

Devenires del curriculum secundario y los modos de configuración de las prácticas. Enlace docencia-investigación en la formación docente.

Silvia Susana Montañerz.

Cita:

Silvia Susana Montañerz (2015). *Devenires del curriculum secundario y los modos de configuración de las prácticas. Enlace docencia-investigación en la formación docente. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/388>

XI JORNADAS DE SOCIOLOGIA.
UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES
MESA 32. La Enseñanza de las Ciencias Sociales y los procesos de desigualdad social y educativa: relaciones posibles, debates vigentes.
Contacto: carlazibecchi@hotmail.com

Devenires del curriculum secundario y los modos de configuración de las prácticas.
Enlace docencia-investigación en la formación docente.

Autor: Montañez, Silvia
Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan.
smontanez@unsj-cuim.edu.ar

RESUMEN

Distintas investigaciones sobre los espacios educativos en los niveles medios y universitarios, mostraron las debilidades en la preparación de los futuros alumnos universitario, resaltando las inquietudes sobre la enseñanza en el Profesorado en Sociología, del cual el mismo equipo de investigación es parte.

En la provincia de San Juan, la Ley de Educación Nacional no transformó sustancialmente el proyecto curricular en el nivel medio, manteniendo las nuevas asignaturas en el área de las Ciencias Sociales (Sociología, Metodología y Proyecto socio-comunitario y otras afines) que el Polimodal incluyó por primera vez.

Si bien, diversos tipos de planes sociales han cubierto las escuelas los resultados siguen siendo muy débiles. Se ha incrementado la desigualdad en saberes, contextos, formatos y lenguajes, fortaleciéndose los desiguales *circuitos institucionales*. En los últimos años los "alumnos-practicantes" han visto crecer las heterogeneidades en las miradas institucionales y, particularmente, en las del docente que oficia de "modelo", tensionando la instancia de Práctica o Residencia de la formación del Profesorado. Se constriñen las posibilidades de la Residencia a meros ejercicios de reproducción de históricas prácticas con escasísima producción de conocimientos.

El tránsito por breves certezas no logra compensar serias brechas de incertidumbres reiteradas sobre *para quién y para qué formamos*.

Palabras claves: curriculum secundario - instituciones – practicantes – docencia secundaria -

INTRODUCCIÓN

La Resolución del CFE Nro.188/12 que establece el Plan Nacional de Educación obligatoria y Formación docente indica, en su apartado sobre el fortalecimiento del desarrollo curricular que, el mismo, tiene como objetivo: “asegurar el derecho a una formación de calidad a todos los estudiantes, facilitando la articulación entre las carreras, las instituciones formadoras – tanto ISFD como universidades- y las escuelas”.

Tal marco actualiza permanentemente, la preocupación sobre la pertinencia de la propuesta pedagógica y la puesta en práctica que hoy muestra el área Formación Docente (cuatro Talleres) del Profesorado en Sociología, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan.

El equipo de docentes que se desempeña en los denominados Talleres de Formación Docente desarrolla, a su vez, actividades de investigación en el área educativa desde hace más de veinte años, trabajando especialmente en estudios sobre el nivel medio y el nivel universitario. Todo ello, en virtud de responder a las preocupaciones que emergen, constantemente, en el desenvolvimiento de las cátedras respecto a las debilidades que presentan los alumnos ingresantes al sistema universitario.

Desde esta mirada, en sucesivos estudios se ha pretendido abrir un camino para el análisis reflexivo *sobre las condiciones de la escolarización y las construcciones sociales que se producen y/o reproducen desde el nivel medio* y su relación con las competencias exigidas en el nivel superior y/o los espacios laborales.

Como resultado de los estudios realizados pudo conocerse que la implementación en la provincia de la actual Ley Nacional, (tal como la anterior Ley Federal de Educación) en lo relacionado al nivel medio o intermedio del sistema educativo contiene, en su discurso escrito, el propósito de formar tanto para el ingreso al nivel terciario como para el ingreso al mercado laboral. Intentó superar la propuesta anterior, producto de un modelo de país que suponía una formación secundaria generalista para los sectores medios y altos, que continuarían con estudios superiores, básicamente universitarios y conformarían las élites dirigentes por un lado, y las instituciones responsables de formar para el mundo del trabajo, en la misma instancia media, como las escuelas técnicas, comerciales y agrotécnicas para los sectores sociales que no accederían a la universidad.

