

Programa Educación y Sociedad: hacia una mayor inclusión educativa.

Trayectorias y relatos de
experiencias extensionistas a
10 años de su creación
(2012-2022)

Ana María Mántica
Mariana Andrea Perticará
Sofía Soledad Espínola
(Comps.)



**SECRETARÍA DE
EXTENSIÓN Y CULTURA**

Programa Educación y Sociedad : hacia una mayor inclusión educativa : trayectorias y relatos de experiencias extensionistas a 10 años de su creación : 2012- 2022 / Ana María Mántica ... [et al.] ; compilación de Ana María Mántica ; Mariana Perticarà ; Sofía Soledad Espínola ; coordinación general de Ana María Mántica ; Mariana Perticarà. - 1a edición especial - Santa Fe : Universidad Nacional del Litoral, 2023.

Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-692-365-1

1. Educación. 2. Inclusión Escolar. 3. Acceso a la Educación. I. Mántica, Ana María, comp. II. Perticarà, Mariana, comp. III. Espínola, Sofía Soledad, comp.
CDD 371.9046

Programa Educación y Sociedad: hacia una mayor inclusión educativa. Trayectorias y relatos de experiencias extensionistas a 10 años de su creación (2012-2022)

Compiladoras

Ana María Mántica
Mariana Andrea Perticarà
Sofía Soledad Espínola

Silvina Bellini

Julia Benassi

Romina Brasca

Ana Cerrudo

Marcela D'Angelo-Farto

Patricia Isabel Escobar

Sofía Soledad Espínola

Marisa Guerra

Marcela Mendicino

Patricia Alejandra Micheloud

María Florencia Puggi

Noelia Schaaf

Autoras/es

Pablo Arnau Short

Rosa Mabel Becchio

Natalia Bas

Cintia Carrió

Rubén Oscar Elz

Magali Freyre

Alba Imhof

Ana María Mántica

Micaela Lorenzotti

Oscar Lossio

Mariana Perticarà

Sofía Evelyn Pierini

María Silvina Reyes

María Lucila Reyna

Priscila Sandoval

Laura Tarabella

Mariana All

Magdalena Allevi

Coordinación editorial

Cecilia Iucci

Corrección

Laura Prati

Diseño

María Belén Martínez

Selva Portells



Atribución-NoComercial-CompartirIgual (CC BY-NC-SA 4.0)

Índice

Prólogo /05

Laura Tarabella y María Lucila Reyna

Introducción /08

Ana María Mántica y Mariana Perticará

Parte I. Trayectorias extensionistas /17

Capítulo 1. Educación ambiental entre aulas y naturaleza /18

Alba Imhof y Sofía Evelyn Pierini

Capítulo 2. Interdisciplina y visibilización de culturas y lenguas minorizadas.

La historia de vida de *moqoit* /26

Cintia Carrió, Natalia Bas, Priscilla Sandoval y Micaela Lorenzotti

Capítulo 3. Voluntariado universitario de prácticas de tutoría académicas como mecanismo mecanismo de inclusión educativa en escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe /34

Pablo Arnau Short

Capítulo 4. Vinculaciones con instituciones educativas en clave de extensión universitaria /40

Oscar Lossio

Capítulo 5. De la ruralidad a la rurbanidad: un camino en la educación rural /49

Rubén Oscar Elz y Rosa Mabel Becchio

Capítulo 6. Hacia el interior de los alimentos. Una propuesta para trabajar contenidos de Matemática y Ciencias Naturales /58

María Silvina Reyes y Magalí Freyre

Parte II. Problemas emergentes y debates actuales /65

Capítulo 7. Dislexia, un desafío para la enseñanza y el aprendizaje /66

Marcela Mendicino. Entrevistada por Patricia Isabel Escobar

Capítulo 8. “Mirame, yo también soy parte”. Accesibilidad para ciegos y disminuidos visuales /74

Patricia Micheloud y Marisa Guerra. Entrevistadas por Sofía Espínola

Capítulo 9. Un recorrido por las creaciones del Colectivo Infancias Diversas /82

Julia Benassi, Magdalena Allevi y Marcela D’Angelo. Entrevistadas por Ana María Mántica

Capítulo 10. Ciudadanía digital responsable en la escuela /93

Silvina Bellini y Ana Cerrudo. Entrevistadas por Mariana Perticará

Capítulo 11. El salto virtual: recuperando los aprendizajes que nos dejó la virtualización de emergencia /106

Noelia Schaaf y Florencia Puggi. Entrevistadas por Mariana Perticará

Conclusiones en términos de contribuciones y desafíos del Programa Educación y Sociedad /118

Ana María Mántica y Mariana Perticará

Sobre los/las autores /120

Prólogo

Laura Tarabella

Decana Facultad de Humanidades y Ciencias

María Lucila Reyna

Secretaria de Extensión y Cultura

“Educación y Sociedad, hacia una mayor educación inclusiva” es un programa de extensión de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) con sede en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) y que se aprobó en el año 2012 mediante la resolución del Consejo Superior N° 240. Forma parte de los nueve programas que conforman el Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión (SIPPPE) de la Secretaría de Extensión y Cultura (SEyC) de la UNL.

Este Programa se instituyó sobre la base del Programa “Educación y Sociedad” creado en 2010 en la FHUC en el marco de su Plan Institucional Estratégico y aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad en 2011 (Res. CD N° 101/11). En sus fundamentos, se propuso construir un espacio de agenda para las problemáticas educativas y brindar abordajes integrales acordes a la complejidad de los diversos temas basados en el compromiso colectivo y en los acuerdos construidos entre las distintas disciplinas.

Al mismo tiempo, se venía dialogando con la Secretaría de Extensión de Rectorado ante la necesidad de instaurarlo como un programa general de extensión en el marco del SIPPPE, con el propósito de reunir y dar asiento a proyectos que se vinculan a los espacios educativos y como un ámbito de trabajo permanente, que apueste a promover políticas de inclusión educativa destinadas a aquellas personas que no acceden a la universidad, a quienes viven en condiciones de vulnerabilidad o a quienes requieren ser pensados desde la heterogeneidad y particularidades para facilitar su integración social a partir de propuestas pedagógicas innovadoras.

El décimo aniversario de este Programa nos remonta, a la vez, a mediados de los años 90, cuando la Universidad elabora el primer Plan de Desarrollo Institucional y da impulso a un conjunto de proyectos e iniciativas que en ese entonces se congregaban en el Programa “Universidad Abierta” de la Secretaría de Extensión.

Hoy, el Programa “Educación y Sociedad, hacia una mayor educación”, (en adelante PES), reúne a equipos interdisciplinarios que trabajan en conjunto con actores del sistema educativo formal y también con actores sociales que contribuyen a fortalecer a la educación en sus más diversas aristas, ámbitos y formatos. Todas sus acciones parten de la premisa de comprender la educación como derecho humano fundamental; de allí que esas intervenciones aseguren el respeto por la diversidad y la convivencia democrática e interpelen permanentemente a las políticas públicas en un marco de inclusión social.

El Programa considera que la educación tiene como propósito fundamental favorecer oportunidades, contextos, situaciones y dispositivos que profundicen el vínculo entre la sociedad y la universidad y que colaboren con diferentes modos y estrategias en pos de la democratización de conocimientos y ampliación de saberes. Asimismo, se crea con el objetivo inicial de planificar, coordinar e implementar actividades de extensión e investigación que, en conjunto con instituciones gubernamentales y no gubernamentales, tiendan a la inclusión educativa de niñas, niños, jóvenes y adultos.

El 10º aniversario constituye una oportunidad para recuperar y socializar los aportes que el Programa realizó y continúa realizando a partir de referentes de la extensión universitaria de la FHUC y de otras unidades académicas, centros e institutos de la UNL. Esta obra pretende continuar con una de las tradiciones o marcas distintivas de la Facultad en cuanto a pensar y repensar el ámbito de la educación y sus dimensiones, problematizando en torno a las nuevas formas de educar y de vincularse con las instituciones educativas y otros actores clave del sistema y de la sociedad, a las cuales el Programa recrea y resignifica. Esta producción colectiva se presenta, además, como un espacio de interlocución que recupera diferentes contextos de actuación, interpelaciones y claves de lectura desde un perfil extensionista.

La interdisciplinariedad, la diversidad de enfoques y miradas, la multiplicidad de campos epistemológicos y semánticos son rasgos que definen a la FHUC, forman parte de sus bases, de su ADN, y es por ello que el PES con sede en esta Facultad

retoma esas características identitarias de la institución que lo cobija y lo contiene. Al mismo tiempo que se nutre de distintas perspectivas aportadas desde las facultades, institutos y escuelas de la UNL que convergen en el Programa y que lo enriquecen a través del diálogo, el debate y el intercambio entre docentes, estudiantes, graduadas y graduados que forman parte de la amplia y diversificada propuesta académica de la UNL.

Los resultados de proyectos, acciones, líneas de trabajo y reflexiones que se socializan en esta publicación se muestran con la finalidad de reconocer y valorar lo recorrido hasta el momento, así como para expandir los límites de las prácticas extensionistas en el marco de una formación universitaria comprometida socialmente. Deseamos que esta compilación se constituya también en una instancia para pensar nuevas oportunidades de ampliación del trabajo de extensión hacia otros contextos áulicos, espacios educativos y experiencias con la comunidad y el territorio en el que se inserta nuestra Universidad.

Introducción

Ana Mántica y Mariana Perticará

El Programa de Extensión Educación y Sociedad (PES) pretende concentrar sus acciones para contribuir al logro de mayor inclusión social y mejor calidad educativa trabajando junto a diversos sectores que no acceden a la educación o que lo hacen en condiciones desfavorables. Con la inclusión educativa como eje, lo cual no es más que inclusión social, cultural y política (Freire, 2013), el PES se ha vinculado con el medio social y sumado los esfuerzos de las distintas áreas, programas y proyectos de la UNL —y también de aquellos presentados en las diferentes convocatorias de la Secretaría de Políticas Universitarias— para la atención de estos temas. Cabe mencionar que lo descrito no representa sino el compromiso a partir del cual, en tanto integrantes activos de la comunidad universitaria, se recoge la herencia de los postulados de la Reforma Universitaria de 1918. Justamente, el PES busca “trascender los espacios universitarios alcanzando las esferas culturales, económicas y políticas de la sociedad” (Anexo Res. CS 240/12 de creación del Programa). Lo dicho ha cobrado una impronta mucho más visible gracias a los soportes institucionales propios de la UNL. De hecho, si tan solo tomáramos como ejemplo los Planes de Desarrollo Institucional confeccionados por nuestra Universidad, ello resulta evidente. Es más, nuestro propio PES es en cierta forma la consecuencia inmediata de una concepción que pone de manifiesto y resalta la necesaria “salida” y vinculación con el entorno social y cultural —del cual formamos parte—. Así, desde el primer Plan de Desarrollo Institucional 2000 (PDI1), la extensión universitaria ha ido cobrando mayor impulso. Los múltiples proyectos de extensión se han abocado a atender en interlocución con diferentes sectores y actores sociales las múltiples y complejas problemáticas identificadas a partir del trabajo conjunto. Todo ello debe ser leído en concordancia con el PDI2, “Hacia la Universidad del Centenario”, en el que incorpora entre sus Líneas Operativas Principales (LOP) la referida a la alta

calidad en investigación, enseñanza y extensión del conocimiento. Es decir, no solo se ha jerarquizado la extensión, sino que existe una mirada amplia e integral de todas las funciones sustantivas de nuestra Universidad. En suma, el reconocimiento institucional de la importancia del trabajo extensionista en conjunto con la sociedad —y en integración con la docencia y la investigación— genera sin lugar a dudas un espacio propicio que da impulso a nuestro principal fundamento: lograr cada vez mayor inclusión educativa. A partir del trabajo sostenido y dialógico con nuestra comunidad y con nuestro entorno, es posible pensar que el mejoramiento de la educación llevará a democratizar los conocimientos.¹

El PES, en efecto, tiende a desarrollar acciones con una visión crítica, entendiendo en primera instancia la educación como un derecho social y humano fundamental.

El objetivo general del mismo se refiere a:

- Diseñar, planificar, coordinar e implementar actividades de extensión e investigación que, en forma conjunta con las instituciones gubernamentales y no gubernamentales con las que se establezcan los intercambios, tiendan a la inclusión educativa de niños, jóvenes y adultos.

Por su parte, los objetivos específicos aluden a:

- Colaborar en acciones que favorezcan la inclusión educativa a través de diversos programas nacionales, provinciales y municipales orientados a tal fin.
- Estimular el establecimiento de redes con otras universidades tendientes a fortalecer el trabajo colaborativo y el intercambio académico en lo que respecta a las acciones de extensión universitaria.

1 Este texto constituye una ampliación y actualización del texto publicado escrito en coautoría con Pablo Arnau Short a raíz de los 25 años del Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión (Ver Mántica y Arnau Short, 2022).

- Fomentar el desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares en las diversas carreras de grado de la UNL relacionadas con temas de inclusión educativa y estimular la participación de docentes y estudiantes en proyectos de extensión en sus distintas modalidades.
- Generar espacios de análisis y reflexión sobre las alternativas vocacionales, educativas y/o laborales de los adolescentes (según sus intereses e historias de vida) que contribuyan a abrir el abanico de oportunidades y expectativas en las decisiones futuras.

Trabajar desde una lógica de inclusión educativa, tal y como cada uno de los objetivos (general y específicos) lo indica, permite identificar y responder a las necesidades de todos los estudiantes, de cualquier nivel educativo, a través de una mayor participación en los procesos de aprendizaje y reducir así la exclusión en la educación. El PES, como se dijo, articula las acciones de extensión en vinculación con las distintas áreas disciplinares existentes en la FHUC y otras unidades académicas de UNL, con los diferentes programas permanentes y con los proyectos de extensión. Esto posibilita un trabajo interdisciplinar de docentes, graduados y estudiantes que entienden la extensión como un espacio de aprendizaje y de labor cooperativa frente a una realidad que presenta múltiples facetas. Las acciones se orientan principalmente a la atención de distintas problemáticas educativas. Todas las líneas poseen como vector transversal el planteo de Flavia Terigi:

“nos planteamos en consecuencia la pregunta por las condiciones pedagógicas que pueden hacer posible a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social no solamente ingresar al sistema escolar y permanecer en él, sino lograr los aprendizajes que establece el currículum”. (2009, p. 15)

Consideramos, por consiguiente, que la inclusión educativa deberá lograr el ingreso, la permanencia y el egreso del estudiante, pero todo ello tendrá que estar mediado por la adquisición de los aprendizajes. Es decir, no podemos estar satisfechos

solo con que ocurran esas tres instancias, sino que los estudiantes deben lograr una aprehensión significativa de saberes. Desde el año 2013, el PES, en acuerdo con el Consejo Asesor, decidió trabajar con las siguientes líneas de acción:

1) Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y Educación, en donde se incluyen y promueven todos aquellos proyectos que propongan acciones sobre la aplicación y el uso de estas tecnologías en distintas instituciones, niveles y contextos educativos, a través de diferentes metodologías y experiencias pedagógicas que atiendan a una mayor inclusión social y educativa.²

2) Problemáticas educativas actuales, la cual constituye una línea fundamentalmente asociada a la mirada que los actores y sectores sociales intervinientes en el PES poseen de la educación. Es por ello que surge del trabajo conjunto con otras instituciones, organizaciones y organismos del Estado, con el objetivo principal de acompañar en el abordaje de distintas temáticas de complejo tratamiento en el ámbito educativo que emergen en el cotidiano del ejercicio docente.

3) Políticas educativas para la inclusión, entre las que se incluyen aquellos proyectos de extensión que pretenden contribuir con distintas modalidades que atienden a determinados sectores sociales y que, por otra parte, están previstas en la Ley de Educación Nacional, tales como: Educación primaria y secundaria orientada a jóvenes y adultos; Educación Intercultural bilingüe; Educación rural; Educación en contextos de privación de la libertad, y Educación domiciliaria y hospitalaria. En tanto, esta línea de trabajo también contempla la formulación de proyectos que aporten a las políticas educativas inclusivas para la formación docente teniendo en cuenta las múltiples relaciones que se pueden establecer entre la Universidad y los institutos de formación docente de nuestra región.

4) Promoción de la interdisciplina en la escuela primaria, lo que conforma una nue-

² Cabe aclarar que no se desconocen los nuevos enfoques referidos a la reconceptualización de las TIC. Siguiendo a Palmas-Pérez (2018), es necesario expresar que el término “tecnologías digitales” sería más apropiado. Esta nueva perspectiva sostiene que la importancia del uso de las tecnologías radica en la relación entre estas y el modo en que las personas las usan y no en su potencial “informativo” o “comunicativo”, tal y como la visión de las TIC supone.

va línea de acción dentro del PES y deriva de las demandas de algunos de nuestros socios. Buscará generar espacios para la capacitación curricular —sobre todo de nivel terciario no universitario— y asesoramiento en el uso de materiales con el objetivo de brindar herramientas que contribuyan a una formación integral del educador. En este sentido, se está elaborando un Proyecto de Extensión de Interés Institucional (PEII) para abordar esta temática.

Tal y como expresamos precedentemente, una de las perspectivas teóricas que nos “mueven” a trabajar en extensión es la democratización del conocimiento mediante acciones que promuevan la inclusión social, cultural y educativa de nuestra ciudad y región. ¿De qué modo? Siguiendo el enfoque teórico propuesto por Flavia Terigi (2009), es decir, apuntar a que los distintos actores sociales ligados al sistema educativo ingresen, permanezcan, egresen del mismo y, sobre todo, adquieran significativamente diferentes saberes.

En algunas etapas, a lo largo de estos 10 años de trayectoria del Programa, el trabajo con instituciones educativas públicas de gestión estatal se vio restringido debido a posicionamientos de los funcionarios del Ministerio de Educación, fundamentalmente en cuestiones vinculadas al acompañamiento y avales para el trabajo en las escuelas públicas. Ello motivó que en varias oportunidades las acciones al interior de las instituciones educativas se concentraran en escuelas públicas de gestión privada, dado que estas facilitaron el acceso de las propuestas generadas desde el ámbito de la Universidad.

Como parte de las estrategias institucionales tendientes a evitar que muchas instituciones quedaran fuera de las propuestas realizadas por el PES, se consideró importante trabajar particularmente en acciones formativas, de socialización e intercambio en torno a ciertas problemáticas actuales y emergentes en los escenarios educativos, específicamente destinadas a docentes en ejercicio, para de este modo aportar a su vez a debates actuales, con una mayor llegada a la ciudadanía, y que eso pueda redundar en aportes para una mejor calidad de la educación.

Por esto, las líneas propuestas para abordar se materializan a partir de la puesta en marcha de diversas actividades que desde el PES impulsamos. Muchas de ellas

—que en la práctica suelen interconectarse y retroalimentarse— se dirigen en especial a lograr una mayor reflexión acerca de la inclusión educativa. En general, el esquema de la agenda anual suele estar dividido, a grandes rasgos, de la siguiente manera: realización de conferencias magistrales a cargo de intelectuales e investigadores de relevancia en las temáticas centrales del PES, jornadas, paneles de reflexión e intercambio con los distintos integrantes de los proyectos de extensión radicados en el PES, talleres, cursos de formación y charlas. Todas estas actividades se llevan a cabo, por lo general, en el ámbito de influencia de la UNL.

Esta publicación compila relatos de experiencias y voces de docentes pertenecientes a distintas unidades académicas de la UNL y que han desarrollado diversas modalidades de proyectos de extensión a través de convocatorias realizadas por la Secretaría de Extensión de la UNL y la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación. Así también, se presentan reflexiones a cargo de especialistas que abordan diferentes temáticas vinculadas a las líneas prioritarias del PES.

La intención es socializar las experiencias y trabajos en torno a temáticas relevantes y sostenidas en el transcurso de los primeros diez años del Programa.

Se trata de una obra colectiva de integrantes tanto de la comunidad académica de la UNL como de otros espacios institucionales que abordan problemáticas y dimensiones referidas a la inclusión educativa.

Esta compilación consta de dos partes principales: la primera, formada por 6 capítulos, cada uno de ellos a cargo de integrantes de Proyectos de Extensión de Interés Institucional, de Interés Social, de Acción de Extensión al Territorio, de Voluntariado, etc. Dichas iniciativas se financiaron a través de convocatorias de la UNL y otras de la Secretaría de Políticas Públicas (SPU).

La segunda parte consta de 5 capítulos y presenta, a través del formato entrevista, el intercambio y reflexiones por parte de docentes participantes del ciclo abierto titulado “Educación: problemáticas emergentes en contextos diversos”. En estas instancias se compartieron reflexiones respecto de prácticas y experiencias efectuadas por diferentes profesionales y especialistas de la educación relacionadas con dislexia, infancias, ceguera y disminución visual, y aprendizajes en la virtualidad.

En el Capítulo 1, Alba Imhof y Sofía Pierini abordan la Educación Ambiental y las experiencias de vinculación entre las aulas y la naturaleza a partir del trabajo de docentes, estudiantes e instituciones de la sociedad civil, en articulación con el Programa de Extensión de UNL “Ambiente y Sociedad”. En la continuidad del trabajo a lo largo de 10 años en el ámbito del PES, se socializan propuestas educativas que propician la percepción integral del ambiente y desarrollo de una mayor conciencia ambiental.

En el Capítulo 2, Cintia Carrió, Natalia Bas, Priscilla Sandoval y Micaela Lorenzotti describen el recorrido constante del proyecto *moqoit*, el cual comenzó como un tímido hipermedio y fue expandiéndose hasta constituir hoy un incipiente proyecto transmedia de carácter interdisciplinario, destinado a abordar las particularidades culturales y lingüísticas de los pueblos originarios y que incluye la participación de actores provenientes de ámbitos diversos.

En el Capítulo 3, Pablo Arnau Short socializa ideas sobre el voluntariado universitario de prácticas de tutorías académicas y coloca el énfasis en las voces de algunos de los actores intervinientes dentro de proyectos de inclusión educativa en escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe.

En el Capítulo 4, Oscar Lossio sintetiza la trayectoria de vinculación de un equipo extensionista con docentes de establecimientos educativos de los niveles primario, secundario y superior desde 2013, poniendo el foco sobre la importancia de la construcción colectiva de la demanda y del problema de intervención, las formas de establecer vínculos con los sujetos implicados en las acciones así como los desafíos que cabe enfrentar en el momento del diseño y del desarrollo de los proyectos conjuntos con las instituciones educativas.

En el Capítulo 5, Rubén Elz y Rosa Mabel Becchio comparten el trabajo de extensión en educación rural desde problematizaciones inscriptas en el contexto actual de transformaciones hacia la rurbanidad y desde la mirada de los actores participantes, teniendo como eje las reflexiones en torno a sus potencialidades, virtualidades y acciones.

Finalmente, en el Capítulo 6 la Parte I, María Silvina Reyes y Magalí Freyre dan

cuenta de la producción de material didáctico que toma como marco el concepto de seguridad alimentaria y ofrece, a través de una propuesta de fichas didácticas para la realización de actividades experimentales simples orientadas a la educación primaria, una invitación a conocer a los alimentos desde su interior y su composición química, articulando contenidos de Matemática y Ciencias Naturales de manera interdisciplinaria.

La Parte II de esta publicación reúne una serie de aportes con el formato de entrevistas realizadas por integrantes del Programa a los disertantes de las conferencias, charlas, talleres y conversatorios que formaron parte del ciclo “Educación: problemáticas emergentes en contextos diversos”.

Con respecto a lo abordado por Marcela Mendicino en las charlas sobre dislexia, disgrafía y discalculia, y los desafíos para la enseñanza y el aprendizaje, en la entrevista recogida en el Capítulo 7 se sintetizan algunas conceptualizaciones que abren puertas para que docentes de cada nivel y especialidad puedan identificar y hacer una oportuna detección de estas problemáticas y, además, tengan herramientas para diversificar su propuesta áulica, apuntando a una educación más inclusiva.

En el Capítulo 8, a través de la entrevista realizada a Patricia Micheloud y a Marisa Guerra se recupera la mirada de quienes vienen pensando, construyendo y ejercitando nuevos modos de acompañar prácticas de enseñanza más accesibles, específicamente para la inclusión de las personas ciegas o con discapacidad visual.

En el Capítulo 9, la entrevista con Romina Brasca, Julia Benassi, Magdalena Allevi, Marcela D'Angelo y Mariana All permite socializar el trabajo de este equipo extensionista que se propone enriquecer propuestas ya vigentes para construir herramientas que potencien la construcción de materiales y objetos lúdicos accesibles dirigidos a niños, niñas, familias, docentes y terapeutas.

En el Capítulo 10, mediante un intercambio con Ana Cerrudo y Silvina Bellini, se ofrecen estrategias a docentes y adultos para acompañar a chicas y chicos en el ejercicio responsable de la ciudadanía en los entornos digitales, atendiendo a las diferentes dimensiones y desafíos en el uso cotidiano de las redes sociales.

En el Capítulo 11, Florencia Puggi y Noelia Schaaf invitan a reflexionar en torno a

las experiencias educativas que tuvieron lugar durante la pandemia. Utilizando como analogía el salto ornamental, sintetizan algunas de las apuestas didácticas y pedagógicas a la hora de llevar las mediaciones tecnológicas al aula en el contexto reciente de pandemia signado por la virtualización de emergencia.

Las trayectorias, experiencias y reflexiones expuestas a través de los diferentes capítulos dan cuenta de acciones sostenidas a largo de estos 10 años de existencia del PES, en el marco del acompañamiento que se ha dado desde la FHUC (ámbito en el cual surgió en primer término el Programa) y de la propia UNL por medio del impulso de la SEyC. Las problemáticas expuestas dan cuenta de la construcción conjunta de la comunidad universitaria y de miembros de instituciones educativas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de la zona de influencia de la UNL. Asimismo, se considera que el espacio del Programa puede posibilitar en el futuro albergar nuevas líneas de acción e iniciativas que atiendan problemáticas, necesidades y demandas educativas emergentes.

Referencias

- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Mántica, A. M. y Arnau Short, P. (2022). El Programa Educación y Sociedad: hacia una mayor inclusión educativa. En Reyna, M. L. e Iucci, C. (2022). *Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión Universitaria: 25 años construyendo comunidad (1995-2020)*. Universidad Nacional del Litoral. <https://hdl.handle.net/11185/6353>
- Palmas-Pérez, S. (2018). La tecnología digital para la democratización de ideas matemáticas poderosas. *Revista colombiana de educación*, (74), 109-132.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío* (pp. 1-25). Ministerio de Educación de la Nación.
- UNL (2012). Anexo Res. CS 240/12. Programa de Extensión Educación y Sociedad: Hacia una mayor inclusión educativa.

Parte I. Trayectorias extensionistas



Capítulo 1

Educación Ambiental entre aulas y naturaleza

Alba Imhof y Sofía Evelyn Pierini

Introducción

En el año 2009 comienza en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) un espacio optativo y electivo para las carreras de la UNL denominado Educación Ambiental. En un tiempo donde las discusiones sobre desarrollo sostenible o sustentable ocupan la agenda ambiental, decidimos sostener un espacio que nuestra Ley General del Ambiente 25.675, en su artículo 15, ya planteaba en 2002:

“La educación ambiental constituirá un proceso continuo y permanente, sometido a constante actualización que, como resultado de la orientación y articulación de las diversas disciplinas y experiencias educativas, deberá facilitar la percepción integral del ambiente y el desarrollo de una conciencia ambiental”.

Desde ese proceso se constituye un grupo de trabajo de docentes, estudiantes e instituciones de la sociedad civil, que se inicia en el Programa Ambiente y Sociedad y se continúa en el Programa Educación y Sociedad (PES) y que ha llevado adelante más de 10 proyectos de diferentes características: Proyectos de Extensión de Interés Social, Proyectos de Extensión de Interés Institucional y numerosas adscripciones y pasantías en las temáticas educativa y ambiental, además de colaborar en instancias educativas como Biovivencias (FHUC-UNL), Noche de los Museos (Municipalidad de Santa Fe) y una permanente presencia en actividades relacionadas

Se constituye un grupo de trabajo de docentes, estudiantes e instituciones de la sociedad civil que se inicia en el programa Ambiente y Sociedad y se continúa en el Programa Educación y Sociedad y que han llevado adelante más de 10 proyectos de diferentes características.

con el calendario ambiental: Día de la Tierra, Día del Ambiente, Día de los Humedales.

