

DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: TRAMAR LAS EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

Resulta fundamental desde la enseñanza entramar experiencias significativas para nuestros estudiantes, a partir de dispositivos que promuevan aprendizajes profundos y relevantes, necesarios en nuestra sociedad del conocimiento, como gran reto para nuestro tiempo

Por Marcela Agulló, Mariana Ornique, Silvia Reboredo de Zambonini, María José Sabelli y Marta Tenutto Soldevilla

Este texto es una invitación al diálogo, al intercambio, a la formulación de interrogantes. Compartiremos ideas, preguntas y reflexiones basadas en las experiencias docentes que hemos transitado, así como de investigaciones en las que hemos participado. En ese marco, abordaremos la propuesta desde una mirada propositiva que busca potenciar la enseñanza desde dispositivos (posibles) que la enriquezcan.

Partimos de la idea de que la enseñanza entrama un conjunto de dispositivos artesanalmente elaborados. Entendemos por dispositivo la construcción de una *experiencia* que busca provocar en los estudiantes una posición de interrogación y reflexión en torno a las ideas construidas acerca del rol profesional en articulación con los

marcos teóricos y las prácticas (Anijovich, Mora, Cappelletti y Sabelli, 2009).

Al momento de hablar de *experiencia* resulta una referencia fundamental la mirada gadameriana¹. Para Gadamer la experiencia se asocia a movimiento (Mancilla Muñoz, M. 2013). Estos aportes nos ayudan a entender que la *experiencia formativa se define desde su dimensión histórica, como un proceso cambiante y vinculado con las esferas del propio mundo de quien se está formando. La experiencia formativa se constituye a los fines de captar sentidos de cada acontecimiento interpretando su singularidad y sus potenciales horizontes. En otras palabras, asumir la experiencia formativa en base filosófica-gada-*

1 Hans-Georg Gadamer, filósofo alemán (1900/2002) redefine el concepto de experiencia a la luz de la hermenéutica. El término hermenéutica deriva del verbo griego *hermeneúō*, interpretar. En términos sencillos, la pregunta general que se plantea la hermenéutica es: ¿cómo es posible la comprensión?

Marcela Agulló es coordinadora del Profesorado Universitario de ISALUD. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Magíster y especialista en Didáctica. Mariana Ornique es profesora del Profesorado Universitario de ISALUD. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación. Silvia Reboredo de Zambonini es vicerrectora académica de ISALUD. Licenciada en Psicología, magíster en Organización y Gestión Educativa. María José Sabelli es secretaria académica y directora del Profesorado Universitario de ISALUD. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, especialista en Docencia en Entornos Virtuales, y Magíster en Educación Superior. Marta Tenutto es profesora del Taller de Prácticas Reflexivas en Escenarios Reales y de Evaluación de los Aprendizajes del profesorado universitario, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, licenciada en Psicología, magíster y especialista en Educación, especialista en Psicología Educativa y doctora en Educación.

meriana nos permite entenderla desde algunos rasgos centrales:

- El ser es temporal e histórico, como en la experiencia formativa es ineludible la relación entre quien se forma y su contexto.
- La experiencia formativa nunca es una experiencia cristalizada e idéntica a otra, antes bien, se reconfigura en cada escenario formativo singular.
- La realidad se manifiesta procesualmente y en desarrollo constante.

Es así que, en el marco de la formación profesional, toda *experiencia formativa*, tal como la entendemos, requiere indefectiblemente situar al estudiante en el centro de la escena. En esta línea, los dispositivos provocan y traccionan a un trabajo sobre uno/a mismo/a.

En este sentido, cabe enfatizar también la importancia de pluralizar las propuestas que ofrecemos a los estudiantes (Gardner, 1997, Furman 2021), es decir proponerles dispositivos diversos que, vinculados entre sí, los coloquen como protagonistas de la experiencia.

