

entregrafías

MIRADAS Y RECORRIDOS
DE INVESTIGACIÓN

VOLUMEN 4 • 2017



Índice

- | 3 | Espacio de juegos diversos
- | 4 | ¿Comunicadores en Salud Mental?
Laura Lavatelli
- | 10 | Andares de la formación en acción con otros
Lorena Colignon
- | 16 | Una cartografía de las trayectorias y prácticas profesionales
María Amelia Migueles, Marcela Auch y Fabiana Viñas
- | 22 | Interpelaciones al trabajo intelectual de delimitación de un objeto a investigar
María Inés Monzón

Autoridades

Decana
Mg. Gabriela Bergomás

Vicedecano
Lic. Alejandro Ramírez

Secretaría Académica
Mg. Virginia Kummer

Secretario General
Lic. Mauro Alcaráz

Entregafías Miradas y recorridos de Investigación es una publicación del Área Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual y el Área Gráfica del Centro de Producción en Comunicación y Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Alameda de la Federación 106
(E3100GNO) Paraná, Entre Ríos
0343 422 2033 | 423 5097
www.fcedu.uner.edu

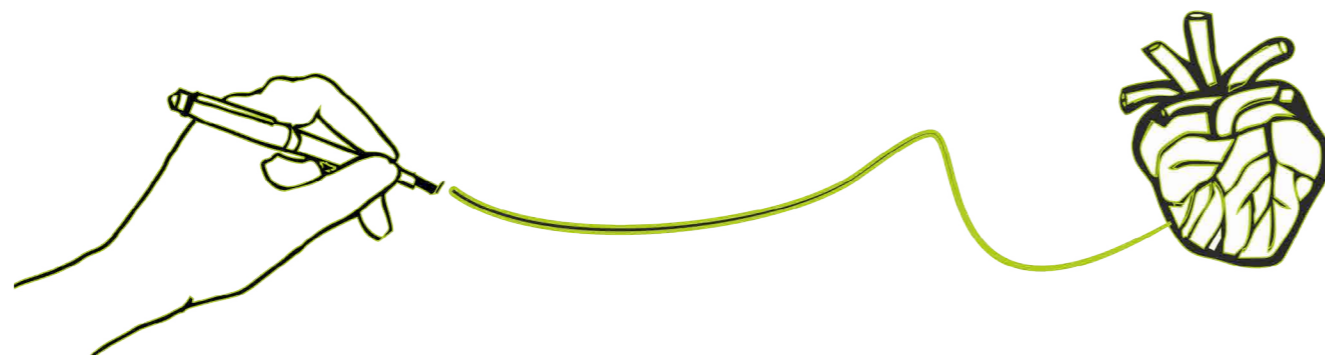
Área de Métodos y Técnicas del trabajo Intelectual

Silvina Baudino, Eleonora Friedrich, Aixa Boeykens,
Luciana Basso y Clara Sidler

Área Gráfica del CePCE

Regina Kuchen, M. Florencia Hernández Ross,
Fortunato Galizzi y M. Lucrecia Grubert

Asesora: María del Pilar Britos



Espacio de juegos diversos

Como podrán apreciar a lo largo de estas páginas, *Entregafías. Miradas y recorridos de investigación* es, ante todo, un espacio de juegos diversos.

A quienes se incorporen en su lectura (es decir, a los que entren ‘con el cuerpo’ en los ‘tejidos’ que se van desplegando en las páginas que siguen) se les irá abriendo una trama de palabras e imágenes que surgen de experiencias de otros que, un tiempo antes que ustedes, también eligieron embarcarse en las carreras de Educación y Comunicación.

Invitados por *Entregafías* estos ‘otros’ analizan algunos momentos claves del camino andado y su escritura se les ofrece a ustedes como lectura de una posibilidad de formación que es importante no sólo comprender, no sólo visualizar, sino también interrogar y reflexionar entre todos.

El juego que iniciamos aquí es, entonces, básicamente, un diálogo, una lectura y una reescritura de las diversas posibilidades de experiencia que hoy se inician en la facultad.

Las voces se acrecientan.

Quienes escribieron estos artículos que ustedes van a leer siguen formando parte del juego: su escritura es memoria, pero no es pasado; la experiencia no está ‘hecha’; cada vez que miran hacia lo recorrido, lo comunican ‘en presente’ reimpulsando el deseo inicial con nuevas preguntas.

Así, los escuchamos hablar de ‘azares y certidumbres’ que hacen marca en el trayecto realizado... Y plantear la preocupación por una educación atenta a las condiciones de su actualidad. Desde estas inquietudes del presente remarcan la importancia de recuperar experiencias educativas que han sido ‘soslayadas’ en la historiografía general y también subrayan la necesidad de ‘cartografiar’ las proyecciones de futuro que se van dibujando en los itinerarios y en las prácticas de formación profesional. Y con todo el entusiasmo de estar haciendo de la escritura una instancia más de afirmación de lo recorrido, ponen de manifiesto la potencia de la comunicación social en algunos espacios institucionales en los que, hasta hace unos años, no se había atrevido a ingresar.

Finalmente, quienes editamos *Entregafías* —docentes del Área de Métodos y Técnicas del Trabajo intelectual y docentes del Área Gráfica del CePCE—, también nos tomamos un tiempo de juego entre lo escrito y lo que se puede leer, entre lo dicho y las imágenes que podrían poner en diálogo sus sentidos.

Seguramente, el hecho de haber escrito cada uno de estos artículos ha trazado ya una marca en el pensamiento de estos autores, en sus lecturas y en sus diálogos. Y el hecho de leerlos dejará alguna huella —de palabras, imágenes, preguntas— en nuestra comprensión de las posibilidades de estas áreas de formación.

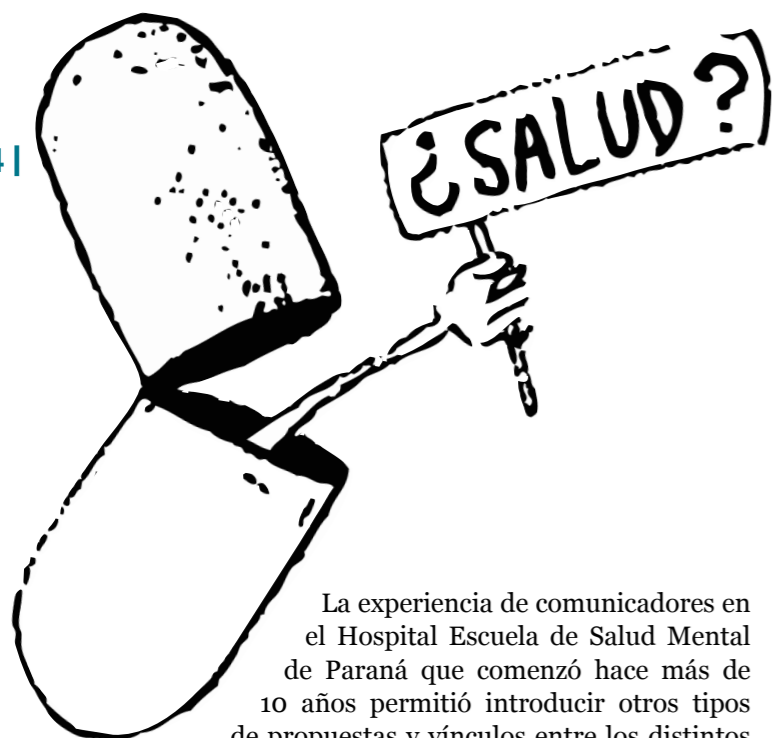
Entre experiencias e imágenes que se ofrecen a leerlas, releerlas y hasta reescribirlas, las grafías se multiplican dejando siempre espacios en blanco para nuevas escrituras. Ningún texto —ningún decir de experiencia— está concluido; lo interesante es lo que, cada vez, gracias a las voces de otros, nos queda por pensar.

Los editores

¿Comunicadores en Salud Mental?

Laura Lavatelli

| 4 |



La experiencia de comunicadores en el Hospital Escuela de Salud Mental de Paraná que comenzó hace más de 10 años permitió introducir otros tipos de propuestas y vínculos entre los distintos actores de la institución. Una publicación, un radio, festejos y experiencias de visibilización hacia la comunidad, son parte de un trabajo sostenido que muestra que la interdisciplinariedad del comunicador —junto a la creatividad y el trabajo colectivo— pueden ser buenos aliados para desarrollar políticas de salud pública.

La insistencia de una pregunta que encontró sus respuestas en la (pre)potencia de trabajo.

Hace 11 años se iniciaba, en el entonces Hospital Dr. Antonio Roballos de Paraná, una experiencia de comunicación en salud mental que marcaría un camino cada vez más recorrido por muchos otrxs compañerxs. Se trata de la experiencia de trabajo sostenida por el Área de Comunicación en el actual Hospital Escuela de Salud Mental, nosocomio de referencia en el campo para toda la provincia de Entre Ríos.

En perspectiva uno podría forzar alguna coincidencia con un tiempo en el que los manicomios, loqueros o instituciones de salud mental entraban en fuertes contradicciones en relación a sus prácticas, sus cuestionamientos, discursos y la oposición de lógicas de trabajo que dejaban expuestas la falsa dicotomía manicomial-anti manicomial.

En ese terreno, contexto o escenario, lo que sigue es historia, son los cimientos de una experiencia que está siendo, aconteciendo todo el tiempo.

Las primeras respuestas

Los incipientes esbozos del proyecto hablaban de tres grandes líneas de trabajo: Comunicación interna, externa y la comunicación como potente en el campo clínico y político. De las tres, las dos primeras casi salían transcritas de los manuales vistos en la facultad. Algo del trabajo hacia adentro respondería a las necesidades internas de la institución. Aquello vinculado con lo externo focalizaría acciones vinculadas a los medios, algo más sencillo de explicar si se tiene en cuenta la otra difícil y dramática pregunta que presiona recurrentemente al comunicador: a qué nos dedicamos; otra respuesta nada sencilla de ensayar.

Los manuales no nos habían fallado pero habían escamoteado algunos muchos detalles. La prescripción de un proyecto en relación a una institución aún no caminada, no aprehendida ni transitada en todas sus posibles geografías había pecado de soberbia y simplificación. Doce meses como mínimo y mucho andar supieron resignificar los ejes de trabajo y priorizar acciones. Primero adentro, luego por fuera. **Primero las partes de esa institución total (Goffman, 1961) explotada (Lewkowicz, 2004) debían ser juntadas, rearmadas, hilvanadas, lubricadas. Los de adentro con los de afuera, los de atrás con los de adelante, los profesionales con los administrativos y los de mantenimiento... cada parte debía ser cuidadosamente recogida, amorosamente recolectada para volver a formar parte del todo, evitando las escisiones innecesarias.**

Allí, un boletín institucional —SIN Chaleco— que cosecha 140 ediciones y que sin pensarlo se transformó, además, en un modo de historizar una institución pública perdida entre torres de papeles que vuelan entre gestión y gestión. Cada sección, cuidadosamente pensada y trabajada, va dando relevancia a cada una de esas partes desperdigadas y maltratadas por la institución. Allí también, carte-

leras que empiecen a nombrar, mostrar y reconocer algo del trabajo de los otros. Aquí también las fiestas como excusas para otros encuentros, las invitaciones a la escritura y al contar las prácticas, los buzones de sugerencias, las charlas y vueltas eternas por cada pequeño resquicio del hospital que inaugure ideas posibilitadoras de otras lógicas.