A 10 años de la creación del PES, muchas cosas han cambiado en el sistema educativo y en la sociedad. El ambiente natural no ha quedado al margen de estos cambios. Para algunos autores estamos atravesando una nueva era, el Antropoceno (Crutzen y Stoermer, 2000), concepto muy discutido actualmente pero que se basa en la idea de que el hombre ha realizado en el último período de la historia modificaciones de tal magnitud en los procesos naturales que puede ser considerado una fuerza geológica. Si no se producen cambios importantes, la humanidad en continuo crecimiento y acercándose a los 10.000 millones de habitantes, se llegará a un punto de no retorno (Mihura et al., 2021).

Desde 2020, los problemas del ambiente y la naturaleza se vieron potenciados por la pandemia, la sequía prolongada, los incendios de humedales y la aceleración de los procesos de cambio climático. Estas circunstancias negativas y de conflicto fueron también en los últimos años atravesadas por algunos otros procesos que consideramos muy positivos. La sanción de la Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina, 27.621, que tiene por objeto establecer el derecho a la educación ambiental integral como una política pública nacional, es uno de ellos. Esta ley establece como principios de la educación ambiental integral algunos que han sido la guía del trabajo de este grupo a lo largo de los años: el respeto y valor de la biodiversidad, la participación y formación ciudadana, el cuidado del patrimonio natural y cultural, la problemática ambiental y los procesos sociohistóricos, la educación en valores, el pensamiento crítico e innovador, y el ejercicio ciudadano del derecho a un ambiente sano.

La Ley 27.592 o Ley Yolanda, sancionada en 2020, tiene como objetivo garantizar la formación integral en ambiente, con perspectiva de desarrollo sostenible y con especial énfasis en cambio climático, para las personas que se desempeñan en la función pública.

En 2021 entró en vigor el Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América

Latina y el Caribe, denominado Acuerdo de Escazú, que es el primer tratado ambiental de América Latina y el Caribe que establece estándares regionales para los derechos de acceso en asuntos ambientales, además de promover la creación y fortalecimiento de capacidades y la cooperación internacional en la materia. Estos escenarios complejos y cambiantes siguen siendo la motivación para el desarrollo de este grupo de trabajo en continua evolución y en el intento de transformar una realidad desafiante.

Proyectos

En 2012 se llevó adelante el Programa de Extensión de Interés Social (PEIS) “Ambientate, mejorando nuestra relación con el ambiente”. El objetivo fue fomentar nuevos hábitos y costumbres en niños y jóvenes en edad escolar a fin de contribuir con una mirada más amplia a la percepción sobre nuestro entorno.

Durante la convocatoria 2013 se integró el equipo del PEIS “El Museo como recorte accesible al Mundo”, cuya directora, Anabella Cislighi, pertenecía a la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo (FADU), y en él se trabajaron iniciativas vinculadas con la construcción de ciudadanía en la experiencia de los jóvenes de entre 12 y 15 años, participantes del Programa “Solares” de apoyo escolar; siendo también considerados en el proyecto sus familias y círculos de relación. El contexto de vulnerabilidad, por el cual muchos de estos niños y adolescentes recortan su mundo al barrio donde viven, disminuye sus opciones de vinculación con los otros. Para la convocatoria 2015 se obtuvo financiamiento para el PEIS “Educación Ambiental: entre el aula y los espacios naturales”. Los principales resultados obtenidos fueron en relación con la concientización de la población sobre los usos y servicios de las áreas naturales, la construcción de conductas ambientalmente amigables en la comunidad por medio de actividades de educación ambiental de carácter formal y no formal y la integración de la Universidad con organizaciones del territorio vinculadas a temáticas ambientales. Se realizaron talleres en la ciudad de Santa Fe, en la Reserva Ecológica Ciudad Universitaria, en la Feria denominada La Verdecita, y en la ciudad Reconquista, donde la Universidad posee una sede y un trabajo de varios

años respecto del sitio Ramsar Jaaukanigás, el primero de esta categoría en la provincia de Santa Fe.

Durante 2016 se trabajó en colaboración en el Proyecto “Configuraciones espaciales para la educación secundaria rural de las Escuelas de la Familia Agrícola”, al que nos acercamos interesados en colaborar con procesos sobre cómo pensar y proyectar la nueva educación rural y sus espacios, invitados por Margarita Trlin y su grupo de investigación.

En 2017 se coordinó desde la cátedra Educación Ambiental y con la participación de estudiantes de diferentes carreras, el Voluntariado de Acción Solidaria UNL Verde: Campaña de concientización sobre reciclado de papel. La idea fue reducir la cantidad de residuos que se generan y reciclar los papeles inutilizables como política de sostenibilidad y cuidado del medio ambiente. Esta campaña, además de un objetivo ecológico, cumplía con un fin solidario, ya que los residuos reciclados se traducen en raciones de alimentos nutritivos de la Planta de Alimentos de UNL. Hoy esta iniciativa continúa como política ambiental de gestión de la UNL.

En la convocatoria del año 2017 se aprobó el PEIS “Cuidando mi lugar – Multiplicación de acciones ambientales en barrios de Santa Fe”, que tenía como objetivo concientizar sobre la importancia para el ambiente de las acciones que realizamos en nuestro hogar, nuestro barrio y nuestra ciudad, de modo de responder a una demanda de vecinos del barrio Villa Hipódromo, que a esa fecha carecía de recolección de residuos. La Asociación Pares fue la que nos convocó en esa ocasión y participaron del proyecto docentes de UNL, estudiantes, voluntarios locales y extranjeros de extensión a través de un programa vigente en ese momento. El principal resultado fueron los talleres de reutilización de plásticos, CD, DVD y otros plásticos valiosos como recursos artísticos principalmente encontrados en los residuos urbanos. Se llegaron a desarrollar estrategias de integración entre las problemáticas ambientales urbanas y formas de expresión artística posibles. El compromiso de una familia del barrio que cedía semanalmente su cochera para las actividades permitió el desarrollo de las mismas en territorio.

En 2018 se desarrolló el PEIS “Itinerarios ambientales – Aportes desde la Educación

ambiental a la conservación de nuestro ambiente”, que implicó actividades en áreas naturales en espacios considerados corredores biológicos para la ciudad de Santa Fe. Se procuró colaborar con políticas públicas vigentes con relación a red de reservas urbanas y espacios verdes de la ciudad. En el transcurso de este proyecto se organizaron actividades no formales de educación ambiental destinadas al conocimiento de la fauna de nuestra región. En particular, durante el verano, se organizaron actividades con la participación de vecinos y vecinas de Santa Fe al momento del nacimiento de ejemplares de yacaré overo en el Laboratorio Externo de Zoolo- gía Aplicada que la FHUC mantiene en convenio con el Ministerio de Ambiente y Cambio Climático de la provincia de Santa Fe.

En 2019 comenzó el PEIS “Museo por Naturaleza”. Las instituciones intervinien- tes fueron BIOS– Asociación Biológica Santa Fe y el Museo de Ciencias Naturales Florentino Ameghino. El proyecto tuvo como objetivo ampliar la muestra ambulan- te desarrollada en la Reserva Ecológica de Ciudad Universitaria que fuera utilizada por más de 30 instituciones educativas de la ciudad, de la provincia y de provincias vecinas, como Entre Ríos. Sin embargo, esta iniciativa debió suspenderse por la pandemia, que impidió la realización de las actividades.

Finalizado el período de aislamiento social en 2020 se participó de dos PEIS: “Va- lorando lo nuestro – Acciones de educación ambiental en la Reserva Natural del Paraje La Boca Alto Verde” y “La Guardia, un barrio con valor histórico, cultural y natural: no bajemos La Guardia de López” (Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídri- cas –FICH–UNL–). Su foco fueron los años de sequía, la problemática de incendios de humedales y otras cuestiones en lo que llamamos la microrregión insular. La convergencia en torno a esta región insular de investigaciones interdisciplinarias y orientadas a problemas, procesos de extensión y prácticas de educación expe- riencial, constituye un desafío metodológico y una oportunidad única para intentar traducir en términos teóricos una variedad irreductible de perspectivas y saberes (Mines y Galarza, 2021).

En 2021 se trabajó en el PEII “Paisaje de islas: patrimonio y turismo como estrate- gia de desarrollo solidario”, dirigido por la Mag. Patricia Mines. El proyecto busca

Los proyectos en el marco de las convocatorias de Extensión son herramientas poderosas que permiten la realización de procesos significativos de cambios de conducta en relación a nuestra forma de interpretar las cuestiones ambientales no solo para las instituciones y actores externos participantes sino también para los equipos de la universidad.

contribuir a la puesta en valor del patrimonio de nuestras islas: en particular del Paraje La Boca (ciudad de Santa Fe) en el valle de inundación del Paraná, como recurso para el desarrollo sustentable y solidario, y promover el turismo comunitario propuesto por un grupo de vecinos y vecinas de este paraje con amplias posibilidades dada su riqueza natural y cultural.

Los proyectos en el marco de las convocatorias de extensión son herramientas poderosas que permiten la realización de procesos significativos de cambios de conducta con relación a nuestra forma de interpretar las cuestiones ambientales no solo para las instituciones y actores externos participantes sino también para los equipos de la Universidad.

Los desafíos para los próximos años, sin lugar a dudas, necesitan de la educación ambiental. Las perspectivas de la degradación ambiental y el cambio climático nos ponen en la necesidad de que las sociedades revisen sus formas de actuar y de relacionarse con el entorno. Las leyes y tratados citados y aprobados en los últimos años están en consonancia con acciones globales, como los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), que intentan orientar las acciones de los gobiernos y de las poblaciones desde 2015 y con metas que hoy en día sabemos no será posible alcanzar en 2030, como era esperable. Esta iniciativa de líderes mundiales adoptó un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible; sin embargo, aún queda mucho por recorrer para acercarse a los resultados deseados. Todos debemos colaborar con estos objetivos: gobiernos, sector privado, la sociedad civil, la comunidad educativa, todos desde su lugar. Indudablemente, la sustentabilidad en el futuro depende de que encontremos un equilibrio necesario entre las demandas de la sociedad, un modelo de desarrollo justo y la

Sin dudas, mantener sustentable nuestro planeta en el futuro depende de que encontremos un equilibrio necesario entre las demandas de la sociedad, un modelo de desarrollo justo y nuestro planeta como casa común.

idea de nuestro planeta como casa común. Todos deberíamos recordar, ante cada acción que realicemos, que vivimos una época de conflictos decisivos para la humanidad y que esa acción debe efectuarse pensando en el futuro común. Para ello la Educación Ambiental nos brinda la posibilidad de mejorar nuestras perspectivas a futuro.

Actores involucrados

Asociación Biológica de Santa Fe, Asociación Pares, Pablo Bosch, Escuela Thompson Paraje La Boca, Carlos Pacheco, Municipalidad de Santa Fe, Fundación Hábitat y Desarrollo, vecinos de Villa Hipódromo, Reserva Urbana del Oeste, Estación Zoológica Experimental Granja la Esmeralda, Feria La Verdecita, Ministerio de Ambiente de la provincia de Santa Fe, Gabriela Fiorenza Biancucci, Tomás Tamagno, Alejo Lescano, Hugo Gutiérrez, Martín de la Peña, Anabella Cislighi, Museo Ameghino, Andrés Pautasso, Leonardo Leiva, Desiré Doña, Anabela Ubierno, Nicolás Fioramonti, Patricia Mines, Enrique Mihura, Gustavo Menéndez, María Lucila Reyna, Familia Córdoba, Ulises Reno, Luciana Regaldo, Eva Rueda, Celina lunges, Catalina Gingene, Samara Becerra, Ignacio Rojido, Tomás Madikian, María Rinaudo, Federico Brumnich, Ignacio Berón, Anexo B Varadero Sarsotti de la Escuela Particular Incorporada Ntra. Señora de Itatí N 1224, Escuela Bialik, Escuela de la UNL, Escuela Primaria Inmaculada N° 11, Centro de Alfabetización y Educación Básica de Recreo N° 98, Escuela N° 340 Santo Tomé, Escuela N° 15 Juan de Garay de Santo Tomé, EEMPA 1309 barrio El Pozo, Escuela Técnica 2029 barrio San Lorenzo, Escuela 6005 de La Criolla, Escuela las Heras N° 42, Escuela Aarón Castellanos de Esperanza, Escuela Sara Faisal para niños especiales, Escuela Pascual Echagüe, Escuela Técnica N° 651, Escuela N° 1110 Simón de Iriondo, Jardín barrio Los Troncos, Escuela Roca de

Rincón, EPI N° 1116 San Cayetano, Escuela N° 1496 San Miguel Arcángel de Recreo), Centro de Educación Física N° 4, Instituto Superior del Profesorado N° 4 de Reconquista, Escuela Municipal de Ciencia y Tecnología Juvenil de San Cristóbal, Escuela Provincial N° 6 Mariano Moreno, Grupo Precooperativo Turismo Comunitario La Boca.

Referencias

Crutzen, P. J. y Stoerme, E. F. (2000). The "Anthropocene". Global Change Newsletter, (41), 17-18.

Mihura, E. R., Imhof, A., y Mines, P. (2021). El Programa Ambiente y Sociedad de la Universidad Nacional del Litoral: 15 años re-construyendo las relaciones naturaleza-cultura. +E: Revista De Extensión Universitaria, 11(14.Ene-Jun), e0015.

<https://doi.org/10.14409/extension.2021.14.Ene-Jun.e0015>

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/10459>

Ley nacional N° 25.675/02. Ley General del Ambiente. 28 de noviembre de 2002

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25675-79980/texto>

Ley nacional 27.621 de Educación Ambiental Integral. 03 de junio de 2021

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto>

Ley nacional 27.592 Ley Yolanda. 17 de noviembre de 2020.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27592-345172/texto>

Mines, P y Galarza, A. (2021). Un río muy ancho, lleno de islas": la fuerza territorial del paisaje insular Área, (27). FADU-UBA

<https://area.fadu.uba.ar/area-2702/mines-galarza2702/?fbclid=IwAR0ei0vtisv4svlbuTClq-9s7USvq8tuOTraZIQvB3nT4dkQ3VK3ruKMmYc>

Capítulo 2

Interdisciplina y visibilización de culturas y lenguas minorizadas. La historia de vida de *moqoit*

Cintia Carrió, Natalia Bas, Priscila Sandoval y Micaela Lorenzotti

Presentación

En este escrito se describe el recorrido constante del proyecto *moqoit*. Lo que comenzó como un tímido hipermedio se expandió, acorde a los intereses de los diferentes actores no académicos, al punto de conformar hoy un incipiente proyecto transmedia. *moqoit* reúne una serie de productos que, de diferentes maneras, acercan a la sociedad en general las problemáticas y voces de las lenguas y pueblos minoritarios y minorizados. El desarrollo de material educativo que permita abordar las particularidades culturales y lingüísticas de los pueblos originarios se presenta como un desafío que requiere del trabajo interdisciplinar y conjunto de actores de ámbitos diversos. Desde el equipo se considera a la diversidad lingüística como un valor y se asume que solo de este modo es posible dar lugar al desarrollo de políticas lingüísticas y educativas que atiendan a las minorías.

Bases y equipo de trabajo

La diversidad lingüística y cultural desempeña un papel relevante en el desarrollo sustentable de las regiones multiculturales. Concebida esta diversidad como riqueza invaluable y como patrimonio cultural inmaterial, el equipo de trabajo se basó en la consideración de que las acciones que tiendan, de un modo u otro, a propiciar el *empoderamiento* de las lenguas y las identidades culturales constituyen medidas de urgencia para la conservación, la difusión y la revitalización.

Para afrontar el desafío que implicó el desarrollo del producto (inicial) que aspira-

Desde el equipo se considera a la diversidad lingüística como un valor y se asume que solo de este modo es posible dar lugar al desarrollo de políticas lingüísticas y educativas que atiendan a las minorías.

Lo que inicialmente se gestó como un hipermedio que permitiría escuchar la lengua mocoví y reflexionar sobre algunas particularidades de la lengua y la cultura, se presenta hoy como el germen de un producto transmedia que, a lo largo de la propia historia de este equipo, va cobrando cuerpo.

mos a desarrollar en el marco de una serie de proyectos, algunos de los cuales formaron parte del programa de extensión “Educación y sociedad”, fue necesaria la constitución de un equipo de trabajo interdisciplinar (profesores, lingüistas, diseñadores, ilustradores, programadores, desarrollistas y fundamentalmente creadores inquietos). Este equipo de trabajo se constituyó hace 10 años a partir de una idea que nació 3 años antes y que debió macerarse y madurar para lograr tomar cuerpo. La dinámica de trabajo implica que en función de un objetivo pautado (discutido, evaluado y bocetado) con las contrapartes, cada grupo de especialistas (por momentos fijo y por momentos fluctuante) tiene actividades asignadas, cuyos desarrollos son discutidos y consensuados. Luego, los avances parciales del producto son sometidos a la evaluación del equipo de coordinación y del plantel de actores (docentes o referentes según el caso) de las instituciones que constituyen la población destino.

El trabajo inicial se pensó como una extensión de las acciones de investigación del grupo de lingüistas, pero, con la necesaria constitución de un equipo interdisciplinar, cada uno de los actores fue planteando y enfrentando sus propios desafíos de investigación para generar conocimiento para, hacia y controlado por un otro, hasta entonces, desconocido. Los docentes-investigadores del equipo provenimos de diferentes áreas de trabajo y, fundamentalmente, de las unidades académicas Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) y Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) y, en este caso, del Área de Educación a Distancia.

Lo que inicialmente se gestó como un hipermedio que permitiría escuchar la lengua mocoví y reflexionar sobre algunas particularidades de la lengua y la cultura, se presenta hoy como el germen de un producto transmedia que, a lo largo de la propia historia de este equipo, va cobrando cuerpo. Así, lo que comenzó como un tímido

Se considera a la diversidad lingüística como un valor y no como un problema a resolver, asumiendo que solo de este modo es posible dar lugar al desarrollo de políticas lingüísticas y educativas que atiendan a las minorías, en las que diferentes actores sociales coordinen tareas conjuntas.

hipermedio, hoy reúne una serie de productos que, de diferentes maneras, acercan a la sociedad en general las problemáticas y voces de las lenguas y pueblos minoritarios y minorizados. El desarrollo de material educativo que permita abordar las particularidades culturales y lingüísticas de los pueblos originarios se presenta como un desafío que requiere del trabajo conjunto de, al menos, los hablantes, la comunidad educativa y los expertos en lenguas. El desarrollo de productos tangibles requiere de muchos otros actores especializados y sensibilizados con el proyecto. Para poder trabajar de manera sostenida en el tiempo, más allá de las gestiones estatales y más allá de las gestiones institucionales (escolares), es necesario comprender genuinamente que las relaciones interculturales son verdaderamente dificultosas porque arrastran historias, resquemores y miedos; se necesita sostener estas relaciones a lo largo del tiempo, por compromiso y por convicción.

Desde el equipo se considera a la diversidad lingüística como un valor y no como un problema a resolver, asumiendo que solo de este modo es posible dar lugar al desarrollo de políticas lingüísticas y educativas que atiendan a las minorías, en las que diferentes actores sociales coordinen tareas conjuntas. Esto cobra sentido al reconocer que Argentina atravesó políticas de homogeneización cultural puestas en práctica desde el Estado durante mucho tiempo, lo que generó retracción de las culturas y las lenguas de los pueblos que vieron, en la negación y el ocultamiento, un medio de supervivencia.

Objetivos de las propuestas

La Educación Intercultural Bilingüe es un sistema complejo, declarado en las legislaciones, pero de difícil implementación. En consonancia, la ausencia de formación docente adecuada, la escasez de materiales teóricos sistemáticos sobre algunas

de las lenguas y la falta de materiales didácticos adecuados presentan dificultades para el desarrollo de esta modalidad educativa que busca atender a las culturas minoritarias y minorizadas. Cabe aclarar que consideramos a una lengua “minoritaria” en función al porcentaje que representa su número de hablantes nativos a escala mundial; y, “minorizada” cuando se encuentra en un estado constante de diglosia con una lengua mayoritaria (Kasbarian, 1997).

Nuestras propuestas aspiran a despertar el interés y el entusiasmo por la “cultura residual” (Williams, 2000) y relacionarla con la “cultura emergente” en una población culturalmente vulnerable. Asimismo busca instalar el debate de la identidad en una comunidad con ascendencia indígena; más específicamente en una escuela con población monolingüe “español”, plantel docente no indígena a excepción del “docente idóneo” y con un espacio curricular destinado a la cultura y la lengua mocoví a cargo de un docente que no ha recibido formación lingüística específica respecto de la lengua objeto de estudio y no cuenta con conocimientos lingüísticos que le permitan abordar analíticamente la lengua para así pensar transposiciones didácticas.

El objetivo inicial de nuestro proyecto fue propiciar estos debates a través del desarrollo de un objeto lúdico-hipermedial sobre la lengua mocoví (variedad santafesina) para su incorporación a propuestas pedagógicas y didácticas orientadas a la reflexión sobre la lengua y la cultura mocoví y pensada específicamente para un grupo destino determinado. La escuela del grupo destino se encuentra en una localidad que dista 165 km de la capital provincial y 62 km de la cabecera departamental. Su población se caracterizó, durante mucho tiempo, por demostrar desinterés en defender y/o rescatar la lengua originaria, lo que provocó una pérdida paulatina de la misma. Ante esta situación, hace varios años, la escuela se planteó como objetivo contribuir con el afianzamiento de la identidad étnico-lingüística. A esta comunidad se sumaron, con el tiempo, otras comunidades y otros grupos sociales interesados en diferentes dimensiones de la problemática.

La revitalización lingüística y el empoderamiento cultural son los objetivos que se propone atender la serie de dispositivos desarrollados por el equipo de trabajo, las

La revitalización lingüística y el empoderamiento cultural son los objetivos que se propone atender la serie de dispositivos desarrollados por el equipo de trabajo, las comunidades y referentes involucrados.

comunidades y referentes involucrados. De este modo, además, se trabaja desde una posición metacognitiva para poner de manifiesto las decisiones y acciones que requiere hacer dialogar el conocimiento científico con las necesidades concretas de las comunidades.

Si se atiende al hecho de que la lengua es un mecanismo de poder, entonces se entiende que la acción de equipar una lengua con un sistema de escritura implica, entre otras decisiones, la de “prestigiar” una variedad de esa lengua sobre las otras variedades, de manera tal que esa variedad se instale como variedad estándar, con todo lo que ello conlleva. Por esta razón y considerando que esa discusión tiene que librarse y resolverse al interior de las comunidades de habla, es que los diferentes dispositivos buscan atender a esas microvariaciones y ponerlas de manifiesto para contrarrestar así el ideal de una lengua pura, detenida en tiempos pretéritos, reducida a unos pocos y con altas probabilidades de dejar de existir. Asimismo, el dispositivo recupera más de uno de los alfabetos circulantes.

Descripción de las propuestas

En general el mercado editorial presenta a las comunidades originarias como si se tratara de una homogeneidad que se diferencia de la (igualmente heterogénea) masa de hispanohablantes. Pero, ni los criollos ni los indígenas constituyen un todo homogéneo. “Lo indígena” es una etiqueta que reúne a muchos pueblos, todos distintos, todos diferentes, cada uno con sus propios saberes, intereses y visiones. No hay “otro” indígena, todos somos “otro” para alguien. La escasez de material educativo que posibilite el desarrollo de clases que focalicen en las particularidades lingüísticas y culturales de los pueblos es uno de los factores más visible y más presente en los reclamos. Con material educativo nos referimos a cualquier dispositivo

Surge la necesidad de un diccionario para el aula. Así es que el equipo se embarca, en paralelo, en nuevos desafíos que van dando cuerpo a un proyecto transmedia: un diccionario impreso español–mocoví, con actividades lúdicas para propiciar la intervención de los niños y niñas, y la interacción con el objeto libro.

pensado para poner en ejercicio dentro del aula: manuales, gramáticas, diccionarios, libros de textos, libros de actividades, etc. Todo aquel apoyo que permita que la clase se desarrolle más allá del discurso del docente, más allá del pizarrón y más allá de las láminas artesanales.

El producto inicial que se desarrolló con la primera escuela involucrada tiene por características su potencial continuidad, ampliación y replicabilidad en contextos similares. El mismo consiste en material de insumo didáctico que conjuga múltiples lenguajes (visual, audiovisual, musical, digital, lúdico), para instalarse en las aulas de lengua mocoví y constituir un insumo didáctico para el docente y una motivación para los alumnos. *moqoit* (nombre de nuestra propuesta inicial) reúne información sobre la cultura y la lengua, relatos y minivideojuegos en los que la palabra mocoví (fundamentalmente oral) es la protagonista. Por otro lado, el diseño y la producción del material suponen afrontar una serie de decisiones de diferente índole: sobre el contenido lingüístico, la gráfica, la dinámica de navegación y la dinámica de juego. Con el avance del primer dispositivo, desde otra comunidad (distante 320 km de la capital provincial; 24 km de la cabecera departamental, y con historias de vida muy cercanas a la anterior) se presentan nuevos intereses, complementarios. Surge la necesidad de un diccionario para el aula. Así es que el equipo se embarca, en paralelo, en nuevos desafíos que van dando cuerpo a un proyecto transmedia: un diccionario impreso español–mocoví, con actividades lúdicas para propiciar la intervención de los niños y niñas, y la interacción con el objeto libro. De igual manera se comienza a desarrollar un diccionario digital para potenciar las búsquedas, los intereses y recuperar, en los casos posibles, las voces nativas. En ese proceso estaba el equipo cuando la pandemia por COVID–19 nos obligó al aislamiento sostenido y nos enseñó otros modos de vincularnos y de reinventarnos, no mejores, no supera-

dores pero sí diferentes. Buscando los artilugios que nos permitieran vencer las barreras que las restricciones económicas imponen al acceso a la comunicación, se gestaron 2 videos en lenguas originarias para la prevención de COVID-19 (en lengua mocoví y en lengua qom) en los que las comunidades fueron las protagonistas absolutas y el equipo, el medio para la generación del producto. La prolongación de la medida de distanciamiento, la necesidad de sostener los vínculos y dar cuenta de que el interés era legítimo y latente nos condujo al desarrollo de 4 videos que promueven y concientizan sobre la importancia de las culturas originarias y la diversidad, y a la vez funcionan como tutoriales del primer dispositivo, enseñan y muestran su funcionamiento centrando la atención en una estética cuidada y en consonancia con la ideología del colectivo. Los talleres de trabajo y la primera cátedra abierta compartida con un instituto superior de formación docente (Instituto Superior de Profesorado N° 4, Reconquista) junto al desarrollo de dos series de videos para la difusión, divulgación y concientización sobre la diversidad cultural y lingüística y sobre las acciones en territorio tanto de investigadores (serie *miradas*) como de los propios docentes idóneos (serie *voces*) cierran, por el momento, este esquema de trabajo sostenido y basado en el compromiso mutuo: comunidad educativa, investigadores, docentes idóneos y referentes comunitarios.

La constitución del proyecto transmedia nos enfrentó a una serie de decisiones que van más allá de las estrictamente lingüísticas y didácticas, esto es, decisiones tecnológicas y estéticas. En relación con las decisiones tecnológicas, fue preciso fundamentar la opción del producto digital por sobre el análogo, basado esto en la necesidad de acercar la palabra oral brindando protagonismo a los hablantes de la comunidad. Asimismo, la propuesta persiguió el objetivo de contribuir con la alfabetización digital de docentes y estudiantes a los fines de democratizar el acceso a las tecnologías disponibles y reducir la brecha digital. En relación con las decisiones estéticas, fue necesario tomar posición respecto de la definición de los personajes, especialmente en relación al problema de los estereotipos visuales, en general, y en el ámbito de la enseñanza, en particular. Esto así, dado que definir la estética de los personajes de un material intercultural exige un abordaje complejo,

y, a su vez, asumir el desafío de poner en diálogo la noción de diversidad cultural con la de identidad en la construcción de nuevas subjetividades implica un compromiso político y ético.

