

ISSN 3008-8356



II CONGRESO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

*Caminos que recorrimos,
desafíos por andar*



Memoria del II Congreso Provincial de Educación

“Caminos que recorrimos, desafíos por andar”

<http://planeamiento.edusalta.gov.ar/inicio/congreso-2022/>

Declarado de Interés Educativo por Resolución Ministerial N° 175/22

Salta 28, 29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre



Subsecretaría de Desarrollo
Curricular e Innovación
Pedagógica

Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología

Gobierno de Salta



II CONGRESO
PROVINCIAL
DE EDUCACIÓN
*Caminos que recorrimos,
desafíos por andar*

Autoridades

Dr. Matías Canepa

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Lic. Adriana Saravia Navamuel

Secretaria de Gestión Educativa

Prof. Analía Guardo Gallardo

Secretaria de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente

Prof. Mariel Díaz Ruiz

Subsecretaria de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica

Lic. Claudia Patricia Taritolay

Directora General de Desarrollo Profesional Docente



Subsecretaría de Desarrollo
Curricular e Innovación
Pedagógica

Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología

Gobierno de Salta



Comisión Organizadora:

Prof. Danila Pesce – Lic. Prof. Liliana Arteaga

Comisión Académica:

Prof. María Magdalena González (UNSa)

Esp. Oscar Vara (UNSa)

Lic. Mónica Soto (Ministerio de Educación)

Lic. Marcela Vitulli (UCASAL)

Prof. Luciana Saldaño (UCASAL)

Edición y Diseño:

Prof. Marina Gisell Maturano

Prof. Fátima Milena Venier

Diseñador Gráfico: Marcelo Tinte

Ilustraciones:

*Corresponden a los trabajos presentados en
“Voces de los estudiantes”*

por alumnos de las siguientes instituciones educativas

Nivel Inicial y Primario

- CHIP Centro de Computación Educativa N° 8203
- Colegio Parroquial Mon. Roberto José Tavella N° 8066
- Colegio Santa Isabel de Hungría N° 8120 Nivel Inicial
 - Colegio Santa Rosa de Viterbo N° 8122
 - Escuela N° 4694 San Leonardo Murialdo
 - Escuela N° 8036 Evaristo Piñón Arias
- Instituto Privado Manuel Belgrano N° 8061



PRESENTACIÓN

El cuidado y acompañamiento de las trayectorias escolares, sigue siendo sin duda, uno de los principales desafíos de hoy respecto a garantizar el derecho a la educación de cada uno de nuestros estudiantes.

El año 2022 nos desafía a pensar una escuela que recupere y pueda capitalizar la experiencia transitada, aquellos conocimientos construidos y acciones institucionales y pedagógicas que tomaron fuerza durante y después de la pandemia y, nos llevan a pensar y resignificar la escuela para dar respuesta a las necesidades actuales; entendiendo sustancial la reflexión sobre los caminos recorridos para andar los desafíos que se nos presentan, en contextos similares a los transitados, pero diferentes.

Se presenta así, desde el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta, a través de la Secretaria de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente, el II Congreso Provincial de Educación “Caminos que recorrimos, desafíos por andar” convocando a miembros de la comunidad educativa salteña a participar en instancias de intercambios, diálogos y reflexiones que aporten al fortalecimiento de una educación inclusiva y de calidad.

¡Bienvenidos al Congreso!



II CONGRESO
PROVINCIAL
DE EDUCACIÓN
*Caminos que recorrimos,
desafíos por andar*

MEMORIAS 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA.

PROPÓSITOS

- Generar espacios de diálogo y reflexión académica que posibiliten la discusión sobre el carácter complejo y multidimensional de algunos desafíos actuales en el marco del fortalecimiento de la política educativa provincial.
 - Potenciar la socialización de conocimientos y experiencias educativas innovadoras y significativas para el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares de nuestros estudiantes.
 - Intercambiar voces de diferentes actores del campo educativo que aporten a la reflexión y construcción de una educación más inclusiva y de calidad.
-

EJES TEMÁTICOS

Los siguientes ejes temáticos versan en relación al sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas de los niños, niñas, adolescentes y adultos de los diferentes niveles educativos y modalidades de la provincia de Salta.

Eje temático I: La gestión de políticas públicas para el cuidado y sostenimiento de las trayectorias educativas.

Eje temático II: La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos

Eje temático III: Evaluar y sostener las trayectorias educativas.

Formato Bimodal: Presencial en Casa de la Cultura, Caseros 460, salta capital.

Virtual: Vía streaming por plataforma Youtube.

DESTINATARIOS

Este evento convocó a docentes de los diferentes niveles educativos y disciplinas, equipos de gestión directiva, equipos institucionales, equipos técnicos profesionales, estudiantes de nivel superior.

También contó con un espacio para la participación de los alumnos de todos los niveles educativos denominado “Voces de estudiantes”.

Este constituye un espacio de intercambio de voces de estudiantes de diferentes niveles educativos y contextos de la provincia de Salta, acerca de sus experiencias y trayectorias educativas, plasmadas en representaciones pictóricas y audiovisuales.

JORNADAS

Jornadas del Congreso.

Link  <https://youtube.com/playlist?list=PLYX5sBoUpkDCobUigUkXspZKcngV2m6vu>

INDICE

CONFERENCIAS

015

PONENCIAS

EJE TEMÁTICO I : La gestión de políticas públicas para el cuidado y sostenimiento de las trayectorias educativas.

Derechos y equidad de género: construyendo redes entre el IES N°6.017 y la comunidad de un merendero en general güemes	017
Llevando la escuela al paraje evaluación de una política pública de equidad educativa	024
El liderazgo dialógico desde el equipo de gestión	031
Escuela de educación técnica N° 3141 y su articulación con otros niveles educativos y el mundo laboral	035
Colegio secundario, entre autonomía y dependencia. posibilidad de trayectorias innovadoras	043
Programa de fortalecimiento de la alfabetización: política educativa para el acompañamiento de las prácticas alfabetizadoras	049
Puesta en acto de las políticas educativas durante el aspo en el IES N° 6.053	055
Mediación educativa como estrategia de intervención en la escuela para el abordaje de conflictos	062
El laboratorio escolar: recursos y potencialidades pedagógicas para el trabajo en el aula.	069
Construyendo espacios de fortalecimientos en las prácticas docentes en materia de alfabetización digital	077

PONENCIAS

EJE TEMÁTICO II : La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos.

El arte en el hacer ciencias naturales: un desafío con oportunidades innovadoras	082
Educación y rol docente en contextos de encierro: una perspectiva desde los derechos humanos	088
La diversidad desde diferentes perspectivas. herramientas para construir alternativas pedagógicas e institucionales	093
Aportes de la filosofía en las trayectorias educativas de los estudiantes	102
Desde el asiento contiguo. claves para humanizar la educación virtual	108
Una concepción dialogica e inclusiva en la educación de personas adultas: la experiencia desde la formación policial	115
El sistema modular "Emancipación y organización socio comunitaria". Análisis de caso BSPAN° 7157 anexo molinos	122
El proyecto interdisciplinario: un camino de aprendizaje en conjunto	128
Juntos, ¿nos podrá ir mucho mejor?	132
Proyecto interinstitucional compartiendo saberes y aprendiendo juntos, por un medio ambiente sustentable	135
El rol del preceptor acompañando las trayectorias escolares en situaciones complejas en instituciones educativas.	142
Enseñar y aprender en contextos vulnerables. ¿Qué hacer desde la escuela?	148
Singularidades de la pandemia: el caso de estudiantes con discapacidades del colegio las palmas (cerrillos)	155
Responsabilidad civil en el ámbito educativo	166

PONENCIAS

EJE TEMÁTICO II : La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos.

Desarrollo de la expresión oral en jóvenes y adultos de contextos marginales	172
¿Cómo se relacionan la educación emocional y el aprendizaje?	178
Consideraciones sobre los fines de la educación ciudadana en la modalidad de eib en la formación de formadores.	189
Reencontre con el gran maestro que sos y que tus alumnos esperan	194
Radiografía de la diversidad indígena en la unsa	198
La incidencia de la palabra y de la comunicación dentro del ámbito educativo	204
La enseñanza de la literatura a partir de las TDL	208
Aportes para pensar la enseñanza de la oralidad en el nivel secundario	213
Las trayectorias educativas en tiempos y escenarios socio-educativos post- pandemia. el curriculum y la evaluación como reguladores de los aprendizajes de las y los estudiantes.	218

PONENCIAS

EJE TEMÁTICO III: Evaluar y sostener las trayectorias educativas.

Evaluación educativa: nuevos enfoques para capturar su esencia.	224
Evaluar sin evaluar	232
Experiencias de producción histórica regional y local	237
Co-cConstrucción curricular con los pueblos Chané, Guaraní, Kolla, Tapiete y Wichí	243
El cuaderno de campo y el diario de clase: herramientas para una evaluación formativa en la formación docente inicial	252

TALLERES

EJE TEMÁTICO II: La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos.

El aula patas para arriba: Una propuesta alternativa para la enseñanza a distancia	256
Emociones, Cuerpos y Trayectorias Escolares: Imágenes e Imaginarios sobre la discriminación en el espacio escolar	266
Saltar las piedras en el camino	264
Explorando recursos didácticos con aplicaciones de Realidad Aumentada en Ciencias Naturales	267
Storytelling: exploradores del universo virtual - DIA 1	271
Storytelling: exploradores del universo virtual - DIA 2	275
Hongos Fantásticos. Taller de cultivo de Pleurotus en el contexto escolar	279
Atlantis el oro negro: Producción de compost a partir de los residuos orgánicos domiciliarios	283
¿Cómo desarrollar las competencias emocionales en el aula para que el aprendizaje suceda?	287
Comunicación colaborativa y emotiva	290
AYNI: vínculo, recreación y reciprocidad . Construcción convivencial de la comunidad educativa	293

TALLERES

Enseñar geografía y formar ciudadanías inclusivas: La formación político territorial de la República Argentina.	300
Geografía de máquinas que podemos construir con palabras.	303
El acompañamiento al estudio en la formación del alumno como estudiante	306
Un museo sobre mí: la escritura de invención como práctica de intervención educativa	310
Alfabetización temprana. De la oralidad a escritura. La experiencia del Programa Queremos Aprender.	313
Mateo, una propuesta de alfabetización en contexto	317

EJE TEMÁTICO III: Evaluar y sostener las trayectorias educativas.

Construyendo una caja de herramientas para evaluar en el aula.	322
Función exponencial, COVID en argentina y miro, ¿lo miramos?	325

VOCES DE LOS ESTUDIANTES

AMODO CIERRE

328
329

CONFERENCISTAS



Silvia Duschatzky
“Inagotar” las cosas.
En torno de los
posibles en la
escuela



Emilio Tenti Fanfani
“Algunos problemas
del desarrollo de la
educación básica
obligatoria en la
Argentina actual”



Daniel Feldman
“La enseñanza y sus
responsabilidades”



Axel Rivas
La motivación de los
estudiantes: ¿cómo
encenderla? ¿cómo
sostenerla? Desafíos
de la justicia
educativa entre la
teoría y la práctica



Teresa Punta
“La justicia
Curricular desde la
gestión institucional”



Silvia Hirsch
“Introduciendo a la
interculturalidad en
la docencia:
contenidos
transversales y
diversidad en
educación”



II CONGRESO
PROVINCIAL
DE EDUCACIÓN
*Caminos que recorrimos,
desafíos por andar*

MEMORIAS 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA.



PONENCIAS

Eje temático I



II CONGRESO
PROVINCIAL
DE EDUCACIÓN
*Caminos que recorrimos,
desafíos por andar*

MEMORIAS 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA.



“DERECHOS Y EQUIDAD DE GÉNERO: CONSTRUYENDO REDES ENTRE EL IES 6017 Y LA COMUNIDAD DE UN MEDRERO EN GENERAL GÜEMES”



Mariel Vera

Prof. en Ciencias de la Educación/
Magíster en Género
mariekvera@gmail.com

Luz Franqui

Prof. en Ciencias de la Educación
lmfranqui6@gmail.com

Natalia Barrozo

Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación/Especialista en Estudios Sociales de la Discapacidad
nathy.barrozo@gmail.com

Nancy Mendoza

Prof. en Letras
mendozanatalia47@gmail.com

Eje temático I: La gestión de políticas públicas para el cuidado y sostenimiento de las trayectorias educativas.

1.5: Fortalecimiento de los espacios de vinculación escuela-familia. Acciones socioeducativas con las familias. Redes y entramados. Ámbitos formales y no formales.

Palabras claves: Derechos - Perspectiva de género y disidencias - Nivel Superior - Comunidad - Práctica no formal.

Resumen

En el marco de acciones de extensión al medio que realiza el Instituto de Educación Superior N° 6.017 de General Güemes, se llevaron a cabo acciones de formación sobre temáticas de Derechos Humanos y Perspectiva de Género y Disidencias con la comunidad circundante, específicamente un merendero al que concurren familias en situación de vulnerabilidad social, económica, y a su vez se evidencian situaciones de violencia intrafamiliar por motivo de género.

Estas condiciones incidieron en la demanda de las temáticas a trabajar con la comunidad del merendero, donde se abordaron temáticas vinculadas a la prevención de la violencia contra las mujeres y las disidencias como parte de la promoción de los derechos de las personas.

De la intervención participaron docentes de la institución y estudiantes de la práctica III y IV de la carrera de Profesorado en Matemática, quienes realizaron el trayecto de prácticas no formales realizando acciones de planificación y puesta en práctica de actividades específicas.

En este marco, las acciones desarrolladas representan un fortalecimiento de la relación entre el Instituto de Educación Superior N°6017 con la comunidad, generando un impacto positivo en los estudiantes, así como en las familias que concurren al merendero.

INTRODUCCIÓN

Esta experiencia se llevó a cabo desde el IES 6017 y la comunidad circundante, específicamente un merendero comunitario. La intención inicial tuvo que ver con una inquietud desde la gestión institucional, de generar vínculos entre la institución y la comunidad. Para ello, y atendiendo a la función de extensión y de respuesta a algunas de las demandas del medio, se designó a un equipo de docentes que pertenecen a la línea de formación continua del Instituto, para trabajar esta temática.

Este equipo fue conformado por cuatro profesionales del campo educativo que a la par que desarrollan tareas de enseñanza en la institución, proyectaron líneas de acción para tender puentes entre la institución y su medio.

Además, con el fin de fortalecer la formación docente inicial de los estudiantes de la carrera Profesorado en Educación Secundaria en Matemática, se incorporó al equipo de trabajo a estudiantes que cursaban las Prácticas Docente III y IV¹, que se encontraban en el tramo

final de la práctica docente en ámbito no formal. Dicha participación les permitió acreditar el cumplimiento del trayecto formativo.

Cabe destacar que la incorporación de los estudiantes al proyecto que narramos, fue resultado de reuniones institucionales, diálogo y consenso entre el equipo de Capacitación, los docentes de la Práctica Docente, y el equipo de gestión del IES N° 6017².

Para delimitar de manera más particular cuáles eran las necesidades de la comunidad, se establecieron reuniones con el Área de la Diversidad y con la Secretaría de la Mujer, en las que se realizaron entrevistas informales para identificar las demandas relacionadas con la temática. Uno de los datos relevantes lo constituye la implementación del “Programa Acompañar”, una iniciativa impulsada por el Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad (MMGyD) de la Nación, dirigido a mujeres y personas del colectivo LGBTTTIQ+³ en situación de violencia de género de todo el país. Pese a ello, desde la Secretaría consultada sostienen que no es suficiente esta línea porque las situaciones de violencia continúan creciendo y no parecen disminuir.

Asimismo, mencionaron que si bien se realiza un trabajo en conjunto con las comisarías N°101 y N°11 del municipio, esto no basta para dar respuestas a las víctimas ya que incluso en ocasiones se evidencia la falta de un abordaje desde la Perspectiva de Género y Disidencias.

También señalaron que, en General Güemes, no cuentan con un equipo interdisciplinario que dé respuestas específicas a las problemáticas de violencia, ni existe una política sostenida respecto a la concientización, difusión y promoción de los derechos de mujeres y las disidencias, cuestión necesaria a trabajar en forma con-

1 Se decidió incorporar a este grupo de estudiantes, dada la necesidad de generar instancias de reflexión y de vinculación del alumnado con las problemáticas de la comunidad.

2 En el año 2021, en el Instituto de Educación Superior N°6.017 se dictaban 3 carreras de formación docente (Profesorado en Educación Primaria, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, y Profesorado de Educación Secundaria en Biología) y 3 carreras de formación técnica (Tecnatura Superior en Electrónica,

Tecnatura Superior en Análisis de Sistema y Tecnatura Superior en Recursos Humanos).

3 Las siglas LGBTTTIQ+ refiere al colectivo de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero, Travestis, Transsexuales, Intersex, Queer, y otros.

junta con otras instituciones de la comunidad entre las que podría actuar el IES N°6.017.

Esto también nos llevó a buscar información concreta sobre la situación en el municipio. El Informe Anual del año 2020 del Observatorio de Violencia contra las Mujeres (OVCM-Salta) muestra que General Güemes es uno de los departamentos con mayor número de denunciante de violencia familiar y violencia de género. (Ver Cuadro 1)

Cuadro 1

DENUNCIANTES DE VIOLENCIA FAMILIAR Y DE VIOLENCIA DE GÉNERO POR DEPARTAMENTO Y DISTRITO JUDICIAL. ENERO-SEPTIEMBRE DE 2020. PROVINCIA DE SALTA.					
	Centro	Metán	Orán	Tartagal	Total
Anta	12	6	3	2	23
Cachi	70	0	0	0	70
Cafayate	9	0	0	0	9
Capital	11.505	1	4	5	11.515
Cerrillos	885	0	1	0	886
Chicoana	315	0	1	0	316
General Güemes	830	0	0	0	830
Guachipas	26	0	0	0	26
Inyá	17	0	29	0	46
La Caldera	108	0	0	0	108
La Candelaria	0	66	0	0	66
La Poma	7	0	0	0	7
La Viña	142	0	0	0	142
Los Andes	36	0	0	0	36
Metán	8	615	0	0	623
Molinos	13	0	0	0	13
Orán	12	0	1.536	4	1.552
Rivadavia	6	0	68	47	121
Rosario de la Frontera	3	453	0	0	456
Rosario de Lerma	564	0	0	0	564
San Carlos	4	0	1	0	5
San Martín	13	0	3	1.372	1.388
Santa Victoria	19	0	5	730	754
Domicilio desconocido	364	0	0	0	364
Fuera de la provincia	0	0	0	0	0
Sin especificar	0	17	21	85	123
Sin dato	0	786	0	1	787
Total	14.968	1.944	1.672	2.246	20.830

Fuente: Cuadro tomado de Informe Anual 2020, OVCM,Salta.

Incluso durante el 2020, General Güemes fue uno de los cuatro departamentos donde hubo casos de femicidios, es decir, una mujer muerta en manos de la violencia machista. (Ver Cuadro 2)

Cuadro 2

Título: Distribución geográfica de femicidios por departamento. Año 2020. Provin-

cia de Salta. En absolutos.

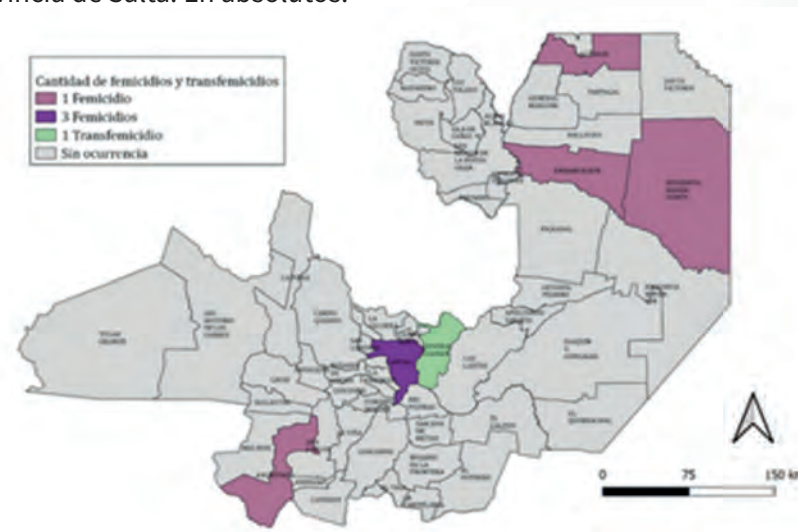


Fuente: Cuadro tomado de Informe Anual 2020, OVCM,Salta.

A su vez, el Informe Anual del año 2019 del OVCM-Salta indica que el departamento Gral. Güemes ocupa el primer lugar por casos de transfeminicidios en la provincia. (Ver Mapa 1)

Mapa 1

Título: Femicidios y transfeminicidios por municipio. Enero a octubre de 2019. Provincia de Salta. En absolutos.



Fuente: Mapa tomado de Informe Anual 2019, OVCM,Salta.

Con toda esta información, se tomó conocimiento de que existen situaciones de violencia por motivos de género, e incluso de abuso infantil, en la localidad de General Güemes, los cuales se intensificaron en el contexto de pandemia.

Las situaciones críticas de exclusión social por las que atraviesa el departamento, y el país en general, dejan a muchas personas sin posibilidades de acceder a una alimentación completa, se puede observar que los niños y niñas son el grupo social más afectado por esta desigualdad, ya que la asistencia a comedores y merenderos, se ha multiplicado en estos últimos años. Cabe señalar que, lo que ocurre en éstos espacios, no se queda únicamente en el hecho de atender la emergencia del hambre, sino que son ámbitos donde es posible brindar información, para promover herramientas ante problemáticas sociales, tales como la violencia por motivos de género, establecer redes de sostén y contención, entre otros.

Así surgió la propuesta de trabajar en relación a la violencia de género y las situaciones de vulnerabilidad en la comunidad, donde son las mujeres quienes se hacen cargo del hogar y/o del alimento cotidiano. Se identificó a los merenderos como uno de los espacios donde asisten mujeres, niños y niñas en situación de vulnerabilidad social. El merendero “Dibujando Sonrisas” fue el espacio elegido para realizar el trabajo de vinculación entre el Instituto y la comunidad.

DESARROLLO

En la actualidad, el movimiento de mujeres, así como el de disidencias sexuales ha colocado en la agenda pública, la necesidad de trabajar desde las instituciones del Estado y la sociedad civil, el respeto y valoración de las diversas formas de habitar el mundo, así como la necesidad de un mundo sin violencias. En este contexto, las instituciones educativas guardan un desafío particular respecto a generar espacios y prácticas basadas en el respeto por la singularidad, los Derechos Humanos y la Perspectiva de Género y Disidencias.

Los estereotipos sobre el género y la disidencia estuvieron y aún están presentes en la sociedad, marcando el “deber ser” y generando situaciones de exclusión y violencia. Las instituciones educativas como parte de nuestra sociedad, son escenarios donde se transmiten representaciones y supuestos de género, que en muchas ocasiones han naturalizado las violencias, e incluso las han reproducido (Scharagrodsky, 2008). En relación a esto, Morgade (2008) sostiene que la escuela transmite significaciones hegemónicas acerca de qué es y qué no es una mujer o un varón, colaborando así en la construcción de las identidades sexo-genéricas y en la reproducción del imaginario social generizado y sexualizado.

Así, consideramos a la educación como una potente herramienta de cambio y de transformación de las realidades, “fomenta la aplicación de derechos y libertades” (Solís Sabanero, 2016, p. 56). La educación no sólo sucede en el aula de una institución educativa, sino que puede construirse dentro del barrio, en una comunidad, en un merendero, allí donde haya intencionalidad y conciencia del acto educativo (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2017).

Por ello, es fundamental que las instituciones educativas se hagan eco de la Perspectiva de Género y Disidencias para construir sociedades más equitativas. Esta perspectiva debe complementarse con la necesaria incorporación de un abordaje sobre las disidencias sexo-genéricas para avanzar hacia una mirada plural que promueva los derechos de la disidencia sexual y de las mujeres (Péchin y Lavigne, 2021).

Entendemos que la Perspectiva de Género y Disidencias habilita un abordaje multidimensional respecto a las relaciones de género en la sociedad, y permite reconocer que las relaciones de poder que se dan entre los géneros está atravesada por una desigualdad que favorece a los varones como grupo social y discrimina a las mujeres y las disidencias (Morgade, 2008; Gamba y Tiz, 2007). Asimismo, esta perspectiva otorga herramientas para crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Teniendo en cuenta este marco de referencia, la propuesta desarrollada tuvo como propósito generar instancias de trabajo en red entre el IES N° 6.017 y el merendero “Dibujando sonrisas”, de modo que esto propiciara instancias de exploración y reflexión sobre los supuestos e ideas que giran en torno a la temática de violencia contra las mujeres. En el mismo sentido, se buscó dotar de herramientas conceptuales y procedimentales que faciliten la detección e intervención ante situaciones de violencia a las mujeres que participan del merendero.

El merendero “Dibujando sonrisas” está ubicado en Barrio El Cruce, en General Güemes, se trata de un espacio socio comunitario que recibe ayuda del municipio para el desarrollo de sus actividades, funciona en el domicilio de una vecina, quien es la persona a cargo, y brinda asistencia a alrededor de entre 80 y 100 niños/as en situación de vulnerabilidad alimenticia que viven en el mismo barrio o en zonas lindantes.

La intervención tuvo como destinatarias a las encargadas del merendero, así como a familias que acompañan a niños/as a este lugar. Cabe destacar que, en los merenderos, son mujeres las que sostienen la tarea cotidiana enfrentándose a una doble invisibilización, por un lado, como trabajadoras de la economía popular ya que se encuentran en una lucha permanente por el reconocimiento de sus derechos, y por otro, estando a cargo de tareas de reproducción históricamente minimizadas.

A partir de esto, la propuesta que se elaboró se trazó con los siguientes objetivos: a) reflexionar sobre los supuestos en torno a las relaciones de género y la violencia contra las mujeres; y, b) desarrollar dispositivos de intervención desde la Perspectiva de Género, Disidencias y Derechos Humanos, que les permitan a los participantes abordar las problemáticas cotidianas.

Estas temáticas resultan relevantes ya que entendemos que para la prevención de la violencia es necesario brindar información sobre qué implica la violencia contra las mujeres y las disidencias, cómo afecta a las personas, cómo evidenciarla, cuáles son los procedimientos a seguir y cuáles son los recursos que el Estado dispone, entre otros temas.

La modalidad de ejecución de la línea de acción fue presencial, durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2021, respetando las disposiciones sanitarias de cuidado y prevención que establece la provincia en un período post pandemia. La periodicidad de encuentros fue quincenal, los días sábados por la tarde.

En cuanto a las tareas que se llevaron a cabo, primeramente, se realizó un reconocimiento de la zona, y una presentación de los participantes y acercamiento con las personas encargadas del merendero. Este periodo permitió planificar la acción, identificar días más concurridos, disponibilidad horaria del público destinatario, cantidad de recursos que necesitaríamos etc.

Otra cuestión clave de este inicio fue la orientación a los estudiantes de la Práctica no formal, para quienes se realizó una reunión informativa sobre la intención del proyecto, la planificación de las actividades y a su vez, se realizaron actividades de capacitación y actualización a través de orientaciones y videos. De ahí que se optó por el trabajo de aprendizaje por tutores pares (Santiviago, 2018), donde los estudiantes que habían cursado el seminario ESI (ubicado en el 4to año), pudieran orientar a los compañeros/as que aún no lo habían cursado. Luego de esto los estudiantes tuvieron elementos para realizar flyers, carteles e invitar a la comunidad a los encuentros.

El primer encuentro tuvo poca asistencia de las madres y familias que asisten al comedor, los estudiantes practicantes reforzaron la convocatoria a través del uso de un parlante, panfletos y de tocar puerta a puerta, así como recorrer las calles que rodean al merendero, para que las personas se acerquen. Una vez que tuvimos presencia, se invitó a dialogar sobre los derechos humanos y la dignidad de las personas, a través de preguntas, juegos y un espacio de reflexión al respecto. También se dispuso un “buzón” para recolectar sugerencias, ideas o necesidades de los participantes sobre lo que esperaban del espacio conformado.

Luego del primer encuentro, fue necesario un espacio para dialogar y reflexionar sobre lo acontecido, junto a los estudiantes de la práctica no formal, y las docentes

a cargo. Emergió como interrogante la pregunta por la poca concurrencia, por la flexibilidad en los tiempos pautados y en la planificación, por el rol a asumir frente a un grupo heterogéneo (mujeres de diferentes edades, niños y niñas jugando alrededor), que no es el que está en el aula esperando por escuchar las clases. Hubo un sentimiento común de “no sentirse preparados para este espacio” y allí fue necesaria la orientación sobre las posibilidades de estar y hacer en el espacio cotidiano de un ámbito no formal. Sin embargo, todo ello fue útil para pensar nuevas formas de convocar, otras expectativas respecto al proyecto y, sobre todo, una actitud de escucha y de acercamiento, a mirarnos como parte de ese entramado, ya que muchos de quienes habitamos del IES 6017 provenimos de barrios periféricos, tal vez no de la misma zona, pero sí con características similares, por lo que el desafío estaba en no olvidarnos de ello, sino en recuperar lo común con ello.

Así, los siguientes encuentros tuvimos mayor asistencia, y pudimos abordar la temática de derechos sexuales y (no) reproductivos, a través de actividades que nos permitieron indagar sobre el conocimiento que se tenía sobre ellos como parte de los derechos de las personas. También se trabajó sobre la concepción de salud y sexualidad integral como aspectos que se encuentran íntimamente vinculados. Más adelante se abordó sobre el derecho de las mujeres y de todas las personas a una vida sin violencias, se identificaron los tipos de violencia contra las mujeres y sus modalidades, los estereotipos y las representaciones vigentes. Y en los últimos encuentros se trabajó sobre los mecanismos de acción y protocolos existentes de denuncia para intervenir ante situaciones de violencia contra las mujeres. Este punto fue clave porque tuvo la intención de ubicar a las mujeres que asistieron, como agentes importantes, como puentes entre la identificación y las referentes respecto a dónde buscar información y cómo actuar. Para ello se puso énfasis en la difusión de información, acompañada de folletería, soportes gráficos y guías telefónicas necesarias que nos cedieron las instituciones que trabajan sobre prevención de la violencia de género en la provincia y el municipio.

Como cierre de esta intervención, el 25 de noviembre, en conmemoración con el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres, se realizó una actividad artística, abierta y de concientización a la comunidad en la plaza central del municipio. La misma consistió en un stand con información, volantes y flyers para repartir a quienes transitaban por la plaza. Se acompañó con una muestra simbólica recordando a las mujeres víctimas de femicidio de los últimos tres años de General Güemes y de Salta, a través de mostrar zapatos vacíos que simbolizaban las ausencias y sus nombres y edades escritos en un papel. Además, se montó un tender con prendas femeninas que en su interior tenían información sobre el porqué del día y algunos datos sobre la violencia de género y disidencias en nuestro

contexto.

A las personas que se acercaban al stand, la muestra o el tender, se les contó sobre las historias de las mujeres víctimas de femicidio y transfemicidio. La intención fue que las personas que se acercaron allí conocieran quienes fueron, las recordarán y pudieran acompañar el pedido de justicia. Durante el transcurso de esto, los estudiantes de la práctica no formal fueron los encargados de colocar música que expresara denuncia contra la violencia machista, lo cual fue un punto clave para que el stand llame la atención dentro de la dinámica cotidiana de la plaza central. La recepción en general fue positiva, muchas personas se acercaron, tomaron fotos, también asistieron medios de comunicación a relevar la actividad y particularmente los estudiantes se mostraron movilizados frente a este día de lucha.

CONCLUSIÓN

La experiencia dejó profundas huellas en los participantes de la misma no solo desde lo formativo y académico sino también desde lo humano, las y los estudiantes pudieron explorar y vivenciar otros ámbitos de intervención como son los merenderos, entendidos no sólo como un espacio de contención sino también como ámbitos propicios para abordar cuestiones vinculadas al acto de educar en su amplio sentido. Asimismo, las familias que asistieron a los encuentros pudieron explorar, reflexionar y reconocer el abordaje de la temática de los Derechos Humanos, de la Perspectiva de Género y Disidencias, así como identificar la violencia contra las mujeres y conocer herramientas que les permitan no solo detectar e intervenir. Institucionalmente, la experiencia fue rica y fortalecedora ya que posibilitó el acercamiento de la institución hacia la comunidad, y su apertura frente a esta, tejiendo un trabajo en red in situ, recuperando voces y experiencias en primera persona, y habilitando la palabra y el diálogo a mujeres, niños, niñas y demás familias integrantes de una parte de la comunidad de General Güemes. Consideramos que ambos nos vimos beneficiados del trabajo en red, especialmente el IES, en tanto institución formativa de nivel superior pudo hacerse eco de problemáticas comunitarias acercando espacios de diálogo e intervención, y pudo acercar conocimiento. Para finalizar, para el equipo autor y ejecutor de este trabajo, el mismo reviste una importante experiencia formativa, desestructurante y altamente humanizante. Consideramos que fue formativa en tanto implicó cambios, incorporaciones y nuevos aprendizajes que contribuyeron a una transformación de las personas que integran el equipo, contribuyendo a un crecimiento personal y un fortalecimiento profesional como equipo de trabajo. También fue una experiencia desestructurante, ya que obligó a flexibilizar, adaptar, armar y desarmar, planificar y revisar durante

todo el proceso, en pos de alcanzar los objetivos trazados y de generar el impacto esperado. Consideramos que esta situación fortaleció el proceso grupal de los estudiantes participantes, como así del equipo docente. Por último, diremos que fue altamente humanizante, ya que permitió el contacto con realidades genuinas, con sujetos verdaderos con sus historias de vida singulares y puntuales, con demandas y necesidades particulares que tensionaron discursos y prácticas que nos dieron la oportunidad, nuevamente, de revalorizar el papel o rol humano que tiene nuestra profesión, y cómo a través de esta y de las intervenciones que realizamos, podemos aportar a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, donde todes podamos tener las mismas oportunidades.

Referencias

- Observatorio de Violencia contra las Mujeres (2019). Informe Anual 2019. Observatorio de Violencia contra las Mujeres". Salta, Argentina. <http://ovcmsalta.gob.ar/wp-content/uploads/2019/11/informe-anual-2019-1-2.pdf>
- Observatorio de Violencia contra las Mujeres (2020). Informe Anual 2020. Observatorio de Violencia contra las Mujeres". Salta, Argentina. <http://ovcmsalta.gob.ar/wp-content/uploads/2020/11/INFORME-ANUAL-2020.pdf>
- Scharagrodsky, P. (2007) El cuerpo en la escuela. Revista Explora. (pp. 1-16). Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (2008) Aprender a ser varón, aprender a ser mujer. Buenos Aires, Argentina: Editorial Novedades Educativas.
- Gvirtz, S.; Grimberg, S.; Abregú, V. (2017) La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía. Buenos Aires: Aique.
- Péchin, J. y Lavigne, L. (2021). Cartografía crítica de la Educación Sexual Integral como enclave institucional: transmutaciones epistémicas y resistencias al binarismo sexo-genérico. En: Álvarez, M. y Giamberardino, G. (Comps.). "Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación. Intervenciones entre el activismo y la academia." Tandil, Argentina: Editorial UNICEN.
- Solís Sabanero, A. (2016) La Perspectiva de Género en la Educación. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro2/2-5Solis.pdf>
- Gamba, S. y Diz, T. (2007). Diccionario de estudios de género y feminismos. <https://www.aacademica.org/tania.diz/18.pdf>
- Santiviago, C. (2018) Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior. La experiencia del programa de respaldo al aprendizaje. <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2018/12/Las-tutorias-entre-pares-TEP-Progreso-Imprenta.pdf>

- Plan Nacional de Acción contra las violencias por motivos de género. (2020-2022). Ministerio de Mujeres, Género y Diversidad. Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_nacional_de_accion_2020_2022.pdf
- Dirección General de Políticas de Género (2020). Herramientas para el abordaje de la violencia de género en espacios institucionales. <https://www.mpf.gob.ar/direccion-general-de-politicas-de-genero/files/2020/08/Herramientas-para-el-abordaje-de-la-violencia-de-ge%CC%81nero-desde-los-espacios-institucionales.pdf>
- CEPAL. Área de la Mujer y Desarrollo (1996) Violencia de género: un problema de derechos humanos. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/5855-violencia-genero-un-problema-derechos-humanos>

“LLEVANDO LA ESCUELA AL PARAJE EVALUACIÓN DE UNA POLÍTICA PÚBLICA DE EQUIDAD EDUCATIVA”



Lucas Miguel Bercovich Oroño
Abogado
lucas_bercovich@hotmail.com

Eje temático I: Gestión de políticas públicas

Resumen

La ponencia es un primer acercamiento a un tema mucho más profundo, que requiere más tiempo de lectura, escritura y reflexión, no solo por su complejidad, o por las limitaciones del autor, sino también por la relativamente corta existencia que aún tienen los colegios secundarios rurales de Salta. Analizaremos brevemente su nacimiento, su marco legal, su desarrollo, la deuda histórica que vino a saldar como así también lo que queda por hacer, a través de la mirada y reflexión de uno de los tantos docentes que transitan sus aulas.

Palabras claves: políticas públicas-equidad educativa-derecho a la educación- colegios secundarios rurales-ruralidad-educación intercultural bilingüe

INTRODUCCIÓN

El trabajo analiza el proceso de creación de los colegios secundarios rurales en la Provincia de Salta, en el marco de una reforma orientada a promocionar la equidad educativa, haciendo obligatorio el nivel medio completo (como así también el nivel inicial), lo que permitió el ingreso, permanencia y finalización de sus estudios a una gran cantidad de estudiantes de los parajes rurales de la provincia (la mayoría de ellos miembros de pueblos originarios).

Esta reforma vio luz con la sanción de la Ley N° 26.206 o Ley de Educación Nacional, del año 2006, durante el gobierno de Néstor Kirchner, reemplazando a la tan criticada Ley N° 24.195 o Federal de Educación, sancionada durante el gobierno de Carlos Menem, que ya había establecido la obligatoriedad de los dos primeros años del nivel.

El objetivo del trabajo fue el análisis de la implementación y una primera evaluación de esta política educativa que creó colegios secundarios en la mayoría de los parajes de la provincia, de los cuales los primeros 23 van a cumplir una década en marzo de 2021, y llegando a la actualidad al número de 50 colegios creados en 136 parajes, en toda la provincia.