Luego vino el intento minúsculo —pequeño-granodearena— que comenzó a trabajar con las representaciones o imaginarios en ese afuera institucional. Cómo hacer para que el loco peligroso o romántico loco-lindo se acerque a la territorialidad de cada uno, de cada familia, de cada barrio de esta sociedad que habitamos. **Cómo acortar la distancia que pinta al alienado o enajenado para transformarlo en ese otro que puede ser yo (Skliar, 2005), cómo derribar las barreras semióticas del paciente o usuario de los servicios de salud mental¹ para, finalmente, encontrarnos con el semejante que sufre, que quiere, que necesita y ama. Cómo sortear las trampas discursivas de lo políticamente correcto para simplemente incluir, sin excluir (Skliar, 2005) y entender que la salud mental supone y necesita llegar a fin de mes y no ser perseguido por pobre. O implica, además, que las autoridades no te persigan por militante, por tu orientación sexual o por intentar decidir qué hacer con tu cuerpo. Cómo explicar que salud mental significa tener posibilidades de que te ofrezcan una vivienda digna lejos de la calle; una oreja oportuna en el momento del llanto; un mate que convide palabras; una máscara que caiga para dejar ver lo que somos en realidad sin temor al juzgamiento².**

Aquí apareció la revista *Atre(verse)* con una circulación que permitía romper aquellos muros imaginarios aún sostenidos, incluso, por los propios trabajadores. Aquí también las notas pensadas para los medios masivos, publicadas en secciones que generaban un corrimiento de las Policiales a Cultura o Interés General pudiendo mostrar eso de lo bueno que también acontecía en el loquero. Aquí las exposiciones, muestras y jornadas que abrían a otrxs el hospital o que habilitaban diferentes espacios de circulación. Aquí las redes sociales, los

| 5 |



| 6 | Lo que hace falta es perderse y perdernos de vista, toda vez que lo único que podemos ver, toda vez que lo único que es visto es la egocéntrica normalidad. Egocéntrica normalidad cuya infame tentación es la invención de lo anormal.

Y porque ese otro no está donde pretendemos, donde lo obligamos, donde lo fijamos, donde lo dejamos, donde lo suponemos, donde lo escribimos e inscribimos.

Carlos Skliar, 2002

Digamos que la exclusión se presenta, a primera vista, con su tradicional ropaje —y anclaje— economicista, que produce y crea una imagen del mundo en torno de localizaciones absolutas y a partir de nociones tales como “renta mínima”, “línea de pobreza” (...) Aquello que ha de señalarse, otra vez, es que en estas descripciones de la exclusión como descripción, no hay sujetos (...) el “otro excluido” parece ser un ser sin rostro, sin subjetividad, sin cuerpo, a no ser, justamente, el rostro, la subjetividad, la identidad, el cuerpo del excluido. Pero es allí justamente, donde pierde su corporalidad, pues su destino está marcado, desde esta lógica, por la necesidad resolutoria de aquella tensión entre los tópicos de la exclusión y sus cantidades.

Carlos Skliar, 2002



mailings institucionales y las nuevas tecnologías a disposición del “salir”.

La última de aquella primera tríada de trabajo llegaría de la mano de un dispositivo de radio, abierto y andariego que circularía por muchos espacios y radios por fuera del manicomio. Allí, lxs de un lado y otro, lxs graduados y estudiantes, lxs que tomaban pastillas y lxs que no, apostarían a la comunicación como espacio para generar y producir agenciamientos (Saidón, 2002), aprendizajes creativos que transformen, encuentren y produzcan salud. El juego, la diversión, el contar y que te escuchen, el que te discutan en un plano de paridad, el que te devuelvan otras miradas aportando a la propia, un abrazo y la risa... cuántas risas, serían condimentos que ayudarían a comenzar a pensarnos en términos de promotores de salud y a poner en tensión la definición de salud mental sólo a partir de su opuesto, la locura.

La Bisagra, radio abierta y andariega del Hospital Escuela de Salud Mental, sería una fuerte apuesta clínica y política para pensar el rol del comunicador en un equipo de salud. Aquí entenderíamos claramente que, en salud mental, el trabajo sería con otrxs, junto a otrxs y aquí, el comunicador, sería uno más de ese equipo, sin tanto cuestionamiento a la pertinencia disciplinar —aunque cuenta la historia que algunos sólo lo entenderían en sus comienzos, desde lugar del técnico que sabe de micrófonos, antenas y elementos del lenguaje radiofónico—.

Escenas que ensayan respuestas

Horacio, hinch de River empedernido, está en el medio de una conversación. Molestando, estorbando, inquietando, incomodando. Lo común en aquellos pacientes que abrían sin golpear la puerta del mítico consultorio 8, al que todos recurriamos para apaciguar el ritmo acelerado de las mañanas. Ese era un lugar nuestro, no de ellos. La ronda de mates, la charla distendida, el abrazo que abraza en un recreo de la mañana no parecía ser concedido a todos. Un verde recién cebado se ofrece para sumar al círculo a Horacio que, sorprendido, dice casi emocionado: “es la primera vez que me convidan un mate”.

Horacio sale del medio para estar compartiendo el mismo lado. La anécdota es una de las primeras que se cuentan para intentar justificar la pregunta madre: por qué o para qué el comunicador en salud.

Una nueva foto es tomada en las salas de internación donde un equipo nutrido de profesionales de diversas disciplinas recibe a una familia inquieta por el momento del alta de su pariente. Miedos, temores, muchas más respuestas sin contestar aparecen ansiosamente. Quien comanda la entrevista olvida presentar a las personas que estarán espiando esa intimidad, esa escena en la que muchas de las caras eran desconocidas por los familiares. Algo allí de lo más básico fue capturado por la institucionalización o cronificación de las prácticas y hasta los buenos modales quedaron fuera en esa entrevista en la que a un comunicador le es más difícil entender dónde fue que quedaron las presentaciones que permitan generar algo de empatía.

Quizás la respuesta al para qué del comunicador en salud sea solamente esa. Para lograr saltar la frialdad de la mesa de consultorio que divide a unxs y otrxs de cada lado para ponerlos en una misma ronda, para poner en primer plano algo de eso primario que nos humaniza: el mirarnos, encontrarnos, escucharnos, en suma: comunicarnos.

Nuevas y frescas respuestas

“Un comunicador como manto de coherencia que pueda sobrevolar las diferencias, los fragmentos. Una especie de hilván que anude o aceite que lubrique. Un buscador de piezas faltantes del rompecabezas.” Algunas ideas que a diez años se dibujan en la insistencia de responder una pregunta con líneas que se siguen escribiendo y verbos que se siguen inventando y enumerando: “Creador, observador, mejorador, inventor, arreglador, emparchador de mecanismos, dispositivos y situaciones. Generador de espacios y climas de encuentros y articulación”³.

A más de una década de trabajo ininterrumpido, no solamente en el mismo Hospital Escuela, sino contagiando y acompañando otras experiencias provinciales e intercambiando con otras nacionales,

la necesidad de encontrar una respuesta se desploma ante una certeza: aquello que a priori aparecía como clara desventaja comparativa en relación a las disciplinas legitimadas del campo (psicología, psiquiatría, trabajo social, etc.) hoy puede leerse como una clara ventaja. Los modos de mirar, nombrar y hacer del comunicador no quedan encorsetados entre la distancia clínica necesaria en otras disciplinas y el diagnóstico que determina prescripciones o tratamientos posibles.

La perspectiva que guía al comunicador es ese impulso primitivo de comunicarnos y allí, un sinfín de páginas en blanco a escribir, de ficciones a inventar, de fotografías que puedan narrar, de mensajes que puedan circular, de palabras que se pongan a lenguajear (Maturana, 1997). Y la atención puesta finamente en los modos, las formas de decir una misma idea pero de distinta manera. Y la estética y la belleza del mensaje cubriendo y cuidando ese modo, que ante todo, será amoroso.

A aquellos tres ejes iniciales de trabajo se fueron sumando muchos otros.

El comunicador en la gestión y el primer Licenciado de todo el país, y posiblemente, del cono sur, a cargo de una Secretaría Técnica en un Hospital de Salud Mental (una especie de subdirección en la orgánica hospitalaria que ubica la capacidad de gestionar y coordinar como otros posibles roles del comunicador). La experiencia de muchxs graduadxs incluidos como piezas fundamentales en los equipos técnicos de diferentes ministerios, no solamente al servicio de la prensa y difusión sino como herramientas en la articulación y puesta en marcha de políticas públicas.

La comunicación como gestora de mensajes y productos comunicacionales y junto a ello, la alter-

#PONETE LA CAMISETA

nativa de una salida laboral para usuarios de los servicios de salud mental que bajo el lema “Ponete la Camiseta” venden remeras producidas en conjunto con artistas y humoristas gráficos locales. O la venta de agendas, como resultado del trabajo colectivo con otros microemprendimientos laborales institucionales.

La comunicación como una especialización en salud mental y la celebrada inclusión de cargos para comunicadores en la RISaM (Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental), único centro de especialización en salud mental público que cuenta con más de 20 años de trayectoria y que, por primera vez en 2016, incluyó tres cargos para graduados de comunicación además de los ya destinados a terapeutas ocupacionales, psicólogos, médicos y trabajadores sociales.

Encontrar puntos ciegos, falencias, debilidades, agujeros o sombras que adolecen en las institucio-



nes son los motores del trabajo. Generar encuentros allí donde las prácticas se enquistan son las propuestas. La no especificidad de la comunicación para este campo de trabajo que elegimos y construimos apareció como pregunta recurrente que apuró respuestas. La potencia de esa inespecificidad, y del mucho camino recorrido, intentaron dar cuenta de la multiplicidad y complejidad de respuestas para una única pregunta.

1 | Término acuñado desde la promulgación de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 (2.010).

2 | Algunas de estas ideas fueron planteadas por compañeros de Desheredadxs de la Razón organización social que lucha por la defensa de los derechos humanos de las personas internadas en el manicomio de Melchor Romero, el Neuropsiquiatra Alejandro Korn, denunciando y visibilizando las problemáticas que atraviesan a la atención en Salud Mental. Encontralos en Facebook.

3 | Respuestas ensayadas por Valeria Vidal y Gastón Vuisso, comunicadores residentes en salud mental, formando parte junto a María José Canale de la primera cohorte de comunicadores integrantes de la RISaM (Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental).