La mutación propuesta desde el nuevo proyecto educativo, sin embargo, pareciera distar sustancialmente de ese modelo inclusivo, morigerador de las desigualdades. Las evidencias señalan una creciente “producción” (Altabhe) de desigualdad. Una gran proporción de los egresados del nivel medio fracasan en las instancias de ingreso o, en el transcurso del primer año, de la universidad. Incluso los sectores medios bajos y bajos que optan por los niveles terciarios no universitarios (profesorados de nivel inicial y primario), también se encuentran con dificultades para superar las instancias de admisión.

Es así que las antiguas preocupaciones sobre la formación de los alumnos secundarios que recrudecen será, también, competencia de los egresados del Profesorado en Sociología. Es decir, el mismo nivel universitario atraviesa el desafío de formar a los docentes que, su vez, formarán a sus futuros alumnos.

DEVENIRES

Al momento de reformular el Plan de estudios de la Licenciatura en Sociología, que entraría en vigencia en el año 1992, se pensó en crear una carrera de Profesorado en Sociología que, compartiendo la mayor parte de la curricula de la licenciatura, posibilitara la obtención del título de profesor ampliando para los nuevos egresados, las posibilidades en el ámbito laboral.

Nortbert Elías (1988), al analizar las tendencias a largo plazo en el proceso de transformación social, señala que éstas se orientan hacia una creciente diferenciación de funciones y especialidades. Sin embargo, según el mismo autor, en el curso del desarrollo social se pueden observar movimientos de sentido inverso que él denomina de “desfuncionalización”, esto es, la desaparición de algunas de las especializaciones vigentes a causa de cambios tecnológicos que afectan a zonas limitadas del tejido de funciones.

En la provincia de San Juan la aplicación de la nueva organización del sistema educativo generó diversas problemáticas que se describen en los trabajos citados. De estos estudios, se puede extraer como punto de inflexión, el refuerzo de la desigualdad -entendido desde la instancia de definición de su futuro, ya se trate de estudio y/o trabajo- como colofón de las prácticas de diferenciación en el espacio social del adolescente.

En general, del análisis de los datos, surge que entre 2001 y 2010 los aspirantes a ingresar a la UNSJ decrecieron un 22%, y la matrícula de ingresos decreció un 19,5%. En tanto la

proporción de ingresantes con respecto a los aspirantes es de un 54% en promedio anual. Es decir que un 46% de los aspirantes no ingresa, quizás intentándolo probablemente al año siguiente. Esta realidad, en una primera reflexión, nos pone frente a interrogantes sobre las deficiencias que el aspirante trae respecto de conocimientos previos y la escasez de estrategias cognitivas de abordaje de los mismos. Cuestiones necesarias, por un lado, para aprobar el curso de ingreso y, por otro, para cursar cualquier carrera.

Abundantes trabajos dan cuenta de las desigualdades intra y extra sistema educativo, que se evidencian en los circuitos diferenciales que asume el servicio educativo, según zonas de localización de las instituciones y por ende, de la diversidad y también, desigualdad, en términos de las formaciones exigidas (tácitamente) por el sistema, de acuerdo con las zonas de localización de las instituciones educativas.

Desplegar una adecuada exposición del tópico excede esta presentación, por lo que se aborda sólo aquella problemática que permita la comprensión de los procesos que han acelerado la desigualdad/diversidad provocada por el nuevo sistema en el espacio escolarizado secundario. La tematización actual sobre los fracasos en los ingresos a la universidad ha implicado a actores directamente ligados al sistema educativo como a otros indirectamente relacionados. La preocupación, según informes periodísticos y académicos incluye además las dificultades de preparación con que egresarían los alumnos para dar respuesta a la demanda de mano de obra calificada para puestos de trabajos intermedios.