La principal hipótesis del trabajo sostiene que el reconocimiento del derecho a la educación y la expansión del sistema educativo, a partir de la Ley de Educación Nacional, que permitió la creación de los colegios secundarios rurales en Salta, ha representado un avance significativo, a pesar de que todavía haya mucho por mejorar, como por ejemplo en prácticas pedagógicas con perspectiva rural, creación

de infraestructura escolar, o en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en secundaria.

Metodológicamente optamos por una investigación de tipo cualitativa, donde se analizó legislación (tanto nacional como provincial) y doctrina. Además, se realizó la visita a uno de los primeros colegios secundarios rurales creados, donde se analizó los libros de relevamiento anual, documentación, y se realizaron entrevistas orales a su directora y secretaria. También se realizó una entrevista vía mail a un ex supervisor de nivel secundario, quien fue parte del equipo técnico administrativo que dio forma y creación a estas instituciones.

Evaluación de Políticas Públicas Educativas

La evaluación nos sirve, siguiendo a Bertranou (2019), para “indagar sobre los avances que se producen con la implementación de políticas públicas y para generar un conocimiento pertinente para mejorar las intervenciones”, en términos de eficiencia y equidad.

La producción y uso de este conocimiento, obtenido a través de procedimientos sistemáticos, es de fundamental importancia para emitir juicios valorativos y formular recomendaciones para mejorar estas prácticas públicas de intervención de la realidad social (Nirenberg y otras, 2000), que representan desafíos cada vez más complejos, debido a su multicausalidad y a las profundas interdependencias de sus factores explicativos (Bertranou, 2019), y que por ello muchas veces terminan en fracasos.

En cuanto a la evaluación de las políticas educativas, siguiendo a Escudero Muñoz (2010), creemos que hay que poner foco en la “evaluación de la construcción social y política de la educación”, para generar una ciudadanía formada, crítica, reflexiva y comprometida con los valores de la democracia, ética y justicia social. Para ello es de suma importancia analizar los procesos de reformas educativas que se fueron sucediendo en la historia del país, contemplando el contexto en el que fueron realizadas y las ideologías que las guiaron.

Para desarrollar brevemente el tema, seguimos a Sánchez Santamaría (2011), quien distingue 4 tipos de reformas educativas globales experimentadas en las últimas décadas:

- a) Reformas orientadas a promocionar la equidad.
- b) Reformas orientadas a la reestructuración.
- c) Reformas basadas en la estandarización.
- d) Reformas basadas en los imperativos financieros.

La conjunción de las últimas dos ha sido la preponderante en las últimas décadas a nivel global, con Estados Unidos e Inglaterra como modelos.

Estas reformas están fundamentadas en el racionalismo económico y “se han inspirado en la necesidad de hacer prevalecer la máxima eficiencia de los recursos por encima de cualquier otro tipo de beneficio social, cultural o político, es decir, en los principios del mercado” (Sánchez Santamaría, 2011).

La Ley Federal de Educación está contenida en este modelo. Esta fue sancionada durante la presidencia de Carlos Menem, que adscribía a las políticas neoliberales del Consenso de Washington, y sostenía que era “el mercado el que debería proveer los fundamentos del conjunto de decisiones políticas sobre la educación”.

En cambio, el primer tipo de Reforma, que se orienta a promocionar la equidad educativa y que es el característico de los países escandinavos, creemos, salvando las diferencias, es el que más se asemeja a la política educativa en cuestión y a la ley marco, ya que busca “potenciar la movilidad social y disminuir la desigualdad social. La equidad se centra en buscar la calidad de la educación para todos los sectores, prestando especial atención a los peor situados en la sociedad.”

Sabemos que la calidad educativa, en todos los niveles, es todavía un desafío, una deuda pendiente, pero también sabemos que no podemos hablar de calidad, sin antes hablar de equidad, de igualdad de oportunidades, para que todos los ciudadanos en edad escolar estén integrados y contenidos en el sistema educativo, especialmente aquellos de los sectores más vulnerables de la sociedad.

Históricamente hubo una gran cantidad de personas excluidas del sistema educativo, sobretudo en la zona rural y más entre miembros de pueblos originarios, por eso decimos, siguiendo a Bertranou, que los desafíos que enfrentan los gobiernos son cada vez más complejos, multicausales e interdependientes, lo que hace que las intervenciones necesiten cada vez más técnicos especializados para respetar los procesos de formulación de políticas públicas, analizando las variables y los impactos que estos generan, y sin obviar las actividades evaluativas (evaluación y seguimiento), ya que son de fundamental importancia para mejorarlas.

La expansión de la escuela secundaria en Argentina

El sistema educativo argentino se consolida hacia finales del siglo XIX, y desde entonces hasta la actualidad, ha seguido expandiéndose. La creación de los colegios secundarios rurales en Salta en el siglo XXI tiene que leerse como parte de este proceso.

Por eso, siguiendo a Nobile (2016), describiremos brevemente las etapas de la expansión de la educación secundaria en el país.

La primera etapa tiene como referencia la Ley 1.420, de 1884, que declara obligatoria la educación primaria, con objeto de formar (y homogeneizar) a los ciudadanos

del naciente Estado-nación, que se caracteriza desde su origen por la diversidad cultural, conformada por miembros de los pueblos originarios de América, pasando por los españoles y los mestizajes del periodo colonial, hasta las oleadas de inmigrantes de los siglos XIX y XX.

En el nivel medio, existían dos circuitos diferentes, el de los Colegios Nacionales, que representaba un alto status, y que formaban para el ingreso a la universidad o para cargos en la administración pública, y el de las Escuelas Normales para la formación de maestros, al que asistían mayoritariamente las mujeres, y que poseía menos prestigio social.

Los jóvenes que asistían a estas instituciones eran claramente una minoría, que pertenecían a las elites dominantes de las grandes ciudades, y en menor proporción de los sectores medios emergentes, y se preparaban para heredar los grandes cargos de administración del país.

La matrícula en educación secundaria crece paulatinamente durante las siguientes décadas, siempre con el mismo perfil de clase y género, hasta las primeras presidencias de Juan Domingo Perón (1945-1955), cuando el número de instituciones y de estudiantes crece ampliamente, proviniendo estos especialmente de los sectores medios y de la clase trabajadora. Destaca la creación de las escuelas técnicas.

La segunda etapa se configura, siguiendo con la autora, a partir de las décadas del 50 y del 60, cuando comienza el proceso de masificación de la educación secundaria, con la implementación del modelo desarrollista, que, apuesta a la expansión del sistema educativo formal, en un contexto de bonanza económica, la matrícula aumenta. Otro de los factores explicativos es la ineludible relación entre la educación y la inserción de estos jóvenes en el mercado laboral.

La incorporación de sectores sociales antes excluidos a este nivel y el crecimiento del subsistema de gestión privada, dieron paso a la fragmentación del sistema educativo. Los jóvenes de sectores medios y bajos asistían a las escuelas públicas (de diferente prestigio según la tradición, la ubicación, entre otros factores) y los de medios-medios altos a las privadas (subvencionadas usualmente), que tendían a dejar la educación pública a medida que las clases populares se incorporaban.

A mediados de los años 70 comienza otra etapa, caracterizada por el estancamiento económico, el desempleo juvenil, la precarización y la flexibilización laboral, convirtiendo al secundario como requisito excluyente para conseguir trabajo. Esta separación de educación y trabajo hizo que se consolidara el proceso de masificación escolar, especialmente en el nivel secundario.

El crecimiento de la matrícula alcanza en la década de los 90 a más del 50% de la población en edad escolar, tendencia que se mantiene constante, y que tiene que ver con la obligatoriedad de los dos primeros años del secundario, establecida por

la Ley Federal de Educación, además de por la coyuntura económica, caracterizada por el aumento del nivel de pobreza y de desempleo.

Marco Legal

El ejercicio del derecho de enseñar y aprender está consagrado en el artículo N° 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en la nueva ley de educación se determinan.

La Ley N° 26.206 de Educación Nacional, sancionada en 2006, establece en su Artículo N° 29 que la Educación Secundaria es obligatoria, ampliando la obligatoriedad del nivel medio completo y llegando a los 13 años de educación obligatoria.

Para alinear la jurisdicción a la ley nacional, en 2008, se sanciona la Ley N° 7546 o Ley de Educación de la Provincia (2008) de Salta, que en su Artículo N° 28 establece también la obligatoriedad del nivel secundario.

Ambas leyes, por primera vez, reconocen las modalidades de Educación Rural y de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en su cuerpo normativo en todos los niveles educativos obligatorios.

En la misma línea de expansión del derecho a la educación y el establecimiento de la obligatoriedad del nivel medio, se emitió el Decreto N° 1385/11 del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, que creaba los 23 primeros establecimientos educativos de nivel secundario con la modalidad de pluricurso, con y sin itinerancia, en las zonas rurales de muy baja densidad poblacional de la provincia.

Breve Reseña de la Expansión Educativa en Salta

Desde el retorno de la Democracia en 1983 ha habido una expansión del sistema educativo en la provincia, dirigida principalmente a contener e incluir a poblaciones históricamente vulnerables que habían sido excluidas por diversos factores.

Durante la gobernación de Roberto Romero (1983-1987), se crearon los primeros BSPA (Bachillerato Salteño Para Adultos), experiencia pionera de “educación popular y de inclusión social” para los adultos excluidos del sistema educativo tradicional, que por distintos motivos habían abandonado la escuela. En la actualidad, en todas las localidades hay por lo menos un BSPA.

Luego, a fines de la década del '80, se implementó el programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria (EMETA), financiado por el Estado nacional y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

A través del mismo, previo diagnóstico, se crearon dos escuelas técnicas agrícolas en zonas rurales de la provincia, una en Metán Viejo (Municipio de Metán, en el departamento homónimo) y otra en Yacuy (comunidad guaraní dependiente del Municipio de Tartagal, en el Departamento San Martín).

Finalmente, a principios de los '90, con el mismo objetivo de tratar de contener y dar solución a este problema público de ausencia de establecimientos secundarios para las poblaciones rurales, se creó la Escuela de la Familia Agrícola (EFA) en el paraje guaraní Capiazuti, en el Departamento San Martín.

Esta forma parte de una red de escuelas públicas de gestión privada comunitaria, cuya propuesta de enseñanza media tiene que ver con una propuesta innovadora, llamada pedagogía de la alternancia, ideada especialmente para el contexto rural y sus jóvenes.

Hasta 2011, estas eran las únicas 3 instituciones educativas de nivel secundario en el contexto rural de la provincia.

Los Colegios Secundarios Rurales

Con la promulgación de la Ley de Educación de la Nacional N° 26.206 inició una profunda transformación de la educación a nivel nacional. Cambió el paradigma de obligatoriedad educativa, incluyendo al nivel inicial y al nivel secundario completo. Tras la ley nacional, se promulga la ley provincial de educación, alineando la jurisdicción al mandato nacional.

Los colegios fueron creados durante el gobierno de Juan Manuel Urtubey (2007-2019). Hubo distintos momentos durante su gestión, que duró 3 mandatos constitucionales, cada uno con sus propias características.

En el primero, la creación de los nuevos modelos escolares fue acompañada por la decisión política, y con ella, la disponibilidad de recursos. La ampliación del derecho a la educación y de la presencia de la escuela y del Estado en los parajes de la provincia fue concebida no sólo como un acto educativo sino fundamentalmente como un acto político.

En el segundo mandato, se sostuvo el proyecto, con dificultades, principalmente por la coyuntura económica y política.

En el tercero, que coincidió con la administración nacional del presidente Mauricio Macri (2015-2019), fue el más difícil de todos, ya que el presupuesto destinado a educación sufrió un recorte significativo, impactando severamente en las provincias.

Planificación de una Política Equidad Educativa

A fines de 2008, comienza el proceso de diagnóstico y análisis de la extensión de la cobertura de educación secundaria en el territorio provincial, a la luz de la Ley N° 26.206 y de las resoluciones del Consejo Federal de Educación respecto de la obligatoriedad del nivel completo.

La ley preveía un plazo de 4 años para su implementación plena, debiéndose realizar las transformaciones necesarias de la Ley Federal de Educación a la nueva, como por ejemplo EGB 3 que funcionaba en numerosas escuelas primarias, quedaría dividido en 7° grado correspondiente a la escuela primaria y los antiguos 8° y 9° serían 1° y 2° del Ciclo Básico de la nueva secundaria.

Entre fines de 2008 y fines de 2010, se realizó el estudio de los lugares de la provincia donde existía la mayor matrícula en los dos últimos años de EGB 3 que demandarían continuidad para completar trayectorias en la secundaria obligatoria.

Los factores que se tuvieron en cuenta para realizar las propuestas fueron las zonas, su aislamiento relativo, que tiene que ver con la accesibilidad a los parajes (Salta tiene una diversidad natural única, que va desde la puna, pasando por las yungas y los valles hasta el bosque chaqueño), la proximidad a las escuelas primarias y núcleos demandantes de alumnos.

El problema público tenía muchas dimensiones. Por un lado, ampliar el derecho a la educación y con ello la oferta educativa, para que los jóvenes de poblaciones rurales accedan a una educación secundaria contextualizada en sus lugares de residencia, algunas veces aislados, otras lejanos de los centros urbanos, y en general, con baja expectativa de acceder, permanecer y finalizar la escuela secundaria.

Hasta la implementación de la Ley 26.206, la escuela secundaria en Salta fue fundamentalmente urbana, elitista, excluyente, pensada para que los estudiantes vayan a las grandes ciudades a formarse.

Con el nuevo paradigma que nació con ley, la escuela salió a los parajes, allí donde residían sus alumnos, sin desarraigarlos, familiar y culturalmente, brindándoles una educación en contexto, con perspectiva rural e intercultural.

Uno de los problemas que surgieron durante la implementación de la política fue la falta de dinámicas transformadores y apoyos dentro mismo del Ministerio. Este cambio de paradigma que implicaba que la escuela secundaria ya no esperara a sus alumnos en las ciudades, sino que fuera en búsqueda de ellos a los parajes, fue resistido por muchos funcionarios y administrativos.

En el proceso de tomas de decisiones, además de las propuestas finalmente aprobadas (colegios secundarios rurales con y sin itinerancia, y mediados por TICs), se barajaron otras, a saber: sistemas de transporte escolar regional, para evitar la itinerancia de los docentes, concentrando a los estudiantes de distintos parajes en un

solo edificio equidistante, esta alternativa fue rechazada por la dificultad del Ministerio de garantizar los traslados de forma ininterrumpida en el tiempo y por tener que crear una unidad de gestión de transporte oficial; luego también se pensó en un modelo de alternancia regionalizado, para comunidades rurales cuya economía se basa en la agricultura familiar, donde los jóvenes comienzan a trabajar tempranamente con sus padres, tiene como objeto evitar el ausentismo en la temporada laboral y la deserción (que es su consecuencia directa, cuando no pueden ponerse al día con sus compañeros), este modelo debe contar con albergue estudiantil, y se basa en el trabajo docente en jornadas extendidas e intensivas.

Primer Balance

Desde la primera cohorte, que fue en el año 2013, hay más de 4.500 alumnos que lograron finalizar sus estudios secundarios (que tal vez no hubiesen logrado hacerlo sin un colegio rural próximo a sus casas, y mucho más para aquellos que son parte de pueblos originarios).

En 2011, había en la Provincia de Salta 119 colegios secundarios públicos, de los cuales solo 3 eran rurales, el resto todos urbanos, en todas las localidades, desde los pueblos más pequeños hasta las ciudades más grandes.

Desde 2011 hasta 2019, se crearon 50 colegios secundarios rurales, que, con sus aulas, llegan a 136 parajes, lo que es un incremento del 114% de la oferta educativa en educación secundaria en 8 años.

La cantidad de cargos docentes para atender este crecimiento está en el orden de los 1.000 nuevos puestos de trabajo, en su mayoría docentes noveles, en lo que fue su primer trabajo.

En cuanto a infraestructura, se construyeron 22 nuevos edificios para los colegios secundarios rurales, teniendo en cuenta por primera vez el contexto ambiental, climático. En muchos, se incluyeron también albergues para los docentes.

CONCLUSIÓN

La sanción de Ley de Educación Nacional, reconociendo y garantizando el Derecho a la Educación a poblaciones antes excluidas, haciendo obligatorio el nivel secundario completo para todos los jóvenes del país hasta los 18 años, provocó la expansión del sistema educativo.

En Salta, en línea con el mandato de Nación, sancionó su propia Ley de Educación de la Provincia, que dio pie a la política pública de expansión del sistema educativo a lugares a donde antes no estaba garantizado este derecho, y donde los jóvenes

tenían que ir a las ciudades cercanas para continuar sus estudios, con más dificultades obviamente que sus compañeros, ya que además de la distancia, hay otros factores que afectan más a las poblaciones rurales, como el desempleo, la pobreza, el capital cultural, el idioma (en el caso de los miembros de pueblos originarios), entre otros.

En infraestructura, no todos los colegios cuentan con edificio propio, muchos funcionan en las escuelas primarias de los parajes, en las bibliotecas populares, o en los salones comunitarios. Garantizar el espacio y la comodidad para el dictado de las clases en la totalidad de los colegios es todavía una deuda pendiente.

En cuanto a lo pedagógico, todavía se perciben dificultades con la modalidad de pluricurso, donde se dictan clases a estudiantes de dos grados diferentes. Por el aumento de la matrícula, en algunos colegios será necesario crear aulas nuevas, para garantizar el correcto dictado de las clases.

La implementación de la EIB en secundaria, reconocida por ambas leyes, también es una materia pendiente. Muchos de los estudiantes de estos colegios pertenecen a alguna de las 8 etnias existentes en la provincia, y algunos todavía hablan su idioma materno, como primera lengua, siendo el castellano la segunda, lo que hace que los docentes tengan dificultades para incluir a estos alumnos.

Como vemos, todavía hay muchas cosas por mejorar en la implementación de esta política pública de equidad educativa, pero, por otro lado, también creemos que la presencia de estos colegios secundarios es un avance significativo para garantizar este derecho humano fundamental como lo es la educación, especialmente para poblaciones vulnerables como estas.

Referencias

- Bertranou, Julián (2019), “El seguimiento y la evaluación de políticas públicas. Modelos disponibles para producir conocimiento y mejorar el desempeño de las intervenciones públicas, Revista Millcayac, Vol. 6, N° 10.
- Divinsky, P. (2019). “Una estrategia educativa con mirada hacia el contexto: la Escuela de Familia Agrícola (EFA)”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLIX, núm. 1.
- Escudero Muñoz, Juan (2010). “Evaluación de políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales”, en Revista Fuentes, Publicación de la Universidad de Sevilla.
- Isuani, Fernando (2006), “Para comprender la distancia entre el diseño e implementación: los condicionantes a la gestión de los programas sociales”, ponencia presentada II Conferencia Internacional sobre Gestión Social, 10, 11 y 12

de mayo. Porto Alegre, Brasil

- Jorge Navarro, Marcelo Gastón ; Gutierrez, Talia Violeta (2013). “Experiencias de Educación Técnica Rural en escuelas públicas del Norte Argentino: el caso de Salta”. Revista Educação em Foco Editorial: Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- Jorge Navarro, Marcelo Gastón (2015), “Estado y educación rural en el noroeste argentino: diversidad cultural y desigualdad educativa desde mediados del siglo XX al presente. Estudios Rurales, Vol 5, N° 8, ISSN 2250-4001, CEAR-UNQ, Buenos Aires.
- Nirenberg, Olga et al. (2000), Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales, Paidós, Buenos Aires.
- Nobile, Mariana (2016). “La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes”, en Revista Última década. vol.24 no.44 Santiago jul. 2016. Publicación de Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales.
- Quiroga, Adriana (2017). “Los docentes de la secundaria rural itinerante”, en Abriendo Veredas-Guía de recursos pedagógicos para docentes de la secundaria rural itinerante, Comp. por Senent J., De Anquin, A. Editorial Universidad de Valencia.
- Sánchez-Santamaría, José (2015). “Evaluación de las políticas educativas desde la Informed-Policy: Consideraciones teórico-metodológicas y retos actuales”, en Foro de Educación, v. 13, n. 19, julio-diciembre 2015, pp. 381-405. e-ISSN: 1698-7802.
- Sánchez-Santamaría, José (2011) Evaluar la equidad de los sistemas educativos: consideraciones teórico-metodológicas para el desarrollo de un Modelo Dimensional de Evaluación”, en Revista Docencia e Investigación. N° 21. 2011. ISSN: 1133-9926.
- “BSPA, un modelo educativo salteño para la inclusión y la contención social”, artículo sin firma, extraído de <https://www.tribuna.com/salta/nota/2011-8-19-23-13-0-bspa-un-modelo-educativo-salteno-para-la-inclusion-y-la-contencion-social>

Legislación

Ley N° 26.206 “Ley de Educación Nacional”. Publicado en el Boletín Oficial del 28-dic-2006. Buenos Aires.

Ley N°7546 “Ley de Educación de la Provincia”. Publicado en el Boletín Oficial del 6-ene-2009. Salta.

Decreto N° 1385/11 “Crea establecimientos educativos de nivel secundario con la modalidad de pluricurso dependientes de la Dirección General de Educación Secundaria”. Publicado en el Boletín Oficial del 6-abr-2011. Salta.

Entrevistas

Prof. Daniel Grimaux (ex Supervisor de Educación Secundaria).

Prof. Pabla Rojas (Directora del Colegio Secundario Rural N° 5188 del Paraje Zanja Honda).

Prof. Silvina Palavecino (Secretaria del Colegio Secundario Rural N° 5188 del Paraje Zanja Honda).

“EL LIDERAZGO DIALÓGICO DESDE EL EQUIPO DE GESTIÓN”



Autor 1

Ana Belén Cuesta

Prof. en Ciencias de la Educación
belencuesta94@gmail.com

Autor 2

María Sofía Lamas

Prof. en Educación Inicial
msofilamasc@gmail.com

Autor 3

Ana Laura Marín

Prof. en Ciencias de la Educación
anauramarin06@gmail.com

EJE TEMÁTICO 1: 1.2 – Equipos de conducción y acuerdos pedagógicos institucionales y/o interinstitucionales. Redes y entramados.

RESUMEN

“El liderazgo dialógico desde el equipo de gestión” es una invitación a pensar en otro modelo de poder llevar a cabo la conducción en las escuelas desde un modelo basado en la transformación de las escuelas a partir del proyecto Comunidades de Aprendizajes, poniendo especial énfasis en lo que compete al equipo directivo de cada institución.

Nos lleva a pensar en la posibilidad de hacer escuelas, corriéndose del lugar tradicional donde la dirección es quien propone las acciones y las ejecuta, solicitando que los que están por debajo cumplan con las órdenes, a un modelo dialógico, es decir, abierto al diálogo donde la conducción de la escuela involucra una participación activa de toda la comunidad, siendo la misma capaz de participar y proponer mejoras en pos de un fortalecimiento pedagógico e institucional.

De alguna forma, fortalecer este posicionamiento en el equipo de gestión de las escuelas posibilita construir el clima y la convivencia escolar desde la mirada del diálogo igualitario, sostenido por un mayor compromiso en el desempeño docente, un involucramiento interesante por parte de la familia, y, a su vez, de los propios estudiantes que asisten a cada institución, mejorando la calidad de los aspectos educativos.

PALABRAS CLAVES

LIDERAZGO - DIÁLOGO IGUALITARIO - EQUIPO DE GESTIÓN - ESCUELA

INTRODUCCIÓN

Desde los aportes que constituyen las bases científicas del Proyecto Comunidades de Aprendizaje, existe amplias investigaciones que demuestran que “el liderazgo educativo revierte en la mejora de la educación, la calidad de la enseñanza y los resultados académicos” (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Witziers, Bosker & Krüger, 2003).

Y aquí, es en donde consideramos, radica la importancia de destacar la necesidad del desarrollo de formas de liderazgo efectivas que superen los muros escolares y, trabajen de forma más integral en pos de la mejora de barrios, familias y comunidades, entendiendo lo vital que resulta una mirada holística del equipo de conducción de una escuela cuando apostamos a una educación de calidad.

Es importante destacar que “desde un enfoque interdisciplinar, se han explorado las conexiones entre el liderazgo, las comunidades y los movimientos sociales, así como su impacto en el liderazgo efectivo y de éxito” (Kenneth, Ganz, Baggetta, Han & Lim, 2010).

Se piensa en la posibilidad de promover la efectividad del liderazgo dialógico a través de la transformación, el aprendizaje y el conocimiento compartido que puede construirse en las instituciones educativas. Para ello, se requiere que desde el equipo de gestión se asuma una

postura dialógica para con todos los actores institucionales, considerando modificar las estructuras y lógicas bajo las cuales funcionan muchas instituciones educativas hoy en día.

En este sentido, existe una amplia literatura científica sobre las formas en que el liderazgo facilita y promueve la creación y el desarrollo de formas organizacionales que tienden a ser cada vez más democráticas, también en los centros educativos (Apple&Beane, 1995).

DESARROLLO

Pensamos en la posibilidad del liderazgo dialógico, haciendo especial hincapié en el trabajo del equipo de gestión, donde se sostenga el diálogo igualitario que propicie el involucramiento de toda la comunidad para conseguir aprendizajes de calidad en todo el estudiantado como así también para el sostenimiento de las trayectorias educativas.

El liderazgo dialógico recupera y apuesta a pensar en “una redistribución del poder y la autoridad en la organización escolar, favoreciendo espacios que crean relaciones de poder diferentes” (Gronn, 2002). Esto posibilitaría pensar en una acción conjunta para el liderazgo, desde la flexibilidad y teniendo en la mira lograr el mayor impacto en la mejora escolar y el cambio educativo.

“La investigación en liderazgo educativo demuestra que hay una tendencia a incrementar la mejora educativa cuando el liderazgo es distribuido y se construye con la implicación del profesorado en el desarrollo escolar” (Gronn, 2000). Es por esto que consideramos la importancia de pensar en una gestión abordada desde esta perspectiva que involucre en la toma de decisiones a todos los niveles que se encuentran en la escuela.

Frost (2014) plantea la necesidad de fortalecer los vínculos de directores y directoras comprometidos a explorar formas más efectivas de liderazgo en sus centros.

Esto con el objetivo de iniciar en la transformación educativa y sociocultural coordinando un trabajo de colaboración entre los miembros de la institución educativa. “El modelo dialógico de la pedagogía asienta todo su trabajo en la aceptación de que es posible transformar la realidad de la escuela vulnerable, pero se requiere para ello de: una intervención social en que la participación de la comunidad resulta determinante; la aceptación del principio de generación de altas expectativas para todo su alumnado, y de la generación de modelos pedagógicos distintos a los tradicionales” (Donatila Ferrada- Ramón Flecha).

Una característica principal de esta propuesta de un liderazgo dialógico implica abrir la participación basada en la intervención de las familias y de otras personas voluntarias de la comunidad en los espacios formativos y en las decisiones de la escuela sobre los aspectos que influyen en el aprendizaje de los alumnos. Además, la participación de diferentes agentes en el proceso de aprendizaje fortalece las redes de solidaridad.

“Las aportaciones y modelos de liderazgo educativo presentan también una tendencia a considerar más el diálogo en sus análisis teóricos y empíricos para conseguir escuelas más inclusivas e igualitarias” (Shields, 2010). Entendemos el diálogo como la posibilidad de tener en cuenta las contribuciones de todas las personas que participan en él. Ya que todos podemos tener la oportunidad de hablar y de ser escuchados. Hacemos referencia al diálogo

igualitario, que nos permite entender que la fuerza está en la calidad de los argumentos, en el sentido de lo que se defiende y no en la posición jerárquica de quien habla.

Esto es algo que se debe trabajar de manera muy comprometida en los equipos de gestión, pensar en la idea de abrir el diálogo. las propuestas, la escucha atenta para todos y todas que estén dispuestos a contribuir en la mejora educativa.

Para que el diálogo sea igualitario, todos deben tener la misma oportunidad de hablar y de ser escuchados, sin importar la función ejercida, la clase social, la edad. Hay dos grandes pensadores que dan fundamento a este concepto: Freire y Habermas. Para Freire, el diálogo es un requisito previo a la construcción del conocimiento. Este autor nos invita a una postura crítica que involucra una preocupación para conocer el pensamiento de cada actor participante en la situación interactiva. Habermas, en su teoría de la acción comunicativa, sostiene que todas las personas tienen la capacidad de lenguaje y de la acción para iniciar una relación interpersonal.

Poder abrir el juego al diálogo es llegar a acuerdos, y no imponer una opinión. Es

aquí el desafío del liderazgo dialógico el cual se propone para los equipos de gestión, haciéndolo extensible para el equipo docente y teniendo en cuenta las particularidades propias de cada contexto social, cultural y político, que nos invita a pensar en una nueva concepción de la educación, el curriculum, el aprendizaje, la didáctica y la evaluación.

El intercambio de experiencias que se puede llegar a dar, basado en el diálogo igualitario, constituye una formación continua de calidad. En este aspecto, Leithwood, Day y colegas (citados en Bolívar, 2014) enfatizan que el desarrollo profesional docente es considerado como una práctica de liderazgo exitoso que “potencia las capacidades de los miembros de la escuela y contribuye a incrementar los propios saberes y habilidades profesionales para reutilizarlos en las nuevas formas de hacer escuela”

El énfasis puesto en esta propuesta está dirigido a proyectar en el tipo de personas que queremos formar en una sociedad de la información y seguramente es una persona que tenga capacidad de interacción social, que pueda hacer frente a los retos de la sociedad del conocimiento, que sea dialógica, solidaria, comprometida con la transformación del contexto donde pertenece. Y estas sin dudas son cualidades que debemos enseñar a desarrollar y para eso deben ser implementadas e incorporadas en el día a día de la institución educativa.

Como principios transversales que promueven el liderazgo dialógico desde el equipo de gestión de las instituciones educativas, destacamos la necesidad imperiosa de que las escuelas sostengan la mirada dialógica del aprendizaje y los procesos que la involucran. Los mismos son:

- Diálogo igualitario
- Inteligencia cultural
- Transformación
- Creación de sentido
- Solidaridad
- Dimensión instrumental
- Igualdad de diferencias

En esta línea, las aportaciones teóricas también postulan actuaciones educativas de éxito, las cuales posibilitan transformar la mirada y los contextos desde bases dialógicas. Se mencionan a continuación:

- Grupos interactivos
- Tertulias Dialógicas
- Biblioteca Tutorizada
- Formación de familiares

Participación educativa de la comunidad
Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos
Formación pedagógica dialógica

Es por esto que se piensa en la complejidad de la sociedad actual, que exige interacciones basadas en el diálogo entre los distintos actores de la comunidad, para lo cual resulta fundamental el desarrollo de liderazgos transformadores que promuevan cambios en la manera de enseñar y aprender; en especial, para situar al estudiante en el eje central de todo el sistema y hacer partícipe de la educación a la sociedad en su conjunto.

CONCLUSIÓN

“El liderazgo dialógico se define como el proceso mediante el cual se crean, desarrollan y consolidan las prácticas de liderazgo de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo al profesorado, alumnado, familiares, voluntarios, y otros miembros de la comunidad educativa.” (Padrós & Flecha, 2014).

Este posicionamiento desde el liderazgo dialógico, permite que todas las personas que participan de las instituciones educativas tengan las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y de toma de decisiones sobre temas educativos relevantes. Lograr que el equipo de gestión de las instituciones educativas se posicione desde esta mirada, es un cambio muy significativo y a veces difícil el que se invita a hacer, pero sin dudas poder ponerlo en práctica es una oportunidad que permite fortalecer el liderazgo a través de nuevas formas de dirigir la institución educativa, con la ayuda de docentes, familias, estudiantes, voluntarios, para que todos trabajen con un mismo fin, que es mejorar la calidad de aprendizaje.

Se evidencia a partir de lo expuesto la necesidad de promover un liderazgo dialógico mediante el aprendizaje, la adaptación y el conocimiento compartido. Para ello es vital la movilización de toda la comunidad.

Es menester que las escuelas consideren la participación de las personas en un plano de igualdad, donde son importantes los aportes de cada uno de los integrantes, según los argumentos presentados, no según la mayoría o según una imposición de poder, derivada, por ejemplo, de la jerarquía dentro de la estructura escolar, como comúnmente están acostumbradas a funcionar las instituciones educativas. Los actores institucionales aprenden a argumentar sus opiniones y no solo a regirse por criterios de autoridad. El diálogo igualitario tiene una dimensión transformadora, donde se identifica la aceptación, por parte de toda la institución, de la argumentación como el eje central desde el cual se pueden conducir los procesos educativos.

Referencias

Artículo científico en línea:

- Flecha Ramón, Ferrada Donatila (2008) “El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje”. Estudios pedagógicos XXXIV N° 1. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100003
- Redondo Sama Gisela (2015) “Liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje”. Universidad de Cambridge. https://www.researchgate.net/publication/283201248_Dialogic_leadership_in_learning_communities/fulltext/56860d2a08ae1e63f1f37784/Dialogic-leadership-in-learning-communities.pdf

“ESCUELA DE EDUCACIÓN TÉCNICA N° 3141 Y SU ARTICULACIÓN CON OTROS NIVELES EDUCATIVOS Y EL MUNDO LABORAL”



Autor 1

Mariana Elisa Giménez

Prof. en Química. Bromatóloga.
marianaelisagimenez@gmail.com

Autor 2

Martín Orlando Cardozo

Lic. y Profesor en Ciencias Biológicas:
omartincardozo@gmail.com

Autor 3

Jorge Enrique Pacheco

Profesor de Historia y de Lengua y Literatura.
directorpacheco@yahoo.com.ar

Eje temático del Congreso I: La gestión de políticas públicas para el cuidado y sostenimiento de las trayectorias educativas.

1.4 Continuidad de las trayectorias educativas; articulación entre ciclos y/o niveles: inicial-primario; primario-secundario; y secundario-superior. Ingreso, egreso, pasaje de ciclo y nivel.

Resumen

Socializamos, como equipo de gestión y gobierno, de la Escuela de Educación Técnica N° 3141 las formas en que promovemos y trabajamos la articulación con las escuelas primarias de la zona norte y que han significado un impacto positivo en el sostenimiento e incremento de la matrícula de ingresantes. De la misma manera compartimos el trabajo sostenido en el tiempo de articulación con el nivel superior y el mundo del trabajo, en tanto escuela técnica de especialidad química; concretadas en el marco de las prácticas profesionales y efectivizadas en los múltiples convenios con instituciones del nivel superior (universitario y no universitario), empresas y organismos gubernamentales. Se recapitula una síntesis descriptiva de las actividades que se promueven en el marco de dichas articulaciones: Exposiciones Químicas, Científicos por un día, Congresos de Niños, Acciones de capacitación, Prácticas Profesionales y Pasantías. Si bien las transiciones juveniles son no lineales, los dispositivos de articulación implementados como garantes de la fluidez en los nodos controversiales como lo son los pasajes de inter niveles han logrado armonizar, articular, desmitificar y en cierto punto dar fluidez al tránsito de inter nivel. Su impacto positivo se evidencia en el sentido de pertenencia que crean los estudiantes del ciclo básico, como así también en el incremento de la matrícula de los últimos años certificada por los datos e indicadores educativos. Simultáneamente se ha disminuido la deserción en el ciclo básico y se ha reforzado la permanencia en el ciclo superior.

Palabras Clave

Articulación primaria-secundaria, articulación secundaria-superior, trayectorias educativas.

INTRODUCCIÓN

La educación secundaria se presenta como un nivel educativo “fragmentado”, “vaciado de contenidos” o “jaqueado” por múltiples demandas (Jacinto, 2006; Kessler, 2002; Tenti Fanfani, 2003). Suele ser entendida como una etapa de tránsito en

la que pareciera “perderse”, o al menos no sostenerse lo que se aprende en el nivel primario; pero a la vez es criticada como una etapa en la que muy poco se construye para afrontar las demandas del nivel superior y del mundo del trabajo.

La escuela secundaria es producto de largos procesos de sedimentación institucional que acarrea su origen selectivo y excluyente frente a procesos de expansión (Acosta, 2011). La obligatoriedad conferida en el marco de la L.E.N. N° 26.206 convoca a la ruptura del modelo enciclopedista de élite, que caracterizaron el origen del nivel, frente a las nuevas

modalidades democratizadoras y, pretendidamente inclusivas, producidas con su expansión a partir de la incorporación de los denominados “nuevos públicos escolares” (Gluz, 2011).

En Argentina se destacó la rápida extensión de la educación primaria y una modernización educativa relativamente temprana que muestra un patrón convergente desde los orígenes hacia su progresiva universalización (Pinkasz y Núñez, 2020), resaltando la excelencia del sistema público como marca distintiva. Esto fue muy diferente para la educación secundaria; las escuelas normales y los colegios nacionales; que lidiaron con la construcción de la igualdad a través de la homogeneización; la trayectoria de la educación secundaria muestra un patrón inverso que se caracterizó por partir de la exclusión social y avanzar hacia intentos de inclusión o, mejor dicho, de democratización de su cobertura. Sin embargo, a las instituciones educativas, y a la escuela secundaria en particular podríamos agregar a las universidades e institutos de formación, les cuesta mucho adecuarse a nuevas realidades, cambiar formas de enseñanza, considerar nuevos aspectos.

La demanda por mayor acceso al sistema educativo crece sostenidamente (entre otras cuestiones por la sanción de leyes que establecen la obligatoriedad del nivel secundario, por el incremento de expectativas para continuar estudios superiores o porque, incluso ante un escenario de devaluación de credenciales e incertidumbre ante el futuro, el título sigue siendo un bien anhelado). Este proceso ocurre no solo en el nivel secundario, sino también en el terciario y en el universitario. De manera concomitante, a la par de la expansión de la oferta educativa persisten desigualdades o cobran nuevas dinámicas. Uno de los tipos de desigualdades más extendidos y arraigados en el sistema se vincula con la cuestión del acceso y el tipo de trayectoria educativa.