Sobre la autoría de esta escritura y la gente necesaria para llegar a este texto: aquí están presentes los pasantes, practicantes, concurrentes, colegas, compañeros de trabajo, docentes y Maestros que acompañaron este camino. Aquí están las marcas de Pablo Yulita, María Laura Méndez, Carina Muñoz, Alicia Alzugaray, Mariela Elizalde. Aquí están los trayectos y recorridos de Mauro Gieco, Soledad Escoubués, José Martín Turriani, Jonathan Gieco, Priscila Salomé, Luciana Cicutta, Valeria Vidal, María José Canale, Gastón Vuisso, Gonzalo Payé y Ángeles Weisheim.



Más datos o información:

comunicacionhospitalescuela@gmail.com

En Youtube: HESM Paraná

En Soundcloud: HESM Paraná

En Facebook: Hospital Escuela de Salud Mental

Referencias bibliográficas

GOFFMAN, Erving (1961). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

LEWKOWICZ, Ignacio (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.

MATURANA, Humberto (1997). *La objetividad, un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dumen Ediciones.

SAIDÓN, Osvaldo (2002). *Clínica y Sociedad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.

SKLIAR, Carlos (2005). *Y si el otro no estuviera aquí*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ARGENTINA, Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, Ministerio de Salud de la Nación (2013). *Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657*. Buenos Aires.

(...) digo que amor es la emoción que constituye el fenómeno social, que cuando el amor termina, el fenómeno social termina, y que las interacciones o relaciones que ocurren entre sistemas vivientes bajo otras emociones diferentes del amor no son interacciones sociales o relaciones sociales. Por lo tanto, cuando hablo de amor, no hablo de un sentimiento o hablo de bondad, o sugiriendo generosidad. Cuando hablo de amor, hablo de un fenómeno biológico, hablo de la emoción que especifica el dominio de acciones en las cuales los sistemas vivientes coordinan sus acciones de modo que trae como consecuencia la aceptación mutua, y yo sostengo que tal operación constituye los fenómenos sociales.

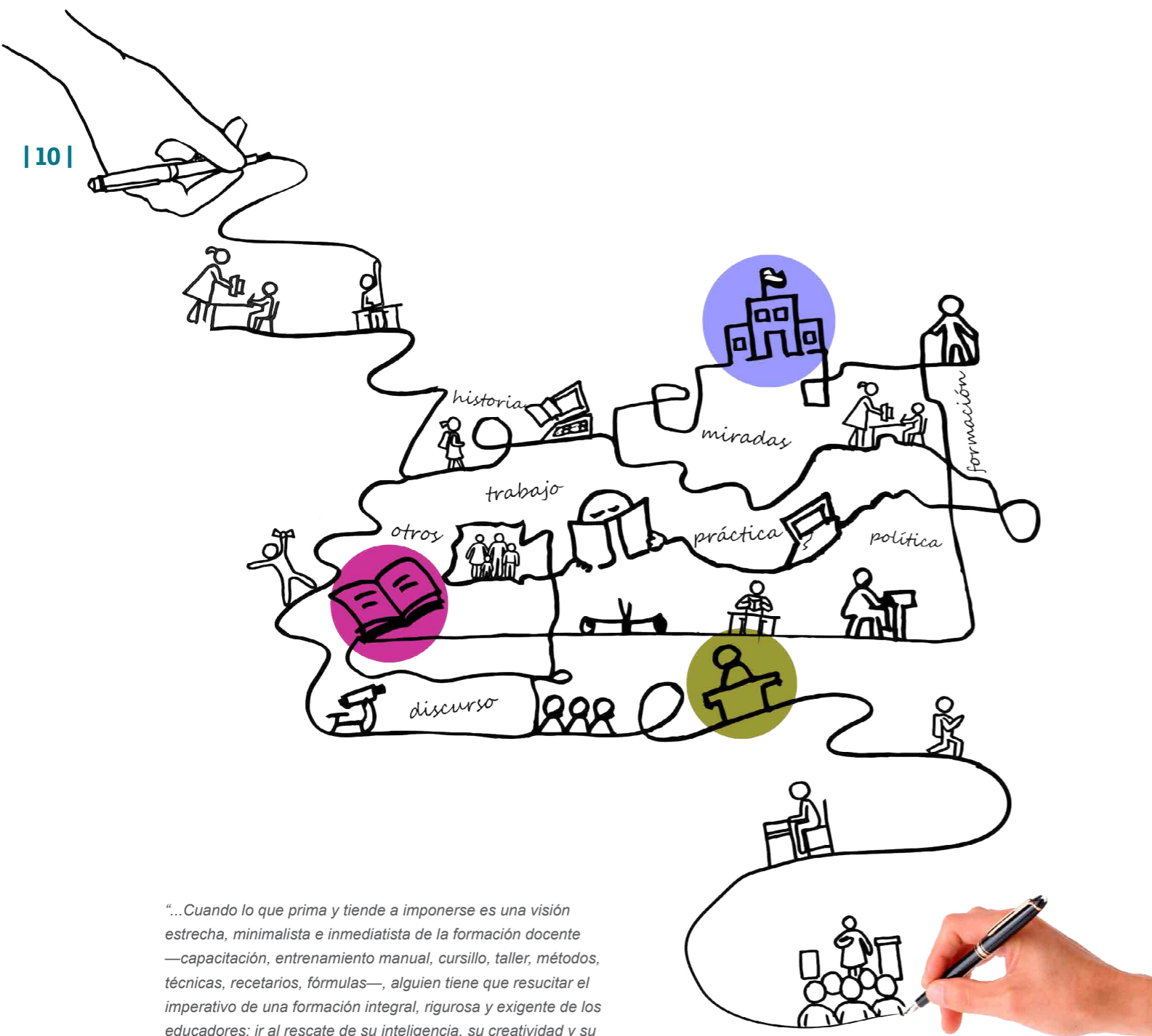
Humberto Maturana, 1997

Los seres humanos existimos en el lenguaje. (...) Las vidas que los seres humanos vivimos, por lo tanto, son siempre necesariamente nuestra responsabilidad, porque surgen en nuestro lenguaje, y porque la conciencia, ocurre en el lenguaje: el mundo en el que vivimos está siempre constituido en nuestras acciones humanas. En estas circunstancias, la responsabilidad sólo significa que podemos estar concientes de que nuestra vida humana ocurre en el lenguaje y, porque la conciencia surge en el lenguaje, podemos estar concientes de que nuestro conocimiento sobre lo que hacemos como seres humanos tiene consecuencias en lo que hacemos como seres humanos. La vida nos pasa, nos encontramos en ella, sin embargo no es lo mismo para nuestras vidas, estar concientes o no de qué es lo que hacemos: lenguaje o no lenguaje lo que lenguajeamos, o pensar o no pensar lo que pensamos como seres humanos.

Humberto Maturana, 1997

Andares de la formación en acción con otros

Lorena Colignon



“...Cuando lo que prima y tiende a imponerse es una visión estrecha, minimalista e inmediatista de la formación docente —capacitación, entrenamiento manual, cursillo, taller, métodos, técnicas, recetarios, fórmulas—, alguien tiene que resucitar el imperativo de una formación integral, rigurosa y exigente de los educadores; ir al rescate de su inteligencia, su creatividad y su experiencia como materia prima de su propio proceso educativo; recuperar la unidad entre teoría y práctica como espacio para la reflexión y el perfeccionamiento pedagógicos; volver a los temas fundantes, aquellos sin cuya comprensión y revisión caen en terreno estéril los mejores textos, los métodos y técnicas más modernos de enseñanza...”

Prefacio de Rosa María Torres en “Cartas a quien pretende enseñar” de Paulo Freire

Tomé lápiz y papel. Parecía que fácilmente encontraría las palabras que sellarían esta invitación a escribir en *Entregafías*, como egresada de la carrera de Ciencias de la Educación. No fue fácil. Significó un volver la mirada sobre mi recorrido desde allí hasta aquí. Desde que egresaba y buscaba nuevos espacios de formación hasta el hoy. Este recorrido implicó una memoria con otros y desde otros. Así viene siendo mi transitar profesional: con otros, porque además, estoy convencida de que es la única forma posible de pensar-nos quienes nos desempeñamos en educación; y, si enseñar conlleva la posibilidad de colaborar con otros para que puedan pensar de otro modo, pensar distinto, pensarse con otros, esta es una invitación a pensarse en el *entre*, en el camino de la formación. “Es difícil saber a ciencia cierta cómo alguien se transforma en lo que es. Los caminos de la formación son generalmente esquivos y contingentes, mezclas de azares y certidumbres” (Antelo, 2015: 13). *Azares y certidumbres se van mezclando en mi recorrido, desde aquel marzo en que ingresé a la facultad: las jornadas del ingresante, las cátedras que cursé, los exámenes que rendí (mal y bien), los trabajos que realicé, las prácticas y mi pasantía en educación especial (un campo poco incursionado durante la formación), mi primer trabajo, el segundo, los cambios, los nuevos rumbos.* La formación universitaria posibilita un amplio abanico de acciones en el sistema educativo obligatorio y formativo.

Azares y certidumbres marcan mi recorrido desde aquel septiembre en que me recibí escribiendo sobre las escuelas, la formación, los sujetos, etc. y el encuentro con otros, donde lo imaginado, lo estudiado, lo escrito no siempre se correspondió con esas realidades de los otros: sujetos de la educación.

“La educación es un encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo” (Southwell, 2012: 29), de manera transparente y con cierta infinitud dibuja la experiencia constituida en movimiento, acción y permanencia haciendo de lo viejo, la renovación de lo nuevo.

Cuando desde el Área de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual me proponen escribir en *Entregafías* pensé inmediatamente en el desafío que

conllevaba, en tanto podía ser una oportunidad más para problematizar aspectos inherentes a la formación misma y el empoderamiento de los profesionales del campo. Un empoderamiento que considero posibilita poner en tensión la formación con las demandas institucionales, áulicas, de los actores y, sobre todo refuerza la conversación entre lo cotidiano y la acción de los sujetos que formamos y somos parte de la educación.

Desde estos bordes, por dentro y por fuera, intentaré en estas líneas compartir algunos desafíos de la práctica del profesional en Ciencias de la Educación, al menos como la entiendo desde mi hacer diario, en un ámbito, en el órgano del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, donde las políticas educativas se tejen, se entrecruzan, se tiñen de posiciones teóricas y conceptuales, con proyectos políticos y con marcos ideológicos específicos. Donde las decisiones políticas se agitan y se retroalimentan con y desde la realidad, donde son continentes y desbordes de las problemáticas, que en ocasiones la determinan y en otras son bisagra en las vidas contemporáneas de las escuelas, que van resistiendo, perdurando, marcando el rumbo y haciendo historia.

Un espacio de acción que traspasa los límites del aula, que exige y demanda un permanente diálogo entre los saberes, las políticas educativas, los desafíos de las escuelas, las expectativas y formación de los docentes y las complejas realidades sociales donde desarrollan su accionar. La criticidad sobre el accionar educativo, el replanteo de algunas preguntas que constituyen la historicidad de la educación, la puesta en valor de que la confianza en la educación abrirá a nuevas posibilidades y que es la llave para desterrar estigmatizaciones, que no hacen más que reproducir condiciones de vulnerabilidad y desigualdad, son los ejes centrales desde donde cada educador, fuere cual fuere el ámbito donde se desempeña, debe enmarcar su práctica, no sólo por ser un deber ético, sino también porque es lo que nos define.