Lista de pendientes

Es necesario considerar que en muchos casos el acceso a la lengua originaria no va más allá de una serie de palabras a modo de repositorio, generalmente sustantivos que permiten, suplantando a manera de préstamo, nominar referentes discursivos en un discurso tejido en español. De allí que el dispositivo lúdico busque jugar con distintos niveles de complejidad gramatical: léxico (a través del vocabulario); morfo-sintáctico (a través de expresiones breves); y, sintáctico (mediante expresiones más extensas y/o instrucciones).

Los desafíos pendientes en este sentido, se vinculan con lograr el contacto sostenido en tiempo y frecuencia con los docentes dispuestos a incorporar los dispositivos en sus aulas. De la misma manera, es al momento una acción pendiente, el trabajar en el impacto de las propuestas y las investigaciones concretas que sustentan dichas propuestas, en las políticas públicas (lingüísticas y educativas) atendiendo al reconocimiento del saber científico como un insumo prioritario al momento del diseño de acciones y de la toma de decisiones.

Referencias

- Kasbarian, J. M. (1997). *Langue minorée et langue minoritaire*. En Moreau, M. L. (Ed.). *Socio-linguistique: Les concepts de base* (pp. 185–188). Pierre Mardaga éditeur.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Ediciones Península.

Capítulo 3

Voluntariado universitario de prácticas de tutorías académicas como mecanismo de inclusión educativa en escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe¹

Pablo Arnau Short

Introducción ²

Desde el Programa de Extensión Educación y Sociedad: hacia una mayor inclusión educativa (PES), dependiente de la Secretaría de Extensión y Cultura (SEyC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), trabajar en extensión significa siempre construir con el otro en terreno. Ahora bien, esta construcción con el otro posee dos características: trabajo sinérgico y multiplicidad de actores y perspectivas. Ambas características que en la práctica se superponen, dan sentido a las acciones llevadas adelante por el PES. Ello reposa, como bien lo plantean Jorge Castro y Fabricio Oyarbide (2015), en una tríada de tiempo-espacio-sujetos. Dicho en otras palabras, una perspectiva de trabajo sinérgico y una marcada multiplicidad de actores y perspectivas enmarcadas dentro de un tiempo-espacio-sujetos conforman el *locus* donde nos situamos.

1 Parte importante de este escrito retoma algunas ideas desarrolladas oportunamente en el artículo “La multiplicidad de voces en la conformación y consolidación de propuestas extensionistas ligadas a la inclusión educativa”, que fuera publicado por Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam. y cuyos autores son: Pablo Arnau Short, Sofía Espínola, María Silvina Reyes y Patricia Isabel Escobar (2021).

2 Queremos expresar nuestro agradecimiento a todos los actores institucionales (voluntarios, docentes y directivos) que colaboraron socializando sus relatos para que se pudiera contar con los insumos necesarios para la escritura del presente texto. Al mismo tiempo, agradecemos los recientes intercambios con Carlos Abrigo, vicedirector de la Escuela Juan Marcos, con quien nos volvimos a encontrar para recordar y, de cierta forma, evaluar la experiencia de tutorías académicas.

Las prácticas de tutorías académicas son concebidas en términos de apoyo socioeducativo y cultural dado que es a partir de allí que la inclusión educativa puede ser contemplada de una manera integral: en su aspecto social, cultural y simbólico.

Voluntariado universitario: estructura, perspectivas y voces

La realización de prácticas de voluntariado dentro de instituciones educativas secundarias presenta dos elementos estructurantes de partida. En primer lugar, la extensión es concebida como una relación entre conocimientos y contextos en donde el voluntariado se constituye como una expresión genuina de materialización de dicha relación. En segundo lugar, el acercamiento de quienes serán futuros profesores con aquellas herramientas didáctico-pedagógicas conforma igualmente un aspecto crucial del proceso. En efecto, los conocimientos en contexto a partir del despliegue de determinados elementos didácticos-pedagógicos dan sentido a las prácticas de voluntariado.

El voluntariado se sustenta, asimismo, teniendo en cuenta algunas perspectivas. Las prácticas de tutorías académicas son concebidas en términos de apoyo socioeducativo y cultural dado que es a partir de aquí que la inclusión educativa puede ser contemplada de una manera integral: en su aspecto social, cultural y simbólico. Ahora bien, una intervención de esta naturaleza debe, necesariamente, “conocer el contexto”. El emplazamiento geográfico de la institución con la cual trabajamos durante aproximadamente tres años —Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada Particular Incorporada N° 3098 Juan Marcos (en adelante EJM)— se encuentra en el noroeste de nuestra ciudad. Ello conforma un insumo práctico central dado que Santa Fe se ha caracterizado como una ciudad simbólicamente diferenciable en términos norte/sur. Tal y como enuncia una de las voluntarias: “la experiencia de transitar espacios de la ciudad que no están incluidos en el ‘circuito académico habitual’ (...) implican conocer otras realidades, otras lógicas y culturas” (comunicación personal). El alejamiento de la EJM del centro de la ciudad de Santa Fe y, por ende,

Los estudiantes de nivel secundario se constituyen en “beneficiarios” directos de las tutorías académicas, pero son los mismos voluntarios quienes también se ven “transformados” por la experiencia.

de la “Universidad”, genera un reconocimiento especial por parte de los directivos de dicha escuela. “El voluntariado fue un antes y un después, valoramos que alumnos de la universidad se extiendan, valoramos que hayan sido un brazo activo de la universidad en el barrio” (personal directivo, comunicación personal). El haber transitado estas prácticas desde el propio terreno es un aspecto central para los actores institucionales de la Escuela.

Tanto los elementos de estructura como aquellas perspectivas teóricas que nutren nuestra cosmovisión cobran sentido a partir de nuestra comprensión de la inclusión socioeducativa. Tal como lo señala Flavia Terigi (2009), la plena inclusión educativa requiere plantearse que los estudiantes ingresen, permanezcan, egresen y aprendan. En este sentido, el objetivo central de las prácticas de voluntariado se centró en promover la inclusión educativa en escuelas secundarias puesto que no nos conformamos con que los estudiantes ingresen y permanezcan, sino que logren aprehensión significativa de saberes al momento de su egreso.

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos para este breve texto, se pondrán de manifiesto algunas ideas que surgen de las propias voces de quienes estuvieron involucrados dentro del voluntariado. Tanto para el equipo directivo de la EJM como para los voluntarios resulta central el proceso de retroalimentación que ello generó. Los estudiantes de nivel secundario se constituyen en “beneficiarios” directos de las tutorías académicas, pero son los mismos voluntarios quienes también se ven “transformados” por la experiencia. Como lo relata un miembro del equipo directivo de la EJM: “el voluntariado abrió la posibilidad para que los voluntarios se interesen en la carrera docente” (comunicación personal). Es importante destacar que no solo hubo interés sino también inclinación por la labor docente: “muchos de los estudiantes universitarios decidieron combinar sus estudios de base con la

docencia” (personal directivo, comunicación personal). Es decir, una vez en terreno, fueron los mismos voluntarios quienes, al transformar diversas realidades, se vieron transformados por esta experiencia.

Los aprendizajes que brindó este voluntariado van desde cuestiones contextuales hasta otras mucho más específicas del campo de ejercicio de la práctica docente. En primer lugar, una de las voces indica que el voluntariado le permitió conocer otras realidades alejadas de aquellas a las que estaba habituado. “[El voluntariado] es una experiencia para salir, desenvolverse y transitar más allá del centro de la ciudad, conociendo nuevos espacios, instituciones, actores, que quizás de otra manera no se podrían conocer” (voluntario, comunicación personal). En segundo lugar, muchas voces resaltan lo valioso que resulta conocer “el mundo adolescente”. A este respecto, algunos de los voluntarios rescatan, por un lado, la posibilidad de vincularse con los adolescentes para generar confianza y de ese modo poder enseñar. “Durante esta experiencia aprendí a conectarme con los adolescentes, para que presten atención a mis explicaciones y a su vez ellos puedan depositar su confianza en mí” (voluntaria, comunicación personal). Por otro lado, esta experiencia les permitió repensar las propias representaciones sociales ligadas a los estudiantes secundarios. Como bien expresa un voluntario: “creo que lo que la televisión muestra de los jóvenes como una generación ‘perdida’ solo es una visión, ya que desde mi experiencia me encontré con jóvenes comprometidos con su educación y con su futuro” (comunicación personal).

El voluntariado, a través de toda la batería de acciones en terreno, posibilitó despertar la vocación docente en muchos de los voluntarios. Ello es pensado, además, desde una perspectiva proactiva: “este año terminé el voluntariado queriendo realizar muchos proyectos y con ganas de involucrarme en los diferentes aspectos académicos, para mejorar la educación actual y futura” (voluntario, comunicación personal).

Y cabe destacar dos cuestiones ligadas al ejercicio propio de la práctica docente puestas claramente de manifiesto: la posibilidad de adquirir herramientas didáctico-pedagógicas y la capacidad para el desarrollo profesional de la docencia al

interior de las escuelas secundarias: “además aprendí a organizar los temas a explicar y a ordenar los encuentros donde concurrían alumnos de distintos cursos, aprendí varias cosas, entre ellas, a relacionarme profesionalmente en el ámbito educativo y académico, dentro de la escuela” (voluntario, comunicación personal). Otro aspecto fundamental se refiere a la ampliación del universo simbólico de las y los estudiantes de nivel secundario. Quienes provenimos de las ciencias sociales sabemos muy bien de las dificultades sobre la modificación de las condiciones materiales. Sin embargo, existen otras barreras, tales como las simbólicas, que sí se pueden “derribar”, o por lo menos intentar hacerlo. Resulta importante la mirada de otra docente que forma parte del equipo directivo de la EJM, quien expresa claramente que el trabajo del voluntariado genera “una aproximación al mundo de los estudios superiores como posibilidad, ampliando, en consecuencia, el mundo posible” (personal directivo, comunicación personal). En esta misma línea, otra docente resalta de una manera gráfica muchas de las cuestiones generadas dentro de las relaciones vinculares entre voluntarios y estudiantes del nivel secundario afirmando que: “ver al universitario como personas de ‘carne y hueso’ genera motivación en los ‘pibes” (comunicación personal). Según el personal directivo de la EJM, el acercamiento entre universitarios y estudiantes de secundaria fue altamente positivo puesto que permitió derribar ciertas barreras de *inalcanzabilidad* por parte de los pibes.

Queremos expresar en esta parte de la exposición otra voz de un voluntario que recobra un potencial enorme:

“aprendí que enseñar no es buscar brillar uno mismo tratando de mostrar todo lo que uno sabe por lo aprendido en la facultad, sino que enseñar es transmitir un mensaje, generar sueños en ellos, dar esperanza, aprendí que enseñar es poder a través de los contenidos del área historia, ir más allá de la mera historia y darles herramientas para la vida y para analizar la sociedad en la que están insertos”. (comunicación personal)

Trabajar con la otredad no solo ha permitido a los voluntarios mirar de otro modo (ciudad, adolescentes, prácticas de enseñanza y de aprendizaje) sino también —y lo que es más importante aún— hemos podido generar una suerte de ampliación del mundo cultural y simbólico de los “pibes” de la EJM.

Como se podrá observar, el relevo de estas voces en el marco del voluntariado universitario es en cierta medida el resultado de la retroalimentación y sinergia a partir del desarrollo en terreno de prácticas de tutorías académicas de inclusión educativa. Trabajar con la otredad no solo ha permitido a los voluntarios mirar de otro modo (ciudad, adolescentes, prácticas de enseñanza y de aprendizaje) sino también —y lo que es más importante aún— hemos podido generar una suerte de ampliación del mundo cultural y simbólico de los “pibes” de la EJM. Ello, reconocido por el propio personal de la EJM, implica una toma de conciencia por parte nuestra de lo importante que resulta hacer extensión universitaria. En este sentido, y para finalizar, el desafío que nos queda es, tal vez, volver a ir al terreno. Como nos relataba uno de los directivos de la EJM: “queremos que sigan viniendo”.

Referencias

- Arnau Short, P., Espínola, S., Reyes, M. y Escobar, P. (2021) La multiplicidad de voces en la conformación y consolidación de propuestas extensionistas ligadas a la inclusión educativa. Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam, 5(5, abril-diciembre), 95-114.
- Castro, J. y Oyarbide, F. (2015). Los caminos de la extensión en la universidad argentina. EdUNLPam.
- Terigi, F. (2009). Encuadre conceptual. En Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política pública (pp. 11-26). Ministerio de Educación de la Nación.

Capítulo 4

Vinculaciones con instituciones educativas en clave de extensión universitaria

Oscar Lossio

Introducción

Presentamos una síntesis de nuestra trayectoria de vinculación con docentes de establecimientos educativos de los niveles primario, secundario y superior, a través de distintos formatos de acciones y de proyectos extensionistas. Esa trayectoria nos ha permitido construir experiencia en la extensión y, a partir de ella, socializamos algunas reflexiones en función de los aprendizajes alcanzados en el proceso de articulación entre la práctica y la teoría específica de esta función sustantiva universitaria. De esta manera, intentamos colaborar con otros equipos que busquen promover procesos de interacción con educadores y sus escuelas.

Nuestro itinerario en la extensión universitaria inicia en el año 2004 con el desarrollo de cursos para docentes y en 2006 con la integración de proyectos. En 2008 comenzamos con propuestas para su inclusión curricular —en el marco de la asignatura Didáctica de la Geografía— a partir de Proyectos de Extensión de Cátedra (PEC), luego desde 2014 de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) y en los últimos dos años en el marco del dispositivo de Actividades de Extensión de Aprendizaje Servicio (AEAS) específico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC–UNL).

Además de los PEC mencionados, desde 2013 y en el marco del Programa de extensión “Educación y Sociedad. Hacia una mayor inclusión educativa” (PES) de la UNL, dirigimos otros proyectos en distintos formatos: Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS), Proyectos de Extensión de Interés Institucional (PEII) y un Proyecto de Voluntariado Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias. La trayectoria mencionada precedentemente tiene como eje estructurador la vinculación con establecimientos educativos, a través del trabajo colaborativo con sus docentes a partir de distintas demandas y problemáticas. Articulamos tanto con escuelas de nivel primario, como con las de nivel secundario y también, en algunas ocasiones, con instituciones de nivel superior con carreras de profesorado.

Las temáticas que se abordaron en distintos años refirieron a la inclusión educativa, la educación ambiental, la incorporación de nuevas tecnologías, la promoción de la interdisciplina, la Educación Sexual Integral, la educación rural y la enseñanza de contenidos sobre el espacio rural.

Las temáticas que se abordaron en distintos años refirieron a la inclusión educativa, la educación ambiental, la incorporación de nuevas tecnologías, la promoción de la interdisciplina, la Educación Sexual Integral, la educación rural y la enseñanza de contenidos sobre el espacio rural.

Los equipos universitarios estuvieron conformados no solo por docentes, sino que procuramos incluir también a estudiantes y graduados, en roles de voluntarios, adscriptos y becarios de extensión. Tenemos el postulado central que quienes se inician en la extensión universitaria deben conocer sus fundamentos teóricos, políticos y epistemológicos, por lo que socializamos textos de autores referentes, promovimos talleres internos y la participación en otras acciones de formación desarrolladas en la UNL. De esta manera, es que los distintos integrantes pudieron otorgar sentido a sus participaciones, comprometerse, propiciar interacciones y acciones en clave extensionista, siempre con la necesaria guía y orientación de quienes asumimos la dirección de los proyectos.

La sistematización de las experiencias, en diálogo con los fundamentos teóricos de la extensión, nos permitieron la escritura y socialización de diversos artículos en revistas académicas y en capítulos de libro, además de la participación en jornadas y congresos, nacionales e internacionales. Algunos de nuestros textos refieren a los aprendizajes de los estudiantes universitarios en prácticas de extensión, la mayoría en el marco de la integración con la docencia. A su vez, en los últimos años, avanzamos hacia la integralidad de funciones sustantivas universitarias ya que hemos incluido a la investigación. En tal sentido, contamos con experiencias en torno a la enseñanza de contenidos sobre lo rural en la escuela primaria y a la Educación Sexual Integral.

El camino recorrido, a partir de la relación entre teoría y práctica, nos permitió

aprendizajes sobre la extensión universitaria y con relación a las formas de vinculación con las instituciones educativas. Precisamente, en este capítulo, queremos compartir algunas reflexiones que pueden ser de interés para otros equipos, especialmente para aquellos que se inician en la articulación con educadores. Conviene señalar que los aprendizajes también se han propiciado a partir de enfrentar diversas problemáticas emergentes en el desarrollo de los proyectos, que nos llevaron a procesos evaluativos de análisis y reflexión crítica sobre lo que sucedía —incluso sobre nuestras formas de intervención—, que nos implicaron repensar las acciones ya previstas y construir otras maneras de vinculación con los docentes de las instituciones socias.

A continuación, argumentamos sobre la relevancia de la construcción colectiva de la demanda y del problema de intervención. Posteriormente, hacemos hincapié en la importancia de las formas de conformar los vínculos entre todos los sujetos implicados en una acción de extensión. Por último, exponemos brevemente otros desafíos que se suelen enfrentar en el momento del diseño y del desarrollo de los proyectos conjuntos con instituciones educativas.

La importancia de la construcción colectiva de la demanda y del problema de intervención

Podemos sostener, a partir de la experiencia, que la demanda y el problema de intervención no son ni transparentes a las primeras verbalizaciones, ni están dados o preestablecidos. Por ello, debemos reconocer que se construyen y reconstruyen a lo largo del proyecto, siempre en procesos de interacción con los sujetos de la institución que nos convoca. Por esta razón, para sus definiciones se requieren tiempos de trabajo conjunto en el momento de diseñar el proyecto:

“A la hora de comenzar un proyecto lo relevante es la definición clara y precisa del problema de intervención, pues este aspecto será el orientador para la formulación de los restantes componentes. El problema de intervención es la identificación de una situación social particular y concreta, con el objetivo de contribuir a su transformación o de generar las condiciones para ello”. (Barredo et al., 2015, p. 22)

Ante problemáticas que enfrentamos en algunas ocasiones, fuimos comprendiendo que no alcanzaban las reuniones con el personal directivo, aun cuando este sumara a uno o dos docentes. Nos ha pasado de tomar conciencia en la marcha de un proyecto, que no se trataba de una demanda genuina de la mayoría de los docentes, sino solo de su equipo directivo. Por ello, entendimos la necesidad de dialogar con gran parte del personal en esas reuniones de definición del problema y del tema de intervención. A su vez, esas instancias son oportunidades para generar acuerdos iniciales sobre las acciones a desarrollar. Como sostienen Barredo et al. (2015) una buena definición del problema de intervención es de suma relevancia para orientar con claridad las acciones a desplegar en el terreno.

Asimismo, aprendimos la importancia de explicitar desde el inicio que los docentes deben tener libertad para involucrarse en el proyecto y que, por ello, el equipo directivo no debe obligarlos a participar, dado que emergen reactividades que afectan al establecimiento de los vínculos y a la conformación de un clima cordial de trabajo colaborativo.

Solo con la apropiación del proyecto por parte de diferentes sujetos involucrados, este podrá tener continuidad cuando se enfrentan las dificultades que emergen en su proceso de desarrollo. Por ejemplo, en distintos proyectos vivenciamos cambios en el equipo directivo y en parte del personal docente, ante traslados, jubilaciones y licencias. Por ello, un acuerdo con mayor cantidad de actores institucionales propicia la continuidad de las acciones, aun cuando se requiera reconstruir la demanda y ajustar las actividades ya previstas. Por eso, se debería reconocer que un proyecto es un plan flexible que se puede reorientar durante su desarrollo ante las motivaciones de nuevos integrantes y por el desplazamiento de intereses de quienes ya eran partícipes.

La relevancia de la construcción de los vínculos

Podemos referir al tipo de vínculo que consideramos que debería propiciarse con la extensión con las ideas de colaboración, intercambio y construcción colectiva.

Debemos reconocer que el vínculo con otros nunca deja de ser problemático, dado que en las prácticas de extensión -como en otros tipos de interacción- se ponen en juego conocimientos, saberes, motivaciones, intereses, emociones, expectativas y discursos sobre las propias prácticas y hacia los otros y sus acciones.

Lograr que estas ideas se plasmen en el proceso de interacción requiere construir un encuadre de trabajo que las habilite. Esto es central, porque hemos vivenciado cómo comienzan a aflorar desde cada uno de los implicados, una multiplicidad de representaciones hacia los otros y hacia los roles que cada uno debería cumplir en el proyecto.

Debemos reconocer que el vínculo con otros nunca deja de ser problemático, dado que en las prácticas de extensión —como en otros tipos de interacción— se ponen en juego conocimientos, saberes, motivaciones, intereses, emociones, expectativas y discursos sobre las propias prácticas y hacia los otros y sus acciones. Por ello, todo encuentro requiere de descentramiento, de estar atentos a la escucha y de la interpelación y análisis crítico de lo sucedido.

En tal sentido, recordamos en nuestros inicios en proyectos con profesores de enseñanza primaria escuchar dos frases que nos posicionaban a los docentes universitarios en roles no pertinentes a una interacción extensionista: 1) “Ustedes que vienen de la Universidad nos tienen que decir qué tenemos que hacer ante este problema”; 2) “Lo que ustedes dicen, acá en esta escuela no se puede hacer. Ustedes lo hacen porque trabajan con estudiantes universitarios, pero mis alumnos de primaria no lo van a poder hacer”.

La primera frase nos posicionaba en el rol de únicos responsables de la proposición de mejoras, mientras la segunda invalidaba nuestra participación. Por ello, comprendimos la necesidad de explicitar con los educadores una definición de extensión universitaria cuando comenzamos la construcción del proyecto, para que se visualice que implica un intercambio de saberes y la producción conjunta de mejo-

ras ante la situación problemática abordada. Precisamente, siempre compartimos con ellos la siguiente definición:

“Concebimos a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados”. (Arocena, 2011, p. 11)

La explicitación de tal definición permite dar un marco de sentido sobre lo que implica el encuadre de trabajo conjunto. En esta misma dirección, Barredo et al. con relación a la dimensión ético-política de la extensión, expresan:

“Nuestro abordaje no es ingenuo, ni neutral. Nuestra intervención siempre implicará una transformación en los sujetos o problemáticas que abordemos, y debemos plantearnos desde el inicio el carácter que queremos que tenga esa intervención —y al mismo tiempo las derivaciones que aspiramos evitar”. (2015, p. 19)

La segunda de las frases, antes mencionadas, nos permitió comprender también la importancia de introducirnos a las aulas con los educadores para la construcción de innovaciones en la enseñanza, por ejemplo, con la introducción de la tecnología satelital para el abordaje educativo de problemas ambientales. Esto nos facilitó a los universitarios construir experiencia en el aula de primaria y a los docentes de ese nivel comprender que era posible complejizar el tratamiento conceptual y el uso más variado de materiales y tecnologías.

Advertimos que lograr un vínculo que genere confianza, reconocimiento del otro y un clima de trabajo agradable, implica tiempos de copresencia en el territorio de intervención. Por ello, para lograr esa tan preciada construcción colectiva se requiere de variados encuentros —y con continuidad temporal— con actividades conjuntas, en la que se revaloricen los saberes y aportes de los distintos participantes. Justa-

mente, la extensión, entendida como ocasión de intercambio y de producción cooperativa de mejoras, nos debería llevar a estar en las antípodas de un posicionamiento jerárquico, tan característico del ámbito académico universitario.

Con base en ese postulado, en la mayoría de los proyectos que llevamos a cabo se trabajó junto a los educadores con el siguiente encuadre metodológico: encuentros de formación e intercambio sobre el tema/problema abordado; espacios colaborativos de construcción de propuestas, implementación de las mismas y evaluación de los resultados; socialización interna de lo hecho por diferentes grupos compuestos por docentes de las escuelas y actores universitarios. Además, al año siguiente se realizaron jornadas de divulgación donde todos fueron invitados a exponer sus producciones ante otros educadores. Este conjunto de acciones sostenemos que posiciona a los profesores de las instituciones socias —al igual que los distintos integrantes universitarios— como autores de propuestas pedagógicas innovadoras.

Otros desafíos en la construcción y el desarrollo de un proyecto

De manera breve, mencionaremos otros desafíos que enfrentamos en una propuesta de extensión. El primero se relaciona con los tiempos de construcción genuina de la demanda y el problema, los plazos formales de presentación de un proyecto y su distancia con la fecha de inicio luego de su aprobación por parte de la universidad, que puede ser de hasta un año. Estos tiempos nos problematizan en torno a cómo mantener la demanda en ese período y nos interroga sobre si comenzar con algunas acciones antes del inicio formal de los proyectos porque, luego de un año, la motivación de las instituciones socias para el trabajo conjunto puede mermar o incluso desaparecer.

El segundo de los desafíos, como ya mencionamos, refiere a los frecuentes cambios de personal directivo y docente en los establecimientos educativos, por licencias, traslados y titularizaciones. Estas interrupciones en los procesos de vinculación con algunos sujetos y el ingreso de otros, nos ha requerido reconstruir la demanda y las acciones previstas.

El proceso de diseño y desarrollo de un proyecto, sin lugar a dudas, es una tarea compleja. Requiere atender a la calidad de los vínculos ante los distintos sentidos que se otorgan a las actividades y los sujetos implicados, a los problemas y desafíos que emergen en las distintas etapas de ejecución, y a las acciones posibles de desarrollar para la mejora de la situación problemática socioeducativa por las que somos convocados.

Un tercer desafío, es la definición de los momentos de los encuentros y su frecuencia. Las gestiones educativas de la provincia, en la última década, han ido recortando los espacios para realizar reuniones con los docentes que impliquen la suspensión de las clases. Esto, sin dudas, debe ser previsto desde el inicio del proyecto para pensar las acciones en función de las posibilidades y los compromisos efectivos de los participantes, porque la extensión requiere de tiempos frecuentes de diálogo y de trabajo conjunto, de modo que permita su efectivo desarrollo.

Reflexiones finales

La experiencia recogida en nuestra trayectoria extensionista nos ha permitido reconocer la importancia que tiene la forma de construcción y de fortalecimiento de los lazos entre los equipos universitarios y los educadores de otras instituciones que nos presentan sus demandas y necesidades.

El proceso de diseño y desarrollo de un proyecto, sin lugar a dudas, es una tarea compleja. Requiere atender a la calidad de los vínculos ante los distintos sentidos que se otorgan a las actividades y los sujetos implicados, a los problemas y desafíos que emergen en las distintas etapas de ejecución, y a las acciones posibles de desarrollar para la mejora de la situación problemática socioeducativa por las que somos convocados.

Por último, consideramos que es fundamental la promoción del trabajo colectivo y cooperativo, dado que son postulados centrales de las prácticas extensionistas y, al mismo tiempo, son premisas primordiales de las prácticas de los docentes.

Referencias

Arocena, R. (2011). La curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En Arocena, Rodrigo et al. *Cuadernos de Extensión N° 1 - Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 9-17).

Udelar.

Barrero, G., Cardozo, D., González, M. N., Grabino, V., Viñar, M. E., Lamas, G. y Santos, C. (2015). *Cuadernos de Extensión N° 4 - Formulación de Proyectos de Extensión Universitaria*.

Udelar.

Capítulo 5

De la ruralidad a la rurbanidad: un camino en la educación rural

Rubén Oscar Elz y Rosa Mabel Becchio

Introducción

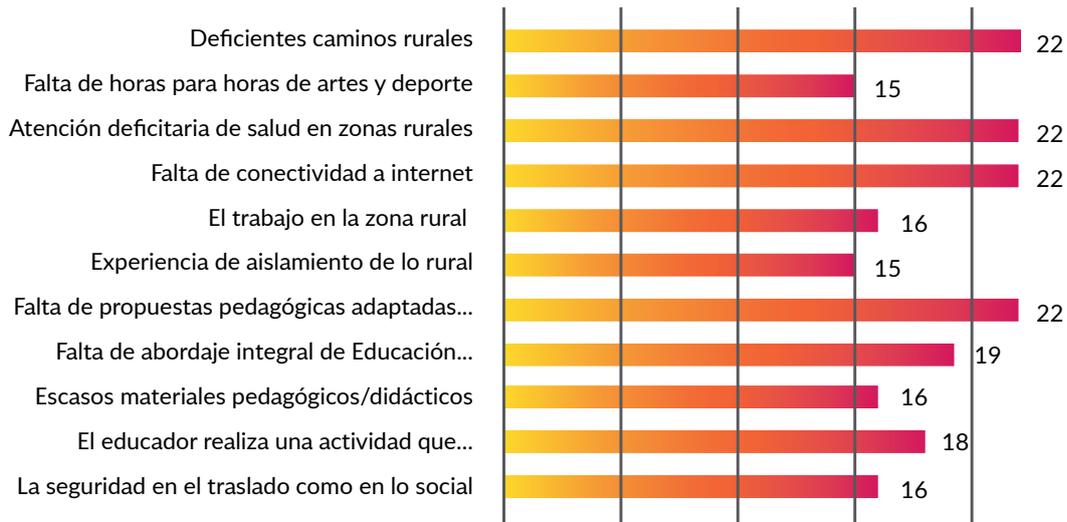
La educación rural es una acción cotidiana. Detenerse a mirarla es reconocer su importancia en la vida de una región y de un país. Detenerse a mirarla es volver a vivir experiencias y vivencias que enriquecieron a muchos. Detenerse es también para reflexionar.

