institutos como entidades sospechadas, con un débil reconocimiento traducido en autonomía de gestión, planificación participativa, expansión y fortalecimiento estructural. Si bien la tendencia en los últimos años ha sido revertir esa situación, quedan núcleos duros que requieren tratamiento. Por ejemplo:

- La estructura organizativa de horas cátedra en los diseños curriculares condiciona a un trabajo docente aislado, sin tiempos rentados e institucionalizados para socializar el trabajo y el estudio, realizar investigación e incluirse en programas de formación continua y extensión.
- Las condiciones del trabajo docente no son las adecuadas para el perfil del nivel superior, en particular la situación de revista como suplentes en cargo vacante, que recorta derechos y desalienta el acceso a posiciones jerárquicas.
- Los diseños curriculares para la formación docente no contemplan la complejidad de problemáticas que atraviesan a las escuelas y a la sociedad y su carácter prescriptivo no permite realizar adaptaciones significativas.
- Los procesos de homologación de diseños de carreras técnicas, si bien tienden a la cohesión interna del nivel, son lentos y no permiten la aprobación de diseños y apertura de ofertas técnicas muy relevantes y de alta demanda.

- El recorte del campo de la investigación desarrollable y desarrollada en las instituciones, la evaluación de sus productos y la difusión de sus resultados son acciones que requieren mejor definición al interior de los institutos y también desde el sistema.
- La débil y asimétrica articulación con universidades determina en muchos casos la finalidad del proceso de formación para l@s egresad@s, cuyas trayectorias no son reconocidas en procesos de admisión para grados y posgrados.

La educación superior en el Valle de Uco, mirada en tiempo presente, conserva la fundamental ventaja de su extensa presencia arraigada en territorio, con todas las implicancias de esta aseveración: conocimiento de la zona, de sus habitantes, de sus problemas y sus fortalezas, de sus demandas y necesidades, de su riqueza cultural y de sus situaciones deficitarias. Corre por cuenta de quienes la redefinen diariamente que ese conocimiento profundo movilice y genere unas prácticas que sostengan la marca de origen que es la inclusión. En este sentido hay deudas pendientes, algunas que deben articularse como demanda al sistema y a l@s responsables de las políticas educativas coyunturales; otras que competen a los equipos de trabajo en cada institución y a la articulación interinstitucional, aún muy débil.

En el primer aspecto mencionado, no es posible soslayar que el proceso de restauración neoliberal en marcha se constituye en una amenaza concreta para el sistema de educación pública y en particular para el nivel superior, cuya situación es más vulnerable

por tratarse de un nivel educativo no obligatorio. Aparecen múltiples voces desacreditando a sus docentes, dudando de los resultados, reclamando evaluaciones estandarizadas, sugiriendo la inviabilidad en términos presupuestarios de una oferta aparentemente sobredimensionada, junto a la caída de planes y programas destinados a fortalecer a las instituciones y a la ampliación de derechos de sus actores docentes y estudiantes.

En el segundo aspecto, es tarea de los institutos organizar la resistencia a las políticas de retiro del Estado y diseñar las estrategias necesarias para dar continuidad a los procesos de formación, aumentar la participación estudiantil, el funcionamiento democrático de los cuerpos colegiados, la pertinencia y calidad de las prácticas de enseñanza, la responsabilidad y el compromiso con el mandato fundacional de inclusión, la integración regional y el trabajo compartido.

En una entrevista no muy reciente, Peter Mc Laren expresaba que:

Las experiencias que traen los estudiantes y las interpretaciones que tienen de ellas no hablan por sí mismas: necesitan ser entendidas y desafiadas. Porque tal vez esas experiencias y conocimientos los condicionaron de manera racista o patriarcal o autoritaria. Hacer la educación relevante y crítica quiere decir desafiar las historias y discursos de los estudiantes, pero de tal modo que no desaparezcan sus voces.

()

Esto no será posible en tanto los mismos procesos no se produzcan entre los diversos estamentos de la organización institucional en sentido horizontal y vertical.

En el contexto actual, coincidimos con Eduardo Galeano cuando escribe:

“Ojalá podamos tener el coraje de estar solos y la valentía de arriesgarnos a estar juntos”.

- *Inés Peñafort, hoy jubilada, trabajó veintisiete años en el IES 9-010 de Eugenio Bustos (San Carlos) como docente, rectora y vicerrectora.*

La educación superior campesina

November 04, 2017

Por Ing. Marta Greco y Prof. Rocío Peterle

“Aprender y enseñar, enseñar y aprender

a poner las manos en la obra de todos,

con la naturaleza sobre el libro y el libro como semilla

en la nutriente naturaleza,

con la garantía y el poder para todos y el esfuerzo de cada uno

para descubrirlo, para poder transformar”.

(José Martí)

- **Resumen**

En el presente artículo analizamos el proceso pedagógico de la Tecnicatura de Economía Social y Desarrollo Social que se realiza en la Escuela Campesina de Agroecología en la provincia de Mendoza, Argentina. La Tecnicatura tiene como objetivo principal formar hombres y mujeres especializados en economía social y popular que contribuyan a la construcción de un nuevo paradigma en el campo argentino; con base en garantizar la soberanía alimentaria, reconociendo que los procesos de cambio y de

transformación de la realidad dependen directamente de las acciones relacionadas a la educación. De esta manera se busca analizar los principios político-pedagógicos, el funcionamiento escolar, la estructura curricular y los procesos de evaluación coherentes con una pedagogía crítica y emancipadora.

- **Abstract**

In the present article we analyze the pedagogical process of the Degree on Social Economy and Social Development that is carried out in the “Escuela campesina de Agroecología” (“Peasant Agroecology School”) in the province of Mendoza, Argentina. The main objective of the school is to train men and women specialized in social and popular economy who contribute to the construction of a new paradigm in the Argentine countryside; based on guaranteeing food sovereignty, recognizing that processes of change and transformation of reality depend directly on actions related to education. In this way we seek to analyze the political-pedagogical principles, school functioning, the curricular structure and evaluation processes consistent with a critical and emancipatory pedagogy.

- **El origen**

Nuestra propuesta surge a partir de la necesidad —planteada por jóvenes y adultos de comunidades campesinas indígenas— de continuar los procesos de formación y educación de la Escuela Campesina de Agroecología N°502, de nivel medio, a partir de la

falta de oferta de Educación Superior en los territorios y buscando una iniciativa que contenga como principios pedagógicos grandes horizontes: la Reforma Agraria Popular, la Soberanía Alimentaria y la Justicia Social.

Para comprender la necesidad de una propuesta educativa pensada desde y para el campo, es necesario explayarse en lo que sucede en el contexto global y cómo nos afecta.

Actualmente vivimos una crisis global —alimentaria, climática, económica, energética, cultural—. En ese marco, a nivel nacional y al igual que en la gran mayoría de los países de Latinoamérica, esta crisis no se ha podido revertir. Están en disputa fundamental dos modelos/concepciones/proyectos agrarios: el modelo de agricultura industrial representado por los intereses del capital —los *agronegocios*— y el representado por los campesinos y campesinas, indígenas, la agricultura campesina.

La agricultura industrial tomó el modelo tecnológico que impusieron las transnacionales, permite que las mismas subordinen la agricultura a sus intereses, los cuales obviamente son ganar dinero y no combatir el hambre. Ese modelo requiere grandes extensiones de monocultivos; millones de litros de agrotóxicos y millones de litros de combustible fósil para mover la maquinaria” (MONTÓN, 2014).

Para dimensionar lo expresado anteriormente: en la Argentina, en 20 millones de hectáreas de soja emplean directamente a unos 50.000 trabajadores. En 20 millones de hectáreas bajo esquemas de producción campesina y

familiar podrían sustentarse con trabajo digno al menos 800.000 familias, lo cual impactaría en las economías regionales, traccionadas por el consumo y por el fortalecimiento del mercado local de alimentos.

La agricultura campesina e indígena, con tan solo un cuarto de la tierra del planeta, alimenta al 75% de la población mundial. Y así lo ha hecho durante diez mil años. Sin embargo, a medida que la agricultura industrial avanza, destruyendo sistemas locales y desalojando campesinos, el hambre y la contaminación aumentan.

Ante esta realidad injusta es que se construyen las escuelas campesinas, como herramienta de multiplicación de esa concepción de la agricultura campesina indígena. Se toma como base política-ideológica la Agroecología, entendida como esa acumulación histórica de saberes y prácticas ancestrales, donde hombre y mujer son parte de la naturaleza existiendo relaciones de igualdad, donde la organización del trabajo no es una relación de explotación sino de emancipación; y donde la producción tiene como finalidad la producción de alimentos para el pueblo y no la mera generación de una mercancía.

- **La educación como derecho y la alternancia**

La educación es un derecho fundamental de todas las personas y debe ser atendido en el propio lugar donde viven y respetando el conjunto de sus necesidades humanas y sociales. La lucha por ejercer el derecho a la educación pública ha sido y es un elemento fundamental en la transformación de una sociedad; es por eso que

desde la [Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra](#) (UST), organización de base del Movimiento Campesino Indígena (MNCI), se fue generando el espacio y la propuesta pedagógica desde los inicios. Dicha propuesta surge desde las mismas comunidades campesinas-indígenas, a partir de sus experiencias y vidas cotidianas concretas.

Dentro de UST se ha priorizado la lucha por el acceso a la educación pública, porque si bien se han producido muchos avances, aún no está garantizado para las personas que viven y trabajan en el campo. El derecho a la educación se relaciona, también, con el acceso a diferentes tipos de conocimiento y de bienes culturales; con la formación para el trabajo y para la participación política; con la manera de producir, organizarse y aprender a alimentarse de manera saludable.

En el marco de estos lineamientos generales es que se construye la propuesta de las Escuelas campesinas de Agroecología, comenzando con un proceso de sistematización y diagnóstico sobre la problemática de la educación en el campo y con propuestas concretas y colectivas para dar cuenta de dichas demandas.

Si entendemos la educación superior como derecho, entonces demanda políticas públicas garantizadas por el Estado, transformaciones institucionales y reconversión en la concepción del sujeto y sus trayectorias. Recorridos que atiendan las necesidades concretas de los sujetos en sus territorios.

Nuestra propuesta pedagógica tiene un primer principio fundamental, la **alternancia**, que apunta a fortalecer y ejercer el derecho a la educación en el campo. Para la formalización de la propuesta pedagógica se realizó un convenio cuatripartito entre la Escuela campesina de Agroecología N°502, el IES 9-024, la Dirección de Educación Superior y la Municipalidad de Lavalle. Estamos transitando el primer año de cursado.

Para expresarlo con más precisión: la Tecnicatura de Economía Social y Desarrollo Local tiene como concepción y propuesta de organización metodológica y praxis pedagógica el régimen de **alternancia** entre el **Tiempo Escuela** (TE) y el **Tiempo Comunidad** (TC), momentos estos que se relacionan y se complementan.

El tiempo de estudio o escuela se desarrolla una semana al mes con jornadas de cursado de 8 a 18 hs., alojándose en el predio y con un sostenimiento del trabajo y convivencia colectivo. Durante las otras tres semanas (TC) que se transcurren en cada comunidad, se trabaja con materiales de autoaprendizaje elaborados por los equipos de educadores con lecturas y trabajos pensados para esa comunidad.

El régimen de alternancia es uno de los elementos constitutivos de este proyecto, ya que garantiza que l@s educand@s pasen parte del tiempo en la Escuela Campesina de Agroecología y otro en su comunidad de origen, pues garantiza al trabajador o la trabajadora del campo el acceso a la educación sin abandonar el trabajo de la producción en su entorno. Esta es una de las metodologías que más se aproximan a las necesidades de la agricultura campesina,

preservando el vínculo con su territorio y su cultura. De esta manera se espera reducir los niveles de abandono/desgranamiento en el campo y evitar el desarraigo de los jóvenes de sus comunidades.

El tiempo de escuela es el momento presencial de la carrera, donde el/la estudiante tiene contacto, en diálogo de saberes, con el conocimiento científico sistematizado en disciplinas que componen el semestre determinado por la matriz curricular de la carrera. Se acompaña con seminarios temáticos y actividades de tutorías, talleres de escritura creativa para fortalecer el trabajo en el TC y actividades culturales.

En este periodo, desarrollarán la carga horaria del semestre estructurado por las disciplinas (ya señalamos que la jornada de cursado es intensa, de 8 a 18hs). El TC complementa el total de la carga horaria, que es el momento de reflexión y articulación de los conocimientos construidos en el TE, haciendo la relación entre los tiempos de la enseñanza, formación y capacitación, el conocimiento científico, los saberes y las experiencias de las comunidades y grupos sociales campesinos e indígenas.

Para esto, a cada nuevo TE debemos tener momentos e instrumentos de evaluación del TC, para que podamos reflexionar sobre los aprendizajes construidos, a fin de profundizar lo ya existente y, a partir de esto, producir nuevos conocimientos. Por tanto, en ese régimen de alternancia debemos tener como hilo conductor de todas las acciones la evaluación y la reflexión de lo que ya tenemos, de lo que ya vimos y de lo que ya vivimos para percibir lo que necesitamos profundizar. Entendemos que el

proceso de enseñanza/aprendizaje es continuo, lo que se modifica es la distribución del tiempo.

De esta relación pedagógica surgen algunas “Actividades Orientadas de Intervención e Investigación” que garantizarán la vivencia, la inserción, la intervención y la investigación en el TC. Estas actividades construyen situaciones-problema vividas por los educandos campesinos e indígenas, en las comunidades, a través de los procesos dialógicos y participativos que establecen y viven entre sí, problematizando la posibilidad política organizacional y productiva para el cambio de la realidad.

- **Hacia una formación omnilateral**

En la propuesta pedagógica apuntamos a diversas dimensiones que aspiran a una formación **omnilateral**, concepto marxista, donde el saber, el sentir y el hacer se orientan a esa formación humana tan necesaria para la transformación de “cabeza, manos y corazón”.

La **convivencia** es una dimensión muy importante para comprender. El sostenimiento de la escuela es colectivo. Cabe aclarar que en nuestro predio educativo funciona una semana al mes la escuela campesina de agroecología N°502 (CENS) y otra semana la tecnicatura. En cada una se cursa de lunes a sábado. Allí se organizan tiempos educativos, el sostenimiento de la dinámica semanal es realizada por educandos/as – educadores/as. A partir de la conformación de grupos de trabajo, es decir la unidad organizativa inicial, esos grupos asumen tareas cotidianas durante

esa semana, alimentación, limpieza, mística, actividades culturales, celebraciones, cuidado del predio, entre otras.

Respecto a la **propuesta curricular** en su conjunto, sostenemos que cada espacio de estudio tiene una intencionalidad política-pedagógica. La praxis pedagógica está trazada por principios que parten de la educación popular, entendiendo que cada sujeto tiene su historia, su saber, memoria en una praxis que permite ese diálogo con el saber académico, donde surge y se construye un nuevo saber, un nuevo conocimiento a partir de esa ida y vuelta. Por otro lado nos permite realizar la lectura de la realidad permanentemente, siendo el punto de partida una lectura histórica y dialéctica para comprender los procesos sociales, políticos y económicos que nos atraviesan en la actualidad.

Por otro lado, la relación teoría y práctica ha sido y es una tensión aún difícil de transformar. Intentamos y creemos que tenemos que seguir trabajando, rompiendo esa dicotomía, desarrollando un diálogo permanente entre teoría y práctica.

Otra de las dimensiones fundamentales es la construcción de la **colectividad** en un proceso pedagógico, donde la comunicación, la reconstrucción de la relaciones sociales, y auto-organización son un pilar fundamental para el desarrollo integral de los sujetos y requiere un trabajo de todo el equipo educador en su conjunto.

- **Algunas voces de los estudiantes**

“Soy Ángel, vivo en Los Sauces, Tunuyán. Soy trabajador rural, productor de frutas y hortalizas. Elegí estudiar la tecnicatura de Economía Social en el marco de la alternancia para tener más herramientas en función de lo que vengo/venimos construyendo. El modo de cursar me permite relacionar el estudio con el trabajo”.

“Soy Alejandra, vivo en San Juan. Soy emprendedora de una fábrica de dulces artesanales desde 2007. Estudio para organizarme y organizar a otros emprendedores, para comercializar. A través de la Secretaría de Agricultura Familiar comenzamos a hacer ferias. Empecé a estudiar esta tecnicatura para fortalecer nuestros aprendizajes y formalizarlos. Podemos ver que lo que hacemos día a día se relaciona con lo que estudiamos y empieza uno a formarse profesionalmente. Son muy ricos los aprendizajes y las tareas en el Tiempo en Comunidad”.

“Soy Carlos, tengo 40 años, soy celador de una escuela. Elegí estudiar la tecnicatura porque necesitaba entender más cosas en mi vida. A partir de estudiar entendí muchas cosas y eso me generó nuevos proyectos. Es muy gratificante. Con respecto a la alternancia, es muy buena la dinámica. Es un desafío el relacionarse con otras personas”.

“Soy Yésica, vivo en Neuquén, Soy parte de un movimiento social que defiende al campesinado. La tecnicatura para mí es una herramienta que fortalece el trabajo cotidiano, es decir la producción, la comercialización, la resistencia en el territorio”.