Las trayectorias escolares, en términos de Terigi, F. (2015), refieren a “los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema. Éste define, a través de su organización y sus determinantes, lo que se han llamado las trayectorias escolares teóricas,

es decir los recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar para que los sujetos ingresen a la escuela a la edad establecida por las normas, que transiten los cursos escolares de manera continua sin repetirlos, ni abandonar la escuela, y que finalicen los niveles educativos a la edad indicada habiendo realizado los aprendizajes previstos en el currículum”. Sin embargo, los y las estudiantes transitan la escuela secundaria marcando sus trayectorias educativas reales donde se evidencian problemáticas comunes que experimentan en la escuela secundaria vinculados a momentos críticos en sus trayectorias como lo son las transiciones del nivel, los fenómenos de sobreedad, multirepitencia y los abandonos reiterados con vueltas transitorias, inconclusas o intermitentes que caracterizan modos heterogéneos de afrontar la experiencia de ser estudiante. En el presente trabajo, el equipo de gestión y gobierno socializa las formas en que promueve y sostiene la articulación con el nivel primario, el nivel superior y el mundo del trabajo en la Escuela de Educación Técnica N° 3141, dependiente de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional. La E.E.T N° 3141 se encuentra ubicada en la zona norte de la ciudad de Salta, colindante con localidades de Vaqueros y San Lorenzo; acredita la especialidad de técnicos químicos. La población estudiantil que asiste proviene de cercanos departamentos, barrios y villas aledañas, como así también de barrios y

localidades más alejadas geográficamente en busca de la formación en química; ya que es la única escuela técnica en la ciudad capital que titula esta especialidad. Cuando se realizan las actividades de ambientación y articulación en el mes de marzo; uno de los objetivos es indagar en las seis divisiones de ingresantes, los motivos de elección de la escuela y sus expectativas respecto de la educación técnica. Muchos de los y las estudiantes suelen poner en el plano de lo explícito y consciente la elección familiar de la trayectoria técnica debido a que tiene algún familiar que estudió en la misma o bien porque sus padres aspiran que ellos certifiquen un título que les permita insertarse en el mercado de trabajo, además expresan que han tomado contacto con la escuela y sus instalaciones en el marco de los múltiples espacios que se habilitan para articular con el nivel primario. Se evidencia en este punto la visión funcionalista de los padres que esperan no solo que la escuela prepare a los individuos según los requisitos técnicos del mercado, sino que entienden a la variable educativa como aquella que posibilita el acceso al mundo laboral mejorando posiciones de origen y las condiciones de trabajo. En la comunidad institucional siempre se mantuvo la preocupación por: ¿cómo promover el ingreso y la permanencia de los y las estudiantes para evitar perder matrícula?, ¿qué formas de organización institucional permiten sostener a los y las

estudiantes en la escuela?, ¿entre quienes y con qué criterios generamos redes de trabajo pedagógico que posibiliten acompañar la continuidad de las trayectorias escolares? ¿cómo generamos espacios articuladores con el nivel superior y el mundo del trabajo? Estos interrogantes han interpelado la acción e intervención del equipo de conducción y del consejo asesor en la territorialidad de la comunidad educativa. Vamos a socializar las formas que hemos encontrado para sostener e incrementar el ingreso a través del trabajo sostenido con las escuelas primarias de zona norte y alrededores, y a la vez con múltiples instituciones educativas del nivel superior y el mundo laboral en el marco de las prácticas profesionales. En este último caso mirar el extremo superior del nivel secundario, el egreso, y su vinculación con el nivel superior y el mundo del trabajo dado la particularidad de pertenecer a la Educación Técnica; resulta innegable la pregunta por la diada educación, trabajo y la complejidad que encierra el análisis de esa relación siempre en proceso de transformación y disputa. Este vínculo ha sido abordado desde diferentes campos científicos, cada uno con su especificidad e intereses, dando como resultado múltiples perspectivas analíticas que nos hablan de desencuentros teóricos y perspectivas alternativas en el abordaje. No obstante, existe un reconocimiento extendido acerca de que se trata de una relación compleja y dinámica, que adquiere rasgos de conflicto en tanto involucra diferentes sujetos, instituciones y subsistemas sociales; es una articulación histórica, multidimensional, radicada siempre por un espacio y un tiempo. En este sentido, educación y trabajo son dos campos de la vida social que responden a lógicas diferentes que están insertos en una trama de relaciones políticas en ocasiones divergentes y paradójicas. El análisis desde el sistema educativo tiende a visualizar al mundo del trabajo como un punto de llegada. El funcionamiento del mercado de trabajo, de los procesos de trabajo y sus relaciones, tiende a ser presentados como un dato dado que deberá orientar o no según la perspectiva, el funcionamiento de las instancias de educación formal. En este sentido, el sistema educativo

no debería perder su especificidad en relación a las personas que lo atraviesan y forman parte de su dinámica. Por otro lado, en los análisis posicionados desde el mundo del trabajo, lo educativo es pensado como un “dador de condiciones para” que hombres y mujeres construyan los requisitos básicos para el ingreso o el tránsito por las organizaciones productivas. En este sentido, no aparecen reflexiones acerca de los procesos de aprendizaje ni sobre la importancia de los mismos en las trayectorias de los sujetos, sino que se atiende exclusivamente al resultado devenido desde el sistema educativo en términos de “capacidades” para actuar e intervenir en el contexto de la producción.

Los objetivos del trabajo son:

-Socializar formas de trabajo sostenidas en el tiempo, que se vienen realizando en la E.E.T N° 3141 en relación a la articulación con las escuelas primarias de la zona norte y alrededores que evidencian un impacto positivo en el sostenimiento e incremento de la matrícula de ingresantes.

-Compartir formas de trabajo sostenidas en el tiempo que se vienen realizando en la E.E.T N° 3141 en relación a la articulación con el nivel superior y el mundo del trabajo, en tanto escuela técnica de especialidad química; concretadas en el marco de las prácticas profesionales.

El presente trabajo está enfocado en las articulaciones en cada extremo del nivel secundario por lo tanto su mayor contribución y aportes al campo educativo están relacionados con las políticas institucionales que han solidificado la vinculación con el nivel primario, el nivel superior y el mundo del trabajo; acompañando las trayectorias escolares en el ingreso y el egreso garantizando así el derecho a la educación.

DESARROLLO

El desarrollo se organiza en dos partes: el abordaje de la articulación con el nivel primario y la vinculación con el nivel superior y el mundo del trabajo, a saber:

ARTICULACION NIVEL PRIMARIO- NIVEL SECUNDARIO TÉCNICO

La preocupación institucional por el aumento de la matrícula, data de hace más de una década, desde donde se vienen diseñando, reconfigurando y sosteniendo acciones conjuntas con las escuelas primarias de la zona norte y sus alrededores, de manera particular con los y las estudiantes de séptimo grado. Las escuelas que sostienen su participación en las actividades que a continuación se describen son: Paula Albarracín N°4646, Escuela N° 4031 Pedro Bonifacio "ALMAFUERTE" Palacios, Escuela N° 4029 Dr. Nicolás Avellaneda, Escuela N° 4640 Camino del Inca, Escuela N° 4078 Bernabé López, Colegio N° 8093 San Cayetano, Escuela N° 4047 María Eva Duarte de Perón, Escuela N° 4817 Dr. Roberto Nazr.

Los entornos formativos implicados en el desarrollo de las actividades son:



Talleres Preprofesionales

Integran y articulan teoría-práctica.
Exige la realización de un producto. No menos del 60% de horas dedicadas al desarrollo destrezas prácticas
Se encuentran en el Ciclo Básico, tienen sistema rotatorio trimestral
Prevalen relación alumno-material-instrumento,
Trabajo centrado en un saber hacer: con un docente experto en el oficio



Laboratorios

Prevalecen actividades de ensayo y análisis con control de factores y variables
Los trabajos prácticos se orientan a realizar tareas de análisis, comprobación y cotejo de distintos procedimientos.
Proveen la formación científico-práctica mediante el aporte de conocimientos y ensayos desde una perspectiva de ejecución práctica, para razonar, comprender, significar y evaluar.

1.-Expo-QUIM: espacio institucional que, a modo de muestra anual, se presentan las producciones estudiantiles logradas a lo largo del año en los distintos espacios curriculares con especial énfasis en la formación específica de la especialidad. Se invita a la comunidad barrial y, sobre todo, a las escuelas primarias antes mencionadas, para dar a conocer algunos de los tópicos más relevantes de los entornos formativos de los talleres pre-profesionales, laboratorios, prácticas profesionales, departamentos docentes, ESI, etc. Se habilita la muestra dos días hábiles previos al 15 de noviembre, fecha



2.- Científicos por un día: ha sido pensado en sus orígenes institucionales hace más de dos décadas, como son espacios consistentes en acercar la ciencia escolar en el área de las ciencias naturales, matemática y los talleres, a diferentes establecimientos educativos de nivel primario de la zona norte y a demanda de otras zonas de la ciudad capital; con experiencias de laboratorio novedosas destinadas a estudiantes de sexto y séptimo grado y la participación de los y las estudiantes de los últimos años (3° y 4° año del ciclo superior) de la E.E.T N° 3141 junto a sus docentes. La singularidad de la actividad es que se realiza, previa coordinación con los equipos directivos de las escuelas primarias, en las instalaciones escolares de nivel primario; tomando contacto con la territorialidad, la particularidad de cada escuela primaria, sus intereses y demandas.



3.-Congreso de Niños: constituye un espacio habilitador del trabajo conjunto de los y las estudiantes de séptimo grado de las escuelas primarias durante una o dos jornadas escolares en los entornos formativos de la institución de la E.E.T N° 3141 (talleres y laboratorios). La primera edición se llevó a cabo en el año 2019, con una gran convocatoria y demanda por parte de las escuelas primarias de la zona norte; se suspendió en tiempos de pandemia por razones de público conocimiento; y este año se llevará a cabo los días 01 y 02 de setiembre. Ha sido diseñado y creado en el seno de las reuniones de consejo



asesor con el equipo de gestión con el objetivo de fortalecer la integración entre la Escuela Primaria y la Escuela de Educación Técnica N°3141 tomando contacto con las instalaciones de la escuela técnica y los bienes y servicios educativos que se ofrecen de manera tal de acercar la oferta educativa de técnicos químicos y situada al interactuar con los entornos formativos donde acontece. Es un espacio fundamental para promover el incremento de la matrícula al aproximarse a las prácticas de laboratorios y talleres que se realizan en la institución. Además, contribuye a la integración socio comunitaria de los contextos que rodean a la escuela, por cuanto fortalece la vinculación y buenas relaciones con las instituciones educativas del medio. En estas actividades los estudiantes de la escuela técnica adquieren un rol protagónico poniendo en prácticas todas las capacidades adquiridas a lo largo de su trayectoria en la escuela. La modalidad de trabajo simula la llevada a cabo en los talleres, organizando pequeños grupos de estudiantes de primaria quienes se distribuyen en los distintos sectores programados en el área de laboratorio, carpintería, educación ambiental, electricidad, hojalatería, etc.

4.-Capacitación a maestras: este espacio formativo que se ha habilitado desde la E.E.T N° 3141 ha tenido como fin promover la capacitación de maestras de nivel primario a cargo del séptimo grado en el uso apropiado de materiales y reactivos de laboratorio y en el diseño de secuencias didácticas con empleo de actividades de laboratorio y experimentales. Se realizó desde agosto 2017 a octubre 2017 como una acción de capacitación-extensión al medio denominada “Jornadas de capacitación de recursos humanos para el uso y empleo de herramientas en el laboratorio escolar”, aprobada por Resolución N° 331/2017. Expediente N° 102-205069/17 de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo con una carga de 110 horas reloj equivalentes a 147 horas cátedras. En el marco de esta capacitación se promovieron actualizaciones curriculares en cuanto a los contenidos, capacidades estratégicas que promueven la apropiación significativa de los mismos



por parte de los y las estudiantes del séptimo grado de la escuela primaria, buscando de esta manera actualizar y fortalecer contenidos específicos del campo de las ciencias naturales dado la continua innovación de la didáctica de las ciencias naturales y sus metodologías.

Las acciones antes descriptas sostienen y fortalecen la demanda de la oferta educativa, lo cual se evidencia en el incremento de la matrícula que se observa en los últimos años y que hizo posible que hoy la escuela cuente con seis divisiones de ingresantes; distribuidas tres en el turno mañana y tres en el turno tarde; las cuales siempre están completas con una matrícula entre 30 y 35 estudiantes por división. A modo de ejemplo se muestra la variación de la matrícula total en los últimos años, según tomados de los Datos e indicadores educativos de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

Escuela de Educación Técnica N° 3141 – C.U.E 660106100					
Año lectivo	2022	2021	2020	2019	2018
Matrícula total	658	587	541	481	482

ARTICULACIÓN NIVEL SECUNDARIO TECNICO- NIVEL SUPERIOR/MUNDO DEL TRABAJO

El contexto actual demanda al perfil del técnico químico que se forman en la E.E.T N° 3141 el desarrollo de capacidades relacionadas al manejo instrumental y analítico para llevar adelante modernas técnicas de ensayos químico, físico y microbiológico; por otro lado existen demandas relacionadas a capacidades de alfabetización digital y habilidades sociales para el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el juicio crítico, entre otras, como aprendizajes deseables para un técnico químico integral. En virtud de ello la escuela promueve el fortalecimiento de la vinculación con el nivel superior, institutos terciarios con ofertas de tecnicaturas de nivel superior, institutos de formación docente, la Universidad Nacional de Salta en el marco de un convenio de reciprocidad, y la Universidad Católica de Salta. Además, se fortalecen las relaciones con el mundo del trabajo en el sector minero, el INTA, organismos gubernamentales y no gubernamentales (laboratorios de recursos hídricos, bromatología), empresas como Borax argentina, Salta S.A, COSalta S.A, soda IDEAL, etc. Con todos los organismos antes mencionados la articulación y vinculación se encuentran administrativamente pactadas a través de la firma de

convenios. Lo que hizo que, en los últimos años se hayan incrementado proyectos productivos y socio comunitarios gestados desde la escuela (a cargo de estudiantes del ciclo superior) que han atraído el financiamiento externo de manera tal que proyectos como hidromiel y jabones artesanales se generan y posicionan en las ferias artesanales barriales de la zona.

Si bien, a nivel jurisdiccional los diálogos entre Educación y Trabajo se realiza a través de la subsecretaría de Educación y Trabajo; a nivel institucional el diálogo entre los actores interinstitucionales es mediada por los profesores de las prácticas profesionales, quienes anualmente retoman comunicación, gestionan cupos de pasantías, acompañan el desempeño de los estudiantes, recepcionan demandas y valoraciones del sector laboral y productivo con los que toman contacto.

Las prácticas profesionales pueden adquirir en la jurisdicción de Salta nueve formatos distintos según el Decreto N° 3507/12 MECyT Salta: proyectos productivos, propuestas formativas de sistemas duales, alternancia, diseño con proyectos, organización y desarrollo de actividades de apoyo, emprendimientos, proyecto didáctico/productivo institucional, empresas simuladas con fines educativos y pasantías. A través de los mismos se busca vincular a las alumnas y alumnos con el mundo de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo. Estas prácticas se desarrollan en 3° del Ciclo Superior y 4° Ciclo Superior. Este campo formativo acredita 250 horas reloj y al mismo acceden estudiantes regulares mayores de 16 años. El principal objetivo del campo formativo es consolidar, integrar y ampliar capacidades y saberes del perfil profesional, poniendo en prácticas ejercicios, saberes profesionales. Las prácticas profesionales son organizadas, coordinadas, monitoreadas y evaluadas por la unidad educativa, desarrolladas dentro y/o fuera de la misma, referenciadas en situaciones laborales reales.



Prácticas Profesionalizantes

Decreto N° 3507/18 MECyT Salta.

Se desarrollan en 3° CS y 4°CS.

Campo formativo: 250 hs reloj.

Acceden alumnos regulares y mayores de 16 años

Estrategias formativas con el fin de consolidar, integrar y ampliar capacidades y saberes del perfil profesional, poniendo en prácticas y ejercicio saberes profesionales

Organizadas, coordinadas, monitoreadas y evaluadas por la UE, desarrolladas dentro y/o fuera de la misma, referenciadas en situaciones laboral real. Asumen diferentes formatos y actividades.

Se acredita con 6 o mas y un mínimo de asistencia del 80% de horas reloj.

CONCLUSIONES

La escuela secundaria técnica es resignificada como lugar para los aprendizajes concretos, pero también como un espacio de aprendizajes ligados al estar con otros, al aprender a ser y hacer con otros y otras. Más allá de pensarla en su especial vinculación con el mundo del trabajo y habilitadora a los estudios de nivel superior, es vivida como una experiencia que ensalza la experiencia de ser estudiante, que se hace fuerte en las posibilidades de vinculación intra e intergeneracionales y a la cual se accede porque se muestra como una oferta educativa que “sale” al encuentro de niños y niñas de séptimo grado de la escuela primaria, con múltiples propuestas y espacios de encuentro inter niveles educativos. Una oferta educativa que se muestra en sus posibilidades y oportunidades, garante del derecho a la educación y custodia de las trayectorias escolares reales.

Si bien la experiencia de las nuevas generaciones se encuentra atravesada por la

constatación de que sin el título no alcanza, pero que el título no garantiza nada; se concibe a la educación secundaria técnica como una etapa valorable en sí misma, con cierta idea de progresión por lograr un futuro mejor desafiando la mayoría de las veces la vulnerabilidad de las posiciones de origen.

Si bien las transiciones juveniles son no lineales, sea entre niveles educativos del sistema escolar o entre la escuela y el trabajo, los itinerarios juveniles son menos directos y

previsibles, más fragmentados y prolongados. Por ello entendemos que las acciones que se han promovido desde la escuela de E.E.T N° 3141 en los últimos años han sido importantes en tanto han logrado armonizar, articular, desmitificar y en cierto punto dar fluidez a los pasajes inter niveles educativos, sea en el ingreso tanto como el egreso de la secundaria técnica.

Las estrategias de articulación propuestas tuvieron un impacto positivo evidenciadas en el sentido de pertenencia que crean los estudiantes del ciclo básico, como así también en el incremento de la matrícula certificada por los datos e indicadores educativos de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Simultáneamente se ha disminuido la deserción en el ciclo básico y se ha reforzado la permanencia en el ciclo superior.

Entendemos como equipo de gestión y gobierno la inherente responsabilidad por las políticas institucionales que debemos promover para solidificar la vinculación con el nivel primario, el nivel superior y el mundo del trabajo; acompañando las trayectorias escolares en el ingreso y el egreso de la educación secundaria garantizando así el derecho a la educación.

Aunque la escuela secundaria sea escenario de múltiples discusiones, como los sentidos que se ponen en juego en torno a sus funciones; continua siendo una instancia valorable en sí misma, y más aún cuando la secundaria se transita en el marco de las características que ofrece la educación técnica; al menos así lo viven las y los jóvenes que recorren nuestra escuela asumiéndola como una instancia que se valora en sí misma, disfrutable y significativa; habilitadora de construcción de autonomía con especial vinculación con el mundo del trabajo en el marco de las prácticas profesionales.

Aunque las trayectorias biográficas juveniles son policrónicas, la escuela continúa siendo el lugar de la posibilidad, el lugar donde se acompaña y sostiene las complejas trayectorias juveniles, así lo entendemos en la E.E.T N° 3141 en tanto activamos dispositivos de fluidez de tránsito desde el nivel primario al nivel secundario técnico, desde el nivel secundario técnico al nivel superior (universitario y no universitario) y la vinculación con el mundo laboral; sosteniendo políticas institucio-

nales de gobierno con agendas de trabajo y planificación de iniciativas integrales. Continuamos y necesitamos seguir preguntándonos por el sentido de la escuela secundaria técnica, por sus vinculaciones y articulaciones, si es que en ella habitamos buscando los modos más adecuados y oportunos de acompañar a quienes allí aprenden y enseñan.

Referencias

- Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, 42, pp. 3-13. ISSN: 1676-2584.
- Gluz, N. (2011). Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”. Buenos Aires: UNGS.
- Jacinto, C. (2006). Los caminos de América Latina en la formación vocacional de jóvenes en situación de pobreza. Balance y nuevas estrategias. En C. Jacinto, C. Girardo, M. De Ibarrola & P. Mochi (Coords.), Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva (pp. 87-105). Montevideo: Cinterfor/ OIT.Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media. Buenos Aires: UNESCO-IIEP.
- Kessler, G. (2002). La experiencia educativa fragmentada. Docentes y alumnos en la escuela media en Buenos Aires, Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Pinkasz, D. y Núñez, Pedro (2020). ¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI, en Pinkasz, D. y Núñez, P. (comps.), I Informe FLACSO: Educación Secundaria en América y el Caribe, San José de Costa Rica, Flacso (en prensa).
- Tenti Fanfani, E. (2003). Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: Fundación OSDE-IIPE-UNESCO-Editorial Altamira.
- Terigi, F. (2015). Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. En: D. Pinkasz (comp.) La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Terigi, F. (2008a). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. En: Propuesta Educativa, 29, 15(1), 63 a 71.

“COLEGIO SECUNDARIO, ENTRE AUTONOMIA Y DEPENDENCIA. POSIBILIDAD DE TRAYECTORIAS INNOVADORAS”



Autor 1

Analía Ibáñez Sierra

Licenciada y Profesora en Psicología
anaibasie@gmail.com

Autor 2

María Laura Mastrolinardo Arnedo

Prof. En Ciencias Naturales
mlmastro66@gmail.com

Autor 3

Sebastián Bugiolachio

Estudiante del Profesorado de Lengua y
Literatura para la Educación Secundaria
sebabugio@gmail.com

Eje temático del Congreso: La gestión de políticas públicas para el cuidado y sostenimiento de las trayectorias educativas.

1.7- Entramado entre la política y las definiciones institucionales. Dispositivos innovadores para el sostenimiento de trayectorias.

Palabras Clave

Autonomía – Gestión – Carrera Docente – Trayectoria Escolar

Resumen

La gestión educativa institucional actual evidencia una multiplicidad de desafíos entre los cuales emerge como prioritario la necesidad de establecer y esclarecer límites, funciones y roles, para posibilitar la demarcación de márgenes de autonomía, que optimice tiempos y recursos en cumplimiento de la obligatoriedad establecida por la Ley 26.206 garantizando la trayectoria escolar de todos los alumnos. En este escenario, la formación, la carrera docente quedan en default, y entran en juego recursos personales e individuales, voluntades e intereses, que a partir de sus propias experiencias y criterios intentan encontrar respuestas o salidas para paliar o sostener el fin último de la educación en la distribución equitativa del conocimiento. Esto se sostiene a partir de la experiencia puntual de un estudiante por recibirse, una Vicedirectora que acaba de asumir y una Directora Titular con 20 años de gestión en el cargo a punto de jubilarse. Todos, actores involucrados en distintas Instituciones Educativas de gestión Estatal.

La identidad institucional se consolida, entonces, a partir del estilo de gestión de los equipos directivos, que configuran su propia autonomía a través del Proyecto institucional respaldando participativamente o no el discurso pedagógico identitario. Se propone una mirada en tres momentos de la carrera docente.

INTRODUCCIÓN

Es necesario iniciar la descripción y exploración de esta ponencia señalándolo como un continuum en torno a la experiencia de autonomía, desde la formación docente, y el trabajo como docente en el aula frente a los y las estudiantes al devenir de la actividad en la vida institucional en el lugar de gestión. En relación al trabajo docente cabe el primer interrogante: ¿es posible entender la organización del espacio curricular, de las actividades, de los recursos con márgenes de autonomía real, efectiva, aún con los lineamientos indicados por la normativa? Esto implica hablar de las facultades referidas a la libre creación y transmisión de mensajes edu-

cativos, como a la libre determinación del método de transmisión de estos mensajes, respetando los planes oficiales de estudio, la madurez de las y los estudiantes y quedando excluido el dogmatismo y el adoctrinamiento.

Para comprender mejor y brindar respuestas, reflexiones, posturas, experiencias sobre el interrogante propuesto, surge la emergencia en la construcción del discurso de bucear en el

concepto de autonomía. “El vocablo autonomía es de origen griego y en su composición se identifican dos expresiones “autos”, que significa “por sí mismo”, y “nomos” que significa ley. La autonomía podría considerarse como la fase final de un proceso que tiene como antecedentes la anomia (ausencia de leyes) y la heteronomía (legislación desde el exterior). Aunque lo anterior no implica que no puedan existir regresiones entre las fases citadas.” (MACRI, M 2005).

A priori, desde la práctica docente y desde la experiencia de quienes presentan esta ponencia, la respuesta a la interrogante planteada es afirmativa; así podemos referir situaciones en las que la autonomía se ve disminuida y son los actores de la comunidad educativa quienes generan las condiciones favorables para el desempeño de la función docente. En una primera instancia como estudiante de nivel superior que busca de manera autodidacta el marco normativo necesario para el desarrollo de la práctica docente, que es el caso de uno de los autores de esta ponencia. Si se continúa en este trayecto de la carrera docente vemos que esta conducta autodidacta se traslada al momento de asumir un cargo directivo, incluso en el último tramo de este recorrido, en este momento quizás ya de manera más colectiva, tales son los casos de las dos autoras del presente trabajo.

Mencionar posibles escenarios de situaciones que requieren respuestas autónomas específicas, acordes a su propio ideario, sería una tarea ímproba, aun así es dable citar algunos: como por ejemplo la reorganización de espacios tiempos y agrupamientos del espacio curricular de Educación Física en la Unidad Educativa N° 5071 para lograr superar los conflictos por violencia de grupos antagónicos; la decisión de reducir la matrícula en un turno con la finalidad de, previa capacitación y adecuación curricular, atender a la demanda de jóvenes con discapacidad, problemas de conductas y otras situaciones que demandan una atención personalizada en resguardo de la trayectoria escolar.

Por todo esto, invitamos a los lectores y/o asistentes a observar sus propias respuestas en torno a lo expuesto hasta aquí.

DESARROLLO

Formación docente, momento inicial donde la autonomía es teórica, abstracta, idealizada y hasta no reconocida.

Pensar la autonomía de la Instituciones Educativas nos posibilita la idea de aspirar a una Escuela en la que los integrantes de su comunidad hacen uso de la facultad de decidir, dentro de lo permitido por el marco legal y normativo vigente en pos de mejorar el servicio que la Institución ofrece a la sociedad en un contexto determinado.

Una Escuela que se considere autónoma, debiera contar; en primer lugar, con actores institucionales que dominen la normativa vigente y, en segundo lugar, con acuerdos Institucionales que direccionen estas decisiones en la medida que se persiguen metas y objetivos comunes.

Esta concepción presenta un primer problema en torno a la idea de Autonomía y tiene sus raíces en la formación Docente. Basta con revisar los contenidos de los diseños curriculares

de los Docentes que se están formando hoy para enseñar mañana, para dar cuenta de la ausencia de una formación que tenga como objeto de estudio al marco legal y normativo vigente.

No brindar este conocimiento culmina con la preparación de Docentes que ingresan al Sistema Educativo dominando el saber y las estrategias pedagógicas del área en la que fueron formados, pero ignorando el “hasta donde sí” y el “hasta donde no”, en otras palabras, imposibilitando al Docente del pleno conocimiento de sus derechos, obligaciones y dentro de estos márgenes es que se encuentra la autonomía que queda sujeta a la auto preparación y a la búsqueda individual de este saber.

En la formación docente, el Estudiante no reconoce la existencia de una autonomía en lo que luego será el rol que desempeñará en una Institución, anulando así cualquier posibilidad de pensamiento crítico, problematización o discusión referida al tema. Es un conocimiento que actualmente se adquiere de manera informal con el paso del tiempo, de boca en boca, tras experiencia, consultando, y muchas veces errando. Y aquí el segundo problema que se desprende de la concepción de Autonomía, la ignorancia de la misma habilita la posibilidad de cometer equivocaciones.

Equivocarse no está mal, siempre y cuando esa equivocación no repercuta de manera significativa en el entorno y pueda ser remediable. Para contextualizar y brin-

dar un ejemplo, se retoma la realidad de los estudiantes del nivel superior que con el 80 % de sus materias aprobadas, pueden inscribirse en la Junta Calificadora de Méritos y Disciplina (JCMD) sin conocer la normativa que la regula y ejercer la labor Docente en el aula sin tomar conciencia de la responsabilidad legal que subyace en la práctica. Por marcar un contraste, en este caso no repercute de igual manera el hecho de cometer equivocaciones burocráticas por ignorancia del manejo de la normativa al momento de inscribirse en la JCMD del Ministerio de Educación, a que este mismo Docente o Estudiante avanzado cometa equivocaciones en la aplicación del Protocolo de Intervención ante situaciones de maltrato infantil, abuso sexual y violencia de género vigente desde el 01 de Octubre del año 2019, Resolución 546D del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Cualquier error en la aplicación de este protocolo repercute directamente en la integridad del Estudiante. Permitirse errores de este

tipo, no por mera ignorancia de la normativa, sino además por la ausencia de la enseñanza de la misma, no es aceptable bajo ningún punto de vista. Se atenta en este ejemplo contra la autonomía y el buen desempeño del Docente.

Momento de transición de la autonomía, real o no, del aula a la gestión. Esta transición que se está tratando, del trabajo áulico frente a los y las estudiantes de autonomía efectiva o no a un lugar de gestión, en el transitar en este continuum, empieza a revelar y develar su criticismo que pone al descubierto las tensiones y desafíos que los directivos y docentes de las instituciones escolares enfrentan. Esto es atender nuevos lineamientos que involucran la incorporación de personal, asumir requerimientos de financiamiento, otros recursos, y disponer la reorganización de espacios curriculares y actividades entre otros aspectos.

El lugar de gestión escolar sorprende en el discurso y en la praxis hablando sobre la necesidad de implementar micropolíticas educativas, imaginar estrategias de participación hacia el interior de las escuelas y hacia fuera de ellas, buscando el contacto con la comunidad que las rodea, precisando comprender y neutralizar el caos en que puedan estar sumergidas.

Inevitablemente aparece el imaginario de gozar de la autonomía y el poder que les permita tomar decisiones para hacer más ágil su tarea y dar respuestas rápidas y oportunas a los problemas de la cotidianeidad de la vida institucional. Es posible percibir, en este tránsito del aula a la gestión, el peso del Estado y las sujeciones a un sistema burocrático central, que lentifican la actividad. Aparece el deseo de “libertad” que parece ser entendido y propiciado por las palabras de autoridades y funcionarios, los documentos, normas y reglamentaciones que de ellos provienen. Y aquí se evidencia la paradoja: autonomía y sujeciones al sistema.

Para poder comprender las razones y los porqués de esta paradoja es indispensable indagar en cómo se construye el discurso pedagógico. “Generalmente se entiende al discurso pedagógico como al discurso propio del campo, es decir, al habla especializada en los temas educativos, a las alocuciones que se producen en el aula, en la escuela, o lugares donde ocurren los hechos pedagógicos.” (DELGADO, M 2003) Sin embargo, en la observancia de esta concepción, el discurso pedagógico carece de discurso sobre sí mismo y es transmisor de relaciones de poder externas a él, ya que, al deconstruirlo, pueden verse la diversidad y multiplicidad de reglas y elementos que intervienen en su composición. En él concurren muchas voces. En su constitución intervienen múltiples variables.

El desafío se plantea en la construcción del discurso pedagógico surgiendo inexorablemente la palabra participación. Una convocatoria a la participación, requiere determinadas condiciones para que efectivamente sea útil la democratización, efectiva distribución del poder que facilite la participación en la toma de decisiones, deseos de participar por parte de la comunidad, seguridad de los interesados de que sus decisiones van a ser seriamente llevadas a cabo, políticas de distribución del ingreso que brinden a la comunidad seguridad, bienestar y tranquilidad en lo laboral, circulación de toda la información y veracidad de la misma.

“Según los documentos de los organismos internacionales y algunos nacionales, la descentralización del sistema educativo, más la participación de las comunidades que lo rodea, dotaría a las mismas de autonomía... Las escuelas tendrían libertad para decidir sus acciones y cómo invierten los recursos con los que se las subvenciona o aquellos que obtienen a través de sus propias actividades, definiendo por sí mismas el orden de importancia de sus necesidades.” (DELGADO, M 2003)

Se retoma en este punto el discursar sobre la autonomía. Un ser que quiere ser autónomo necesita aprender a auto organizarse sobre la base de una labor seria de construcción y reconstrucción de esa autonomía. Este trabajo requiere la inversión de mucha energía que se toma del exterior que ofrece la información que necesita; pudiendo pensarlo también en términos de intercambio y de reciprocidad. Ahora bien, ¿qué energía, qué información podrá tomar la institución educativa para aprender a auto organizarse de un exterior empobrecido, con carencias?

Si se avanza un poco más en el tema, se advierte que no todas las escuelas poseen los recursos y una estructura que les permita emprender acciones y actividades sin el riesgo de interferencias arbitrarias o injustas, que admitan para ellas y sus integrantes participar en igualdad de cualquier instancia de construcción de consensos.

Se entiende en el campo de la administración escolar que una institución es autónoma cuando dispone del máximo poder de iniciativa pedagógica o de autoges-

ción. Desde un lugar

de gestión con autonomía institucional reconoce entonces la capacidad de decidir y ejecutar acciones relativas a la vida institucional, siendo el ejercicio de esta autonomía el resultado de un proceso de desconcentración y descentralización permitiendo asumir diferentes niveles de autogobierno y de autogestión.

Reguzzoni (1993) distingue cuatro tipos de autonomía para las instituciones escolares: financiera, de gestión, organizativa y didáctica. La autonomía se expresa en la identidad de la institución, la toma de decisiones, estructura y estrategia. A su vez se ejerce en ámbitos como el diseño de los contenidos y estrategias didácticas y pedagógicas; la administración de la institución; las políticas y el gobierno; la gestión de los recursos humanos, y los servicios ofrecidos por la institución.

En este sentido, si se piensa la autonomía institucional directamente relacionada y vinculada con las normas, se puede inferir que cuando la presión normativa (leyes, decretos, reglamentos) es alta, los márgenes de autonomía institucional se reducen. Ahora, si, por el contrario, de evidenciarse la normativa como escasa, ¿la autonomía o márgenes de autonomía institucional será más amplia y más responsable en cuanto a los resultados?

La mirada de la autonomía, desde la gestión institucional, se asienta en la figura y el rol directivo, el límite del accionar está circunscripto al marco normativo y es desde cada impronta que éste se aplica y ahí es cuando consideramos los márgenes de autonomía, contradictoriamente el Ministerio no propicia diferentes espacios de capacitación para los agentes, sea ingresantes al ejercicio de la carrera docente o potenciales equipos de conducción.

Mirar las instituciones educativas, todas con un marco normativo idéntico y, aun así, en diversas expresiones de identidad hace pensar en la autonomía que cada una desarrolla. La cuestión es ¿cómo se desarrolla la autonomía? ¿Qué factores promueven el grado de desarrollo de esa autonomía? Entonces es necesario, para entender, atender a otras aristas de los equipos directivos, su legalidad y legitimidad, la autoridad que ejerce y se reconoce, el acompañamiento desde equipos de supervisión, los criterios de aplicación del marco normativo, el imaginario, las prácticas heredadas y establecidas.

En este punto cobra significado el plantel docente y los equipos de trabajo, ya que proponer una acción que debe sumar a los equipos, no logra éxito si los equipos de trabajo se oponen o dificultan la concreción de las acciones, a veces por expresa oposición. Por ejemplo, las líneas que llegan desde la jurisdicción o desde nación no logran el mismo impacto en las instituciones ya que se condicionan a las propias identidades institucionales. Pensar en acciones que pusieron en valor la “autono-

mía” de una institución refiere a la línea de Plan de Mejora Institucional, donde cada unidad educativa debía autoevaluarse, pensarse y diagnosticar su realidad y su proyecto institucional, debía replantear el norte, su misión y visión, reconocer el punto de partida y diseñar acciones que permitan lograr mejoras, hablando de mejoras que impactan en la calidad de los aprendizajes. Cada escuela realizó este trabajo y diseñó acciones tan diversas como propias.

En esta mirada no puede dejar de lado el contexto, un contexto que se imbrica en la propia vida institucional, como características de la población que atiende, el currículo prescripto y el oculto, la importancia que se les concede desde las autoridades. La existencia de grupos antagónicos, condiciona la vida institucional, e impactan en las relaciones de la misma, frente

a graves y numerosos problemas de convivencia se acuerda la reorganización de espacios tiempos y agrupamientos del espacio curricular de Educación Física en la Unidad Educativa 5071 para lograr superar los conflictos por violencia. Los alumnos, en este espacio, podían elegir el deporte a su gusto, generando vínculos de relaciones con otros que no eran sus compañeros de aula, favoreciendo de esta manera la convivencia general.

Entonces ¿dónde radica la diferencia entre las instituciones? ¿Entre los modos de ser y hacer? ¿Cómo se llega a la multiplicidad de identidades y de trabajos institucionales? Ante un mismo marco normativo, ¿qué factor marca la diferencia y cuánto?

Para responder a estos interrogantes podemos empezar por el rol directivo. La figura del director, gestor de acciones que muchas veces, no, siempre llega al cargo con más anhelos e incertidumbres que conocimientos, con experiencias recogidas desde afuera, como espectador de una obra, pensando que, con lo que sabe o cree u observó en otra institución, quiere aplicar en esta institución, anhelos que se ven marcados, facetados por marcos normativos, improntas institucionales o directivas superiores que reconfiguran creencias o acciones. En este punto el agente a cargo tiene una legalidad que le otorga su nombramiento y debe construir legitimidad, a veces con diferentes grados de oposición, y entre estos dos, legalidad y legitimidad, se va perfilando la autonomía del accionar, que lentamente va avanzando, y pálidamente va tomando una nueva impronta.

Lo que importa acá es que el tiempo de construcción de autonomía es relativo y siempre más lento que los tiempos de acciones institucionales, por ciclos y con calendario, tiempos que no atiende a los emergentes y que irrumpe en la vida institucional. Sin ir más lejos la propia pandemia, ha evidenciado la capacidad de gestión autónoma de las instituciones y dejó manifiesto falencias y desigualdades que

estaban presentes en sombras, marcos normativos cambiantes, interpretaciones dispares y criterios personales han creado una ruptura aún mayor en el devenir de las instituciones. Idéntica situación se vive con la reciente implementación de la Resolución 546 D, Protocolo de actuación, que encuentra en cada institución una mirada diferente.

Entonces ¿cumple la escuela su mandato? ¿Disminuye desigualdades? ¿Con qué autonomía cada escuela avanzó? Porque es de mencionar que las propias autoridades no supieron avanzar con directivas claras, fue más bien interés de avanzar lo que movilizó escuelas, con ensayo y error, con más temores que otras veces, incluso con un marco normativo que algunas cuestiones que evidenciaron lo obsoleto de la norma. Esta situación exigió a los equipos el despliegue de un mayor grado de autonomía y una crítica mirada hacia las realidades institucionales, potencialidades y desventajas o condicionantes.

Quiénes son testigos son los propios docentes que deben adecuarse ante lo requerido por cada institución, donde la curricula prescripta es dibujada de diferente manera atendiendo no solo a indicaciones de la gestión institucional sino además buscando dar respuesta a las demandas de los alumnos. Otro factor a tener en cuenta es la cobertura de cargos en las instituciones, que deben responder a la concreción de todas las acciones para el normal funcionamiento de su actividad.