Intentamos dar cuenta de manera sucinta de estos dos momentos: acción con reflexión, desde la mirada de actores participantes. El constructo rurbanidad nos da la posibilidad de hacerlo y deseamos seguir reflexionando juntos para que nos brinde, como todo saber, sus potencialidades, virtualidades y acciones.

El equipo de extensión que trabaja con algunas escuelas rurales del centro-norte de la provincia de Santa Fe comienza a desarrollar sus actividades desde la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), y en ella desde la cátedra de Formación Humanística, la Asesoría Pedagógica y la cátedra abierta de Pensamiento Complejo, y algunos docentes de las cátedras de Matemática, Química y Economía de la misma Facultad, junto al grupo CREA Escuelas Centro de la Provincia de Santa Fe, y la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC-UNL). En 2014 se dio inicio a una serie de encuentros para promover actividades diversas que atiendan a la educación rural.

Considerando lo expuesto, se realizó un conjunto de reuniones que tuvieron como objetivo detectar las principales demandas, hubo consulta a actores calificados de la región, talleres de lecturas y debates enriquecidos con diversas bibliografías que propiciaron superar la opinión y disponer de un marco teórico del cual partir y consolidar para trabajar sobre la complejidad de las problemáticas detectadas. Se constituyeron espacios para construir de manera participativa y colaborativa propuestas alternativas que implicaran acciones desde la reflexión.

Gráfico 1. Porcentaje de principales problemáticas de algunas escuelas rurales del centro-norte de la provincia de Santa Fe, 2014



Fuente: elaboración propia sobre la base de Elz, Becchio (2021).

Un constructo potente que nos movilizó a la reflexión y la acción

Ante los retos, necesidades y demandas de las escuelas rurales y semiurbanas referenciadas, se consideró pertinente agudizar las miradas sobre las mismas y abordar categorías potentes en derivaciones pedagógicas y didácticas, que colaboren e inviten a reflexionar y concretar múltiples lecturas en claves analíticas e interpretativas, con la intencionalidad puesta en generar acciones transformadoras con posibilidades de ser llevadas a cabo por los actores institucionales. Una de estas categorías claves es la de *rurbanidad* y las formas que adquiere la misma a la hora de ser transpuesta, pensada y desarrollada para la acción educativa.

La cuestión rurbana

Aunque el vocablo parezca novedoso, tiene una dilatada historia.¹ A nosotros nos interesa rastrear esa historia porque pretendemos trasponer dicho vocablo a la cuestión educativa. Es por ello que en los que sigue parafraseamos lo que analiza G. Cimadevilla (2010), investigador de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).²

“Lo rurbano fue visto y enunciado por la incipiente sociología de inicios del siglo pasado, cuando Galpin lo describiera en su *Rural Life* de 1918.³ Luego, preocupaciones y versiones diversas lo mantuvieron latente y —más cercanos en el tiempo, en 1970— Henri Lefebvre lo pone en cuestión cuando su obra *La Révolution Urbaine* postula que la sociedad urbana que nace de la industrialización se constituirá en absoluta”. (Cimadevilla, 2014)

“La sociedad urbana es la que resulta de la urbanización completa, hoy virtual, mañana real”, afirma (Lefebvre, 2004:15). Con lo cual su mirada se centra en una tendencia augurada como irreversible: lo urbano tendería a dominar y absorber a la producción agrícola y sus ambientes y, por tanto, a anular la clásica dicotomía de lo urbano y lo rural por dominancia de lo urbano. De ese modo, ya no habría un entorno rural al cual referenciar. Lo rurbano, tampoco, tendría sentido (Cimadevilla, 2010:11).

1 El concepto de rurbanidad retoma una vieja preocupación expresada por Le Play en el siglo XIX y por Anderson o Guigou en los años 60 respecto de la tendencia a la “extinción de lo rural” y la total “artificialización del ambiente”, según ya lo destacáramos en otros trabajos (Cimadevilla, 2005). Ver también Lefebvre (1986).

2 El autor es licenciado y doctor en Ciencias de la Comunicación (UNRC, Argentina) y Master en Extensión Rural (Universidade Federal de Santa Maria —UFSM—, Brasil). Profesor asociado de grado y posgrado en la UNRC y otras universidades nacionales (UNL; Universidad Nacional de Rosario —UNR—, Universidad Nacional de General Sarmiento —UNGS—) y del extranjero (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro —UFRRJ—; Universidad de Sevilla —UdeSevilla—). Director científico de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC) y expresidente de la Federación Argentina de Carreras de Comunicación Social (Fadeccos). Email: gcimadevilla@hum.unrc.edu.ar

3 El autor utiliza el vocablo para referenciar a aquellas áreas y tendencias de intersección entre lo rural y lo urbano en el territorio norteamericano. Ver también Freyre (1982).

Para nosotros, esto hace crecer un concepto complejo, que puede ser aplicado a la educación rural. Si es un concepto complejo, la dicotomía urbano-rural no queda centrada en la necesidad de una superación dialéctica, sino la propuesta de una superación/integración de los contrarios desde una perspectiva dialógica.

El autor constata que esta irreversibilidad de la urbanización no se ha dado y realiza un análisis de actividades realizadas por las personas que juntan desechos dejados en las calles y lo hacen con transportes de tracción a sangre en ciudades como Río Cuarto, pero también en Capital Federal, entre tantas otras de Argentina, y en la mayoría de las capitales latinoamericanas. Esto los llevó a estudiar lo que denominaron procesos de ruralización de la ciudad. Procesos pasibles de ser comprendidos como procesos de rurbanización. Procesos en los que lo urbano se mezcla con lo rural y lo rural se mezcla con lo urbano.

Para nosotros, esto hace crecer un concepto complejo, que puede ser aplicado a la educación rural.

Si es un concepto complejo, la dicotomía urbano-rural no queda centrada en la necesidad de una superación dialéctica, sino la propuesta de una superación/integración de los contrarios desde una perspectiva dialógica.

Es por ello que no se necesita integrar, superar, recuperar solamente, sino colocar en diálogo las distintas miradas para que se integren en un bucle recuperador de lo múltiple y a la vez de la unidad, de la heterogeneidad en la diversidad. Afirma G. Cimatevilla:

“Desde esa perspectiva, postular la interpenetración de contrarios en la dicotomía urbano-rural supone simplemente afirmar que la predominancia de un polo sobre el otro no inhibe el proceso contrario. Por esa razón, reconocidos los procesos de penetración de lo urbano sobre lo rural, incluso como hegemónicos, también se requiere observar sus procesos opuestos. O lo que puede designarse como ruralización de lo urbano y su síntesis rurbana. Esa pluralidad requiere de una conceptualización que la habilite. Proponemos una que también la literatura ya conoce. Hablaremos, entonces, de las ‘formas’ que asume la ‘rurbanidad’”. (Cimatevilla, 2010:75)

La rurbanidad no es la superación de lo urbano y lo rural, es la integración heterogénea de lo urbano y lo rural, que conservando las características que le son propias, y a la vez se conserva también aquello que lo distancia y lo hace específico, aun aquellos aspectos contradictorios: grandes espacios, departamentos; tierra, cemento; juegos, juguetes; grado, plurigrado; año, multiaño.

Para nuestra perspectiva: los opuestos urbano/rural

La paradigmatología de la complejidad —nuestra perspectiva de base— nos permite reconocer que se encuentran en una trama, al decir de E. Morin (1999a), triádica que se entrelaza dialógicamente: urbano/rural/rurbano.

La rurbanidad no es la superación de lo urbano y lo rural, es la integración heterogénea de lo urbano y lo rural, que conservando las características que le son propias, y a la vez se conserva también aquello que lo distancia y lo hace específico, aun aquellos aspectos contradictorios: grandes espacios, departamentos; tierra, cemento; juegos, juguetes; grado, plurigrado; año, multiaño.

Morin, Roger Ciurana y Motta (2000) nos refieren seis ejes estratégicos directrices para el fortalecimiento de las actitudes y las aptitudes de los hombres en su camino de hominización y para comprender y sustentar nuestras finalidades terrestres en un nuevo nacimiento, para la superación de la edad de hierro antropológica. Uno de dichos ejes directriz es conservador/revolucionario y lo explican de la siguiente manera:

“Esta estrategia consiste en aprender a percibir y generar esfuerzos, dos acciones generalmente vistas como antagónicas excluyentes pero que, para el pensamiento complejo, son antagonistas y complementarias. Es preciso promover las acciones conservadoras para fortalecer la capacidad de supervivencia de humanidad y al mismo tiempo, es preciso promover las acciones revolucionarias inscriptas en la continuación y el progreso de la hominización”. (Morin, Roger Ciurana, Motta, 2000:89)

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar...” Tan conocido y tan cierto

El camino fue recorrido en compañía de Alejandra Schnidrig, Luciana Arnaudo, Isabel Nescier, Daniela Muller, Norberto Gariglio, Oscar Osan, Wanda Polla, Gustavo López, Daniela Schnidrig, Oscar Lossio, Daniel Sánchez, Lía Bernasconi, Gabriel Biava, Marta Gauchat, Fabián Re, Laura Camusso, Viviana Camusso, Aurora Cherry, Evangelina Schnidrig, Lía Julia, Mariela Astesana, , Marisa Vietti, Diego Lezcano, entre otros.

Consideraciones finales

Concibiendo entonces que la rurbanidad comprende diversos actores con sus prácticas, y por ende sus cosmovisiones del mundo en la tensión permanente, integración e imbricación de lo urbano y lo rural, el desafío de las organizaciones escuelas y los docentes que se encuentran incluidos en estas es sumamente complejo. Algunos interrogantes que surjan de este constructo y nos movilicen a reflexionar, aportándonos pistas para abordar y comprender esta complejidad podrían ser: ¿cómo desde lo educativo entamar el tejido social que emerge en la integración entre lo urbano y lo rural? ¿Cómo contribuir en los procesos de subjetivación que mejoren las relaciones interpersonales en este contexto que emerge y deviene, incluyendo a los actores rurbanos? ¿Cómo trabajar desde la escuela reconociendo la rurbanidad y a los rurbanos: sus valores, saberes y prácticas? ¿Qué sentidos y fundamentos adquieren la educación y las propuestas educativas escolares elaboradas por los docentes en estos contextos de rurbanidad? ¿Qué apuestas educativas realizar en los contextos explicitados que atiendan a la diversidad de actores?

Los interrogantes compartidos y tanto otros que podrían surgir, cobran sentidos en los procesos de búsqueda y de reinención de prácticas y apuestas institucionales, como fue el caso referenciado de docentes y directivos de las escuelas rurales y de pequeños pueblos, que junto a la Facultad de Ciencias Agrarias y a la Facultad de Humanidades y Ciencias, iniciaron y continúan un trabajo colaborativo, interdisciplinario a través de la concreción de espacios de encuentros, signados por el diálogo, la escucha activa, la indagación, reflexión, lecturas bibliografías compartidas

| El hacer y el quehacer docente se encuentran interpelados por nuevos escenarios, en este caso especial el urbano, con sus actores que constituyen y forman permanentemente un nuevo paisaje. Se precisa reinventar los modos de enseñanza y reflexionar sobre los sentidos de la educación, subjetivándose el docente como un actor transformador del territorio en el que está inserto y desarrolla su tarea.

que posibilitan sostener cuestionamientos a lógicas instauradas, a partir de constructos potentes, como el de urbanidad.

Algunas conclusiones y recomendaciones para repensar la educación en contextos urbanos

Recuperar la categoría de urbanidad nos permite visualizar las configuraciones espaciales que forman parte de los nuevos escenarios en los que están insertas las organizaciones escuelas con sus matices, su cultura, su identidad, lo que no puede ser definido ni abordado como estrictamente urbano o rural en un sentido restringido.

La necesidad de encontrar respuestas (siempre provisionales) y abrir caminos en contextos complejos requiere de abordajes interdisciplinarios e interinstitucionales que permitan superar lógicas individualistas, fragmentarias y simplistas.

El hacer y el quehacer docente se encuentran interpelados por nuevos escenarios, en este caso especial el urbano con sus actores que constituyen y forman permanentemente un nuevo paisaje.

Se precisa reinventar los modos de enseñanza y reflexionar sobre los sentidos de la educación, subjetivándose el docente como un actor transformador del territorio en el que está inserto y desarrolla su tarea.

Es fundamental recuperar la condición humana en la enseñanza, ya que los urbanos son actores con historias, experiencias, saberes, necesidades que nos desafían permanentemente a considerarlos desde lo que son y desde lo que pueden lograr y aportar.

Referencias

- Cimadevilla, G. y Carniglia, E. (Coords.). (2009). *Relatos sobre la Rurbanidad*. Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Cimadevilla, G. (2010). La cuestión rurbana: apuntes para una entrada comunicacional. *Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação São Paulo*, 33(2), 73–85.
- Cimadevilla, G. (2014). Las formas de la rurbanidad. Anuncios e imágenes. *Actas del XII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación por la Pontificia Universidad Católica del Perú*.
- Elz, R., Becchio, R. M. (2021a). *Educación, tejido social agropecuario y configuración espacial en áreas rurbanas*. Ediciones UNL.
- Galimberti, S. (2011). Rurbanidad, objetos y significaciones. Un estudio acerca de los actores rurbanos y la política pública. *Actas del XXXIV Congreso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.
- Morín, E. (1999a). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Visión.
- Morín, E. (1999b). Los siete saberes para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morín, E., Ciurana, E., Motta, R. (2009). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E., Kern, A. (1999). *Tierra – Patria*. Nueva Visión.
- Monteiro, R. (2015). La información rurbana. Una interpretación sobre el uso de fuentes. *Actas del VIII Seminario Regional (Cono Sur) ALAIC*. Escuela de Ciencias de la Información de Córdoba. <https://alaic.org/seminarios-de-la-asociacion/viii-seminario-cordoba-argentina-2015/>
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019). Padrón Oficial de Establecimientos Educativos. Secretaría de innovación y Calidad Educativa. Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas. Actualizado al 2 diciembre de 2019.

<https://argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/padron-establecimientos>

Prudent, E. y Scarfó, G. (2018). *La extensión de la educación secundaria en el ámbito rural: estrategias para su logro en dos jurisdicciones*. Área de Investigación y Seguimiento de Programas. Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Serie Apuntes de Investigación, N° 15.

Sandoval, P., Leonardi, R., Pernuzzi, C. (2016). *Condiciones de vida del trabajador tambero actual*. Un estudio de caso en Esperanza, Cuenca lechera central, Santa Fe, Argentina. Congreso Prealasu. UNSE.

Capítulo 6

Hacia el interior de los alimentos. Una propuesta interdisciplinaria para trabajar contenidos de Matemática y Ciencias Naturales

María Silvina Reyes y Magali Freyre

Presentación

En este escrito se detallan algunas de las acciones llevadas a cabo desde el Programa de Extensión Educación y Sociedad (PES): “Hacia una mayor inclusión educativa”, en relación con el desarrollo de propuestas para la escuela primaria en torno a la problemática de la alimentación desde una perspectiva interdisciplinaria, que relacione contenidos de Ciencias Naturales y Matemática. Se realizaron talleres presenciales y virtuales para docentes y futuros docentes de escuela primaria, se elaboraron fichas didácticas con propuestas de actividades experimentales simples que pueden ser llevadas a cabo desde la casa y se implementaron talleres en los primeros años de la escuela primaria. Se destaca en las experiencias no solo la integración entre contenidos de distintas áreas sino la posibilidad de analizar la propuesta desde una perspectiva didáctica, lo que permite continuar pensando en el abordaje de problemáticas que integren contenidos científicos escolares, superando una visión fragmentada de los mismos. Es en esta línea que el desafío asumido continúa, a partir de la creación e indagación de nuevas propuestas que amalgamen el trabajo compartido y den pie a nuevas reflexiones y búsquedas.

La alimentación humana

La alimentación es el conjunto de actividades y procesos por los cuales se ingieren alimentos que aportan energía y sustancias nutritivas necesarias para el mantenimiento de la vida. Si bien comer no es un evento exclusivamente humano, la manera en la que lo hacemos sí lo es. Da cuenta de la condición humana ya que el hombre es el único ser vivo que cocina para comer y, al hacerlo, selecciona, ordena, procesa, y en esas acciones impregna de “sentidos” a los nutrientes que su natura-

La alimentación es el conjunto de actividades y procesos por los cuales se ingieren alimentos que aportan energía y sustancias nutritivas necesarias para el mantenimiento de la vida. Si bien comer no es un evento exclusivamente humano, la manera en la que lo hacemos sí lo es.

leza omnívora le permite metabolizar (Aguirre, 2010). El acto alimentario enlaza lo subjetivo, lo biológico y lo cultural de una manera tan indisoluble que difícilmente puede escindirse.

Seguridad alimentaria y educación

En 1996, luego de la finalización de la Cumbre Mundial sobre la Alimentación, celebrada en Roma, el concepto de Seguridad Alimentaria (SA) adquiere una perspectiva multidimensional. Se dice que existe seguridad alimentaria cuando todas las personas tienen en todo momento acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimentarias y sus preferencias en cuanto a los alimentos, a fin de llevar una vida activa y sana. A partir de la definición, se establece que el concepto de SA involucra cuatro dimensiones. La primera hace referencia a la disponibilidad de alimentos, estableciendo que existe SA cuando los alimentos se encuentran disponibles a nivel nacional y local, siendo los recursos alimentarios suficientes para proporcionar una dieta adecuada a cada persona, independientemente de la procedencia de ese alimento. La segunda dimensión es el acceso a los alimentos, lo que se entiende como la capacidad de las personas para producir o comprar alimentos suficientes que satisfagan sus necesidades nutricionales. La tercera dimensión es la utilización biológica de los alimentos y nutrientes. La cuarta y última hace referencia a la estabilidad en el tiempo de las tres dimensiones anteriores.

En cuanto a la tercera dimensión, es importante destacar que no es suficiente que los alimentos estén disponibles y sean accesibles a las personas para asegurar una alimentación nutritiva y segura. Hay personas que, aun teniendo acceso a los alimentos, sufren de malnutrición, principalmente como consecuencia de una incorrecta utilización de los mismos. Este aspecto está vinculado con factores tales como el estado de salud de los individuos, el acceso al agua potable, la preparación y las diferentes estrategias llevadas a cabo en la conservación de los alimentos. Sin dudas, esta dimensión presenta una estrecha relación con la educación. La alimentación constituye un acto voluntario, por lo tanto, es susceptible de ser modificado

La alimentación constituye un acto voluntario, por lo tanto, el mismo es susceptible de ser modificado a través de la educación. (...) la educación en general juega un rol fundamental en la correcta preparación y conservación de los alimentos, como también en la higiene y cuidado de cada individuo.

a través de la educación. Casullo (2000) considera la educación como un proceso de transformación integral de la persona. En este sentido, la educación en general juega un rol fundamental en la correcta preparación y conservación de los alimentos, como también en la higiene y cuidado de cada individuo. Si pensamos en la educación primaria, encontraremos que los modelos escolares asociados a la enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel primario contemplan contenidos ligados a las funciones de nutrición en los seres vivos, su relación con la salud y el ambiente, así como plantean un análisis de los alimentos como sistemas materiales. Trabajar desde estos contenidos resulta un enfoque irrenunciable pero insuficiente a la hora de problematizar el concepto de la alimentación (Bahamonde, 2009). Por lo anterior, este trabajo pretende dar cuenta de acciones que tuvieron como propósito el abordaje escolar del acto alimentario desde una perspectiva interdisciplinaria. Estas actividades fueron llevadas a cabo desde el PES que en 2022 cumplió 10 años desde su creación. Trabajar en extensión representa desde el Programa siempre construir con el otro, a través de la sinergia y de la multiplicidad de voces, aspectos que revisten de sentido a sus acciones (Arnau Short *et al.*, 2021). En este marco, las prácticas extensionistas se consideran dinámicas ya que se direccionan de la teoría a la práctica y viceversa, reconociendo siempre el sentimiento de carencia y de necesidad del otro (Freire, 2014). A continuación, se detallan algunas de las acciones llevadas a cabo.

Talleres de formación docente

Desde 2019 se dictaron talleres de capacitación para docentes en ejercicio y estudiantes avanzados del Profesorado de Enseñanza Primaria, donde la problemática de la alimentación humana se abordó desde un enfoque sistémico, incluyendo

Se abordaron contenidos estructurantes de las Ciencias Naturales, tales como funciones de nutrición, composición química de los alimentos, mezclas y cambios químicos. Se desarrollaron también contenidos de Matemática, tales como las relaciones de proporcionalidad directa, la proporcionalidad como razón y como porcentaje, a través del análisis de información nutricional en envases de distintos alimentos, figuras poliédricas y no poliédricas, características y elementos.

distintos niveles de complejidad, los cuales caracterizan la temática, trascienden la dimensión meramente biológica y reconocen que su análisis conceptual responde a diferentes áreas de contenidos (Ribarosa y De Longhi, 2012). Las instancias de capacitación se desarrollaron en instituciones educativas de la provincia de Santa Fe. También se realizaron de manera virtual en el contexto de pandemia. Cada taller tuvo una duración de aproximadamente 3 horas y se denominó “Hacia el interior de los alimentos”. Se abordaron contenidos estructurantes de las Ciencias Naturales tales como funciones de nutrición, composición química de los alimentos, mezclas y cambios químicos. Se desarrollaron también contenidos de Matemática tales como las relaciones de proporcionalidad directa, la proporcionalidad como razón y como porcentaje, a través del análisis de información nutricional en envases de distintos alimentos, figuras poliédricas y no poliédricas, características y elementos. También se abordaron la construcción del concepto de área a partir del uso de unidades convencionales y no convencionales y la independencia de la variación entre área y perímetro, entre otras.

Como cierre de los talleres, se propiciaron instancias de análisis de las propuestas por parte de los participantes. Se les propuso que identificaran los contenidos de Matemática y Ciencias Naturales involucrados y se indagó en una reflexión acerca de las variables didácticas puestas en juego en las actividades que les permita justificar en qué año de la escuela primaria ubicarían las propuestas y qué otras actividades relacionadas propondrían.

Fichas didácticas

La pandemia de COVID-19 y el aislamiento social obligatorio suspendieron la actividad educativa presencial en todos sus niveles. Así, se debió recurrir a la educa-

ción virtual con el objetivo de garantizar la continuidad de los procesos educativos, teniendo seguridad en que el regreso a las aulas y laboratorios se extendería en el tiempo (Cayo-Rojas y Agramonte-Rosell, 2020). En términos de Maggio (2021), no se puede educar en una pandemia haciendo de cuenta que no existe. Fue fundamental que nuevos enfoques surgieran priorizando contenidos a partir de una nueva interpretación de lo acordado desde lo curricular. Nuevos modos de enseñar y aprender se hicieron presentes.

En esta línea, y basados en las experiencias de los talleres de formación docente, se diseñaron fichas didácticas que incluyeron Actividades Experimentales Simples (AES). Las actividades experimentales se planifican con el objetivo de que las y los estudiantes aprendan contenidos de Química, Biología o Física, técnicas o destrezas a partir de situaciones cuyos resultados resulten sorprendentes a los estudiantes (Reverdito y Lorenzo, 2007). Se pueden implementar en diferentes espacios, incluyendo al aula convencional, pero yendo también más allá de ella. Esto motivó su inclusión en las fichas, ya que los estudiantes podían llevar a cabo las actividades en sus casas, sin mayores dificultades.

La serie de fichas “El laboratorio en casa” incluyó una sección denominada “Hacia el interior de los alimentos”. En esta categoría se abordaron en forma específica contenidos de Matemática y Ciencias Naturales, de manera interdisciplinaria para la educación primaria. En todos los casos, las actividades experimentales simples propuestas utilizaron materiales inocuos y de fácil accesibilidad. Así, invitaron a conocer a los alimentos desde su interior, a partir de su composición química.

Específicamente, una de las fichas se refirió a carbohidratos (“Hacia el interior de los alimentos: Carbohidratos”) y desarrolló además los siguientes contenidos: Cambios químicos. Números decimales. Relaciones de proporcionalidad directa. La proporcionalidad como razón. La proporcionalidad como porcentaje.

Por otro lado, la ficha “Hacia el interior de los alimentos: Lípidos” hizo referencia a otro macronutriente, como son los lípidos, y desarrolló específicamente los siguientes contenidos: Características de los lípidos. Características de los cuerpos geométricos. Cubrimiento del espacio.

Las fichas fueron difundidas a través de las redes sociales WhatsApp y Facebook. Además, se encuentran disponibles en la página web de la Universidad Nacional del Litoral, desde la que pueden ser descargadas. Una de las fichas (“Hacia el interior de los alimentos: Carbohidratos”) fue presentada en forma sincrónica mediante una charla virtual, de la cual participó más de un centenar de docentes de diferentes localidades de la provincia.

Talleres con alumnos de escuela primaria

Estos talleres se llevaron a cabo en la Escuela N° 139 Jorge Stephenson, y en ellos se abordó la problemática de alimentación desde una perspectiva interdisciplinaria con estudiantes de primer año. Desde Ciencias Naturales, se contemplaron las características de las plantas, fotosíntesis y hábitos alimentarios a partir de los mensajes propuestos en las Guías Alimentarias para la Población Argentina. Desde el área de Matemática, se trabajaron contenidos relacionados con figuras geométricas en dos y tres dimensiones.

Algunas reflexiones

Se destaca en las experiencias no solo la integración entre contenidos de Ciencias Naturales y Matemática sino la posibilidad de analizar la propuesta desde una perspectiva didáctica, lo que posibilita continuar pensando en el abordaje de problemáticas que integren contenidos científicos escolares, superando una visión fragmentada de los mismos. Las instancias de elaboración de fichas y de diseño y puesta en práctica de talleres para docentes y futuros docentes resultaron sumamente enriquecedoras en cuanto al trabajo y reflexión compartida acerca de propuestas interdisciplinarias para el aula de la escuela primaria. “Es en este sentido en que se apuesta al logro de un pensamiento complejo, que haga posible comprender y actuar en la complejidad, un pensamiento global que interprete la realidad superando la compartimentación de las disciplinas” (Revel Chion, 2013, p. 38). En esta línea, el desafío asumido continúa a partir de la creación e indagación de nuevas propuestas que amalgamen el trabajo compartido y den pie a nuevas reflexiones y búsquedas.

Referencias

- Aguirre, P. (2010). La construcción social del gusto en el mundo moderno. En Aguirre, P., Katz, M. y Bruera, M. *Comer. Una palabra con múltiples significados*. Libros del Zorzal.
- Arnau Short, P. M.; Espínola, S. S.; Reyes, M. S. y Escobar, P. I. (2001). La multiplicidad de voces en la conformación y consolidación de propuestas extensionistas ligadas a la inclusión educativa. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, 5(5, abril-diciembre), 95-114. <https://doi.org/10.19137/cuadex-2021-05-05>
- Bahamonde, N. (2009). *Educación Alimentaria y Nutricional. Cuaderno para el docente*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Casullo, M. (2000). *Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa*. Santillana.
- Cayo Rojas, C. y Agramonte Rosell, R. (2020). Desafíos de la educación virtual en odontología en tiempos de pandemia COVID-19. *Revista Cubana de Estomatología*, 57(3), 1-3. <http://www.revestomatologia.sld.cu/index.php/est/article/view/3341>
- Freire, P. (2014). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- Maggio, M. (2020). *Educación en Pandemia*. Paidós.
- Revel Chion, A. (2013). La interdisciplina, entendida como estrategia metodológica de integración de contenidos. *Ciencias Sociales y Educación*, 2(4), 21-40.
- Reverdito, A. y Lorenzo, M. (2007). Actividades experimentales simples. Un punto de partida posible para la enseñanza de la química. *Educación en la Química*, 13(2), 108-121.
- Rivarosa, A. y De Longhi, A. L. (2012). *Aportes didácticos para nociones complejas en biología: la alimentación*. Miño y Dávila.