Algunos dispositivos que consideramos potentes para la construcción de experiencias significativas y para el aprendizaje son: el trabajo sistemático sobre las creencias e hipótesis de los estudiantes, las prácticas simuladas, las observaciones para la construcción de una mirada profesional, la lectura de grandes referentes del campo de estudios, el trabajo en “estaciones”, la construcción de narrativas autobiográficas, los ateneos y los talleres de reflexión de experiencias prácticas, entre otros.

Entendemos que cada uno de los dispositivos favorece el desarrollo de prácticas y habilidades específicas, pero su mayor valor reside en la particular articulación y configuración que se plantea entre ellos, en tanto los dispositivos se relacionan en torno al mismo propósito y comparten la mis-

ma perspectiva reflexiva (Anijovich et. al, op. cit, 2009; Maggio, 2018).

Como venimos expresando, los dispositivos buscan provocar la desnaturalización y problematización de situaciones profesionales, generar diálogo y reflexión facilitando la construcción de prácticas reales, auténticas y potentes para los aprendizajes de los estudiantes.

A continuación, desarrollaremos algunas consideraciones breves sobre dispositivos que resultan valiosos en los sentidos expresados, con la advertencia de que no brindaremos una descripción exhaustiva de cada uno en particular. Más bien planteamos pinceladas de algunos de ellos.

ENTENDEMOS POR DISPOSITIVO LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EXPERIENCIA QUE BUSCA PROVOCAR EN LOS ESTUDIANTES UNA POSICIÓN DE INTERROGACIÓN Y REFLEXIÓN EN TORNO A LAS IDEAS CONSTRUIDAS ACERCA DEL ROL PROFESIONAL EN ARTICULACIÓN CON LOS MARCOS TEÓRICOS Y LAS PRÁCTICAS

Abordar sistemáticamente la deconstrucción de las creencias y representaciones en torno a la profesión

Nos resulta de gran importancia hacer visibles las creencias de los estudiantes dado que las mismas se pondrán en juego en los modos de hacer y actuar la profesión. Partir de la mirada de los estudiantes y promover instancias sistemáticas de análisis de sus ideas previas y de sus imágenes construidas favorece su cuestionamiento y promueve el cambio, en lugar de aceptarlas de manera acrítica (Baez, Orni que, Reborado de Zambonini y Sabelli, 2021)

En términos de propuestas concretas de enseñanza partimos de:

- el análisis de fragmentos de narrativas audiovisuales (películas, series, escenas profesionales reales) que resulten pertinentes para poner en juego las creencias y supuestos;
- la observación de situaciones cotidianas relacionadas con la profesión;
- la escritura de relatos autobiográficos, entre otros.

Desarrollar prácticas simuladas

Aprender los gestos, los modos de actuar, las maneras de tomar decisiones, de pensar y de hacer

la práctica profesional resulta central en la formación. Por eso, invitamos a los estudiantes a ensayar el rol profesional, a probar, arriesgarse, pensar, volver a probar y así ir construyendo un bagaje de experiencias que articulan prácticas y teorías.

Con ese fin, proponemos simulaciones donde los estudiantes aprenden, entre otras cuestiones, la urgencia y la simultaneidad implicadas en las tareas profesionales. Es allí, al tener que poner en juego una práctica concreta se evidencian las tensiones entre las creencias enraizadas, la dificultad de tomar decisiones *in situ*, entre otras cuestiones. Si el dispositivo se diseña contemplando un momento de anticipación, de actuación y de análisis de lo sucedido en clave reflexiva, entonces se habilita la exploración y ensayo de ciertas tareas centrales de la profesión.

Realizar observaciones de situaciones de enseñanza para la construcción de una mirada profesional

Sostenemos que la necesidad de ofrecer un espacio y un tiempo para el trabajo sistemático sobre la observación de prácticas de profesionales es crucial para la construcción del rol profesional. La observación no es planteada como un “momento” sino que, por el contrario, es un proceso que se realiza a lo largo de la formación. El análisis de las situaciones observadas también contribuye a la construcción del rol profesional. Se aprenden modos de actuar y de tomar decisiones cuando se observa a un otro realizando prácticas profesionales. Se aprende acerca de la observación y de la profesión.