“Soy Nélide, trabajo en el CIC de Jocolí, Municipalidad de Lavalle. Empecé a estudiar porque me interesa mucho conocer los distintos aspectos económicos de la provincia. A partir de comenzar la tecnicatura he roto mucho con las estructuras tanto del modo de estudio como de los contenidos. El proceso es muy interesante, me gustaría seguir conociendo más de esta temática”.

Nos despedimos agradeciendo este espacio de difusión de nuestra propuesta pedagógica para seguir trabajando y multiplicando.

- **Bibliografía**

ARGENTINA. Ley de Educación Nacional 26.206. Argentina, 2006.

CAPITÁN DÍAZ, Alfonso (1986). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Concepción marxista de la educación. Dykinson, Tomo II, 365 a 394. Madrid.

MARTÍ, José (1959). *La cuestión agraria y la educación del campesino*. Editorial Lex; Biblioteca Popular Martiana. La Habana.

MARTÍN, Facundo y otras (2017) “Construyendo pedagogías emancipadoras: La escuela campesina de agroecología”. Mendoza. Revista Praxis Educacional. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil. E-ISSN 2178-2679.

MONTÓN, Diego (2014). *Modelos agropecuarios y la lucha contra el hambre*. Mimeo editorial.

Entrevistas realizadas a estudiantes de la Tecnicatura de Economía Social y desarrollo Local. 2017.

“El nivel superior cumple un rol que no cumplen otras instituciones”

November 04, 2017

Entrevista con Gustavo Capone, director de Educación Superior de Mendoza

Por Patrick Boulet

La Dirección de Educación ocupa una casa en el Barrio Bombal, cerca de la Casa de Gobierno. El lugar está atiborrado de escritorios y empleados. En el primer piso está el despacho del Director, una oficina no muy amplia, en donde se respira tranquilidad como en ningún otro lugar del edificio.

Ahí charlamos durante más de una hora con el Director de Educación Superior, el **Prof. Gustavo Capone**. Las puertas permanecen cerradas y nos invitan con café y tortitas.

Gustavo habla, siempre sonriendo, de los pocos rivadavienses que conozco —todos parientes suyos—, de su mamá maestra, del Barrio Champagnat que lo vio crecer y de su juventud, cuando para muchos él era simplemente “el flaco del bar del Gallego”. La conversación transcurre entre referencias a aquella bohemia mendocina de los 80 y 90 que compartimos aun sin conocernos (indisimulable nostalgia). Hablamos del Mario Franco y del maestro Louis Althusser —tan cercanos en su final— y recordamos a compañeros de la facu, aquellos amigos de antes. Hablamos de su orgullo por su compañera y por su hijo pequeño.

Y con mucha más seriedad , el Director habla de optimismo y prioridades.

Al final, al salir, se amontonan compañeros con papeles en mano en la escalera. Me saluda el Gustavo, no el Director.

Aquella Mendoza que nos unía está afuera y también nos separa.

¿Qué visión tenés sobre el futuro del Nivel Superior mendocino?

Soy optimista. Tenemos un esquema territorial que cubre toda la provincia y una oferta enorme, con gran cantidad de estudiantes, 101 tecnicaturas, 21 carreras de formación docente, casi 40000 estudiantes, 27 institutos de gestión estatal, 51 de gestión privada; una fuerte articulación con contextos, medios, ONG. Esa base tan amplia nos hace ser muy optimistas. En la provincia estamos llegando a lugares en los que, de no llegar nuestro nivel, no habría una alternativa que oxigenara a nuestros departamentos.

Y soy optimista porque sigo creyendo que el Nivel Superior de la Provincia de Mendoza es una herramienta emancipadora. No solo está aportando a la formación de ciudadanos, sino que también está cubriendo un rol social y político –por sobre todo político- que no están cubriendo otras instituciones. Hay una fuerte voluntad para la generación de propuestas autónomas, plurales, que permiten pensar más allá de las coyunturas y gobiernos de turno. Hay una dinámica tan potente que nadie va a poder condicionarla.

Una prueba evidente es que pasan gestiones y el sistema sigue vivo, latente y con voz propia.

¿Cómo ves esa proyección? ¿Cuáles serían las tareas de cara al futuro?

Tenemos que generar dos instancias de relación: por un lado con los otros niveles y modalidades; pero también tenemos que vincularnos con un montón de organismos que están fuera del sistema educativo. Hoy es imposible no articular con entidades vinculadas a temas sociales, por ejemplo. Todo eso hasta ahora se ha hecho, pero no de una manera sistemática.

La cantidad de estudiantes, ¿también aumentará?

Veamos algunos datos. Tenemos una población estudiantil –según el último censo- integrada por un 62% o 63% de estudiantes que trabajan. De ese total de los que trabajan, el 23% además es sostén de familia. Es una información interesante. Otro dato que uno podría poner en valor frente a aquellos que nos han pretendido subestimar diciendo que “somos quienes recibimos a aquellos que fracasaron en el nivel universitario” es que solo el 25% de nuestros estudiantes intentó una carrera “superior” anteriormente o tuvo la opción de ingresar a una universidad. El resto ha elegido a nuestro nivel como primera opción. Por otra parte, el 15% de los estudiantes de nuestro nivel ya tiene otro título. Son datos que contrarrestan muchos mitos peyorativos. Un dato más: cada vez más egresados de nuestro nivel siguen estudiando, hacen postítulos. Los institutos han empezado un fuerte camino en ese sentido y siguen creciendo.

Tenemos una población estudiantil –según el último censo- integrada por un 62% o 63% de estudiantes que trabajan.

De ese total de los que trabajan, el 23% además es sostén de familia.

Pero suele haber un debate respecto a si nuestros institutos deberían concentrarse principalmente en la formación inicial o si deberían centrarse también en aumentar la oferta de postítulos.

Más o menos la mitad de los estudiantes de Nivel Superior estudian algo relacionado con la formación docente. Y me parece una alternativa interesante esta opción que se está empezando a dar de generar una oferta de calidad en las postulaciones. Porque hay que ser conscientes: ¿hasta cuándo y hasta dónde tareas como la formación inicial van a continuar con la dinámica que viene dándose? Además, la formación no solo debe armarse pensando en el sistema educativo sino atendiendo a la formación ciudadana.

¿Cómo percibís la dinámica entre las áreas de extensión e investigación?

Primero, estamos tratando de articular en el área de investigación un montón de programas y proyectos que tengan que ver con lo que a las instituciones realmente les interesaba. También tenemos que generar –como veo que se está haciendo- un marco de investigaciones que tengan que ver con el sistema en su conjunto, que tengan que ver con la orientación que establece una política de investigación al nivel de la Dirección de Educación Superior. Creo que hemos dado pasos importantes. Aparecen temas como ¿qué necesita nuestro estudiante en el aula para generar respuestas y saberes vinculados a competencias que tengan un fuerte contenido

social, plural y abierto y que impacten en la sociedad?

En el campo de la extensión, creo que hemos nacido como instituciones para eso. Es decir, si no miramos los contextos en los cuales nos estamos desarrollando, seríamos ingenuos y estaríamos cometiendo una irresponsabilidad. Nosotros tenemos un compromiso con el contexto que rodea a las escuelas. Y estas autonomías que tienen nuestros institutos nos permiten vincularnos con contextos: el campo de la extensión tiene que cubrirlos. Aquí aparece el rescate de las identidades, de lo próximo, de lo cercano, como generador de contenidos. Muchas veces esos ámbitos, ante el mundo empírico de las comunidades, tienen muchas más cosas que decir que *la Academia*. Ahora: hay una cuestión natural, que es la fuerte relación que nuestros institutos tienen con el medio a través de sus escuelas asociadas y sus protagonistas directos, nuestros estudiantes que se están formando en el campo de las prácticas.

Suele producirse una polémica sobre la idea de “extensión”. Porque esto de decir “extensión” es como si las instituciones “extendieran su brazo” a los contextos. ¿Qué pensás de estas concepciones?

Hay que elaborar una política con contenidos claros pero que sea lo suficientemente permeable para nutrirse de esa agenda que establecen nuestros territorios urbanos o rurales. No me imagino la extensión verticalizada, tirando enlatados a la comunidad, “bajando” contenidos.

De hecho, en la universidad se sigue diciendo que nosotros “tenemos que ir a la sociedad”, como si la universidad estuviera fuera de la sociedad y sus conflictos.

Es un debate que requiere un fuerte sinceramiento de parte de todos los actores. Creo que nuestros institutos, al igual que las universidades, son un modo de expresión de la sociedad. Transversalmente, el conflicto, la oferta y la demanda cruzan nuestros espacios. Yo no creo en el óleo consagratorio de una universidad o un instituto como los dueños del patrimonio educativo. Es más: yo vincularía la extensión con un concepto mucho más amplio, el tema de la cultura. Sabemos que lo saberes son parte de una serie de competencias y capacidades que emanan de la cultura de la sociedad.

En efecto, las universidades uruguayas y algunas argentinas han suprimido la palabra “extensión” de sus organigramas. Ahora se habla de “comunicación” u otros términos...

Por eso tampoco me imagino trabajando “la investigación” de modo aislado. ¿Qué investigo? ¿A quién le va a servir? ¿Cuál va a ser la repercusión, la proyección y el alcance? ¿Para qué quiero saber eso? Si lo que estoy indagando no está integrado con ese grito que emana de la sociedad, no va a servir. Y si nosotros no formamos en el campo de las prácticas a nuestros futuros colegas para esto, a mediano plazo van a sentirse bastante desilusionados y frustrados.

Hay otro conflicto histórico entre lo que se ha dado en llamar “instituciones de gestión privada y de gestión pública”. ¿Qué pensás de eso? ¿Cómo ves la realidad de las instituciones de

gestión privada y las de gestión pública?

Partamos de asumir que la educación es un derecho. Yo soy un fuerte partidario de la educación pública, mi historia está relacionada con la educación pública, al igual que mi familia, mis hijos...mi mamá era maestra. A nosotros nos salvó, en un sentido amplio, la educación pública. Entonces yo siento una deuda grande con lo público. A veces he tenido ofertas de trabajo en universidades privadas y no los he necesitado, así que he podido seguir caminando por el campo de la educación pública como docente. Al ser la educación un derecho, creo que todos tenemos que estar en el marco de las mismas normas y de los mismos diseños. No tomaría esos dos espacios como algo separado, sino como elementos que deberían integrarse.

Y sí creo que el Estado debería hacer una fuerte revisión en términos de qué y a quiénes subsidia. muchas veces se termina apoyando a verdaderos negocios en los que la educación pasó a segundo plano.

Además, Mendoza es de las pocas provincias que tiene subsidios a los institutos superiores de gestión privada...

Nosotros hemos encarado esa discusión y entre las cuestiones que hay que reformular está este tema. Un ejemplo: en Malargüe había un profesorado de educación primaria de gestión privada que estaba subsidiado; pero nosotros como Estado no podíamos estar ausentes. Teníamos que ofrecerle a esa comunidad una opción estatal. Y fue un debate, porque estábamos pisando varios callos. Pero bueno, pudimos hacerlo.

Lo mismo ocurre en las capacitaciones. Capacitábamos para el concurso de jerarquía directiva a quienes iban a conducir nuestro sistema en todos los niveles y modalidades a partir de la acción de privados. Entonces al cambiar eso le arruinamos un negocio grande a varios...y ahora que están saliendo los primeros resultados sobre quiénes pudieron aprobar por propio mérito, vemos que la amplia mayoría de los que fue saliendo bien viene de la formación pública y gratuita.

En Lavalle también se da el debate.

En Lavalle hemos generado con algunos organismos, como la Escuela Campesina, modelos de alternancia. Uno se siente muy tranquilo por el respaldo recibido ante este tipo de cuestiones, porque son convicciones que hemos tenido siempre. Entonces generar un espacio de alternancia en Lavalle, en la cordillera o en el sur mendocino —con mucha calidad y mucho estudio de por medio— da la posibilidad a que nuestros ciudadanos se aboquen en una semana a cumplir con ese diseño curricular que de otro modo se haría en dos o tres semanas, lo que les permite seguir con sus ritmos sociales, laborales y familiares manteniendo la opción educativa.

A veces somos muy susceptibles en ese sentido. Estamos trabajando muy intensamente en el campo de lo virtual y la educación a distancia. Eso parece que estuviera bien, y creo yo que está muy bien. Ahora: lo otro también está bien. Parece a veces que porque hay una computadora de por medio la cosa está autorizada y porque en medio del secano hay diez tipos con un ritmo de cursado diferente es una cosa extraña o demasiado

flexible, o para cómodos. No es así.

¿Qué diferencias detectás entre nuestros institutos y las universidades?

No sé si hablaría desde las “diferencias”. Lo plantearía como un desafío interesante en relación a la necesidad imperiosa de caminar juntos, cada uno con sus funciones y sus alternativas y propósitos. La universidad, ahora, se vincula con el medio considerando otras cuestiones, fundamentalmente porque muchas unidades académicas de la Uncuyo han perdido el monopolio de la formación. Al mismo tiempo nuestros institutos se han extendido en todos lados, hay mucha predisposición de los gobiernos municipales de abrirnos las puertas, y existe la directiva de la DGE de federalizar la Educación Superior. Entonces vos en la universidad hoy tenés un fuerte debate interno. Mientras, los institutos de educación superior llegan a los lugares para quedarse, generan arraigo, generan compromiso social y ciudadano, se integran, se vinculan, son la cuna del sector dirigencial de la zona y eso hoy por hoy la universidad no lo puede hacer.

¿Es viable pensar que en algún momento exista una universidad provincial?

En el actual contexto, lo veo como un tema interesante pero no viable. Sí creo que muchos de nuestros estudiantes deberían encontrar la posibilidad de obtener su título de grado de un modo más articulado.

¿Hay diferencias entre los estudiantes de educación superior del Gran Mendoza y los de los departamentos? Algunos notamos que es muy diferente trabajar en San Carlos o en San Rafael a trabajar acá en Mendoza. Son muy distintos los estudiantes rurales a los estudiantes urbanos...

La fuerte coincidencia es que todos tienen los mismos derechos y los mismos deberes y están —en el entorno de la DGE— sujetos a idénticos marcos normativos. Mi experiencia como docente a lo largo de casi 30 años es que en los institutos superiores se generan otros vínculos, se está muy lejos de la cosificación. Se vinculan personas de distintas ideas, recibimos a jóvenes que acaban de terminar el secundario o a aquellos que terminaron en un CENS, o quizá a aquella mamá o papá que se da una segunda oportunidad y sigue estudiando porque logró organizar su vida personal y familiar. Entonces tenemos una población de entre 17 y 25 años del 60%; y de 25 a 70 años tenemos casi un 40%. Si eso se traslada a un aula, hay una variedad interesante, una linda vinculación que contagia de entusiasmo y le da cierta madurez al curso, amén de la diversidad.

Por lo demás, es verdad que en los pueblos los institutos superiores están muy cerca de la gente. Cerca del club, de la municipalidad. En el Gran Mendoza eso es más distante.

El 60% de los alumnos de los institutos superiores tienen entre 17 y 25 años; y casi un 40% tiene entre 25 y 70 años. Si eso se traslada a un aula, hay una variedad interesante, una linda vinculación que contagia de entusiasmo y le da cierta madurez al curso, amén de la diversidad.

¿A qué áreas o carreras creés que se debería dar prioridad dentro del Nivel Superior?

Nosotros hemos establecido —y se nos ha sugerido desde Nación— como prioritarias las carreras vinculadas a la lógica, como la matemática; los idiomas —básicamente el inglés— y las nuevas tecnologías. Los números indican que tenemos que poner énfasis en la matemática porque es uno de los sectores más importantes y es un espacio donde tenemos menos estudiantes. Por otra parte hay asuntos que tenemos que reformular, como la formación del nivel inicial y la formación en educación primaria. No para abrir más carreras, no para generar nuevas divisiones, sino para estar acordes a los tiempos.

Sin embargo, ha habido cambios recientes en PEP y PEI, ¿no?

Habría que hacer cambios, sobre todo a partir de innovaciones relacionadas con la estimulación temprana. Hoy se está hablando mucho de temas vinculados con la lógica y el movimiento. La lógica para la resolución de problemas y el movimiento como gran ordenador o constructor de capacidades. Las nuevas teorías plantean el protagonismo del movimiento y de las actividades lúdicas, la neuroplasticidad y las inteligencias múltiples como elementos importantes para incorporar. Eso también merecería reflexiones dentro de los profesorados de educación física y otras carreras, por supuesto.

Esta pregunta no se la haría tanto al funcionario: está más bien dirigida al docente que hace tres décadas participa del Nivel Superior. ¿Cuáles son los proyectos políticos en pugna dentro

de nuestro ámbito?

Lo primero que subrayaría es que debemos dar una formación superior de calidad, más allá de las pugnas. Hemos crecido muchísimo y lo que hoy tenemos que incorporar a ese crecimiento es una vuelta de tuerca en lo cualitativo. No vislumbro una grieta que anule este objetivo de formar profesionales que a su vez formen ciudadanos competentes, ágiles, activos y que puedan resolver los problemas de la vida cotidiana. Eso sí: hasta hace muy poco teníamos una escuela que resolvía problemas. Había estudiantes que se hacían preguntas y críticas, pero también generábamos una escuela para resolver inquietudes de la sociedad. No me gusta cuando se esgrimen consignas que distraen de ese esfuerzo. No porque no sea necesario el debate: creo que la educación superior tiene una fuerte connotación política y es lo que más me gusta. Me interesa mucho que se politice todo, pero no me gusta cuando los estudiantes pasan a ser rehenes de algunas cuestiones partidarias o clientelares.