Parte II. Problemas emergentes y debates actuales



Capítulo 7

Dislexia, un desafío para la enseñanza y el aprendizaje

Marcela Mendicino

Entrevistada por Patricia Isabel Escobar

Patricia Escobar (PE): —Comenzamos a hablar de dislexia hace ya largo tiempo, ¿es preciso seguir haciéndolo?

Marcela Mendicino (MM): —Siempre es necesario dar a conocer sobre este trastorno y poner a la dislexia en el lenguaje colectivo. Cuando iniciamos el trabajo conjunto con la FHUC allá por 2012 no se tenía mucha noción ni aproximación de lo que estábamos hablando. Se hizo preciso conceptualizar acerca de la dislexia, para despegarla de causas emocionales, de malas propuestas pedagógicas, en fin, para instalarla como una cuestión necesaria a atender en las escuelas. Nominarla no la descubrió ni la inventó, pero sí clarificó una serie de características que eran atribuibles a otras cuestiones y que, ahora instala una nueva visión de ese alumno, esa alumna. Quizás no era “vago” o “vaga”, “desatento” o “desatenta”, “desinteresado” o “desinteresada”, sino que aprendía de otro modo. Actualmente hemos contribuido mucho a que se conozca el término, pero temo que de no saber qué significa se pasó a la generalización de algunos síntomas para “diagnosticar/se” con esta condición, y creo que es importante ser muy cautos en ese sentido, primero porque para arribar a la conclusión de poseer (padecer en muchos casos) o no dislexia se requiere un diagnóstico exhaustivo y diferencial realizado por profesionales especialistas en neuropsicología, el que arroja un perfil cognitivo desde el que el trastorno deja de ser un solo rótulo para ser un camino a seguir. Pero también porque, si bien se naturalizó y desdramatizó el hecho de tener dislexia, puede correrse el riesgo de llegar al chiste “¡sos disléxico!” y que con ello se banalice el tema llevando a la descreditación de las acciones que sí deben llevarse a cabo con estos estudiantes.

PE: —¿Qué es y qué no es dislexia entonces?

MM: —Me gusta partir de la conceptualización de dislexia de la Asociación Internacional de Dislexia¹, puesto que lo deja muy en claro. *Es una dificultad específica del aprendizaje de tipo neurológico.* Tanto dislexia como disgrafía y discalculia, son trastornos específicos de aprendizaje, los que se encuentran ubicados como trastornos del neurodesarrollo. Ellos “aparecen” inéditamente en niños que ante el aprendizaje de estas habilidades escolares no se esperaba que fracasen, hasta allí básicamente alcanzaban todos los hitos esperados. De allí lo específico: poseen inteligencia normal, sin trastornos visuales o auditivos no corregidos, ni mentales o neurológicos, y han recibido una instrucción académica adecuada, pero presentan dificultades para leer y escribir. Es de tipo neurológico porque básicamente es una disfunción, funciona distinto el cerebro ante esta actividad, la lengua escrita, que es una adquisición cultural. Nuestro cerebro estaba preparado para ver, escuchar, el lenguaje oral pero ahora debe reciclarse para percibir, procesar y relacionar y emitir una respuesta desde ese código.

PE: —¿Cuáles son los rasgos y dimensiones que permiten reconocer este trastorno?

MM: —La dislexia *se caracteriza por la dificultad para reconocer palabras en forma precisa y fluida y por deficiencias en las habilidades para deletrear y descifrar.* Emergen dificultades en la exactitud pero también en la fluidez y eficacia. Nuestro idioma tiene una regla de conversión grafema-fonema muy transparente, lo que nos permite acceder a la decodificación de manera más fácil. Es por ello que es fundamental agregar el factor tiempo al diagnóstico. A las personas de idioma español que presentan dislexia les lleva mucho más tiempo leer y escribir. Ello es un dato de suma importancia en ámbitos educativos donde el tiempo áulico corre porque se deben alcanzar a recorrer todos los contenidos! *Por lo general provienen de una deficiencia en el componente fonológico del lenguaje.* Tanto la lectura como, aún más, la escritura, requieren de un complejo número de habilidades para poder llevarla a

1 Seguimos aquí lo consignado en Fejerman, Grañana (2017).

cabo, visuales, auditivas, secuenciales, motoras, de lenguaje. Desde la ciencia se ha recorrido esos y otros más para dar cuenta de la etiología de la dislexia y la causa más aceptada por la comunidad científica, es la fonológica: es decir, la capacidad de reconocer que el continuum del lenguaje hablado está formado por partecitas (de reconocimiento cada vez más analítico) las que se pueden manipular y las que les podemos adjudicar un signo que es el grafema. En esa conversión radica esencialmente la dislexia, cometen tantos errores, siguen requiriendo tantos recursos cognitivos, que no les permite automatizar la actividad. Omiten, invierten, sustituyen, etcétera.

PE: —¿Cuáles son las principales dificultades que se producen en el aprendizaje?

MM: —*Entre las consecuencias colaterales, se pueden incluir problemas con la comprensión de la lectura...* si bien en los inicios de la alfabetización, los recursos cognitivos están exclusivamente enfocados en la decodificación, proceso muy arduo y fatigoso que obra de cuello de embudo obturando la comprensión; sabemos que para acceder a esta no se requiere solo de ello, por lo que luego alumnos con buenos conocimientos previos, capacidad de inferir, transferir, memoria operativa y a largo plazo pero además adecuadas funciones ejecutivas y motivación y volición, lo logran. *Y con una carencia de experiencia literaria, lo que podría impedir el incremento del vocabulario*, lo que Stanovich denominó “efecto Mateo”, puesto como no encuentran placer ni significatividad en leer, y las diferencias se incrementan también en el lenguaje oral. Creo que esta conceptualización abre las puertas para que docentes de cada nivel y de especialidades sepan identificar y hacer una oportuna la detección, pero además para diversificar su propuesta áulica. Como lineamientos generales y fundamentales: permitirles más tiempo, evitar la escritura instrumental, incluir el uso de la tecnología que les lea oyendo y escriba hablando, que las consignas, cuestionarios sean ofrecidos ya escritos, darle los textos con anterioridad y/o digitalizados, utilizar audiolibros, dar prioridad de la oralidad.

PE: —Al principio del aprendizaje de la lectura y escritura aparecen muchos de esos síntomas que se atribuyen a dislexia: omiten, sustituyen invierten letras, unen o separan mal palabras... ¿Cómo sabemos que es preciso esperar y cuándo empezamos a sospechar de un trastorno en el área de qué?

MM: —El aprendizaje de la lectura y escritura consiste en un proceso, no es algo de todo o nada en un instante. El mismo ya comienza en el nivel inicial ;cuando todavía ni pensamos en usar cuadernitos! En cada etapa hay hitos esperables, cuantificables que nos permiten comenzar a trabajar en los desafíos para que no se sumen otras cuestiones emocionales, vinculares, conductuales. El docente del primer ciclo debe conocer, en primer lugar, si entre su alumnado hay antecedentes de dislexia: puesto que hablamos de un trastorno, en un alto porcentaje, heredable. No para rotular, señalar e inhabilitar al niño o niña, sino para estar atentos, proponer actividades de manera diferente. Por otro lado, es el docente o la docente quien tiene el parámetro del aula, para saber a quiénes les está costando un poco más, quiénes desde el lenguaje oral tampoco comprenden o que manifiestan un desempeño antagónico. Ante esto, muchísimas investigaciones científicas demuestran que es necesario intervenir. Luego puede haber discrepancias sobre ponerle el nombre dislexia o no; pero se debe comenzar a trabajar con conciencia fonológica, principio alfabético, desde lo multisensorial. El hecho de esperar por el solo hecho de que “madure” facilita que se instale el trastorno, se agrave y emerjan evasiones y otras cuestiones.

PE: —Esto de esperar se vio incrementado luego de la pandemia, reconozcamos que fue un período especial y atravesó casi dos años.

MM: —¡Sí!, retomo la idea de que el lenguaje escrito es una adquisición cultural, por lo que requiere de una enseñanza sistemática, específica, secuenciada, planificada, la que en 2020 muchas veces fue transferida desde un celular, o unas actividades en papel, con mamá, papá, o el que pudiera y en cualquier horario. A muchos niños se pretendió alfabetizarlos en esas circunstancias, y muchos no lo lograron o no de

manera tan adecuada. En el caso de percibir dificultades es igualmente recomendable hacer un perfil cognitivo y comenzar a intervenir, quizás no poner el nombre pero sí con intervenciones como si lo fuera. Luego de un tiempo, si persiste, ya podremos llamarla dislexia, pero no hemos dejado pasar un tiempo valiosísimo.

PE: —Seguimos poniendo mucho énfasis en la dislexia y dejamos a la disgrafía y discalculia en segundo plano, justamente cuando creemos que ya de ella hay una noción.

MM: —Partamos de esos conocimientos previos para hacer más fácil la comprensión de estos conceptos, las tres —dislexia, disgrafía y discalculia— están incluidas en los trastornos específicos de aprendizaje, por lo que comparten todas las características anteriormente detalladas. En el caso de la disgrafía, ese componente fonológico es el que, cuando es deficitario, se refleja de igual modo en la escritura, cometiendo los mismos errores, además de en la ortografía arbitraria, y siendo una actividad que, al no poderse automatizar, también le requiere más tiempo. Si a ello le agregamos los requerimientos motrices y de espacio gráfico, también podemos encontrarnos con alumnos y alumnas con mala letra, trazo, tamaño y/o ubicación inadecuada. Respecto de la discalculia, a riesgo de repetirme, el número y los algoritmos del cálculo fueron creados por humanos, por lo que su cerebro debió apelar a áreas que eran utilizadas para, por ejemplo, cuantificar el contexto inmediato, hecho que compartimos con otros animales y, desde allí, llegar a construir constructos tan abstractos como los trabajados en el área de Matemática. Desafíos en estas habilidades también son detectables antes de llegar al “cuadernito”, niños y niñas que no intentan etiquetar cada elemento de una colección con una palabra número, no comparan entre números de 1 al 5. Luego persisten herramientas arcaicas para manejarse en este dominio, como contar con material concreto, los dedos, para hacer cálculos mentales, resolver situaciones problemáticas. Y planteo este paralelismo con dislexia ya que estas nociones de bajo nivel afectadas no impiden que accedan a la comprensión de situaciones problemáticas. Si se brindan ayudas pertinentes,

tempranas y compensatorias, su razonamiento no es afectado. Y el tiempo vuelve a ser un factor de primordial importancia para diagnosticar los problemas y ayudarlos en el aprendizaje. Por un lado, niños y niñas con estas dificultades pueden pasar inadvertidos cuando cuentan con mucho tiempo para hacer una actividad, ya que bajo estas condiciones pueden resolverlas de forma eficiente pero con estrategias ineficientes en un tiempo de ejecución mayor; la otra cara es que en los tiempos áulicos acotados no se logran dimensionar sus posibilidades.

PE: —En el transcurso de ese tiempo y trabajo compartido nos enfocamos muchas veces en los trastornos de aprendizaje...

MM: —Sí, y nunca nos es suficiente. Recuerdo que en nuestra primera charla, en 2012, la nominé “Dislexia, un problema de varios, un compromiso de todos”. Creo que ya desde ese momento pudimos instalar que no es una “enfermedad rara”, que existe una alta prevalencia en las aulas, pero aún nos resta construir mucho desde el “compromiso de todos” por ausencias del Estado en sistemas de salud y educaciones inclusivas, de legislaciones pertinentes, etc. Por eso resulta un gran recorrido lo experimentado en el ámbito de FHUC y la UNL habilitando espacios de capacitación a docentes y a quienes que se encuentran en formación tanto en los profesorado como en otras carreras, pensando en la implementación de las adecuaciones que se requieren para quienes asisten a sus unidades académicas.

Referencias

- Fejerman, N., Grañana, N. (Comps.) (2017). *Neuropsicología infantil*. Paidós.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.

Cátedra optativa y electiva sobre dislexia

La cátedra “Dislexia: un desafío para la Salud y la Educación” surgió en el ámbito de FHUC–UNL por iniciativa del PES “Hacia una mayor inclusión educativa”. Se ofrece como un espacio curricular optativo para quienes se están formando en las carreras de Profesorado que se dictan en FHUC; y además como una asignatura electiva para todas las carreras de la UNL. Hasta el momento se ha dictado durante los ciclos lectivos 2014, 2016, 2019 y 2021. Su desarrollo se planifica cada dos años y se forman en esta temática aproximadamente 50 estudiantes por cohorte.

La propuesta de la cátedra ha resultado un espacio propicio para resignificar las atribuciones y patologizaciones en torno a la dislexia, una problemática que no es abordada en los programas obligatorios de las carreras de la FHUC y de la UNL. La iniciativa ha permitido acercar conocimientos de las neurociencias para la comprensión de trastornos en los aprendizajes asociados a la dislexia, la disgrafía y la discalculia. Representa, a su vez, un espacio de aprendizaje, concientización y diálogo para que pueda luego ser puesta en práctica en la realidad y cotidianeidad de cada profesión y el trabajo en el aula. De este modo, se promueve un mayor conocimiento sobre estas problemáticas para generar una mayor responsabilidad, compromiso y enriquecimiento para futuros profesores, profesoras y profesionales.

Ciclo de charlas / Educación. Problemáticas emergentes en contextos diversos

Dislexia: un desafío para la educación y la salud

Ficha

Docente a cargo	Marcela Mendicino
Fecha	24 de junio 2022
Modalidad	virtual por videoconferencia
Cantidad de inscriptos	575
Acceso a YouTube	https://youtu.be/RkA8KnBJavk

Ciclo de charlas / Educación. Problemáticas emergentes en contextos diversos

Disgrafía y discalculia

Ficha

Docente a cargo	Marcela Mendicino
Fecha	19 de agosto 2022
Modalidad	virtual por videoconferencia
Cantidad de inscriptos	579
Acceso a YouTube	https://youtu.be/6XPluAQrB_E

Capítulo 8

“Mírame, yo también soy parte”.

Accesibilidad para ciegos y disminuidos visuales

Patricia Micheloud y Marisa Guerra

Entrevistadas por Sofía Espínola

Sofía Espínola (SE): —Desde hace más de una década vienen pensando, construyendo, mirando nuevas maneras y recorridos para abordar diferentes estrategias que permitan y acompañen a mirar las prácticas de enseñanza más accesibles, no solo para las personas con discapacidad visual sino también para todo el alumnado. ¿Cómo empezar a trabajar estos temas en los contextos educativos? ¿Cómo prepararnos como docentes en estos nuevos desafíos?

Patricia Micheloud (PM): —Lo primero y más importante es poder detenernos como docentes y mirar nuestras prácticas áulicas. No mirando lo que no hice, sino cuánto recorrido y prácticas innovadoras hemos hecho sin darnos cuenta. Desmitificando a las personas con discapacidad, pudiendo mirarlas no desde lo que supuestamente no tienen sino desde todo su potencial, verdaderamente desde quienes son. Para esto es imprescindible, a nivel institucional, poder darnos un debate sobre las “barreras” con las que todo el tiempo nos encontramos y muchas veces hemos hasta naturalizado que existen.

SE: —El 28 de septiembre de 2022 realizaron en la Facultad de Humanidades y Ciencias un conversatorio titulado “Mírame, yo también soy parte” y proyectaron la versión audiovisual de un cuento de Liliana Bodoc “Amigos por el viento”, pero le pidieron al público que se ponga antifaces. ¿Qué pretendían con esta estrategia?

PM: —Nuestro objetivo fue ponerlos en situación, que aquella propuesta a la que los invitamos pasara por el cuerpo, por su sentir; buscábamos que, al tener sus ojos tapados, sí o sí el cuerpo les hablara, y esto fue lo que sucedió. Queríamos correr-

Mirar es estar presente, disponible para el otro, de ahí surge la pregunta: ¿Estoy disponible para mirar al otro tal cual es en su singularidad o su “discapacidad”?

los del lugar, esas únicas maneras que tenemos aprendidas de siempre mirar al que está delante, de siempre querer anticiparnos con lo que vemos.

Al terminar la proyección los invitamos a que se retiraran los antifaces y les preguntamos qué sintieron al escuchar el cuento.

Surgieron expresiones tales como: incertidumbre, incomodidad, curiosidad, inseguridad, nerviosismo, ansiedad, desprotección, vulnerabilidad, entre otras tantas.

SE: —¿Por qué eligieron ese cuento?

PM: —Es un cuento muy sensorial, con muchos sonidos, los y las presentes nos contestaban que se iban imaginando esos ruidos y que el antifaz hacía que pudieran centrarse en otros sentidos. Porque en esas circunstancias, al no poder ver, utilizamos otros sentidos con más profundidad. Además, es un cuento que habla de los prejuicios cuando a veces, no siempre, en realidad, podemos tener vientos en común entre las personas, y hay una diferencia entre “ver” o “mirar” al otro. Podemos ver porque la verdad es que podemos ver sin mirar. Mirar es estar presente, disponible para el otro, de ahí surge la pregunta: ¿Estoy disponible para mirar al otro tal cual es en su singularidad o su “discapacidad”? Sabiendo que estoy atravesada por mis ideas, por mis prejuicios, por lo que me dijeron que está bien, lo que está mal, lo que debería, lo que no debería. ¿Puedo correrme? Y si no puedo correrme, lo estoy mirando desde: ¡uy pobrecito! Me necesita. ¿Puedo estar presente para mirar eso como docente o futura docente?

SE: —Fue muy interesante cuando le preguntaron al público si conocía el mar. ¿Qué objetivo perseguían con esa interrogación?

PM: —Cuando preguntamos si todos conocían el mar, algunos respondieron que sí, otros pocos que no. Los que respondieron que sí hablaron sobre la inmensidad, el frío, la desconfianza, la belleza; y les preguntamos a los que no lo conocieron si pudieron imaginárselo, si pudieron sentirlo, si pudieron sentir esa inmensidad. Una de las presentes respondió: “No es lo mismo. No es lo mismo “imaginar” que “estar” en esa inmensidad. Tenemos que hablar en primera persona: qué me pasa a mí con lo que tengo enfrente. ¿Cuál es mi percepción? ¿Cuál es mi sentir sobre esta situación? Cuando miramos a nuestros alumnos, nuestras alumnas, nuestros estudiantes. Más allá de que nos forman para pensar en este alumno ideal, hermoso, divino, que nos escucha, que le encanta. Mentira, tenemos delante una variedad y singularidad de estudiantes y yo tengo que pensar mi clase en función de a quién tengo delante, no de ese alumno ideal y de lo que a mí me gustaría. Cosa que hacemos muchas veces. A mí me gustaría... ese a mí me gustaría no está pensando en la singularidad del grupo. Y ahí entramos los docentes en la discusión: se puede o no se puede pensar en las singularidades. Si nos formaron para pensar y armar una planificación para todos, después veremos cómo la adaptamos. ¿Y ese todos? ¿Dónde está eso de lo que estábamos hablando? Porque uno dice: ¡Uy, no! Es mucho trabajo, tengo 44 horas. O el docente de primaria: Tengo dos cargos. Y así sucesivamente, familia, vida... por supuesto... Pero delante nuestro tenemos una gran responsabilidad que son mis alumnos. Y entonces volvemos a la misma pregunta: ¿Cómo los miro? ¿Los veo? ¿Los miro? ¿Los conozco? ¿Me doy esa presencia como docente para estar disponible? Disponible para qué, para quiénes, cuándo, de qué manera. ¿A mi forma? A mi forma, a veces hace que más de la mitad no entre. Son mis formas. Mis maneras. Y están bien. La cuestión es desde dónde podemos abrirnos a mirar y construir junto al otro. Que es el otro real, no el que yo quiero. Todos tenemos historias diferentes, contextos diferentes. Y eso no significa que no podamos pensar como un grupo, como una unidad. Más allá de las diferencias, que están bien.

SE: —En el conversatorio, fueron varias las preguntas dirigidas a los y las presentes, y otra de ellas fue: ¿Cuál creen que es su rol frente a un alumno con discapacidad? Si se lo habían planteado. Y vos, Patricia, dijiste: “Creo que sí, por algo están acá”. Y surgieron varios intercambios, experiencias contadas por varios docentes que estaban presentes. ¿Qué conclusiones sacaron de ese intercambio? ¿Cuáles son algunas de las situaciones a las que nos enfrentamos como docentes?

MG: —Nos contaban, por ejemplo, que en un curso había un niño con autismo y que no sabían hacer las adaptaciones. Nos decían que hubo una interrupción. Que hacían lo que podían para garantizarle la educación. También una estudiante nos contó que una docente de la carrera la dejó pensando cuando les dijo: “¿Qué hago con lo que no sé?”. Nos puede pasar. La clave está en no quedarme en el yo no sé, yo no puedo, sino buscar, tejer redes, contactarme con gente. Por ahí es el camino. Luego, también, una docente que da equinoterapia nos dijo: “Hay que crear espacios para la diversidad. Centrarnos en lo que pueden hacer y no en lo que no pueden. Siempre basándonos en las potencialidades”. Hoy las personas con discapacidad están más presentes en la vida, antes estaban escondidas, no tenían tanta participación social ni escolar. Hubo un movimiento importante de estas personas y sus familiares y después vino la normativa a acompañar esta inclusión. En este momento, una de nuestras alumnas del Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Visual habló acerca de la educación especial, en el marco normativo que se basa en la Constitución Nacional argentina, que establece el derecho a enseñar y a aprender con el artículo 14. También está la convención de los derechos de las personas con discapacidad que se dio en 2006. La Ley 26061 de protección integral de los niños, niñas y adolescentes y Ley Nacional de Educación 26206. Todos estos documentos vienen a regular para que de alguna manera se pueda acompañar a las personas con discapacidad. Siempre decimos primero “personas”. Todas estas normativas están hechas para que las personas con discapacidad puedan participar activamente en la sociedad, estar incluidas. Regulan aspectos para que la sociedad les ofrezca accesibilidad a los espacios, a las activi-

dades, al diario vivir. Nosotros, como docentes, somos responsables de que se conozca y se cumpla. Acompañando también las decisiones de las familias. Una de estas normativas regula la inclusión de los niños en escuelas de nivel, pero no todos los niños pueden estar en una escuela de nivel. Y no todas las familias quieren que su hijo esté en una escuela de nivel. Como docentes tenemos que defender esa decisión de la familia. Hay que pensar lo siguiente: ¿Cuáles son las barreras que se consideran que están presentes a la hora de pensar una clase o enseñar con un grupo de 25-30 alumnos? ¿Qué elementos habría que mirar para construir una propuesta accesible, diversificada, flexible, que contemple esas barreras?

SE: —¿Cuáles son esas barreras?

PM: —Una barrera posible es nuestro propio miedo ante esta situación de estar con muchos alumnos y pensar: no voy a poder, no voy a llegar a todos y que algo les quede. Una propuesta accesible es corrernos de ese lugar de miedo, no pensar que ese otro distinto va a venir a desordenarme. Sino pensar qué podemos construir juntos a partir de las diferencias, porque todos somos diferentes. Y eso no tiene que ser visto como algo negativo, sino trabajar a partir de eso, conocer a nuestros alumnos, interesarnos por ellos. Brindarles una educación, propuestas que puedan apuntar a su formación integral, cognitivamente, socialmente, humanamente, que puedan crecer. Pero esto no pensando en los alumnos con discapacidad, sino en todos los alumnos, porque todos tienen diferencias. Si algo me incomoda, me saca de mi zona de confort, ¿es malo? ¿Lo corremos al otro, lo sacamos, o es una posibilidad de mirar diferente? Aprender. ¿Pero estamos disponibles a eso? ¿A que lo que nos acontece nos interpele? La primera barrera que instalo son los prejuicios. Porque venimos desde una mirada direccional y una formación en la homogeneidad que tenemos impresas, las tenemos en nuestro ADN docente. Y es muy difícil construir lo propio para empezar a hacer este camino que necesitamos desde una mirada al otro sin prejuicio. No qué le voy brindar como docente, sino qué construimos juntos para que esto suceda. ¿Cuál es la función de la enseñanza? ¿Los contenidos o

Se trata de promover la participación de las personas, dándoles el protagonismo que merecen. Identificar y remover las barreras. Responder a la diferencia, todos somos diferentes.

enseñarles a pensar? ¿Los contenidos o enseñarles a ser resilientes ante un mundo cambiante? Creo que es una barrera que debemos sortear. Y por eso las capacitaciones son importantísimas. Barrera de que los chicos llegan a primer año de la escuela secundaria sin estar alfabetizados. Estamos buscando las herramientas para sortear esta realidad. El temor, el no poder hacerlo. La alfabetización es un derecho.

SE: —Para terminar, ¿qué opciones o posibles soluciones se pueden encontrar ante estos desafíos, estas adversidades que se encuentran a la hora de enseñar, o qué piensan para empezar a pensar en un cambio en la educación en este sentido?

MG: —Se trata de promover la participación de las personas, dándoles el protagonismo que merecen. Identificar y remover las barreras. Responder a la diferencia, todos somos diferentes. Atender a todos los estudiantes, sobre todo a aquellos que tienen mayor riesgo de ser excluidos. El encuentro: “Mirame, yo también soy parte”, esta experiencia buscó generar en cada una de las personas el percibir, mirar, sentir aquello que está detrás de las creencias, expectativas, de la cultura, etc. Para lo cual es imprescindible estar presentes, acallar la mente y abrirnos a lo desconocido, a lo que acontece, a lo que convoca. Pensar en un otro nos lleva a mirarnos en esas prácticas cotidianas del encuentro con un nosotros, donde muchas veces lo desconocido y lo incierto se transforman en barreras que obturan el verdadero hacer docente. Nos preguntamos: ¿Lograr espacios, recursos accesibles es posible desde el afuera o estamos todos los actores involucrados en transformar y crear mecanismos y estrategias que den lugar a mirar al otro y a mirarnos donde la singularidad permite el crecimiento para que los estudiantes sean los protagonistas de sus aprendizajes? Es necesario hacernos esta pregunta para permitir la reflexión de

Es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales

nuestro accionar como docentes o futuros docentes, habitantes de una sociedad en la que las barreras y el accionar de los sujetos son los que impiden la participación de los otros. Ese otro cuyo derecho también debe ser respetado. En este sentido, una educación inclusiva debe ser capaz de enseñar a todos los sujetos, sin exclusiones de ningún tipo. Para lo cual es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales. Para que una verdadera inclusión tenga lugar es necesario respetar los intereses, necesidades y particularidades de cada sujeto, lo que se relaciona con las trayectorias educativas individuales, esas múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, que muchas veces no se producen de manera lineal por el sistema educativo, sino que se van configurando en recorridos singulares para cada sujeto. Esas trayectorias implican para su real concreción de las configuraciones de apoyo esas redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras para el aprendizaje, desarrollar estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. El objetivo de clarificar las configuraciones de apoyo es diseñar, orientar y contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del sistema, las instituciones y los equipos. En un proceso de inclusión es necesario tener en cuenta que todos puedan estar presentes, participar, y que se valoren sus logros. Para ello es necesario identificar y remover las barreras para la participación y el aprendizaje, adecuando las propuestas conforme a las diferencias individuales, respetando y realizando los ajustes razonables que cada sujeto requiere.