Las tutorías: acompañar las prácticas en escenarios reales

Se procura contribuir a que los estudiantes también vean en el tutor un modelo, en tanto experto. Por ello, lo que acontece en las prácticas es reto-

mado en espacios de trabajo con el grupo total y analizado crítica y reflexivamente. Concebimos la tutorización como un modo valioso de acompañar la inserción en el campo profesional y como una vía para la transmisión del saber profesional (Guevara, 2017).

El abordaje de obras completas / libros completos como dispositivo

Proponemos la lectura de obras completas y de primera mano (es decir, sus obras) de referentes del campo de formación. Leer estas obras en la formación profesional representa siempre una oportunidad y un desafío múltiple.

Una oportunidad en tanto encontramos obras clásicas o muy significativas de cada campo formativo y de cada disciplina. En congruencia con el planteamiento de la centralidad que ocupa la palabra escrita en nuestra cultura, también se pretende abrir un espacio donde el estudiante pueda formarse también como usuario activo de las producciones escritas. Brindar espacios para la lectura y análisis de libros completos resulta fundamental para abordar la idea de unidad de sentido, para comprender sin fragmentar, para profundizar.

Trabajar en “estaciones breves e intensas”

Se trata de un modo de organizar las clases, de construir experiencias

intensas. Las estaciones se sostienen en algunos rasgos/criterios, tales como (Agulló, Orniñe, Reboredo de Zambonini, Sabelli y Tenutto Soldevilla, 2018):

- La simultaneidad y diversidad: las actividades se realizan en espacios de aula diferenciados y sincrónicos, los alumnos por elección o por azar construyen un itinerario de estaciones o eligen las estaciones en las que quieren participar.
- La intensidad: el trabajo en cada estación impli-

ALENTAMOS A DISEÑAR DISPOSITIVOS FORMATIVOS QUE PARTAN DE SITUACIONES DESAFIANTES QUE OFREZCAN UNA RESISTENCIA SUFICIENTE QUE LLEVE A LOS ESTUDIANTES A EMPLEAR A FONDO SUS SABERES DISPONIBLES, CON PROPUESTAS QUE ESTÉN ALGO MÁS ALLÁ DE SUS CONOCIMIENTOS

ca plantear una actividad que conlleva una experiencia intensa para el estudiante, le permite entrar rápida y de manera focalizada a un problema, a una categoría, etc.

- La movilización: se busca que los estudiantes salgan de las propuestas conmovidos y movilizados cognitivamente.
- El contraste: el trabajo puede promover el contraste entre los problemas o situaciones trabajados en cada estación.
- La adecuación: cada estación es un “modelo a medida”, a medida de una teoría, una estrategia, un concepto, una categoría, un problema, entre otros.

Habitualmente los docentes replican la estación tantas veces como la cantidad de grupos en que se haya dividido al grupo total. Cada estación tiene una duración breve, los alumnos transitan por distintas estaciones (en secuencias diferentes). Las estaciones promueven el trabajo en trayectos diferenciados en tanto los estudiantes pueden elegir las problemáticas para trabajar, movilizándolo el cuerpo, las ideas y las emociones.

Dispositivos provocadores

Nos interesa destacar en este apartado la relevancia de enseñar con y a partir de situaciones auténticas, conectadas con la vida real, con la vida profesional que facilitan la movilización de los saberes y el involucramiento de los estudiantes.

Alentamos a diseñar dispositivos formativos que partan de situaciones desafiantes que ofrezcan una resistencia suficiente que lleve a los estudiantes a emplear a fondo sus saberes disponibles, con propuestas que estén algo más allá de sus conocimientos (Bruner, 1997; Perrenoud, 2005).

Tomando como referencia la clasificación de Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2004), es posible distinguir propuestas en las que el profesor

realiza diversas tareas:

- a. presenta una situación que ofrece un reto, desafío, que encierra problema/s y se propone a los estudiantes que pongan en juego sus conocimientos.
- b. genera una situación de enseñanza que provee nuevos conocimientos, promueve la vinculación de los nuevos conocimientos con la situación que desencadenó la tarea invitando analizar, resolver, etc., integrando los nuevos conocimientos.
- c. el profesor propone a los estudiantes que comuniquen los aprendizajes construidos.