¿Entonces qué factores promueven la construcción de autonomía o, lo que sería más preciso decir, qué factores amplían el margen de autonomía en una institución educativa? El primer punto es la legitimidad en torno a la legalidad del cargo, que cuando se asume por ascenso

suele estar bosquejada. El segundo punto es el criterio que tiene el director a la hora de hacer propias las acciones e imprimir improntas institucionales. De igual manera el transcurrir del tiempo carga de experiencia al personal en la ejecución de acciones y aumenta la seguridad en el amparo de la normativa sobre acciones que redunden en beneficio de las trayectorias escolares de los alumnos. Es sabido, sin embargo, que el criterio personal no es cuantificable, y difiere mucho entre los que ejercen la autoridad.

CONCLUSIONES

Las escuelas están obligadas por ética y en pos de cumplir sus propios objetivos de generar un trabajo autónomo, eficiente y eficaz que garantice la trayectoria real de sus alumnos, que disminuya las desigualdades y que genere oportunidades en iguales condiciones para todos. Esto requiere la valentía de asumir el desafío, de

mirar más allá de intereses personales, de encontrar en la heterogeneidad la mirada holística.

¿Qué y cómo hacer? Reconocer que cada institución es una entidad que se construye y redefine de manera dinámica a lo largo de su historia. A partir de este reconocimiento, sería deseable que las autoridades puedan acompañar en la implementación de las diferentes líneas de acción, tanto nacionales como jurisdiccionales, respetando esa singularidad. Otro aspecto sería cimentar la construcción de autonomía en el fortalecimiento de la carrera docente, garantizando la periodicidad de los concursos de cargos directivos lo que implicaría el ascenso a cargos superiores. Por último, es necesario la actualización, adecuación y creación de normativa, que responda no solo a los lineamientos de la Ley 26.206 sino a los nuevos escenarios siempre cambiantes.

Existe una relación unívoca entre la autonomía construida como catalizador de las innovaciones que responden a las acciones eficientes en resguardo de las trayectorias escolares. Las que permiten “el hacer”.

Lo que resulta de la evidencia es que la autonomía no es una panacea, ni un sinónimo de éxito. Hablar de autonomía es ajustar creativamente el concepto a grados, a márgenes de autonomía más amplios. Reflexionar sobre la autonomía en la gestión es un instrumento que deber ser acompañado de la tecnología y de las actitudes adecuadas que la hagan operativa, además requiere cambios como democratizar las estructuras, así como recursos suficientes humanos, pedagógicos y financieros.

Referencias

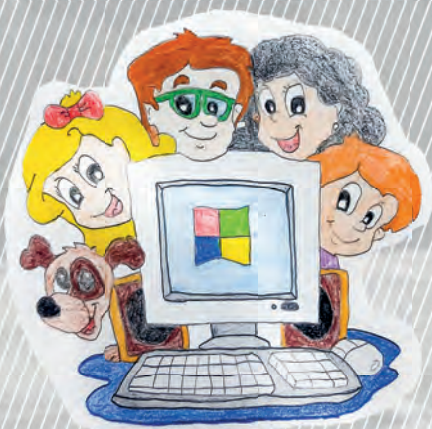
Libro impreso:

- Antúñez, M. (1998) Claves para la organización de los centros escolares: hacia una gestión participativa y autónoma. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Universidad de Barcelona. Editorial Horsori.
- Bernstein, B. (1994). La construcción del discurso pedagógico. Madrid. Morata.
- Ferreyra, H. (coord.), Cingolani, M., Gallo, G. (2009) Educación secundaria Argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia la transformación. Buenos Aires. Noveduc.
- Lewin, L. (2015) Gestión educativa en acción. Cómo desarrollar, motivar y liderar a tu equipo docente. Buenos Aires. Noveduc.
- Materi, L. (1998). Autonomía de las instituciones escolares. La comunidad educativa Buenos Aires. La Colmena-Espacio Editorial.

Artículo científico en línea:

- Delgado, M. (2003). Descentralización educativa: entre una vieja utopía y la cautela. Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720090040/9delgado.pdf>
- Macri, M. (2005) Descentralización educativa y autonomía institucional: ¿constituye la descentralización un proceso abierto hacia la autonomía de las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires? OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681 -5653) <https://rieoei.org/historico/deloslectores/242Macri.PDF> Documento en línea:
- Consejo Federal de Educación (2019). Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria. <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Resoluci%C3%B3n-CFE-N%C2%BA-93-09-Orientaciones-para-la-organizaci%C3%B3n-pedag%C3%B3gica-e-institucional-de-la-educaci%C3%B3n-obligatoria.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2017). Marco de Organización de los Aprendizajes. <https://www.educ.ar/recursos/132250/moa-marco-de-organizacion-de-los-aprendizajes-para-la-educacion-obligatoria-argentina>

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA ALFABETIZACIÓN: POLÍTICA EDUCATIVA PARA EL ACOMPañAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS ALFABETIZA-



Autor 1

Prof. Viviana López

Grado académico: Profesora de Ciencias de la Educación

lucisa2013@gmail.com

Autor 2

Jacqueline Mamaní Lamas

Grado académico: Profesora en Letras

jacqueline.7280@gmail.com

Autor 3

Pablo Agustín Durán

Grado académico: Lic. en Ciencias de la Comunicación

duranpabloagustin@gmail.com

Eje temático del Congreso: Programas educativos con foco en el sostenimiento de las trayectorias educativas.

Equipos de apoyo y orientación a las escuelas.

Resumen

El Programa de Fortalecimiento de la Alfabetización nace como una línea de trabajo desde el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta con la intencionalidad de fortalecer el aprendizaje en la lectura y la escritura de los alumnos y alumnas del primer grado, luego del periodo de aislamiento social obligatorio por la pandemia del COVID-19. Esta política educativa tiene el objetivo principal de asegurar la alfabetización de los niños y niñas. Dicho propósito se encuentra sostenido por el acompañamiento de profesionales a niveles nacionales y provinciales que brindan asesoramiento, capacitaciones y materiales a las instituciones, directivos, docentes y alumnos que se encuentran dentro del Programa.

Palabras claves: Alfabetización, Política Pública, Educación, Fortalecimiento.

Programa de Fortalecimiento de la Alfabetización

El equipo del Programa de Fortalecimiento de la Alfabetización realiza un trabajo en territorio desde el año 2021 con el objetivo principal de garantizar un alto nivel de alfabetización en el Primer Ciclo de la Escuela Primaria. Actualmente, se encuentra en ejecución desde la Secretaría de Planeamiento Educativo y desde la Subsecretaría de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica, generando el desarrollo de instrumentos para la sustentabilidad del proyecto y su respectivo sostenimiento a lo largo del tiempo.

El interés de las políticas públicas yace en las acciones que lleva a cabo un gobierno y que busca dar respuestas a las diversas demandas de la sociedad. Por este mismo motivo, vemos la necesidad de ejecutar políticas educativas que sean inclusivas y atiendan las urgencias que poseen los niños y niñas para aprender a leer y escribir. Según aportes de Beatriz Diuk (2021), en su investigación denominada “Una mirada sociocultural sobre el proceso de alfabetización”, la realidad socioeconómica de los y las niñas que asisten a la escuela influye en el aprendizaje que puedan obtener. En el trabajo que desarrolló la autora, se recopilan disímiles experiencias entre los procesos de aprendizaje que obtuvieron los grupos familiares de un nivel social mayor que el otro. En algunos casos, se vio cómo existe un imaginario al pensar en que la pobreza material incide en la forma de aprender que tienen los niños, así también lo establece Redondo, quien sostiene que “con lo poco que se enseñe,

para estos niños ya es mucho”.

Las brechas socioeconómicas se han acrecentado tras el confinamiento producido por la pandemia del COVID-19 durante el año 2020. Ese hecho, a su vez, ha generado un gran revuelo en las principales estructuras institucionales del mundo y la educación no estuvo exenta de ello. Para que las escuelas cumplan con su función han debido recurrir a la implementación de la virtualidad, la cual permitió a los/as docentes vincular sus prácticas a través de dispositivos tecnológicos, mediante la conectividad a internet. Consiguientemente, la tecnología ha ingresado en los hogares de familias con distintas realidades dando la posibilidad de continuar con la formación educativa de sus hijos/as. La ausencia física de los/as educadores/as ha dejado secuelas en el aprendizaje de los/as estudiantes en esta instancia virtual. A raíz, de esto se hace un convenio para ofrecer una formación continua a los/as profesores/as y equipos directivos para fortalecer las prácticas pedagógicas, mediante la actualización del material teórico y didáctico referido a la enseñanza de la lectura y la escritura. Además, contribuye a enriquecer la planificación de las prácticas alfabetizadoras.

La ejecución del Programa de Fortalecimiento de la Alfabetización está a cargo de dos equipos: uno nacional liderado por la Dra. Beatriz Diuk y otro provincial coordinado por la Prof. Viviana López. Ambos trabajan de forma articulada en la temática. Para la ejecución del programa, se utilizan constantemente diversas estrategias pedagógicas, materiales didácticos, productos audiovisuales (canciones, videos, podcast, etc.). Asimismo, se efectuó la entrega de materiales de lectura y se emplean aplicaciones educativas para teléfonos y tablets, entre otros.

Además, se proponen nuevas prácticas de alfabetización en las escuelas que participen del Programa como así también se implementa un sistema de apoyo para el trabajo en las escuelas a través de instancias para la participación y la capacitación de los distintos actores que están involucrados. Dichas capacitaciones se realizan de manera mensual con el objetivo de brindarles conceptos teóricos y metodológicos, además se les propone actividades para el trabajo en el aula y se generan espacios de trabajo para pensar, planificar y compartir experiencias.

Por otra parte, remarcamos la importancia de poner en funcionamiento un sistema de monitoreo y evaluación (mediante diagnósticos, evaluación de los aprendizajes de los/as niños/as) para la mejora del programa y el desarrollo de las capacidades de aprendizajes continuos sobre el proceso de alfabetización. Esto permite promocionar acciones y redes de difusión que se realicen en el marco de la propuesta.

Al mismo tiempo, destacamos el valor y la importancia en terreno que mantienen las Orientadoras Pedagógicas (O.P), quienes constituyen un nexo entre el equipo de coordinación y las escuelas y son los agentes que se encargan de garantizar un

buen flujo de comunicación.

Debemos destacar que ellas se encuentran en capacitación continua mediante encuentros presenciales y virtuales, con la finalidad de que posean herramientas que contribuyan a un óptimo acompañamiento y asistencia a los/as docentes en pos de la alfabetización. De este modo, las O.P se involucran en el trabajo en el aula, ayudan a identificar a aquellos estudiantes que requieran de apoyo para aprender a leer, escribir y comprender textos.

Actualmente, el Programa de Fortalecimiento de la Alfabetización se encuentra en una primera etapa considerada como 'Fase Inicial y Etapa de Crecimiento' en donde se realiza una revisión permanente de las estrategias con el objeto de desarrollar los procesos más efectivos e identificar los factores de éxitos logrados desde esta política.

El programa inició a mediados del año 2021 con 23 escuelas del departamento Capital abordando distintos puntos de la ciudad, a continuación, detallamos el listado de establecimientos que participaron:

Zonas	Nro y nombre de la escuela
Zona Aeropuerto	Esc. N°4037 "Mariquita Sánchez de Thompson" Esc. N° 4042 "IV° Centenario de la Fundación de Salta" Esc. N°4046 "César Fermin Perdiguerro" Esc. N°4692 "María del Rosario de San Nicolás" Esc. N°4700 "Legado Gral. Belgrano".
Zona Circunvelación Oeste	Esc. N°4006 "América Latina" Esc. N° 4034 "Santa Lucía" Esc. N° 4848 "Nuestra Señora de Atocha"
Zona Norte	Esc. N°4032 "Leopoldo Lugones" Esc. N°4041 "Ing. Rafael Patricio Sosa" Esc. N°4817 "Dr. Roberto Domingo Nazari"
Zona Centro	Esc. N°4020 "Gral. Justo José de Urquiza" Esc. N°4007 "Gral. Martín Miguel de Güemes" Esc. N°4016 "Maestra Jacoba Saravia" Esc. N° 4017 "Domingo F. Sarmiento" Esc. N° 4022 "Dr. Benjamín Zorrilla" Esc. N°4703 "Escuela Normal Superior Gral. Manuel Belgrano"
Zona JM Rosas	Esc. N°4434 "Marta Elvira Reyes de Campo" Esc. N°4026 "Dr. Delfín Leguizamón" Esc. N°4048 "Provincia de Salta" Esc. N°4049 "Independencia Nacional" Esc. N°4774 "Gral. Juan José Valle" Esc. N°4843 "Bicentenario de la Batalla de Salta"

Por otro lado, este año el Programa contempla un total de 106 instituciones, agregando 53 de Capital y 30 del interior de la provincia, las cuales están ubicadas en diversos puntos geográficos. El listado de escuelas que se incorporaron al Programa es el siguiente:

Listado de Escuelas Participantes: Capital e Interior desde el año 2022.

Zonas	Nro y nombre de la escuela
Capital	Esc. N°4001 – Juan Bautista Alberdi Esc. N°4004 – Córdoba Esc. N°4008 – Bartolomé Mitre Esc. N°4009 – 9 de Julio Esc. N°4010 – Santa María Eufrosia Pelletier Esc. N°4011 – Dr. Bernardino Rivadavia Esc. N°4013 – Miguel de Cervantes de Saavedra Esc. N°4014 – San José Esc. N°4015 – Remedios de Escalada de San Martín Esc. N°4018 – Dr. José Vicente Solís Esc. N°4019 – Presidente José Evaristo Urriburu Esc. N°4021 – 20 de Febrero de 1813 Esc. N°4023 – Ejército Argentino Esc. N°4024 – Pbro. Dr. Juan Francisco de Castro Esc. N°4025 – Dr. Miguel Ortiz Esc. N°4027 – Dr. B. Dávalos y Avilés Esc. N°4028 – Brig. Juan Antonio Álvarez de Arenales Esc. N°4029 – Dr. Nicolás Avellaneda Esc. N°4030 – Dr. Mariano Moreno Esc. N°4031 – Pedro Bonifacio Palacios Esc. N°4033 – República Argentina Esc. N°4036 – Dr. Augusto Raúl Cortázar Esc. N°4040 – Mercedes de los Milagros Lavín Esc. N°4044 – Fran Honorato Horta Esc. N°4045 – Dr. Arturo Oñativia Esc. N°4047 – María Eva Duarte de Perón Esc. N°4050 – Clara Saravia Lineros de Arias Esc. N°4053 – General Rudecindo Alvarado Esc. N°4055 – José Manuel de Estrada Esc. N°4304 – Nuestra Señora del Carmen Esc. N°4315 “Reino de Bélgica” Esc. N°4316 – Juana Azurduy de Padilla Esc. N°4317 – Tesisito Calisto Gaudio Esc. N°4361 – Dr. Martín Paul Mainoldi Esc. N°4472 – María Elvira Castellanos de Urriburu Esc. N°4563 – Dr. Indalecio Gómez Esc. N°4634 – Submarino ARA Salta Esc. N°4638 – Fray Luis Beltrán Esc. N°4646 – Paula Albarracín Esc. N°4647 – Mariano Boedo Esc. N°4660 – Hogar Escuela Carmen Pich de Güemes Esc. N°4668 – Nuestra Señora de la Asunción Esc. N°4699 – Dr. Alfredo Joaquín Durand Esc. N°4726 – Profesor Oscar Oñativia Esc. N°4730 – Nuestra Señora del Milagro Esc. N°4731 – Fray Roque Chioldi

Cachi	Esc. N° 4063 – Dr. Victorino de la Plaza Esc. N° 4349 – Coronel Bonifacio Ruiz de los Llanos
Cerrillos	Esc. N° 4319 – Marco Sastre Esc. N° 4371 – Dr. Jorge Alberto Trevisan
Chicoana	Esc. N° 4071 – Gobernador Abraham Cornejo Esc. N°4281 – Manuel José Castilla Esc. N° 4321 – Pacheco de Melo Esc. N°4369 – Carmen Güemes de Latorre Esc. N°4374 – Emma Solá de Solá Esc. N°4375 – Dr. Bernardino Frías Esc. N° 4408 – Manuel Lainez Esc. N° 4432 – San José de la Viña Esc. N° 4636 – Luis Barola y Saavedra Esc. N°4654 – Coronel Juan Pascual Pringles
Gral. Güemes	Esc. N° 4066 – Coronel Apolinario Saravia Esc. N° 4135 – Monsignor Tavella Esc. 4338 – Gral. Justo José de Urquiza Esc. N° 4473 – Hilario Ascasubi
Guadipaz	Esc. N° 4074 – Dr. Bernardo Frías Esc. N° 4075 – Dr. Francisco J. Ortiz Esc. N°4352 – Pontífice Juan Pablo II
La Caldera	Esc. N°4077 – Juana Moro de López Esc. N° 4274 – Monsignor Pedro Reginaldo Lira Esc. N°4640 – Camino del Inca Esc. N°4078 – Dr. Bernardino López
Rosario de Lerma	Esc. N° 4099 – Dr. Francisco de Carruchaga Esc. N° 4241 – Fragata Libertad Esc. N° 4330 – José Eustaquio Alderete Esc. N°4808 – Gesta Sanmartiniana
Talapampa	Esc. N°4333 – Escuela de Talapampa

En esta oportunidad, dentro de la actividad correspondiente a la ponencia en el Congreso Provincial de Educación, se considera propicio narrar la experiencia que tuvo lugar en una de las escuelas de la Propuesta del año 2021 con continuidad en el presente período lectivo. Resulta necesario señalar que esta institución ingresó en el 2021 con primer grado y hoy en día se encuentra trabajando con los materiales que le brinda el Programa tanto en primer como en segundo grado. Al respecto, nos interesa rescatar el testimonio de una docente de una Escuela Participante 2021 por el gran desempeño y el compromiso asumido con los niños y las niñas en su aula. Ella es docente titular de primer grado y viene trabajando con los lineamientos propuestos desde el programa. Para seguir aportando a la vivencia compartida por la docente, en cuanto a datos

cuantitativos en la base que maneja el Programa se realizó el recuento de libros otorgados contando las tres partes que contempla la novela Días Animados de la autoría de Ruth Kaufman, haciendo una sumatoria total de 520 ejemplares, comprendiendo a este monto la suma de 130 libros de la parte 1, otros 130 de la parte 2 y 260 de la parte 3 con la que trabajan tanto niños/as de primero como de segundo. Esta entrega permite apreciar el arduo trabajo y el compromiso por parte de las personas que se encuentran involucradas a día de hoy en la propuesta (Ministro, Secretarías/os de Gestión, Equipo nacional, Equipo de Coordinación, Equipo de Orientadoras Pedagógicas, Directivos, Docentes, Padres y Alumnos) con la finalidad de fortalecer las prácticas alfabetizadoras y garantizar la implementación de una política educativa que contemple los distintos tipos de realidades que atraviesa hoy en día la provincia y sus habitantes.

El Enfoque Equilibrado

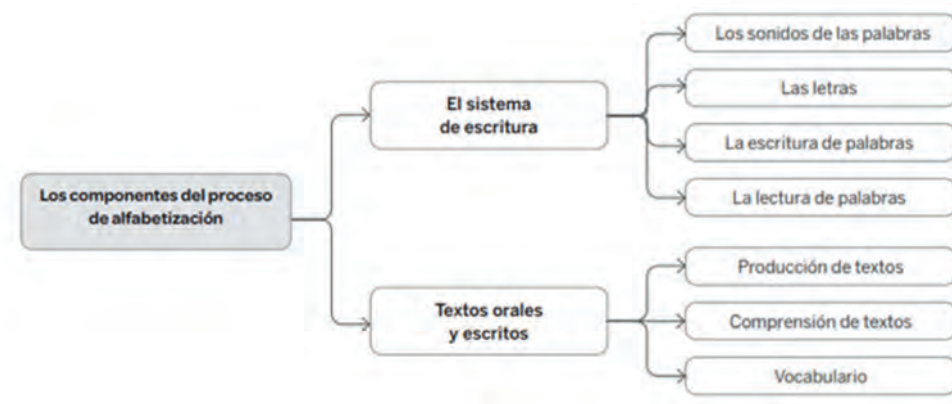
El Programa de Fortalecimiento de la Alfabetización trabaja con el enfoque equilibrado, el cual es aquel que incluye tanto el trabajo con el sistema de escritura como con textos. Es un desafío que consiste en trabajar con los distintos componentes de manera articulada, respetando la progresión en el aprendizaje de cada uno de ellos. En consecuencia, el trabajo con la literatura y con la comprensión lectora se produce a partir de la voz del docente. Sin embargo, mientras se avanza en la novela Días Animados y que los niños y niñas aprenden, aparecen instancias que los/as invitan a que lean.

En todos estos casos se trata de palabras o textos muy breves, considerando el escaso dominio del sistema que tienen en esta etapa, por esto es que el trabajo de producción de textos se canaliza a través del docente. A medida que los niños y niñas aprenden, la responsabilidad por la escritura se les transfiere. El aspecto fundamental de este proceso es que la transferencia de responsabilidad del docente a los niños no se produce de manera azarosa, sino estructura y adecuadamente planificada, para que los distintos componentes estén coordinados.

Componentes del Proceso de Alfabetización

¿Por qué es importante entender cuáles son los componentes del proceso de alfabetización? Porque es necesario organizar la enseñanza para trabajar todos los componentes, no puede faltar ninguno. Para saber cómo articularlos, debemos primero saber qué es lo específico de cada uno, qué debemos hacer para que los niños aprendan a leer y escribir palabras.

Una propuesta equilibrada requiere entender los componentes del proceso de alfabetización. Dicho proceso consta de dos grandes componentes: El sistema de escritura y el trabajo con textos orales y escritos. A continuación, vemos el siguiente cuadro de



Conclusiones

Desde el Equipo del Programa de Fortalecimiento de la Alfabetización se confía en un crecimiento hacia el futuro de la provincia al momento de trabajar esta problemática, los resultados obtenidos desde el primer año nos impulsan a apostar en las estrategias que se llevan a cabo en el marco de esta política ya que al comenzar se propuso un camino que conduzca a que todos los niños y niñas de la provincia alcancen un alto nivel de alfabetización. En este camino haremos de la alfabetización una prioridad dentro de nuestras aulas, y ninguna maestra ni ningún maestro estará sola ni solo en este proceso.

Son grupos numerosos de personas que trabajan en conjunto para lograr el objetivo que se propone. Este grupo está conformado por miembros del Ministerio de Educación de la provincia y especialistas nacionales e internacionales, que asesora

ran; escritoras, que ayudan a producir los materiales y, fundamentalmente, docentes que trabajan estudiando y aplicando estrategias, analizándolas, evaluándolas y adaptándolas.

Los docentes de una provincia viven realidades muy diversas. No es lo mismo trabajar en la ciudad que en contextos rurales o en un centro urbano que en la periferia. Es por ello que una propuesta para toda la provincia tiene que tener una gran capacidad de adaptación a los distintos entornos. A su vez, tiene que estar diseñada de manera tal de ofrecer a los maestros y las maestras espacios para discutir y adecuar los contenidos a su realidad.

Esta adecuación tiene que hacerse sobre premisas compartidas. A lo largo del camino

se irán construyendo nuevos acuerdos, pero hay un punto de partida que indiscutible: quienes estamos involucrados en este proceso tenemos que estar profundamente convencidos del enorme potencial de todos los niños y niñas de las escuelas de la provincia.

Referencias

- Diuk, Beatriz (2021) “Una mirada sociocultural sobre el proceso de alfabetización” en Documento de trabajo. Propuesta Dale!
- Diuk, Beatriz (2022) Días animados: primera parte. Orientaciones docentes, Buenos Aires.
- N.A.P Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2006). Disponible en: <https://bejomi1.wordpress.com/2009/12/11/nap-nucleos-de-aprendizajes-prioritarios-ministerio-de-educacion-r-argentina/>
- Rosemberg, Celia y Borzone de Manrique, Ana María (2004) Niños y maestros por el camino de la alfabetización, – 1º ed. – Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.

PUESTA EN ACTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DURANTE EL ASPO EN EL IES N° 6.053



Autora

**Lic. Prof. de Ciencia Política Silvana
Karina Romero García**

Silvanaromero_10@hotmail.com

Colaborador

**Lic. Prof. de Ciencia Política Marcelo
Segura**

Marcelosegura2602@hotmail.com

Eje temático del Congreso

Eje 1 –La gestión de políticas públicas para el cuidado y sostenimiento de las trayectorias educativas.

1.7 Entramados entre la política y las definiciones institucionales. Dispositivos innovadores para el sostenimiento de trayectorias.

Resumen

El presente trabajo se realizó teniendo en cuenta los aportes de Stephen Ball sobre los ciclos de las políticas y la puesta en acto de las diferentes normativas durante el ASPO. Se analizaron los dispositivos de gestión institucional y de los vínculos pedagógicos entre profesores y estudiantes, en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio en el Instituto de Educación Superior N° 6.053 y se describen los alcances del trabajo realizado entre directivos, docentes y alumnos para dar continuidad a la trayectoria escolar y la calidad educativa en la virtualidad, mediante consensos y acuerdos, que profundizan en la inclusión y el diálogo.

La perspectiva investigativa es cualitativa, la metodología desarrollada es mixta y en las indagaciones se utilizaron diferentes técnicas de relevamiento de la información como entrevistas y encuestas que se aplicaron a los diversos actores institucionales, tanto en modalidad presencial como virtual.

En cuanto a los resultados, la puesta en acto particular de las normas orientadas a la equidad, las resistencias, las colaboraciones y las mediaciones pedagógicas y comunicativas, tanto del equipo de gestión como de los docentes, son descriptas en esta investigación que, además evidencia que a pesar de la crisis preexistente y las problemáticas que se sumaron con la pandemia, que visibilizaron fortalezas y desigualdades, las escuelas no se detuvieron y se reconfiguraron en post de la continuidad pedagógica y el ejercicio del derecho a la educación de todas y todos los estudiantes.

Palabras claves

Gestión institucional- Vínculo pedagógico- Políticas educativas.

Introducción

En este trabajo que forma parte de una investigación de mayor envergadura; se aborda como tema la puesta en acto de dos normas ¹ vinculadas a la evaluación y a los vínculos pedagógicos en un contexto de vulnerabilidad, durante el periodo de

1 Circular n° 002 de la provincia de Salta sobre diferentes aspectos específicamente sobre la evaluación durante la pandemia. Circular n° 003 en atención a la priorización de contenidos y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2 Decreto 297/2020- Artículo 2°.- Durante la vigencia del “aislamiento social, preventivo y obligatorio”, las personas deberán permanecer en sus residencias habituales o en la residencia en que se encuentren a las 00:00 horas del día 20 de marzo de 2020, momento de inicio de la medida dispuesta. Deberán abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo y no podrán desplazarse por rutas, vías y espacios públicos, con el fin de prevenir la circulación y el contagio.

aislamiento preventivo, social y obligatorio que fue dictado a partir del Decreto de necesidad y urgencia n° 297/2020 ². Es decir, se trata de desentrañar los dispositivos de gestión institucional y el vínculo pedagógico en el IES N° 6.053 “Abuelas de Plaza de Mayo” ubicado en Salta Capital, durante el ASPO.

Ahora bien, ante la irrupción del Covid-19, días después que la Organización Mundial de la Salud, clasificara al brote del nuevo virus como pandemia, el Ministerio de Educación de la Nación tomó la decisión de interrumpir las clases presenciales en los distintos niveles educativos (Resolución 108/2.020 del Ministerio de Educación del 15 de marzo del 2.020). Esta medida, tuvo como objetivo, mantener la continuidad del ciclo educativo de manera virtual durante el transcurso de la pandemia.

Por lo tanto, ante las diferentes problemáticas expuestas, el área de conocimiento central de esta investigación es la gestión institucional y la toma de decisiones para mantener los vínculos pedagógicos sincrónicos o asincrónicos durante el ASPO, teniendo en cuenta la Circular N° 2 y 3 del Ministerio de educación de la Provincia de Salta. Para ello se hace hincapié en las construcciones colectivas que se desarrollaron en el IES N° 6.053, en el cual las estrategias de enseñanza, de aprendizaje, evaluativas, etc. fueron sometidas al diálogo, destacándose las mediaciones que hace el equipo de gestión.

Ante todo, lo expuesto, surgen las preguntas que guiarán la investigación

- ¿Cómo se construyeron las decisiones pedagógicas en el IES N° 6.053 durante el ASPO?
- ¿Cómo fue percibido el vínculo pedagógico por profesores y estudiantes durante el ASPO?
- ¿Cómo se construyeron los acuerdos sobre la evaluación en el IES N° 6.053, durante el ASPO?

Teniendo en cuenta las preguntas iniciales es que se plantean los siguientes objetivos

Objetivo General:

Analizar los dispositivos de gestión institucional y vínculo pedagógico que se implementaron durante el ASPO, en un contexto de vulnerabilidad social en el IES N° 6053, ubicado en la provincia de Salta, durante el año 2020.

Objetivos Específicos:

- Describir los procesos de toma de decisiones para la puesta en acto de la normativa educativa durante el ASPO, en el IES N° 6053
- Describir las experiencias de los estudiantes y profesores, respecto a los vínculos pedagógicos en el IES N° 6.053, durante el ASPO.
- Caracterizar el proceso de acuerdos sobre evaluación durante el ASPO, en

el IES N°6053.

- Comprender la toma de decisiones pedagógicas, en tiempos de ASPO en el IES N°6053.

Desarrollo

La investigación se focalizó en las acciones propuestas desde la gestión en las distintas áreas, principalmente en la pedagógica, dada la importancia que la misma tiene y la necesidad de mantener la comunicación y reforzar vínculos ante un fenómeno histórico tan atípico y único, como fue el ASPO, ocasionado por la pandemia del Covid-19, que reconfiguro la manera de vincularse en general.

Entendiendo en todo el análisis, a la educación como acto político³ al igual que Redondo (2.019:1), que refiere a la escuela, como un “lugar de resistencia ante tanta adversidad, más aún en sectores socialmente vulnerables”. Estas situaciones de vulnerabilidad, se observaron en el IES N° 6.053, dado que su matrícula está compuesta por estudiantes de sectores populares que, en muchos casos, deben optar entre continuar su trayectoria escolar o satisfacer otras necesidades básicas, ante la crisis económica y social.

Es así, que en las escuelas que son instituciones ligadas a políticas públicas, las gestiones adquieren en sus dinámicas de actuación, un estilo que las identifica, teniendo en cuenta que los ideales democráticos y de concertación se basan en el principio de la educación como bien social y un derecho de todas y todos. Por lo tanto, es necesario que cada agente que pertenece a la institución, tenga las capacidades y competencias para articular la gestión ante las diferentes realidades, tanto comunitarias como institucionales, promoviendo la búsqueda consensuada de respuesta a problemas comunes, en este caso la gestión de los vínculos pedagógicos.

Para develar lo acontecido en el IES “Abuelas de Plaza de Mayo”, se recuperan los aportes de diferentes autores, teniendo en cuenta las categorías de análisis que fueron: políticas socioeducativas, gestión institucional y las puestas en acto de las normas. Categorías, todas, que se unen en el hecho educativo.

Para iniciar nos remitimos a Blejmar (2.005) que expresa: “La gestión institucional se sitúa en el terreno de la creación, el conflicto y las tensiones que constituyen su

3 Gabriela Diker explica: “Es un oxímoron pretender una educación no política o no politizada... escribí junto con Graciela Frigerio, un libro que se llama “Educar: ese acto político”, en el que decíamos que educar es el acto político por excelencia porque implica hacerle lugar a las nuevas generaciones que llegan transmitiéndoles eso que tenemos en común. El asunto es que la construcción de qué es lo común también es una operación política y el gran desafío es que sea una operación política que, por definición, se mantenga abierta a recibir y a integrar la diferencia, las voces que no se encuentran comprendidas en lo común. Ese es un movimiento indefinido y lo peor que podemos hacer es creer que en algún momento puede cerrarse. No hay un momento en que podemos decir esto es lo común y esto contiene toda la pluralidad social, cultural, política existente, sino que me parece que lo propio de esa definición política de lo común, un común que acepte la pluralidad es que permanezca siempre abierto”. (p.1)

campo de actuación” y continua su idea diciendo que “gestionar es hacer que las cosas sucedan”, esto quiere decir que la gestión crea condiciones, construye escenarios adecuados, provee capacidades e instrumentos a los equipos de trabajo para poder concretar los objetivos, propósitos y metas planificados.

Asimismo, Rico (2.016) define la gestión de una institución educativa como “un proceso organizado y orientado a la optimización de procesos y proyectos internos de las instituciones, con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan” (p.57) Todo el accionar directivo será potenciado o limitado por las políticas educativas vigentes. De esta manera adherimos a las conceptualizaciones que describen a las políticas educativas como acciones que tienen lugar en un sistema educativo y son responsabilidad del Estado, quien tiene como objetivo asegurar el rendimiento del Sistema Educativo, su eficiencia y su calidad. Para ello se crean leyes que garantizan que la educación se desarrolle de manera óptima en la sociedad. Estas leyes se forjan de acuerdo con las necesidades históricas del país en el que se promueven, es decir, según sus ideales y principios. En éste sistema, el Estado expresa su intención de formación mediante una adecuada estructura que permita lograr los fines planificados, es decir las políticas públicas en general y educativas en particular, son un conjunto de decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno con la intención de mejorar lo que sus ciudadanos consideran prioritario, en los diferentes ámbitos.

En relación a lo antedicho se hace referencia a las contribuciones de Aguilar Villanueva (2.009) que define a las políticas públicas como “Un conjunto de acciones intencionales y causales, orientadas a la realización de un objetivo de interés o beneficio público y definidas por el tipo de interlocución que tiene lugar entre el gobierno y sectores de la ciudadanía” (p.15). Es decir, las diferentes políticas se nutren de múltiples elementos, cada uno de los cuales aporta algo especial. No se trata de acciones aisladas o casuales, ya que estas se orientan a la realización de un objetivo de interés público configurando un patrón de comportamiento.

En Argentina podemos citar algunos ejemplos de políticas públicas muy importantes por su alto impacto, como la Asignación Universal por Hijo⁴, Conectar Igualdad, el Plan Sumar (que antes se llamaba Plan Nacer), el esfuerzo fiscal que se está haciendo desde el punto de vista educativo, el programa para jóvenes Progresar, en materia de vivienda para sectores medios el Procrear⁵, o Potenciar trabajo, es

4 La asignación universal por hijo para protección social es un seguro social de Argentina que otorga a personas desocupadas, que trabajan empleados en negro o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil un beneficio por cada hijo menor de 18 años e hijo con discapacidad. Información disponible en https://repositorio.unne.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1056/RIUNNE_TM_Zurlo_C_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
5 PRO.CRE.AR es un programa del gobierno nacional de Argentina otorga créditos para la construcción de viviendas. Fue creado en 2012 y discontinuado en 2018 hasta su relanzamiento en 2020.

decir, una serie de medidas que son necesarias para dignificar la vida de los que menos tienen, especialmente, y que podrán mejorarse y fortalecerse a futuro. Desde este análisis se entiende a las políticas educativas en tanto política pública y política social.

Ahora bien, al referirnos a política educativa, puede entenderse que son las acciones emprendidas por un gobierno en relación con prácticas educativas y la forma en que el gobierno atiende la producción y oferta de la educación. En este sentido, comprenden acciones que tienen lugar en un sistema educativo y para la concreción de las mismas se debe contar con un presupuesto acorde a las necesidades, por eso se destina entre el 4% y 6% del PBI.

De esta manera en Argentina, según el artículo 3 de Ley de educación nacional, “La educación es una política de Estado orientada a construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico y social de la Nación.”

El Estado asume la responsabilidad de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, para este logro se planificaron y pusieron en marcha numerosos programas y planes, muchos de los cuales están vigentes en la actualidad, además de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), la implementación de programas nacionales como FinEs o Conectar Igualdad que se constituyó en la primera iniciativa estatal para universalizar la incorporación de las Tic al sistema escolar.

Continuando con este análisis sobre las leyes que norman las actividades vinculadas a la educación, la Ley 26.206, Ley Nacional de Educación, comienza haciendo una referencia a la Constitución Nacional, específicamente al derecho a enseñar y aprender garantizado en el Artículo 14.

En su artículo 2 establece que: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado”.

Ese derecho es el que se trató de mantener durante en ASPO, es decir que todos los y las jóvenes estudiantes de los IES, puedan acceder al conocimiento, ser evaluados y promocionados de acuerdo a las sugerencias y normas estatales, y la mirada puesta en la justicia curricular y educativa.

Retomando las ideas iniciales y vinculando política y educación resultan fundamentales los aportes al respeto de Ball, Bowe & Gold (1.992) cuando introducen el concepto de “ciclos de la política”, ya que este se constituye en una herramienta que permite comprender la compleja naturaleza, que describen como conflictiva y multisituada de los procesos de producción y puesta en acto de las políticas edu-

cativas. El concepto de ciclo de las políticas es una contribución que permite visibilizar diferentes perspectivas desde las cuales se definen y ponen práctica las políticas. Estas perspectivas o arenas fueron denominadas por los autores como el contexto de influencia, contexto de producción de los textos de las políticas, contexto de la práctica, contexto de los efectos y contexto de las estrategias políticas (Ball, Bowe, & Gold, 1992; Delfino, 2012).

Ball se ha preocupado por entender el rol que juegan las escuelas y sus docentes en la producción de las políticas educativas. Desde esta perspectiva, las escuelas “hacen a las políticas” y éstas “las hacen a ellas”, parafraseando al autor, se puede afirmar que en un análisis pormenorizado sobre la implementación de las políticas la mirada debe ser integral incluyendo la forma en que las escuelas lidian con las políticas que ingresan a sus edificios y cómo sus actores transforman creativamente las ideas y los textos de las políticas (resoluciones, leyes, decretos, manuales, formularios, registros de información, etc.) en prácticas en contextos y realidades específicas. Los actores escolares, de algún modo hacen las políticas al significar y resignificar los textos de estas en relación con sus biografías profesionales, su contexto histórico, institucional y social, y su ubicación en el sistema educativo local (Beech & Meo, 2016; Braun, Ball, & Maguire, 2011).