Ciclo de charlas / Educación. Problemáticas emergentes en contextos diversos

“Mírame, yo también soy parte”. Propuestas para generar encuentros accesibles

Ficha

Docente a cargo	Patricia Micheloud y Marisa Guerra
Participación	alumnas del Instituto Superior de Profesorado N° 8 “Almirante Guillermo Brown de la materia: Taller de la Práctica III Profesorado de Educación Especial con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales: Gabriela Giménez, Florencia Parpal y Silvina Schröder.
Fecha	28 de septiembre 2022
Modalidad	presencial
Cantidad de inscriptos	190

Capítulo 9

Un recorrido por las creaciones del Colectivo Infancias Diversas

Romina Brasca, Magdalena Allevi, Julia Benassi, Marcela D'Angelo y Mariana All
Entrevistadas por Ana María Mántica

Ana María Mántica (AMM): —¿Cuáles fueron las motivaciones que gestaron el proyecto de Infancias Diversas, cuáles fueron los caminos transitados para llegar al producto de Lora Pandora?

Romina Brasca (RB): —El proyecto nace haciendo propicia una convocatoria de la Universidad para presentar una primera idea, puntapié inicial, de lo que más tarde terminó siendo este colectivo, Infancias Diversas, del cual somos parte. Discutimos mucho acerca de cómo construir el problema del proyecto. ¿Se centraría en la necesidad de crear cuentos para niños y niñas con condición de espectro autista? ¿Se propondría llegar con estos materiales a otras infancias con necesidades particulares, como las que identificábamos en la población que trabajamos primariamente, pero sin los recursos para acceder a ellos? O bien queríamos un proyecto que contemplase múltiples accesos y por eso múltiples lenguajes, que a la vez fuera semillero de la producción de un cuento para cada niño/niña en particular y se pudiera contar y compartir en diferentes ámbitos para quien quisiera ser parte de ese momento de juego.

Magdalena Allevi (MA): —El cuento de la Lora Pandora surge así, cocreado por un colectivo de familias, profesionales de la salud, el arte, la educación, y se abre a la cocreación en cada encuentro con quien lo lea, cuente, cante, juegue... Para seguir

El cuento de la Lora Pandora surge así, cocreado, por un colectivo de familias, profesionales de la salud, el arte, la educación, y se abre a la cocreación en cada encuentro con quien lo lea, cuente, cante, juegue.
(MA)

Cuando hablamos de materiales accesibles en el campo educativo, nos referimos especialmente a los cuentos, porque es sobre lo que venimos trabajando recientemente, y la primera necesidad que nos interesa destacar es la del acceso a un tiempo y espacio propicios para detenerse en la tarea de contar. (JB)

recreando esta historia y tantas otras como cada lector/a, cojugador/a quiera crear. Y para ello la condición determinante de este proyecto no se resume en una sigla diagnóstica, sino en la premisa de que la accesibilidad a las diversas necesidades, tantas como infancias hay, debe estar contemplada a la hora de pensar en la construcción de un objeto lúdico estético como es el cuento.

RB: —En la génesis del cuento que creamos se encuentran las vivencias de Sofi, Juan, María, sus mamás, padres, tías, terapeutas, maestras, pero también las vivencias de otras familias, otros niños y niñas, docentes, y muchos voluntarios que se fueron sumando desde su propia experiencia lectora.

Marcela D'Angelo (MD): —Reconocer las vivencias que nos llegan del cotidiano de los niños, niñas, sus familias, docentes y terapeutas, nos permitió en un inicio advertir líneas problemáticas vinculadas con la carencia y la escasez. En sus relatos coinciden en la escasa disponibilidad de objetos lúdicos accesibles para todas las infancias. Las familias manifiestan no contar con tiempo para disponerse al juego con sus hijos o hijas y asumen que no saben cómo y con qué jugar. Identifican que las propuestas literarias disponibles en el mercado reúnen en parte —o no reúnen— cuentos que incluyan en su diseño alternativas para que sea posible el acceso al juego y a la comunicación. Sin embargo, al disponernos a escucharles, reflexionar junto con ellas, logramos comprender y advertir la riqueza en las experiencias, la potencia de las soluciones ensayadas puertas adentro, de “entre casa”. Venían siendo parte de la vida cotidiana los innumerables modos de armar historias, construir juegos, cuentos artesanales, con lo que había al alcance. Recuperar saberes locales entramados entre familias, terapeutas, elaborados acorde a

El colectivo interdisciplinario Infancias Diversas se funda así en la necesidad de trabajar para el respeto, cuidado y acompañamiento de las infancias, revalorizando su voz y el protagonismo en los procesos de vida cotidiana. (MD)

las necesidades particulares de niños y niñas, ha sido una fuente inspiradora que permite afirmar que nuestro punto de inicio no fue la hoja en blanco.

Julia Benassi (JB): —Cuando hablamos de materiales accesibles en el campo educativo, y nos referimos especialmente a los cuentos, porque es sobre lo que venimos trabajando recientemente, la primera necesidad que nos interesa destacar es la del acceso a un tiempo y espacio propicios para detenerse en la tarea de contar. Entendemos que esto es parte de brindar a los niños y niñas oportunidades de desarrollo y aprendizaje, así como una apuesta a la salud colectiva. Esta tarea encuentra mayores dificultades en una época en donde prima la urgencia, el tiempo parece escurrirse (Bauman, 2005) y el detenimiento para el encuentro y el juego escasea. Este marco epocal se complejiza aún más cuando se trata de infancias en las cuales la comunicación, el lenguaje, el procesamiento sensorial y el juego son dimensiones del desarrollo especialmente comprometidas. Por eso, estas diversidades son motivo y motor del trabajo que venimos realizando desde la Universidad Nacional del Litoral y la Asociación Espacios en Movimiento junto con el equipo de profesionales de Vaivén infancias, en el marco de un Proyecto de Extensión de Interés Social que se desarrolla en la intersección entre salud, educación y arte.

MD: —El colectivo interdisciplinario Infancias Diversas se funda así en la necesidad de trabajar para el respeto, cuidado y acompañamiento de las infancias, revalorizando su voz y el protagonismo en los procesos de vida cotidiana. Entendiendo que tener o dar voz trasciende la posibilidad de hablar y nos implica en el campo más amplio de la comunicación. En este contexto, se prioriza la necesidad de continuar tramando acciones que permitan poner en tensión los supuestos epistemológicos,

éticos, conceptuales, metodológicos que subyacen a las prácticas interdisciplinarias en escenarios de educación y de salud. Ya que se advierte en los encuentros intergeneracionales el predominio de modos de participación adultocéntricos que acallan los modos de expresión que las infancias despliegan al comunicarse.

MA: –Desde el año 2018 estas son las motivaciones que guían al colectivo. Desde los espacios de cátedras, con la participación de diferentes grupos de estudiantes, graduados, docentes, y actores de distintas instituciones con las que se teje la red de trabajo, el cuento “ La Lora Pandora” se pone en movimiento como invitación a la cocreación de modos diversos de comunicación y juego para todas las infancias.

AMM: –¿A qué se refiere el término infancias diversas?

MA: –Partimos de considerar a la infancia como una construcción social, y esto es reconocer, recurriendo a Graciela Frigerio (2005), que las palabras que usamos tienen efecto político–subjetivo, no son neutras, instituyen, trazan qué es posible conocer.

Mariana All (MAI): –Antes de los siglos XVI y XVII existían niños y niñas, pero no había ningún saber o práctica específica en torno a ellos que los diferenciara de los adultos, no existían la infancia ni la niñez como categoría, y por consiguiente tampoco la de adultez. En el siglo XVII empezó a existir lo que Philippe Ariés (1987) denomina el “sentimiento de infancia”, las condiciones sociales y culturales de la época la hacen emerger. La modernidad parece ser el punto de confluencia en donde surge una imagen acabada de la infancia que se proyecta hasta la actualidad, donde comienza a advertirse cierto quiebre en esta construcción. En la modernidad, la pedagogización de la infancia da lugar a una infantilización de parte de la sociedad. Una infantilización paradójica, porque subestima, ubica al niño como objeto de ternura, amor y protección, y al mismo tiempo controla y desvaloriza en su presente: el niño vale en su promesa de adulto, por lo que será en un futuro y no por lo que es.

MA: —Durante el siglo XX se produjo un pasaje de la búsqueda de sujeción de los niños a las instituciones (familia, escuela, Estado, Nación) a su desujeción por la crisis de estas. Cristina Corea (1999) enfatiza en la desaparición del niño como sujeto de derechos en cuanto futuro ciudadano y su reemplazo por el niño consumidor, el niño sujeto de opinión. La escuela, orientada a la formación de los niños para que en el futuro fueran buenos ciudadanos y también con la misión de protegerlos en el presente en cuanto seres débiles por inmaduros, se desvanece ante la lógica del consumo.

MD: Recién en el siglo XXI, a partir de la Declaración de los derechos del niño (1959), la Convención Internacional de los derechos de la niñez (1989), la Convención de las personas con discapacidad (2006), y los marcos normativos sancionados en consonancia acerca de la protección integral de las infancias, se considera a los niños y a las niñas como sujetos plenos de derecho. Ana María Fernández (1993) afirma que, si bien resulta un avance importante en la formulación de las leyes en general desde el conocimiento científico, y en la formación y consolidación de campos disciplinares, haber construido la *especificidad* niñez, esta requiere de nuevas *especificidades* que den cuenta de las diferencias presentes en procesos de socialización y en la construcción de subjetividades. Las mismas ameritan ser reconocidas y visibilizadas, ya que dan cuenta de los diferentes modos de ser niños y niñas desde una inscripción de clase, de las diferencias entre ser niño y niña desde una inscripción de género. Esta autora menciona que, si no se interpelan las representaciones del mundo que homogenizan a los colectivos sociales —en este caso, el de la niñez—, persistirán las diferencias y se continuarán sosteniendo las desventajas sociales con que niños y niñas circulan por el mundo social (D'Angelo–Farto, 2023).

JB: —El estatuto de la infancia ha variado y la subjetividad de los niños en la época actual se constituye de manera distinta y sobre diferentes soportes. Aun cuando marcos normativos como las convenciones y las leyes de protección integral han explicitado para la niñez su condición de sujeto de derechos, y han permitido

La promoción e inclusión de las infancias en las aulas implica en primer lugar reconocerlas como sujeto histórico social, protagónico en sus posibilidades de coparticipación para la construcción de sus procesos de aprendizaje. (MD)

reconocer ciertos atributos generales que caracterizan a la infancia, es indispensable reconocer a las infancias en su singularidad situada. Referirnos a infancias diversas implica reconocer a la niñez como construcción social desde sus interseccionalidades de clase, género, etnias, geopolíticas y culturales.

AMM: —¿Qué herramientas pueden brindar a los docentes para trabajar con las diversidades de las infancias en el aula?

MA: —La promoción e inclusión de las infancias en las aulas implica, en primer lugar, reconocerlas como sujeto histórico social, protagónico en sus posibilidades de coparticipación para la construcción de sus procesos de aprendizaje. Si las políticas educativas buscan mejorar la vida de las infancias, en este caso, nada de esas infancias se puede pensar sin estas mismas. Y, en ese sentido, la inclusión educativa es parte y es condición de esos procesos. Igualmente, no habría forma de pensar procesos inclusivos sino promoviendo proyectos de vida saludable. En definitiva, salud, educación y arte no deberían unirse al servicio de una política pública sino al revés. Se trata de reconocer lo que se produce junto.

MD: —El proyecto que desarrollamos pretende ser un aporte para las escuelas que surge de un trabajo colectivo, en red. A partir de los diálogos sostenidos, nos proponemos enriquecer las propuestas que ya están vigentes y construir juntos herramientas para potenciarlas. Las escuelas vienen trabajando en la construcción de materiales accesibles, crean propuestas con lo que tienen a su alcance, a pesar de lo que no hay. Se advierten recursos interesantes, y en todo caso será preciso socializar, compartir, dar a conocer y potenciar. También es necesario reparar en

que la inclusión educativa no puede pensarse por fuera de las oportunidades de inclusión en otros contextos, entendidas en términos de participación y ciudadanía. María Morfín Stoppen y Yolanda Corona-Caraveo (2001) acercan la participación de las infancias a la dimensión de la vida cotidiana y señalan que es dentro de la familia, en la escuela, en el trabajo, en su comunidad, donde diariamente participan. La participación activa, consciente, libre, es un factor de reconocimiento de la propia dignidad y un afianzamiento de la conciencia de igualdad. Por ello, como sostiene Alejandro Cussianovich (2001), deviene en un interés del niño y de la sociedad, pues la participación es un ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad (D'Angelo-Farto, 2023).

JB: —En este sentido, decimos que la educación inclusiva respetuosa de las infancias en sus diversas condiciones del desarrollo y posibilitadora de la comunicación y del juego representa un enorme desafío para quienes trabajamos con la niñez, o las niñas, como proponen algunos autores contemporáneos. Respetar, cuidar, acompañar, requiere escuchar qué nos dicen las infancias. Que las infancias tengan voz, puedan protagonizar los procesos, incluso cuando no hablan. O bien hablan, pero no se comunican, o bien se comunican, pero no a través del habla sino de otros lenguajes, porque hablar no es lo mismo que comunicarse, como explicita Daniel Valdez (2016). Entonces, esto nos conduce a repensar el problema; no es ya escuchar a las infancias, sino cómo hacer para poder escuchar a las infancias, y antes aun, para poder construir con ellas comunicación. Porque la comunicación se construye, y no se trata solo de buscar medios expresivos, alternativos al habla, sino de crear diversas mediaciones, medios, enlaces, referencias comunes. En definitiva, se trata de cocrear signos, hacer que algo, un movimiento, una acción, un gesto, una imagen, signifique algo para alguien en ese contexto. Y cuando construyo una trama común de signos puedo operar con signos para comunicarme con otro y conmigo misma, lo que creo es pensamiento; me vuelvo autor o autora de lo que hago, le pongo la firma, dejo mi huella. Acompañar a nuestras infancias para que puedan comunicarse y ser escuchadas es acompañarlas en la creación de sus espacios de

autoría, al decir de Alicia de Fernández (2002). Y el juego es uno de esos primeros espacios de autoría. En el juego se crea. Cómo jugamos o, más bien, cómo nos tornamos buenos cojugadores *si no compartimos una serie de convenciones, si no establecemos una serie de acuerdos: quién va a ser quién, qué es cada cosa, a dónde hay que llegar...* esos acuerdos o reglas internas del juego, más o menos explícitas, condición de cualquier juego, son, por ejemplo, producto de una serie de actos comunicativos, de una serie de mediaciones semióticas. Yo no puedo jugar con vos si no comparto esos acuerdos.

¿Cómo construir esos consensos, cómo hacer para que él o la otra entienda lo que propongo, pueda recibir y transformar ese trozo de mundo que ofrezco, como dice Francesco Tonucci (2009), y jugarlo juntos? Haciendo junto con, y estableciendo junto con una serie de referencias comunes. Y para ello necesito disponer de diversos medios; mientras más herramientas tenga a disposición mejores oportunidades voy a tener y voy a brindar para la comunicación. ¿Qué herramientas? Desde el propio cuerpo y su movimiento, el ritmo, los objetos, las acciones, la suspensión de las acciones para crear gestos, los gestos más convencionales y los más simbólicos, las imágenes de diferentes tipos, más icónicas y abstractas y más representativas y realistas, y por supuesto, también las palabras: escritas, orales, cantadas, y algo muy básico y clave en todo esto: las reiteraciones, que permitirán ir construyendo ese entendimiento común, anticiparse y cojugar, como cuando bailamos con otra persona; si no sé lo que viene, si no puedo anticiparme a su paso, lo piso... construir mundos de significados compartidos, en ese sentido, es como aprender a bailar juntos. Entonces, volviendo al rol que tienen el juego y la comunicación en el aula: ensanchan fronteras, para explicarlo en palabras de Graciela Montes (2011), una autora muy querida del mundo de los cuentos.

MA: —La búsqueda de materiales accesibles implica construir buenos ofrecimientos colectivamente. ¿Construir ofrecimientos a qué? Ofrecimientos que den lugar a ensanchar ese espacio de encuentro con las infancias, desde el juego en sus múltiples

Materiales que ofrezcan la posibilidad de exploración de personajes, usos de objetos y espacios de vida cotidiana, desde la representación visual, escrita y musical, hasta la manipulación concreta de materiales. (MA)

posibilidades, desde el arte en sus formas más lúdicas, como experiencia sensible y creativa. ¿Cómo hacemos eso posible? ¿Cómo ensanchamos esas fronteras? Se requiere el despliegue de dispositivos sensibles, podríamos decir estéticos y semióticos. Esto es, precisan que cultivemos la experiencia del juego y de la comunicación para que ese juego sea posible de ser jugado juntos y juntas.

Cuando hablamos de cuentos para las primeras infancias esto se traduce en: cuentos de estructura simple pero que conserven su potencial poético y literario, con imágenes claras, cuidadas en su valor estético, vinculadas a referentes de la vida cotidiana de los niños y niñas y a sus temas de interés, por fuera de los objetos de consumo masivo. Cuentos que en su lectura incorporen lo rítmico, promuevan la anticipación, permitan poner en juego los sentidos (tacto, olfato, visión y audición), los gestos y el cuerpo en movimiento organizado, en pos de un sentido compartido con la persona adulta. Materiales que ofrecen la posibilidad de exploración de personajes, usos de objetos y espacios de vida cotidiana, desde la representación visual, escrita y musical, hasta la manipulación concreta de materiales.

AMM: —¿En qué líneas seguir trabajando?

RB: —Desde el colectivo Infancias Diversas la invitación es a seguir preguntándonos, revisando los supuestos a la hora de mirar las infancias, nuestras prácticas, repensando los propios modos de comunicación: ¿qué y cómo ofrecemos? ¿Qué oportunidades de participación generamos para nuestras infancias? ¿Cómo construimos esas comprensiones compartidas? ¿Qué sistemas de comunicación se enlazan en favor de esas construcciones? ¿Cómo nos comunicamos? ¿Qué lenguajes? ¿Qué tiempos ofrecemos? ¿Qué materiales? Esta es la apuesta.

Referencias

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (pp. 9–77). Taurus.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Corea, C. y Lewkowich, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lumen, Humanitas.
- Cussiánovich, A. (2001). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En *Historia del pensamiento social sobre la infancia* (pp. 86–102). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- D'Angelo–Farto, M. (2023). *La participación de las niñas y su articulación con la gestión intersectorial local. Estudio de caso Proyectos Inquietos Derechos en Movimiento (Argentina, Santa Fe, Recreo. Años 2014–2017)*. (Tesis para optar al grado de Doctora en Salud Mental Comunitaria). Universidad Nacional de Lanús. Mimeo.
- Fernández, A. de (2002). *Poner en juego el Saber: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión
- Fernández, A. M. (1993). *La invención de la niña*. UNICEF.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Del estante.
- Montes, G. (2011). *Frontera Indómita: En torno a la construcción del espacio poético*. (Cap. Juegos para la Lectura, pp. 33–42. Cap. Frontera indómita, pp. 49–60). Fondo de Cultura Económica.
- Morfín Stoppen, M. y Corona–Caraveo, Y. (2001). *Participación infantil y juvenil*. UNICEF.
- Tonucci, F. (2009). *¿Se puede enseñar la participación?, ¿se puede enseñar la democracia?* Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR).
- Valdez, D. (Comp.) (2016). *Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. (Introducción y Capítulo I, pp. 11–33). Paidós, cuestiones de educación.

Ciclo de charlas / Educación. Problemáticas emergentes en contextos diversos

Un recorrido por las creaciones del Colectivo Infancias Diversas

Ficha

Docente a cargo	Julia Benassi, Magdalena Allevi y Marcela D'Angelo.
-----------------	---

Fecha	14 de septiembre 2022
-------	-----------------------

Modalidad	virtual por videoconferencia
-----------	------------------------------

Cantidad de inscriptos	418
------------------------	-----

Acceso a YouTube	https://youtu.be/zUzlsfV53oo
------------------	---

Capítulo 10

Ciudadanía digital responsable en la escuela

Silvina Bellini y Ana Cerrudo

Entrevistadas por Mariana Peticará

Cuando hablamos de *ciudadanía en entornos digitales*, el acercamiento puede realizarse en función de algunos aspectos normativos, pero esta idea también nos invita a pensar las diversas posibilidades de intervención desde nuestro lugar de docentes y adultos/as, con la finalidad de promover un uso crítico y reflexivo de las tecnologías digitales por parte de nuestros estudiantes y también de nosotros mismos. Algunos interrogantes que las especialistas intentarán responder, son: ¿De qué hablamos al referirnos a la ciudadanía digital? ¿Cuáles son las responsabilidades de los adultos y cuáles son los derechos de los niños, niñas y adolescentes? ¿Qué desafíos se presentan en el uso cotidiano de las redes sociales? ¿Qué implica la violencia digital? ¿Cómo pueden trabajarse estos temas en el aula, poniendo en el centro de la escena la voz de los/as adolescentes, y favorecer el debate y la participación activa de los chicos y chicas?

Mariana Peticará (MP): Para comenzar: ¿De qué hablamos cuando hablamos de “ciudadanía digital”? ¿Qué ocurre con las y los adolescentes?

Silvina Bellini (SB): —La expresión ciudadanía digital o en espacios digitales, de acuerdo con la UNESCO, hace referencia a una serie de competencias que permite a las y los usuarios acceder, recuperar, comprender, utilizar, evaluar, crear, compartir información y contenidos en los medios en todos los formatos, utilizando para ello una gran diversidad de recursos y herramientas en forma crítica, ética y creativa (sobre ello ponemos el acento nosotras), con el fin de participar y comprometerse en actividades personales, profesionales y sociales.

Esta idea de ciudadanía propone pensar en tres niveles nuestra relación con lo

(...) definimos al *ecosistema digital* como un entorno caracterizado por la integración de redes y plataformas, que facilita los vínculos y la interacción entre usuarios, datos y contenidos. (SB)

digital: el sujeto como receptor, como participante y como actor “activo”. Asimismo, la ciudadanía digital es una concepción dinámica, está en construcción permanente y, frente a ello, la invitación o el desafío que enfrentamos los y las docentes es ser capaces de reflexionar acerca de cómo se comportan o nos comportamos los sujetos dentro de los espacios digitales, reconociendo nuestros derechos y responsabilidades, pero siempre en forma coherente con la dimensión física y presencial de la realidad. Reconocemos tres niveles para pensar las relaciones y la construcción del Ser digital: #Consumidores #Productores y #Prosumidores.

En los últimos años, las plataformas y redes sociales —sobre todo por su explosión en el contexto de pandemia— cobraron un lugar central o protagónico en términos de intercambio y consumo de información por parte de la ciudadanía a nivel global. Las redes sociales son espacios digitales donde los adolescentes pasan gran parte de su tiempo particular, siendo las más concurridas Instagram, WhatsApp, Tik Tok y YouTube.

Los entornos digitales y sus redes han conformado un ecosistema mediático privado con características de espacio público. Es decir, todos pueden acceder pero estos espacios pertenecen a empresas privadas. Esto implica que se amplían las posibilidades de producción y consumo de contenidos y participación en los espacios digitales de acceso masivo pero a la vez se inauguran nuevas problemáticas vinculadas a los mecanismos de control acerca de qué puede ser publicado y por quién/es.

En este sentido, definimos al *ecosistema digital* como un entorno caracterizado por la integración de redes y plataformas que facilita los vínculos y la interacción entre usuarios, datos y contenidos. En este trasfondo conviven los sujetos *prosumidores*: consumidores que paralelamente son productores de contenido. Esta idea de con-

sumo y producción que antes se consideraba por separado ha cambiado: el sujeto no solo recibe información, también la crea. Es generador de opinión y quiere ser escuchado.

MP: —En este contexto, ¿cómo entendemos nuestra “huella digital”?

SB: —Algo que siempre conversamos con nuestros alumnos es que, así como en los objetos y superficies que tocamos dejamos nuestras marcas y huellas dactilares, en el mundo digital dejamos rastros y datos que son información visible que habla de nosotros de manera directa o indirecta.

Ser conscientes de las huellas que dejamos en la web es clave para saber cómo se configura nuestra huella digital: se construye (y se “reconstruye”) cuando creamos, compartimos contenidos, imágenes o videos en la web (redes y/o plataformas), cuando generamos conversaciones o intercambios con otras personas (nosotros mismos, pero también cuando nos nombran, o nos etiquetan).

Los datos que están en la web y se asocian a la identidad de una persona son la manera que otros usuarios tienen de conocerla.

¿Buscamos a personas en las redes? ¿Vemos sus fotos? ¿Sus historias? ¿Sus estados? Algunas definiciones de identidad digital tensionan cómo queremos que los demás nos perciban y cómo de hecho nos perciben.

También es importante abordar con los adolescentes, siguiendo este análisis, el derecho al olvido, que es la facultad que tiene una persona de solicitar que las empresas o motores de búsqueda eliminen o bloqueen determinado contenido o información vinculada a nuestra persona. Los motores de búsqueda y las redes no son generadores de información pero son los principales vehículos de la misma.

MP: —¿Cuáles son hoy los derechos y responsabilidades en el mundo digital?

SB: —El Comité de Derechos del Niño de la ONU hace hincapié en la importancia de resguardar y garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes tanto en los

entornos digitales como fuera de línea.

Los derechos son: a la intimidad, a la salud, a la educación y justicia, a la participación, a la información, a jugar y a descansar, a la seguridad, a no ser explotados, a ser escuchados, a ser ellos mismos. Como contracara, al hablar de derechos por supuesto tenemos ciertas responsabilidades como ciudadanos/as. Debemos ser conscientes y críticos de que la libertad de expresión que nos da Internet no implica poder decir, escribir o publicar cualquier contenido sin tener en cuenta lo que esos contenidos implican. Este es un punto sobre el que insistimos a menudo en nuestras aulas; la responsabilidad implica un rol activo como ciudadanos.

En esta línea, proponemos algunas #pistas para trabajar en el aula. Por ejemplo, las normas de comportamiento en la web que se pueden abordar en la escuela, la “netiqueta”, consistente en pautas que asemejan el mundo físico al mundo virtual. Son muy útiles y sirven para reforzar el concepto de ciudadanía digital. Desde normas básicas, como los modales, el tono del mensaje, la escritura adecuada, el uso de mayúsculas, hasta cómo reaccionar ante situaciones molestas, la importancia de la inmediatez y los niveles cada vez más altos de agresividad. También es importante enfatizar en las opciones de denuncia de las plataformas y la posibilidad de usarlas cuando la situación amerita.

El respeto por la privacidad de los demás es otra línea para abordar esta problemática en el aula, enfatizando el no publicar ni compartir información, fotos, videos de terceros, aunque sean de nuestro círculo de amigos, sin su consentimiento, ya sea en redes, por correo electrónico, en los grupos de WhatsApp, en distintas plataformas, foros, etcétera.

Por último, en cuanto al “acepto los términos y condiciones”, aunque parezca engorroso, qué importante es leer las condiciones de uso de una app o un servicio para saber qué permisos estamos otorgando (en general, la mayoría de las apps guarda nuestros datos en la nube y perdemos el control de la información).

MP: —En la actualidad escuchamos a menudo hablar “del algoritmo”. ¿Cómo proponen su abordaje en la escuela? ¿Qué prácticas son recomendadas?

SB: —Un algoritmo, en términos simples, es un conjunto de instrucciones para resolver una tarea determinada. En el caso de las redes, consiste en la selección de publicaciones acordes a los intereses de los usuarios, programas que permiten mostrar posteos, fotos, videos, anuncios comerciales sobre la base de nuestra huella y de nuestros intereses: lo que mirás, las páginas que seguís, “likeás” o abrís, por eso a veces escuchamos decir que “el celu nos escucha”. Este fenómeno de la “targetización” nos interpela a reflexionar acerca de las posibilidades de Internet y cómo podemos “hackear” el algoritmo. Siempre recomendamos, en primer lugar, proponer espacios de diálogo y reflexión sobre los alcances de los contenidos que subimos a un entorno digital e insistir sobre la importancia de configurar la privacidad de nuestro perfil en redes y en las publicaciones que realizamos y compartimos.

Para tener en cuenta, actualmente, la edad mínima para tener una cuenta de Gmail es de 13 años; de Tik Tok, también 13 años con aplicación de ciertas restricciones, y 18 años para el acceso a la mensajería directa, Live, Función Duo y descarga de videos. Instagram (Facebook y Snapchat) tiene restricciones en la mensajería directa, palabras ocultas y la posibilidad de configurar una cuenta como privada a partir de los 13 años, y WhatsApp, en nuestro país, cambió la edad mínima de 13 a 16. Nos preguntamos y cuestionamos: ¿Cómo se controla esto?