En tanto la relación egreso/ingresos, el comportamiento de la tendencia de egresos es una constante, muy por debajo de los ingresos. El promedio anual de egresos con respecto a los ingresos es de un 12%, lo que indica una relación muy baja - de cada 100 ingresantes solo egresan anualmente 12 alumnos. Situación que refleja que la universidad también es afectada por un alto desgranamiento que generalmente se atribuye a la pérdida de continuidad y/o retraso en el avance del cursado de una carrera (bajo rendimiento académico) y por el abandono definitivo de los estudios universitarios.

La potencialidad de la autonomía institucional se convierte en negativa ante las limitaciones de diversa índole. Así por ejemplo "se observa el predominio de unas disciplinas sobre otras (en algunas áreas), según la formación disciplinar inicial (título) del responsable de su enseñanza. En los diseños curriculares, prima la ambigüedad al no explicitarse claramente el enfoque epistemológico o estar signado por la formación del docente responsable. Como dice

Cullen: “la noción de común se presta a la “falacia de la equivocidad: no es común porque hay consenso en torno a un marco teórico interpretativo sino que es común porque puede apropiarse desde cualquier marco teórico”.¹ Esta situación atenta, en la práctica, con la "igualdad de oportunidades". Se observa en los diseños curriculares situaciones de alta heterogeneidad entre sectores rurales y urbanos, entre instituciones de gestión estatal y privada y, aún, entre instituciones de una misma gestión, según el prestigio social que detenta.

En consecuencia, lo que emerge es una mayor desigualdad, entre otras causas, porque los Proyectos educativos institucionales (PEI) se han construido desde las posibilidades de flexibilización de su planta docente, el equipamiento existente y las condiciones y disposiciones con que llegan los alumnos al nivel secundario. Es decir, en cómo se pudieron articular "con los cambios en la organización familiar, en la división del trabajo y en las estrategias de articulación de los sectores sociales a esta nueva cartografía"².

Desde este panorama socioeducativo provincial debe concebirse la propuesta curricular a poner en reflexión y circulación en cada una de las cohortes que se forman como profesores en Sociología. Las cátedras de los dos últimos Talleres, parten de concebir a la “formación docente”, como un “determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes”³. En consecuencia, el espacio curricular se orienta a familiarizar al aspirante a docente con el ejercicio del rol, a través de un proceso reflexivo de aprendizaje construido grupalmente desde el enlace del conocimiento teórico y el desempeño práctico.

Desde esta visión, particularmente los ejes del Taller III —acción áulica y práctica de enseñanza— son instrumentados: a) como un espacio interactivo de conocimiento, esto es, un espacio en el cual: ”el alumno se transforma en sujeto activo de su propio aprendizaje... El docente acompaña, coordina y desencadena procesos cognitivos;”⁴ b) como preparación para la práctica/residencia que se desarrollará en el Taller IV. En tal sentido, la oferta pedagógica de este espacio curricular consiste en brindar las herramientas intelectuales que posibilitan conocer el “terreno” (ámbito de trabajo) previamente, a diseñar la propuesta pedagógica para la instancia de la denominada Práctica o Residencia y c) como espacio de integración de los postulados

¹ Cullen, Carlos *Crítica de las razones de educar*. Paidós. 2000. Buenos Aires

² Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial. 2004 (p. 116)

³ Achilli, Elena Libia *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde editor. 3/2000.. Argentina.

⁴ EDUCCO N° 4/5 de 10/1985. Bs.As. HUR

estrictamente pedagógicos con herramientas metodológicas de la investigación (observación y entrevista) con el propósito de que el alumno (futuro enseñante) realice un "micro análisis institucional ad hoc" a efectos de que conozca en profundidad el espacio institucional, su cotidianeidad y el diseño curricular (desde el nivel institucional al áulico) del establecimiento escolar donde deberá desenvolverse como residente en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo. Se trata de *"Investigación para estudios: modalidades dirigidas a la objetivación de la cotidianeidad escolar"*. Estudios orientados para concretar acciones tendientes a repensar/transformar determinadas problemáticas del quehacer escolar".⁵