O sea que vos no ves a esta famosa “grieta” dentro del Nivel Superior.

No la veo porque opino que lo trascendente siguen siendo los estudiantes, y esos pibes tienen la hermosa responsabilidad de formar a los futuros ciudadanos. A esta altura del campeonato no tengo tiempo de discutir cuestiones maliciosas. Un ejemplo: discutiremos o no, pero no se puede negar que necesitamos diagnósticos, y eso lo establece la ley. Ahora, si yo ocupo ese dato como algo coercitivo y te persigo, ya es otra cosa, claro. Pero el diagnóstico tiene que estar.

Los institutos superiores cubren buena parte de sus gastos mediante las llamadas cooperadoras. ¿Qué pensás de esto?

Nunca ha habido tanta plata en el sistema educativo como ahora. El achaque que nos hacen tiene que ver con la pregunta sobre la calidad de los docentes, etc.; toda una serie de discusiones que estamos dando. Hay que analizar primero qué hacemos con la plata que tenemos, con los fondos públicos. Y sí, el tema de la cooperadora es un tema que tenemos que ponernos a ver, porque no puede ser que cada instituto cobre una cifra diferente y que no esté claro en todos los casos adónde va esa plata.

La ley dice que la Educación de gestión pública es gratuita.

Es verdad que el dinero que se recibe para pagar algunos insumos es poco, más allá de que llegue periódicamente. No obstante, vos ves institutos que cobran de forma compulsiva, donde se pagan las constancias, los certificados, etc. Yo creo que nosotros no podemos estar ausentes de la derivación de esos fondos que pagan los estudiantes. No tenemos una normativa al respecto y si vos me pedís que te nombre una de las deudas que noto como docente de toda la vida es que no contamos con reglas claras en ese sentido. Seguimos moviéndonos con una normativa de cooperadoras que tiene que ver con los secundarios. Es preciso elaborar algo propio.

¿Cómo ves la proyección de los presupuestos del nivel? ¿Van a crecer, se van a estancar?

Creo que hay un montón de colegas que no nos están haciendo un favor, porque no van a trabajar y con sus sueldos podríamos

ayudar a muchos docentes que sí trabajan mucho y bien. Lo cierto es que el sistema se ocupó durante mucho tiempo como una cuestión clientelar que tenía que ver más con las funciones partidarias que con las funciones docentes. Y aquí no me estoy metiendo ni con los compañeros ordenanzas, ni con los administrativos. Por eso creo en la evaluación entre nuestros pares. Tenemos que generar una mirada muy profunda, porque debe haber un montón de proyectos que no se llevan adelante por falta de fondos cuando en realidad esos fondos están siendo ocupados en el nivel por gente que no va a laburar. Esa es la verdadera grieta que no me banco. Esos chantas no son mis colegas, sean de la gestión que sean.

“La población estudiantil es nuestra riqueza y razón de existencia”

November 06, 2017

*La profesora Nora Miranda fue Directora de Educación Superior de la Provincia de Mendoza entre Junio de 2013 y diciembre de 2015. A partir de esa experiencia en la gestión anterior, conversó con **Trama y Contraluz** y compartió algunas apreciaciones sobre el presente de los institutos.*

¿Cómo ve la realidad de la Educación Superior hoy?

Es una realidad con múltiples tensiones. Y no es que la educación superior provincial no haya estado en esa situación. Siempre ha sido así, pero hoy esas tensiones son varias y la intensidad de algunas es preocupante. El desprestigio de los docentes es sostenido, el ataque a los derechos laborales conseguidos con años de lucha no cesa, el cuestionamiento a la participación política es cada vez más explícito y todo esto proviene de diversos sectores de la sociedad. Por ello la construcción de una realidad educativa inclusiva, diversa, de calidad y democrática se ve alterada. Pero estas alteraciones reciben respuestas distintas y dependen de las historias de las comunidades educativas. Muy fuertes y claras en muchas de ellas, resistiendo a esa desvalorización, recreando espacios y tiempos para superar, por ejemplo, la pérdida de financiamiento a través de programas nacionales, sosteniendo las dinámicas del gobierno colegiado institucional que permiten cumplir las funciones centrales de su proyecto educativo. Hay IES sosteniendo un trabajo institucional que planifican

estratégicamente, que es sensible a las necesidades de una población que tiene que ejercer su derecho a la educación superior; por ello habilita, acompaña, crea oportunidades. Veo en muchas instituciones la persistencia de las políticas de inclusión que se pensaron años atrás, ocupados en ofrecer la mejor formación docente y/o técnica, en generar espacios de participación, de profundizar vínculos con el entorno. En otros IES esto ocurre con baja intensidad, pero ocurre.

¿Cuál es la proyección de la Educación Superior provincial en los próximos años?

Como dije antes, debemos analizar la intensidad con que se dan los proyectos educativos institucionales, traccionando procesos regionales y traccionados por una política provincial que favorezca el fortalecimiento del Nivel Superior. Los IES de nuestra provincia poseen una diversidad de ofertas que ha dado respuestas a las necesidades del sector educación, el socioproductivo y de servicios. Fue una preocupación constante de la gestión educativa de la cual participé (*nota del r.: se refiere a la gestión provincial anterior*) el reordenamiento y una planificación adecuada de las ofertas formativas; tarea difícil, pero no imposible, ya que exige el análisis de variables que van desde los equipos docentes y de gestión, estructura orgánica adecuada, recursos diversos, entre ellos el financiamiento adecuado de las funciones, especialmente las de desarrollo profesional y de investigación, que si bien alcanzaron un notable desarrollo deben afianzarse aún más. De sostenerse la distribución espacial de los IES, que acercó educación superior a cada departamento de la provincia, con ofertas docentes y técnicas, con postítulos, con desarrollo

profesional, con articulación con el contexto, con la apropiación de un plexo normativo cada vez más específico para el nivel, la proyección será esa, sostener y fortalecer a los IES, que son los que han llegado a los lugares más alejados de la provincia y hacen realidad la educación superior como derecho, colaborando en la reconstrucción del tejido social y recuperando la dignidad de las comunidades. Si bien soy optimista, hay debilidades regionales, pero susceptibles de ser allanadas desde la decisión política jurisdiccional.

¿Cómo analiza el peso de la formación inicial hoy?

Considero necesario, para pensar ese “peso”, recuperar siempre los procesos transitados para llegar a la formación inicial actual. Revisar el porqué de esta propuesta de formación explica la relevancia de la misma. Un hito fundamental fue la decisión política de crear el INFD, impulsado por la Ley de Educación Nacional. Esta Ley sostiene la democratización del conocimiento y el acceso a él como bien público y la educación como un derecho, a la par de recuperar la unidad en las políticas de formación docente. ¿Cómo traducir estos enunciados en términos curriculares y de organización institucional? Ya en la formación inicial “veníamos viviendo” algunos cambios interesantes, como fue el Programa para la Transformación de la Formación Docente (PTFD), emergiendo como algo positivo en la brutal descentralización de los servicios educativos de los ´90. Si bien su alcance fue solo a las Escuelas Normales, quienes trabajábamos en los IES pudimos formarnos en las nuevas miradas de la formación docente. La actual formación inicial se orienta desde lineamientos nacionales y las jurisdicciones le dan su impronta. Pero no de un pequeño grupo de especialistas

aislados, sino de los verdaderos partícipes del trabajo en las instituciones y las aulas, los docentes formadores y los estudiantes, esto también con matices, provenientes de las características institucionales y la apropiación de procesos participativos.

Se concretaron muchos de los diseños vigentes, ya algunos han sido modificados necesariamente, después de procesos participativos de evaluación. Todas las carreras docentes en Mendoza, validadas a nivel nacional, sostienen una formación inicial, estructurada en campos de formación, general, específica y de la práctica. Estos campos ponen en valor distintos aspectos, como son el sujeto que se forma para ser docente, su historia, su cultura; los avances y actualización del saber disciplinar y sin dudas el campo de las prácticas docentes, que sintetizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, las trayectorias formativas. Ese campo nos “trae” a los IES los discursos pedagógicos de las escuelas asociadas, para con ellos “hacer”, ¿pero qué? Yo creo gestionar un proceso formativo contextualizado, respetuoso de quienes volverán a esas instituciones, a esos espacios de actuación como profesionales de la docencia.

Esta formación inicial que transitamos tuvo procesos de participación en la construcción, desarrollo y evaluación de las distintas ofertas docentes de la provincia. Se realizaron jornadas de producción curricular junto a los coordinadores de carrera de todos los IES de la provincia, se había comenzado con el análisis del trabajo sobre los formatos de las unidades curriculares, importante trabajo porque cuando se analiza en un contexto más amplio, esto se cruza con la normativa, como es el RAM (reglamento académico marco) y con el Reglamento de la práctica docente, concretado en

2014, con un alto nivel de participación de los institutos e incide en las trayectorias estudiantiles y el egreso de profesionales docentes.

¿Y el desarrollo de las otras funciones de extensión e investigación?

Estas funciones —que prácticamente no existían antes de los ´90— se desarrollan a partir de esos años en los institutos, no sin dificultades. A mi criterio nos vimos estimulados por los procesos de acreditación iniciados en el año 1997, que exigían producciones institucionales de investigación y desarrollo de capacitaciones tanto de los docentes formadores como de los otros niveles del sistema educativo. Esto marca un interesante punto de partida para los IES, ya que las Escuelas Normales habían iniciado en estas funciones en el PTFD. Estas funciones exigen profesionales formados para el desarrollo de las mismas. Aquí aprendemos haciendo. Se conforman los Departamentos de Capacitación y de Investigación y se concursa por las jefaturas con un proyecto para cada departamento. Hoy, hay IES con un significativo recorrido en estas funciones, con profesionales destacados en diversas líneas de investigación y desarrollo profesional. Esto, sin duda, con el respaldo de la jurisdicción, que reconoce, valora y destina presupuesto para sostener las funciones. Como muchas veces el Nivel Superior ha sido la Cenicienta del presupuesto educativo provincial, ha costado sostener horas destinadas a estas funciones, derivándose a las “horas de clase”. Pero ha sido posible sostenerlas y generar producciones de investigación, consolidar equipos de investigadores. Nuestra gestión acompañó estos logros, culminamos con 21 IES que presentaron 85 proyectos de investigación de una diversidad temática muy rica y 600

participantes en esos proyectos, que sostuvieron encuentros provinciales y regionales de formación, de producción, con publicaciones como la Revista Desafío de la Dirección de Educación Superior.

Y en la función de Desarrollo profesional —prefiero ese nombre al de “Capacitación”— los logros han sido notables, a través de programas creados jurisdiccionalmente como *Mendoza lee y escribe*, Matemática en el primer y segundo ciclo, Postítulos; todo con profesionales de los IES. Y es necesario mencionar al Programa Nacional de la Formación Permanente, *Nuestra Escuela*, que tuvo en Mendoza particularidades, como fue la inclusión de los estudiantes y todos los IES de gestión estatal y privada. Cruzamos estas formaciones desde el eje político educativo a diferentes niveles, la institución y el aula, mirando las prácticas. Estuvo coordinado por profesionales de la DES, sostenido por los IES a través de las horas de gestión.

¿Qué diferencia encuentra entre la Educación Superior de gestión pública y privada?

En Mendoza la DGE sostiene una Dirección de Educación Privada, que incluye al Nivel Superior. Mi experiencia en la gestión estatal, en la DES, me permitió acercarme en algunos aspectos a la Educación Superior en la gestión privada. Compartimos todos los programas que desde la Jurisdicción Nacional los incluía y los demás que la jurisdicción provincial así definía, fundamentalmente lo que hace a la formación inicial docente y técnica. Los procesos de construcción, desarrollo y evaluación curricular los incluyó, no puede ser de otra manera por la responsabilidad del Estado en la

formación docente.

Lo mismo se decidió a nivel de la implementación del PNFP *Nuestra escuela*.

Lógicamente que la gestión en lo referente al gobierno institucional es diferente, no posee el órgano colegiado Consejo Directivo, de participación de todos los estamentos de la gestión estatal (docentes, estudiantes, no docentes y egresados). Sí funciona, en algunos, un Consejo Asesor que podríamos asimilar al Consejo Académico de los IES estatales.

Los IES de gestión privada han cubierto las demandas de comunidades allí a donde no había llegado la oferta estatal, o la existente no satisface las expectativas ideológicas, de horarios u otras demandas.

En el plano formativo, algunos casos que conozco de pase de estudiantes entre IES estatales y privados, en algunas carreras, no han presentado grandes diferencias en cuanto a desarrollo curricular y rendimiento académico.

Y en el plano de las funciones de investigación y el desarrollo profesional, este es sensiblemente diferente a los estatales, matiz que atribuyo a cuestiones presupuestarias, con diferencias notables entre IES de diferentes regiones de Mendoza, donde la iniciativa institucional juega un rol importante.

Discusión más extensa tiene la definición de la oferta formativa, que requiere un análisis conjunto entre DEP y DES.

No podría ir más allá en esta comparación.

¿Y la diferencia con las universidades?

Entiendo que aquí las cuestiones pasan fundamentalmente por la estructura curricular, las normas nacionales que orientaron esa estructura han diseñado carreras de formación docente con un campo de la práctica diferente a los IES. En algunos casos se sostiene la Práctica y la investigación y —en el último año— la Residencia docente. En otros inician antes el ingreso, en un tercer año, a las instituciones de otro nivel para las prácticas docentes. Esto difiere según las universidades.

Pero si debo marcar diferencias me fijo fundamentalmente en el campo de la práctica, con los IES en un acercamiento paulatino a las instituciones asociadas a lo largo de los cuatro años, no así las carreras en la universidad, que poseen otra lógica. Esto, según mi experiencia, es una diferencia a favor de los estudiantes de los IES, ya que ese contacto temprano construye un vínculo diferente con el futuro espacio laboral.

Y en el campo disciplinar hay también diferencias. En los diseños universitarios, la historia misma de las carreras le da un espacio destacado a este campo, no así en los IES, donde si bien hay un desarrollo actualizado del campo disciplinar se cruza con el didáctico en un proceso de articulación cada vez más rico y necesario para la formación docente.

En la formación técnica, las diferencias son muchas en diversidad y calidad a favor de los IES.

Si debo marcar diferencias entre los IES y las universidades me fijo fundamentalmente en el campo de la práctica, con los IES en un acercamiento paulatino a las instituciones asociadas a lo largo de los cuatro años, no así las carreras en la universidad, que poseen otra lógica. Esto, según mi experiencia, es una diferencia a favor de los estudiantes de los IES, ya que ese contacto temprano construye un vínculo diferente con el futuro espacio laboral.

¿Cómo caracteriza a la población estudiantil?, ¿es muy diversa en el territorio provincial?

La población estudiantil es nuestra riqueza y razón de existencia. A los IES se acercan e ingresan jóvenes recién egresados de la secundaria, (bachilleratos, técnicas, CENS), quienes llevan algunos años sin estudiar alguna carrera superior, adultos, padres, madres, trabajadores, profesionales de otras áreas. Todo el que desee estudiar en el nivel superior tiene un lugar en los IES. Esta diversidad nos obliga a planificar su recepción y su ingreso. Nos interpela a acompañar su trayectoria y recrear estrategias didácticas, que permitan en los tiempos adecuados a cada sujeto, el egreso, ya sea con el título docente o el título de técnico.

Nuestra provincia es diversa y así lo comprobamos durante nuestra gestión. Recorrimos muchos IES en los cuatro puntos cardinales de nuestro territorio, desde La Paz, Santa Rosa, Lavalle, Rivadavia, Las Heras, San Carlos, Malargüe, San Rafael, todos los estatales y algunos privados.

Realizamos encuentros con estudiantes, en diversidad de acciones donde eran ellos los protagonistas: políticas estudiantiles a través del teatro, la formación política, derechos humanos, sistema de becas, itinerarios pedagógicos, deportes, música, investigación y el DESAFÍO SUPERIOR, donde un número de 500 estudiantes en cada encuentro anual, (un día en el mes de octubre) representaban a sus IES. Jugaban, creaban, compartían, se conocían. Unas experiencias maravillosas coordinados por equipos de la DES y los IES, cuyo principio era el desarrollo de valores en jóvenes comprometidos.

Es nuestro desafío seguir sosteniendo a nuestros estudiantes. Hoy hay bajas, producto del costo del transporte, de la pérdida de trabajo, ya sea de nuestros estudiantes o de su familia. Debemos recrear formas de acompañar en estos casos.

¿Cuáles son los proyectos políticos hoy en disputa en el sistema de Educación Superior?

Para caracterizar estos proyectos debemos respondernos antes unos interrogantes: ¿las políticas educativas tienen como objetivo garantizar educación para todos y todas a través de docentes cada vez mejor formados? ¿Cómo?

Si el proyecto sostiene políticas educativas:

- que conciben a un docente desautorizado, carente, sin iniciativa; que define técnicos que piensan y otros ejecutan decisiones curriculares; homogeniza trayectorias, porque homogeniza

procesos de enseñanza y de aprendizaje; las decisiones nacionales no consideran la capacidad instalada en las jurisdicciones y las instituciones; dónde para investigar hay que concursar por financiamiento, aislando esos procesos del resto de las funciones de la educación superior,- estamos ante un proyecto.