MP: —¿Cómo se abordan en la escuela fenómenos como la viralización de contenidos y la desinformación?

SB: —La dinámica de Internet y las redes sociales permite que algunos contenidos comiencen a ser compartidos rápidamente por distintos usuarios. Un contenido puede popularizarse en un corto período de tiempo y llegar a gran cantidad de personas por ser gracioso, polémico, atractivo, de denuncia o por otras razones. La viralización, como fenómeno social, implica que un público masivo vio el contenido, lo compartió en su perfil y/o con sus amigos, comentó o simplemente le dio “like”. Los contenidos que se pueden viralizar en la escuela pueden ser imágenes y videos

Desde que Internet y las plataformas nos dieron la posibilidad de dejar de ser simples consumidores, como comentamos anteriormente, para pasar a ser prosumidores, productores y difusores de información, nuestra responsabilidad cambió. (AC)

con contenido sexual o erótico, con contenido discriminatorio y agresivo hacia niñas, niños y adolescentes, imágenes editadas para provocar daño a la reputación de alguna persona de la comunidad educativa, videos de peleas con contenido gore o de violencia extrema, entre otros.

Frente a ello, nos preguntamos qué podemos hacer como docentes. Y, en este sentido, es fundamental que se apliquen los protocolos para actuar rápidamente, para minimizar el daño que la situación pudiera implicar a los alumnos y a los docentes, escuchar a las personas involucradas, alentar el diálogo y conversar con los protagonistas, dar lugar e importancia a los problemas que ocurren en el aula, tratar de observar e identificar la situación y promover espacios de diálogo y formación o capacitación sobre el uso responsable de los celulares en el aula.

Ana Cerrudo (AC): —Respecto de la desinformación, si bien a menudo este concepto se confunde con el de *fake news*, se trata de un fenómeno más complejo. Desde que Internet y las plataformas nos dieron la posibilidad de dejar de ser simples consumidores, como comentamos anteriormente, para pasar a ser prosumidores, productores y difusores de información, nuestra responsabilidad cambió. Y, de la misma manera, nuestro vínculo con la información. En la escuela tratamos de poner énfasis en algunas prácticas tendientes a construir una ciudadanía crítica, como no reenviar data o información falsa o que no fue chequeada, prestar atención al contexto, no solo de la noticia en sí misma sino también del efecto que puede generar en quien la recibe, indagar y abordar casos reales para fomentar la discusión sobre el uso seguro y responsables de las redes.

MP: —¿Qué tipos de violencias digitales podemos reconocer? ¿Y qué desafíos suponen hoy en día en las escuelas?

Favorecidas por la posibilidad del anonimato, la inmediatez y las múltiples posibilidades de comunicación y viralización, muchas acciones, conductas violentas y/o discriminatorias suceden y se pluralizan segundo a segundo. (AC)

AC: —El incremento y la disponibilidad de las tecnologías digitales derivaron en muchos cambios a nivel de la sociedad, sobre todo en los usos que le conferimos a diario y cuyo impacto se visualiza en todos los aspectos de nuestra vida cotidiana. Muchas cosas suceden por, con y a través de las tecnologías, lo que les confiere una relevancia irremplazable.

Ante este panorama de uso masivo de las tecnologías digitales e Internet es que nos planteamos las problemáticas y desafíos que enfrentamos en las aulas, y fuera de ellas, con relación al vínculo entre los estudiantes, las pantallas, la información que consumen y generan y el impacto en su entorno a nivel personal y global. Existe un pensamiento popular que sugiere que lo que existe en Internet no pertenece a la vida real, pero es ciertamente todo lo contrario. Internet es un espejo de la vida real, y por este motivo todos los comportamientos negativos, violentos y discriminatorios de la vida real suceden y a veces se potencian en Internet. Favorecidas por la posibilidad del anonimato, la inmediatez y las múltiples posibilidades de comunicación y viralización, muchas acciones, conductas violentas y/o discriminatorias suceden y se pluralizan segundo a segundo.

Todo lo que abarca la violencia digital, sus diferentes tipos y prevención, debe ser abordado transversalmente en la agenda educativa, presentándose como una problemática que incluye a todos y debe ser tratada desde una mirada igualitaria basada en el respeto. Utilizando propuestas que inviten a la reflexión, la problematización y la recuperación de las propias voces de los estudiantes, con materiales, pertinentes, precisos, confiables y actualizados, que promuevan actitudes responsables y respetuosas hacia los demás.

Como mencionamos, Internet es un espejo de lo que sucede en la sociedad. En este sentido, un primer tipo de violencia al que haremos mención es la violencia de género digital, que es un claro ejemplo en el que el hostigamiento suele potenciarse en la virtualidad. Quienes ejercen violencias hacia las mujeres encontraron en el medio digital un ámbito más que propicio para ejercer el control, el dominio, el abuso, la intimidación, la vigilancia, el hostigamiento y el maltrato.

Por otra parte, el *ciberbullying* es un tipo de acoso escolar o *bullying* entendido como hostigamiento sistemático y sostenido en el tiempo, entre estudiantes, en entornos digitales. Puede darse en múltiples plataformas digitales y formatos, manifestándose en posteos, memes, *stickers*, videos, etiquetas, juegos, comentarios, mensajes e incluso en la exclusión de algún estudiante, en la participación de algún grupo dentro de plataformas digitales.

Si bien el *ciberbullying* es virtual, en el aula suele haber indicios de lo que está sucediendo. Es muy importante que toda la comunidad escolar tengan bien identificados y definidos los roles en una situación de *bullying*. En este caso nos basaremos en una definición que utiliza la ONG Hablemos de Bullying¹, que nombra a los actores como: *hostigador* (quien o quienes ejercen *bullying*), *hostigado* (el destinatario de las agresiones), *espectadores* y *protectores* (compañeros, institución escolar, familia, etcétera).

Además de los comportamientos que podemos advertir dentro de la institución escolar, debemos estar atentos a ciertos indicadores que nos pueden alertar que alguien está sometido a este tipo de acoso. Es común, por ejemplo, que se presenten problemas de memoria por parte del estudiante, dificultad en la concentración, atención y descenso del rendimiento escolar. Otras alertas pueden ser depresión, ansiedad, irritabilidad, falta de apetito, dolor de cabeza, malestar generalizado, cansancio, sensación de ahogo, dificultades para dormir, pesadillas o insomnio, aislamiento social, apatía e introversión. También no querer ir a la escuela, faltar recurrentemente, o no juntarse con otros, manifestar sentimientos de culpa y asunción de responsabilidad de los hechos, llanto incontrolado, respuestas emocionales extremas, entre otros.

1 <https://hablemosdebullying.org> (contacto@hablemosdebullying.org - 54 9 342 567-8644).

Se debe enfatizar y brindar oportunidades para que la persona pida ayuda, muchas veces entendiendo que está bajo amenaza y, por supuesto, si es detectado, empezar a actuar en consecuencia, involucrar a toda la comunidad educativa. Es de suma importancia que se agenden e incluyan en el proyecto institucional, actividades de concientización social, talleres para educar las emociones, talleres para la familia y la capacitación permanente a referentes institucionales para actuar ante la urgencia, aplicando los protocolos de intervención que deben estar actualizados y sostenidos en el tiempo.

El *grooming* es la acción deliberada de un adulto, varón o mujer, que generalmente se hace pasar por un menor con el fin de acosar sexualmente a una niña, niño o adolescente a través de un medio digital que permita la interacción entre dos o más personas, como, por ejemplo, las redes sociales, correo electrónico, mensajes de texto, sitios de chat o juegos en línea.

En Argentina, el *grooming* es un delito penado por la ley, la urgencia de su detección e intervención radica en que esto, además, puede ser la antesala de otros delitos. Para información, asesoramiento y/o denuncias, hay una línea de atención, el interesado debe llamar al número 137.

Otra forma de violencia, la sextorsión, consiste en la difusión a través de redes sociales de imágenes íntimas sin el consentimiento de quienes se muestran, lo que a su vez puede derivar del *sexting*, que es una práctica sexual que generalmente es consensuada, pero, cuando ese "pacto" es roto por una de las partes, posiciona esta relación en un nivel claro de extorsiones y amenazas hacia la privacidad y la intimidad sexual de las personas.

El discurso de odio por redes sociales hace referencia a mensajes que circulan por medios digitales y que agreden a grupos históricamente discriminados: por su etnia, religión, identidad de género, orientación sexual, cuerpo, y hasta por enfermedades y/o patologías.

Los discursos de odio no están tipificados penalmente en Argentina, aunque sí son contemplados en el ámbito de intervención del INADI². La acción y prevención dependen de todos los que habitamos este espacio.

2 Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo.

Debemos ser empáticos y pensar que, si estuviéramos en esa misma situación, nos gustaría que se solidarizaran con nosotros. (AC)

Otro tipo de violencia en este campo es la vigilancia digital, que se visualiza, por ejemplo, en las exigencias de solicitar activar la geolocalización a otra persona, mostrar la última hora de conexión, pedir compartir contraseñas, crear cuentas en conjunto, etc., con el fin de controlar y monitorear de forma obsesiva a una persona. En los menores de edad es muy común que los padres tengan control utilizando estas prácticas, y esto que ellos van naturalizando hoy con la familia el día de mañana podría jugar en contra en una relación, por eso se debe dejar en claro cuáles son los usos responsables y que comprendan qué, cuándo y con quién compartir información sensible desde temprana edad.

MP: —¿Qué hacer ante situaciones de violencia digital?

AC: —Como primer paso, no ser parte; si se trata de viralización de algún contenido personal, no compartir. Si recibimos algo inapropiado, que compromete a otra persona, debemos eliminarlo y cortar con la circulación, al menos desde nuestra parte. Tampoco debemos naturalizar estas prácticas y/o revictimizar. Es muy importante ofrecer apoyo y registrar toda la evidencia de las agresiones, reportar en las plataformas donde ocurre el incidente, al igual que revisar leyes vigentes y hacer la denuncia correspondiente.

Debemos ser empáticos y pensar que, si estuviéramos en esa misma situación, nos gustaría que se solidarizaran con nosotros.

Compartimos algunas experiencias que consideramos valiosas e inspiradoras:

Estas experiencias fueron propuestas desde la asignatura TIC de la Escuela Secundaria de la Universidad Nacional del Litoral (ESUNL). Cabe destacar que los princi-

pios pedagógicos de esta institución favorecen la construcción de diferentes modos de aprendizaje que contribuyan a la apropiación creativa y transformadora de la cultura. En este marco, se proyectan intervenciones para abordar estas temáticas tanto con alumnos de la Escuela Secundaria como de la Escuela Primaria de la UNL (EPUNL). Se planifican proyectos con el fin de que los alumnos de secundaria sean protagonistas y ellos mismos diseñen actividades innovadoras, atractivas, movilizadoras, que inviten a la reflexión y la problematización entre estudiantes del nivel primario.

A modo de ejemplo, en 2022 llevamos adelante dos proyectos planificados por alumnos de segundo año cuyos destinatarios fueron alumnos de quinto grado. En otras instancias, trabajamos también con los terceros y séptimos grados.

Ambos proyectos fueron desarrollados en dos oportunidades, primero con las divisiones A y luego con las divisiones B. En el primer caso, el proyecto se denominó: Concienci@ virtual.com, y sus objetivos generales fueron: sensibilizar e informar sobre el *ciberbullying* y sus consecuencias, y concientizar sobre la responsabilidad digital y el cuidado de datos personales. El otro proyecto se llamó “Un mundo dentro de las pantallas”, y sus objetivos generales fueron similares al anterior.

Planteados y diseñados por los estudiantes de segundo año, quienes se valieron además de sus aprendizajes y experiencia en actuación, en ambos casos realizaron representaciones actuadas sobre casos de *ciberbullying* con el fin de visibilizar una situación particular sobre la que posteriormente los alumnos de la primaria pudieran identificar los actores y recuperando la importancia de alertar, involucrarse y actuar en consecuencia.

La otra parte del proyecto, referida a la responsabilidad digital, implicó mucho trabajo previo. Con el consentimiento de la institución, los alumnos de la secundaria buscaron información sobre los alumnos de la primaria en redes sociales. Como en la EPUNL trabajan mucho sobre estos temas, de varios de ellos no consiguieron información directa pero sí información que publicaron sus familiares, sobre todo adultos. Por eso, a la hora de presentar los datos, que es el momento más esperado

por los alumnos de primaria, se les felicitaba a aquellos de los que no se conocían datos y se alertaba a aquellos de los que se obtenían numerosos datos a través de sus familiares, remarcando que ellos debían ser quienes enseñaran a los mayores a resguardar sus redes sociales. Al finalizar cada una de estas actividades se les compartieron *tips* para tener en cuenta, reforzando los principios de la seguridad informática digital.

Estamos convencidas de que estas experiencias son muy enriquecedoras para ambos grupos. Los estudiantes de la escuela secundaria refuerzan lo que aprenden y lo llevan a la práctica, y los alumnos de la primaria abordan herramientas de prevención junto con sus pares, acortando las brechas generacionales.

Un proyecto sencillo, sin presupuesto, que solo requiere de escuelas y docentes receptivos y comprometidos con el bienestar institucional.

Para concluir, volvemos a insistir en que urge, en el contexto actual, revisar los esquemas conceptuales y las propuestas que nos guían para trabajar la convivencia digital y las estrategias para analizar la información con la que nos topamos en Internet.

Referencias

Faro Digital. <https://farodigital.org/>

Ley de Protección de Datos Personales 25326. Sancionada el 4 de octubre de 2000.

Promulgada parcialmente el 30 de octubre de 2000. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/64790/actualizacion#:~:text=Queda%20prohibida%20la%20formaci%C3%B3n%20de,un%20registro%20de%20sus%20miembros>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <https://www.argentina.gob.ar/justicia>

Guía para madres, padres, familias y docentes: sexting. <https://www.argentina.gob.ar/justicia/convosenlaweb/situaciones/guia-para-madres-padres-docentes-sexting>

Ciclo de charlas / Educación. Problemáticas emergentes en contextos diversos

Ciudadanía digital responsable en la escuela

Ficha

Docente a cargo	Silvina Bellini y Ana Cerrudo
Fecha	19 de octubre 2022
Modalidad	virtual por videoconferencia
Cantidad de inscriptos	292
Acceso a YouTube	https://youtu.be/r-o1hplwjuc

Capítulo 11

El salto virtual: recuperando los aprendizajes que nos dejó la virtualización de emergencia

Noelia Schaaf y Florencia Puggi

Entrevistadas por Mariana Peticará

“El salto virtual: experiencia inmersiva de videoconferencia” fue el nombre del taller que dictaron la licenciada Noelia Schaaf y la profesora Florencia Puggi, quienes diseñaron una dinámica de trabajo participativa teniendo en cuenta las posibilidades de interacción y colaboración que ofrecen los encuentros sincrónicos por videoconferencia.

A través de pequeñas actividades, invitaron a los docentes que asistieron a visitar y reflexionar sobre las mediaciones tecnológicas para la enseñanza.

Durante el encuentro se jugó con una analogía entre la virtualización de emergencia y los saltos ornamentales, la cual fue guiando las actividades propuestas: crear una nube de palabras sobre la educación presencial; responder una encuesta acerca del nivel de formación en el uso de tecnologías para la enseñanza; realizar una enchinchada digital para identificar las ayudas recibidas durante la pandemia; compartir y analizar experiencias innovadoras; y participar en un muro colaborativo brindando algunos consejos para la inclusión de tecnologías en las prácticas educativas.

El nivel de participación fue alto y se sostuvo durante todo el encuentro, que tuvo una duración de aproximadamente 120 minutos y convocó a estudiantes avanzados y educadores de distintos niveles y campos disciplinares.

Mariana Peticará (MP): —¿Por qué hablar de un “salto virtual”?

Florencia Puggi (FP): —Pensamos el “salto virtual” como una analogía que propone el acercamiento desde una perspectiva más analítica a lo que fue la virtualización de emergencia de las prácticas educativas a principios de 2020 y que se extendió

durante casi dos años, alterando y a veces modificando la forma y los sentidos de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Todo nuestro taller se apoyó en una analogía con los saltos ornamentales, cuyas etapas recuperamos para dar cuenta del recorrido que hicimos y todavía estamos atravesando.

Referirnos a los docentes como atletas nos resultaba más optimista que decir que dimos un salto al vacío y también sonaba menos incierto que hablar de un salto de fe. Las experiencias que quisimos recuperar para el taller estaban justo ahí: entre lo que fue el apocalipsis del fin de la presencialidad y la utopía de la educación virtual.



Imagen 1. Fases del Salto Ornamental

MP: —¿Qué implica caracterizar esta virtualización por pandemia como “de emergencia”?

FP: —Hablamos de virtualización “de emergencia” porque, si hubiera sido un proceso de virtualización programado, habría demandado mucho más tiempo de diseño y de ejecución poner en marcha un plan que se gestó en pocas semanas, teniendo como base, en principio, cambiar de un medio a otro (presencial a digital) y de un formato a otro los materiales y las prácticas de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (analógico y sincrónico a digital y asincrónico).

En cada jurisdicción, nivel educativo e institución se llevaron adelante diferentes acciones para garantizar el derecho a la educación y sostener el vínculo pedagógico, y cada docente desde su experiencia podrá reconocer los aciertos y los errores de este proceso acelerado. Entre las diferentes iniciativas podemos encontrar la incorporación o el uso más intensivo de las plataformas e-learning, los blogs o las páginas web escolares; la incorporación de las redes sociales como canales de comunicación para mantener el diálogo pedagógico; la creación y distribución de materiales en formato papel para llegar a las zonas urbanas y rurales sin conectividad; y la incorporación de la radio y la televisión educativa como medio para llegar a los hogares.

Lo que el tiempo, las preferencias particulares de cada docente o la misma norma de acceso a la docencia no pudieron lograr, lo consiguió la pandemia: todos pusimos un pie en la virtualidad entendiéndola como opción pedagógica, como una alternativa a la presencialidad, al menos mientras se sostuvieran las medidas de aislamiento preventivo. Esto supuso que se aceleren algunos procesos de incorporación de las tecnologías en los escenarios educativos y lo que nos interesa analizar es el cómo se incorporaron y cómo deberíamos seguir de ahora en más.

A más de tres años del “salto virtual”, sabemos que es indispensable contar con un periodo de diseño para poder trabajar en la virtualización de las prácticas educativas y que es importante tener una base de conocimientos sobre la enseñanza mediada por tecnologías. Ser usuarios de dispositivos tecnológicos no es suficiente

Cambió la forma de la enseñanza en tanto se modificó el formato de los recursos que los docentes podíamos usar para enseñar, ya que se digitalizaron los materiales educativos y se alteraron profundamente los canales, tiempos y lenguajes utilizados en las interacciones con los estudiantes. (NS)

de enseñanza y las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles educativos.

En cuanto al tiempo y el espacio, por ejemplo, ya no había un eje para recentrar la práctica educativa sino una multiplicidad de nodos que se interconectaban (o no) para dar forma a una comunidad de enseñanza y de aprendizaje. De cierta manera, se materializó o se hizo más vívido el *aprendizaje ubicuo* del que habló Burbules (2014).

Empezamos a preguntarnos qué era una clase y cómo reproducir la experiencia, y si acaso era una unidad de tiempo situada en un espacio en particular. Entonces, bajo la etiqueta de “clase” circularon en las instituciones encuentros por videoconferencia, las grabaciones de esos encuentros, videos, audios o documentos redactados por docentes para explicar un tema particular, contenidos en redes sociales como TikTok, bloques de recursos y actividades publicados en aulas virtuales y hasta encuentros recintuales con transmisión en vivo para quienes no podían asistir.

Cambió la forma de la enseñanza en tanto se modificó el formato de los recursos que los docentes podíamos usar para enseñar, ya que se digitalizaron los materiales educativos y se alteraron profundamente los canales, tiempos y lenguajes utilizados en las interacciones con los estudiantes. Entraron a jugar los pares sincrónico-asincrónico, público-privado, digital-analógico... La dimensión de la mediación tecnológica, que había sido un ingrediente opcional en muchas realidades educativas, se impuso por necesidad, pero en muchos casos no llegó a modificar la manera de concebir la enseñanza —o eso que llamamos “clase”—, en términos de una secuencia lineal clásica, lo cual perjudicó los procesos de aprendizaje porque indudablemente se requerían otros tiempos, competencias y dinámicas de trabajo.

Entonces, en torno a los aprendizajes, la implementación de mediaciones tecnoló-

En torno a los aprendizajes, la implementación de mediaciones tecnológicas también supuso para los estudiantes la incorporación de otro tipo de cultura escolar/académica. Esto generó sobresaltos, reajustes y, especialmente, la posibilidad de incorporar en los aprendizajes escolares/académicos otros saberes, competencias y habilidades que usualmente no ingresaban al aula. (NS)

gicas también supuso para los estudiantes la incorporación de otro tipo de cultura escolar/académica. Esto generó sobresaltos, reajustes y, especialmente, la posibilidad de incorporar en los aprendizajes escolares/académicos otros saberes, competencias y habilidades que usualmente no ingresaban al aula. El ejemplo más concreto puede ser el del uso de las redes sociales y de las plataformas y aplicaciones de edición de contenidos, especialmente en los casos en que se han utilizado para que los estudiantes exploren las posibilidades que brindaban con el objetivo de producir recursos multimediales que dieran cuenta de los aprendizajes alcanzados.

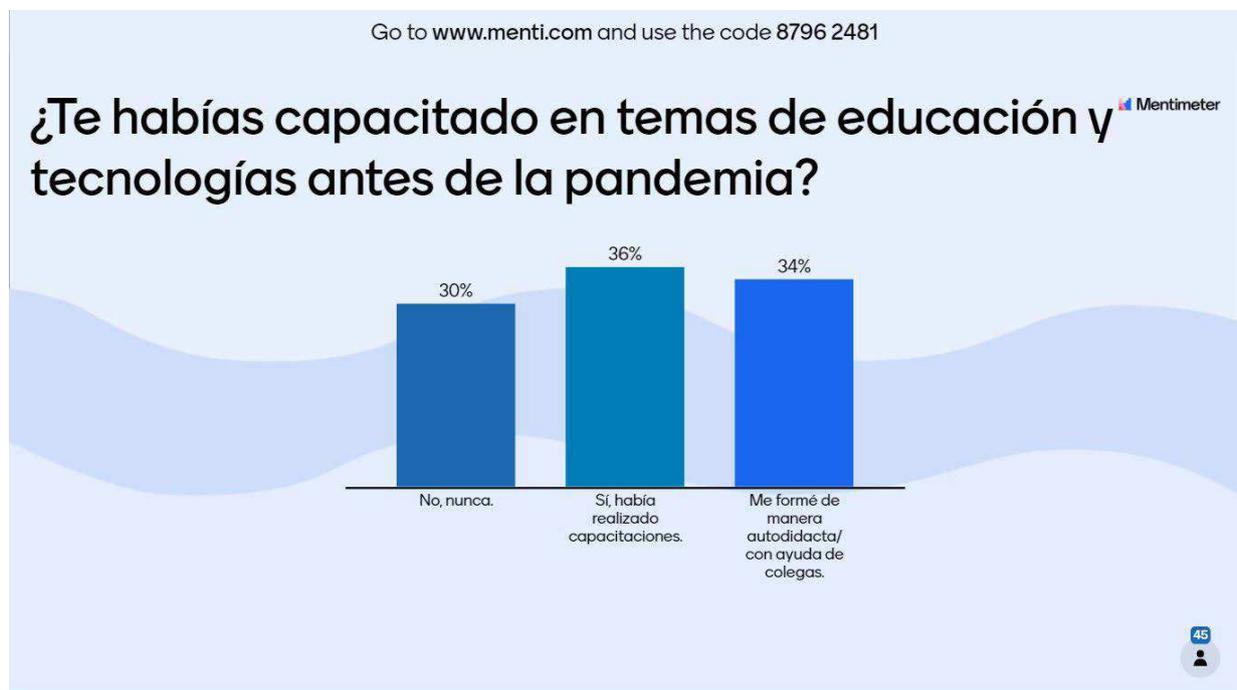


Imagen 3. Resultado de la Actividad 2. Encuesta en Mentimeter

En cuanto pusimos un pie en el terreno de la virtualización, quedó claro que la enseñanza mediada por tecnologías implica un tiempo distinto al de la presencialidad, paciencia y práctica, que es un oficio como todo ejercicio de la docencia. (FP)

MP: —¿Qué estrategias puso en juego la comunidad docente para adaptarse al nuevo escenario?

FP: —En cuanto pusimos un pie en el terreno de la virtualización, quedó claro que la enseñanza mediada por tecnologías implica un tiempo distinto al de la presencialidad, paciencia y práctica, que es un oficio como todo ejercicio de la docencia. Como respuesta a estas demandas, se empezaron a configurar comunidades de práctica (Wenger, 2002) al interior de las distintas instituciones y emergieron referentes que ayudaron con las tareas de comunicación, asistencia y capacitación del resto de los docentes.

Tuvieron lugar procesos de trabajo colaborativo que no necesariamente tenían paralelo en la presencialidad y se puso en valor la iniciativa y la formación como motores para mejorar las propuestas educativas.

El relato de experiencias y el compartir y reelaborar los problemas y también las líneas de abordaje con los colegas abrió posibilidades de construcción de conocimientos a partir del estudio y la evaluación de la propia práctica, algo que debería ser tarea cotidiana para quienes ejercemos la docencia, pero muchas veces se soslaya por cumplir con otros requerimientos o privilegiar otros indicadores, como las calificaciones obtenidas por nuestros estudiantes.

Si miramos hacia atrás, podemos reconstruir el camino que recorrimos, los altibajos, los logros y las cuestiones que quedan pendientes. Los relatos descriptivos y analíticos sobre las prácticas docentes durante este período de virtualización de emergencia nos permiten generar conocimiento también de manera colaborativa a partir del intercambio de experiencias.

De hecho, las narrativas a través de las cuales organizamos estas experiencias

hacen surgir ideas y reflexiones sobre la flexibilidad de los diseños curriculares, el grado de innovación presente en las propuestas didácticas y los tipos de uso que se han hecho de las tecnologías y que se han propuesto a los estudiantes.

NS: —En muchos casos vamos a encontrar usos bastante tradicionales de las tecnologías, como dijimos anteriormente, ligados a ideas de clases tradicionales donde hay una secuencia lineal para seguir que podríamos resumir como explicación, ejercitación y corrección. La incorporación de videos para introducir un tema, por ejemplo, podríamos decir que está consolidado como un uso tradicional de las tecnologías.

No obstante, también aparecieron estrategias muy potentes y combinaciones de usos instrumentales y usos innovadores de las tecnologías que nos llevan a pensar en diferentes niveles de apropiación de por parte de los docentes, lo cual implica una reflexión sobre las mismas y también poner en juego la creatividad y los conocimientos disciplinares y pedagógicos.

Es importante aclarar que entendemos a la innovación como una práctica disruptiva que sucede en un contexto particular y que puede transformar la educación en tanto se alteran especialmente los roles y las dinámicas de trabajo de los actores involucrados. Es decir que la innovación forma parte de la estrategia docente y no es un atributo de un contenido o de una herramienta tecnológica.



Imagen 4. Resultado de la Actividad 3. Enchinchada en Jamboard con trampolines tecnológicos y humanos

MP: —¿Por qué es importante revisitar las experiencias educativas que tuvieron lugar durante la pandemia en 2020?

NS: —La virtualización de nuestras prácticas puso de manifiesto la materialidad del oficio docente y el carácter ubicuo de los aprendizajes. Con más o menos aciertos, fuimos curadores de contenidos digitales, productores de recursos audiovisuales, aprendices autodidactas del uso de aplicaciones y recursos disponibles en línea. El extrañamiento que provocó en un principio la hibridación de los códigos de la *cultura letrada* con los de la cultura digital, nos obligó a redefinirnos como autores de nuestras propias estrategias, adecuadas a un grupo de destinatarios y a un contexto particular.

Es común escuchar que “las tecnologías llegaron para quedarse”. El problema es

pensar que llegaron recién en 2020 y que así como llegaron tenemos que aceptarlas e incorporarlas a nuestro hacer y el de nuestros estudiantes, como si fuera un mandato.