Teoría y práctica juegan un papel dialéctico de integración permanente, es un constante de "ida y vuelta", revisando interactivamente la teoría y la práctica, integrando los dos planos o dimensiones presentes en el contenido que circula en la clase: un plano teórico-conceptual y un plano fáctico-experiencial. El uso sistemático de la producción escrita es un ejercicio académico que aspira a "reflexionar sobre el oficio de educar" (Cullen 2000). No obstante, en tal proceso, cada año pueden visualizarse las dificultades emergentes de la ambigüedad (y precariedad) de la situación que vivencias los "alumnos-profesores". Deben asumirse como docentes en un interjuego que no los aleja de su condición de alumnos.

Evidencias recogidas, a través de investigaciones con docentes en actividad, respecto a las falencias en la formación por parte de las Instituciones Formadoras, dan cuenta sobre la ausencia de contactos con los procedimientos adecuados en las tramitaciones pertinentes para la consecución de un potencial espacio laboral, como por ejemplo hacer trámites en las Junta de Clasificación y/o instituciones educativas. Así, el alumno-residente inicia su "salida a campo", conectándose desde las primeras relaciones con todas las instituciones articuladas con el desempeño docente.

La propuesta áulica entonces, pretende que la formación del profesional esté basada en un criterio de autonomía en la búsqueda de sus nuevas relaciones laborales. Por ello el planteo desde las cátedras, es que sea el futuro aprendiz-docente quien elija y efectúe los primeros contactos con la institución educativa, en el espectro de todas las instituciones educativas de la provincia que cuentan con nivel secundario, sean éstas de gestión estatal provincial, nacional (UNSJ) o privada.

⁵ Achilli, Elena Libia. op. cit.

Se trata *primero* de una *interacción informal*, para posteriormente formalizarse a través de las correspondientes notas de permiso desde el Departamento de Sociología hacia las escuelas. En términos del *seguimiento de las actividades*, el objetivo central es el cumplimiento de la producción —en tiempo y forma— de cada una de las tareas prácticas acordadas en la planificación, al margen de las frecuencias de observaciones y el número de entrevistas y para el logro de la información necesaria para tal producción. Es decir, se posiciona al alumno-practicante/residente como autónomo para realizar las actividades dentro de cada una de las escuelas, *evaluándose grupalmente, en los espacios de encuentro el contenido y proceso del conocimiento construido*. Como se explicó precedentemente, se trata de fortalecer la autonomía en el logro del proceso de aprendizaje. "El maestro enseña lo que ha aprendido, pero también enseña el resultado de su propio trabajo sobre aquello que ha recibido" (Antelo, 1999)

Emerge aquí un eje en la formación docente, la tan mentada *transposición didáctica*, que se refiere al "proceso de transformaciones adaptativas por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento a enseñar y éste en objeto de enseñanza o conocimiento enseñado. Tales transformaciones pueden ser o bien deformaciones, o bien sustituciones o nuevas creaciones que se apoyan en el conocimiento erudito" (Frigerio, G.1991)⁶. Es ese pasaje de un contenido de conocimiento a una versión didáctica uno de los problemas que mayores dificultades de resolución supone. Se trata de una instancia de reflexión y reelaboración hasta compatibilizar el recorte curricular diseñado por el alumno con el espacio institucional escolar del destinatario.

Sin embargo, la experiencia de la puesta en práctica de la Residencia encuentra un obstáculo básico. Tal es, el enfoque disciplinar del docente a cargo de la cátedra en cada una de las instituciones. Así, Sociología, Metodología de investigación (áreas específicas de la disciplina Sociológica) están dictadas por docentes con formación en Psicología, Psicopedagogía e Historia y Geografía. Los inconvenientes presentan diversos matices: desde la *perspectiva epistemológica dada a la asignatura*, códigos de selección de contenidos, bibliografía, lenguaje disciplinar hasta las formas de evaluación. Situación que hasta el momento sigue siendo una problemática a resolver. La principal dificultad que se encuentra en la Residencia es la resistencia que presenta la profesión de Sociólogo en el contexto de la provincia de San Juan, especialmente porque rivaliza

⁶ Brandi, Lía Stella y otros: "Conocimiento escolar y cultura institucional". FFHyA. UNSJ. EFU.7/2001

con los intereses de otros profesorados que también tienen que ver con las Ciencias Sociales, como la Historia y la Geografía.