Resulta pertinente mencionar que en los primeros meses de la pandemia y con el advenimiento del ASPO en la Argentina, las instituciones educativas estuvieron comprometidas con ciertas propuestas políticas, normativas y sugerencias diferentes, que acompañaban y establecían caminos posibles a seguir. De esta manera si se pretende vincular el presente trabajo, con los aportes de Ball, es pertinente afirmar que en esta investigación se realiza un análisis holístico de la puesta en acto de los comunicados que realizó el Ministerio de Educación a través de las circulares⁶ n° 2 y 3 de la DGES, de la provincia de Salta; se realizó una identificación, descripción y análisis de cómo los actores (Equipo de gestión, coordinadores, profesores, estudiantes, etc.) le otorgaron sentido, las mediaron, cuestionaron o redefinieron y, muchas veces, las marginalizan o desconocen.

Es así que, en ese contexto de indefensiones, Abreu (2.020), plantea que la enseñanza remota de emergencia (ERE), se presentó como una posibilidad que se caracterizó por la migración abrupta al aprendizaje en línea, esto se conoció como Coronateaching, un síndrome provocado por los efectos que recaía sobre los profesores ocasionado este tipo de práctica. Este concepto de la ERE resulta de suma importancia ya que según Sara Stub (2020:10) “el objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo burocrático, sino más bien pro-

⁶ Circular es una comunicación emitida por una autoridad superior a una inferior sobre un tema y con un propósito específico. Este documento es empleado para transmitir instrucciones y decisiones y así mismo tienen el carácter de obligatorias para los subordinados, sin tener las características de reglamento.

2 - ALUMNOS MATRICULADOS POR CARRERA Y EDAD

Totales

Nro. de Orden de Plan de Estudio	Denominación del Plan de Estudio Titulo	Tipo de Carrera	Tipo de Formación	Modalidad de Dictado	Carrera a Semestres	Alumnos		Alumnos por edad en años cumplidos al 30 de junio de 2020																	Ingresados a 1er año	
						Total	Varones	Muestra de 18	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30 y más	Total	Varones			
1	4059620 Técnica superior en economía soc.	1-Gr 2-Exc	P-Pre	N-No		111	30	0	2	11	7	4	5	11	4	7	4	2	8	2	44	61	17			
2	4059624 Técnica Superior en Comunicación	1-Gr 2-Exc	P-Pre	N-No		119	42	0	0	8	3	5	0	8	4	4	8	4	9	12	54	69	22			
3	4059660 Técnica superior en locución	1-Gr 2-Exc	P-Pre	N-No		90	36	0	0	3	4	3	3	3	4	4	6	7	5	7	41	44	15			

Fuente: Departamento de estadística de la provincia de Salta, 2021.

A prima facie, resaltan dos datos:

1. La mayoría de las personas que estudian en el IES N° 6.053 se identifican como mujeres (70%). Esto concuerda con datos a nivel Nacional ya que el informe oficial de estadísticas universitarias muestra que hay 2,2 millones de estudiantes (Bonsignore, 2020; Chávez, 2020) y también relevó datos acerca de la participación de las mujeres en la población estudiantil, “del total de los estudiantes del sistema, el 58,1 por ciento son mujeres, quienes también se destacan entre el total de egresados, representando el 61,2 por ciento”.

El, entonces, secretario de Políticas Universitarias, Jaime Perczyk (2.020:1) indicó que “durante el año 2018, ha habido un aumento de la tasa de participación femenina en el nivel superior no universitario y universitario, fundamentalmente en lo que respecta a los estudiantes y egresadas. Pero en los cargos docentes y autoridades, aún sigue habiendo más cantidad de hombres”.

2.El 45% de los y las estudiantes es mayor de 30 años.

Si a esto sumamos las respuestas a las encuestas virtuales, en donde participaron 40 estudiantes se puede afirmar que, si se pensaba que antes les era complicado ese aprendizaje del rol de estudiante, con el advenimiento de la Pandemia y las readaptaciones urgentes que se debieron hacer para interactuar en el contexto virtual, las complicaciones se multiplicaron y las maneras de afrontar los desafíos educativos y personales del año 2.020 variaron.

Es decir, toda la información desarrollada sobre los estudiantes, va describiendo parte de la comunidad educativa del IES y cómo transitaron el periodo del ASPO; luego otras percepciones y sentimientos son abordados, posteriormente.

Por otra parte, en relación a la evaluación uno de los coordinadores de carrera explico que “Tratamos de que sea una evaluación de proceso, una educación de carácter formativa, que tenga que ver con las realidades y contexto de los alumnos; que tenga que ver con el seguimiento del docente, del registro, del Feedback, las intervenciones positivas. Tenemos que entender las dificultades y sobre todo, tratar de no ser enciclopedistas y no tener en cuenta este carácter teórico, sino un conocimiento más reflexivo de acuerdo a nuestra realidad. debemos entender lo que nos pasa, y preguntarnos ¿cómo podemos interpretar esta situación y para que me sirve entender la comunicación desde este punto?; entender el concepto de ciudadanía, el contexto de herramientas digitales, para qué necesito saber cómo se gestionan estos proyectos alternativos comunicativos en el campo de desarrollo local. Que todo esto sirva como apoyo de realización profesional. Y poder relacionar lo teórico con la práctica, lo cual es el lineamiento principal para el tema de la evaluación. Que es un proceso de revisión y comprensión de las actividades que se fueron proponiendo”.

Los docentes, a su vez, entendieron la necesidad de un cambio y en su mayoría (80%) llegaron a acuerdos y pusieron el acento en una evaluación formativa basada en la ponderación de saberes, lo cual es afirmado por los estudiantes que respondieron que sintieron que, si fueron escuchados, tenidos en cuenta y evaluados “justamente” en un contexto de crisis mundial.

CONCLUSIONES

El IES N° 6.053 “Abuelas de Plaza de Mayo”; es una institución que nace a partir de la construcción de una realidad por parte de un grupo de docentes militantes, que visibilizaron las demandas educativas de sectores populares de ciudad de Salta, en el año 2.014, en un contexto de crisis social y económica que requería de otras alternativas, para paliar los efectos de esa crisis que amplió los espacios sociales de vulnerabilidad en toda la Argentina, pero especialmente en el norte del país.

En esa institución única, que viene a disputar espacios educativos en la sociedad salteña, ha quedado plasmada y de manifiesto la enorme tarea que ha elevado la curva de aprendizaje impulsando a alumnos, docentes, directivos e instituciones a transformarse para lograr una adaptación exitosa a un medio social, económico y cultural que ha sufrido cambios drásticos con el advenimiento de la pandemia por Covid-19. Más aún, se ha tenido como categoría de análisis la vulnerabilidad social de los y las estudiantes del IES N° 6.053, en concordancia con lo informado por el CIPPEC sobre que la crisis desenlazada por la pandemia afectó sin duda a toda la sociedad, pero impactó mucho más a los hogares que ya se encontraban en la po-

breza, en situación de vulnerabilidad y/o percibían ingresos bajos y medios-bajos. Destacando que los procesos de desigualdades son diferentes en los espacios del centro o periferias, e impactan con mayor rigor en los sectores que ya venían empobrecidos.

Los equipos de gestión contuvieron y atendieron diferentes problemáticas producto de la situación planteada por la pandemia. A la vez las normativas necesarias que se presentaron para dar marcos legales a las acciones, que desde la virtualidad y el encierro se desarrollaban, fueron muy esperadas en las instituciones que de forma desigual debieron enfrentar las dificultades ocasionadas por esta crisis sanitaria y educativa; pero sin embargo se tomaron decisiones de emergencia tratando de transformar o afrontar los desafíos de mantener el vínculo pedagógico y esas nuevas formas de trabajo, trastocando las rutinas y ofreciendo oportunidades para la innovación.

De acuerdo a la información relevada ligada al vínculo pedagógico se debe reconocer, que en muchos casos, los docentes dejaron de lado algunos de los mandatos de su profesión, Se hace referencia a mandatos de la profesión incumplidos, ya que no todos los alumnos han recibido la ayuda y asesoría necesaria por parte de los docentes y esta sería una de las razones del elevado desgranamiento en los primeros años de carrera, existiendo otras como la falta de tecnologías, conectividad o recursos económicos.

De alguna manera se logró conocer las prácticas docentes y las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje que sustentan los profesores del IES a través del registro de jornadas virtuales de capacitación, orientación y acompañamiento que se planificaron desde la gestión y el equipo de coordinadores de las tres carreras. En ese sentido se puede decir que existen prácticas ancladas muy profundo en las subjetividades docentes desde su misma formación, y que estas ofrecieron de barreras para que un número no significativo de profesores, se resista a adaptarse a los nuevos tiempos y al trabajo en la virtualidad.

En vinculación con lo anterior, fue prioritario que todos los actores que componen el equipo docente y directivo tomen una posición con la necesidad de aunar criterios sobre la evaluación, sabiendo que al hablar de ponderación de los aprendizajes, se hace referencia a una acción que es consustancial a la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida de las personas; y que la valoración del aprendizaje es la recolección sistemática de información sobre el aprendizaje del estudiante, utilizando el tiempo, conocimiento, experiencia y recursos disponibles, con el fin de informar las decisiones que afectan dicho aprendizaje.

Para finalizar es importante historizar las escuelas, utilizar distintos instrumentos para conocer y tener diagnósticos certeros, conocer el contexto, priorizar acciones,

que se llevarán a cabo en equipo. Esto es lo que constituye una mirada estratégica de gestión. Es decir, en esas nuevas reconstrucciones, hoy se deben pensar nuevas metas y plantear una visión y misión acorde a los cambios provocados por la Pandemia

Entonces, para mirar la escuela hoy, es fundamental tomar conciencia de que ya no se trata de la institución educativa que se vivía en el año 2.019, ni la del 2.020, sino que existe (o debería existir) una manera totalmente nueva y diferente de hacer escuela. Ello demanda una revisión de conceptos y prácticas y, además, realizar una proyección del triple entrecruzamientos de la institución anterior a la pandemia, la que se fue reconstruyendo en el proceso de la continuidad pedagógica durante los meses de aislamiento y distanciamiento social, preventivo y obligatorio y la que comenzó a configurar en vistas a la nueva habitualidad.

Para concluir se puede sostener, que la escuela, en tanto dispositivo de la modernidad sujeta constantemente a críticas, sigue siendo un espacio de posibilidades, de construcción de saberes, derechos y ciudadanía y en esta institución en particular, además de un trabajo contra las desigualdades, se fortalecen acciones a favor de la equidad en educación, con las metas puestas en que los futuros profesionales contribuyan al cambio social, por una Salta más justa.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA (ABREVIADA)

- Abella, V., Grande de Prado, M., García Peñalvo, F. J., & Corell, A. (2.020). Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades Públicas de Castilla y León. Valladolid: Technical Report.
- Abreu, J. (2.020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. Daena: International Journal of Good Conscience. 15(1)1-15.
- Anijovich, G., Cappelletti, S., & Mora, S. (2.009). Transitar la formación pedagógica. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2.019). Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa. Santiago de Chile: SUMMA.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2.010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos aires: Aique Grupo Editor.
- Azzerboni, D., y Harf, R. (2.017). Conduciendo la Escuela. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bech, J y Meo,A (2.016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. Arizona State University
- Blejmar, B. (2.005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires:

Noveduc.

- Braun, A., Ball, S., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596.
- Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 1(1), 131-135.
- Burbules, N. (2021). Rediseñar los espacios de aprendizaje. Obtenido de *Revista Colegio*: <https://undertest.revistacolegio.com/nicholas-burbules-debemos-rediseñar-los-espacios-de-aprendizaje/>
- Canals, C. M. (2020). Laissez faire: ¿Qué es y cómo puede beneficiar a tu liderazgo? Obtenido de UNIR - Universidad en Internet: <https://www.unir.net/empresa/revista/laissez-faire-que-es-y-como-puede-beneficiar-a-tu-liderazgo/>
- Cantero, G. (2007). Escuela pública, popular y democrática: una perspectiva a construir. *Cuadernos de Comunicación*, 5(5).
- Diker, G. (07 de 09 de 2018). Educar es el acto político por excelencia. Obtenido de UNSAM: <https://www.unsam.edu.ar/tss/gabriela-diker-educar-es-el-acto-politico-por-excelencia/>
- Dubet, F. (2005). La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica. Buenos Aires: Editorial Universitaria CLACSO-UNPE.
- Fernández, L. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.
- Ficosco, V y Gaona, M. (2021). Espacios online educativos a partir de la percepción de la propia experiencia de estudiantes universitarias/os. *Revista entreideas*, Salvador, v. 10, n. 1, p. 11-137, jan./abr. 2021.
- Floris, C. R. (2021). La Bimodalidad no es igual a la suma de modalidades. Obtenido de Universidad Nacional de Quilmes: http://libros.uvq.edu.ar/assets/libro3/la_bimodalidad_no_es_igual_a_la_suma_de_modalidades.html
- Gómez Navarro, D, López, R y otros (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias: Diálogos en la sociedad del conocimiento*. vol.6 n°.16. León.
- González, L. M. (2009). Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados Universidad de Córdoba - CONICET.
- Gore, E. (2021). La vida de las organizaciones. México: Editorial Granica.
- o (2019). Conocimiento Colectivo. México: Editorial Granica.
- Grimson, A. (2020). El futuro después del COVID-19. Buenos Aires: Argenti-

na Futura.

- Grosso, A. (2019). Lo que sucede en el aula es un acto político. *Revista Educativa* (11). Obtenido de <https://modoies.com/2019/10/28/lo-que-sucede-en-el-aula-es-un-acto-politico/?print=print>
- Gutiérrez, G. (2015). Pedagogías de la igualdad para fortalecer los procesos de inclusión educativa. *Educación en Córdoba*, 31(11).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. 6°. ed. México D.F.: McGraw-Hill.
- Kaztman, R. (2000). Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social, en BID-Banco Mundial-CEPAL-IDEA. Aguascalientes, Santiago de Chile: CEPAL.
- Lewin L. (2021). Mejores directivos, mejores instituciones educativas. Argentina: Bonum.
- Mosquera, J (2020) Diferencias entre la enseñanza remota de emergencia, la educación on-line y la educación a distancia. México. En *Diálogos en la sociedad del conocimiento*: vol.6, num. 16, pp. 49-64
- Muñoz, E. C. (2018). Vínculo pedagógico, lazo social y transmisión. *Educación y Vínculos*, 1(1), 60-75.
- Nicastro, S. (2020). “Una mirada al trabajo de dirigir las escuelas en el escenario actual”. En *Conversatorio ISEP*- Disponible en: <https://isepcba.edu.ar/web/2020/06/02/accede-al-contenido-del-conversatorio-de-sandra-nicastro-una-mirada-al-trabajo-de-dirigir-las-escuelas-en-el-escenario-actual/Nicho>. (2020). *Schools and Colleges Ratings*. <https://www.niche.com/>

Autora: Lic. Prof Romero Garcia Silvana Karina
Colaboracion: Lic. Prof. Segura Marcelo

Agosto de 2022

MEDIACIÓN EDUCATIVA COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA PARA EL ABORDAJE DE CONFLICTOS



Autor 1
SUSANA BEATRIZ URDINEZ
PROFESORA EN FILOSOFÍA
MEDIADORA

Resumen

Las escuelas tienen una importancia decisiva en el desarrollo personal y académico de las y los estudiantes. Las situaciones conflictivas nos acompañan durante el ciclo de nuestra vida y es imprescindible que el sistema educativo fomente programas para el desarrollo de estrategias adecuadas para la resolución de conflictos, como lo es la Mediación Educativa.

Una demanda para la acción resulta un mirador que permite otear la extensión de un gran espacio. Allí es donde se ubican las ideas, los conceptos, los hechos, las situaciones que luego darán sentido a la acción.

Si marcamos puntos imaginarios observaremos que tienen ubicaciones delante, detrás, más cerca o más lejos, y si se incluyen a los sujetos que actúan en cada uno de los puntos es posible cruzarlos con la temporalidad. En cada uno de los puntos hay un antes y un después cargados de significados. También un durante y un mientras.

Así pienso la propuesta para que el drama que acontecerá en el aula se despliegue significativamente.

INTRODUCCIÓN

Lo expuesto resulta posible desde una “intersección disciplinaria”, debido a mi pertenencia originaria al ámbito educativo y de mi pertenencia posterior y simultánea al ámbito de la justicia.

Ubicada en el campo de la formación en mediación escolar, vi la necesidad de incluir otros actores de la institución escolar, sobre todo a las y los responsables de la gestión. Y, poco a poco, al resto de la comunidad educativa con capacitación y formación a estudiantes como alumnos/as mediadores.

Y las preguntas me perseguían, ¿puede comprenderse un planteo de conflictos desgajado del contexto socio histórico que los contiene?

E inmediatamente la respuesta: creo que toda propuesta de aplicación de nuevas estrategias de gestión, entre ella la Mediación, debe incluirse y enmarcarse tratando de compartir las realidades institucionales de los actores destinatarios, ampliar necesariamente su visión de la escuela y de sus conflictos; de allí entonces hablamos de Mediación Educativa, no de Mediación Escolar. Permitiéndome abordar los temas de conflicto y su comprensión, así como el uso de herramientas para gestionarlos, no solo a directivos y supervisores, sino también a partir del contexto socio-histórico de la escuela y el encuadre normativo vigente.

En toda sociedad existe el conflicto; en muchos casos, violencias que comprome-

ten el futuro de los niños y adolescentes. La solución depende del compromiso de asumirlos y buscar una salida constructiva

DESARROLLO

El Modelo de Mediación Educativa, su implementación en la escuela para la prevención y formación, como herramienta de convivencia desde el abordaje constructivo de conflictos.

Es, por tanto, un auténtico proceso de transformación de sí mismo y del conflicto, como también, una educación para la ciudadanía, para que chicas y chicos se formen en una verdadera cultura de paz.

Sin embargo, la concreción “escolar” o “educativa” implica una concepción diferente de enfoque, de perspectiva en la que nos situamos a la hora de plantear la mediación (Sánchez García-Arista, 2012a). Tal vez porque, en contextos educativos, la proliferación de problemas de convivencia ha derivado en una creciente demanda de mediación en la búsqueda de soluciones a los mismos, los términos y el significado con el que los cargamos están aún repletos de duda y confusión. También los formatos que adquieren tanto su formación como su implementación son diversos y están coloreados de estimulantes luces y algunas sombras. La mediación en contextos educativos conlleva demostrados beneficios; pero, a menudo, tras la formación no se implementa el proyecto y, con excesiva frecuencia, una vez implementado, no permanece en el tiempo. Éstas son las sombras que iluminar para que el potencial transformativo de la Mediación se desarrolle al máximo.

Cuando hablamos de mediación, hablamos de un proceso en el que las partes en conflicto son asistidas por un tercero, el mediador, que a través de técnicas adecuadas les ayuda a limpiar la inundación emocional negativa que acompaña a los conflictos no abordados, a fin de que puedan normalizar la comunicación y poder trabajar colaborativamente para alcanzar los propios acuerdos. Es un proceso caracterizado por la voluntariedad, la confidencialidad y la actitud colaborativa de las partes, que han de percibir la neutralidad del mediador y el buen clima potenciador del diálogo, promovido por él, fuente y motor del nacimiento de esa nueva actitud. Hablamos, también, de Educativa, es decir, de mediación que se lleva a cabo en instituciones educativas, persiguiendo, con su aplicación, la mejora de la convivencia. Es fácil deducir el gran potencial transformativo de un proceso como el de la mediación. Llevada al contexto escolar, los efectos beneficiosos pueden ser realmente significativos, resultando un excelente instrumento para la educación. Por esta razón, tal vez la denominación de Mediación Educativa (y no “escolar”) sea más adecuada, máxime si reflexionamos sobre la enunciación de principios sobre los que asienta: – Una concepción positiva del conflicto. – Uso del diálogo como res-

puesta constructiva ante los conflictos. – Potenciación de contextos cooperativos en las relaciones interpersonales. – Desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol. – Práctica de la participación democrática. – Desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía. – El protagonismo de las partes en la resolución de conflictos. Analizados estos principios, es fácil deducir el valor educativo que conllevan.

Objetivos de la inclusión de la mediación en el sistema educativo:

- Reconocer las capacidades para tratar los conflictos constructivamente.
- Adquirir habilidades comunicacionales y de negociación para facilitar la escucha respetuosa, el reconocimiento de la perspectiva del otro, el protagonismo y la creatividad en el abordaje constructivo de los conflictos.
- Promover la resolución de conflictos a través de métodos no adversariales y la disminución de los niveles de violencia, fortalecer los valores democráticos y de participación y mejorar la convivencia cotidiana.

Una instancia de mediación educativa tiene cuatro características:

- Que sea participativa: es decir, que tengan presencia los y las docentes, niños, niñas y jóvenes estudiantes y los padres y madres de familia.
- Que sea democrática: los procedimientos deben tener el mayor nivel de legitimidad posible, ser transparentes y consultar la voluntad colectiva.
- Que sea reconocida (legitimación) institucionalmente por los diferentes estamentos de la escuela.
- Que sea específica: debe ubicar muy claramente qué tipo de conflictos deben ser objeto de mediación.

La puesta en marcha de un Centro de Mediación en la escuela, tiene como propósito fundamental la promoción de una sana convivencia y de una cultura de paz dentro de la institución educativa.

El marco teórico de un Modelo de Mediación Educativa, se sustenta en el Modelo Transformativo, de Baruch Bush y Joe Folger, a quienes se le suscribe la “teoría” de lo que es mediación transformativa, que se sustenta en ver el conflicto como motor y oportunidad de cambio.

El modelo transformador de la mediación gestiona el problema, buscando la revalorización y el reconocimiento de las partes involucradas. El empoderamiento, según Bush y Folger, permite a las partes definir sus propios problemas y buscar soluciones por su cuenta. El reconocimiento, significa que las partes puedan ver y entender el punto de vista de la otra persona, para entender la forma en que definen el problema, y por qué buscan la solución de lo que hacen. Muchas veces el empoderamiento y el reconocimiento para alcanzar un mutuo acuerdo, es sólo un efecto secundario, lo que importa realmente es la transformación de las partes

envueltas, uno se empodera, el otro se arrepiente, creciendo ambos, reconociendo sus errores, y enmendándolos.

Lo central de la Mediación Transformativa, y por ello, llega a ser tan importante en el ámbito escolar, es que, no se centra en la resolución del conflicto sino en la transformación relacional.

El Modelo Transformativo, que se sustenta en un Modelo Relacional, tiene una visión positiva del conflicto, considerando que el mismo es producto de una crisis de la interacción humana, es relacional, es una oportunidad para nuevos logros, no tiene en cuenta “quién empezó”, sino “cómo continuamos”: cómo construimos nuevamente nuestra relación. Ayudando a transformar a las partes, logramos que uno se empodere, que el otro se arrepienta, logramos alcanzar el perdón, la reconciliación y el respeto mutuo.

El Enfoque Restaurativo, se suma al trabajo de la Mediación Educativa desde la dimensión ética, humanista y relacional junto con el Modelo Transformativo, es una metodología que permiten prevenir detectar, gestionar y resolver las situaciones de conflicto, reforzando los vínculos afectivos desde el diálogo restaurativo. Se sustenta en cinco principios básicos. 1. el escuchar de forma activa y sin juzgar, 2. la identificación de las emociones y sentimientos con la alfabetización emocional, 3. promueve la empatía; 4. la identificación de las necesidades, competencias comunicacionales desde la comunicación asertiva y no violenta, y 5. la responsabilidad compartida para que sean aquellos estudiantes afectados los que se responsabilicen y tomen las decisiones para la gestión de la situación.

Como experiencia concreta que me permite ilustrar el modelo de mediación propuesto: Mediación Educativa, es el llevado a cabo en el Colegio N° 5029, “Ejército Argentino, de la localidad de El Carril, en los años 2013-2014-2015.

En el marco del Plan de Convivencia Institucional, fui convocada por el equipo directivo, para implementar el Modelo de Mediación Educativa con la formación de Alumnos Mediadores, ya que, a decir por los directivos, “tenían una fuerte conflictividad entre los y las estudiantes que no permitía la convivencia e impactaba notablemente en el proceso de enseñanza aprendizaje”.

En forma inmediata inicié la tarea, estableciendo una serie de etapas:

1. Contacto inicial: donde exploré el interés de la comunidad educativa en el programa como así el compromiso de las autoridades.

En esta etapa se explica las características del programa y los compromisos institucionales que se requieren para abordar la intervención.

2. Sensibilización: este momento tiene como objetivo explicar el programa a docentes, administrativos y preceptores y evaluar el apoyo e interés de los mismos. Para ello se organizó una jornada de sensibilización.

El requisito, es poder llegar a una aceptación del programa, como mínimo, del 80 % de la comunidad educativa.

3. Consolidación: ya en esta etapa comienza la gestación del proyecto a medida de la institución.

Las acciones que se desarrollaron fueron: entrevistas, con el fin de integrar visiones, desafíos y propuestas, así como generar compromiso con el programa.

4. Capacitación: este momento estuvo centrado en la capacitación de la comunidad educativa: a profesores, preceptores, maestranza y directivos en primer lugar, a las familias luego y las y los estudiantes.

5. En la capacitación a Profesores, preceptores, maestranza y directivos, se trabajó en jornada taller, un curso introductorio en Resolución de Conflictos- Mediación donde aborde la temática del conflicto, la comunicación, la negociación colaborativa y la mediación

Se propuso como objetivos de la misma:

- Favorecer la participación y el compromiso de los miembros de la comunidad educativa en el programa.

- Identificar el conflicto como un componente más de nuestras vidas reconociendo su valor positivo. Analizar distintos tipos de conflictos. Reconocer las capacidades para tratar los conflictos constructivamente.

- La adquisición de habilidades comunicacionales y en negociación colaborativa para: facilitar la escucha mutuamente respetuosa, el reconocimiento de las perspectivas del otro/a, el protagonismo y la creatividad en un abordaje constructivo de los conflictos.

- Formar a las y los docentes como capacitadores de estudiantes, transformándolos en multiplicadores de la experiencia, favoreciendo así la apropiación del programa y el desarrollo del mismo, en forma autogestora.

6. Taller de estudiantes con su familia:

En esta capacitación se incluyeron temas similares a la capacitación brindada a docentes, sobre todo conflicto y comunicación, y del programa de formación de mediadores, utilizando metodologías dinámicas que incluían actividades lúdicas, ejercicios prácticos, juegos de rol, etc.

Fueron sus objetivos: --promover la reflexión y revisión de actitudes, la adquisición de habilidades con el propósito de mejorar la comunicación y prevenir situaciones de violencia, mejorando la convivencia en la escuela y con su familia. Integrar a las familias a la realidad escolar.

7. Selección de mediadores

Una vez concluida la capacitación se continuó con la selección de estudiantes mediadores, lo cual lo lleve a cabo desde: la autopropuesta de las y los interesados, y

la exploración de la opinión de sus compañeras/os.

8. Entrenamiento

Esta etapa finalmente terminó con el entrenamiento de estudiantes mediadores, donde se incluyó entre sus contenidos: las características de la mediación, el rol del mediador/a, las reglas del proceso y como se lleva a cabo el proceso: creación de contexto, exploración de perspectivas, emociones, intereses y necesidades, generación de opciones, y acuerdo.

El entrenamiento se llevó a cabo con dinámicas participativas y juegos de rol.

9. Puesta en marcha del Centro de mediación

En esta etapa se lleva a cabo la graduación de las y los estudiantes mediadores en un acto que participó toda la comunidad educativa y así se dio a conocer la puesta en marcha del centro de mediación y legitimar el rol de las y los mediadores.

El centro se organizó con parejas de comediantes ya que las y los estudiantes trabajan de a dos, horarios, turnos, espacios, temas que se incluyen y que se excluyen, etc.

También en esta etapa se prepararon acciones dirigidas a la publicidad y difusión del servicio de mediación entre pares.

10. Seguimiento y supervisión:

El seguimiento y la supervisión se realizó en un primer momento en reuniones semanales, colaborando en esta tarea una preceptora que se incorporó en la formación de mediadores.

En estas reuniones se trabajó las dificultades del rol y de la implementación. Como así también, el fortalecimiento de su tarea, teniendo en cuenta los aspectos relevantes de la mediación, como es su confidencialidad, la neutralidad de las y los mediadores.

11. Evaluación de la experiencia: durante el proceso de implementación se fue desarrollando distintos tipos de evaluación de las etapas (cuestionarios, encuestas, informes estadísticos de las mediaciones, etc.)

Al finalizar la intervención se realizó una evaluación del programa que incluyó instrumentos como entrevistas con los distintos actores de la comunidad educativa, cuestionarios y evaluaciones estadísticas.

---Resultados cuantitativos 2013-2014-2015:

--Estudiantes mediadores: 835

--Estudiantes capacitados en resolución de conflictos: 2400

--Profesores, preceptores, maestranzas, directivos: 146

-- Familias: 720

Conclusiones

Se destacan como principales motivos de mediación: los insultos, burlas, malen-

tendidos.

Existió además paridad de requerimiento de mediación en mujeres y varones.

Agrego que esta intervención de Mediación Educativa se viene llevando a cabo en distintas escuelas, tanto públicas como privadas en forma casi continua (la Pandemia del COVID 19 produjo un parate de dos años), con la formación de alumnos/as mediadores adecuados a las características propias de cada institución. Retomando este año 2022.

Otra acción que se lleva a cabo en el marco de la Mediación Educativa, es la creación en el año 2021, del Centro de Mediación “Henry Dunant” en la Escuela de Cruz Roja, filial Salta, Institución Educativa privada N° 8034, con el objetivo de dar respuesta a su comunidad educativa.

Dicho Centro se crea en el marco de la Secretaria de Justicia de la provincia de Salta, del cual soy su Directora.

CONCLUSIONES

Como resultados de estas experiencias de trabajo en Mediación Educativa, se puede destacar el carácter preventivo y formativo de la inclusión de la mediación en la escuela. Preventivo porque se anticipa a los hechos de violentos a partir de la utilización de sus herramientas. Y formativa ya que los resultados observados en las distintas experiencias tienen carácter de aprendizaje: no son imputables a procesos madurativos, ---son duraderos y modifican las estructuras de los participantes, ---preparan dichas estructuras para nuevas adquisiciones, --el relevamiento de la experiencia aporta múltiples situaciones o anécdotas donde se reflejan estos enunciados teóricos.

Qué hallazgos y contribuciones se pueden destacar: el adquirir habilidades para el reconocimiento y manejo de conflictos, la comunicación y la conducción de procesos, a la vez que ayuda a desarrollar empatía y poner en acción sus aprendizajes. Todo ello permite mejorar su capacidad de expresarse verbalmente, ser mas tolerantes y flexibles, aceptar el punto de vista del otro.

La formación y el rol favorece la autoestima: se siente útiles. Aquellos tímidos lograron integrarse al grupo. Algunos de los llamados líderes negativos pudieron encontrar un rol positivo.

Como afirma John Paul Lederach, especialista estadounidense en consolidación de la paz internacional, “una sociedad, una comunidad, una familia, sin conflicto es una entidad exenta de diversidad y capacidad para crecer. El camino es asumirlos y enfrentarlos adecuadamente”.

En la escuela ese camino es la Mediación Educativa.

En la provincia de Salta:

A pesar que la Ley de Educación Nacional propone a la Mediación Educativa, como forma de abordaje de los conflictos en las escuelas, la misma, no está incluida en la Política Educativa. Por lo tanto, las acciones que se llevan a cabo son a requerimiento de las escuelas o supervisión.

Palabras Clave

MEDIACIÓN EDUCATIVA

CONFLICTO

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

GESTIÓN

MODELO TRANSFORMATIVO Y RELACIONAL DE INTERVENCIÓN

MODELO RESTAURATIVO

CONVIVENCIA

EL PROBLEMA

La Mediación Educativa nos plantea un abordaje de los conflictos a través de sus herramientas y estrategias desde el paradigma ganar-ganar, apostando a la construcción de una convivencia en paz.

Su forma de trabajo es “horizontal”, a través del diálogo logrando una buena comunicación, educando sus emociones, desde el sostén de la empatía, y desafiando a un sistema educativo que se presenta “vertical” desde su política educativa.

LAS PREGUNTAS

¿Es posible la implementación de la Mediación Educativa en las instituciones educativas cuando estas responden a modelos “verticales”?

La pregunta que es eje en nuestra intervención es: ¿cómo continuamos en nuestra relación?

¿La transformación del conflicto desde la fortaleza y el reconocimiento también da la oportunidad de la “restauración del mismo”?

¿La formación de alumnos/as mediadores logra decrecer la violencia en las instituciones educativas?

¿Cuánto tiempo requiere la implementación de este Programa de resolución de conflictos?

¿Qué pasa entonces si esto no es un marco teórico, sino que realmente es un proceso pedagógico de cambio personal e institucional cuesta tanto que se establezca en la práctica como política de estado?

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Lograr que las y los participantes se sensibilicen con los beneficios de la mediación educativa para la gestión de los conflictos en las escuelas;
Perciban a la Mediación Educativa como una herramienta preventiva y formativa para la gestión de conflictos en las instituciones educativas;
Visualicen al modelo transformativo y restaurativo como sostén teórico de la Mediación Educativa;
Reconozcan, desde estos Modelos, que el Conflicto es producto de la interacción humana, que se produce por una crisis entre las personas, y que desde esta visión es una oportunidad para nuevos logros, aprendizajes.
Que, por lo tanto, estos Modelos se posicionan en el paradigma Ganar-Ganar

Referencias

Libro impreso:

- ACLANS, A. F. Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones. Paidós. Barcelona. 1993.
- ARÉCHAGA Patricia, BRANDONI Florencia, FINKELSTEIN Andrea. Acerca de la Clínica de la Mediación. Relato de Caso. (El libro está disponible para su descarga en formato digital y gratuito haciendo click aquí.)
- ALVAREZ, G.; Highton, E. y Jassan, E. Ediciones Depalma. Mediación y Justicia
- BALBI, R. y Crespo, María F. Capturando el futuro Formato, Buenos Aires 1998.
- BARREIRO Telma. Conflictos en el aula. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Mayo 2000.
- BAZERMAN, M.A. y Neale. La negociación racional en un mundo irracional. Paidós Empresa. Bs. As.
- BODNAR, PABLO D. Manual de Mediación. Ed. La Cañada. Cba.2000.
- BODNAR, Pablo D. El Mediador en la Comunidad. Ed. La Cañada. Cba. 2001
- BRANDONI FLORENCIA; (compiladora) . Mediación Escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias. Paidós Educador, Buenos Aires 1999.
- Caram, María Elena, Eilbaum, Diana y Risolía Matilde. Mediación Diseño de una práctica.
- CONSTANTINO, C. Y Merchant, C. Diseño de sistemas para enfrentar conflictos. Granica.Barcelona. 1997.
- De Bono Edward .Seis Sombreros para pensar. Ediciones Granica.
- De Bono, Edward . El Pensamiento Lateral. Piados Empresa. Buenos Aires 1999.

- DIEZ Francisco, Tapia Gachi. Herramientas para trabajar en Mediación. Ediciones Piados Mediación. Buenos Aires 1999.
- ENTELMAN, Remo. Teoría del conflicto. Papeles de trabajo no editados. UBA. Bs.As.
- EQUIPO INTERDISCIPLINARIO CAPACITADOR EN MEDIACION EDUCATIVA: Material de apoyo de cursos de Mediación y Negociación. Trabajo no editado.
- ERTEL, Daniel. Negociación 2000 -Compilación- Ediciones Marta Edna Suarez. EUDEBA. Bs. As. Junio 1997.
- ESCUDERO MUÑOZ. Modelos didácticos , Paidós, Buenos Aires 1997.
- FILMUS, Daniel. Los condicionantes de la calidad educativa. Compilación. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As. 1997.
- FISHER, Ury y Patton. Si, de acuerdo. Grupo Editorial Norma. Colombia. 1996.
- FONT BARROT, Alfred. Negociaciones. Entre la cooperación y el conflicto. Grijalbo.
- FRIGERIO y Poggi. Cara y ceca . actores, instituciones y conflictos. Troquel Educación. Bs. As. 1995
- GIRARD y Koch. Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores. Granica. Barcelona. 1997.
- Herrera, Diego (compilador). Conflicto y Convivencia en la Escuela. Perspectivas. IPC. Medellín, Colombia. Noviembre de 2001
- Herrera, Diego. Convivencia y Conflicto: Caminos para el aprendizaje en la Escuela. IPC. Medellín. Agosto de 2001
- HIGHTON, E, y Alvarez, G. Mediación para resolver conflictos. Ed. Ad . Hoc. Buenos Aires.
- IANNI y Perez. La convivencia en la escuela. Un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención. Paidós, Buenos Aires 1998.
- Jares, Xesús R. «Educación para la Paz», Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid.
- JOHNSON David y Jhonson Roger. Cómo reducir la violencia en las escuelas. Ediciones Paidos Educador.
- MARC, E. y Picard, D. La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación. Paidós. Bs. As.
- MARTIN, M.A. y otros. Teoría y Técnica de Mediación y Conciliación. Introducción a la Resolución de Conflictos. Ediciones Interoceánicas S.A. Bs.As. 1995
- MARTÍNEZ ZAMPA, DANIEL F. Tesis de la Maestría Interdisciplinaria en Administración y Resolución de Conflictos para la formación de negociadores y media-

dores, U.N.N.E, Los conflictos en las instituciones Educativas: Hacia una nueva visión en la administración y resolución de conflictos en las instituciones Educativas. Resistencia, Chaco, Diciembre 1999. Trabajo no editado.

- MARTIÑA, Rolando. Escuela y familia: una alianza necesaria. Editorial Troquel. Buenos Aires, 2003. Ver reseña libro.
- MNOOKIN, Kolb, Rubin, Benjamin, y otros. Mediación. Una respuesta interdisciplinaria. Eudeba. Bs.As. 1997.
- Munduate Jaca, L. y Martínez Riquelme, J. M. (1999). Negociación y conflicto. Ed. Pirámide.
- PORRO Bárbara, La Resolución de Conflictos en el aula. Ediciones Paidós Educador.
- POZNER, Pilar. El Directivo como gestor de los aprendizajes escolares. Aique. Bs. As. 1997
- ROSENBERG Marshall B., Comunicación no violenta.. Ediciones Urano. Buenos Aires.
- ROZENBLUM de Horowitz, Sara. Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente. Aique. Bs. As. 1998.
- Sanín, Luciano (compilador). Convivencia Escolar: Enfoques y Experiencias. IPC – Paísa Joven. Medellín. 1998
- SEYMOUR y O' Connor. Introducción a la P.N.L. Urano. Barcelona. 1995.
- SITNISKY, Mario. De la negociación. Ergonauta. Bs. As.
- SUARES, Marines. Mediación, conducción de disputas, comunicación y técnicas. Paidós. Quilmes 1996.
- Torrego, Juan Carlos (coord) Mediación de conflictos en instituciones Educativas. Narcea 2000.
- Ury, BRET. Y GOLBERT. Cómo Resolver las disputas. Diseño de sistemas para reducir los costos del conflicto», Rubinzal Culzoni-Fundación Libra-Buenos Aires 1995.
- Ury, W. , Alcanzar la Paz. Ediciones Paidós, Contextos. Buenos Aires 2000.
- Ury, W.. Supere el no. Grupo Editorial Norma. Colombia 1996.
- Veiga R. , Lapidus R., Falconier M. ensayo de Mediación Educativa. Ediciones ISIP 1999.
- WASTZLAWICK, Bavelas y Jackson. Teoría de la Comunicación Humana. Herder. Barcelona . 1997

EL LABORATORIO ESCOLAR: RECURSOS Y POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS PARA EL TRABAJO EN EL AULA.