A cualquier *inclusión de tecnologías* en el aula como apuesta didáctica y pedagógica le debe anteceder una decisión tomada por el docente, una decisión responsable, diseñada a partir del conocimiento de la disciplina, del grupo al que se dirige y también de los recursos tecnológicos involucrados (Maggio, 2012).

No tenemos que olvidar que lo que estamos proponiendo cuando llevamos mediaciones tecnológicas al aula son experiencias de aprendizaje que promueven determinados vínculos entre pares, con el conocimiento y también con las tecnologías.

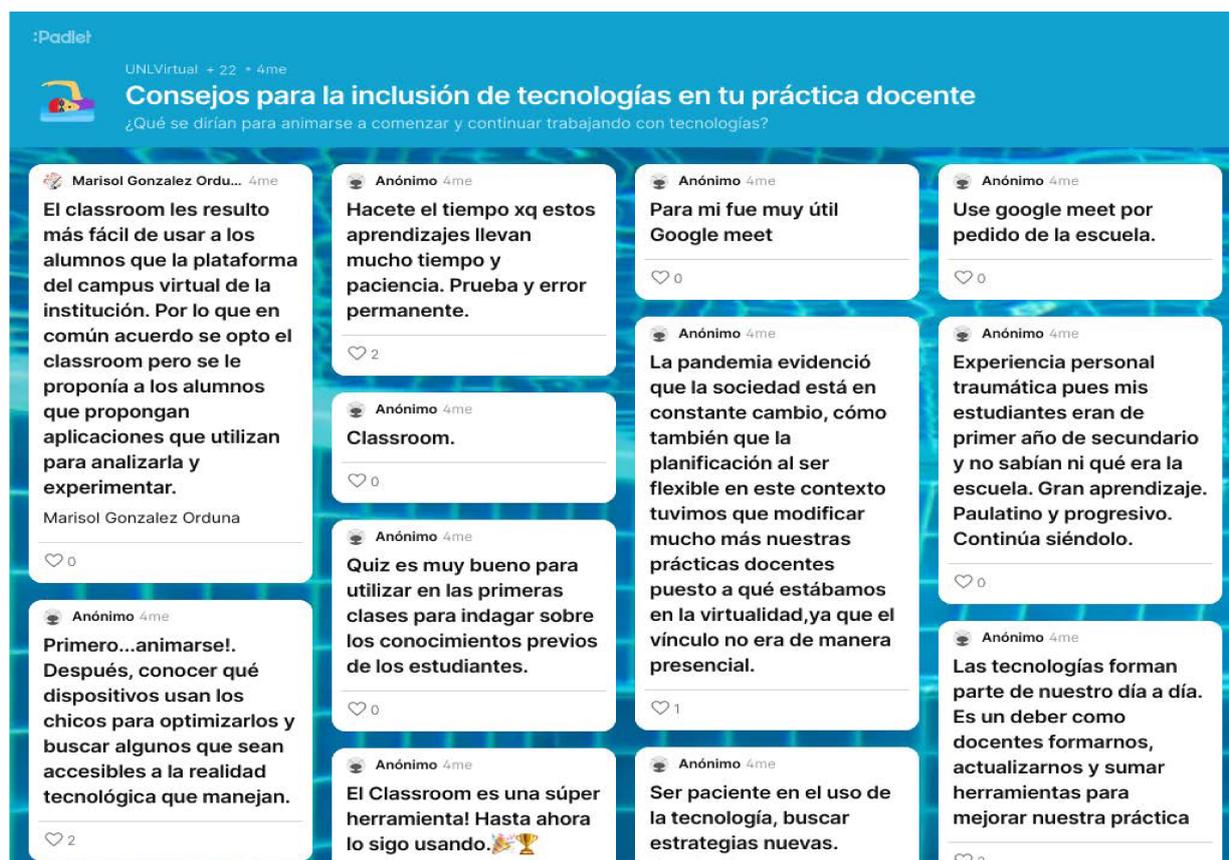


Imagen 5. Resultado de la Actividad Final. Muro en Padlet. Disponible en <https://padlet.com/DocenciaVirtualUNL/consejos-para-la-inclusi-n-de-technolog-as-en-tu-pr-ctica-doc-ochzf0cu8f80hhd>

Ciclo de charlas / Educación. Problemáticas emergentes en contextos diversos

El salto virtual: experiencia inmersiva de videoconferencia

Ficha

Docente a cargo	Florencia Puggi y Noelia Schaaf
Fecha	12 de octubre 2022
Modalidad	virtual por videoconferencia
Cantidad de inscriptos	250
Acceso a YouTube	https://youtu.be/OAI5Fdk3kgQ

Ciclo de charlas / Educación. Problemáticas emergentes en contextos diversos

Las prácticas educativas en la encrucijada digital

Ficha

Docente a cargo	Alejandra Ambrosino
Fecha	5 de octubre 2022
Modalidad	virtual por videoconferencia
Cantidad de inscriptos	344
Acceso a YouTube	https://youtu.be/32-l6En2ymY

Referencias

Burbules, N. C. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados – Educación Y Sociedad*. UNMDP (traducción al español de Carlos Rafael Domínguez y María Marta Yedaide). Publicado originalmente en su versión en inglés como Ubiquitous learning: New Contexts, New Processes. En *Queen's Educational Newsletter*. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084/1127>

Maggio, M. (2012). TAG: inclusión genuina. <https://marianabmaggio.com/etiquetas/inclusion-genuina/>

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press. <http://docentesenlinea.fahce.unlp.edu.ar/comunidad-de-practica>

Conclusiones en términos de contribuciones y desafíos del Programa Educación y Sociedad

Ana María Mántica y Mariana Perticará

En estos diez años nos hemos propuesto el interesante desafío de complementar saberes especializados y técnicos con los propios conocimientos de la comunidad y el trabajo en el territorio.

Se han realizado propuestas sostenidas en el tiempo con distintos equipos extensionistas brindando aportes, desde la educación, para la apropiación de derechos en diferentes líneas de trabajo.

De este modo, desde la apuesta a una educación ambiental integral se ha promovido la valorización de la participación y formación de la comunidad y escuelas para el respeto de la biodiversidad y el patrimonio natural y cultural, en pos del pensamiento crítico e innovador para el ejercicio del derecho a un ambiente sano.

Por otra parte, teniendo como marco la educación intercultural bilingüe, se han hecho singulares aportes para el desarrollo de materiales educativos que permiten abordar las particularidades y diversidades culturales y lingüísticas de los pueblos originarios. Desde el trabajo interdisciplinario y en conjunto con integrantes de las comunidades, es posible dar lugar al desarrollo de políticas lingüísticas y educativas que atiendan a las minorías y diversidades.

La atención de contextos educativos diversos ha formado parte de las estrategias de trabajo del Programa. En este marco, se han sostenido a lo largo del tiempo acciones para la educación rural, teniendo en cuenta los nuevos escenarios en los que están insertas las escuelas con sus matices, su cultura y su identidad, junto con el desarrollo de propuestas didácticas basadas en perspectivas interdisciplinarias y producción de dispositivos que incorporan el diseño de experiencias para la enseñanza de las ciencias y diferentes disciplinas.

El acompañamiento de prácticas de voluntariado centradas en proyectos de inclusión educativa sigue constituyendo un desafío, considerando en toda su complejidad los roles docentes involucrados, la situación de quienes se busca beneficiar con el desarrollo de tutorías académicas y la acción transformadora que se requiere

para la aprehensión significativa de saberes de todas las personas implicadas en el proceso educativo.

En escenarios cada vez más complicados y en momentos en que la educación continúa siendo el foco de preocupaciones y una asignatura pendiente, se vuelve más que nunca necesaria la construcción colectiva de demandas y problemas y estrategias de intervención en vinculación con instituciones de todos los niveles educativos (inicial, primario, secundario, superior no universitario, y de formación docente). Hacia el futuro se plantean como desafíos profundizar los aportes para ampliar la mediación tecnológica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de producción de conocimientos y diseño de materiales educativos en diferentes lenguajes y soportes, y de profundización de la interdisciplina en el diseño de propuestas formativas. Dentro de las líneas emergentes, cabe señalar demandas y necesidades relacionadas con la accesibilidad académica y la educación inclusiva.

Sobre los/as autores/as

(Por orden alfabético)

Pablo Arnau Short

Licenciado en Ciencia Política, egresado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL). Integrante durante aproximadamente 5 años del Programa Educación y Sociedad como estudiante y luego como graduado.

Profesor de Francés para la educación secundaria, egresado del Instituto Superior de Profesorado N° 8 Almirante Guillermo Brown.

Natalia Bas

Licenciada en Letras por la FHUC-UNL. Actualmente se desempeña como coordinadora del Área de Educación a Distancia de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la UNL. Además, es profesora de la asignatura Videojuegos y Sociedad de la Tecnicatura en Diseño y Desarrollo de Videojuegos perteneciente a la FICH e integrante del Grupo de Investigación y Desarrollo de Software (GIDIS) y de la Cátedra UNESCO Agua y Educación para el Desarrollo Sostenible en FICH-UNL, representante en el grupo Educación y Culturas del Agua.

Rosa Mabel Becchio

Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora de nivel primario de Ciencias de la Educación y doctoranda en el Doctorado en Educación en la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF). Docente en escuela secundaria, institutos terciarios y en la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA) de la UNL. Jefe de Trabajos Prácticos ordinario de la cátedra de Formación Humanística I y II y de la asignatura optativa Inserción en el ámbito laboral, dentro del departamento de Ciencias Sociales de la FCA-UNL. También coordina el espacio de la Asesoría Pedagógica de la FCA. Docente investigadora en la FCA-UNL en temas de educación y filosofía. Integrante de proyectos de extensión sobre educación rural (rurbanidad).

Cintia Carrió

Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y licenciada y profesora en Letras por la UNL. Miembro del Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral. Actualmente, investigadora adjunta del Consejo Nacional de

Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), profesora asociada ordinaria en la cátedra Gramática del español y jefa de Trabajos Prácticos en las cátedras Lingüística General y Didácticas de la Lengua y la Literatura de la UNL. Sus áreas de investigación son la lingüística descriptiva centrada en las lenguas español y moco-ví (lengua aborígen sudamericana de la familia Guaycurú) y la didáctica de la lengua.

Rubén Oscar Elz

Profesor en Filosofía y Psicología. Doctor en Filosofía (UCSF). Docente investigador. Profesor ordinario de Formación Humanística I y II, y Desarrollo Rural y Ética en FCA-UNL). Director académico de la Maestría en Extensión Rural para el Desarrollo en FCA-UNL). Responsable de la Asesoría Pedagógica en FCA-UNL. Director de proyectos de investigación acerca del Pensamiento Complejo y su incidencia en la enseñanza y en el diálogo con las ciencias naturales, así como su incidencia en la formación docente, especialmente en la formación de profesores (UNL). Director de proyectos de extensión universitaria sobre educación rural (rurbanidad).

Magalí Freyre

Profesora de Matemática en los niveles secundario, universitario y superior no universitario. Especialista de nivel superior en Educación y TIC. Especialista en enseñanza de la Matemática en secundaria. Docente investigadora en temas referidos a la enseñanza de la Matemática en distintos niveles. Ha participado como expositora en congresos y jornadas especializados nacionales e internacionales. Cuenta con publicaciones en revistas especializadas en enseñanza de la Matemática.

Alba Imhof

Licenciada en Biodiversidad y profesora en Biología. Profesora adjunta ordinaria dedicación exclusiva Cátedra Educación Ambiental (FHUC-UNL). Coordinadora de Patrimonio Natural del Programa "Ambiente y Sociedad" de la Secretaría de Extensión y Cultura (SEyC-UNL). Miembro de los comités de manejo de la Reservas Universitarias y de los sitios Ramsar Jaaukanigás y Delta del Paraná. Miembro de la Unión Internacional para la conservación de la Naturaleza (UICN), Comisión de Supervivencia de especies. Docente investigadora categoría III y directora de proyectos de extensión de la UNL y SPU.

Micaela Lorenzotti

Doctora en Humanidades con mención en Letras por la UNL, magíster en Didácticas Específicas y licenciada y profesora en Letras por la misma casa de estudios. Miembro del Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral. Actualmente, becaria posdoctoral del CONICET. Profesora ayudante de cátedra en Gramática del Español de la UNL y en la cátedra compartida Interculturalidad y Lenguas (UNL/ISP N° 4). Sus áreas de investigación son las políticas lingüístico-educativas, con especial atención a la educación intercultural bilingüe para pueblos indígenas, la gramática del español y la didáctica de las lenguas.

Ana María Mántica

Profesora en la FHUC-UNL. Argentina. Magíster en Didácticas Específicas. Docente, investigadora, directora del Programa de Extensión "Educación y Sociedad. Hacia una mayor inclusión educativa" de la UNL. Cuenta con numerosas publicaciones en distintas revistas especializadas nacionales e internacionales y ha participado como expositora en congresos y jornadas nacionales e internacionales que abordan diversos aspectos de la problemática educativa.

Oscar Lossio

Profesor y licenciado en Geografía. Especialista en Didácticas Específicas (UNL). Profesor titular concursado en la asignatura Didáctica de la Geografía (UNL). Director del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente y Director de Extensión (FHUC-UNL). Director de proyectos de investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales y de numerosos proyectos de extensión. Posee publicaciones sobre extensión universitaria en diversas revistas académicas y capítulos de libros.

Mariana Perticará

Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Magister en Comunicación y Educación por la Universitat Auntonoma de Barcelona (UAB). Profesora en las asignaturas Historia de los Medios y Taller de Planificación y Producción en Comunicación y Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación

(FCEDU-UNER) y de Historia de los Medios, Medios masivos y sistema político, y Teoría de la Opinión Pública (FHUC-UNL). Docente-investigadora categoría IV. Desempeño en gestión universitaria como secretaria de Extensión y Comunicación Institucional (FHUC- UNL) y Codirectora del Programa de Extensión Educación y Sociedad (UNL).

Sofía Evelyn Pierini

Licenciada en Biodiversidad (FHUC-UNL). Actualmente, es becaria doctoral de CONICET y desarrolla sus actividades en el Centro de Investigación Científica y de Transferencia Tecnológica a la Producción (CICYTTP-CONICET-UADER). Fue guía intérprete de la naturaleza en la Reserva Ecológica de la Ciudad Universitaria (RECU-UNL), donde se desempeñó como becaria de extensión universitaria entre los años 2017 y 2018. Ha participado en numerosas actividades de educación ambiental en el ámbito de la Reserva Ecológica y en otros espacios de extensión universitaria.

María Silvana Reyes

Licenciada en Biodiversidad. Magíster en Ciencia y Tecnología de los Alimentos. Magister en Política y Gestión de la Seguridad Alimentaria por la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y doctora en Educación en Ciencias Experimentales. Docente investigadora en la cátedra de Química General e Inorgánica de la FHUC-UNL. Desde hace más de 15 años trabaja en proyectos de investigación y extensión en el marco de la UNL. Ha coordinado programas vinculados a la innovación educativa y a la apropiación social del conocimiento científico en el marco del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Es autora de publicaciones a nivel nacional e internacional relacionadas con la educación en ciencias experimentales en diferentes niveles educativos.

María Lucila Reyna. Abogada (UNL). Magíster en Derecho Ambiental y Urbanístico (Université de Limoges) y Especialista en Derecho Ambiental y Tutela del Patrimonio Cultural (UNL). Secretaria de Extensión Social y Cultural de la UNL (desde 2018). Docente universitaria. Directora de proyectos de extensión vinculados a las temáticas de género y de migrantes y refugiados.

Priscila Sandoval

Artista visual. Licenciada en Artes Visuales por la UNR y profesora en Artes Visuales por la Escuela Provincial de Artes Visuales (EPAV) Prof. Juan Mantovani. Desarrolló un postítulo en Formación Universitaria en Artes Visuales en la UNR y de Especialización Superior en Proyectos Estratégicos con Jóvenes (Ministerio de Educación de Santa Fe). Actualmente se desempeña como coordinadora ejecutiva de Museos de la Municipalidad de Santa Fe y como profesora en el nivel superior en la cátedra Proyecto Final de Producción (Pintura) de las carreras de Formación Docente y Formación Técnica de la EPAV Prof. Juan Mantovani.

Laura Tarabella

Profesora en Geografía. Especialista en Problemáticas Sociales de la Geografía (UNL). Profesora adjunta, ordinaria, a cargo de las asignaturas Problemáticas Territoriales Americanas y Problemáticas Territoriales Mundiales. Docente investigadora categoría III. Su línea de investigación se focaliza en la Geografía Humana, principalmente en temáticas demográficas y de calidad de vida. En gestión universitaria, se desempeña como decana de la FHUC-UNL y ha sido secretaria académica de la UNL y directora de la carrera de Geografía.

Entrevistas

Mariana All

Licenciada en Psicopedagogía. Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Ciencias Sociales (FLACSO). Diplomada en Instituciones educativas. Coordinadora de equipos terapéuticos: “Vaivén Infancias” y “Vaivén Jóvenes”. Formadora de docentes en institutos de educación superior de la ciudad de Santa Fe.

Magdalena Allevi

Licenciada en Terapia Ocupacional. Estudiante de la Maestría en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Madrid (FLACSO y UAM). Docente de la UNL en el Seminario de

Ocupación: juego, ocio y participación social en Niñez y Adolescencia, de la Licenciatura en Terapia Ocupacional. Miembro de equipos de proyectos de investigación (I+D) de la UNL y PISAC (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación – Agencia). Miembro del Colectivo “Infancias Diversas” en el Proyecto de Extensión de Interés Social “Infancias diversas: creación colectiva de cuentos accesibles para el juego y la comunicación”. Terapeuta del equipo de profesionales transdisciplinario “Vaivén Infancias”.

Silvina Bellini

Profesora de Letras egresada de la FHUC–UNL. Diplomada y especialista en Educación y Nuevas Tecnologías por FLACSO y maestranda en Educación en Entornos Virtuales en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Coordinadora del área de Planificación y Logística Académica del Centro de Educación y Tecnologías de la UNL. Docente de TIC en la Escuela Secundaria de la UNL y docente de Educación y Tecnologías en los ciclos de Licenciatura en Gestión Educativa y Educación en Primeras Infancias (PROCAT) de la FHUC–UNL. Participa de diversas actividades de gestión institucional y académica. Es docente y tutora de diversos cursos y talleres para estudiantes, para la docencia y para la gestión con tecnologías, tanto en la UNL como en otras universidades del país.

Julia Benassi

Licenciada en Terapia Ocupacional. Magister en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje (FLACSO y UAM), Especializada en la Diplomatura en Autismo y Síndrome de Asperger (UB). Investigadora y docente de la UNL. Docente del curso de posgrado en Necesidades educativas, prácticas inclusivas y trastornos del espectro autista (FLACSO), y en diversas formaciones de posgrado y extensión. Desarrolla su trayectoria en extensión universitaria en la coordinación de Proyectos de Extensión de Educación Experiencial, de Interés Social y Acción en Territorio, sobre los ejes infancias, juego y participación ciudadana, en procesos de salud colectiva. Es miembro del Grupo de investigación Desarrollo Temprano y Educación (DETEDUCA) de la UAM. Fundadora del equipo transdisciplinario de profesionales “Vaivén

Infancias” Santa Fe, coordinadora y terapeuta en dispositivos psicoeducativos para el abordaje integral de niñxs y sus familias en torno a la condición del espectro autista.

Romina Brasca

Doctora en Química por la Facultad de Ingeniería Química (FIQ-UNL). Licenciada en Química (FIQ-UNL). Investigadora adjunta del CONICET. Docente de la UNL en las carreras de Licenciatura en Química, Profesorado en Química y Químico Analista. Directora del proyecto Acciones de Extensión al Territorio (AET-UNL, 2022-2023) “Infancias Diversas: encuentros intergeneracionales para el juego, la comunicación y la participación en la vida cotidiana”. Codirectora del Proyecto de Extensión de Interés Social (2019-2022) “Infancias diversas: creación colectiva de cuentos accesibles para el juego y la comunicación”. Miembro del colectivo “Infancias Diversas” UNL. Miembro de la Fundación Síndrome de Rett Argentina.

Ana Cerrudo

Profesora de Biología y licenciada en Biodiversidad FHUC-UNL. Especialista docente de nivel superior en Educación y TIC. Diplomada en Prevención de Adicciones en el Ámbito Socioeducativo por la Universidad Abierta Interamericana (UAI). Maestranda en Educación en Entornos Virtuales en la UNPA. Miembro del área de Proyectos Pedagógicos Virtuales del CEDyT. Es profesora adjunta en FHUC-UNL y en la Escuela Secundaria de la UNL, docente de TIC. Coordinadora de Carreras a Término PROCAT. FHUC-UNL y coordinadora del Programa Equidad en Salud de la UNL. Además, es miembro del Comité Académico del profesorado en Química FIQ-FHUC, UNL y participa de diversas actividades de gestión institucional, dirección de adscripciones en docencia, extensión, dictado de cursos de capacitación destinados a docentes referidos al diseño de la enseñanza en ambientes virtuales y cursos de sexualidad y consumo problemático.

Marcela D'Angelo-Farto

Terapeuta ocupacional por la UNL. Magister en Trabajo Social (UNER). Doctoranda en Salud Mental Comunitaria por la Universidad Nacional de Lanús (UNLa). Se desempeña en el Ministerio de Desarrollo Social, en la Secretaría de Derechos de Niñez, Adolescencia y Familia del gobierno provincial de Santa Fe. Docente y supervisora de las prácticas preprofesionales de Terapia Ocupacional en comunidad, y de Salud Comunitaria desde una perspectiva ocupacional en la Escuela Superior de Sanidad-Facultad de Ciencias Biológicas (ESS-FBCB, UNL). Participa de Proyectos de Extensión de Interés Social y de Educación Experiencial junto a docentes del Área Social (FBCB-UNL), vinculados con la participación ciudadana, espacio público, cultura y salud, y de investigaciones relacionadas con el cuidado y la participación comunitaria.

Patricia Isabel Escobar

Técnica en Administración y Gestión Universitaria. Personal no docente de la FHUC-UNL, actualmente cumpliendo funciones en la Secretaría de Posgrado. Se desempeña como personal de apoyo operativo en el Programa de "Educación y Sociedad". Ha participado de numerosas actividades de extensión, en especial en el área de inclusión educativa.

Sofía Soledad Espínola

Estudiante avanzada del Profesorado en Letras de la FHUC-UNL. Desempeña tareas como apoyo operativo en el Programa "Educación y Sociedad", como también en el área operativa de la Secretaría de Extensión y Comunicación Institucional de FHUC-UNL. Cuenta con publicaciones referidas al tema de la inclusión educativa. Ha participado de numerosos eventos de extensión como asistente y como colaboradora en la organización de los mismos.

Marisa Guerra

Profesora de Nivel Primario. Profesora especializada en Educación de Ciegos y/o Disminuidos Visuales. Postitulada en Actualización Académica en Nuevos Paradigmas en Educación. Especial y en Coordinación de Proyectos Curriculares en Educación Especial. Egresada del posgrado Auxiliar Terapéutico en Estimulación Temprana de la ESS (UNL). Postitulada en Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Docente titular de la Escuela Especial Dr. Edgardo Manzitti N° 2075 y en cátedras del Profesorado de Educación Especial en Ciegos y Disminuidos Visuales del ISP N° 8 Almirante Brown.

Marcela Mendicino

Psicopedagoga con posgrado en Psicopedagogía Clínica e Institucional por la Escuela de Psicopedagogía Clínica (Fundación EPPEC). Posgrado en Neuropsicología de los trastornos de aprendizaje. Posgrado en Actualización Neurocognitiva en Trastornos específicos del aprendizaje y Trastorno Generalizado del Desarrollo. Diplomada en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de las dificultades de aprendizaje. Desarrolla actividad en clínica privada con especialización en trastornos de aprendizaje. Consultora externa de instituciones escolares oficiales y privadas en el abordaje de dificultades de aprendizaje. Presidente del Cuerpo Asesor de la Asociación de padres de niños con Dislexia "Aprendamos". Directora de Lazos, "Espacio de Aprendizaje y Atención Terapéutica", Santo Tomé-Santa Fe. Facilitadora de la Fundación Sinergia Educativa. Profesora invitada en la FHUC-UNL en la materia optativa electiva Trastornos específicos de aprendizaje: dislexia, disgrafía y discalculia. Desafíos para la salud y la educación, en el marco del Programa "Educación y Sociedad".

Patricia Alejandra Micheloud

Profesora en Ciencias de la Educación por la UNER. Actualmente es docente titular en cátedras del Profesorado de Educación Especial con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales del ISP N° 8 SP N° 8 Almirante Guillermo Brown y de la

Escuela Secundaria Orientada N° 264 Constituyentes. Ha dictado numerosas capacitaciones y cursos y coordinado el Proyecto de Fortalecimiento a las Trayectorias estudiantiles (2021) y el Proyecto de Accesibilidad a la Muestra itinerante de Ana Frank – Taller III ISP N° 8, solicitado por el Honorable Concejo Municipal de la ciudad de Santa Fe (2014).

Florencia Puggi

Especialista en Docencia en Entornos Virtuales por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Profesora de Letras por la FHUC-UNL. Se encuentra en el tramo final de la Maestría en Educación en Entornos Virtuales (UNPA). Integra el equipo docente de Tecnología Educativa y Educación y tecnologías (FHUC-UNL). Coordina el Área de Proyectos Pedagógicos Virtuales del Centro de Educación y Tecnologías de la UNL, que tiene a su cargo el diseño y desarrollo de propuestas de formación docente.

Noelia Schaaf

Licenciada en Diseño de la Comunicación Visual por la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo (FADU-UNL). Técnica en Comunicación Social por la UNER. Se encuentra finalizando la Especialización en Comunicación Digital en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como diseñadora de recursos y ambientes didácticos en el Área Proyectos Pedagógicos Virtuales del Centro de Educación y Tecnologías de la UNL, donde además participa en el diseño y la tutoría de cursos de formación docente. Contendista, docente y tutora de diversas propuestas de formación y capacitación para docentes en temas vinculados con el uso de tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje.

**UNIVERSIDAD NACIONAL
DEL LITORAL**

Rector

Enrique Mammarella

**FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS**

Decana

Laura Tarabella

**Secretaria de Extensión y
Comunicación Institucional**

Mariana Perticará

**SECRETARÍA DE EXTENSIÓN
Y CULTURA UNL**

Secretaria

María Lucila Reyna

Directora de Extensión

Mariana Boffelli

**Sistema Integrado de Programas,
Proyectos y Prácticas de Extensión**

**Coordinadora General de
Programas y Proyectos**

Paula Mántica

Área de Programas

Silvina Malisani

Verónica Heinrich

**Coordinadora del Área de
Publicaciones de Extensión**

Cecilia Iucci

**PROGRAMA DE EDUCACIÓN Y
SOCIEDAD: HACIA UNA MAYOR
INCLUSIÓN EDUCATIVA**

Directora

Ana María Mántica

Co-Directora

Mariana Perticará

Becarias docentes

Silvina Reyes

Magalí Freyre

Becaria/o graduada/o

Elizabet Peteán (2022)

Facundo Pres (2023)

Becaria estudiante

Julia Picatto (2023)

Apoyo operativo

Sofía Soledad Espínola

Patricia Escobar

Esta publicación compila relatos de experiencias y voces de docentes pertenecientes a distintas unidades académicas de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y que han desarrollado diversas modalidades de proyectos de extensión a través de convocatorias realizadas por la Secretaría de Extensión de la UNL y la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación. Así también se presentan reflexiones a cargo de especialistas que abordan diferentes temáticas relacionadas con las líneas prioritarias del Programa Educación y Sociedad. Hacia una mayor inclusión educativa. Se trata de una obra colectiva de integrantes tanto de la comunidad académica de la UNL como de otros espacios institucionales que abordan problemáticas y dimensiones referidas a la inclusión educativa. Se socializan las experiencias y trabajos en torno a temáticas relevantes y sostenidas en el transcurso de los primeros diez años del Programa.

Programa Educación y Sociedad:
hacia una mayor inclusión educativa.

Trayectorias y relatos de experiencias extensionistas
a 10 años de su creación (2012-2022)