Si por otro lado esas políticas educativas:

- conciben a un docente con saberes diferentes pero igualmente válidos; promueve la participación democrática de docentes y estudiantes en la toma de decisiones que hacen a la formación, orientada por especialistas; reconoce trayectorias heterogéneas y las alienta; sostiene, refuerza y orienta la tarea jurisdiccional en el fortalecimiento de las instituciones formadoras; las autoridades jurisdiccionales conforman una Mesa federal de discusiones y decisiones educativas, estamos ante otro proyecto, uno que no elabora un Plan Maestr@ sino un Plan con los maestros. Este es el que deseo se siga desarrollando. Porque además es a través del cual se responde a las preguntas iniciales.

¿Cuáles son o deberían ser las áreas y carreras prioritarias hoy?

En una tendencia creciente de cada vez mayor egreso de la secundaria obligatoria, se necesitan siempre docentes de las diferentes áreas y en todos los niveles. Sin duda que es necesaria

la construcción de un plan de desarrollo de la Educación superior, equilibrado, sincero y posible.

La formación técnica requiere una nueva revisión actualizada de sus ofertas y una adecuación curricular, además de la que se hizo hace 2 años atrás en algunas carreras. Hay áreas prioritarias como la salud, que requiere cada vez más técnicos actualizados, áreas relacionadas a actividades primarias, informática, comunicación, desarrollo local, turismo. Se requieren para esta definición estudios regionales.

¿Qué agregaría?

¡Un gracias inmenso a por la entrevista, un gracias grandote por hacer realidad una revista como recurso de transferencia y difusión de nuestro Nivel Superior! Abrazo a aquellos con quienes compartí el sueño de gestionar una Educación Superior para todos y todas. ¿Hay deudas? Seguro... ¡pero hay ganas de seguir trabajando para transformar!

¡Hasta siempre!

- *Nora Beatriz Miranda es Prof. en Geografía y Ciencias Biológicas; Postitulada en Ciencias Sociales y Especialista en docencia universitaria. Fue Directora de Educación Superior entre Junio de 2013 y diciembre de 2015; y fue rectora del IES 9-011 Del Atuel de San Rafael en dos periodos. Hoy sigue en la docencia secundaria y superior y coordina el Campo de la Práctica y Residencia Docente en el IES del Atuel.*

Sobreviviente de 2 cánceres de mamas, nada tres veces por semana y saca fotos andando por ahí. Y se pregunta: ¿qué ocurrió con Santiago Maldonado?

Aprendamos jugando

November 06, 2017

Por Susana Codoni (Profesora de teatro) y Deolinda Del Corso (Profesora de música).

Colaboradoras en 2016 y 2017: Mónica Toscano (Profesora de música); Vanina Calise, (Profesora de artes visuales); y Teresa González, (Profesora de ciencias de la educación).

Considerando que las actividades de comunicación con diversos contextos deberían utilizarse en las unidades curriculares que hacen a la formación de los docentes, creemos en la necesidad de enriquecer con este proyecto la preparación de las futuras docentes. Creemos también que es positivo que los/las estudiantes tengan pequeñas intervenciones pedagógicas-didácticas en contacto con los niños antes de realizar las prácticas.

Pensamos que integrando los lenguajes artísticos (música, teatro, y artes visuales), los participantes de la experiencia “Aprendamos jugando” aprenderán a comunicarse, entenderse, relacionarse y compartir desde el placer del juego.

La experiencia ya tiene su historia. Durante diez años este proyecto se ha venido trabajando con éxito, puesto que ha tenido gran repercusión tanto para los alumnos como para la comunidad en general en cada instituto al que hemos asistido, abriendo nuevos horizontes hacia la creatividad.

A lo largo de la actividad, las alumnas pueden ver que con material reciclable y utilizando los elementos que tienen a su alcance pueden lograr el objetivo de la comunicación y la expresividad. Porque el conocimiento se construye, es un proceso. Hay que reforzarlo todo el tiempo y elaborarlo en cada clase.

- **Algunos testimonios**



“Más allá del aula”: crónica de un aprendizaje compartido

November 06, 2017

Texto colectivo escrito por los estudiantes que participaron de la experiencia

*“A pie se conversa, se lleva tal o cual libro, se dialoga y se discute, se miran otros espacios, otros paisajes, se conoce otra gente, se comenta acerca de los lugares por donde se pasa. El hombre se interroga e interroga al viaje: el viaje significa una serie de preguntas a las que se debe responder de manera fecunda. Preguntas que nacen de la experiencia social y, a la vez, la provocan, que educan y abren iniciativas. El viaje es un espacio múltiple y móvil, que adviene en proceso educativo. Un proceso educativo vital que, además, articula el diálogo y la experiencia social. **En los viajes, ya no es el maestro el que enseña; el pedagogo es el viaje**”*

Simón Rodríguez

La Unidad de Definición Institucional Electiva (UDIE), muy acertadamente denominada “*Más allá del aula*”, es el lugar donde estudiantes y docentes vivenciamos, a flor de piel y colectivamente, prácticas concretas de un modelo teórico signado por el rechazo de las pedagogías más tradicionalistas. Modelo que, como estudiantes, rara vez vemos en acción y terminamos pensando o creyendo que una forma distinta de hacer docencia es imposible.

La tarea consistió en realizar un campamento que convocó a 60 personas. Pero no organizado por docentes hacia estudiantes, sino *pensado* por docentes y *organizado* por todxs lxs que participamos. Nadie quedó fuera de la construcción, y por ende, todxs colaboramos de alguna forma en la realización de las tareas. Comidas, horarios, actividades, juegos, desafíos, debates y guitarra mediante, generamos un espacio donde la teoría de la complejidad y transdisciplina, donde el posicionamiento freireano de la educación para la libertad y donde las pedagogías colectivas y críticas se fortalecieron en el campo de la teoría y la abstracción; pero sobre todo, y más importante, dieron el primer paso hacia la realidad y aplicabilidad dentro de nuestras experiencias.

“Más allá del aula” vino a sembrar una semilla de esperanza pedagógica, convirtiéndose en referencia para todxs lxs que fuimos y somos parte. Nos interpeló de tal forma que ya no hay vuelta atrás. Es muy difícil desorganizar un colectivo cuando ya se organizó una vez, cuando ya vivenció que a través de los puntos en común y no de las diferencias se pueden lograr formas de hacer y pensar las cosas de manera creativa, cuando ya fue tocado por la construcción de vínculos con el otro y la naturaleza.

Este artículo es, en sí mismo, el resultado y una muestra contundente de un equipo de docentes que brega por la participación y el compromiso de lxs, por ahora, estudiantes. Docentes del Nivel Superior que nos convocan a ser protagonistas en definir el sendero de nuestras trayectorias académicas. Poco a poco, y a medida que rompemos el umbral entre ser estudiantes y ser docentes, nos incorporamos a la discusión sobre qué tipo de educación y escuela queremos.

Los dos modelos, la escuela tradicional y los enfoques de “*Más allá del aula*” —que son como el día y la noche—, intentan convocarnos a sus filas. Uno nos lleva a la reflexión y al pensamiento crítico, a escuchar y solidarizarse con el otro, a transformar la realidad que nos rodea y a ser mediadores de construcciones colectivas de conocimiento; el otro nos seduce a investarnos del poder simbólico, a depositar nuestros conocimientos en los *carentes* de ellos, a formar esas cabezas vacías tal y como el poder real quiere, en fin, a sostener el *status quo*.

En este sentido, [Darío Sztajnszrajber](#) nos dice que la escuela es crisis y eso no es algo negativo. Si no hubiera crisis sería una fábrica, ¿cómo no va a ser crisis el encuentro con el otro? Una escuela que no está en crisis es una escuela muerta. Una escuela que no está en crisis repite y reproduce.

Finalmente, antes de volver del campamento, realizamos la actividad (colectiva de nuevo) de pintar una bandera con una frase que nos representara. “***El mundo es mi aula***”. Esa frase fue corolario de un fin de semana signado por el trabajo en equipo, por el respeto al otro, por el contacto con la naturaleza, por el sentir generalizado de “me pasa lo mismo que a vos y eso que sos de otra carrera y de otro año”, por las posibilidades que da el *entreaprender*, sabiendo que el otro, mi compañerx, también enseña; que con una mirada atenta y abierta la realidad se puede transformar en objeto de estudio, vivenciando cuánto hay para aprender más allá de los muros.

En fin, la construcción colectiva de “*Más allá del aula*”, como UDIE, y su concreción en esta edición “*El mundo es mi aula*”, fue una

experiencia real y concreta de otros formatos pedagógicos que nos alientan como futurxs docentes a “inventar” en el sentido rodrigueano del término.

Nuestro pedagogo [Jorge Huergo](#), citando a Simón Rodríguez, decía *“que las instituciones que imitan los modelos educativos tradicionales cargan con los conflictos que les dieron origen y que son propios de otros contextos, por eso fracasan o no dan respuestas adecuadas o satisfactorias a los problemas de nuestros pueblos. Por eso la invitación de Don Simón es provocativa: ‘Inventamos o erramos’; y en tierra de pobreza e injusticia, no podemos darnos el lujo de errar. Hay que crear la juntura de la coeducación, la formación de protagonistas de una democracia popular”*.

Se hace camino al andar

November 05, 2017

Una breve historia del SOTAP (Servicio de Orientación, Tutoría y Acompañamiento Psicopedagógico del Instituto 9-002)

Por Roxana Cabezón (Coordinadora del Proyecto SOTAP – Profesora en Ciencias Psicopedagógicas – Especialista en Terapia Familiar Sistémica, especializada en Mediación Familiar y Escolar).

Diseño e imagen: Prof. Marisa Sánchez.

Hace tiempo que vengo pensando en la necesidad de dejar plasmada la historia de SOTAP. Esto se fue construyendo a partir de las distintas necesidades institucionales que fueron apareciendo y la búsqueda de posibles soluciones.

A partir de mi gestión como Coordinadora del Profesorado de Educación Inicial, surge un acercamiento a las distintas problemáticas que aparecían en nuestros ingresantes, alumnos, residentes y docentes involucrados en los distintos procesos.

Desde mi formación académica, la prevención siempre ha ocupado un lugar central, como docente y psicopedagoga. Ahí surge la idea de elaborar un proyecto de entrenamiento de las habilidades sociales. Sus destinatarios son las alumnas de los primeros años del Profesorado de Educación Inicial. Para ello se firma un Convenio de Cooperación en el Conicet, que suma al proyecto a la

Dra. Mirta Ison, investigadora y especialista en el tema, y colaboran alumnos de la Universidad del Aconcagua en el procesamiento de la información. Esta propuesta fue un primer paso que permitió trabajar en forma sistemática la educación de las emociones, especialmente las habilidades sociales necesarias para la formación docente.

En el año 2009, a pedido de la Sra. Regente, la Profesora Estela Elia, conformamos un grupo inicial de profesoras de la institución y elaboramos el proyecto SOTAP. Era el inicio del camino.

El objetivo general del proyecto implica un proceso de ayuda dirigido a todos los alumnos de los distintos profesorados con el objeto de potenciar el desarrollo de su personalidad en diferentes aspectos. Entre ellos podemos mencionar: estrategias de aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo humano. Incluye a los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje: alumnos, docentes, coordinadores, directivos, administrativos y otros incluidos en dicho proceso.

Inicialmente el Servicio estaba integrado por Psicopedagogos, Psicólogos y Profesores en Ciencias de Educación.

Se pensó en la elaboración de dispositivos que permitieran sistematizar la información de alumnos y profesores que se acercaban al Servicio: *Formulario 001: Solicitud de alumnos* y *Formulario 002: Solicitud de Profesores*, donde se consigna el motivo de derivación.

El abordaje se realiza de forma individual y grupal, esto es en relación al motivo de consulta.

El trabajo realizado en estos ocho años ha sido muy intenso y ha tenido numerosos obstáculos, entre ellos la necesidad de un lugar físico, la difusión del proyecto, la necesidad de mayor cantidad de profesionales, etc.

Crear una conciencia institucional en donde todos los miembros de la comunidad Educativa somos parte importante del proyecto ha sido uno de los mayores desafíos.

Se trató de detectar las necesidades de nuestros alumnos y a partir de ellos elaborar distintos talleres. Entre dichos talleres podemos mencionar:

- *Resiliencia y Estrategias de estudio.*
- *Aprendamos a pensar como gente del futuro.*
- *Violencia de Género.*
- *Modificabilidad cognitiva para el mejoramiento académico.*
- *Talleres de Ambientación para nuestros ingresantes.*
- *Cómo enfrentar los miedos en el Nivel Superior.*
- **Los Nuevos Desafíos Institucionales:**

En este tiempo y a través de los distintos talleres que se han realizado hemos detectado, tanto en alumnos como en docentes, la necesidad imperiosa de comunicarse de manera asertiva. Para ello se ha pensado trabajar en forma sistemática “la educación emocional”, incluyendo a todos los participantes de la institución (Equipo de Gestión, coordinadores, profesores, secretarias, bedeles, celadores y alumnos). Este aprendizaje ayudaría no solo a mejorar los vínculos sino también a optimizar el rendimiento académico partiendo de la idea de que “cada uno tiene algo para dar”.

Desde el ingreso a la institución hasta nuestras residencias profesionales hay un largo camino con obstáculos que pueden ser vistos como “posibilidades” si desde este nuevo paradigma somos capaces de superar nuestras propias limitaciones.

- **Cambios en el camino, seguimos creciendo:**

Desde el 2016, el Servicio fue incluido dentro del Consejo Académico. Esto ha permitido una participación activa en la toma de decisiones; todos los integrantes del Consejo pueden aportar una mirada más ajustada y contextualizada, cada uno desde su rol y tratando de generar alternativas diferentes.

A partir de Julio del 2017, un sueño se hace realidad. En Reunión de Consejo Directivo, el Proyecto SOTAP es avalado como “Proyecto Institucional”. Esto significa la posibilidad de formar un equipo interdisciplinario con distintos perfiles profesionales (Psicopedagogos, Psicólogos, Profesores en Ciencias de la

Educación, Música, Teatro, Educación Física).

La creación de este equipo tiene que ver con cubrir necesidades de nuestro alumnado a partir de los perfiles con los que contamos dentro de la institución, “optimizar nuestros recursos”, que no son pocos.

A partir de las áreas expresivas, la meta es trabajar dificultades que observamos en nuestros estudiantes, tales como: la utilización del cuerpo, el manejo de las emociones, el desarrollo de la oralidad a través de la música y el teatro. Poner en marcha nuestro hemisferio derecho e incentivar a nuestros futuros docentes a desarrollar su creatividad. Ayudarlos a salir de su *zona de confort* para que se animen a transitar su “zona de aprendizaje”.

Para ello se trabajarán los miedos que obstaculizan nuestro crecimiento profesional, reforzando la tarea con talleres de autoconocimiento y fortalecimiento de la autoestima. El objetivo es trabajar desde la prevención para llegar a la meta confirmando que vale la pena ser docente.

- **La vocación se va haciendo en el camino**

Otro cambio importante es el lugar físico. Desde el mes de setiembre, la SOTAP funciona en el 2do piso del Edificio de Calle Montevideo, totalmente integrado a las actividades de todos los profesorado: un lugar de luz, que marca una nueva etapa en el camino.

***“La palabra GRACIAS es como una flor delicada,
que solamente se abre cuando la planta de la gratitud
crece en la tierra rica de un alma noble.***

***La gratitud es un sentimiento
que muestra la nobleza de quien lo expresa
y gratifica a quien lo recibe”***

En este largo camino muchos contribuyeron a que llegáramos a esta parada:

¡Gracias Profesores!: Ana Maria Asillo, Mirta Di Cesare, Anunciación Martín, Teresita Juri, Estela Elía, Juan Martinez Stoltzin, Alejandro Gironde, Miguel Sarmiento, Miriam Bejas, Cristina Romano, Patricia Magni, Mariela Zanichelli, Claudia Navarrete, Marcela Ramírez, Ignacio Márquez, Sara González, Sara Levin, Gabriela Segura, Marisa Sánchez.

Todos ellos ayudaron a construir el puente que permitió llegar a la meta.

Un reconocimiento al apoyo incondicional de esta gestión, especialmente al Prof. Cristian Barzola.

Condiciones de trabajo en la subjetividad docente

November 06, 2017

Profesores Facundo Guerra y Fernando Abdala.

*Estudiantes: Julia Atienza, Ariel Castro y Florentino Rodríguez**

Los cambios producidos por las políticas neoliberales impactaron profundamente en el ámbito educativo con nuevas y múltiples problemáticas como el incremento de la pobreza, la violencia familiar y escolar y el deterioro educativo. A su vez, estas políticas modificaron las condiciones de trabajo de los docentes y avanzaron hacia nuevas formas de precarización laboral, que impactaron en la salud física y mental del educador.

Estas nuevas situaciones modificaron en los hechos el rol del docente y de la propia escuela, que tuvo que afrontar nuevas problemáticas con estructuras que respondían a una educación de otro contexto social.

Este trabajo aborda la compleja relación entre condiciones de trabajo de los docentes y las reacciones o estrategias que emergen en el ámbito escolar y fuera del mismo, buscando comprenderlas en relación a las concepciones políticas, sociales y culturales de los educadores.