Autor 1

Carlos Alberto Villagarcía

Profesor en Ciencias de la Educación
profesor.carlosvillagarcia@gmail.com

Eje temático del Congreso: Propuestas de acompañamiento y desarrollo profesional docente para el sostenimiento de las trayectorias escolares.

Resumen

Los laboratorios escolares son, en el sentido estricto de la palabra, una realidad en nuestras instituciones educativas. En mayor o menor medida, están equipadas y dotadas de materiales y equipamiento, recursos que en la gran mayoría de los casos no están teniendo el uso adecuado. Es por esto, que desde las líneas de acción implementadas por la Subsecretaría de Ciencia y Tecnología se llevan a cabo una serie de propuestas que buscan fortalecer las prácticas docente en el uso de estos materiales, por un lado, y reactivar los laboratorios como espacios privilegiados para la construcción del conocimiento científico a través de la experimentación y la relación con el mundo que nos rodea.

Frente a este desafío es donde se hace presente la necesidad de reivindicar la tarea docente y reconocer los esfuerzos constantes por fortalecer las trayectorias escolares.

Palabras Clave

Laboratorios, Ciencias Naturales, Formación docente.

INTRODUCCIÓN

Un breve recorrido histórico por los laboratorios

Sabemos que, históricamente, el laboratorio en general se ha consolidado como un espacio dotado para el desarrollo de acciones apoyadas en el razonamiento y el interés por el conocimiento científico, tomando como referencia el método experimental inductivo. Sin embargo, ha atravesado por diferentes procesos cuyos orígenes permiten comprender la importancia de estas instalaciones.

Los comienzos de los laboratorios están ligados a la aparición de las farmacias en el Siglo XIII junto a la separación de las profesiones del médico y el farmacéutico. El médico conserva el saber farmacológico y la prescripción; el boticario es el conocedor de las drogas, el encargado de su transformación en medicamentos, de su conservación y de su dispensación. Para realizar estas tareas necesitaron de espacios que contaban con tempranas versiones de herramientas utilizadas hoy.

Conforme avanzan los años, el interés público por la ciencia va creciendo y con él aumenta la demanda de aplicación práctica. Nos situamos en los años de los movimientos modernos como la Ilustración, cuyo interés por el conocimiento y el pensamiento racional hace que proliferen las relaciones ciencia-educación. De esta manera, de la mano de los avances tecnológicos en la Edad Moderna, las universi-

dades empiezan a dotarse cada vez más de equipamiento instrumental técnico y destinan el uso de estos elementos a un espacio en común: el laboratorio de ciencias. A esto se debe sumar el desarrollo por parte de la industria y la producción de manufactura, que se valdría de los conocimientos científicos para su desarrollo.

Luego, con el surgimiento de la escuela moderna, empieza a tomar forma la iniciativa de trasladar estos espacios al ámbito educativo de las primeras infancias. Sin embargo, no sería hasta el Siglo XX que se promovería la articulación del trabajo teórico con el práctico, acompañado del movimiento de Escuelas Nuevas. Este movimiento pedagógico estuvo constituido por propuestas, métodos y articulaciones surgidos en el marco de un escenario pedagógico internacional (Europa, Estados Unidos y Latinoamérica) que, cuestionando el modelo tradicional de enseñanza, ofrecería una perspectiva diferente que tendría como eje la puesta en práctica y la construcción de saberes partiendo de los conocimientos del niño. Es así que el laboratorio se presenta como un “aula” más dentro de la institución escolar en el que se llevaría a cabo una serie de cambios y transformaciones respecto a sus usos. A mediados del Siglo XX, las prácticas de laboratorio se limitaban a la confirmación e ilustración de los fenómenos aprendidos en las clases teóricas o en los libros. Durante los años sesenta, cuando se produce la revolución de la enseñanza de las ciencias y cobran auge los modelos de enseñanza por descubrimiento, el laboratorio se convierte en el centro del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Shulman y Tamir, 1973). Desde estas perspectivas, para desarrollar el conocimiento científico, solo se debía aplicar un método (el método científico) paso por paso y adquirir ciertas habilidades mentales y procedimentales que solo podían conseguirse en las clases de laboratorio.

Sin embargo, más tarde se comprobaría que mediante esta modalidad activista (una en la que los estudiantes aprenden solo haciendo) los estudiantes no lograban comprender las relaciones entre la metodología que utilizaban, los datos obtenidos y la teoría que les daba sentido. Así, las prácticas de laboratorio servían solo para manipular instrumentos y materiales, pero no para operar con las ideas. Esto nos dice que no sirve solo con el “hacer cosas”; haría falta algo más.

En la década del ochenta, a la luz de las nuevas ideas filosóficas, sociológicas y psicológicas asociadas al constructivismo, se cuestiona la manera en la que se venía trabajando en los laboratorios escolares y la manera de plantear las diferentes visiones acerca del papel del laboratorio en la enseñanza de las ciencias. Así, según algunas posturas, se considera a la persona que trabaja en ciencias como un “artesano” especializado que aprende a trabajar siendo “aprendiz” de una persona que ya trabaja haciendo investigación científica. Esto responde a la noción de que estas habilidades no pueden ser explicitadas, sino que deben adquirirse en la práctica.

Otras posturas apuntan a las habilidades procedimentales de manera explícita y apelan a la necesidad de dominar las habilidades para manipular instrumentos y los procedimientos que se relacionan con los aspectos conceptuales.

Durante la década de los noventa, se desarrollan otras posturas didácticas en las que el laboratorio sirve para desafiar a los estudiantes a confrontar los hechos y resultados con sus ideas previas con el fin de acompañarlos en la construcción de conocimiento científico. Una de estas posturas es la enseñanza por indagación que tiene sus raíces en las propuestas de distintos pensadores y pedagogos como John Dewey y Johann H. Pestalozzi.

Desde finales de la década del noventa, la reconceptualización del significado de los procesos de enseñanza y aprendizaje ha cambiado el enfoque del trabajo de laboratorio. Según la teoría sociohistórica propuesta por Vygotsky (1995), el aprendizaje escolar como parte de la cultura es el que permite al individuo la apropiación de las herramientas para introducirse en ella. En concordancia con esto Driver, Asoko, Leach, Mortimer y Scott (1994) reconocen el aprendizaje de las ciencias como un proceso de endoculturación donde el estudiante adquiere los conocimientos, códigos y prácticas propias de la ciencia a través de las interacciones sociales que ocurren en la escuela y que le permiten introducirse a la cultura científica. Siendo las prácticas de laboratorio parte de esa cultura científica, se vuelve necesario que los estudiantes también se involucren en estas prácticas dentro del ámbito escolar.

Ahora bien, si hablamos de los últimos treinta años en nuestro país, las diferentes políticas educativas han estado orientadas más que nada a ofrecer el equipamiento necesario para que se desarrollen prácticas de experimentación escolar, dejando de lado el valor fundamental de la formación docente en el uso de ese equipamiento. Por nombrar, encontramos el Plan Federal Educativo en la década de los ochenta, el Plan EQUIPA de los años noventa han sido de las propuestas más reconocidas en cuanto a la provisión de recursos y materiales a las escuelas, elementos que hasta el día de hoy siguen vigentes en armarios y cajas. Por último, mencionar el más reciente Plan Nacional Ciencias Naturales para Todos en el Nivel Primario de las cuales unas mil setecientos treinta y un (1731) escuelas de todo el país fueron beneficiadas con el equipamiento de un laboratorio móvil y la incorporación de material que acompaña contenidos mínimos en el uso de dicho equipamiento. No podemos dejar de mencionar el lanzamiento del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología en las escuelas en agosto del 2021. El mismo buscará abocarse a la promoción del pensamiento científico, la formación docente y el equipamiento didáctico con proyección a desarrollarse entre 2022 y 2023.

Diagnósticos institucionales

Al día de hoy, el acercamiento a las instituciones y el intercambio con directivos y docentes permitió advertir algunas problemáticas que acontecen en la realidad educativa, algunas con anterioridad y otras muy recientes. A continuación, se detallan algunos puntos que sirven para reconocer las necesidades que se presentaron. Por mencionar algunas:

- Que los últimos años vividos en contexto de pandemia han generado una serie de decisiones en el plano institucional que han impactado directamente en la dinámica del uso de los laboratorios y sus materiales. Como se mencionó anteriormente, el desuso ha reconvertido estos espacios como un aula más, dotándolo de lo necesario (mesas, bancos, pizarras) y dejando de lado el equipamiento existente para llevar a cabo las jornadas escolares. Tal decisión responde a la necesidad que han tenido las instituciones de redistribuir los grupos de estudiantes en la modalidad de las llamadas “burbujas”.

- En otro plano referido a la gestión, las escuelas de la provincia también se han visto afectadas en su organización institucional. Los docentes del Segundo Ciclo del Nivel Primario que cotidianamente tenían a su cargo la enseñanza de una o dos áreas específicas y lo trasladaban a los demás grados, ahora deben responsabilizarse de un solo grado, y con ello dictar todas las áreas, asumiendo mayores responsabilidades y exigencias en su tarea profesional.

- En el plano curricular, las exigencias y reconfiguraciones han destinado más tiempo a los contenidos de Matemática y Lengua sobre todo, reduciendo la carga horaria de Ciencias Naturales al igual que otras áreas. Esto deriva en una reducción de tiempo y con ello de desarrollo de algunas temáticas consideradas fundamentales en el área de Naturales, debiendo priorizar ciertos contenidos.

- Respecto a la propuesta de contenidos, el análisis de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) traducidos en los Diseños Curriculares en el área de Ciencias Naturales no advierten explícitamente el uso del laboratorio escolar. Las temáticas están redactadas de manera que sea la institución y el/la docente quien deba explorar y generar las estrategias de aprendizaje y adquisición de conocimiento en esos temas. Junto a esto, los recursos educativos escasos en materia de laboratorios y sus materiales, imposibilitan al docente encontrar un soporte en el cual reinventarse en sus planificaciones didácticas.

- Sobre el desenvolvimiento docente, se advierten algunas carencias y propuestas de trabajo de laboratorio. En las escuelas que buscan potenciar el uso de este espacio, la experiencia queda como una secuencia anecdótica que no se de-

sarrolla con profundidad. No se evidencia una progresión del sentido, que permita replicar las prácticas en los años siguientes, derivando en un desinterés por el ámbito de las ciencias y la investigación en los años del nivel secundario.

- Las condiciones de infraestructura, por un lado, y la matrícula por el otro, se conjugan para imposibilitar el uso de los materiales y el traslado de los mismos. En muchos casos, los docentes afirman que si intentan trabajar con los materiales que tienen a disposición, estos se encuentran en menor cantidad y algunos con cierto deterioro. Por otro lado, reconocen que la numerosa cantidad de estudiantes no da abasto para atender y trabajar de forma detallada la temática de la actividad experimental en algunos casos, y en otros, el laboratorio escolar no tiene las dimensiones necesarias para abarcar a grupos grandes.

- Durante la formación docente en Institutos del Nivel Superior, colegas afirman no haber realizado prácticas de laboratorio, ni que se hayan incorporado espacios en el que se abordan cuestiones referidas a los materiales que ya existen en las instituciones educativas. Esto deviene en un abandono y desuso del equipamiento por el poco conocimiento que se tiene de ciertos dispositivos. Solo algunos casos identifican haber llevado a cabo prácticas experimentales, en el Nivel Secundario, como actividades que quedaron en lo anecdótico.

- Por último, los mismos docentes reconocen tener dificultades en el abordaje de las Ciencias Naturales en cuanto a experimentación y el desarrollo de ciertos contenidos debido a que las demandas y objetivos a cumplir en los proyectos institucionales no siempre coinciden con los tiempos reales de trabajo.

DESARROLLO

Frente a esto, desde la Subsecretaría de Ciencia y Tecnología del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta se promueve con mayor fuerza una de las líneas de acción e intervención abocada al trabajo con los laboratorios escolares, propuesta que ha tenido algunos antecedentes pero que en estos últimos dos años ha logrado ubicarse en el campo educativo como una apuesta de formación y reactivación de dichos espacios.

De esta manera, se ha logrado conformar un equipo técnico a cargo del proyecto que se ha denominado “Laboratorios en acción”, con el fin de ofrecer diferentes estrategias, herramientas y espacios en los cuales no sólo se problematice el uso de los laboratorios y sus materiales, sino también conocer e indagar en la realidad de cada una de las instituciones educativas y proponer en conjunto diferentes acciones que invite a la comunidad educativa brindarles el uso adecuado. Para esto, se precisó de la articulación directa con la Dirección General de Educación Primaria, en el acercamiento y la provisión de información referida a las instituciones que

reconocen la existencia y disponibilidad de los materiales de laboratorio.

El equipo conformado cuenta con un grupo de docentes de diferentes campos, con fines de lograr una mirada integral e interdisciplinaria de la situación/problema, detectando las necesidades que surgen en las interacciones con directivos y docentes de las instituciones y planificando una serie de acciones y actividades que busquen atender a esta problemática. Así, el proyecto hoy dispone de un perfil en Ciencias de la Educación, responsable de la planificación, ejecución, monitoreo y asesoramiento pedagógico de las líneas del proyecto; y perfiles cuya formación profesional se aboca al área de Química y Biología, encargados del dictado de talleres y espacios de formación en los cuales se trabajan temáticas y contenidos referidos al uso de los materiales, normas de seguridad, técnicas de laboratorio, planificación didáctica y diseño de experiencias, entre otros.

Una primera propuesta

En un principio, la línea de acción ha trabajado a través de la modalidad taller, de forma situada es decir, en cada una de las instituciones en las que se han propuesto desde la Dirección General de Educación Primaria. La dinámica consistía en un primer acercamiento y contacto con directivos, compartiendo la propuesta de formación y realizando (en la medida de lo posible) un reconocimiento de los materiales disponibles y espacio destinado al laboratorio (más adelante se compartirán algunos puntos respecto a lo que se ha encontrado en cada visita). A partir de allí, se pactaron días y horarios para llevar a cabo los talleres.

Estos espacios contaban con dos instancias en las que se realizaba un primer acercamiento a los materiales de laboratorio y se exponían al equipo docente, para luego identificar sus usos y características, recuperando las normas de seguridad y prevención personales. Los talleres finalizaban con la realización de una experiencia simple de trabajo con levaduras, en el que se invitaba e incitaba a docentes poder manipular los materiales de manera que más adelante puedan trasladar el trabajo en el aula y/o el laboratorio en caso de que estuviese a disposición.

De esta manera, en el período 2021 se han realizado talleres en un total de veinte (20) instituciones educativas de la Ciudad de Salta, algunas ubicadas en el casco céntrico de la capital y otras distribuidas en diferentes barrios de la ciudad, alcanzando a una totalidad de doscientos treinta y ocho (238) participantes, todos docentes de segundo ciclo del Nivel Primario.

La sistematización de la información se ha servido de tres herramientas que, posteriormente han sido un insumo para la valoración y devolución tanto de los talleres como de las estrategias que se han planteado a directivos y docentes con vistas a orientar la reactivación de los laboratorios y sus materiales:

1. El Diagnóstico Institucional, herramienta en el que se registraban algunos puntos referidos a la primera visita, en el intercambio con directivos, y el contexto de cada realidad escolar.
2. Encuestas digitales como un medio que permitió el primer acercamiento al equipo docente de cada institución, recuperando ideas respecto a la enseñanza de las Ciencias Naturales, uso de los materiales de laboratorio, experiencias de trabajo, dificultades y obstáculos, además de las expectativas respecto a los talleres que se llevarían a cabo. Esta encuesta era compartida y se completaba previo a la realización de las instancias de formación.
3. Registro pedagógico en el que se detallaron descripciones de las actividades y propuestas que se llevaron a cabo por el equipo capacitador, observaciones y preguntas que surgían sobre inquietudes que invitaban a la reflexión constante de la tarea que se estaba realizando y posibles propuestas o planes de mejora. Esta herramienta permitió al equipo lograr un proceso de autoevaluación en el que en cada taller se reformulaban algunos puntos en pos de ofrecer nuevas alternativas de trabajo, reconociendo la realidad de cada institución y sus posibilidades.
4. Informe final, en el que se compartían a las instituciones el detalle de las acciones que se llevaron a cabo, tanto en talleres como en otras visitas y al final se compartían una serie de propuestas y estrategias con las que se podrían impulsar la reactivación de los laboratorios y sus materiales.

Redoblando la apuesta

La apertura y disposición de parte de los equipos directivos y la comunidad educativa en general ha sido un puntapié importante en la mejora de la propuesta de trabajo. Esto permitió al equipo capacitador seguir pensando propuestas y actividades que inciten no sólo al uso de los laboratorios y sus materiales, sino también a reivindicar la enseñanza de estas prácticas a través de las Ciencias Naturales. De allí que en lo que va de este ciclo lectivo (2022) se han realizado diversos esfuerzos de parte de la Subsecretaría de Ciencia y Tecnología con el objeto de llevar a cabo un nuevo desafío que refuerce los contenidos trabajados el año anterior y se puedan incorporar algunos nuevos pensando en cómo se planificará la realización de las actividades experimentales. Si las jornadas anteriores se trataron de un acercamiento y primer contacto con los materiales, estas nuevas instancias se complementarán con más experiencias, intercambios en torno a las realidades de trabajo en las aulas y algunas pautas sobre qué dimensiones se tendrán en cuenta al momento de planificar una jornada de laboratorio, retomando temáticas y/o contenidos que se fueran a trabajar durante el año en el área de Ciencias Naturales. Todo esto desde una mirada de construcción colectiva recuperando saberes y co-

nocimientos previos de los docentes.

Con esta propuesta, el formato también cambiaría. Ya no se trabaja bajo la modalidad de taller, sino que en esta oportunidad la formación se abocaría a un curso de capacitación docente con puntaje otorgado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Apostando a la formación docente de calidad, y con la posibilidad de poder atender a una mayor cantidad de escuelas, la carga horaria sería mayor, y la elaboración de contenido digital cobraría un nuevo protagonismo.

La articulación con la Dirección General de Educación Primaria se renueva, esta vez proveyendo una nómina más completa de instituciones educativas que afirman contar con materiales de laboratorio. Se incluirían en esta lista a escuelas de otras localidades y otros municipios, con proyección a trasladar este curso al interior.

Por otro lado, la modalidad en esta oportunidad es semipresencial, contando con una primera instancia presencial que incluye una Jornada de Capacitación en Servicio llevada a cabo en los laboratorios de UFIDeT (Unidad de Formación, Investigación y Desarrollo Tecnológico) y una visita a la institución, y una instancia virtual en el que se compartirá a través de una plataforma todo el contenido producido por el equipo de profesionales a cargo de la capacitación: videotutoriales, dossier de contenidos, presentaciones, gráficas e infografías, ejemplos de experiencias para trabajar en el aula, entre otros. Al final, el requisito de aprobación y certificación de este curso consiste en la presentación de una planificación de clase (1 módulo) en el que se evidencie el uso de los materiales de laboratorio.

Con fines organizativos, cada capacitación se ha lanzado por cohortes en lo que va del año. En cada cohorte se han invitado a ocho (8) escuelas, de las cuales se ofrecía un cupo de cuatro (4) docentes por institución, preferentemente docentes que se aboquen a trabajar el área de Ciencias Naturales y se desenvuelven en el Segundo Ciclo del Nivel Primario. Esto entendiendo que los estudiantes de estos años son quienes pueden darle una mayor utilidad a los materiales y fortalecer ciertos contenidos en su trayectoria.

Además del tramo formativo, desde el proyecto se ha producido contenido digital que responda a ofrecer elementos y estrategias de trabajo como se mencionó anteriormente.

Podemos encontrar en primer lugar el dossier de contenidos. El mismo consiste en una cartilla que consta de cuatro (4) módulos en los cuales se desarrollan las siguientes temáticas: 1. Los laboratorios escolares en la enseñanza de las Ciencias Naturales; 2. La planificación en Ciencias Naturales: la experimentación como un modo de conocer; 3. Los materiales de laboratorio y sus usos. Normas de seguridad; 4. Las técnicas experimentales.

Por otro lado, el equipo capacitador junto a la coordinación pedagógica del proyecto diseñó una guía de experiencias de laboratorio. Este sirve como un insumo para el trabajo docente, en el que se recuperan algunas actividades experimentales en detalle sobre qué temáticas se trabajan, qué materiales se emplearían, qué procedimientos deben llevarse a cabo y cuáles podrían ser las posibles preguntas orientadoras que alimenten el intercambio entre estudiantes. Cada guía está orientada a responder a temáticas propuestas por los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios planteados en el Diseño Curricular de la Provincia de Salta: 1. Seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y cambios; 2. Los materiales y sus cambios; 3. Fenómenos del mundo físico. Se retoman estos ejes siendo contenidos en los que se pueden llevar a cabo diferentes experiencias de laboratorio.

Por último, junto al equipo técnico de la Subsecretaría de Ciencia y Tecnología se ha dispuesto la confección de un sitio web en el que se condense la información y sea difundida de manera que accedan a él todo el cuerpo docente, independientemente de su participación en la jornada de capacitación. El objetivo sigue siendo incorporar recursos que permitan potenciar el uso de los materiales de laboratorio y profundizar en algunas dimensiones que en la cotidianeidad del trabajo no se plantean.

Otra acción importante y que responde al acompañamiento y asesoramiento que tiene este proyecto es a través del correo electrónico. Se propuso este medio como un espacio para la realización de consultas tanto de docentes participantes de la capacitación como docentes de otras instituciones que pretendan sumar elementos para fortalecer su práctica en las aulas y/o laboratorios. Para ello, el equipo capacitador se encuentra a disposición en el horario laboral para atender dudas y ofrecer un soporte más focalizado.

Así, con la realización de este proyecto se han propuesto ciertos objetivos a mediano plazo que buscan:

1. Reivindicar la enseñanza de las Ciencias Naturales como el área de conocimiento que posibilita a niños, niñas y adolescentes, tomar contacto directo con la realidad que les rodea e interactuar con ella de manera que se desarrollen habilidades y competencias desde una perspectiva de alfabetización científica.
2. Fortalecer las prácticas docentes a través de diferentes herramientas y estrategias que les permita reinventarse en materia de planificación didáctica, logrando no sólo reconocer el uso de los materiales sino también su incorporación en la práctica educativa.
3. Fortalecer la calidad de la enseñanza y las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes, haciéndolos partícipes de la experimentación a través de actividades que promuevan la creatividad, fomenten la curiosidad y alienten a la resolu-

ción de situaciones problemáticas.

4. Reactivar los laboratorios escolares como espacios destinados al desarrollo de competencias y habilidades no sólo científicas sino también sociales a través de actividades y estrategias que promuevan el cuidado de los materiales y la seguridad/prevenición personal. Esto implica también reconocer el potencial pedagógico que tienen los recursos con que cuentan las instituciones.

Fundamentos de esta propuesta

Consideramos fundamental en la formación de los estudiantes del Nivel Primario el acercamiento y desarrollo de experiencias en el área de las Ciencias Naturales, entendiéndose ésta como un campo de aprendizaje constructivo en la medida que les permita establecer un contacto con la realidad que los rodea, comprendiendo su naturaleza, experimentando con ella y produciendo conocimientos que promuevan una mejora en la calidad de vida.

Es importante reconocer que, si bien esta área de conocimiento nos ofrece elementos teóricos básicos muy interesantes, los mismos carecen de sentido si no se trabajan desde un abordaje práctico que posibiliten el acercamiento y desarrollo anteriormente mencionados. Para esto, el proceso formativo debe proponer instancias de intercambio que permita a los estudiantes poder establecer un contacto y manipulación de los elementos de la naturaleza para su comprensión, pero más importante aún, poder contar con un espacio en el que se sientan libres de poder experimentar y potenciar su creatividad. A todo esto, sumar el valor que tienen el poder plantear ideas, formular teorías sobre lo que acontece, elaborar buenas preguntas, cuestionar lo que está a su alrededor, fortalecer un pensamiento crítico, reflexivo y sobre todo potenciar la alfabetización científica; todo esto, dándole un buen uso a los materiales y los medios destinados a ello, pueden fortalecer estas habilidades y trasladarlas a diferentes ámbitos de la vida.

Francisco Javier Ruiz Ortega (2007) nos plantea la pregunta sobre “¿Cómo enseñar ciencias significativamente?” y afirma que no es posible encontrar soluciones a problemas, sino que se busca “promover discusiones concretas que aporten elementos teórico-prácticos para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias donde se logre evidenciar relaciones necesarias y fundamentales entre elementos conceptuales, sociales y culturales de los actores involucrados en dicho proceso”.

El trabajo de laboratorio favorece y promueve el aprendizaje de las ciencias, pues le permite al alumnado cuestionar sus saberes y confrontarlos con la realidad. En el Laboratorio de Ciencias se aprende haciendo, se logra interrelacionar la teoría con la práctica, siempre y cuando las actividades propuestas estimulen en los estudiantes las competencias científicas como son la observación, la elaboración de

hipótesis y predicciones, la argumentación, expresión de ideas, la interpretación de resultados, como así también, la creatividad en el diseño de dispositivos y experiencias. Desde esta perspectiva el trabajo en el laboratorio debe ocupar un lugar importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales. Y para poder lograr un aprendizaje significativo cada actividad desarrollada debe permitir el despliegue en los estudiantes de los múltiples procedimientos propios de la ciencia.

Más importante, la implementación de las prácticas de laboratorio implica un proceso de enseñanza-aprendizaje facilitado y regulado por el docente, el cual debe organizar temporal y espacialmente ambientes de aprendizaje para ejecutar etapas estrechamente relacionadas que le permitan a sus estudiantes/as, realizar acciones psicomotoras y sociales a través del trabajo colaborativo, establecer comunicación entre las diversas fuentes de información, interactuar con equipos e instrumentos y abordar la solución de los problemas desde un enfoque interdisciplinar-profesional.

Hasta nuestros días, afirmamos y reconocemos constantemente el valor que tiene en nuestra sociedad las ciencias; la investigación, el desarrollo tecnológico y el avance de ciertos descubrimientos son parte de nuestro discurso en la cotidianidad, a tal punto que hoy no concebimos nuestra realidad sin que estos conocimientos formen parte de nuestro día.

Pero, ¿cuánto de lo que nos rodea conocemos o podemos explicar realmente desde su funcionamiento? Marina Mateu (2005) afirma que mientras ciertos grupos humanos han acrecentado su conocimiento sobre los alcances de la tecnología, otra parte de la humanidad, mucho más numerosa que la anterior, ha aumentado su desconocimiento científico y tecnológico.

CONCLUSIÓN

Desde nuestro lugar buscamos firmemente también reivindicar la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela, ya que ésta favorece la alfabetización científica de los ciudadanos desde la escolaridad, no sólo a partir de la comprensión de conceptos, sino también desde la práctica de procedimientos y el desarrollo de actitudes y competencias que fomenten una cultura analítica y crítica ante la sobreestimulación de información que encontramos en todos lados. Y es que nuestros niños están en contacto recurrente con diferentes medios: internet, televisión, teléfonos celulares y sus redes sociales, entre otros. Nuestra responsabilidad está en consolidar una alfabetización que les permita cuestionar lo que leen, lo que escuchan y lo que ven a su alrededor.

Aprender ciencias es considerado hoy, un derecho. Los niños construyen conocimientos y significan al mundo, y esto no implica reconocerlos como adultos en miniatura, sino como sujetos que tienen un modo particular de significar el mundo que los rodea, sujetos sociales con un valor. Por ello, desde el proyecto se apuesta a la idea de que no tienen que ser el “futuro”, tienen que ser el “hoy” y es partir de este presente que debemos brindar los conocimientos para apropiarse de la cultura elaborada en conjunto con la sociedad.

Por otro lado, aprender ciencias también está asociado a la escuela ya que se encuentra en ella el ámbito público para la distribución social de un corpus de contenidos culturales y socialmente significativos. El corpus de conocimientos de las Ciencias Naturales es parte constitutiva de la cultura elaborada y por lo tanto debe entrar en la consideración del conocimiento escolar. ¿Podemos afirmar que nuestro sistema escolar hace una distribución democrática de conocimientos cuando los niños acceden a nuestras escuelas primarias y tienen una escasa interacción con las ciencias? ¿Qué capital cultural estamos formando cuando en él es prácticamente nulo el lugar asignado al conocimiento de las Ciencias Naturales? Nuevamente estamos convencidos en que la preocupación debe instalarse en la mesa de trabajo de todos los educadores respecto a la enseñanza de las ciencias.

Aprender ciencias implica reconocer el valor social del conocimiento científico. Nuestra práctica social cotidiana está en contacto con el conocimiento del mundo que nos rodea, y si bien podemos discutir que no es necesario acceder a un conocimiento científico de la realidad para interactuar con ella, lo que realmente buscamos profundizar es la calidad de esa interacción.

Para quienes transitamos la realidad educativa tanto en las aulas como en otros espacios, comprendemos las dificultades que se presentan en la práctica docente día a día. Y es que muchas veces la tensión está entre lo que se espera o se proyecta en términos de objetivos, aprendizajes y desarrollo de clases, y lo que realmente acontece. El quehacer docente está atravesado por diferentes aristas que deben contemplarse a la hora de planificar una clase, y algunas que incluso quedan fuera de la consideración. Aun así, apostamos firmemente que la calidad educativa debe partir desde la formación docente, el perfeccionamiento de la tarea y sobre todo brindando redes de apoyo articulado para que la tarea de enseñar y aprender sea una experiencia que nos enriquezca como profesionales y sobre todo nos invite a reflexionar sobre nuestras propuestas y sobre qué contenidos buscamos reforzar en nuestros estudiantes. Si desde las entrañas del sistema no se ofrecen estas instancias de fortalecimiento y acompañamiento al docente, ¿dónde más podríamos encontrarlos?

Estas apreciaciones sobre aquellas dimensiones de la formación que parecen estar

ausentes no significa que no hayan esfuerzos por parte de los mismos docentes por incursionar en las experiencias de laboratorio o en experiencias caseras. El interés está, la motivación y las ganas de impulsar una construcción de saberes con mayor calidad científica también. Lo que pueden (y deben) potenciarse son los medios más próximos que faciliten la tarea del docente en encontrar lo que necesita en un mismo espacio, reconociendo el tiempo que deben destinar a la planificación didáctica.

La clave está también en poder reconocer el potencial que tienen los laboratorios escolares y sus usos pedagógicos, no sólo por lo mencionado anteriormente, sino también por otras alternativas que posibilitan el desarrollo de competencias científicas y habilidades sociales. Manipular los materiales implica cuidados, sentido de responsabilidad y respeto hacia el trabajo con otros, además de fortalecer ciertas aptitudes como lo son la observación, el análisis de situaciones, el registro, la comprobación, contrastación y comparación, la formulación de hipótesis, entre otros.

Referencias

<https://fisipedia.files.wordpress.com/2012/09/como-enseñar-ciencia.pdf>
Marina Mateu (2005) “Enseñar y aprender Ciencias Naturales”. Recuperado de: https://www.ujaen.es/departamentos/didcie/sites/departamento_didcie/files/uploads/zo_naprivada/ensenar_aprender_ciencias_naturales.pdf
Francisco Javier Ruiz Ortega (2007) “Modelos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Naturales” Recuperado de: <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5764/5205>
Diseño curricular para Educación Primaria. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta (2010). Recuperado de: <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/normativa-educativa/disenos-curriculares/disenos-curricular-para-educacion-primaria/1793-diseno-curricular-para-educacion-primaria/file>
Manos a la ciencia: un recorrido por el laboratorio escolar (2021). Recuperado de: <https://isep-cba.edu.ar/web/2021/12/17/manos-a-la-ciencia-un-recorrido-por-el-laboratorio-escolar/>
Artículo periodístico sobre el lanzamiento del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología en las escuelas (2021). Recuperado de: <https://www.redaccion.com.ar/ciencia-y-tecnologia-en-la-educacion/>

CONSTRUYENDO ESPACIOS DE FORTALECIMIENTOS EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN MATERIA DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL



Autor 1

Rocío Maza

Licenciada en Ciencias de la
Educación
rociomaza.lic@gmail.com

Autor 2

Tania Villagarcia

Profesor en Tecnología
taniavillagarcia@hotmail.com

Resumen

La alfabetización digital nos ofrece otras formas de conocer, reconocer, explorar, crear, combinando diversos lenguajes con diferentes soportes. Estas nuevas formas de acercarnos al conocimiento, hoy forman parte de las instituciones educativas. La diversidad de conocimiento que se encuentra disponible por las TIC, la familiaridad de las y los estudiantes con respecto a las nuevas tecnologías, y la imperiosa adaptación que se le ha requerido al docente realizar durante el contexto de pandemia y post pandemia, han planteado la necesidad de brindar una serie de acciones que acompañen y fortalezcan las prácticas educativas.

Por ello, desde la Subsecretaría de Ciencia y Tecnología se han diseñado una serie de propuestas vinculadas a promover la formación docente a través de capacitaciones en materia de alfabetización digital. Las capacitaciones se orientan a vislumbrar las potencialidades pedagógicas que poseen los recursos digitales en vistas de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además se busca brindar espacios de debates entre los y las docentes para la construcción colectiva de posibles alternativas en la inclusión de las TIC en las aulas, y por último, desarrollar competencias digitales que son propias del siglo en el que nos encontramos atravesando.

Todo esto, orientado al imperioso desafío de seguir repensando la tarea docente en inclusión de TIC, reconociendo las limitaciones y los esfuerzos que se abocan a fortalecer las trayectorias escolares.

Palabras Clave

Enseñanza, alfabetización, competencias, digital.

INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años que se han intentado implementar diversas políticas que involucran el acceso a las tecnologías, como consecuencia a la era digital que desde hace décadas se viene vivenciando y profundizando las brechas generacionales en el manejo de las tecnologías y en el acceso. La amplitud generacional que existe y existió, Dussel (2010) la denomina como nativos digitales y migrantes digitales, “la noción de “nativos digitales” suele colocar en los jóvenes la iniciativa, el dinamismo y también la responsabilidad por las dinámicas que generan los nuevos medios, y suele exculpar y poner a un costado lo que pueden hacer los adultos para promover usos más ricos, más relevantes y más desafiantes de esas tecnologías. Esta brecha se evidencia aún más en las escuelas donde la relación entre generaciones es más cotidiano.

Frente a esta realidad, la necesidad de construir espacios de diálogos e intercam-

bios surge del interés en brindar acompañamiento a los y las docentes en materia de alfabetización digital, promoviendo la inclusión de herramientas, recursos y estrategias de innovación en las prácticas educativas.

El contexto de pandemia atravesado en el año 2020 y post COVID, 2021, que obligó el cierre de escuelas, convocó a nuevas configuraciones de prácticas áulicas, modificando la modalidad del dictado de contenidos. Este panorama, se alineó con aquella necesidad de articular acciones que den respuestas a los desafíos que surgían en materia de educación digital y en respuesta a la inclusión de los contenidos prioritarios de los mismos.

De esta manera, se propuso desde la Subsecretaría de Ciencia y Tecnología abordar a la formación docente a partir del sostenimiento de capacitaciones destinadas a docentes de todos los niveles educativos de la Provincia de Salta. Por tanto, se cree oportuno recuperar contenidos de la alfabetización digital, comprendiendo las potencialidades de los recursos tecnológicos con fines pedagógicos, entendiendo que es una necesidad en las prácticas docentes.

A partir de estas capacitaciones de actualización docentes, se ha podido recuperar el cómo repercuten estas acciones de acompañamiento durante el contexto de pandemia y post pandemia, los nuevos desafíos que tienen hoy los y las docentes, un análisis en los conocimientos previos respecto al uso de las herramientas digitales, los sentidos que adquieren estas modalidades en las prácticas de los docentes, y algunas cuestiones que se han logrado advertir en las producciones de los y las docentes en sus trabajos.

DESARROLLO

El proyecto de Alfabetización Digital, se constituyó por varias cohortes de capacitaciones que implican el armado y evaluación del proyecto, planificación y preparación de clases virtuales, armado de videos y materiales de lectura de apoyo, el dictado de clases, el diseño y publicación de todo el material por la plataforma, propuestas de actividades como tarea de fortalecimiento de los nuevos contenidos de la capacitación, presentación de un trabajo final de culminación de la propuesta. Se mencionan todas estas cuestiones resaltando el proceso que atraviesa una capacitación en alfabetización digital, y la implicación y compromiso que toma cada perfil en el desarrollo de la misma.

La mirada de dicho proyecto, se focaliza en fortalecer el uso de las herramientas digitales, no solo en la demostración del uso de una herramienta o una aplicación en el aula, sino que se pretende trascender más allá, se busca que los y las docentes adquieran competencias digitales sin descuidar el punto principal que es el sentido pedagógico. Se enfatiza en este último porque muchas veces se confunde una ca-

pacitación en materia de alfabetización digital para docentes con el simple hecho de usar una aplicación o un programa, sin comprender uno de los pilares fundamentales y más desafiantes, el “pilar pedagógico”. Sin una verdadera comprensión de los sentidos pedagógicos que las nuevas tecnologías adquieren dentro del aula desde las potencialidades que estas pueden adquirir en los procesos de aprendizaje y enseñanza, se puede caer en un mero tecnicismo, donde solo se aplica una determinada herramienta digital.

Se advierten distintas situaciones bien diferenciadas cuando se analizan los resultados de un año a otro, por ejemplo:

- En el 2021 un 70% de Docentes NO habían realizado ninguna de las capacitaciones anteriormente relacionadas al uso de las herramientas digitales, quedando solo un 30% con experiencias en dichas capacitaciones. Ahora comparando los resultados del año 2022 los docentes que se inscribieron solo un 21% NO realizó una capacitación anterior relacionada a la temática. Esto nos permite apreciar la gran demanda sobre capacitaciones en Alfabetización Digital, ya que transcurrido el tiempo el docente empieza a responder a esa necesidad urgente de adquirir las competencias digitales, acepta el desafío.