Veamos con mayor precisión cada una:

a. El profesor/a presenta una situación que desafía a los estudiantes y les propone que expresen sus conocimientos².

Al inicio de la clase (o unidad, o año lectivo) se presenta una situación que provoca un reto, un desafío. Esta propuesta de inicio, la entendemos como un dispositivo provocador en tanto puerta de entrada a un itinerario más amplio. El profesor acerca a la clase algo que sucede en el contexto - situación auténtica-, que podría intrigar, desafiar al estudiante y para cuya explicación o resolución no tiene respuesta. Esta situación plantea un problema, genera ir más allá de lo conocido, creando disponibilidades para una nueva construcción.

Hace varios años Camilloni y Levinas (1997) destacaron la centralidad de plantear situaciones problemáticas lo

suficientemente versátiles para ser resueltas por estudiantes. Estas pueden presentarse de maneras muy diversas: a través de imágenes, de una narrativa audiovisual, de audios, de un juego, de

**RESULTA
FUNDAMENTAL DESDE
LA ENSEÑANZA
ENTRAMAR
EXPERIENCIAS
SIGNIFICATIVAS
PARA NUESTROS
ESTUDIANTES,
A PARTIR DE
DISPOSITIVOS
QUE PROMUEVAN
APRENDIZAJES
PROFUNDOS Y
RELEVANTES,
NECESARIOS EN
NUESTRA SOCIEDAD
DEL CONOCIMIENTO,
COMO GRAN RETO
PARA NUESTRO TIEMPO**

² Este punto está basado en la publicación Sabelli, María José y Orniq, Mariana (2017). Clase Nro. 2: las actividades dentro del itinerario de la enseñanza. Itinerarios de la enseñanza: sobre las actividades y su trama. Estrategias centradas en el alumno. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

un experimento, de una situación a representar, etc. Estas situaciones conllevan preguntas que desafíen e inquieten a los estudiantes.

Nos resulta interesante plantear qué pasaría en las clases si sistemáticamente pensáramos los inicios, como dispositivos provocadores de experiencias cercanas a la realidad que nos retan y lanzan a abordar lo que sabemos (y lo que no sabemos) para ir en la búsqueda de nuevos significados.

Queremos resaltar que en la tarea docente resulta fundamental ayudar a los estudiantes a explicitar y tomar conciencia de los saberes previos con los que cuentan sobre un problema al que se han acercado. Toda vez que un estudiante se enfrenta a un nuevo contenido, necesita activar un conocimiento previo que actúa como organizador de esa situación novedosa, dándole un primer sentido que, seguramente, habrá de completar o modificar a medida que el itinerario se construye. Veamos un ejemplo:

1) En el marco de la formación de enfermeros, en una asignatura, una profesora solicita a los estudiantes reunirse en pequeños grupos, en cada grupo hay una consigna. Los estudiantes pueden elegir entre: a) tomar una imagen –entre una serie de imágenes que se les acerca–, o b) pueden buscar imágenes que remitan a la consigna y seleccionar una de ellas. La profesora les plantea la siguiente pregunta: ¿qué significa el “cuidado” y “cuidar” en la imagen (elegida o buscada)?

Las imágenes darían cuenta de distintas representaciones sobre el cuidado. Luego en el grupo amplio intercambia sobre los sentidos explorados, la profesora en función del intercambio problematiza la idea de cuidado y la tarea de cuidar y plantea a los alumnos a elaborar preguntas que se hagan al respecto.

b. El profesor genera una situación de enseñanza que provee nuevos conocimientos y promueve la vinculación de los nuevos conocimientos con la situación que desencadenó la tarea

Posteriormente a la actividad inicial el profesor plantea poner a disposición de los estudiantes contenidos nuevos con los que confrontar sus anticipaciones respecto de la situación presentada.