- **Introducción**

La investigación titulada “Estrategias y reacciones de los docentes ante las condiciones de trabajo: el caso de una escuela primaria de Guaymallén” se realizó en el 2015 en la escuela N° 1-014 “Dr Alejandro Mathus”, con un equipo de investigación integrado por docentes y alumnos. La investigación utilizó encuestas particulares para los docentes con preguntas abiertas y cerradas, y una entrevista grupal. Ambos instrumentos permitieron realizar un análisis cualitativo y cuantitativo sobre la problemática.

La investigación buscó analizar cómo impactaban en la subjetividad de los docentes las condiciones de trabajo, realizando un estudio de caso. Para ello, por una parte, se intentó establecer y definir la categoría “condiciones de trabajo” abarcando no solo los aspectos o factores objetivos como el estado general de la escuela, los espacios físicos de funcionamiento, la disponibilidad de materiales y recursos, la remuneración, la jornada de trabajo, el trabajo extendido fuera del ámbito laboral, las exigencias institucionales, la cantidad de alumnos por curso, etc; sino también las condiciones subjetivas como la relación con los alumnos, colegas y equipo directivo, el ambiente de trabajo en el curso, el comportamiento de los alumnos, la valoración social del docente y en última instancia la situación general de la educación.

No es ninguna novedad que la existencia de condiciones favorables o desfavorables de trabajo permiten un mejor o peor desempeño laboral. Sin embargo estas condiciones no son afrontadas por cada individuo de la misma forma, dependiendo de las concepciones propias del docente, de su situación objetiva y subjetiva: cantidad de cargos, antigüedad, situación familiar, del curso y escuela en particular, de las estrategias y recursos utilizados por el docente,

del alcance de los objetivos planteados, del vínculo alcanzado con los alumnos, y en última instancia de la personalidad y el estado anímico del docente en cada momento.

Por último, abordamos la investigación sobre la base de ubicar que el trabajo docente es un trabajo particular. No es el tipo de trabajo material que genera productos concretos, sino que se ubica en la gama de labores que algunos autores han denominado “trabajo inmaterial o afectivo”, ya que es un trabajo intelectual que brinda un servicio en busca de satisfacer necesidades cognitivas, y tiene por interrelación no un objeto material sino otro sujeto. Es decir que es un trabajo significativo para otro y a la vez para el propio trabajador.

Como analizan distintos autores, el trabajo docente tiene dos aspectos centrales. Por una parte implica la realización de una determinada tarea por un salario. Sin embargo esta tarea no tiene un tiempo definido, o más bien tiene un tiempo determinado en el establecimiento de trabajo que se superpone con otro que se extiende fuera del ámbito laboral y es difuso. Esta particularidad es lo que las educadoras expresan como “*trabajo constante o permanente*”.

“Desde que abrí los ojos estás pensando en el trabajo”

“Nunca dejás de trabajar, siempre te llevás trabajo a la casa”

La investigación exploró el impacto de estas condiciones de trabajo en los docentes intentando determinar, por una parte, qué tipos de respuestas o reacciones se generaban en los educadores; y por otra, establecer si había respuestas que mostraran una tendencia o

formas de comportamiento similares. Estas respuestas o reacciones podían ser más o menos conscientes, individuales o colectivas, críticas o acríicas, transformadoras o adaptativas, entre otras posibilidades.

La escuela analizada tiene una matrícula importante y cuenta con salas de educación inicial. Las docentes calificaban a la escuela como una institución con una población media baja desde el punto de vista de los ingresos. El establecimiento, como la gran mayoría, tiene distintas deficiencias —sobre todo de espacio—, con cursos pequeños que cuentan en promedio con 30 alumnos. El grupo analizado estaba constituido por mujeres, en su mayoría titulares, con un promedio de 12 años de antigüedad. Un tercio de ellas tenía doble cargo.

- **La investigación**

De la investigación surgieron un conjunto de elementos para analizar las condiciones de trabajo y específicamente cómo las docentes caracterizan estas condiciones. Estos elementos o características, según la importancia que establecieron los docentes, se podrían agrupar de la siguiente forma:

- La posibilidad de satisfacción de las necesidades básicas y generales por parte de la remuneración (salario) como uno de los elementos más importantes, que obliga a un porcentaje considerable a buscar un doble cargo, incrementando sus problemas de salud.

- El número excesivo de alumnos que impide un correcto desarrollo del proceso educativo en el aula, distinguiendo las diferentes características de los estudiantes y focalizando sus problemáticas para dar una respuesta adecuada a sus distintas necesidades.
- La inexistencia de un gabinete en cada escuela con profesionales específicos (psicólogos, trabajadores sociales, etc.) que permitan abordar la compleja situación social de los alumnos atravesados por problemáticas sociales.
- Las sobreexigencias institucionales por la inexistencia de cargos de preceptores o maestras auxiliares que concentren las tareas administrativas y permitan al docente enfocarse en los desafíos pedagógicos propiamente dichos.
- Una deficiente infraestructura, tanto en los aspectos edilicios como en los instrumentos y recursos necesarios para llevar adelante el desafío pedagógico, con niños que son parte de nuevas generaciones y que acceden al conocimiento a partir de nuevas formas.

La existencia o inexistencia de estos factores y su mayor grado de realización hacen al complejo proceso de satisfacción o insatisfacción sobre el trabajo en sí y las condiciones para desempeñar la tarea educativa.

Estas condiciones objetivas de trabajo están atravesadas por condiciones subjetivas generales y particulares. En primer término

emergen las valoraciones generales sobre la tarea docente como “un tipo de trabajo de escaso tiempo, con prolongadas vacaciones, con actores que se quejan mucho y faltan mucho”. Estas concepciones sobre el trabajo docente impactan negativamente en la conciencia del trabajador de la educación y generan un cuestionamiento social a su labor: *“Tenemos una responsabilidad grande (...) te ponen en tela de juicio que tenés tanto de vacaciones, que trabajas 4 horas, etc, no se ve lo que se haces en casa, y es la visión que tiene la sociedad”*, comentaba una docente de la escuela.

Esta presión se refleja en la desautorización del trabajo docente en general.

“Si una maestra le pone un 9 a un alumno, te dicen ‘¿por qué no un 10?’”

“Te cuestionan con quien jugó (su hijo), si lo dejaste a un lado; no solo la nota sino también las habilidades sociales del niño: ‘a él, siéntelo adelante’, ‘por qué evalúa a nivel grupal’, ‘a mi hijo lo aíslan’, etc.”

Estas valoraciones están influenciadas por las políticas gubernamentales que generalmente responsabilizan únicamente al docente de la situación educativa, sin analizar la complejidad social y la propia responsabilidad del Estado sobre la educación:

“Al gobierno le interesan solo los números de aprobados”

“El Estado debería ser el principal responsable y deja mucho que desear”

“El Estado debería escuchar más las opiniones de los docentes que son los que están en el campo de trabajo”

Estas valoraciones afectan las opiniones de los propios docentes, que ante las dificultades se sienten los únicos responsables y culpables. *“Yo siento culpa si faltó porque sé que quedan sin clases”, “hay compañeras que vienen a trabajar con gripe”*. Esta presión está en parte motivada por la vieja idea de la “vocación docente” que en un extremo de su concepción plantearía que el trabajador debería aceptar cualquier condición de trabajo con tal de realizar su labor.

El aumento de las problemáticas sociales o las actuales condiciones sociales en las que se desarrolla el trabajo expresan la preocupación de dichas trabajadoras:

“Terminamos siendo contenedoras, psicólogas, sociólogas y aparte maestras”

“Gastamos un montón de fuerza en las problemáticas sociales y nos quedamos con un pedacito para la parte educativa”

“Habría que dedicarse más al proceso de enseñanza y aprendizaje y no al asistencialismo”.

Estos aspectos reflejan la complejidad del trabajo docente y su impacto en el trabajador. A mayor complejidad en las condiciones de trabajo y menor control del proceso educativo mismo, se incrementa un proceso de “proletarización” como analizan autores como Donaire. Es decir una labor más “asistencial”, una “ técnica reproductiva” de contenidos que otros han elaborado, lo que implica un menor control del proceso educativo por parte de las educadoras, poniendo en discusión el “rol” docente mientras van perdiendo injerencia en las políticas educativas.

- **Conclusiones**

Ante estas condiciones de trabajo surgen distintas consecuencias objetivas y subjetivas, distintas reacciones y respuestas. Según el estudio, esta complejidad de respuestas se pueden agrupar en las siguientes situaciones:

- *Las consecuencias objetivas de estas condiciones de trabajo se manifiestan directamente en la salud, incrementando las enfermedades físicas y psíquicas de los docentes. Los análisis estadísticos muestran cómo la totalidad de las encuestadas sufrió por lo menos un tipo de enfermedad, incrementándose las mismas a mayor grado de actividad laboral, como se reflejaba en los casos de doble cargo. Además —como se expresó en la entrevista grupal— existían distintas formas de automedicación para soportar las condiciones laborales: “tenemos dos doctoras ‘Rimolo’ que nos medican”, “después vienen las consecuencias porque el cuerpo no te responde”.*

- *Las solicitudes de licencia o cambio de funciones fue ínfima (11% de las encuestadas). Generalmente aparecen como respuestas para tratar enfermedades o afrontar situaciones laborales estresantes o que han dejado imposibilitado al docente por distintas razones.*
- *Los reclamos y protestas ante estas condiciones de trabajo han sido llevados adelante por el 100% del personal entrevistado, lo que refleja una actitud crítica y activa ante esta situación. Entre las formas de reclamo se destacan las medidas de fuerza colectivas como los paros, como así también reclamos particulares hacia los directivos y supervisores o medidas intermedias como petitorios. “Estamos cansadas de ser pisoteadas, porque no nos escuchan...”.*
- *Sí aparece en las estadísticas la idea de cambiar de trabajo como una salida ante una situación difícil y de difícil resolución. “La mala remuneración afecta para invertir en libros y pagar las fotocopias. Afecta mi vida. El ruido afecta los oídos y las cuerdas vocales. El estrés de convivir a diario con una jungla de gritos y gritar por la disciplina alteran los nervios de cualquiera”. El 55% afirmó haber pensado cambiar de trabajo, sin embargo —como aparece en los comentarios— es una decisión difícil, no solo por la situación económica sino por los motivos originales que llevaron al docente a elegir esta profesión.*
- *La noción de “estímulo propio” que aparece como el principal aspecto que ayuda a desempeñar el trabajo es una respuesta individual ante estas condiciones. En esta concepción se*

sobreexaltan las habilidades individuales de los docentes para afrontar las dificultades y en ellas subsisten ideas de “compromiso”. Es decir que aparecen los distintos grados de “dedicación”. Ante la pregunta de qué tiene que hacer el docente emergen las siguientes opiniones: “Aprovechar lo que tiene, tanto recursos materiales y humanos, para trabajar y seguir exigiendo que se superen las carencias”, “reclamar contra las injusticias, hacer solicitudes ante casos especiales, invertir en material y estudio”, “tener mayor compromiso, demostrar que somos profesionales”.

- *Por último, surgen reacciones colectivas valorizando “el compañerismo entre las docentes” y la importancia del grupo de trabajo como un factor significativo para apoyarse, contenerse y ayudarse en los distintos momentos y tareas. “Es muy importante el grupo, la terapia grupal”, “si una tiene un conflicto con los directivos, con los padres, siempre hay una buena onda que levanta”.*

De la clasificación de las respuestas anteriormente expuestas, se desprendieron diversas conclusiones, pero centralmente una: las reacciones son complejas y heterogéneas y no uniformes. En la investigación aparecen en un mismo caso docentes que jerarquizan la “vocación docente” pero que han pensado en cambiar de trabajo o educadoras que han realizado múltiples actividades de reclamo ante las condiciones laborales pero que al mismo tiempo plantean tener mayor paciencia y compromiso. Entre otras razones, estas situaciones reflejan las disputas ideológicas existentes no solo en la sociedad sino en las propias personas.

Esto quiere decir que en el abanico de respuestas entre el grado de planificación, de conciencia crítica de las mismas y de acción colectiva, por un lado; y las acciones espontáneas, conformistas e individuales, por otro; no existen respuestas o prácticas que contengan en su totalidad un polo, sino una superposición. La contradicción y la disputa constante entre distintas opciones y concepciones.

Al mismo tiempo, en las entrevistadas existía una crítica global y una disconformidad manifiesta a las condiciones de trabajo existentes. También emergían análisis entre las propias educadoras que buscaban explicar estas condiciones que distorsionan el rol docente y que se enmarcan en determinadas condiciones de trabajo.

A modo de síntesis, se puede distinguir un conjunto mayoritario de docentes que siendo conscientes del carácter perjudicial y desvalorizante de las condiciones laborales, mientras intentan cambiarlas a través de múltiples reclamos, siendo conscientes que estas acciones no son inmediatas, buscan formas para “soportarlas” o “convivir con ellas en forma crítica”, apelando a múltiples factores que abarcan desde el estímulo propio hasta el compañerismo como sostén grupal. A la vez, como las condiciones generan consecuencias físicas y mentales, es decir un alto grado de enfermedad, los paliativos abarcan desde la automedicación hasta el cambio de funciones y en última instancia el cambio de trabajo.

Son estrategias con un alto grado de reacciones espontáneas. O, dicho de otra forma, reacciones con esbozos de estrategias, que

giran desde lo más coyuntural hasta lo más estructural.

Por último, contrariamente a la visión social que promueven del docente, la investigación confirmó el carácter explotador de las actuales condiciones de trabajo, que no solo implican el desarrollo de un trabajo indefinido temporalmente y distorsionador del rol del educador, sino que promueven una continua crítica a la función docente, desvalorizando su aporte. Esta desvalorización se produce en momentos de profunda complejidad social, en donde la tarea educativa no solo tendría que ser reconocida sino también jerarquizada tanto económica como humanamente con mayor presupuesto y personal para enfrentar las profundas consecuencias sociales que han impactado en la educación actual.

Desde esta óptica es sumamente meritorio el rol y esfuerzo cotidiano del conjunto de docentes que entrevistamos. Nos demostraron, además de su compromiso, sacrificio y solidaridad, sus angustias e impotencias en la búsqueda continua por encontrar formas avanzadas para enseñar y aprender.

** En la actualidad esta investigación continúa en la escuela n° 1-173 "Provincia de San Juan", y es realizada por un nuevo equipo de investigación compuesto por los profesores Facundo Guerra, Fernando Abdala, Paula Lucero y Susana Rodríguez; y los alumnos Lucía Pérez y Laura Barroso.*

El nombre de su futuro niño

November 06, 2017

Gestos y disposiciones para el oficio docente

Víctor Martín Elgueta

¿Cuáles son los gestos y disposiciones adecuados por el ejercicio del oficio docente? ¿Qué hacer con los desaciertos?

Este artículo comparte una reflexión pedagógica sobre una experiencia acontecida en un taller sobre **gestos y disposiciones para el oficio docente** en la carrera de Profesorado de Educación Primaria y desarrollada en un instituto del centro mendocino en abril de 2011. Por ello relata gestos y disposiciones docentes acertados y desacertados. En el escrito no se encontrarán citas académicas ni se acudirá a autores consagrados al modo de guardaespaldas: no se tomarán sus palabras en complicidad para dar cuenta de mis lecturas. Y es así porque intento recuperar una experiencia propia al modo en el que insisto en la producción a mis propios estudiantes cuando están en sus experiencias de prácticas docentes. Intento hacer un homenaje a los escritos pedagógicos de tantos maestras y maestros argentinos que desde principios del siglo XX narraron sus experiencias sin la parafernalia de los estilos del género académico. Estilos que no desconozco ni desprecio, pero de los que elijo en esta ocasión distanciarme tal vez como un modo más, entre otros posibles, de dar cuenta de un estilo o género de escritura pedagógica diferente.

- **Abstract**

What are the appropriate gestures and dispositions for the exercise of the teaching profession? What to do with the mistakes?

This article shares a pedagogical reflection on an experience that took place in a workshop on gestures and dispositions for the teaching profession in the career of Primary Education developed in an institute of the center in Mendoza in April 2011. For this, it refers to successful teaching dispositions but also to unfortunate ones. The writing will not be based on academic citations or consecrated authors as a “bodyguard”, nor take their words as a shield. And this is because I try to recover an experience of my own in the way I insist my own students should when they are in their experiences of teaching practices. And in this style, I try to pay homage to the pedagogical writings of so many Argentine teachers who—from the beginning of the 20th century—narrated their experiences without the paraphernalia of the styles of the academic genre. Resources that I do not ignore or despise, but which I choose on this occasion to distance myself from, perhaps as one way, among other possible, to account for a different pedagogical writing.

Ese miércoles 27 de abril de 2011 llego a la Escuela Normal localizada en el centro oeste de la provincia de Mendoza con equipo de gimnasia y advierto que muchas miradas se posan en mí con un gesto de desaprobación por mi vestimenta. No dicen nada, pero sus gestos lo dicen todo... Yo sonrío.

Cuando llego al curso de 2° año comisión A, de la carrera de Profesorado de Educación Primaria, lxs estudiantes ya están ahí y

juntos corremos los bancos hacia los costados mientras acomodamos el equipo que usaremos para musicalizar la clase.