Además, esta situación vislumbra, por un lado, la falta de reconocimiento de inclusión de las TIC en el aula por parte de las y los docentes, debido a cuestiones de infraestructura, recursos, formación, etc., pero por otro lado, evidencia la resistencia frente a nuevas alternativas de enseñanza, más aún si se desvía de los conocimientos previos de estos. En este sentido, Valverde, Garrido y Fernández (2010) sostienen que “una innovación es menos probable que se adopte si se desvía demasiado de los valores previos, las creencias pedagógicas y las prácticas habituales del profesorado” (p 210). Por ello, se recupera la dimensión emocional en estos procesos ya que habilitar espacios de debates sobre los sentires de los y las docentes, las preocupaciones y también a las ganas de superarse y aceptar el desafío que esto implica para complementar la construcción de una nueva mirada en torno a la inclusión de las TIC en el aula.

- Otro tema a rescatar, está relacionado a la ejecución de una planificación áulica que involucra la implementación creativa e innovadora de las herramientas digitales enseñadas como trabajo final de la capacitación, en el 2021 más de un 90% pudo ejecutarlo y en el 2022 solamente un 73% lo llegó a implementar en el aula. Los motivos de dicha incrementación son muy variados pero se podría deducir que el motivo principal es el regreso a la presencialidad, entre otros.

No sería justo decir que el regreso al aula tiene la responsabilidad de que no se siga implementando la innovación en el uso de las TIC en el aula o al menos en el mismo porcentaje al año anterior 2022. Como se mencionó, son muchos los factores pero

a modo de tenerlos en cuenta, se puede recuperar el factor disponibilidad de tiempo libre para destinarlo a la asimilación y aplicación de las herramientas digitales, problemas personales y/o familiares que siempre están presentes y no hay que dejarlos de lado ya que se percibe que son determinantes y por último, los problemas de salud en un porcentaje muchísimo menor.

- También durante el cursado se observaron dificultades, por lo que se considera analizarlas ya que estas apreciaciones y todas las demás mencionadas posibilita realizar futuras mejoras en dichas capacitaciones, por ejemplo en el 2021 más de un 50% de los cursantes afirmó tener problemas de conectividad, un 20% tuvo conflictos de horarios y el 30% restante no tuvo ninguna dificultad. Comparando con la cohorte del 2022 solo un porcentaje menor del 10% confirmó tener problemas de conectividad, un 17% problemas de horarios, un 7% nombró problemas varios (personales, de salud, viajes, etc.) y 67% dijo que NO tuvo inconvenientes durante el cursado.

Estas últimas observaciones relacionadas a las dificultades durante el cursado, ponen en evidencia el impacto positivo post pandémico en el ámbito de la docencia, en particular, donde nos encontramos con profesores/as y estudiantes más conectados, conectados tanto físicamente a la red de internet domiciliaria, conectados por distintas plataformas y redes sociales y por distintos dispositivos.

Más allá de los relevamiento de datos, de los números y porcentajes obtenidos que son muy valiosos porque, como se mencionó anteriormente, de ahí surgen las mejoras, las nuevas estrategias a implementar en las ofertas de capacitaciones digitales llevadas a cabo año a año por la Subsecretaría de Ciencia y Tecnología. También permite evidenciar las necesidades explícitas de los mismos docentes, de nuestros colegas y compañeros de trabajo. Ellos comparten lo que están viviendo en cada presentación de la actividad y foro solicitado por ejes de contenidos, en cada Trabajo Final, en cada consulta e incluso en la simpleza de un foro nos comparten sus necesidades, lo que los aflige. Sin embargo, no todo tiene un tinte negativo, también comparten sus avances, sus logros, sus motivos de satisfacción personal cuando les sale eso que sentían que no podían hacer, cuando vencen el miedo a la cámara y graban su primer video para la clase o por fin propusieron una actividad con una aplicación de gamificación innovando la clase, a todos estos sentires-emociones se hace foco, porque le dan un papel muy valioso al relevamiento de datos, donde no sólo son meros números.

Siguiendo esta línea, se puede recuperar la idea de reinención (Maggio, 2018) y sus alcances para abordar las clases, ya que se considera a la capacitación no sólo en saber usar una herramienta sino que su incorporación permite reinventarnos como docentes, pero también reinventar las organizaciones en las que trabajamos,

las materias que damos y, mientras vamos en este proceso, inventar en cada clase. En este punto de inventar la clase con las TIC, la autora Maggio sostiene que:

“Suena complejo, y sin duda lo es, pero no solamente es necesario: también es urgente. No hacerlo conlleva el riesgo tanto de vaciar y hacer que pierdan sentido nuestras instituciones como, mucho peor, de crear condiciones para el fracaso y la expulsión de los y las estudiantes del sistema formal de educación superior, que es el único en el que, por el momento, podemos seguir aspirando a cierta igualdad de oportunidades”.

Estas palabras dejan muy en claro que la necesidad de los docentes va mucho más allá de saber usar un programa o de la destreza que tenga en usar la computadora, ya que las herramientas digitales tienen que tener un sentido pedagógico y cubrir esa necesidad de brindar a nuestros estudiantes el acceso a clases innovadoras, creativas, a clases reinventadas con la ayuda de las nuevas tecnologías.

Este es el gran desafío que enfrenta el/a docente en el día a día, despegarse de los rasgos propios de la escuela convencional que impregna en las prácticas de enseñanzas, hoy es un desafío que interpela, que convoca, y otras veces provoca ese rechazo por lo desconocido, por lo nuevo. Otra cuestión que involucra el desafío, tiene que ver con el acceso a los dispositivos tecnológicos, es una necesidad el equipar a instituciones educativas con recursos que hoy están siendo postergados, sin embargo no caben dudas la importancia en desarrollar competencias que son propias de la era digital y generar prácticas alternativas dentro de las aulas.

El desarrollo de las competencias que vienen vinculadas a la alfabetización digital expuestas por Bawden (2001), son las siguientes:

- Adquirir un “conjunto de conocimiento”, y con ellos construir un “bagaje de información fiable” de diversas fuentes.
- Habilidades de recuperación, utilizando además un “pensamiento crítico” para hacer juicios informados sobre la información recuperada, y para asegurar la validez e integridad de las fuentes de Internet.
- Leer y comprender de forma dinámica y cambiante material no secuencial.
- Ser consciente del valor de las herramientas tradicionales en contextos y en relación con los medios de comunicación en red.
- Ser consciente del valor de las “redes populares” como fuentes de asesoramiento y ayuda.
- Utilizar filtros y otras herramientas, lógicas y cognitivas, para gestionar la información disponible, valorando su relevancia.
- Sentirse cómodo y familiarizado con la publicación y comunicación de la información en los nuevos medios, así como con el acceso a ella.”

Reconociendo estas competencias, las capacitaciones se orientan a promover el desarrollo de algunas de estas aristas a fin de potenciar la producción de nuevos formatos multimediales que propicien los procesos de enseñanza y aprendizajes. Las competencias digitales son necesarias para el profesional de la educación, pero para adquirirlas se deben generar espacios formativos.

Por tanto, se ha planteado desde un primer momento a las capacitaciones, como lugares de construcción del conocimiento colectivo que fortalezca la formación docente en materia de alfabetización digital. No se descarta que aún queda mucho por abordar, por seguir cuestionando e interpelando, pero habilitar encuentros para traer sobre la mesa aquello de lo que se habla pero que es lejano, hoy es una de las acciones que desde la subsecretaría de Ciencia y Tecnología se quiere focalizar.

La formación docente en materia de alfabetización escolar, es un pilar clave para pensar la gestión de grandes cambios en la currícula y en las prácticas educativas. La intención de brindar acompañamiento en la formación docente se basa en establecer

vínculos entre lo pedagógico, las posibilidades que nos ofrecen las TIC y la enseñanza de un determinado contenido. Allí, donde la incertidumbre prevalece, donde nos convoca, nos interpela y en definitiva nos moviliza, es donde se apunta a construir el conocimiento colectivo.

CONCLUSIONES

La alfabetización digital en sí misma es un fenómeno complejo que para cada docente puede tener distintas miradas, significados, pasiones y utilidades. No existen recetas universales, salvo la de la imperiosa necesidad de seguir capacitándose, re-diseñándose reinventando nuestras clases ya que nuestros alumnos así lo exigen. La experiencia como capacitadoras en estos cursos nos deja ver la urgente necesidad de que todos los sectores educativos necesitan la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y darles un papel transversal e ineludible.

Los cursos de computación, ofimática, manejo de aplicaciones puntuales se encuentran con dos clics en internet pero las y los docentes en especial, tenemos que salir del enfoque utilitarista, centrado exclusivamente en el desarrollo de las habilidades mecánicas en el manejo de la TIC, esto es algo necesario pero no suficiente. Los y las docentes tienen que ver que las tecnologías nos permiten cambiar nuestro entorno pero a la vez nos modifican a nosotros mismos, a nuestros estudiantes y sin ir más lejos modifican nuestra forma de vivir, de comunicarnos, de trabajar y

relacionarnos.

Para los docentes llevar a cabo este tipo de capacitación e implementarla en el aula implica, sin perder el sentido pedagógico, una gran responsabilidad, conlleva tiempo, esfuerzo dedicación, creatividad hasta nos animamos a decir voluntad ya que dicha exigencia vas más allá para lo cual se prepararon durante su formación docente y pone en desafío su pasión en esa vocación docente que eligieron como carrera.

Referencias

- Dussel, I. (2010). Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela. <http://files.melimalzoni.webnode.com.uy/200000027-c2d17c3c9a/Nuevos%20alfabetismos.pdf>
- Dussel, I (2010) Los sistemas educativos en el marco de un mundo digital en educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento Básico IV Foro Latinoamericano Educación y Nuevas Tecnologías: los nuevos desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Fundación Santillana.
- Ley N° 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina
- Mariana Magio. (2018) Reinventar la clase en la Universidad. Buenos Aires. Paidós.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Editorial Paidós.
- Maggio, M. (2017) Prácticas de enseñanza reinventadas en los ambientes de alta disposición tecnológica. Las condiciones que sostienen la creación pedagógica. En Montes, N. (comp.) Educación y TIC de las políticas a las aulas. Editorial EUDEBA
- Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M. D. C., & Fernández Sánchez, M. R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.



PONENCIAS

Eje temático II



II CONGRESO
PROVINCIAL
DE EDUCACIÓN
*Caminos que recorrimos,
desafíos por andar*

MEMORIAS 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA.



“EL ARTE VISUAL EN EL HACER CIENCIAS NATURALES: UN DESAFIO CON OPORTUNIDADES INNOVADORAS”



Autor 1

Bustos, María Soledad

Prof. en Ciencias Naturales- Lic. en
Gestión Educativa
maria-soledad-bustos1@gmail.com

Autor 2

Alancay, Sergio

Prof. en Ciencias de la Educación
sergioalancay6@gmail.com

Autor 3

López Cross, Olga Amalia

Lic en Enseñanza de las Ciencias
(Química)
lopezcross.lcd@gmail.com

Eje temático del Congreso II: La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos.

–Organización de espacios, tiempos y agrupamientos.

Resumen

Los años 2020 y 2021, en el contexto de la pandemia, provocaron un cierre en las aulas y nos interpela de una u otra forma. Con los estudiantes del nivel superior del Liceo Cultural Docente se trabajó con el objetivo de repensar en una pedagogía que contemple y actúe, en la medida de lo posible, sobre las inmensas desigualdades sociales que se agrandaron en esta situación. Una pedagogía que cuestione a la didáctica de las Ciencias Naturales para innovar el currículum, buscando interacciones de sentido en vez de implementar actividades sueltas para desarrollar capacidades.

La mediación, sea presencial y virtual es un proceso en el que interviene el objeto de conocimiento, en este caso, las Ciencias Naturales condicionan el hecho educativo. Entendemos desde nuestro lugar, que toda acción pedagógica es relativa a la planificación, la evaluación, los recursos, los espacios de aprendizaje y la conducción del hecho pedagógico.

Las TIC, son las herramientas que posibilitan el saber y acompañan las trayectorias de los estudiantes, esto se puede observar y analizar desde el mismo diseño curricular, que pone su acento, en las competencias y capacidades frente al mundo digital. Ahora bien, nos preguntamos ¿Cuál es el rol del docente?, ¿Cuál es su lugar? Evidentemente, consideramos que se traslada de escenarios, porque entra en un juego de dos modalidades, totalmente válidas, pedagógicamente y con materiales interactivos hipermediales, propiciando la gestión del conocimiento, las interacciones y la formación integral. Este desafío que involucra a todos los actores institucionales, parten de la elaboración de actividades que conecten diferentes realidades sociales, culturales y, desde una perspectiva que se consideren potentes, en el manejo de estrategias innovadoras en el marco de una enseñanza emancipadora y convocante en el contexto actual.

Palabras Clave

Ciencias Naturales - Didáctica - Pandemia – Currículum

INTRODUCCIÓN



MEMORIAS 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA.

Frente a las situaciones acontecidas durante la época de pandemia surgieron interrogantes planteados en las aulas de nuestra institución: ¿Cómo se ha enseñado y se enseña en contexto de pandemia? ¿Cómo responder a las demandas educativas en la modalidad virtual de enseñanza? ¿Cómo encontrarnos a la vanguardia de emergentes similares que pudiesen surgir en el futuro para abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Cuál sería el plan de contingencia frente a la situación de encierro si así aconteciera en otra oportunidad? ¿Sería relevante seguir enseñando de manera virtual sin desentenderse de la presencialidad?

La crisis provocada por el COVID19, ha mostrado que se deben reformar tanto la formación inicial como la formación en el empleo destinadas a docentes para capacitarlos mejor en nuevos métodos de enseñanza, en relación a las nuevas demandas digitales. (Informes de Políticas: la educación durante el Covid 19 y después de ella – agosto 2020) Hoy es importante reinventar Internet y la manera en que lo utilizamos. Pero esta discusión no puede estar únicamente en manos de los científicos de la computación y las comunidades afines. El mundo de la educación y muchos otros sectores vinculados al uso estratégico del conocimiento también están llamados a reflexionar sobre estos desafíos y las interrogantes que plantea este cambiante panorama (Achenbach, 2015). En esta línea Siemens (2015) critica que la tecnología educativa no se está haciendo más humana, al contrario, está haciendo al humano más tecnológico. Indica que es hora de decir adiós al tecnosolucionismo que representa a las personas como agentes dentro de una infraestructura programada. Para ello, plantea que es necesario enfocarnos en aquellos aspectos de la tecnología que contribuyen a humanizar y no solamente a reducir a las personas a algoritmos y patrones de comportamiento

Puesto que la escuela es una institución atravesada permanentemente por la sociedad y más aún a partir de la problemática vivenciada en el año 2020, conlleva a acciones preventivas para responder tanto en la formación docente como en la formación de los estudiantes, con la responsabilidad de desplegar las tareas propias de docentes creativos, artífices de innovaciones para lograr cambios significativos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los destinatarios, los niños y niñas, jóvenes y adultos que transitan la escuela primaria de las instituciones educativas.

DESARROLLO

La enseñanza durante la época de la pandemia, no fue sencilla y afectó significativamente a los niños, niñas, jóvenes y adultos que se encontraban escolarizados, independientemente del nivel, en cuánto más pequeños, mayores fueron las secuelas pos pandemia. Además del desfase académico (que hipotetizamos), también se vio afectada la emocionalidad de los estudiantes frente a la falta de socialización y vínculos que provocó la cuarentena, así mismo exigen poner énfasis y atención a las mismas.

Teniendo en cuenta las situaciones planteadas en los argumentos precedentes, se han distribuidos roles y tareas entre los estudiantes para realizar análisis, entrevistas, planificaciones de clases para los diversos grados de la escuela primaria en un universo de escuelas de gestión pública y privada, de Salta Capital y del interior de la provincia de Salta. Se fortaleció la lectura de diverso material bibliográfico como fuente de apoyo, se generaron ensayos y bocetos, se socializó y se arribó a un producto final cargado de conclusiones colectivas sobre las problemáticas analizadas. Se propuso investigar vivencias, sensaciones y sentimientos de los docentes que ejercieron en ese entonces, así como, descubrir estrategias metodológicas que se implementaron, recursos que utilizaron y tiempo que se invirtió pudiendo establecer un paralelismo con la situación de enseñanza típica, para así nutrir la práctica docente de los futuros educadores. Con el bagaje informativo que se logró adquirir, se desplegaron propuestas de actividades innovadoras propias de la educación presencial como la de educación virtual.

El desarrollo de saberes y habilidades desde una perspectiva integral, concibe la planificación de una propuesta renovada y actualizada que apunta generar aprendizajes de tipo cognitivo, no solo acercando información científicamente validada, sino también conlleva al trabajo del desarrollo de capacidades en lo afectivo como la solidaridad, empatía, la expresión de los sentimientos en el marco del respeto por los demás y por sus diferencias.

La tarea de orientar y liderar los procesos de aprendizajes se ha constituido en todo un desafío, al considerar el trabajo híbrido, combinando las acciones diseñadas para el trabajo presencial, con aquellas situaciones que se trabajan en la no presencialidad, teniendo como meta en esta ocasión, el poder renovar las actividades de Ciencias Naturales sugeridas en los diseños curriculares, consiguiendo que las mismas se complementen con los contenidos planificados.

La posibilidad de encauzar este trabajo para ser puesto al servicio de quienes estén

interesados en la mejora educativa, exige el permanente compromiso y responsabilidad de todos los actores de la comunidad educativa.

En los procesos de construcción y de desconstrucción de un currículum prescripto, vamos a intentar renovar las prácticas sugiriendo la apropiación de las tecnologías que han llegado durante la época de pandemia a empoderar a quienes intentaban llegar a cada uno de los hogares.

En la actualidad contamos con la presencia de los estudiantes en cada uno de los niveles educativos. Es una inmensa oportunidad con la que gozamos en estos días, aún conscientes de que el fantasma de la pandemia ronda en el éter. No sabemos qué pasará con el coronavirus, ni con nuestras vidas ni con el futuro inmediato.

Ejercitarnos con la transposición didáctica, crea la posibilidad de diseñar y acoger las nuevas propuestas de aprendizaje. La justicia educativa de proveer conocimientos bajo distintos formatos crea la esperanza de llegar de manera equitativa a todos los estudiantes a pesar de las diferencias y las desigualdades a las que estamos sometidos en nuestra provincia y país. Los esfuerzos que todos realizamos para que esto pueda acontecer despierta cada vez más esfuerzos que lejos de las singularidades y del mero voluntarismo individual, se lanza en forma colectiva y solidaria, el compartir horizontes.

La docencia está interpelada a conducir y resolver las instancias en que no pueden estar presente en un salón de clases, más allá de la tarea diaria y dialógica de concentrar su actividad frente a los estudiantes, desplegando sus recursos didácticos y abordando sus praxis atravesadas por diversas teorías que en definitiva buscan el logro de más y mejores aprendizajes.

Transitar por nuevos senderos hacia la posibilidad de desarrollar instancias sagradas de conocer y aprender desde la virtualidad, es un arte, máxima cuando esto ocurre en el ámbito de las ciencias naturales.

Antes de pensar en la organización de una secuencia de clase, hay que formular preguntas y ser capaces de responderlas: ¿Qué...?, ¿Dónde...?, ¿Quién...?, ¿Cuándo...?, ¿Cómo...?, ¿Por qué...?, ¿Cuál...?, ¿Cuánto...? Esta estrategia llamada “Los ocho sabios”, puede ser aplicada para consolidar el norte de lo que se pretende desarrollar en la clase (por el docente en formación) y con este bagaje es posible pensar la planificación de la clase virtual o presencial.

Esta estrategia garantiza dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Qué se necesita en el aula presencial o virtual para provocar el proceso para aprender a enseñar? Hans Áebli (1998) distingue estas dimensiones: • Tener una idea de su realización correcta. • Realizarla uno mismo, antes de proponer. • Observarse en su realización y discutir la observación. • Formular como auto instrucciones del aprendizaje reglas de dirección y control. • Llevar éstas a la práctica con nuevos contenidos. • Juzgar el proceso del aprendizaje y su resultado.

Otra estrategia encantadora es la ciencia ficción (cine o películas) en la enseñanza de las ciencias naturales. Nuestros estudiantes (cualquiera sea el nivel educativo), viven inmersos en esta realidad, que representa otra escuela, promotora de actitudes, valores, concepciones de ciencia, creencias, ideas, en fin, cultura. La alfabetización científica y una educación para la ciudadanía, se potencia con esta forma de enseñar a enseñar. Orientar la enseñanza de las ciencias hacia estos fines conlleva desarrollar personas críticas, responsables y comprometidas con el mundo y los problemas que lo aquejan. Implica plantear una ciencia que sea vinculante con la cotidianidad y por ende funcional (Martín Díaz 2002). Desarrollar espectadores críticos de las producciones cinematográficas, es parte de la formación ciudadana.

Fue recurrente en este trabajo asumir que durante el año 2020 y hasta en la actualidad el uso del chat que permite realizar reuniones, videoconferencias, foros abiertos, que permite contar con un trabajo colaborativo para integrar a los estudiantes, especialmente al momento de discutir temas. La presencia de aplicaciones como los Quizziz, Kahoot, permite que a través de preguntas puedan los estudiantes adquirir puntaje para evaluar conocimientos aprendidos. Se ha favorecido también el poder expresarse en forma escrita a través de la utilización de foros, analizando infografías, diapositivas o respondiendo a encuestas como Mentimeter y aplicando herramientas de Canva, Loom.

Consideramos que las estrategias didácticas que se emplean tanto en la presencialidad como en los entornos virtuales empleados tienen como horizonte el desarrollo de las acciones favorables de los estudiantes tendiendo al cuidado de sí mismo y del ambiente. Para ello fueron empleadas láminas que los docentes exhibieron a través de las pantallas, juegos educativos en línea y actividades de laboratorio, utilizando la cocina del hogar como recurso que facilita y posibilita la adquisición de conocimientos sobre fenómenos químicos cotidianos.

Aún en la planificación activa de las estrategias de enseñanza, es fundamental destacar que se debe fortalecer la participación de los estudiantes en los entornos virtuales. Muchos de ellos ante la novedad, se muestran tímidos, pues la falta de ejercicio en el trabajo docente en torno a la utilización de las tecnologías ha dado como resultado tal inhibición. No obstante, la utilización frecuente de estos espacios y utilizando metodologías tales como los ABP (Aprendizajes Basados en Proyectos) promoverá una participación activa de los educandos.

En este sentido, la planificación curricular con estrategias para la enseñanza de ciencias naturales en el entorno virtual tiene como finalidad lograr la participación de los estudiantes, incidiendo en el trabajo colaborativo, desarrollo de la empatía, responsabilidad escolar para que fortalezcan la interacción entre pares. Nada garantiza que exista una estrategia virtual o presencial que funcione y dé buenos resultados siempre, todo es perfectible y depende del crecimiento profesional de cada docente para advertir las necesidades.

CONCLUSIONES

Siempre fue entendido que hacer ciencias en las aulas era un poco complejo ya que tanto producto como proceso científico se generan en los ambientes naturales, donde la vida y la existencia de la misma se muestra a los ojos y a todos los sentidos de nuestros educandos.

A partir del análisis de los datos (entrevistas, observaciones, encuestas, planificaciones)

recolectados, se considera un nuevo rol del profesor que ha de responsabilizarse del diseño de situaciones concretas para el estudiante y se convierte en tutor del proceso didáctico, en diversos escenarios. En suma, se produce un cambio en el modelo didáctico-comunicativo, que pasa de ser básicamente unidireccional (el saber se encuentra en los libros o en el docente) a ser multidireccional, más abierto y flexible con diferentes puntos de información, posibilitando la ruptura de la clase como único espacio para el aprendizaje.

Los docentes en formación deben tener claro que la actitud del educador en ejercicio, es fundamental en todos los niveles; es importante que el docente asuma el compromiso de ampliar su intencionalidad educativa, convirtiéndose en un potencial generador de cambio que apunte a una modificación y evolución educativa paulatina.

La educación en ciencias en la escuela, no tiene por finalidad formar científicos, sino formar personas que viven en una sociedad donde la ciencia y la tecnología constituyen elementos esenciales para adoptar actitudes críticas, reflexivas, asumiendo las consecuencias frente a situaciones cotidianas.

Se trata de estimular la enseñanza de las ciencias al relacionarlas con cuestiones sociales, éticas y humanas, lo que constituye un excelente vehículo educativo y construye a la comprensión de lo que la ciencia y la tecnología significan. Tales como se menciona en el Diseño Curricular Jurisdiccional.

Sostenemos que es importante el trabajo con proyectos, especialmente el abordaje y el tratamiento de problemas ambientales en donde la integración de las disciplinas que conforman las ciencias naturales: física, química, biología y ciencias de la Tierra, fomentan la observación reflexiva, la exploración, la indagación, la experimentación, la refutación, la argumentación, la revisión de conceptos, para dar respuesta a la apropiación de una cultura basada en el cuidado del ambiente y en la protección de la vida como eje esencial de esta ciencia.

La enseñanza en la modalidad virtual viene atravesando distintos momentos vinculados a las concepciones de enseñanza y aprendizaje, al avance de las tecnologías y a las lógicas institucionales de una universidad en constante innovación. En ese marco, desde una perspectiva bimodal, se vienen explorando distintas opciones: conceptos como los MOOC y la integración de lo audiovisual a la lógica de la modalidad virtual, están tratando de premiar a los distintos actores que participan de la comunidad educativa. Seguramente, encontrar los puntos claves, es un trabajo en conjunto, entre todos los actores, que forman parte del escenario pedagógico. Irrumpir con viejos esquemas para aprovechar las innovaciones que nos ofrecen las Tics.

A modo de cierre... Nos interpelamos, ¿se puede reemplazar la presencialidad? Optamos básicamente, por una educación con modalidad híbrida, con toda su complejidad que pueda sobrellevar, pero son caminos en el que se puede acreditar los conocimientos y las formas de hacer ciencia en este caso naturales, como arte que construye para enriquecer no solo el proceso de los estudiantes sino también de sus docentes. Sin lugar a duda entre lo virtual y presencial, existe una complementariedad en perspectiva de acto pedagógico.

Referencias

- Adúriz, A. e Izquierdo, M. (2002) Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias 1(3), pp.130-140.
- Quintanillas, M. (2011). El pensamiento del profesorado de ciencias en ejercicio sobre la ciencia en el aula. Comunicación presentada en VIII Encuentro Nacional de Pesquisa en Educación en Ciencias – VIII ENPEC I Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias – I IEPEC Campinas, 5-9 de diciembre de 2011.
- Informe de Políticas: La Educación durante la Covid 19 y después de ella. Agosto 2020. Naciones Unidas.
- Gisbert, M. y otros (1998): El docente y los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. En CEBRIÁN y otros: Recursos Tecnológicos para los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. ICE/Universidad de Málaga, Málaga, 126-132.
- Adriana Puiggrós (2021): Conferencia virtual: “Herencia educativa, pandemia y perspectivas.” Buenos Aires.

“EDUCACIÓN Y ROL DOCENTE EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Reflexión desde una perspectiva de derechos humanos.”



Autor 1

Mario Ernesto Andrade

Lic. en Educación.

Lic. en Gestión Educativa en Contextos de Encierro.

Prof. De Educación Física.

marioernestoandrade@hotmail.com

Eje temático del Congreso: “La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos.”

Diversos estilos y ritmos de aprendizajes. Condicionantes del contexto. Estrategias de enseñanzas en el marco de la promoción acompañada.

RESUMEN

La educación en contexto de privación de libertad, es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad.

A sabiendas que existen diversos marcos normativos y legales que establecen la educación como derecho humano, en la actualidad aún se visualizan escuelas y docentes que entre sus propuestas la conciben desde una perspectiva emparentada con los fines de la pena al utilizar en sus programas y proyectos términos como, rehabilitar, resocializar, reinsertar, reeducar, entre otros.

Entender la educación desde esta perspectiva, toma un carácter terapéutico, como especie de medicina de las que se debe proveer a los internos a fines de “curarlos”, “sanarlos” durante su encierro, para luego recién, devolverlos a la sociedad que los excluyó mediante la pena “curados” y “rehabilitados”.

Por lo mencionado, es que el presente trabajo tendrá como intención en primer lugar establecer la representación que tienen los docentes y escuelas sobre la educación en contexto de encierro en base a lo establecido por la Ley 24.660, Ley 26.206, Art. 18 de nuestra Constitución Nacional y demás tratados internacionales con rango constitucional, para luego profundizar sobre la complejidad de la tarea docente en este ámbito desde los aportes de Scarffó Juan y por último, como colofón, esbozar una idea que aborde y evidencie la importancia de concebir una educación en contextos de privación de libertad desde un paradigma de derechos humanos, que promueva una formación integral y desarrollo pleno de los internos cumpliendo con los objetivos establecidos en las diferentes leyes.

Palabras Clave

Educación. Derechos Humanos. Contexto de Encierro.

INTRODUCCIÓN

Es dable reconocer que la intervención socioeducativa del educador tiene implicaciones fuertes en términos pedagógicos y éticos, no solo por el hecho de estar

frente a un grupo humano sino por el contexto de la cárcel y el sujeto protagonista de la implicación docente, esto conlleva a valorizar la intervención de manera responsable y trascendente.

Es muy común que los espacios educativos, propuestas y proyectos en prisión sean considerados de un modo casi opuesto a lo que establecen los distintos marcos normativos vinculados al derecho a la educación en el ámbito carcelario.

Al día de hoy, se suele cruzar a la educación con los fines de la pena y la cárcel, relacionándola en reiteradas oportunidades con una tecnología del tratamiento penitenciario, un carácter terapéutico, como una especie de pastilla para curar alguna enfermedad. (Scarfó, F. 2.007)

Idealizar la educación en cárceles desde una perspectiva médico curativa, donde la resiliencia actuaría como medicina, es negarla como derecho, como posibilidad cierta y viable de socialización. Es darle una visión de tratamiento renovada, que en definitiva se equipara a los términos resocializar, reinsertar, reeducar entre otros.

Ante este escenario ¿Por qué es necesario alejarse de una intervención socioeducativa y de una educación del paradigma de los “re” en prisión?

De acuerdo a lo establecido en Ley N°26.206 de Educación Nacional y Ley 24.660 De Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, dan a la educación en el ámbito carcelario y a sus intervenciones una impronta desde los derechos humanos teniendo como principal objetivo el desarrollo integral de la persona. (Ley N° 26.206) (Ley N° 24.660)

El desarrollo integral de la persona en la cárcel, requiere primero pensar la educación como derecho humano y no como parte de una medicina o herramienta tecnológica (preparación para un trabajo u oficio).

La perspectiva de la educación en y para los derechos humanos es indispensable a la hora de pensar sentidos de intervención socioeducativa, ya que, según desde donde se la conciba, dependerá la manera de llevarla a cabo.

Es sabido que el desarrollo teórico de la educación en contextos de privación de libertad proviene mayoritariamente del tratamiento penitenciario o desde la seguridad y no del ámbito pedagógico específico.

Ante esto, es necesario que se ponga a la educación en derechos humanos como motor de transformación individual y colectiva, ya que supone la construcción de una convivencia pacífica democrática respetuosa de las libertades individuales y colectivas de todos y cada una de las personas que acceden a ellas. (Scarfó, F. 2007) Esta línea de trabajo educativo con grupos en situación de vulnerabilidad impele a desplegar estrategias de enseñanzas diversas y hasta personalizadas, puesto que, la situación de las personas y el encierro punitivo, hacen que las demandas, ofer-

tas educativas, propuestas metodológicas, proyectos áulicos, selección de contenidos, material didáctico y evaluación cobren un valor preeminente en términos de lograr una mayor apropiación de los saberes y un impacto real en el empoderamiento y autonomía de los sujetos detenidos.

Al pensar el rol docente y la intervención socioeducativa en contexto carcelario, es vital poner en evidencia el valor de la perspectiva de la educación en y para los derechos humanos a la hora de idear un currículo, sus fines, la metodología de trabajo institucional y áulica.

Es en este marco que se hace indispensable plantear estrategias pedagógicas que no solo tengan que ver con aprender a leer y escribir, sino que a su vez sean herramientas que posibiliten lograr más confianza en los sujetos, en sus capacidades y potencialidades.

Para alcanzar esta meta, es clave potenciar experiencias positivas a fin de promover la confianza en sí mismos, generando procesos formativos que estimulen el asumir la

responsabilidad de sus propias acciones y la comprensión de que la educación es un derecho humano que los hace más dignos y a su vez les ofrece mayores posibilidades de opción en sus vidas y en la construcción de su proyecto de vida.

Enseñar en la cárcel no es lo mismo que en la calle, justamente por lo que media en esta relación pedagógica, en esta práctica educativa.

Desde este aspecto complejo de la intervención socioeducativa, deviene pensar prácticas basadas en estrategias y experiencias que gocen de ser flexibles, pertinentes y participativas, para que promuevan un clima de aprendizaje y no solo se reduzca estrictamente a lo áulico, sino que se extienda a otros momentos, a otros lugares que forman a la vida de las personas encarceladas. (GESEC, 2.007)

En esta línea es clave favorecer situaciones pedagógicas donde no solo se interpele la realidad reducida al encierro, sino que también apunte a que el estudiante pueda reconocerse como partícipe de una sociedad que los excluye mediante el encierro punitivo, y que ahora, a partir de la oportunidad educativa que brinda la escuela, puedan integrarse críticamente a ella, sin embargo, si se busca el desarrollo integral de la persona a partir del disfrute de la educación, es imposible obviar la singularidad y especificidad que emana el aula, la escuela al pensar en el rol docente y sus estrategias de enseñanza.

Dado el contexto, los destinatarios y el clima institucional que rodea la cárcel, aspectos que hacen a la complejidad del rol docente, ¿Es posible una educación desde la perspectiva de los derechos humanos?

DESARROLLO

Tal como lo establece la Ley N°26.206 de Educación Nacional en su Art. 55, la educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro (Ley 26.206) (Art. 55)

Entonces, teniendo como referencia esta definición, es más que evidente que al hablar de la educación en contexto carcelario, estemos ante una modalidad educativa que tiene una impronta con más singularidades y características propias que las de la educación común sea el nivel o gradualidad que se la tome, presentando singularidades en cuanto al contexto,

los sujetos, lo institucional, su lugar en tanto se la reconozca como una instancia esencial para el desarrollo personal y la participación en la sociedad en medida que satisfaga las necesidades educativas de los sujetos destinatarios y sea una garantía real de calidad de los derechos humanos de las personas privadas de la libertad.

Pensar una educación de adultos presos, es mencionar una educación que propone un proceso formativo que reúne sujetos jóvenes y adultos, con experiencias diversas, un desarrollo socio cultural variado, realidades marcadas en su gran mayoría a situaciones de exclusión, pobreza, marginalidad, violencia institucional y estructural que justamente han conculcado el disfrute del derecho a la educación en el momento y situación que otros tantos suelen hacerlo. (Scarfó, F. 2007)

Esta multiplicidad de realidades y situaciones es lo que da cuenta la complejidad y especificidad del trabajo docente en la cárcel. Tenerlas presente, harán que la práctica educativa en una cárcel conjugada con la singularidad y especificidad del contexto permita desarrollar la labor docente con más amplitud e impacto pedagógico a nivel áulico e institucional. (Scarfó, F. y Zapata, N. 2.014)

Es dable reconocer que la naturaleza de la función docente se trata de un trabajo sujeto a determinadas condiciones y situaciones propias de un contexto que complejizan, definen y enmarcan las interacciones caracterizado por un conjunto de saberes.

Se busca visibilizar que esta complejidad tiene base en el contexto donde se desarrolla la práctica, como así también a quiénes van dirigidas (sujetos destinatarios) y en la propuesta pedagógica que se lleva adelante.

Cuando se pregunta por la complejidad del acto pedagógico, lo primero que es necesario señalar, es que se está hablando de un acto humano, entre seres humanos y con la intencionalidad de enmarcarse como un proceso formativo y favorable al

desarrollo humano (Scarfó, F y Zapata, N. 2.014)

En este acto social complejo, es en el que justamente lo humano con todo su esplendor se presenta e interactúa para generar cambios, transformaciones a diferentes ritmos en aquellos que participan, y se fortalece un proceso formativo, social, vital que promueve el desarrollo integral, personal y comunitario. (GESEC, 2007)

En este acto humano, se hace necesaria que la dimensión ética que supone la tarea docente y la base profesional en el contexto de la privación de la libertad esté vinculada en cómo se piensa al sujeto de la acción educativa.

Se dice con esto, por ejemplo, que, si un docente cree que todos los estudiantes son incorregibles, incapaces de reflexionar, sin valores, limitados, es obvio que su implicación personal como propuesta metodológica pedagógica, correrá a favor de un proceso formativo lineal, tradicional, conductista y con una construcción deshumanizante de sus estudiantes, de su tarea, rol y de sí mismo.

Es menester remarcar que el sujeto de la acción educativa en este contexto, no es un sujeto carente ni limitado, sino al contrario, es un sujeto que requiere que sus capacidades sean reconocidas y llamadas a ser desarrolladas, que sus necesidades sean demandas atendidas y sus potencialidades impulsadas en pos de un proyecto de vida.

Ante este panorama, es indispensable en vistas a una mejor intervención socioeducativa y docente comprender al sujeto en sus dimensiones que lo configuran, sin restringirlo ni estigmatizarlo para lograr un impacto real de la educación en tanto derecho y oportunidad social de desarrollo personal y social.

De acuerdo a la forma de trabajo educativo que se asuma, podrá ser un tecnólogo del control y de la disciplina, que repliegue procesos de amansamiento y domesticación de las personas encarceladas, más que un educador que interviene y favorece procesos formativos transformadores.

Por lo establecido, y con el propósito de reflexionar sobre el rol y la intervención socioeducativa docente, es clave identificar algunas de las prácticas llevadas adelante en la educación de adultos en contextos de privación de la libertad que pueden brindarnos más herramientas a la hora de abordar este acto pedagógico.