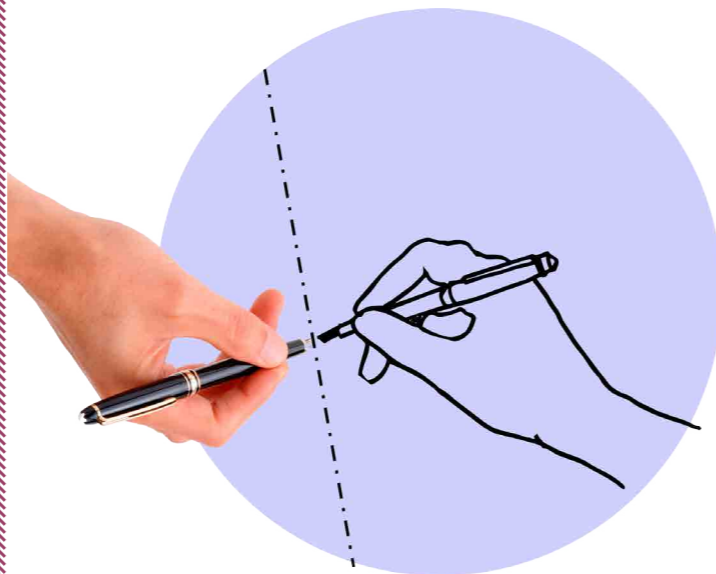
La tarea de los equipos técnicos pedagógicos (generalistas de enseñanza o especialistas discipli-

Ya no confiamos en los que nos dicen qué es lo real y cómo es el mundo. Ya no nos fiamos de los que pretenden hablar desde ningún lugar, de los que sólo pueden hablar en general, sin ser ellos mismos los que hablan. A lo mejor lo que necesitamos no es una lengua que nos permita objetivar el mundo, una lengua que nos dé la verdad de lo que son las cosas, sino una lengua que nos permita vivir en el mundo, hacer la experiencia del mundo, y elaborar con otros el sentido (o el sin-sentido) de lo que nos pasa... una lengua que nos permita compartir con otros la incómoda perplejidad que nos causa la pregunta ¿qué hacer? o las infinitas dudas y cautelas con las que hacemos lo que hacemos.

Fernando Bárcena Orbe y otros, 2006

Al tomar como objeto un mundo social en el que uno se halla comprendido, se obliga a tropezar, bajo una forma que podría llamarse dramatizada, con una cierta cantidad de problemas epistemológicos fundamentales, ligados todos ellos a la cuestión de la diferencia entre el conocimiento práctico y el conocimiento erudito, y especialmente a la dificultad (...) de instaurar esa relación de proximidad rota y restaurada que, al precio de un largo trabajo sobre el objeto, pero también sobre el sujeto de la investigación, permite integrar todo aquello que no se puede saber a menos que uno lo sea y todo aquello que no se puede o no se quiere saber porque uno lo es.

Pierre Bourdieu, 2008



nares) de las direcciones de nivel¹ es compleja. Dentro de sus funciones está la de propiciar filiaciones entre las escuelas, la docencia, los niños y niñas, adolescentes, jóvenes, adultos que transitan escolaridades. Acompañar, asesorar, sostener propuestas pedagógicas pensadas para sujetos de derecho que deben aprender. La escuela tiene mucho por hacer al respecto y la pregunta constantemente se centra en: qué intervenir, qué propuestas discutir, qué sentidos debatir, qué herramientas, qué posicionamientos y argumentaciones construimos para la problemática de la enseñanza y el aprendizaje.

Las condiciones históricas van cambiando y la escuela no es ajena: se produce, se posiciona y reposiciona en cada tiempo. Las estructuras sociales, políticas y económicas de nuestra sociedad actual han y continúan tensionando entre las políticas de corte neoliberal que han despojado a los sujetos de sus derechos y la restitución de los mismos. La escuela ahí, presente, de una forma o de otra, sosteniendo, sosteniéndose en pie. Los maestros y la docencia ahí y aquí redoblando la apuesta, luchando por procesos de democratización y sostenimiento de las promesas de ascenso social e igualdad. Es aquí y allí donde voy encontrando, construyendo y reconstruyendo un lugar de profesional de la educación que se teje en esa filiación del tiempo entre generaciones de la que habla Myriam Southwell, que exige renovación, autocrítica y reposicionamientos, que albergan tensiones entre la formación inicial, el quehacer cotidiano, las transformaciones políticas, las cotidaneidades escolares, las demandas de los contextos, los sujetos y el rol y perfil técnico y profesional específico que desarrolla un egresado en Ciencias de la Educación.

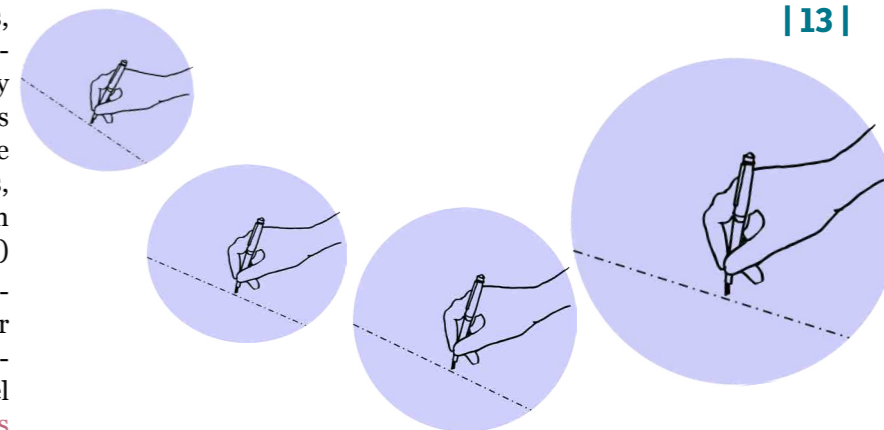
Hoy, pareciera que debemos volver a justificar, que es tiempo de transcurrir entre algunas banalizaciones acerca de lo educativo, que se dibujan entre discusiones no tan claras, desconociendo algunas historias y conceptualizaciones y promocionando opiniones sin profundizaciones teóricas respecto de la educación de nuestras generaciones, de las que transitaron y de las que transitan el sistema educativo. Parecieran ser cada día más extensos los puntos de desencuentros que la escuela ha propiciado

con las generaciones que han pasado por sus aulas, como si sería tiempo de buscar algunas culpabilidades. De igual manera, la formación de docentes y educadores ha sido siempre un terreno de disputas y tensiones. “En nuestro país, el litigio actual parece dirimirse entre los partidarios de las competencias, los fans de las TICs, la neurociencia y la educación emocional en meteórico ascenso.” (Antelo, 2015: 14)

Se asoman nuevas tendencias que dejan entrever algunos supuestos que se perfilan entre adoptar nuevos estilos y desechar otros, pero que en definitiva lo que está en juego es la democratización del acceso al conocimiento. Pero perduran convicciones y travesías del hacer y ser docente que no se disuelven, que se sostienen y son la bandera de las escuelas que bregan por más y mejor calidad e igualdad educativa.

Y es en este momento donde la tarea técnica pedagógica cobra aún más sentido, no sola, no sólo desde los lineamientos de política educativa, sino desde la visibilidad del saber pedagógico que producen las escuelas, haciendo posible que lo que acontece de la pluralidad del cotidiano sea visible. Visibilidad de los sentidos que las instituciones educativas sostienen, configuran y resignifican respecto de los sujetos y de la educación en momentos de crisis entre lo viejo que les dio origen y lo nuevo que las presiona para originarse nuevamente; dejando marcas y huellas a través de experiencias valiosas que habitaron un tiempo, este tiempo, el nuestro, el de las generaciones que están y por las que vendrán.

Una tarea, un accionar, un trabajo, un compromiso ético y político con la educación, con el otro, con los otros que se va acomodando, resistiendo y apuntalando las convicciones que se escriben en los contornos y en el interior de las instituciones y de la educación misma. Y así vamos, voy entregrafias, entre relatos y entre la formación y la práctica haciendo cimiento de mi experiencia que no se define como acumulación, ni acción que muere en el acto mismo, sino como experiencia que requiere del obrar y del sufrir para constituirse como tal: “una experiencia en sentido vital y significativo”, una experiencia que me sostiene en lo que me moviliza y permite a su



vez, abrir otros escenarios para repensar el accionar desde la función técnica pedagógica.

Quizás este padecer, este sufrir, que se mezcla con la pasión de la transformación y de lo que nos deja la experiencia, sea un buen ejemplo que nos permita contagiarnos continuamente con lo nuevo, con lo inesperado y que cada cosa nueva, cada situación, cada experiencia de enseñanza nos sorprenda y nos trascienda y no que nos encuentre inmutable con una repuesta adecuada para cada cosa y para cada pregunta, sino que permita defender y discutir aquello que estamos convencidos que debe perdurar, porque son conquistas, porque son el fruto de las luchas y de las tantas veces que se imprimieron en las paredes, en los papeles, en los carteles, en las almas, la defensa a la educación desde, con y para un otro. El de la historia pasada, el del hoy y el del mañana.

La magia está cuando cada experiencia educativa nos sorprende por la forma en que nos interpela, deja rastros en nosotros y abre caminos para seguir pensando la práctica educativa. Planificar un encuentro con maestros, directores, supervisores conlleva azares, certidumbres e incertidumbres, por el encuentro en sí y por lo que sorprende, lo que se manifiesta y pone a jugar, por la manera en que se juega la autoridad pedagógica, cómo se ponen en diálogos saberes acerca de la enseñanza, cómo se tensionan las prácticas, entre tantas.

La práctica educativa y la enseñanza misma en esencia son muy complejas, en el sentido de que



organiza, crea, facilita y asegura un encuentro y un vínculo entre el conocimiento, los alumnos y el docente.

La escuela del Siglo XXI reclama actores institucionales que puedan entender y recrear el aula. La escuela reclama un docente formado, activo, con capacidad de decisión, pero sobre todo con un saber que declama autoridad pedagógica, posibilitando reformular prácticas escolares en pos de la mejora de la enseñanza. A diario el encuentro con maestros que transitan las aulas, que trafican experiencias en, parafraseando a Antelo, que marcan un recorrido de vida y una trayectoria, discurre e irrumpe una y otra vez en el desafío de mi tarea que va buscando y haciendo caminos, corrigiendo los desaciertos, pero sobre todo construyendo con otros un saber pedagógico que se nutre de la experiencia cotidiana, del ir haciendo desde el venir sabiendo.