Así, se les puede proponer a los estudiantes buscar materiales, leer textos, entrevistar a referentes del campo en cuestión. Incluso puede el profesor desarrollar una exposición, una demostración, etc. Aquí el profesor se plantea cómo ayudar a los estudiantes a avanzar en elaboraciones más consistentes. Así es que resulta de relevancia que las consignas que se planteen posibiliten poner en relación los contenidos nuevos con la situación inicial.

Por ejemplo, a partir de una primera actividad en la que la profesora plantea el intercambio de las imágenes sobre el cuidado, invita luego a los alumnos a analizar situaciones desde distintos roles. Asigna a los estudiantes una lectura por grupos según los roles definidos. Los alumnos discuten las lecturas desde la perspectiva del rol planteado (por ej. enfermera, médico, sujeto de cuidado, familiar). Luego se reúnen integrantes de distintos grupos/ roles para compartir la perspectiva de cada rol.

c. El profesor propone a los estudiantes que comuniquen los aprendizajes construidos.

Resulta central configurar la enseñanza con *dispositivos de cierre* para los estudiantes, dispositivos que provoquen la reorganización de las ideas, en los que comunicar sus aprendizajes en el aula y en el más allá del aula. El propósito de estos dispositivos, siempre provisorios, es que los alumnos comuniquen su experiencia, ya sea a los compañeros del aula, a otros miembros de la comunidad educativa, o a ciudadanos que desempeñan roles particulares. Cuando los estudiantes socializan los resultados –con palabras habladas o escritas, con imágenes, de modo grupal o individual, según el contenido–, acuden una vez más al lenguaje, que no sólo es vehículo de ideas, sino que, al permitir la reorganización de esas ideas, implica un nuevo aprendizaje. Continuamos con el ejemplo.

La profesora propone como dispositivo de cierre (provisorio) comunicar los aprendizajes construidos sobre el cuidado proponiendo una “audiencia” que excede a los compañeros o a los actores de la universidad, además promue-

ve que los estudiantes elijan de un formato de presentación. La profesora propone comunicar lo trabajado planteando que la “audiencia” es el jefe del servicio de hospital y directora de enfermería. Los alumnos pueden elegir si realizan una carta, un video, o elaboran un afiche etc. En caso de que se pueda invitar a algún representante en persona se realizará la comunicación con su presencia.

La trama de los dispositivos

Nos interesa profundizar ahora en la relación entre los dispositivos. Cada dispositivo adquiere sentido y valor específico en relación con otro. A su vez, cada dispositivo tiene un sentido por el momento específico en el que se pone en juego. El itinerario de dispositivos que se diseña es artesanal, en tanto se piensa en particular para cada experiencia formativa y para cada grupo de estudiantes. Los dispositivos atraviesan la formación y a su vez buscan interpelar a los sujetos en formación.

Podríamos decir que los dispositivos tal como los entendemos conforman una trama. Como en una urdimbre, en la que un conjunto de hilos se coloca en el telar paralelamente unos a otros para formar una tela y todos ellos conforman una trama, en la enseñanza vertebramos la relación entre los propósitos, los contenidos (su organización, secuenciación), los dispositivos formativos que se ofrecerán, de qué manera se evaluará, etc. En este hilvanado, así como el artesano elige cómo disponer los hilos para armar una determinada trama, los docentes definimos qué dispositivos enlazamos, en qué orden los planteamos, etc., en función de los sentidos que queramos dar a la propuesta.

Así, como en el arte textil, en la propuesta de enseñanza con dispositivos formativos potentes para los aprendizajes, los docentes disponen de urdimbres en los encuentros, en los que andamian los contrahilos o tramas que los grupos de estudiantes van tejiendo a partir de los aportes individuales para que esa pieza tejida tenga los colores, el gramaje y las texturas necesarias. La