También ellos visten equipos de gimnasia y al romper la rutina de estar sentados en los bancos constato sus diferentes estaturas. Empezamos a caminar con música cuando observo nos acompaña un hermoso bebé cercano al año de edad. Una de las estudiantes propone a la mamá tenerlo en brazos para permitirle a ella hacer los movimientos que requiere la actividad.

Me conmueve ver a este bebé en brazos de una futura docente intentando escribir en el aire su nombre con los dedos, las manos, los hombros, la cintura, algún codo o pie. Pero también empiezo a sospechar que el bebé en sus brazos se vuelve excusa para privarse o defenderse de exponer el cuerpo en la experiencia.

Inmerso en esos pensamientos llama mi atención una estudiante que baila al escribir su nombre, danza feliz. Imprudentemente le digo que escriba el nombre de su futuro niño, interpretando que estaba embarazada. Y ¡uf! ¡Situación embarazosa la mía! Mi percepción estaba errada y mi vergüenza se volvió persecutoria ante el hecho de advertir que la danza y la alegría de un comienzo abandonaban su cuerpo y sus gestos. Mi intervención no solo se volvía inoportuna, sino que generaba juicios de otras estudiantes cercanas que le comentaban en voz alta: “¡Ese tipo de comentarios no se hacen!”.

¿Cómo recuperar la batuta, el ritmo, la coordinación de la clase después de semejante “metida de pata”? ¿Cómo intentar abordar el tema de los **gestos y disposiciones para el oficio docente**

después de semejante “papelón” que ubicaba en un territorio de incomodidad a una estudiante que había empezado danzando feliz pero a quien ahora los gestos la mostraban estructurada y menos libre? Sentía que cualquier palabra enredaba más la situación.

Ese hermoso bebé en brazos de una estudiante y la ternura que me despertaba me hicieron perder la atención sobre la propuesta de la clase y hacer juicios incorrectos que se tradujeron en malestar de otros estudiantes. ¿Qué hacer? No lo sabía.

Sabía, en cambio, que tenía que cargar en mis brazos al bebé y permitir que la compañera con gesto maternal se diera a sí misma el espacio de la experiencia. ¡Eso hice! Y la estudiante recuperó la posibilidad de experimentar las actividades.

Cargar al bebé en mis brazos se volvió un gesto oportuno para facilitar la experiencia de una estudiante solidaria con la mamá. Pero... ¿Qué hacer con las palabras sobre un supuesto embarazo que había soltado inapropiadamente? ¡No lo sabía! Me atormentaba lo sucedido.

Por lo general, cuando desarrollo este tipo de actividades que involucran expresión corporal y juego teatral, no las interrumpo. Pero esta vez sí lo hice, con un recreo. Cuando nos dispusimos a este corte el bebé se había dormido en mis brazos e intentamos con la mamá dejarlo descansar en su carrito. Pero el pequeño advirtió la maniobra y volvió a los brazos de su madre de inmediato.

En la pausa estimé que cobijar a este pequeño fue un gesto oportuno. En cambio, ¿cómo cobijar la imprudencia, la soltura de

palabras inadecuadas? Creo que inventé un recreo porque la experiencia me perturbaba.

Al volver a la actividad, luego del recreo, ya no estaba el bebé ni su mamá ni otras dos estudiantes. Entre ellas, quien al principio había danzado feliz hasta mi intervención desafortunada. ¡Vaya ironía! El sentido del taller, su propósito o intencionalidad, había sido proponer situaciones en donde experimentar los gestos o disposiciones propias del oficio docente. ¿Qué hacer entonces cuando uno mismo se ve traicionado por ellos?

El taller tenía un momento de reflexión donde se invitaba a la escritura a los participantes. Entonces me sujeté a las consignas y aproveché la ocasión para escribir.

Fue en ese marco que advertí que educar tal vez se trate de eso, de su intento. Aún sabiendo que nos podremos equivocar con un gesto, con una palabra. Y —reconociendo nuestra posibilidad de errar— volver a su intento. Volver a la utopía. Pero con la conciencia de nuestros posibles errores y la construcción de nuevos intentos ante posibles desaciertos.

Educamos con nuestros aciertos y también con nuestros desaciertos. Con ambos tenemos la posibilidad de educarnos a nosotros mismos. En ese terreno contradictorio vamos aprendiendo algo de ese maravilloso e imprevisible arte que es educar.

A la clase siguiente leí este escrito con los estudiantes, retomamos la experiencia. Estaba presente quien había danzado feliz al inicio, la mamá y su bebé, la compañera gentil que había querido llevar en

brazos al bebé, las compañeras que me habían advertido sobre mis palabras inconvenientes... Pudimos pensar juntos sobre los **gestos y disposiciones para el oficio docente**, fueron ellas quienes me alimentaron en ese momento con sus propios relatos de la experiencia. Y quienes me enseñaron que de lo que se trata es de servir un banquete en la mesa y ocuparse de que nadie quede con hambre.

Fue en ese marco que advertí que educar tal vez se trate de eso, de su intento. Aún sabiendo que nos podremos equivocar con un gesto, con una palabra. Y —reconociendo nuestra posibilidad de errar— volver a su intento. Volver a la utopía. Pero con la conciencia de nuestros posibles errores y la construcción de nuevos intentos ante posibles desaciertos.

Pero me detengo en esto último un poco más, profundizo algo más en sus sentidos y de las resonancias que tuve de esta experiencia al pasar los años.

Durante la primera parte de la década de los '90, era estudiante del profesorado en Filosofía y Ciencias de la Educación en un instituto de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y el paisaje social mostraba un paulatino empobrecimiento de los argentinos de la mano de un crudo aumento del individualismo y egoísmo de algunos sectores que obtenían beneficios de la crisis y de los que estaban afectados por ella. Entronización del dinero como la máxima expresión del bienestar y máximo valor al que aspirar como proyecto de vida. La película estadounidense "Propuesta Indecente" (1993) dirigida por Adrian Lyne intentaba convencernos que con dinero era posible comprar absolutamente

todo.

En ese entonces, apareció en nuestras aulas un relato que intentaba definir qué es el infierno. Muchos años después, en la novedad de esta época, donde el empobrecimiento sigue siendo parte del paisaje, donde la violencia de Estado y la injusticia social es banalizada cotidianamente por los medios de prensa y por muchos sectores de la sociedad, y cuando para muchos el egoísmo se ha vuelto regla de vida intentando legitimarse en términos de meritocracia a través de campañas publicitarias y de propaganda política... en este nuevo escenario, vale la pena volver a narrar una vez más ese relato sobre qué es el infierno.

“Uno de esos personajes que se proponen para otras vidas —un ángel, un santo o una santa, un ser elevado— lleva a un individuo de la especie humana a visitar el infierno y luego al mismo cielo. Se cuenta que descendieron al infierno y los visitantes encontraron una mesa servida de todos los manjares posibles. Y que los comensales estaban a distancia de la mesa con unos tenedores largos atados a sus manos. Con los extremos de estos utensilios podían llegar a los manjares, pero como eran tan largos nunca podían acercar dichas delicias a sus bocas. Y así, el infierno consistía en el hecho de poder tener a su alcance manjares pero que nunca podrían llevar a sus bocas para darse de comer a sí mismos. La eternidad de seres famélicos con manjares a su alcance, pero incapaces de saciarse con ellos por sí mismos.

Una vez contemplada la escena, los visitantes ascienden al cielo. Y para su sorpresa se encuentran con una mesa servida con los mismos manjares que habían contemplado en el infierno. Los

comensales también se encontraban a la misma distancia de la mesa que habían contemplado antes. Y disponían del mismo tipo de tenedores atados a sus brazos. Pero todos ellos estaban bien alimentados, saciados, con la tranquilidad de aquel que tiene los nutrientes necesarios. ¿Cuál era la diferencia? Que no se ocupaban de darse de comer a sí mismos, sino que atentos a los demás le servían lo que deseaban y necesitaban; y en la correspondencia mutua eran servidos con los manjares que ellos mismos deseaban y necesitaban. Y en eso consistía la diferencia entre el cielo y el infierno.

El relato nos enseñaba por entonces que para educar no es suficiente tener a nuestro alcance los manjares, que los manjares pueden estar cerca y puedo quedar sin siquiera probarlos. Y ello sea tanto por mi propia mezquindad o por mezquindad colectiva. En ese entonces, nos alertaban que una lectura restringida sería cerrar con la moraleja de que el problema está en la actitud de cada uno. Pero que la cuestión es algo más compleja, porque la escena suponía una mesa repleta de manjares. Sin embargo, muchas actitudes mezquinas no tenían como origen una actitud singular o colectiva, sino una mesa mal servida o servida mezquinamente.

Así con los años el cuento me generó una nueva imagen a la luz de la experiencia del taller que coordiné en 2011. La tarea de educar tiene algo parecido a la dedicación que prestan aquellos que destinan gran parte del día a preparar un banquete para sus invitados queridos. Combinan distintos ingredientes y especias, los preparan con un tiempo determinado, disponen la mesa con ciertos utensilios apropiados y hasta anticipan cómo podrían ser las escenas de deleite de los comensales ante semejante preparación.

Pese a todas las anticipaciones, cuando llegan los comensales puede ocurrir que a alguno no le guste la comida. Puede ocurrir que alguno la desprecie, e incluso la escupa. También puede ocurrir que la comida no salga tan deliciosa como pensábamos, que nos falte un ingrediente, un tiempo, un paso de la preparación.

Sin embargo, lo peor de la escena no es que a algún comensal no le guste la comida, o que la comida no haya salido rica. La peor escena es que el otro se quede famélico, que el otro no coma, que el otro quede con hambre.

Por ello, vale la pena apostar por servir la mesa. Y de eso se trata eso de educar, disponer en la mesa para que el otro tenga con qué alimentarse. Y ello supone algo más, supone también la tarea de manipular los cubiertos para que el otro se alimente. Como educador estoy ahí durante el banquete, y por ello tengo que estar atento para tener garantías de que el otro no pasa hambre ni queda famélico. No queda librado el otro a sus propios intentos frente a mi propuesta.

Puede el otro no gustar de mi propuesta, puedo equivocarme al llevar a cabo mi propuesta. Lo que no puede dejarme tranquilo es que no haya propuesta servida en la mesa. Pero, además, estar atento a que el otro se alimente. Y en el campo educativo el otro puede alimentarse tanto con mis aciertos como mis desaciertos. Pese a ello, para que el desacierto se vuelva nutritivo, tengo que disponerlo como ocasión de reflexión colectiva para volver a pensar sobre el tema que orienta el banquete al que estamos invitados. En este caso, sobre los **gestos y disposiciones para el oficio docente**.

La voz en educación: un paradigma en acción

November 04, 2017

Apuntes sobre la aplicación del Programa de Educación de la Voz según Ley provincial N° 7.701/07 en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-002 “Tomás Godoy Cruz”

- **Autores:**

Prof. Lic. Armando Pérez Pretel

Licenciado en Fonoaudiología – Profesor Universitario Superior en Fonoaudiología-Especialista en Voz – Posgrado en Planificación Estratégica – Posgrado en Recursos Humanos – Posgrado en Habilidades cognitivas y aprendizaje – Docente de Planificación Estratégica de de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad del Aconcagua – Docente del ISDF-9002 – Integrante del equipo PRO.AU.VOZ.

Contacto: armanmanupere@icloud.com

Prof. Lic. Ana Valeria Estrabón

Licenciada en Fonoaudiología – Especialista en Voz – Jefa del Servicio de Foniatría de Clínica Godoy Cruz (Mendoza) – Docente Titular de Endocrinofoniatría y Docente JTP de Vocología I, II y III de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad del Aconcagua – Docente del ISDF-9002, Equipo PRO.AU.VOZ.

Contacto: lic.estrabon@gmail.com

- **Resumen:**

El propósito de esta experiencia es describir la relación entre las disfonías detectadas en los estudiantes de los distintos profesorado del ISDF 9-002, vinculando específicamente y correlativamente los parámetros de severidad de las mismas: “leve”, “moderado” y “severo” con posibilidades de mejora a corto, mediano y largo plazo según las perspectivas formativas y educativas determinadas de Foniatría que se pongan en práctica. Se seleccionaron en forma retrospectiva 1411 estudiantes que fueron evaluados en forma conjunta por los licenciados en fonoaudiología especialistas en voz, en el ISDF 9-002, entre agosto de 2015 y agosto de 2017. Los dos profesionales realizaron el Examen de Exploración Vocal y arribaron a diagnósticos de disfonía de distinta severidad. Se excluyeron de la experiencia aquellos estudiantes que presentaron salud vocal y aquellos que presentaron disfonía leve con trastorno articulatorio. Resultados: los estudiantes con disfonía leve y moderada que tuvieron experiencias de enseñanza/aprendizaje concretas en el área de foniatría, específicas para su formación profesional; seguimiento y control por parte de los profesionales de PRO.AU.VOZ y continuidad en las consultas fonoaudiológicas presentaron posibilidades de mejoría a corto y mediano plazo. Los estudiantes que presentaron disfonía con posibilidades de mejoría a largo plazo son en general aquellas cuya base es fundamentalmente de carácter orgánico, lo que de modo indirecto hace destacar la relevancia de un diagnóstico fonoaudiológico certero.

- **Introducción**

El habla y la voz y su uso interrelacional en la comunicación oral han adquirido relevancia extraordinaria en el marco de diferentes profesiones, especialmente en docentes en cualquiera de los niveles educativos, ya que —más allá de la función vehiculadora de las relaciones sociales— son consideradas instrumentos de trabajo de cuya calidad depende en gran medida la eficacia comunicativa del educador.

El docente en general hace un uso prolongado e intenso de la voz, lo que resulta en un abuso y mal uso vocal. Por ello es más propenso a padecer disfonías. Esta afectación ha sido objeto de múltiples estudios donde se ha constatado una elevada frecuencia de daño laríngeo, destacándose entre los factores favorecedores del mismo el tiempo de labor en la enseñanza, excesivo número de alumnos y horas de clases, hábitos de abuso y mal uso vocal, condiciones acústicas desfavorables, tipo de enseñanza, hábitos tóxicos, reflujo gastroesofágico y otras patologías orgánicas concomitantes que agravan el cuadro laríngeo tanto en cuanto estructura como en su función.

- **Materiales y métodos**

Se realizó un estudio de diseño retrospectivo observacional. Se tomó una muestra de 1411 estudiantes del ISFD 9-002 de la provincia de Mendoza entre Agosto de 2015 y Agosto de 2017 que fueron diagnosticados con disfonía con el objetivo de vincular

valores de severidad de las patologías vocales como “leve”, “moderado” y “severo” con posibilidades de mejoría a corto, mediano y largo plazo según las perspectivas formativas y educativas que se ponen en práctica dentro del Instituto en el marco de la Ley N° 7.701/07 y bajo el Programa de Autocuidado de la Voz.

Se elaboró un Examen de Exploración Vocal que contiene los elementos necesarios de anamnesis, antecedentes de salud, examen respiratorio, postural y vocal para diagnosticar las alteraciones de la voz. Los estudiantes fueron evaluados con este instrumento por dos de los Profesores Licenciados en Fonoaudiología que conforman el equipo del Programa de Autocuidado de la voz del ISFD 9-002. Se realizaron las derivaciones pertinentes a médicos ORL y Licenciados en Fonoaudiología para comenzar tratamiento de rehabilitación de la patología vocal.

Una vez realizado el diagnóstico, se clasifica el estado de cada estudiante según la complejidad de su afección en: reversible a corto, mediano y largo plazo. La solución a corto plazo son aquellos estudiantes que presenten patologías de la voz como disfonías leves. Los reversibles a mediano plazo son aquellos que presenten disfonías moderadas y un trastorno articulatorio. Los reversibles a largo plazo son aquellos que presenten disfonías severas con más de un trastorno articulatorio y maloclusiones dentarias.

Se definen los plazos de reversibilidad de la patología vocal y hallazgos concomitantes de la siguiente manera:

-“Corto plazo”: aquella que presenta buena evolución luego de tres a cinco meses de tratamiento.

-“Mediano plazo”: aquella que revierte luego de seis a ocho meses de tratamiento.

-“Largo plazo”: aquella que requiere de ocho meses o más para mostrar mejoría en cuanto a eficacia, resistencia y rehabilitación vocal y/o de hallazgos coexistentes.

Los estudiantes fueron evaluados entre agosto y noviembre de 2015. Antes de la finalización del ciclo lectivo 2015 se iniciaron los Talleres Introdutorios sobre Voz y Comunicación Humana y se concluyeron en el mismo año. Al inicio del ciclo lectivo 2016 los estudiantes cursaron la asignatura *Promoción para la Salud*, donde los Licenciados intervinieron específicamente sobre los contenidos de Foniatría. A mediados del ciclo lectivo se llevaron a cabo los Talleres Teórico Prácticos abordando las bases de la técnica vocal integral.

Se sistematizaron durante tres semestres las atenciones personalizadas en el Instituto, basadas en seguimiento y control sobre tratamiento indicado, evolución y adherencia al mismo. Cada estudiante debía concurrir dos veces por semana a seguimiento en el Instituto con los Licenciados.

En 2017, en los meses de julio y agosto, se realizaron las reevaluaciones foniátricas para arribar a los resultados que se detallan.