Para cerrar, me parece muy convocante una expresión que utilizan Silvia Dustchatzky y otros en una de sus investigaciones para referir a la experiencias singulares: “en las escuelas, en el mundo educativo, en las relaciones con los pibes, en el ejercicio de enseñar y aprender pasan infinidad de cosas: problemas, intervenciones, pensamientos, encares, proyectos. Y muchas de esas cosas que pasan

no tienen lugar en el lenguaje común de lo escolar, allí quedan disminuidas, se le borra lo que tienen de singulares y sugerentes. El tráfico reivindica la propiedad común de las experiencias y conocimientos que portan valores; para muchos, para nuevos, para extraños, para otros” (Dustchatzky, 2016). **Esta entrefrafía tiene en su entramado algo de pretensión de tráfico de experiencia, propia y de otros, en términos de que hace que un saber singular pueda volverse común, se socialice, se comunique.** En fin, que se comparta, sea singular y colectivo a la vez, y que no clausure miradas ni intervenciones del profesional de Ciencias de la Educación, porque además, como sostiene Perla Zelmanovich, “educar en esta época requiere no desentendernos ni ubicar por fuera de la relación de enseñanza el arte de cuidar” (2005: 3).

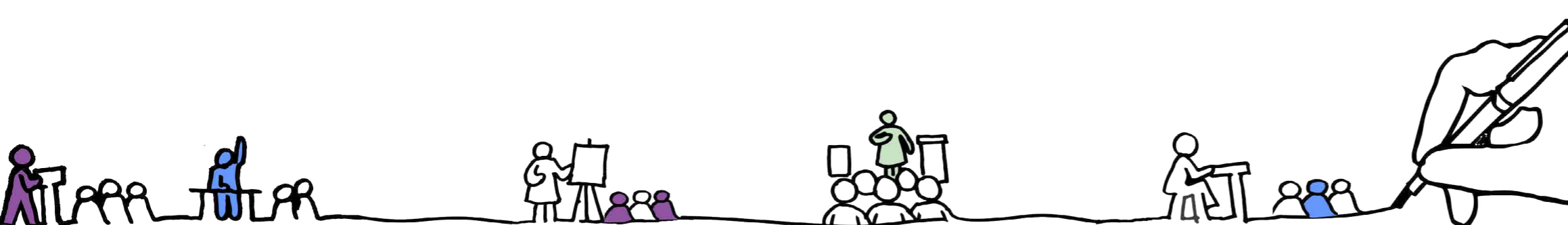
1 | La Ley de Educación Provincial N° 9.890/09 en su art. 22 establece la estructura del sistema educativo en 4 niveles: Nivel inicial, Primario, Secundario y Superior. Los equipos técnicos pedagógicos desempeñan funciones inherentes a su especialidad en cada una de las direcciones de estos niveles, o en las direcciones que son modalidades a los niveles comunes y coordinaciones de contenidos y temáticas transversales.

Referencias bibliográficas

- ANTELO, Estanislao (2015). *Pedagogías silvestres: los caminos de la formación*. Goya: Arandú. ISBN 978-987-45819-2-1
- SOUTHWELL, Myriam (Comp.) (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, 1ª edición. Rosario: Homo Sapiens Ediciones y FLACSO, Área Educación, Argentina. ISBN 978-950-808-683-9
- DUSTCHATZKY, Silvia (2016). La fragilidad de los puntos de apoyo. *Revista digital: Tráfico de Experiencias* Nro. 3. FLACSO.
- LARROSA, Jorge y Mario Díaz (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La piqueta. ISBN: 84-7731-205-2
- ZELMANOVICH, Perla (2005). *Arte y parte del cuidado en la enseñanza. El monitor de la Educación* N°4. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- FREIRE, Paulo (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Habría que modificar la mirada estatal de la acción política (que nos posiciona y subjetiva desigualmente). Incluso el punto de vista militante es casi siempre estatal (...) La acción política del Estado es la distribución de lugares y la gestión de esos lugares... Pero por sobre todo, deberíamos desmontar esta estructura que nos posiciona políticamente, y nos subjetiva, de acuerdo con una lógica del “adentro” y el “afuera”, del “incluido” y el “excluido”. Quizás entonces podamos realizar, entre todos, políticas justas. Porque serán de todos, dirigidas a todos (...) La igualdad es, por sobre todas las cosas, una subjetividad política.

Alejandro Cerletti, 2009



Es importante a veces dejar en nuestros juicios la huella del movimiento que nos condujo allí. Un dibujo nos satisface cuando su línea reproduce el contorno de un objeto. Este dibujo es más perfecto aun cuando alrededor de esa línea se nota el esbozo que de ella hizo el pintor o su arrepentimiento: entonces la línea inmóvil parece temblar un poco bajo la mirada.

Jean Guitton, 1960

Una cartografía de las trayectorias y prácticas profesionales

María Amelia Migueles,
Marcela Auch y Fabiana Viñas

| 16 |

El proyecto de investigación que estamos iniciando se propone trazar una cartografía de las trayectorias y prácticas profesionales de los egresados de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Entendemos que la analogía con la tarea del cartógrafo es válida para comunicar el sentido de nuestro trabajo, ya que pretendemos conocer y representar la extensión, los límites, las zonas de frontera, los relieves y accidentes, del territorio de las prácticas profesionales y de formación de estos egresados. Desde el comienzo consideramos necesario dejar en claro, como plantea Bateson (1972), que *el mapa no es el territorio y el nombre no es la cosa nombrada*, de allí que lo que pensemos, podamos interpretar y comunicar sobre ese “territorio” será una transformación, una reelaboración mediada por nosotras, investigadoras y egresadas de la misma unidad académica. Intentaremos entonces, re-

conocer las características de estas trayectorias indagando en las apreciaciones de los graduados sobre sus prácticas como egresados de esta institución.

Razones que motivaron la elección del tema

La delimitación de un problema de investigación siempre se inscribe en inquietudes y preguntas surgidas en distintas experiencias de los sujetos decididos a llevar adelante el proyecto. En este sentido, podemos mencionar las interpelaciones que nos provocan los cambios advertidos en los procesos de formación de los estudiantes en los últimos tiempos, los comentarios recogidos en la investigación que hace poco finalizamos¹, los debates y reflexiones acerca de la transformación curricular² que se está dando en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de nuestra facultad, entre otros.

Una investigación recientemente concluida acerca de los procesos de estudio de los estudiantes del Profesorado y Licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación, nos ha aportado elementos sustanciales en relación con este nuevo proyecto. En primer lugar, varios estudiantes comentaron que egresados de estas carreras habían sido sus profesores en la Escuela Secundaria y que influyeron en la decisión de seguir los estudios en esta institución. Contaban que estos docentes marcaron una diferencia, para ellos significativa, en los modos de enseñar, de vincularse con los alumnos, de relacionarlos con los saberes y formas de estudio. Estos relatos nos dieron algunos indicios del desempeño de nuestros graduados, sobre los que seguiremos indagando.

Por otro lado, algunos entrevistados expresaron su admiración hacia profesores de la facultad ante quienes se preguntaban cómo habían llegado a saber tanto y a adoptar determinadas actitudes que consideraban muy importantes para el ejercicio de la profesión. Planteaban como expectativa ser como ellos y por momentos se interrogaban si podrían lograrlo en el futuro. Observamos, en este sentido, la trascendencia de estas experiencias de formación en los modos de proyectarse como profesionales de la educación, cuestión sobre la que pretendemos ahondar.

Otros comentarios a destacar se vinculan con lo que les representaban los últimos años de cursado de la carrera y su relación con el futuro desempeño como docentes. Próximos a graduarse sentían que aún recibidos nunca dejarían de estudiar, manifestaban el placer por leer para cambiar la mirada y poder entender la realidad educativa. Consideraban que el estudio, además de la habilitación profesional, tiene un “plus” que les permite “correr horizontes” y “ser otros”. Sostenían que el estudio, además de constituirlos subjetivamente, otorgándoles un lugar social, reconocimiento institucional y la posibilidad de autorizarse frente a otros, requiere de renovación y actualización permanente.

Son significativos también los relatos de los estudiantes sobre las dificultades que encontraron —al comienzo del cursado— para comprender y apro-

piarse de ciertas formas discursivas propias de la cultura académica de esta facultad. Sin embargo, ya terminando la carrera, consideraban que podían hacer uso de éstas e inscribirse en las reglas que esos discursos imponen. De tal suerte, parece formar parte de sus particularidades profesionales la adopción de ciertas formas y prácticas discursivas. En este proyecto nos interesa conocer los modos en que estas formas y prácticas se articulan en el ejercicio de la profesión.

Finalmente, son claves nuestras experiencias docentes compartidas con los estudiantes, las interpretaciones que hacemos de los cambios en los últimos años y los debates que junto a los diferentes miembros de la institución sostenemos en torno a la propuesta curricular (contemplando el diseño y desarrollo curricular de los planes de estudio de 1985 y 2012).

Producto de estas experiencias y reflexiones, consideramos relevante poner la mirada en las trayectorias y prácticas profesionales de los graduados y en sus relaciones con la propuesta de formación académica.

A continuación, expondremos especificidades que continúan situando el problema.

Algunas especificidades de la investigación

Nos propusimos entonces reconstruir las *trayectorias y prácticas profesionales* de los egresados de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos³. Además, nos interesa conocer las posibles relaciones entre estas trayectorias y prácticas y la formación inicial, los movimientos que se sucedieron en torno a ellas y respecto de las diferentes instituciones de trabajo, en los momentos históricos y situacionalidades de las que participó y participa cada uno de los graduados de nuestra unidad académica.

Sabemos que si bien hay un tramo de la formación delineado en el espacio institucional en donde se comienza el estudio de las carreras, se extiende más allá de él —a veces excediendo, replicando e

| 17 |



Las prácticas cotidianas competen a un conjunto extenso, de difícil delimitación y que provisionalmente podríamos designar bajo el título de procedimientos. Son esquemas de operaciones, y de manipulaciones técnicas (...) precisar su funcionamiento respecto al discurso (...) a la experiencia (...) y a esta forma del tiempo que es la ocasión (...). Lo que está en juego es la condición del análisis y su relación con su objeto. Como en un taller o en un laboratorio, los objetos producidos por medio de una investigación resultan de su aportación, más o menos original, dentro del campo donde ésta ha sido posible. Remiten pues a un "estado de la cuestión", es decir, a una red de intercambios profesionales y textuales, (...) el trabajo colectivo dentro del cual se inscribe, (...) "influencias". Aparecen en un texto (o en la definición de una investigación) por los efectos de alteración y de trabajo que ahí han producido. (...) De los intercambios, lecturas y confrontaciones que forman sus condiciones de posibilidad, cada estudio particular es un espejo de cien facetas (de todas partes otros vuelven a este espacio), pero un espejo hecho añicos y anamorfótico (ahí los otros se fragmentan y se alteran).

Michel de Certeau, 1999

...la experimentación es siempre lo que se está haciendo: lo nuevo, lo destacable, lo interesante, que sustituyen a la apariencia de verdad y que son más exigentes que ella. Lo que se está haciendo no es lo que acaba, aunque tampoco es lo que empieza.