En relación con ello, emerge con cierta potencia la discusión entre la formación disciplinar particularmente crítica, sobre las problemáticas sociales, que detentan los alumnos y las miradas, un tanto indulgentes de los participantes en las instituciones educativas reduciendo así, el espectro de posibilidades de acciones innovadoras que podrán desarrollarse en las prácticas áulicas de los residentes.

La tensión emerge en ese ariete por contrastar con el planteo en que está organizado el trabajo del Taller. El propósito se centra en el abordaje sociohistórico del diseño curricular, priorizándolo sobre las herramientas y/o técnicas que, desde esta concepción, se presentan como subsidiarias del enfoque pedagógico y no como su determinante, es decir, que las estrategias de enseñanza son eso, estrategias, no definen posturas pedagógicas sino que acompañan las mismas. Se pretende así el distanciamiento de las "recetas para enseñar determinados temas", fomentando la reflexión sobre las dimensiones y tensiones que supone el proceso de enseñanza. "No es posible decretar a un aprendizaje en sí mismo y de antemano, significativo, pues, lo significativo es siempre a *près coup* (Zizek: 1992). Por otro lado, partimos de aceptar que la pregunta sobre cómo es que el aprendizaje se hace posible, se mostrará siempre algo inconclusa..." (Antelo. 2000)

En el plano fáctico-experiencial se trata de construir —por parte del alumno, futuro docente— un "recorte curricular" circunscripto a una unidad didáctica, dentro de un espacio curricular determinado. Proceso que requiere, además de las herramientas teóricas, de un profundo develamiento de la cotidianeidad institucional escolar, en tanto se concibe al curriculum como una construcción sociohistórica.

La estructuración y selección de los contenidos programáticos para los Talleres III y, particularmente, la instancias de Residencia —basado en la experiencia como investigadoras en educación de las docentes de la cátedra— está centrada en lo disciplinar, al considerar que *no hay método/didáctica/técnica que pueda suplir la ausencia de conocimiento disciplinar*. Cuando se cae en un "activismo tecnológico" estas carencias tienden a enmascarse, transformándose la estrategia en el objetivo y eje central del proceso de enseñanza.

Las primeras dificultades precisamente se presentan cuando los alumnos-practicante, desde el bagaje teórico, abordan los análisis institucionales y constatan las distancias entre los

modelos teóricos y las vivencias institucionales. Por ello, la propuesta pedagógica ha ido sufriendo modificaciones de contenidos y de estructura, en el proceso reflexivo entre los docentes y los alumnos participantes de los Talleres III y IV. Las actividades de observación y entrevistas, sobre el establecimiento en el cual desarrollarían la Residencia, se convierten en medulares para *reconocer los límites epistémicos* –que la institución receptora le impone a la práctica- *en que debe estructurarse la propuesta pedagógica a ser evaluada en la Residencia*. Las tensiones entre la preparación que reciben en el transcurrir de su formación como Sociólogos y las que las instituciones “receptoras” están dispuestas a “sostener” desde una visión “exterior” como es la del “alumno-practicante”. La inquietud se refiere a cómo se fractura el postulado de “*se hace lo posible*” que prima en las representaciones escolares, intentando construir *nuevas narrativas* que posicionen al docente desde otros lugares, no como un mero transmisor, sino un constructor de ciudadanía.

INQUIETUDES PERSISTENTES

El desafío de construir la propuesta y ponerla en acción presentó algunas marchas y contramarchas que fueron fecundas para consolidar la propuesta actual. La Práctica Docente implica conocimiento teórico y es trabajo de campo que supone reflexión y creación. Actividades presentes en esta experiencia integrada de observación-práctica-residencia. Se trata de unificar en un espacio curricular el ejercicio de la práctica profesional.