- **Resultados**

Los resultados de la valoración del estado de salud foniátrica inicial de este programa muestran que de los 1411 estudiantes evaluados, resultaron 629 con disfonías leves, reversible a corto plazo (44,57%). En tanto, 448 corresponden a disfonías moderadas reversibles a mediano plazo (31,75%), de las cuales 178 se acompañan de un defecto articulatorio (39,73%). Las disfonías severas reversibles a largo plazo diagnosticadas corresponden a un total de 334 (23,67%), de las cuales 84 (25,14%) se acompañan de más de un trastorno articulatorio y 51 (15,26%) además se asocia a maloclusiones.

Tabla de disfonías con su correspondiente número de casos, en una escala que va desde las “leves” a las “severas”, pasando por las que revisten una severidad “media”.

Las disfonías severas reversibles a largo plazo superan el 50% de las disfonías leves con posibilidad de recuperación a corto plazo, y la diferencia porcentual entre las disfonías moderadas y severas es de un 25%.

Entre los factores que originaron alteración de la voz en la muestra estudiada se pueden mencionar la tensión innecesaria al hablar, constricción de la mandíbula, dientes y boca apretados, mala posición lingual, hablar en tonos inadecuados, hablar y cantar cuando se está resfriado, traumatismos vocales (gritos excesivos, tos, carraspeos fuertes, golpes de glotis), hablar fuerte, alto y durante mucho tiempo con excesivo uso sin descanso adecuado,

imitar voces, respiración bucal, el sobreesfuerzo por encima de las capacidades de cada uno, cantar sin una técnica adecuada y hablar sobre ruido ambiental o en espacios abiertos, y las enfermedades favorecedoras de patología vocal tales como infecciones respiratorias, alergias y asma.

Los trastornos articulatorios —dislalias— diagnosticadas corresponden a los fonemas /rr/, /s/, /n/, y sínfonos /gl/, /bl/, br/, /fr/.

En cuanto a las maloclusiones dentales, prevalecen las clases I y II, con escaso hallazgo de clase III. Se observaron considerables trastornos odontológicos en general.

Estos resultados permiten reflexionar sobre el alto porcentaje de estudiantes con alteraciones de la voz, con un predominio del grupo reversible a corto y mediano plazo; también un alto porcentaje de alteraciones articulatorias y, en el corte realizado, gran predominio de maloclusiones dentales.

- **Discusión**

En general, los estudiantes no reparan en el importante papel que desempeña su voz, hasta que ven disminuidas sus posibilidades vocales o participan de Talleres y Encuentros de “Educación Vocal” en la Institución a través de las diversas intervenciones del PRO.AU.VOZ. Allí toman conciencia de la relevancia de la salud vocal tanto en su futuro laboral como en su actualidad como estudiantes, dado que el correcto manejo de la oratoria y la expresión oral se requieren desde el inicio de la carrera de

formación docente e implican la salud vocal, por lo que se ven obligados a acudir a un especialista para lograr una solución mediante un tratamiento médico acompañado de una rehabilitación fonoaudiológica foniátrica.

Es un error pensar que la educación de la voz solo es necesaria en los casos en que ya está instalada la patología, pues lo correcto y eficaz es prevenir el problema mediante la enseñanza de pautas de higiene y conservación de la voz y de técnicas de educación vocal, como se construye en forma permanente desde el Programa.

Teniendo en cuenta la trayectoria de todos los estudiantes del Instituto, y haciendo especial énfasis en los ingresantes y en los que se encuentran realizando la Residencia como última instancia para obtener el título de grado, se ha observado dificultad y resistencia para modificar conductas posturales, respiratorias y vocales erróneas; instalar nuevos hábitos saludables; y en determinados casos, rehabilitar el funcionamiento normal vocal —condición que no se logra a corto plazo si no existe por parte del estudiante un compromiso real de continuidad en la educación de la voz—.

Las disfonías afectan notablemente a los docentes no solo desde el punto de vista biológico y psicológico, sino también socioeconómico, si se tiene en cuenta que el hombre es un ser bio-psico-social. De ahí que la incapacidad laboral temporal o definitiva que provoca dicha patología afecta no solo al docente, al alumno y al proceso educativo: influye también en la economía del país.

En Argentina no existe una asignatura en el diseño curricular de las carreras pedagógicas que contribuya a que el futuro egresado aprenda a utilizar su voz y desarrolle una dicción correcta; pues si bien hay asignaturas que abordan su conocimiento, no tienen las bases y herramientas necesarias para educarlas a través de un entrenamiento sistemático.

Sin embargo, la ausencia de educación formal en Foniatría en los planes de estudio de las carreras de formación docente para enfrentar las exigencias de la profesión es el factor más notable en estudios realizados en estudiantes que presentan trastornos vocales.

- **Conclusiones**

Se comenzó la validación del PRO.AU.VOZ aplicándolo por primera vez en nuestro país, en la provincia de Mendoza, en el ISFDT 9-002, para educar la voz y la dicción de los docentes en formación. Se inicia con la evaluación foniátrica en la totalidad de los ingresantes a los profesorados, a los cuales se les diagnostica el estado de salud foniátrico, indicando tratamiento rehabilitador en caso de que presenten patología del habla, la voz y/o estomatológicas. Las variables contempladas en la ficha confeccionada como examen foniátrico se miden a partir de una entrevista y observación clínica diseñada para estos propósitos.

Para la educación y formación vocal de los futuros docentes se elaboró un Programa, validado por criterios de expertos y con bases científicas de la Fonoaudiología. Se sugirió impartirlo

fundamentalmente desde el comienzo de la formación. Se trata de una iniciativa sustentada en conocimientos teórico-clínicos y un entrenamiento práctico, posibilitando la concientización y autocuidado foniatrico de las dificultades que sean detectadas. Mediante esta propuesta se brinda un fundamento científico para comprender los trastornos psicofisiológicos que pueden manifestarse en el educador.

La integración de una serie de técnicas vocales es considerada un elemento práctico básico dirigido al cultivo y desarrollo de la voz y la dicción para que el estudiante se apropie de las herramientas necesarias, con el fin de desarrollar en la teoría y en la práctica su capacidad comunicadora verbovocal. Entre las temáticas a desarrollar en este programa se encuentran la voz y la dicción en el educador, anatomía y fisiología del aparato fonoarticulatorio, la respiración, la postura, la fonación, la resonancia, la articulación y la palabra expresiva teórico-práctica. Los estudiantes son evaluados sistemáticamente de forma oral y práctica, concluyendo con una evaluación final de tipo práctico.

El uso adecuado de la voz es en sí un aprendizaje y debe pasar por diferentes etapas, desde la concientización de una técnica fonatoria hasta llegar a su empleo de forma inconsciente y automática. La finalidad de una técnica adecuada de fonación adaptada a la propia situación socio-profesional es la de prevenir tanto las patologías de origen funcional como las de origen orgánico, que pueden lesionar la salud del aparato vocal. Entre los temas abordados en el programa de educación vocal que aplicamos desde el Programa se persiguen objetivos precisos para el desarrollo de un conocimiento que logre en alguna medida la concientización del cuidado de su

instrumento vocal. Se destacan:

1. La importancia de la idoneidad de su instrumento vocal en su labor diaria y las repercusiones a que se expone.
2. El conocimiento del esquema corporal vocal por medio de la propia experiencia y a través de la anatomofisiología del aparato fonador.
3. La relajación, proceso que se lleva a cabo con la finalidad de eliminar todo tipo de tensiones corporales, incluyendo los músculos que intervienen en el habla y la voz para la ejecución de una articulación correcta de los fonemas y con el objetivo de que la voz no se exprese con esfuerzo.
4. La postura, no solo desde el punto de vista estético sino desde el punto de vista de la salud en general y del habla y la voz en particular, ya que la posición que el individuo adopta puede definir una correcta salida del aire espirado y con él la calidad de la voz que se emite.
5. La respiración denota su importancia en el proceso del habla y la técnica vocal con el tipo de respiración costodiafragmática y el apoyo abdominal, que precisa su uso y dominio pues a través de este se imprime al habla una mayor intensidad, melodía, eficacia y resistencia logrando que la proyección y alcance de la voz se haga más efectiva, impidiendo la instalación de disfonías.

6. La profilaxis aporta la mejor herramienta al futuro profesional de la voz como modo de proteger su instrumento de trabajo de todos los posibles factores agresivos, identificándolos a través del conocimiento de las medidas preventivas que deben ser practicadas y observadas permanentemente por parte del maestro para ser transmisor directo en su empeño educativo de los buenos hábitos del acto de hablar y de sus consecuencias futuras.
7. El conocimiento del mecanismo vocal permite entrenar la impostación y proyección de la voz; y el estudio de la articulación y la palabra expresiva a través de lecturas y narraciones permiten modular la voz, pues esta lleva implícita todos los detalles —como articulación, entonación, inflexiones, timbre, intensidad y resonancia con una melodía agradable—.

Los resultados de la aplicación del Programa de Voz se han podido constatar en nuestro último corte evaluativo y los mismos han sido halagadores por los siguientes motivos:

- Mejoría clínica de todos los parámetros de la voz —altura, intensidad, timbre y duración— de los estudiantes que presentaron disfonía leve reversible a corto plazo y disfonía moderada reversible a mediano plazo. Apropiación de medidas de higiene vocal general y modificación/eliminación de hábitos nocivos, con adquisición de hábitos de cuidado vocal específicos para el uso vocal intenso y relacionados con la técnica vocal.

- Los trastornos de la voz evolucionaron en proporción considerable hacia la mejoría, salvo las disfonías orgánicas que se mostraron resistentes, motivadas por el no seguimiento del tratamiento médico por parte de los afectados. En algunos casos, los factores alérgico y ambiental impidieron la buena evolución.
- Los trastornos articulatorios fueron evolucionando satisfactoriamente en su mayoría, dado que los estudiantes afectados comenzaron los tratamientos indicados. Los resultados de los trastornos de la esfera estomatognática no son contundentes. La generalidad de los estudiantes no cuenta con la posibilidad de realizar tratamiento ortodóncico, y la minoría de estudiantes que sí lo realizaron, lo hicieron tardíamente en relación a este corte observacional.
- Se observó un salto cuantitativo y cualitativo de aprendizaje teórico y práctico en los alumnos. El hecho de no ser una asignatura que se cursara como otras de su currículum motivó poco empeño en algunos y no cumplimiento sistemático de su tratamiento individual rehabilitador o terapéutico en otros.
- Si se tiene en cuenta que el lenguaje, habla y voz representan una unidad funcional y que cualquier alteración en una de ellas puede desajustar las demás, existe un alto riesgo en esta población de presentar patología que altere la esfera comunicacional, que se incrementará cuando el uso de la emisión vocal se intensifique en su trabajo docente.

Es por eso que el ISFD-9-002 lleva a cabo el Programa de Educación Vocal según establece la Ley N° 7.701/07.

El programa PRO.AU.VOZ es un programa preventivo-formativo integral de abordaje de la voz, contribuyendo a la prevención de las disfonías profesionales, ya que permite conocer las afectaciones de la voz y el habla más frecuentes en este sector, los factores de riesgo para la instalación de laringopatías profesionales, así como el diagnóstico temprano de las mismas. Del mismo modo, contempla la formación integral del estudiante, futuro docente y modelo de salud vocal de sus propios estudiantes.

• **Bibliografía**

Aronson, A. (1985). *Clinical Voice Disorders*. New York: Thieme Inc.

Belhau M. Pontes P. (2015). *Avaliação e tratamento das disfonías*. Sao Paulo: Lovise.

Chiavaro, N. (2011). *Funciones y disfunciones estomatognáticas*. Buenos Aires: Akadia.

Farías P. (2007). *Ejercicios para restaurar la función vocal*. Buenos Aires: Akadia.

Jackson Menaldi, C. (1992). *La voz normal*. Buenos Aires: Panamericana.

_____ (2002). *La voz patológica*. Buenos Aires: Panamericana.

Le Huche F. Alalli A. (2000). *La voz*. Tomos I, II, III y IV. Barcelona: Masson.

Conociendo la jungla

November 06, 2017

Por Jorge Luis Estruch

(Estudiante de 4° Año del Profesorado de Matemáticas del Instituto 9-002 “Tomás Godoy Cruz” – Integrante de equipos de investigación).

Todo inicio en una nueva actividad implica dudas, temores y prejuicios. El mundo de la investigación docente no es ajeno a esto. Una actividad poco difundida que tiene como objetivo mejorar las prácticas de enseñanza–aprendizaje, con la importancia que esto supone para la realidad cambiante en la que estamos inmersos. El docente que investiga es aquel que tiene deseos de generar cambios profundos y permanentes en las escuelas y dedica sus esfuerzos a esto. Muchas veces ni siquiera comprendido por sus propios colegas por dedicar tiempo a eso. Como estudiante del Profesorado de Matemática comencé con las primeras incursiones en este camino con mucho por aprender, acompañado y alentado por grandes docentes. Día a día siguen surgiendo preguntas sobre cómo se investiga, y la mejor manera de responder esto es haciéndolo. No hay una receta mágica, la formación es fundamental pero mayor aún la curiosidad. Curiosidad de lo que está hecho y de lo que está por venir. Y reinventarse constantemente.

- **Abstract**

Every start in a new activity involves doubts, fears and preconceptions. The world of the educational investigation is not foreign to this. The teacher who investigates is the one that desires a change in the schools and devotes his efforts to this; often misunderstood by his own colleagues because he dedicates time to that. As student of the professorship of mathematics I started with the first incursions in this way with much for learning, accompanied and encouraged by great teachers. Day after day, questions continue arising around issues related to the practice of researching, and the best way to answer is to do it. It is not a magic recipe: the formation is fundamental, but curiosity is even more important. Curiosity of what is made and what is to come. And reinvent constantly.

- **Desarrollo**

Cuando una persona se inicia en la investigación, no sabe realmente con lo que se va a encontrar. Podríamos compararlo con un agujero negro o la Caja de Pandora: siempre podemos encontrar novedades, existen mitos instalados y hay ciertos rituales que cumplir a la hora de adentrarse a conocerlos. Y tienen cosas maravillosas para destacar.

En cuanto a las novedades, las investigaciones, cuando llegan a buen puerto, suelen tener aplicación rápida en algunas comunidades educativas para realizar pruebas piloto. Esto permite ver de forma mucho más rápida y certera cuáles son los aspectos a mejorar y si da resultado —o no— una cierta corriente pedagógica, epistemológica o tecnológica.

En relación a los mitos, tenemos esa idea instalada (o al menos yo) de que los científicos investigan aislados de la sociedad y solos. Primer error: lo más importante en la investigación es un gran equipo de trabajo. Gente que se especialice en distintas áreas, que cada uno aporte desde su conocimiento y con las miradas de todos construir algo mucho más grande. Esto va a permitir, más allá de la idea central que es el tema a investigar, que todos los documentos que estén relacionados tengan un alto nivel académico.

Otro mito instalado es que las investigaciones grandes, buenas, reconocidas y respetadas son solo de la Europa Occidental. De a poco, la globalización se introduce en este campo de manera equitativa. No tenemos nada que envidiar hacia afuera, solo permitir que las ideas brillantes que tenemos en la cabeza puedan ser esculpidas, debatidas y potenciadas por un equipo de trabajo.

Y el más grande de los mitos es que ya está todo investigado. Yo me atrevo a decir que está todo por ser investigado. Si nos quedamos de brazos cruzados con esto, lo que vamos a lograr es que la diferencia temporal que hay entre la escuela, ya sea lo edilicio y los recursos disponibles, y los alumnos, sea una brecha cada vez más grande. Hay que atraer al alumno al aula, y no desde la flexibilidad sino desde la optimización de lo que sabemos y tenemos a mano.

En cuanto a los rituales, la evaluación de proyectos de pares es uno de los momentos más enriquecedores que puede tener un proyecto de investigación. Docentes investigadores de distintos Institutos de Educación Superior se reúnen a compartir sus avances de proyectos y en pequeñas comisiones debatir las formas

de trabajo, los enfoques, los instrumentos complementarios a utilizar, la pertinencia del marco teórico propuesta con la temática a trabajar, etc. Es imposible, y especialmente cuando uno es nuevo, no llevarse enseñanzas de estas jornadas. La camaradería que existe es algo para destacar de este evento. No hay ganadores ni perdedores. Mejor dicho, la ganancia siempre se inclina para el lado de la educación.

Una de las cosas que me suelen preguntar cuando digo que aspiro a ser investigador el día de mañana es ¿para qué? La respuesta es simple: es mucho en lo que se puede mejorar como para dejar pasar la oportunidad de transformar las cosas.

Pero para investigar es necesario no quedarse quieto. Existe poca capacitación al respecto, pero muy buena. No hay que dejar pasar ninguna posibilidad. En algún momento podremos aplicar aquello que escuchamos en un taller hace mucho. Son trenes que pasan una sola vez. Siempre hay algún profesor que comparte este tipo de eventos para que puedan acceder todos los que deseen. De cualquier forma, la mejor capacitación es haciendo lío dentro de los proyectos, escuchando cada sugerencia y observando detenidamente cómo trabajan aquellos con más experiencia. Y preguntar, nunca está de más preguntar.

No hay que dejar nada librado al azar, en lo que a la investigación se refiere. Hay que acompañar y meditar mucho los proyectos, y no apurarse. Los grandes proyectos se cocinan a fuego lento.

Desde las políticas educativas, tanto a nivel provincial como nacional, se debe dar prioridad de forma urgente al desarrollo de la

investigación en educación. Permitiendo mayor cantidad de acceso a formación, tanto en los lugares de trabajo como en intercambios. Investigadores bien formados y con los recursos y tiempos necesarios pueden generar la revolución educativa que tanto esperamos.