Gilles Deleuze y Félix Guattari, 1993

incluso contradiciendo perspectivas, *habitus*, prácticas curriculares. Otras experiencias, otras instituciones y condiciones académicas, históricas, políticas, económicas, culturales, personales, inciden en el ejercicio profesional y en el modo de dar continuidad a la formación. Sobre estos otros condicionamientos nos interesa indagar.

Nuestra tarea se orientará tanto a relevar datos de quienes egresaron en el período de los últimos diez años (lugares y características del ejercicio de la profesión⁴, otros tramos de formación —cursos, posgrados, tareas de extensión y/o investigación, etc.), como a analizar las relaciones con la propuesta y desarrollo curricular de ambas carreras, su incidencia —continuidades y rupturas— en las trayectorias y prácticas profesionales.

De tal suerte, la investigación procura aportar una lectura de los rasgos específicos de la práctica profesional de nuestros graduados y sus posibles articulaciones, diferencias, resignificaciones respecto de la propuesta curricular que la institución ha llevado a cabo. Sabemos que ni unos ni otra se mantuvieron estables en los últimos tiempos, no sólo por la dinámica propia de la facultad/universidad sino además por los cambios epocales que atraviesan a los sujetos e instituciones. En tal sentido, es imposible obviar en estos análisis las dimensiones curricular, histórico-política y subjetiva.

Una perspectiva epistemológico-metodológica

Nuestra perspectiva epistemológico-metodológica responde a una forma de abordar la realidad a investigar que intenta no quedar atrapada en parámetros teóricos o en problemas enunciados y definidos por las teorías. Desde este lugar, tanto el problema de investigación como su abordaje responden a una lectura atenta de la situación en que nos inscribimos, así como de los rastros históricos que hoy nos interpelan desde los ámbitos educativos en que nos desempeñamos.

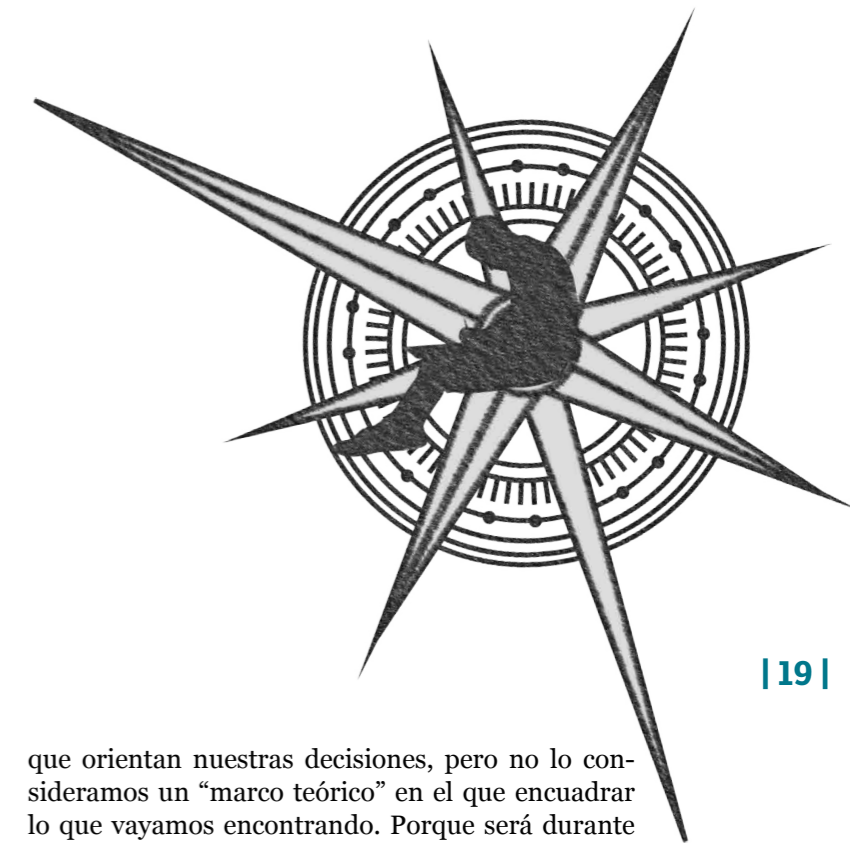
La idea es no parametrizar⁵ la realidad desde hipótesis y definiciones conceptuales, sino abrirnos a lo no determinado, a aquello por decir y analizar. Como señala Zemelman (1992), la aprehensión conlleva trabajar entre lo dado y lo dándose, reconociendo el movimiento inherente a lo real en su potencialidad.

Desde esta perspectiva, antes que definir un marco teórico inicial desde el que deducir el objeto de estudio, la idea es acercarnos a la realidad a investigar desde un campo de objetos articulados que permita reconocer las múltiples relaciones que podrían establecerse para comprenderla. A su vez, definimos un concepto ordenador que organizará los análisis articulando los demás objetos/categorías.

Estos objetos que componen el campo no operan como conceptos con definiciones ya determinadas, sino que se constituyen en categorías que serán especificadas⁶ en el mismo proceso de investigación. Por otra parte, en este proceso se reformulará una y otra vez el campo de objetos, producto de los movimientos que tendrán lugar al investigar. Como señala Zemelman: "...La esencia de la cuestión está en pensar conceptos, ante todo como organizadores de la relación con la realidad y, una vez delimitada la realidad como campo de objetos posibles, proceder a destacar las opciones de explicaciones teóricas..." (1992: 108).

En esta investigación la relación entre **trayectorias y prácticas profesionales y formación** constituye el concepto básico que ordena el campo de análisis. En su comprensión se relacionarán otros objetos/conceptos/categorías: currículum - saber - experiencia - instituciones - licenciado - profesor - Ciencias de la Educación - práctica - teoría.

Por supuesto que en la elaboración del proyecto de investigación y en estas decisiones sobre el campo de objetos articulados que antes enunciamos, apelamos a diferentes lecturas y referentes teóricos. Sabemos que siempre leemos la realidad, definimos los objetos de estudio, desde algunas perspectivas



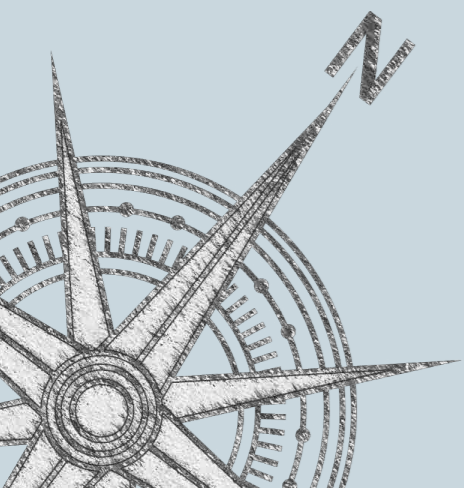
que orientan nuestras decisiones, pero no lo consideramos un "marco teórico" en el que encuadrar lo que vayamos encontrando. Porque será durante el proceso de investigación, en la lectura detenida de los datos reconstruidos, que iremos optando por aquellas teorías/conceptualizaciones que creamos más pertinentes para entender y elaborar un saber sobre lo que estamos indagando. En este sentido, trataremos de conocer, comprender, describir y ofrecer explicaciones sobre las trayectorias y prácticas profesionales de los egresados en Ciencias de la Educación de nuestra facultad, así como acerca de las posibles relaciones entre éstas y la propuesta de formación inicial que la institución ofrece.

Para ello consideramos de gran relevancia la palabra de los egresados del Profesorado y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, a los que llamamos "informantes clave". A su vez, de todos ellos definimos una muestra que abarca a quienes se graduaron durante los últimos diez años; esto es, entre los años 2005 y 2015. Previmos la elaboración e implementación de una *encuesta*, a todos los egresados comprendidos en este período, y *entrevistas en profundidad* a un grupo más pequeño, una vez sistematizados los resultados de la encuesta. Así mismo, anticipamos la realización de un *encuentro* con los graduados a fin de exponer y debatir sobre los resultados del proyecto en sus distintas etapas, lo que constituirá un nuevo material de análisis. Por último, se triangulará la información construida en torno a las encuestas, las entrevistas y el encuentro, analizando estas articulaciones.

Para finalizar... algunas expectativas

Terminamos este artículo contándoles acerca de qué esperamos llevar adelante en el proceso de investigación que iniciamos recientemente. Nos proponemos:

— Caracterizar las trayectorias y las prácticas profesionales de los egresados de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de





la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER.

- Describir los rasgos particulares y comunes que éstas asumen tomando en cuenta diferentes factores de influencia (personales, institucionales, curriculares e histórico-políticos).
- Analizar la diversidad de condicionantes que afectan las prácticas profesionales de los egresados.
- Reconstruir las historias de formación y laborales de los graduados, desde el egreso hasta la actualidad, recuperando sus voces y miradas.
- Reconocer las relaciones entre las trayectorias y prácticas profesionales de los egresados y las pro-

1 | Denominado “Entre la enseñanza y el aprendizaje, los procesos de estudio en las experiencias de formación académica de los estudiantes” (PID 3135), con la dirección de la Dra. María Amelia Migueles y la co-dirección de la Prof. Marcela Auch, integrando el equipo las profesoras: Fabiana Viñas, Gloria Tarulli, Susana Sattler y Amanda Blaser, y como becaria María Inés Monzón.

2 | El nuevo plan se implementa a partir del año 2013, pero los debates en torno al currículum vienen dándose desde mucho tiempo atrás.

3 | El proyecto lleva por título: “Trayectorias y prácticas profesionales de los profesores y licenciados en Ciencias de la Educación. Vinculaciones con la formación inicial”.

4 | Partimos de considerar la amplitud de las prácticas profesionales de los Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación, que no sólo se limitan a la docencia sino que también abarcan investigación, planeamiento, asesorías, gestión y diseño curricular, entre tantos. Nos interesa reconocer además sus relaciones con campos disciplinares de especialización (Didáctica, Pedagogía, Psicología, Sociología, Política, Historia, etc.) y los ámbitos de trabajo condicionados por diferentes culturas institucionales (públicos, privados, institutos de formación, universidades, escuelas, otros organismos e instituciones). Pineau, en su presentación titulada “Desafíos actuales de los profesionales en Ciencias de la Educación” (17/04/15), en el marco del Seminario *Nuevos escenarios educativos, otros desafíos profesionales*, organizado por y para graduados en Ciencias de la Educación (FCE), definía cinco ámbitos de desempeño de

puestas curriculares de ambas carreras, sus continuidades y rupturas.

- Analizar, desde la perspectiva de los egresados, aquello que consideran define la formación del Profesor y/o Licenciado en Ciencias de la Educación y que ha incidido en su ejercicio profesional.
- Recuperar las apreciaciones de los graduados sobre la propia práctica y la de otros colegas, egresados de la misma unidad académica.

los graduados: a) el académico (en la universidad); b) el de la formación docente o la docencia en el Sistema Educativo; c) el que llamó “del funcionalismo específico”, con demandas puntuales desde el campo de formación; d) el de empresas (capacitación, TICs); y e) el del trabajo libre (en consultoras, asesorías, conferencista, etc.). Surgieron entonces, entre los asistentes a este Seminario, comentarios acerca de la primacía de unos de estos ámbitos sobre otros, y la ausencia de algunos — como el empresarial— en nuestra región.