**TRATAMIENTOS
INTERDISCIPLINARIOS
PARA PERSONAS
CON DISCAPACIDAD
CATEGORIZADO POR
LA AGENCIA NACIONAL
DE DISCAPACIDAD**

Av. Rivadavia 4684 - CABA

Tel. 4901-7800

Av. Córdoba 3534 - CABA

Tel. 4862-0204

Av. Pte. Perón 1045

San Fernando - Bs. As. Tel. 4725-5195

Dr. Eizaguirre 2431

San Justo - Bs. As. Tel. 4651-2153

www.cermisalud.com.ar

cermisalud@yahoo.com.ar



CERMI SALUD S.A.
Centro de Rehabilitación Médica Integral

MIEMBRO FUNDADOR DE CEMARID
Cámara de entidades médico-asistenciales
de rehabilitación interdisciplinaria de la discapacidad

urdimbre, en tanto pieza única, cuenta con una línea longitudinal de la tela -lo que dispone el formador- y con una línea transversal- la construcción del trabajo y reflexiones que realizan los estudiantes/ futuros profesionales- que es diferente en cada grupo, y por tanto único.

Ideas finales

Abordar la enseñanza con dispositivos potentes que buscan construir experiencias formativas perdurables plantea numerosas tensiones en los momentos iniciales de la formación en tanto se busca, explícitamente, instalar preguntas donde habitualmente se dan respuestas y desequilibrar tanto la mirada sobre la profesión, así como el oficio de estudiante construido. Los dispositivos buscan que cada estudiante trabaje sobre sí mismo en diálogo con las prácticas y con los marcos teóricos. Así, los estudiantes son convocados a transitar un rol diferente al que han desempeñado históricamente y esto, por lo general, genera mucha inquietud, dado que moviliza múltiples conocimientos, variadas sensaciones.

El desafío, para el equipo de gestión, docentes y estudiantes, radica en disponerse a acompañar, para los primeros, y a transitar, para los últimos, un trayecto formativo que se plantea, desde un inicio, como una provocación para explorar, ensayar y comprender teóricamente las tareas, gestos y competencias propias de la profesión.

Resulta fundamental desde la enseñanza entramar experiencias significativas para nuestros estudiantes, a partir de dispositivos que promuevan aprendizajes profundos y relevantes, necesarios en nuestra sociedad del conocimiento, como gran reto para nuestro tiempo. Trabajar de esta manera exige la articulación entre los dispositivos y los marcos conceptuales, entre los distintos docentes que participan de las experiencias, con alta disposición al acompañamiento y al diálogo. Requiere de tiempo y una exhaustiva planificación y encuentros sistemáticos entre los actores de los dispositivos.

Seguiremos desafiando lo existente y desafiándonos a nosotras mismas, en tanto docentes, para construir oportunidades cada vez más potentes para los aprendizajes de nuestros estudiantes. 

Referencias bibliográficas

- Agulló, M., Ornique, M., Reboredo de Zambonini, S., Sabelli, M. J. & Tenutto Soldevilla, M. (2018). El profesorado universitario de Isalud. Estilo y dispositivos de formación". *Revista ISALUD*, 13(65), pp. 48-53.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. & Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Baez, L. Ornique, M. Reboredo de Zambonini, S. y Sabelli, M. (2021) Deconstruir creencias sobre la enseñanza en la universidad. Pistas para la reconstrucción. En: *Deconstruir y reconstruir la enseñanza en la educación superior: desafíos y alternativas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ISALUD, 2021.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Camilloni, A. y Levinas, M. (1997). *Pensar, descubrir, aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Buenos Aires: Aique.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gardner (1997). *La mente no escolarizada*. Buenos Aires: Paidós.
- Guevara, J. (2017). La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del oficio. *Estudios Pedagógicos XLIII*, N°2, pp. 127-145.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mancilla Muñoz, M. (2013). Experiencia e historicidad en la hermenéutica de Hans-Georg
- Gadamer. Ideas y valores · vol. Lxii, no 152, agosto de 2013. Bogotá, Colombia, pp. 183 - 197. <http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v62n152/v62n152a09.pdf>
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Sabelli, M.J. y Ornique, M. (2017). Clase Nro. 2: las actividades dentro del itinerario de la enseñanza. Itinerarios de la enseñanza: sobre las actividades y su trama. Estrategias centradas en el alumno. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.