Vale rescatar algunos planteos efectuados por especialistas en el tema como Flavia Terigi quien expresa que: "se planifican las políticas en un nivel macro como si las definiciones pedagógicas, que se toman en ese nivel pudieran ser independientes de las definiciones pedagógicas que se tomarán en niveles más próximos a la enseñanza como práctica; como si el planeamiento generara el escenario para que otros —docentes, capacitadores, didactas— encuentren, en el nivel micro, soluciones pedagógicas a los problemas que generaron el requerimiento de determinadas políticas"(Terigi, 2004)⁷

Perspectiva a la cual se puede agregar la visión de Grimson y Tenti Fanfani sobre que: “Lo que se necesita es una política integral que modifique y enriquezca a las instituciones y a los

⁷ Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G.(Comps) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Un concepto de la educación en acción. (pp.191- 202). Buenos Aires: Noveduc. p.194.

seres humanos que les dan vida. Estos no son ni héroes que hacen lo que hay que hacer, independientemente de las circunstancias y recursos de que dispongan, ni agentes de estructuras o meros engranajes que “hacen lo que se les prescribe” a través de leyes, reglamentos u órdenes. Para poder alcanzar los resultados esperados, una buena política educativa (concebida con el horizonte de una sociedad igualitaria) debe ser integral: esto es, debe apuntar contemporáneamente al cambio de las reglas de juego, a proveer los recursos necesarios (no sólo financieros, sino también tecnológicos y organizacionales) para ese cambio, y también a mejorar sustantivamente la formación, el conocimiento y las habilidades profesionales de los docentes. En síntesis, se trata de enriquecer a las instituciones más pobres (a las que desgraciadamente asisten los más pobres) desde todos los puntos de vista, abarcando desde la provisión de equipamientos tecnológicos e infraestructura física hasta regulaciones, fortaleza institucional, identidad, prestigio social y mejor formación docente. Una buena escuela no es un conjunto de docentes “genios de la pedagogía” que trabajan en un establecimiento infraequipado y pobre en recursos materiales y organizacionales. Tampoco funciona bien una escuela materialmente rica y bien organizada, pero con docentes subcalificados”⁸

Las evidencias en las investigaciones sobre las debilidades de los aprendizajes en el nivel medio motivan al practicante/residente -atravesado por sus experiencias disciplinares- incentivando sus expectativas de transformación del status quo, pero se encuentra con el escollo de “*se hace lo posible*”.

Sigue siendo peligrosamente inquietante las condiciones de formación con que egresan los alumnos del nivel medio, continuamente abordadas pero no superadas. Es sistemática e histórica la necesidad de transformación y sin embargo, seguimos reproduciendo las condiciones existentes tras el “se hace lo que se puede”. Ante ello es imperioso re-habilitar la propuesta de Grimson y Tenti Fanfani: “Hay que atreverse a discutir y de ese modo ensanchar el campo de la imaginación. Lo cierto es que más de mil instituciones de formación docente no pueden de ningún modo garantizar una calidad promedio de instrucción que esté a la altura de la complejidad y variedad de los problemas que los futuros profesionales deberán enfrentar, gestionar y resolver en las instituciones escolares”. (Grimson y Tenti Fanfani. 2014)⁹

⁸ Grimson, A y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas. Las medias verdades y las soluciones mágicas.* Buenos Aires: Siglo XXI. p. 249

⁹ Grimson, A y Tenti Fanfani, E. (2014). Op. cit. p. 251

BIBLIOGRAFIA:

Achilli, E. *Investigación y Formación Docente*. Rosario. Argentina.: Laborde. (3/2000).

Antelo, E. y Abramowski, A. (2000) *El renegar de la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.

Cullen, C. (2000). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Grimson, A y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas. Las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G.(Comps) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Un concepto de la educación en acción. (pp.191- 202). Buenos Aires: Noveduc.

Tiramonti, G. (comp.), (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Biblioteca del docente, Buenos Aires: Manantial.