5 | Estamos hablando de parametrizar en tanto imponer un parámetro desde el que interpretar lo real, que la mayoría de las veces está determinado por las tesis que ofrecen una y otra teoría. Sabemos que lo real es de tal complejidad que no podría jamás encasillarse en parámetros teóricos. De allí la importancia de estar abiertos (apertura epistemológica) a las diferentes dimensiones/aspectos/aristas de la realidad que pretendemos conocer. Porque, como dice Morín (1988: 151), “la verdadera búsqueda la mayoría de las veces encuentra algo distinto de lo que buscaba”. Sin embargo, también necesitamos de los distintos aportes teóricos en tanto nos ofrecen herramientas para pensar sobre lo real, para mirar lo que no hemos podido ver, para desocultar aquello que ciertos prejuicios/saberes nos impiden advertir.

6 | La idea de “especificar” remite a darle contenido a estas categorías, no desde un marco teórico ya determinado de antemano cuya definición sólo le pertenece al autor de cada teoría, sino con lo que vayamos elaborando sobre la base de los datos que construimos y lo que nos permitieron pensar/analizar las herramientas teóricas por las que optamos.

Bibliografía

BATESON, Gregory (1972). *Steps to an Ecology of Mind*, Nueva York: Ballantine Books.

BEILLEROT, Jacky (1998). *La formación de formadores*. Serie Los documentos. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras y Ediciones Novedades Educativas.

CERLETTI, Alejandro (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del estante.

CHARLOT, Bernard (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Uruguay: Trilce.

CHARTIER, Roger (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.

DAVINI, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

ENRIQUEZ, Eugene (2002). *La institución y las organizaciones en la Educación y la Formación*. Serie Los documentos N° 12. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras y Ediciones Novedades Educativas.

FERRY, Gilles (1997). *Pedagogía de la Formación*, Serie Los documentos N° 6. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras y Ediciones Novedades Educativas.

GADAMER, Hans-Georg (1993). *Verdad y Método I y II*. Salamanca: Sígueme.

MORIN, Edgar (1988). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Tomo III. Madrid: Cátedra.

OSSANA, Edgardo et al (2010). *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná 1920-1973*. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

ROSELLI, Néstor et al (2010). *Después del egreso. Inserción laboral y práctica profesional de los egresados de Institutos de Formación Docente del Departamento Diamante -Entre Ríos-*. Rosario: Amalevi- MCN S.R.L.

ZEMELMAN, Hugo (1992). *Los horizontes de la razón*. México: El Colegio.

ZEMELMAN, Hugo (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos/UNAM.

...Soy perfectamente consciente de que he producido variaciones continuamente, tanto en los objetos de mi interés, como en los conceptos a que había llegado anteriormente. Por lo tanto, los libros que escribo representan para mi una experiencia que deseo que sea lo más rica posible. Al atravesar una experiencia, se produce un cambio. Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzarlo. Escribo precisamente porque no sé todavía qué pensar sobre un tema que atrae mi atención. Al plantearlo así, el libro me transforma, cambia mis puntos de vista. Como consecuencia, cada nuevo libro altera profundamente los términos de los conceptos alcanzados en los trabajos anteriores.

En este sentido, me considero más un experimentador que un teórico; no desarrollo sistemas deductivos que deban ser aplicados uniformemente en diferentes campos de investigación. Cuando escribo, lo hago, por sobre todas las cosas, para cambiarme a mi mismo y no pensar lo mismo que antes.

Michel Foucault, 2003

...el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (...) la experiencia se elabora en forma de relato, la materia prima del relato es la experiencia, la vida. Por tanto, si el relato desaparece, desaparece también la lengua con la que se intercambian las experiencias, desaparece la posibilidad de intercambiar experiencias...

Jorge Larrosa, 2009

Interpelaciones al trabajo intelectual de delimitación de un objeto a investigar

María Inés Monzón

| 22 |



Lo que hace la literatura es lo mismo que una cerrilla en medio de un campo en mitad de la noche. Una cerrilla no ilumina apenas nada, pero nos permite ver cuánta oscuridad hay a su alrededor.

William Faulkner

¿Qué hace a una tesis doctoral? Quizá una tesis sea para el campo intelectual lo que para William Faulkner significa la cerrilla en medio de un campo en la mitad de la noche... O, tal vez, lo que “hace” a una tesis sean esas ideas (cerrillas) insipientes que nos inquietan en lo más profundo e íntimo de nuestro pensar y que nos invitan, a veces por fuerza, a un trabajo intelectual que tiene un inicio pero nunca un final anticipado.

Es por ello que en este escrito me propongo desandar parte de este trabajo intelectual de mi tesis doctoral, en el marco del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER)¹, intentando sintetizar unos trazos iniciales que hilvanaron el tejido de un objeto a investigar.

Mi proyecto de tesis doctoral aborda las particularidades de una corriente del normalismo rural a partir de un estudio particular de la constitución y devenir de la formación docente en la Escuela Normal Rural Superior “Juan Bautista Alberdi”.

Una de las intenciones que tiene esta investigación es demostrar y debatir la poca relevancia en los estudios históricos y políticos sobre la educación



argentina de una corriente normal rural que justifica, a la vez, la relevancia del objeto de estudio del proyecto de tesis doctoral referido a la existencia de una tradición de formación docente inventada por los maestros alberdinos, de la Escuela Normal Rural Superior “Juan Bautista Alberdi”. Tomando como recorte temporal su origen que data de 1914 hasta 1969, año de la última cohorte de maestros alberdinos².

Para ello partí de considerar que el no reconocimiento de una *corriente normal rural* ha llevado a la invisibilización de otras prácticas de formación docente y, en tal sentido, en el inicio de mi trabajo intelectual elaboré un estado de debate y/o del arte que da cuenta del análisis de distintos antecedentes que me han servido de interlocutores para debatir, delimitar y elucidar el objeto de estudio de la tesis doctoral, antes expuesto.

Así, el primer trabajo de análisis que llevé a cabo fue la lectura de distintas investigaciones producidas en campo de la Historia de la Educación Argentina y de Entre Ríos, que han contribuido al reconocimiento del tema de investigación, permitiéndome vislumbrar inicialmente el soslayamiento de un estudio específico sobre las particularidades de una *corriente de formación normal rural*.

Todos los estudios analizados hacen referencia a investigaciones que comparten un enfoque histórico, social y político de la Educación Argentina, abordando temas relacionados al objeto de estudio de nuestra tesis. De este modo es pertinente plantear

| 23 |

que he priorizado, como criterio para la presentación y organización de los aportes que estas investigaciones nos brindan, sus temas de estudio más allá de sus distintas perspectivas de abordaje.

En tal sentido distinguí, por un lado, antecedentes cuyos temas aportan al análisis del discurso pedagógico normalista en la Historia de la Educación Argentina y entrerriana entre los que se reconocen los escritos producidos por Adriana Puiggrós (2009), Juliana Enrico (2007 y 2012), Adriana De Miguel (1997 y 2007), Adrián Ascolani (2007), Susana Mayer (2004 y 2014), Virginia Kummer (2010) y Sebastián Román (2008) y, por otro, antecedentes sobre investigaciones relacionadas al estudio de la historia política de la Educación Rural en Entre Ríos, entre las que se retoman las realizadas por Adrián Ascolani (2007), Talía Gutiérrez (2007), Sandra Carli (2001), María del Pilar López (1999 y 2009) y Susana Mayer (1990).

La Historia de la Educación en Argentina es una disciplina cuyo desarrollo con cierta continuidad es relativamente reciente (Ascolani, 1990). En este marco, la consulta de trabajos que aporten al análisis del discurso pedagógico normalista en la historia de la educación Argentina y entrerriana, supuso recurrir a fuentes indirectas caracterizadas por la heterogeneidad de sus temas, origen historiográfico y encuadre teórico metodológico.

Estas consultas más focalizadas contaron con la referencia a estudios generales de las historias de la educación publicadas por Tedesco (2003) y Puiggrós (2009) que contribuyen a la comprensión de los procesos a largo plazo, y de alcance nacional.

Por otra parte, acerca de la historia política de la Educación Rural en Entre Ríos, disponemos de estudios realizados por Adrián Ascolani (2007), Talía Gutiérrez (2007), Sandra Carli (2001), María del Pilar López (1999 y 2009), Adriana De Miguel (1997 y 2007), y Susana Mayer (1990, 2004 y 2014).

La lectura de dicha selección de obras producidas en distintos momentos históricos, contribuyen a vislumbrar el lugar pionero de Entre Ríos en la consolidación de la educación rural y su vinculación

Entre Ríos ha ocupado un lugar protagónico en la historia educativa argentina. El sistema de instrucción pública nacional tuvo su escenario inicial en esta provincia, en la década de 1870, al hilo del proyecto pedagógico de Domingo Faustino Sarmiento, que encontró un punto clave en la creación de la Escuela Normal del Paraná (cuyo decreto de creación data de 1869, y que fuera dirigida inicialmente por el norteamericano Jorge Streamns). Una de sus principales preocupaciones se centraba en la conformación de una ciudadanía moderna en nuestro país, capaz de ejercer sus derechos en el marco de una sociedad democrática.

Sebastián Román, 2008



al proceso de integración nacional de la inmigración europea mediante la escuela obligatoria. Tal como expone Adrián Ascolani (2007) en la primera mitad del siglo XX las escuelas primarias rurales de Argentina se caracterizaron por su efectividad para alfabetizar a la población. No obstante, como advierte en sus trabajos, el devenir de un amplio subsistema de escuelas rurales debe comprenderse en el marco de tensiones entre las concepciones de educación integral y de educación utilitarista, a partir de las cuales pueden leerse la convergencia, debates, disparidades de acciones entre los gobiernos de la Nación y de las provincias.

Por su parte, Talía Gutiérrez (2007) aporta a la lectura de dichas tensiones al recuperar las diversas funciones que, a través del tiempo, les fueron asignadas a las escuelas del ámbito rural. La autora se detiene en el análisis del destino que se adjudicó a estas instituciones como espacios de atención a la población en riesgo social en relación a la idealización de la vida campesina y, en efecto, al valor moralizante de la vida en el campo.

Por otro lado, Sandra Carli (2001) y María del Pilar López (1999 y 2009), permiten aproximarnos a los conflictos promovidos en torno a las estrategias para incorporar las pautas de educación nacional en las escuelas de las colonias en Entre Ríos. Sus estudios abordan analítica y reflexivamente los debates político-pedagógicos de principios del siglo XX relacionados a las escuelas de las colonias agrícolas ruso-alemanas y judías, recuperando las posiciones de Manuel Antequeda y Ernesto Bavio y el papel de los contenidos nacionales, específicamente en el marco de la enseñanza de las efemérides patrias, que permiten comprender el alcance de la función nacionalizadora de la educación común.