Al principio, uno se incorpora a las temáticas que los directores de proyecto han elegido cuidadosamente. Pero es importante aclarar que uno, con un buen fundamento y un sustento teórico–científico, puede investigar sobre aquello que desea. Es vital animarse a realizar cualquier actividad que esté al alcance de uno dentro del proyecto: buscar nuevos enfoques, confeccionar o realizar encuestas, realizar registros densos y muchas otras cosas. Todo hace al proyecto, y son partes fundamentales del mismo.

- **Conclusiones**

La conclusión que puedo sacar de este breve pero intenso periodo es que hay muchas ganas de que la investigación siga creciendo entre los docentes formadores de futuros docentes, y en particular en el Normal. Hay poca y casi nula participación de estudiantes y es ahí donde considero que hay que llevar los esfuerzos. Generar espacios de participación activos en los cuales toda la comunidad educativa, en particular el estudiantado, conozca a fondo cuáles son las actividades y las posibilidades en esta área. Esta Revista implica un nuevo comienzo.

Estoy sumamente agradecido de que se me hayan abierto las puertas a este mundo nuevo, el de la investigación, y me hayan

tratado como un igual. He aprendido mucho y espero poder seguir haciéndolo.

Y por último, me gustaría dejar unos pensamientos:

Para los docentes: incentiven a los estudiantes a que participen en estas actividades en forma temprana, son los investigadores del mañana. Es una buena forma de hacer conocer otra parte del trabajo del docente de Nivel Superior.

Para los estudiantes: ¡sean curiosos! Mejorar la calidad educativa depende en gran medida de que seamos conscientes de poder mejorarla. No hay nada más lindo que conocer desde adentro las próximas estrategias de enseñanza aprendizaje, y mejor aún, poder realizar nuestro humilde aporte. Hagan cursos, vayan a charlas de proyectos, lean informes, pregunten a los profesores sobre los temas de investigación que están desarrollando. Y otro factor fundamental es leer bibliografía relacionada. Pero no un resumen, ni un solo libro, sino enriquecerse de todos aquellos que realizaron aportes a las temáticas que se estén investigando. De esa forma uno adquiere un manejo más amplio del tema y, además, las metodologías previamente utilizadas.

Investigar no es un camino en línea recta, por un sendero. Es adentrarse en una jungla en la cual no hay ninguna manera de reconocer si he pasado por ahí antes. Es avanzar y retroceder. Es volver a empezar. Es descubrir constantemente. Es aprender a hacer cosas que no esperaba saber. Es crear. Es aprender. Es investigar. Invito a toda la comunidad educativa a que conozca esta jungla.

Suplemento especial de microrrelatos

November 05, 2017

En este número de **Trama y Contraluz** compartimos con nuestros lectores esta selección de microrrelatos realizados por los estudiantes.

Las producciones se concretaron en el marco el espacio curricular “Prácticas discursivas en lengua escrita”, del segundo año del profesorado de Lengua y Literatura. Dictan la materia los profesores Alejandro Gironde y Marcelo Olguín.

Lectura de los microrrelatos: prof. Marcelo Olguín.

“Ese día”, por María Teresa Verri:

[http](http://tramaycontraluz.files.wordpress.com/2017/11/marc3ada-teresa-verri.m)

[s://tramaycontraluz.files.wordpress.com/2017/11/marc3ada-teresa-verri.m](http://tramaycontraluz.files.wordpress.com/2017/11/marc3ada-teresa-verri.m)

“La verdad de la milanese”, por Gervasio Lemos:

[http](http://tramaycontraluz.files.wordpress.com/2017/11/la-verdad-de-la-milanese)

[s://tramaycontraluz.files.wordpress.com/2017/11/la-verdad-de-la-milanese](http://tramaycontraluz.files.wordpress.com/2017/11/la-verdad-de-la-milanese)

“Sin título”, por Carolina López:

[http](http://tramaycontraluz.files.wordpress.com/2017/11/sin-tc3adtulo-microrrelato)

[s://tramaycontraluz.files.wordpress.com/2017/11/sin-tc3adtulo-microrrelato](http://tramaycontraluz.files.wordpress.com/2017/11/sin-tc3adtulo-microrrelato)

Los suplentes

November 05, 2017

Por Marisa Pérez Alonso

Parece cuento

al barco lo defienden

los tiburones

(Mario Benedetti)

Ese sábado era la final del campeonato de fútbol en las canchas del sindicato. Se enfrentaban los empleados del poder judicial contra los profesionales. Un partido de gran final que prometía quedar registrado en los anales del departamento durante mucho tiempo.

El cielo había amanecido despejado y una nube alargada que nunca terminaba de pasar recordaba la bandera.

A los árbitros los habían pasado a buscar los encargados de hacer el asado, pero para no levantar malos comentarios, prefirieron irse a dedo y llegar muy temprano.

En el equipo de Los profesionales, el fiscal Morales era el capitán. Se había ganado este puesto gracias a su espíritu aguerrido que era una forma elegante de decir que no sabía perder.

Ese sábado, el fiscal se levantó antes de que sonara la alarma del reloj, toda la noche estuvo repasando mentalmente jugadas que nunca habían dado resultado y esperaba que esta vez, sí.

El equipo de este año era el mejor de los últimos tiempos. Las joyas de la formación eran: en el arco, un abogado penalista, Juárez, que parecía volar; dos jóvenes peritos, Martínez y Lahos, volvían la defensa un verdadero muro; un abogado con más mañas que juventud, Carbonari, en el medio campo y él de delantero y, muchas veces veces, director técnico.

Los jugadores y los hinchas fueron llegando muy temprano y hasta el asador se puso a armar el fuego con antelación, nadie quería perderse ni un pase. Pero los dos peritos tardaban y no respondían sus celulares. Sin los defensores, el equipo de Los Empleados los iban a desplumar y chau título.

Mientras hacían el precalentamiento, el fiscal presumió lo peor y no estaba dispuesto a que la tragedia los alcanzara. Comenzó a hurgar con la mirada entre los curiosos de los costados, que ya eran suficientes para una buena hinchada. Llamó a dos muchachos que se habían acercado trotando y que se tiraron en el pasto un poco apartados del resto para ver la contienda. Los vio confiables y atléticos. No lo pensó dos veces y, sin mediar ninguna pregunta, les ofreció la suplencia en la defensa. Los dos aceptaron inmediatamente y sin embargo no levantaron sospechas del fiscal.

Las instrucciones fueron:

■Este partido es a matar o morir. ¿Entendido? Hay que hacer goles a como dé lugar.

Los empleados no presentaron objeciones ni apelaron. Se pusieron las camisetas y comenzaron los movimientos de precalentamiento junto con el resto. Los del otro equipo no se quejaron por las incorporaciones y esto tampoco le llamó la atención al fiscal, que quería ganar el partido como si fuera un juicio sumario.

El partido fue tremendo. Los codazos y las patadas daban cuenta de la importancia de ese título. Los dos defensores nuevos desentonaban del resto por su falta de espíritu, más bien parecían de paseo, ya que observaban mucho y corrían poco.

A los pocos minutos de comenzado el segundo tiempo, Morales recibió una pelota con el pecho, la bajó y amagó con el hombro. Salió corriendo para el centro. Los del equipo de Los Empleados se replegaron y reclamaron posición adelantada, pero el fiscal siguió el juego ya que no escuchó el silbato. Hizo un pase cruzado a Carbonari que parecía un aparecido en la defensa de Los Empleados. Se les dibujó una sonrisa. Morales corrió directo al área y casi acompañó la pelota que le tiró el abogado, en medio de los abucheos de la tribuna que reclamaba posición adelantada. Hizo un gol que mereció varios minutos de discusión como posición adelantada y, como era de esperar, el árbitro no pudo imponerse y dominar la situación.

Los dos equipos olvidaron las *habeas corpus* y fueron directo a los empujones, el primer leñazo fue a dar a la nariz de Morales: lo dejó inconsciente.

El resto de los jugadores, incitados por la adrenalina, no se conformaron con que los árbitros no cobraran el gol, querían continuar el partido lo antes posible. Decidieron, entonces, que los mirones se ocuparan del fiscal inconsciente tirado al costado de la cancha.

Salió un jugador del equipo de los empleados como multa por el boxeo innecesario y así prosiguió el partido.

Carbonari intentó reemplazar al fiscal, pero fue en vano su intención,. Ssin el goleador ni el muro, Los Profesionales poco pudieron hacer. El equipo de Los Empleados hizo dos goles, uno en contra, pero igualmente obtuvieron la deseada victoria.

El fiscal volvió en sí para presenciar los festejos del equipo de Los Empleados, que por primera vez en años lograban el título. Los dos suplentes, aunque habían entrado a trabajar en conserjería apenas el miércoles pasado, también festejaron el triunfo ante los ojos atónitos de los hinchas. Los Profesionales no podían creer la estafa.

El lunes siguiente comenzarían las defensas del caso, pero todos reconocieron que al partido lo habían ganado sin alegatos, dos a uno, Los Empleados del Poder Judicial.

El silenciero

November 05, 2017

Comenzamos en este número con una sección llamada “El Silenciero”, reutilizando aquella bella palabra que inventó nuestro Antonio Di Benedetto.

Será un espacio para recuperar memoria, donde intentaremos rescatar y difundir a quienes por diferentes motivos no ocupan los primeros planos de los medios oficiales.

Y empezamos muy arriba, con el recuerdo de un “Maestro” en el más popular sentido del término. Nos referimos a **Eduardo Paganini**, aquel de los institutos del Valle de Uco. Nos acompañará en este viaje la voz de nuestra colega Inés Peñafort.

DÓNDE ESTÁS CON TUS OJOS CELESTES

Por Inés Peñafort*

Este texto pretende esbozar brevemente una semblanza del profesor Eduardo Paganini, recientemente fallecido, quien, desde su perfil de docente crítico, su pensamiento divergente y su compromiso con la educación entendida como práctica política, impactó fuertemente la subjetividad de colegas y estudiantes.

Tomo prestado de Daniel Moyano el título para este texto, porque fue el libro que discutimos Eduardo y yo la última vez que nos

vimos y fue algo así como un anuncio. Las narraciones biográficas proliferan con diferentes formatos, aumentadas hasta el límite con lo obscuro por las posibilidades que la tecnología les abre. Pienso en la vida cotidiana y en la literatura, en las peluquerías y almacenes de barrio (santuarios de biografías) y en ciertas prácticas escolares y no escolares sobre la literatura.

Porque el primer acercamiento al texto es intersubjetivo y biográfico: alguien fue el/la responsable de ese tedio insondable o de esas palabras que nos cambiaron la visión del mundo y que nos abrieron posibilidades de pensamiento y vivencias insospechadas. Quizá toda escritura es una biografía, que habilita leer “la vida” desde el flash de “una vida”, la breve vida de un sujeto cualquiera atravesado por y atravesando la historia.

Para comenzar, una escena recurrente: profesor/a de primer año de Lengua y Literatura Nivel Superior intentando “recuperar conocimientos previos” para acercarse al objeto de estudio. Sobrecogedora tristeza al descubrir que los estudiantes han pasado muchos años leyendo publicidades, instructivos para armar muebles, recetas de cocina, periódicos varios y revistas dominicales. Una vez, creen, leyeron con una profesora “Bodas de sangre” y un pedacito del “Martín Fierro”. ¿Qué ilusión será la que dispara su deseo de comenzar a leer? Porque, increíblemente, ¡existen estudiantes de literatura vivos!, gente que cree que un día va a enseñarla y busca con nosotros el qué y el cómo desde el presupuesto de que vale la pena.

Tiene sentido el esfuerzo de pensar en ellos más allá del déficit. ¿De dónde vendrán esos extraños? Queremos creer que algunos

intercambios con “losdeliteratura”, tan difamados, habrán sido, pues, válidos. Los habrá cansados y escépticos, los habrá engreídos, detestables y autoritarios; los habrá ingenuos y demagogos; pero también los hay atentos al contenido que encierra el rechazo a la lectura y ocupados de abrir puertas hacia lo inesperado. Tenemos noticia y testimonios de maravillosos encuentros producidos entre libros, educadores y estudiantes. Y es aquí donde se hace necesario hablar del profesor Eduardo Paganini.

Y nos vienen con el cuento de que nadie es imprescindible, pero no, serán tal vez unos pocos, pero hay imprescindibles. Sobre todo en ciertos tiempos, en ciertas coyunturas, en ciertos espacios donde el estallido de la ausencia nos deja como huérfanos...

“Eduardo Hughes Paganini”, se autodenominaba en su perfil de red social... y sí, tenía mucho del otro Eduardo Hughes., Sabio, sentencioso e incorregiblemente poético. “Viejo zorro”, le decíamos quienes tuvimos la fortuna de compartir algunas de sus múltiples facetas, la de amigo y la de maestro en el más completo y honorable sentido del término, aunque él prefería llamarse trabajador de la educación. “Maestro”, como se le dice en el barrio al que se las sabe todas, y maestro siempre. Se había jubilado unos pocos años antes, pero cursaba una maestría, participaba de una delirante cátedra abierta, se involucraba en cuestiones gremiales, escribía para revistas, inventaba una historieta.

En fin, estaba ahí cerca, en la finca de Vista Flores con su extensa familia y su envidiable biblioteca. O en Mendoza, pero haciendo el aguante a nuestras demandas y compartiendo las cuitas de estos

tiempos oscuros. Tan maestro que ya muy cerca del final accedió a regalar la clase de *Literatura argentina y política* que fue su despedida. Los colegas a cargo de la cátedra no querían que los estudiantes de profesorado de Lengua y Literatura transitaran su carrera sin tener la experiencia de una clase del Edu, y allá estuvo hipnotizando, seduciendo y mostrando cómo se es un profesor de literatura en el Nivel Superior; él, tan descreído de la pedagogía boba y de las recetas didácticas.

Se apareció por el Valle de Uco a mediados de los 90 con su misterio a cuestas e investido de uno de los títulos más intimidantes del sistema educativo: “¡El Supervisor!”. Esperábamos un tipo circunspecto y trajeado que venía a la caza de errores burocráticos, controlando libros, planillas, actas, legajos y papeles varios. Nos encontramos en cambio con un compañero dispuesto a compartir conocimientos, experiencias e incertidumbres con una estudiada sencillez cargada de sentido.

Tiempo después lo reencontramos en situación menos jerárquica, como colega docente en el profesorado. Y ahí fue en verdad cuando cada encuentro en el aula, en las reuniones o tomando un café en el recreo se convertía en una instancia de aprendizaje.

Transgresor sin esnobismo, desconfiaba de las cada vez más efímeras verdades que otros indagan, publican y “bajan”. Retaceaba su adhesión a ciertos marcos teóricos y a la incorporación del vocabulario académico de moda que consideraba “tilinguerías”, aunque los conocía bien y le sobraban argumentos para rebatir. Se resistía —atrincherado en la ironía, el sarcasmo o la condescendencia— a ser hablado o escrito desde cualquier

discurso de autoridad. No proclamaba verdades, ni siquiera provisorias, y sus modos de deconstruir críticamente los desvaríos y la incontinencia verbal de los monstruos sagrados de turno eran una pregunta en apariencia ingenua, un cambio de escenario, una contextualización o un encogimiento de hombros; en todo caso una cita literaria inapelable.

Su práctica de enseñanza partía de una relación cercana y respetuosa con los estudiantes y desde esa comunicación se generaban los interrogantes, los aportes teóricos, las lecturas compartidas, las discusiones e interpretaciones, las convergencias y las divergencias. Probablemente el más ilustrado entre nosotros, jamás (y esto es una clara postura política) se ubicó en una tarima literal o metafórica y supo orientar nuestras lecturas y búsquedas sin avergonzarnos ni poner en evidencia los vacíos. Por el contrario, a veces fingía aprender de nosotros, sus ojos celestes mirándonos con atención e interés.

Creó un personaje que ya se volvió mítico. Reservado, autorreferencial solo cuando era necesario, muy poco apegado a la confianza y más al silencio, la escucha y la pregunta. Lo vimos durante años llegar en su Jeep, que no siempre lo traía sin inconvenientes, el largo cabello atado en cola de caballo, la barba emblemática y en ropa de trabajo. Nada más lejos de la imagen canónica del eminente profesor que fue.

Para decirle adiós, nada más apropiado que “Diatriba contra los muertos” de Ángel González, otro viejo zorro irreverente como él.

*Los muertos son egoístas:
hacen llorar y no les importa,
se quedan quietos en los lugares más inconvenientes,
se resisten a andar, hay que llevarlos
a cuestas a la tumba
como si fuesen niños, qué pesados.
Inusitadamente rígidos, sus rostros
nos acusan de algo, o nos advierten;
son la mala conciencia, el mal ejemplo,
lo peor de nuestra vida son ellos siempre, siempre.
Lo malo que tienen los muertos
es que no hay forma de matarlos.
Su constante tarea destructiva
es por esa razón incalculable.
Insensibles, distantes, tercos, fríos,
con su insolencia y su silencio
no se dan cuenta de lo que deshacen.*

- *Inés Peñafort es Profesora de Lengua y Literatura, Master of Arts en Literatura, Especialista en Docencia Universitaria y Diplomada Superior en Lectura, Escritura y Educación.*