Abordando los períodos de gobierno nacionalista, peronista y desarrollista, teniendo como recorte temporal la educación en Entre Ríos entre 1930 y 1966, Adriana de Miguel (1997) estudia como cada

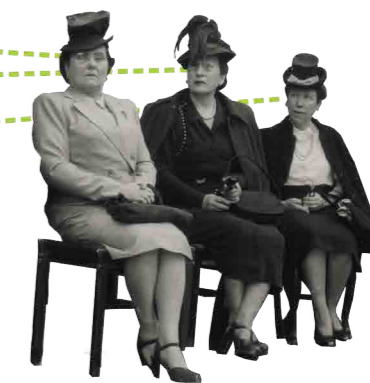
una de estas gestiones dejó fuertes improntas en las escuelas rurales en tres puntos: el cierre de las escuelas extranjeras, la unificación del currículum escolar y los cambios en las condiciones laborales de los docentes rurales.

Los trabajos socio-antropológicos de Susana Mayer (1990, 2004 y 2014) abordan la Educación en las colonias agrícolas entrerrianas desde una perspectiva interdisciplinaria. Sus estudios abordan como temas relevantes la configuración del trabajo docente rural, los procesos inmigratorios y las particularidades de la colonización agrícola locales, teniendo como eje de análisis transversal la escolaridad rural en vinculación a las relaciones sociales.

En relación a los estudios anteriormente recuperados, y aportando a la profundización del análisis sobre el discurso pedagógico normalista en la Historia de la Educación Argentina y entrerriana, son pertinentes los trabajos de Juliana Enrico (2007 y 2012), Virginia Kummer (2010) y Sebastián Román (2008).

Más allá de sus temas de estudio particulares, estos trabajos de estos autores permiten comprender, por un lado, el modo en que el discurso normalista se presentó como hegemónico en la formación docente a través de las sucesivas generaciones de maestros normales egresados de la Escuela Normal de Paraná, quienes fundaron escuelas y ocuparon importantes funciones burocráticas y políticas dentro del sistema educativo en construcción. Y, por otro lado, el modo en que la hegemonía normalista impregnó la cotidianeidad traspasando los límites de las escuelas o más bien escolarizando a la sociedad, hasta el punto de modelar tanto el espacio público como la sociabilidad privada y consolidar la cultura política conjuntamente con el diseño de la cultura escolar.

De esta manera, Virginia Kummer (2010) analizando la conformación del campo pedagógico normalista centrándose en la figura de José María



Torres, quien dejó huellas profundas en la formación de docentes para la escuela primaria argentina; Juliana Enrico (2012) deconstruyendo el discurso pedagógico de Juan Domingo Sarmiento; Sebastián Román (2008) reflexionando sobre otros discursos alternativos al dispositivo escolar normalista argentino y Enrico y Román (2007) problematizando el aporte decisivo del normalismo en la difusión de la cultura escrita pero advirtiendo la presencia de otras comunidades de lectores que resistieron de distintas maneras la integración forzada a la cultura escrita que imponía la hegemonía educativa normalista; habilitan a comprender la fuerte modalidad de interpelación ideológica que el normalismo tuvo desde el litoral hacia el país. Y su capacidad discursiva para instituir nuevas identidades culturales como así también de subordinar a las preexistentes, cooptar o reprimir (en muchos casos) toda voz disidente e integrar lo emergente, aún marcando sus resistencias.

La lectura y diálogo de/con la bibliografía, ha contribuido a la elucidación de mi tema de investigación ya que me han permitido vislumbrar el soslayamiento, en este campo de la Historia de la Educación Argentina, de un estudio específico sobre las particularidades de una corriente de formación normal rural, más allá de los trabajos realizados por Adrián Ascolani y Susana Mayer, que la analizan parcialmente pero no la nombran como tal.

Asimismo he visto una vacancia en su estudio, si partimos de su no reconocimiento en el aporte fundamental y pionero que Adriana Puiggrós ha producido para sostener la coexistencia de distintas corrientes en el normalismo argentino, entre las que describe a: la *normalizadora*, predominante en la formación de magisterio sostenida en el ideal del docente como apóstol del saber considerando la educación del ciudadano como una misión; la de los *democráticos-radicalizados*, sostenida por maestros que recuperaron las ideas del krausismo

pedagógico y constituyeron una expresión del antipositivismo de la época, siendo propulsores de la nueva escuela en Argentina pero adquiriendo los principios rectores del sistema educativo moderno; la de los *docentes socialistas*, constituida por maestros y profesores que militaban en el socialismo quienes compartían características de las anteriores corrientes pero focalizados en la discusión del papel de la sociedad civil en el sistema educativo estatal y, por último, la posición libertaria de los *educadores anarquistas* quienes fueron maestros antiestatistas que promovieron la creación de escuelas vinculadas con las organizaciones mutuales, los sindicatos obreros y los grupos anarquistas.

Sostener la existencia de una corriente del normalismo rural me llevó a la problematización de sus particularidades a partir de un estudio de la conformación y devenir de la formación docente alberdina. Entendiendo a dicha institución como fundante de unos elementos que le brindarían la singularidad a dicha corriente.

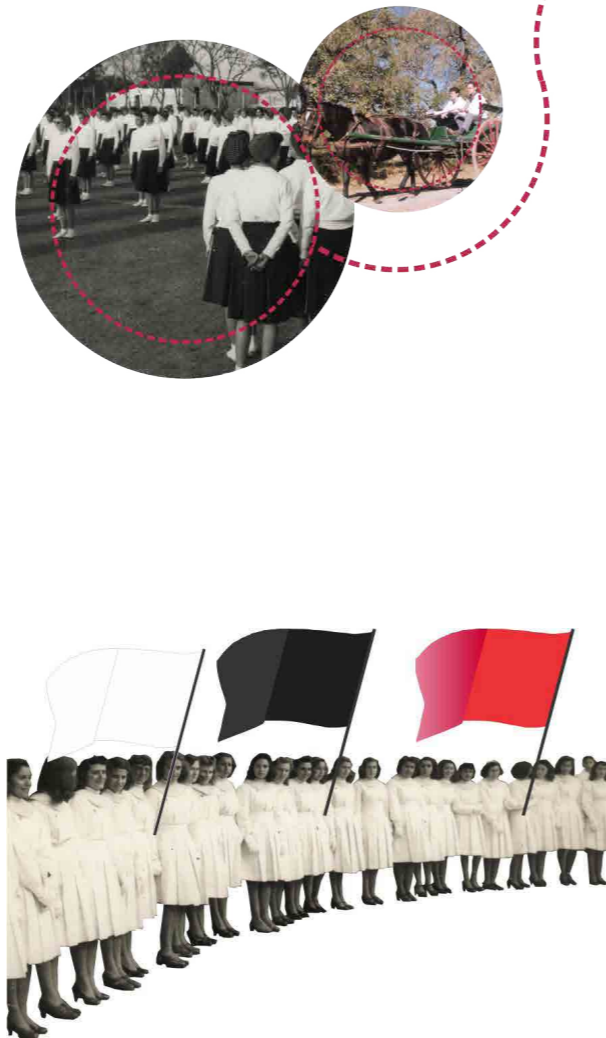
En esta ocasión sólo se nombran dos elementos considerados clave de problematización de la formación docente de la Escuela Normal Rural “Juan B. Alberdi”, el **carácter de su formación**, que articula saberes del orden pedagógico con aquellos de orden técnico y científico para el trabajo agropecuario e industrial, claramente diferenciada de la brindada en las Escuelas Normales, particularmente, la de Paraná. Y, un segundo elemento, es la **masculinización** de la formación docente, que se sostiene desde su apertura hasta 1980, año en el cual se habilita por decreto provincial el ingreso de las primeras alumnas de carácter externo, quienes sólo a partir de la obligatoriedad de la Educación General Básica pueden tener acceso a la residencia estudiantil.

Analizar una institución como esta, que “rompe” con el imaginario colectivo construido en torno al normalismo como corriente de formación homogénea, nos habilita a pensar otras perspectivas pedagógicas que configuraron el campo de la formación docente en Argentina y nos abre un vestigio para

1 | Formo parte de la tercera cohorte del Doctorado en Educación, 2013-2016, dirigido por la Dra. Graciela Frigerio y co-dirigido por la Dra. María Laura Méndez.

2 | Luego de 1969 la formación de maestros normales se terciariza.

poder ver que los procesos de feminización de la docencia en los ámbitos urbanos y rurales, al menos en la provincia de Entre Ríos, fueron diferentes, sostenidos en prácticas discursivas de diferenciación de otro orden y siendo efecto de distinto estado de cosas.



Título del proyecto de tesis doctoral: “Interpelaciones al discurso pedagógico normalista: claves para pensar la invención de la tradición de formación docente de la Escuela Normal Rural Superior Juan Bautista Alberdi”.

Referencias bibliográficas

ASCOLANI, Adrián (2009). La investigación reciente en Historia de la Educación Argentina: campo, problemáticas y tendencias. En: Ascolani, Adrián (Comp.) *El Sistema Educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Rosario: Laborde Editor.

CARLI, Sandra (1995). *Entre Ríos: Escenario Educativo 1883-1930. Una mirada a la cultura pedagógica normalista*. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación.

FOUCAULT, Michel (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FOUCAULT, Michel (2012). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

LÓPEZ, María del Pilar (2009). *La versión y/o las versiones escolares de la historia. Entre Ríos, 1887-1914*. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación y Vicegobernación de la Provincia de Entre Ríos.

PUIGGRÓS, Adriana (1996). *Qué pasó en la educación argentina*. Buenos Aires: Kapelusz.

TEDESCO, Juan Carlos (2003). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

En el proyecto de la educación moderna del siglo XIX la civilización era un producto a exportar a un mundo sin fronteras para el acceso a la razón. A través de la implantación del sistema de instrucción pública en la Argentina, contemporáneo al francés, se fundó una cultura escolar cuya marcación científico-positivista permitía imaginariamente situar a la nueva nación en la trama de la civilización europea y norteamericana, dejando atrás el «lastre» y el atraso de la herencia española.

Al mismo tiempo que a través de los procesos de escolarización y alfabetización los estados pugnaron por dotar de modernidad a sociedades inmigratorias pretendiendo disolver las diferencias entre nuestros países “salvajes” y los países europeos a partir de un logos universal, a través de los mismos procesos fue posible que la población infantil accediera a una lengua común y a una precaria identidad nacional a partir de la inscripción en rituales patrióticos desde el estrecho espacio de la escuela. Aquel logos universal se articulaba al efecto que el normalismo tenía en la producción de culturas regionales, la constitución de la nación se producía con combinaciones eclécticas de liberalismo “universal” y localismo regional/provincial.

Sandra Carli, 2001



Alameda de la Federación 106 (E3100GNO) Paraná, Entre Ríos
0343 422 2033 | 423 5097
info@fcedu.uner.edu.ar | www.fcedu.uner.edu