Unas de las prácticas elegidas a tratar aquí es la de favorecer la motivación. Se reconoce a la cárcel como un entorno restrictivo de alienación sistemática, que obliga a que la motivación

sea esencial para promover una participación activa y un progreso de la enseñanza y el aprendizaje. (Scarfó, F. 2.012)

La motivación fundada en la sensación de alcanzar, construir y compartir nuevos saberes y experiencias, favorece la confianza cada vez mayor en uno mismo, tanto

en el contexto de la educación escolar como en la vida de los sujetos que viven en los centros penitenciarios. (GESEC, 2.009)

Pensar cualquier propuesta u oferta educativa, escolar o no escolar, formal o informal, obviando al sujeto destinatario y al contexto donde se desarrolla, le saca toda potencialidad transformadora, liberadora y la convierte en mera instrucción, en repetición de saberes vacíos e inocuos, sin posibilidad de ser apropiados y marcados por los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Obviar o minimizar el contexto y subjetividad de la educación, es sacarle la significatividad y la oportunidad de una apropiación crítica del conocimiento y desarrollo personal y comunitario.

Ante lo expuesto, reflexionar sobre una educación en la cárcel, es pensarla en su concepción como derecho humano y su orientación hacia el desarrollo integral de la persona, lograr esto, requiere pensarla como un derecho humano y no como parte de un tratamiento terapéutico.

Es así, que, desde la perspectiva de este trabajo, se dice que se debe reflexionar sobre una educación que favorezca a reducir la situación de vulnerabilidad en la que han vivido y viven las personas las personas encarceladas, recuperando su dignidad, buscando darle voz, palabra, expresión, enunciados para que luego, si el contexto acompaña, se pueda pensar en una utopía de lo posible.

Como educadores, se debe tener presente que toda acción, intervención e intención educativa debe tener el cometido de promover una transformación social, tanto del sujeto como del contexto, sino lo hace, es solo un tiempo más ocupado, un tiempo más distraído y usado en el contexto de la cárcel.

CONCLUSIONES

La educación implementada desde una perspectiva medicinal, rehabilitadora, está perdiendo cada vez más fuerza dentro del ámbito carcelario y serán los docentes los encargados de encauzarla nuevamente, pero esta vez desde una impronta de derechos humanos.

De la manera que la conciban, diseñen sus proyectos, intervenciones y estrategias de enseñanzas, harán que la escuela recree un relativo espacio de libertad, en tanto se plantee en términos de favorecer y privilegiar procesos formativos y un clima institucional basados en la comunicación y expresión, en tanto espacio para la acción y reflexión en pos de fortalecer la dignidad humana y el reconocimiento como sujetos de derecho.

Implementar una educación desde una perspectiva en derechos humanos, la conformará en un factor clave en la vida de la persona privadas de su libertad, mejo-

rando su calidad de vida, permitiéndoles diseñar un proyecto a futuro, tomar decisiones planificadas en base a una sistematización de ideas, creencias, situaciones, emociones, experiencias, a su vez le dará la

oportunidad de planificar un destino diferente permitiendo que ocupen provechosa y saludablemente su tiempo en prisión, percibiéndose a sí mismo como un sujeto de derechos, como una persona capaz de ser él, de ser sí mismo junto a otros. Direccionar las estrategias y acciones de enseñanzas en vistas a potenciar experiencias positivas, promoverá confianza en ellos mismos, a la vez que asumen la responsabilidad de sus propias acciones y la comprensión de que la educación es un derecho humano que los hace más dignos.

Por último, desde esta mirada, la escuela se recrea como espacio de libertad, en tanto se la plantee en términos de favorecer, privilegiar procesos formativos y un clima institucional basado en la comunicación y expresión, en tanto espacio para la acción y reflexión en pos de favorecer la dignidad humana.

Somos llamados a construir una nueva educación en contextos de encierro, una educación más justa, con más oportunidades para todos, que respete las necesidades de cada uno, que potencie las capacidades y habilidades de sus destinatarios, y esto, sólo será posible si se la concibe desde los derechos humanos.

Referencias

- Congreso de La Nación Argentina (1996, 19 de junio). Ley N° 24.660 De Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/37872/texact.htm>
- Congreso de La Nación Argentina (2.006, 14 de diciembre). Ley N° 26.206 De Educación Nacional. Art. 55. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Grupo de Estudio sobre Educación en Cárceles (GESEC) (2007). “Rol del Educador de adultos en cárceles. En Revista Decisio: saberes para la acción en la educación de adultos. Competencias del educador de adultos. México. Edición impresa de enero.
- Grupo de Estudio sobre Educación en Cárceles (GESEC) (2009). “Hacia la construcción de propuestas didácticas en contextos de encierro”. Revista alternativa 10 Red de centros educativos de jóvenes y adultos de Bolivia. La Paz, Bolivia.

- Scarfó Francisco (2007). “Educación pública de adultos en cárceles: garantía de un derecho humano” en Revista Decisio, saberes para la acción en la educación de adultos. Educación de adultos en América Latina y el caribe (CREFAL). México. Edición impresa de enero. <http://crefal.org/decisio/#!/detalle/59cbc7c3fec76133f4c74557>
- Scarfó, Francisco (2007). “Los fines de la educación básica en las cárceles en la provincia de Buenos Aires”. Tesina de Licenciatura en ciencias de la educación.
- Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires, Argentina. http://www.oijj.org/documental_ficha.php?cod=5121&home=SI&idioma=en
- Scarfó Francisco (2012). “Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en cárceles”. Tesis de Maestría en Derechos Humanos. Universidad de la Plata, Buenos Aires, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18121>
- Scarfó, F. y Zapata, N. (2014). “Obstáculos en la realidad del derecho a la educación en cárceles, una aproximación sobre la realidad Argentina”. En Bulletin D’information de Chaire UNESCO de recherche appliqué pour L’éducation en prison, volumen 3, Número 1. Montreal, Canadá.

“LA DIVERSIDAD DESDE DIFERENTES PERSPECTIVAS. HERRAMIENTAS PARA CONSTRUIR ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS E INSTITUCIONALES”



Cecilia Beatriz Buján

Lic. En Arte. Prof. de Educación
Musical
ceciliabujan@hotmail.com

Eje temático del Congreso

2. La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos.

2.5 Diversos estilos y ritmos de aprendizajes. Condicionamientos del contexto. Estrategias de enseñanza en el marco de la promoción acompañada.

Palabras Clave

Diversidad. Diferentes abordajes

Resumen

La pandemia sacudió la estructura sobre la que se sostenían las prácticas socio educativas, obligándonos a poner en práctica otros recursos didácticos, otras metodologías de trabajo y otras estrategias pedagógicas. Asimismo, puso en evidencia que existe una gran desigualdad de oportunidades en el alumnado.

El hecho de encontrarnos en nuestras prácticas educativas con grupos diversos es una situación que excede a la pandemia y que requiere un cambio de posicionamiento por parte de los agentes y las instituciones educativas.

En consecuencia, si bien la educación debe garantizar el cuidado de todas las trayectorias escolares: ¿de qué manera puede satisfacerse este encargo social, concibiendo la diversidad a partir de su reconocimiento y su respeto?

El objetivo del presente trabajo consiste en analizar la diversidad del alumnado desde diferentes perspectivas teóricas, para poder pensar alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y a sus contextos.

INTRODUCCIÓN

La pandemia de Covid-19 sacudió profundamente la estructura sobre la que se sostenían las prácticas socio educativas, obligando a docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa a poner en práctica otros recursos didácticos, otras metodologías de trabajo y otras estrategias pedagógicas sostenidas desde la virtualidad.

Incluso obligó a repensar las planificaciones, articulando la labor con otros docentes (de otros años y de otras asignaturas), priorizando la adquisición de ciertas habilidades y competencias vinculadas con la vida cotidiana de niñas, niños y jóvenes, en vez de una serie de contenidos disciplinares concebidos de manera distante de la realidad.

Asimismo, la situación que transitamos durante los últimos dos años puso

en evidencia más que nunca que existe una gran desigualdad de oportunidades en el alumnado en relación al acceso a bienes y servicios de acuerdo a su situación socio económica (que se manifiesta ante la conectividad, la bibliografía, las fotocopias, otros recursos audiovisuales y

dispositivos tecnológicos). Del mismo modo, el acompañamiento docente y la disponibilidad de las familias para el apoyo al estudiantado (tanto en términos afectivos, como pedagógicos) también se mostró en proporciones absolutamente desiguales, en diferentes contextos.

Una vez recuperada la presencialidad plena en nuestras escuelas, vivimos un tiempo que pudo ser interpretado como una “vuelta a la normalidad”, a lo “conocido”, a nuestras prácticas “habituales”. Pero cabe preguntarse: ¿qué reflexiones es posible hacer a partir de esta experiencia? “Resulta central, tal como propone Sadosky, poner en común, recuperar y valorizar la experiencia desarrollada: qué de lo que hicimos fue potente y qué no, con qué propuestas, con qué recursos y por qué a veces no pudimos llegar”.

El hecho de encontrarnos en nuestras prácticas educativas con grupos diversos es una situación que antecede a la pandemia y que requiere un cambio de posicionamiento por parte de los agentes y las instituciones educativas.

En efecto, los hallazgos proporcionados por diferentes desarrollos teóricos nos sitúan ante un cambio de paradigma: ya no podemos esperar que la educación se rija con los principios decimonónicos que pretendían pensar en grupos heterogéneos, que por compartir una misma edad aprendían todos al mismo tiempo y de la misma manera, por medio de los mismos procedimientos y estrategias didácticas.

Hoy, como docentes, nos enfrentamos al desafío de reconocer grupos humanos diversos con distintas maneras de procesar la información, diferentes ritmos de aprendizaje y pertenecientes a una generación que se ha alfabetizado digitalmente por medio de un soporte audiovisual, que opera con una lógica singular.

En consecuencia, si bien la educación debe posicionarse en un lugar que garantice el cuidado de todas las trayectorias escolares: ¿de qué manera puede satisfacerse este encargo social, concibiendo la diversidad a partir de su reconocimiento y su respeto?

Es por esto que el objetivo del presente trabajo consiste en analizar la diversidad del alumnado desde diferentes perspectivas teóricas, para poder pensar alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y a sus contextos.

DESARROLLO

Estilos de aprendizaje:

“La diversidad de inteligencias es uno de los fundamentos básicos del elemento. Si no aceptas que piensas el mundo de muchas maneras diferentes, estarás limitando inexorablemente tus posibilidades de encontrar a la persona que se supone que tienes que ser”.

Inteligencias múltiples:

De acuerdo a la teoría de Howard Gardner, la inteligencia se concibe como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas. Desde esta perspectiva, la habilidad académica (relacionada con el desarrollo del pensamiento lógico- matemático y lingüístico, que ha ocupado históricamente el lugar de mayor prestigio en el sistema educativo occidental), pasa a tener importancia equivalente a otras habilidades que generalmente fueron desvalorizadas, comparativamente.

Asimismo, la concepción de inteligencia de Gardner, no como algo innato e inamovible, sino como habilidad, permite que desde la educación formal e informal se la desarrolle como destreza. Por ejemplo, en el área artística, esta visión se opone al supuesto de que sólo los “talentosos” pueden expresarse por medio de sus diferentes disciplinas. Estas, pasan a concebirse como lenguajes expresivos y comunicativos, que son patrimonio de todo ser humano que se proponga utilizarlas.

Hasta la fecha, se han identificado ocho tipos de inteligencias diferentes, que todos tenemos desarrolladas en mayor o en menor medida. Entonces, podemos presentar los mismos contenidos de formas muy diversas, apelando al uso de las diferentes inteligencias y permitiendo a cada alumno asimilarlos partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes.

Las inteligencias reconocidas hasta el momento son:

Inteligencia Lógico - matemática, es la inteligencia usada por los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio izquierdo y con lo que nuestra cultura ha considerado siempre como la única inteligencia.

Inteligencia Lingüística, está asociada con el buen uso del lenguaje verbal, es la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios.

Inteligencia Espacial, permite construir un modelo mental del mundo en tres dimensiones. Es la inteligencia que tienen los marineros, ingenieros, cirujanos, escultores, taxistas, arquitectos, o los decoradores.

Inteligencia Musical, está asociada a la interpretación y la expresión por medio del

sonido y las obras musicales. Usada por cantantes, compositores, músicos, bailarines.

Inteligencia Corporal - kinestésica, es la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, artesanos, cirujanos y los bailarines.

Inteligencia Intrapersonal, es la que nos permite entendernos a nosotros mismos y conocernos en profundidad. Se verifica cuando expresamos nuestras propias ideas, sensaciones y emociones. Resulta muy útil para la meditación y para realizar actividades de meta- cognición.

Inteligencia Interpersonal, es la que nos permite entender a los demás y entablar una comunicación efectiva con ellos. Solemos encontrarla en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas.

La inteligencia emocional, se compone de la intrapersonal y la interpersonal asociadas y determina nuestra capacidad de dirigir hoy en día, el coeficiente emocional (derivado de este tipo de inteligencia) se considera asociado al éxito y se lo concibe como más importante que el coeficiente intelectual.

Inteligencia Naturalista, es la que utilizamos cuando observamos, estudiamos, analizamos y disfrutamos de la naturaleza. Es la que utilizan los biólogos o los ingenieros agrónomos y zootecnistas.

Inteligencia emocional:

Daniel Goleman (1995) introdujo el concepto de inteligencia emocional y tipificó en el marco de su teoría, cinco habilidades esenciales para su desarrollo, que deberíamos abordar desde la educación para alfabetizar emocionalmente a todo nuestro alumnado:

Conocer las propias emociones: es la capacidad de reconocer los sentimientos propios, a partir de la conciencia de uno mismo (el reconocer un sentimiento mientras nos ocurre). Una mayor certeza con respecto a nuestras emociones nos permite hacer cada una de nuestras elecciones de manera más acertada.

Manejar las emociones: es la capacidad de administrar los sentimientos propios. Las personas que saben serenarse y librarse de ansiedad, irritación o melancolías excesivas se recuperan con mayor rapidez de las dificultades de la vida. Su desarrollo supone un adecuado manejo de la capacidad anterior.

La auto-motivación: es la capacidad que permite controlar la impulsividad y saber esperar para obtener una recompensa. Esto nos permite cumplir nuestros objetivos y estar conformes con nuestros logros.

Empatía: es la capacidad para reconocer las emociones de los demás, el saber qué

quieren y necesitan. Es una habilidad fundamental para establecer buenas relaciones sociales y vínculos personales. Esto permite una adecuada comunicación emocional entre las personas y una mejor convivencia en la comunidad.

Manejar las relaciones. Esto significa saber actuar de acuerdo con las emociones de los demás y suele estar asociada a la capacidad de liderazgo.

Programación Neuro- Lingüística (PNL): Tal como explican Robert Dilts y Todd Epstein, la neurolingüística se ocupa de las conexiones presentes entre el lenguaje y el sistema nervioso, que forman estructuras para construir modelos del mundo. De este modo, las palabras que usamos, junto con nuestro lenguaje corporal, dan cuenta de nuestro modo de pensar.

Esta teoría sostiene que cada persona tiene un modo particular de percibir y de comunicarse, de acuerdo a un sentido que usa preponderantemente. Los seres humanos pueden dividirse, básicamente, en tres grupos de acuerdo a su canal de comunicación preferido o sistema representacional primario.

En primer lugar, puede ubicarse al grupo de personas que procesa la información principalmente a través de imágenes, llamado visual. En su expresión verbal utilizan frecuentemente palabras tales como: ver, mostrar, aclarar, etc. Suelen mantenerse derechos, con la cabeza erguida y hablar rápidamente con un tono de voz agudo.

En segundo lugar, se encuentra la categoría denominada auditivo, compuesta por quienes poseen mayor facilidad para captar y procesar sonidos y palabras. De postura corporal habitualmente distendida, vocabulario muy rico, buena modulación y dicción. Usan expresiones tales como: me suena, soy todo oídos, sintonizar, etc.

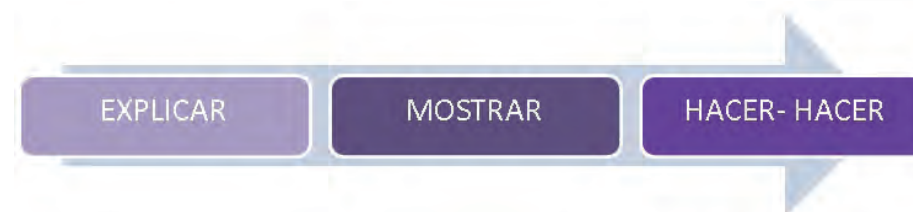
En un tercer grupo, se encuentran los que usan preferentemente los sentidos del tacto, del gusto y del olfato, procesando emociones y sensaciones. Los que pertenecen a este grupo, denominado kinestésico, acostumbra adoptar una postura muy distendida, su ritmo de su habla es lento, hacen uso frecuente de metáforas táctiles, olfativas y del mundo físico, como por ejemplo que las cosas les resultan pesadas o intensas, que algo les huele mal o les resulta frío o cálido. Generalmente, necesitan estar en movimiento o tocando algún objeto para poder prestar atención. Si bien todos utilizamos los tres canales de comunicación hay uno que utilizamos con mayor frecuencia, que determina nuestra manera de procesar la información que recibimos y- por ende, nuestro modo de aprender.

Cuando el docente usa únicamente su sistema representacional primario para desarrollar sus clases, aquellos alumnos que se comunican a través de canales diferentes presentan dificultades para entender y se muestran reacios a participar activamente. Muchas veces esto es interpretado como desinterés, déficit de aten-

ción e incluso hiperactividad, lo cual trae aparejada una mirada desvalorizante y discriminatoria hacia un grupo de alumnos completamente errada.

Ante una situación de este tipo, que el docente capta como una deficiencia por parte del alumnado, la mirada debe redirigirse hacia su propio accionar, asegurándose de estar realizando una elección de estrategias didácticas variadas, que apelen al uso de los tres canales de comunicación de manera alternada.

Básicamente, deberá cerciorarse de explicar (apelando a los auditivos) y mostrar (apelando a los visuales) el contenido, sin olvidar “hacer – hacer” (apelando a los kinestésicos) a partir de la aplicación del mismo.



Tipos de aprendices

Tomando en cuenta la clasificación de Marton (1976) y Rowe (2002), de acuerdo al origen de la motivación que impulsa a cada educando a aprender, debemos tender a que nuestros alumnos se conviertan en aprendices estratégicos y profundos, apelando a que apliquen los procesos cognitivos involucrados en cada caso:

APRENDIZ	SUPERFICIAL	ESTRATÉGICO	PROFUNDO
Motivación	Extrínseca	Extrínseca e intrínseca	Intrínseca
Orientado a	Evitar el fracaso	Logro de la tarea	Significado
Intención	Reproducción	Aplicación	Construcción
Procesos cognitivos	Serial, superficial	Concreto	Profundo
Estrategias	Ausencia de reflexión	Organiza, planifica, usa técnicas	Asocia, relaciona
Otras características	Se limita sólo a lo que se le pide	Presta atención a lo que quiere el docente	Disfruta del aprender

El neuroaprendizaje

La neurociencia cognitiva y, particularmente, el neuroaprendizaje, dedicado al estudio del cerebro como órgano del aprendizaje ha hecho grandes progresos a lo largo de las últimas décadas. Sabemos mucho más sobre cómo operan las neuronas, como se comunican, cómo forman redes y cómo se desarrollan a partir de sus recetas genéticas.

En este sentido, se establece que la primera condición para que los cerebros del alumnado se tornen receptivos para cualquier tipo de aprendizaje, supone generar un ambiente positivo, en el que cada cual se sienta resguardado y a gusto, para que sea cerebro- compatible.

Creación de un entorno resonante

Esto no está supeditado a ningún capricho, ni se justifica desde el “sentido común”, sino que responde a nuestro funcionamiento fisiológico y cómo a partir de diferentes estímulos, podemos generar neurotransmisores que favorecen al aprendizaje (como la dopamina, la adrenalina y la serotonina) o reaccionar emocionalmente a través de procesos como el “downshifting”.

El entorno resonante deberá presentar características adecuadas en tres ámbitos: el aspecto físico, el estilo de enseñanza- aprendizaje que se aplica y las características del docente :

Aspectos físicos	Aspectos de enseñanza/ Características del docente aprendizaje
Luz	Dar agenda diaria Inteligencia emocional
Temperatura	Cubrir todos los estilos de Pensamiento lateral
Agua	aprendizaje Liderazgo situacional
Disposición de los bancos	Dar feedback apropiado
	Formular consignas y objetivos claros
	Respetar períodos atencionales
	Desarrollar herramientas mentales

Los elementos requeridos para el logro de un entorno resonante deben complementarse con desafíos motivadores (no deben sobre exigir a nadie para evitar que se produzca la pérdida del interés y la baja de la autoestima). Sólo de esta manera podrá aspirarse a lograr un aprendizaje cerebro - compatible. **PREDOMINANCIA HEMISFÉRICA**

Partiendo de la premisa de que cada persona tiene un cerebro y una inteligencia únicos, que combinan sus capacidades de manera absolutamente particular, debemos pensar en una educación que no se ocupe (como ha ocurrido tradicionalmente) en forma privilegiada del perfeccionamiento del hemisferio izquierdo, sino del desarrollo de ambos.

Para que esto sea posible, es necesario trabajar los contenidos y las asignaturas articuladamente, fomentar actividades que apelen al pensamiento convergente y al divergente y concebir las capacidades de ambos hemisferios como igualmente importantes para justipreciar la inteligencia.

HEMISFERIO IZQUIERDO	HEMISFERIO DERECHO
Verbal	No verbal
Analítico	Sintético
Secuencial	Global, holístico, aglutinador
Lógico, racional	Creativo, intuitivo
Consciente del tiempo	Aquí y ahora
Utiliza modelos mentales	Crea modelos mentales
Divisorio	Simultáneo
Lógico, consciente	Analógico, inconsciente
Descriptivo	Gestáltico
Científico	Artístico
Temporal	Espacial
Concreto	Metafórico

CÓMO PERCIBEN Y PROCESAN LA INFORMACIÓN	
RESPONDE A INSTRUCCIONES	
Verbales	No verbales
RESUELVE LOS PROBLEMAS	
Racionalmente	Intuitivamente, observa patrones
OBSERVA	
Diferencias	Similitudes
PROCESA	
Lineal y causalmente	Holística y simultáneamente
SIGUE UNA LÓGICA	
Explícita	Implícita (inconsciente)
PREFIERE	
Conversación y escritura	Imágenes y dibujos
Opciones múltiples	Preguntas abiertas
Rutinas y hábitos	Novedades y cambios

Perspectiva de género y diversidad: Enfoque Interseccional

La perspectiva de género y diversidad ha puesto de manifiesto una situación desigual en torno a diferentes aspectos que influyen en la construcción de la identidad: además del género, categorías como la edad, condición socioeconómica, condición de migrante, la discapacidad, orientación sexual, religión, la pertenencia a comunidades indígenas, la ruralidad, la situación de privación de la libertad, etc. son producto de relaciones de poder que se dan en nuestras sociedades y dejan en lugares de privilegio a algunas personas, y en opresión a otras.

Ante esta desigualdad, se ofrece como herramienta de lectura teórica el enfoque interseccional, que permite abordar la complejidad de la vida cotidiana para desnaturalizar cómo estas categorías y su interrelación operan en cada contexto espacial e histórico específico e impactan en el acceso a derechos (como la vivienda, la educación, la salud, el trabajo, entre otros).

La imagen de la perspectiva interseccional muestra en un primer nivel clase social; orientación sexo/afectiva; edad; identidad de género y sexo; etnia/raza y discapacidad (actualmente se utiliza el concepto de diversidad funcional porque concibe a las personas con discapacidad como sujetos de derecho). En el segundo nivel se enuncian: educación; salud; estado maparental; apariencia; localización geográfica; ideología política; calificaciones laborales; titulación; (in)estabilidad económica; factor lingüístico; estado migratorio; religión o fe.



Particularmente en el ámbito educativo, esta mirada nos permite problematizar las desigualdades y los estereotipos para no reproducir valores sexistas, así como de desprecio a cuerpos no hegemónicos como son cuerpos gordos, bajos, ancianos, con diversidad funcional o cualquiera que no se ajuste a los valores dominantes de lo que se considera desde los cánones de época como un cuerpo “correcto” o como pertenecientes a una configuración familiar “no tradicional”.

Es a partir de esta mirada crítica que puede hacerse una reflexión sobre las prácticas docentes e institucionales, procurando construir una escuela más justa e igualitaria, que garantice una educación impartida respetando los derechos humanos de todos los sujetos, sin importar sus rasgos identitarios ni su contexto.

Herramientas pedagógicas

A continuación, se enuncian algunas actividades musicales, juegos y estrategias “MULTI - USO” sugeridas, que pueden adaptarse para trabajar en diferentes disciplinas e incluso en proyectos interdisciplinarios, pero se señala (a modo de ejemplo) qué contenidos o competencias se apunta a abordar en este caso.

Actividades musicales

Traducir una obra musical a un texto: escuchar una obra musical contemporánea instrumental, o que no tenga letra y escribir un relato a partir de las percepciones de cada uno. Luego, intercambiar el relato con el de otro compañero y volver a escuchar la obra. Conversar sobre las diferentes percepciones del hecho sonoro. (Inteligencia Lingüística y Pensamiento Divergente)

Buscando a Wally: dibujar y leer láminas a modo de partituras no tradicionales, identificando objetos sonoros e imitando sus timbres con fuentes sonoras no tradicionales. (Inteligencia Espacial y Pensamiento Divergente)

Paisajes sonoros: en grupos, salir a pasear a diferentes lugares (plazas, arroyos, bosques, oficinas, consultorios odontológicos, playas, aeropuertos, supermercados, bancos, etc.) y grabar el entorno sonoro. Luego, cada grupo presenta su grabación a la clase para que identifiquen el paisaje sonoro y los timbres que lo componen. (Inteligencia ambiental)

Las partes del todo: presentar una obra escrita para diferentes voces, planos de percusión corporal o instrumentos en particellas (escritas para una sola voz o línea instrumental). Repartirlas como si se tratara de obras diferentes. Cada cual debe

ejecutar la partitura que se le otorgó individualmente. Luego, se les da la entrada a todos a la vez, para que ejecuten todas las partes en simultáneo. Eso permitirá reconocer la importancia de cada una de las partes para el resultado final. (Trabajo en equipo, Ejecución Concertada, Figura - fondo, Solo - Tutti)

Mapas sonoros: crear mapas de paisajes sonoros, representando gráficamente sonidos que pueden evocarse. En grupos, armar rutas para recorrerlos por medio de sonorizaciones, pidiendo a toda la clase que identifique el recorrido en el mapa. (Inteligencia espacial y Pensamiento Divergente)

Juego de la Oca rítmico “El ritmo de la Oca”: armar un tablero, asignando un ritmo a cada casillero. La lectura rítmica irá haciéndose con palmas a medida que se avanza en el juego (tirando un dado). Además, puede trabajarse en diferentes planos sonoros, extrayendo una

tarjeta del mazo cada cual a su turno. Los planos pueden ser palmas sobre muslos, zapateo, castañeteo, chistido, cloqueo, etc. (Inteligencia Interpersonal y Pensamiento Convergente)

Emociones sonoras: en grupos o parejas, evocar por medio de relatos sonoros (sin usar palabras) una de las emociones básicas o primarias. Puede proveerse a la clase de una serie de imágenes o de una lista de términos correspondientes a las emociones trabajadas, para que puedan identificarlas: miedo, alegría, tristeza, ira, aversión, sorpresa. (Inteligencia Intrapersonal, Pensamiento Convergente y Divergente).

Composiciones contemporáneas: en grupos, crear partituras analógicas, representando con grafías no tradicionales los timbres a utilizar, su altura, duración e intensidad. Ejecutar las obras compuestas por cada grupo y luego las compuestas por los demás. (Inteligencia Musical y Pensamiento Divergente)

Dramatización: en grupos, relatar una historia sin palabras, por medio de sonidos y movimientos. Luego exponer al grupo clase para que reconstruyan el relato verbalmente. (Inteligencia Kinestésica y Pensamiento Divergente).

Historieta sonora: presentar las viñetas de una historieta sueltas y desordenadas. Luego, presentarlas por medidos un relato sonoro (en vivo o grabado) para que la clase las secuencie. (Inteligencia Lógico - Matemática y Pensamiento Convergente).

Los limones (este juego musical refuerza la noción de pulso compartido). Todo el grupo debe acompañar marcando el pulso con palmas sobre muslos y completar los dos tiempos de silencio entre frase y frase con dos castañetas, una por pulso de negra con puntillo. (Empatía y Trabajo en Equipo).

Alí Babá y los cuarenta ladrones (este juego nos obliga a estar pendientes de lo que hace nuestro compañero de al lado, aunque los demás e incluso nosotros mismos, estemos haciendo otra cosa en ese momento). Cada cual debe repetir la frase, copiando el movimiento que su compañero de la izquierda deja de hacer. (Empatía)

Respiración alternada: Mantener una nota, cantando al unísono, procurando que todos puedan respirar alternadamente, sin que se perciban “baches” o “vacíos” en el sonido. Hacer lo mismo en grupos, cantando tres sonidos de un acorde en simultáneo (Trabajo en equipo, Concertación).

Juegos y estrategias multiuso

La pesca de los clichés (estereotipos). Consiste en hacer peces de papel con diferentes frases estereotipadas que atañan al grupo escritas sobre cada uno. Cada grupo “pesará” un pez y luego reflexionarán conjuntamente sobre lo escrito. La reflexión deberá orientarse a valorar a cada cual, desde sus diferencias, ponerse en el lugar del otro y darse cuenta de lo que ese

otro siente y reconocerse desde las cualidades personales, sin sentir vergüenza. (Empatía, perspectiva Interseccional).

Elige tu propia aventura: proponer la investigación de una temática general (por ejemplo, la música argentina del s.XXI) permitiendo que cada cual cree sus propias estrategias y haga foco en aquello que le resulte más significativo, para luego compartirlo con la clase. (Autonomía, Sistemas de Representación Primarios).

El ta - te - ti: se presenta un gráfico (analógico o digital) con nueve casilleros, que contienen una actividad cada uno (todas presentan un mismo tema, pero a partir de diferentes estrategias). El casillero central se establece como obligatorio, pero se propone a cada estudiante que realice su propio recorrido seleccionando tres casilleros que le permitan conseguir hacer ta - te - ti. (Inteligencias Múltiples)

La sogá: Dividir la clase en dos mitades colocando una sogá en el piso o pegándole una cinta de papel. A continuación, proponer pares antinómicos para que cada cual se ubique en una de las dos posiciones señaladas. Esto da cuenta de que todos somos diferentes y también tenemos cosas en común con los demás. (Perspectiva interseccional).

El salvavidas: se reparten personajes (un médico, un bombero, un sacerdote, un maestro y una madre, por ejemplo) a 5 voluntarios para que hagan una dramatización de un bote que empieza a hacer agua en alta mar y sólo se cuenta con un salvavidas individual. Cada cual debe defender su importancia para la sociedad y la necesidad de salvarse. Luego se discute con toda clase, reflexionando sobre el valor de cada aporte individual (y sectorial) para el buen funcionamiento social. (Trabajo en equipo)

Debate: proponer un tema de investigación que permita abordarse desde diferentes miradas. Luego repartir en dos o más grupos las posturas que deben tomarse para poder defenderlas en un debate. (Empatía, Pensamiento Crítico)

La telaraña: en ronda y con un ovillo de hilo o lana comenzar a decir en voz alta algo que consideramos que poseemos como virtud y que puede ponerse al servicio del grupo. Luego sostener una punta del ovillo y arrojárselo a otro en la ronda, para que proceda de la misma manera. Al finalizar toda la vuelta a la ronda quedará conformada una red (parecida a una tela de araña, sostenida por todos). Reflexionar sobre la importancia de la tensión y el sostén que le imprime cada cual a la red para que no se caiga y luego hacer la traspelación de la metáfora al trabajo en equipo y al valor de cada aporte individual, desde una perspectiva interseccional.

Algunas estrategias para ejercitar la metacognición

Habiendo finalizado el abordaje de los contenidos propuestos, se puede incitar a la reflexión sobre lo aprendido de diversas maneras. A continuación, se enuncian algunas sugerencias:

Antes pensaba / ahora pienso: luego de haber participado del debate y habiendo escuchado la defensa de diferentes posturas poder identificar lo que pensaba antes y lo que pienso ahora. Anotarlo

Playa de estacionamiento: colocar en una cartelera las preguntas que queden

abiertas luego del trabajo. Después, pueden retomarse conjuntamente, o investigarse en grupos.

Contratos de aprendizaje: acuerdo entre profesor y estudiantes acerca de lo que va a trabajarse y establecer las responsabilidades de cada cual. Luego de finalizar el trabajo, revisar conjuntamente el cumplimiento del mismo.

Ticket de salida: luego de completada la actividad reflexionar individualmente sobre lo que cada cual “se lleva” o siente que pudo aprender.

Veó / pienso / me pregunto: identificar aquello que veo o comprendo, lo que pienso o infiero y los interrogantes que me surgen. Colocarlos en un cuadro.

La brújula: colocar en el esquema O (obstáculos: qué me preocupa sobre el tema, sus puntos negativos), E (qué me emociona / entusiasmo del tema, sus puntos positivos), N (que más necesito saber sobre el tema) y S (mis sugerencias y mi opinión)

CONCLUSIONES

Si bien el aislamiento obligatorio por COVID- 19 obligó a todos los miembros de la comunidad educativa a hacer cambios en sus prácticas (independientemente de su voluntad) para atender a la diversidad del alumnado, mediante diferentes estrategias y modalidades, ya de vuelta en la presencialidad plena, nos aparecen algunos interrogantes: ¿Hay aspectos valiosos de estas vivencias que vale la pena conservar? ¿Qué necesita ser cambiado? ¿Qué hace falta agregar?

Habiendo recurrido a la lectura de diferentes perspectivas teóricas en torno a la diversidad podemos afirmar que indudablemente se ha producido una ruptura en los paradigmas en los que se apoyaban las prácticas educativas tradicionalmente. Por consiguiente, al detectar a un alumno que no presta atención o que no participa en nuestras clases de la manera requerida, nos obliga a revisar nuestra propia práctica docente

y la elección de estrategias puestas en juego, para verificar si realmente estamos atendiendo a la diversidad de nuestro grupo.

Para ello, debemos considerar las condiciones del espacio físico en el que estamos trabajando, teniendo presentes al mismo tiempo las características de los períodos atencionales de acuerdo a la edad de nuestros alumnos, la importancia de la motivación y la adecuación de los desafíos propuestos.

Asimismo, la planificación de nuestras clases deberá evidenciar las particularidades de los miembros de cada grupo clase de manera profunda, atendiendo a sus diferentes estilos de aprendizaje. Tomando aportes de cada una de las teorías presentadas (inteligencias múltiples, inteligencia emocional, PNL, neuroaprendizaje, predominancia hemisférica y tipos de aprendices) estaremos en condiciones de proponer estrategias didácticas variadas que desarrollen el pensamiento convergente y el divergente y que fomenten un uso equilibrado de ambos hemisferios cerebrales.

Por último, a partir de la Perspectiva de Género y DIVERSIDAD y del ENFOQUE INTERSECCIONAL debemos procurar que la Educación no reproduzca estereotipos ni discriminación en ninguna de sus formas. Por el contrario, debe permitir a los sujetos encontrar sentido a sus aprendizajes y proyectarse hacia un futuro.

Para eso, es fundamental trabajar en equipo dentro de la institución, recuperando el deseo de aprender en el marco de una Educación conectada con la realidad, a partir de una mirada apasionada que, aunque se encuentre con obstáculos vaya marcando un sentido y una meta. Buscando intersticios que nos permitan identificar márgenes de intervención posibles, inventando nuevos dispositivos que puedan adaptarse a las necesidades particulares de cada contexto.

El desafío que tenemos por delante demanda, innegablemente, mucho esfuerzo de nuestra parte, pero supone el enriquecimiento de nuestra práctica docente y nos conduce a un resultado donde todos ganamos.

Referencias

- ANIJOVICH, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires. Paidós.
- BACHRACH, Estanislao (2012) Ágil mente. Aprende cómo funciona tu cerebro para potenciar tu creatividad y vivir mejor. Buenos Aires, Sudamericana.
- DILTS, Robert – EPSTEIN, Todd (1995) Aprendizaje dinámico con PNL. Barcelona, Urano.
- EDELSTEIN, Gloria (2020). Entre colegas, una conversación necesaria. En: En las Escuelas. Acompañar, Cuidar, Educar. Ministerio de Educación de la Nación (Serie Seguimos Educando, Cuadernillo para docentes). <https://www.educ.ar/recursos/154039/seguimos-educando-en-las-escuelas-cuaderno-para-docentes/>
- FERNÁNDEZ COTO, Rosana (2012) Celebrando el aprendizaje. Recursos teórico- prácticos para conocer y potenciar el “órgano del aprendizaje”. Buenos Aires, Bonum.

- FURMAN, Melina (2021) Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GOLEMAN, Daniel (1995) La inteligencia emocional. Buenos Aires, Vergara.
- LEVITIN, Daniel (2006) Tu cerebro y la música. El estudio científico de una obsesión humana. Barcelona, Novagráfik.
- MINISTERIO DE LAS MUJERES, GÉNEROS Y DIVERSIDAD. (2021). Perspectiva de género y diversidad. Colección XYZ. Editorial MinGéneros.
- MINISTERIO DE LAS MUJERES, GÉNEROS Y DIVERSIDAD. (2021). Igualdad en los cuidados. Colección XYZ. Editorial MinGéneros.
- MINISTERIO DE LAS MUJERES, GÉNEROS Y DIVERSIDAD. (2022). La desigualdad de género en escena en “Micaela para la ciudadanía”, Módulo 3. Plataforma de aprendizaje virtual.
- O’ CONNOR, Joseph- SEYMOUR, John (1994) PNL para formadores. Manual para directivos, formadores y comunicadores. Barcelona, Urano.
- ROBINSON, Ken (2009) El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo. Buenos Aires, Sudamericana.

“APORTES DE LA FILOSOFÍA EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES”



Pablo Enrique Castro
Prof. en Filosofía

pabloenrique559@gmail.com

Eje temático II del Congreso: Enseñanza y Aprendizaje: 2.3 Proyectos interáreas, interdisciplinarios o modulares. Aprendizajes Integrales.

Resumen

Suele ser frecuente la duda sobre la utilidad e importancia de la Filosofía en las trayectorias educativas de los estudiantes. Objetivo del presente será justificar argumentativamente dicha “utilidad” e importancia y la contribución al trabajo interdisciplinar que puede propiciar. Por ello, a través de una metodología propiamente dialéctica e inductiva, primero se analizan tres problemáticas habituales del quehacer pedagógico, luego se establecen los horizontes hacia los cuales se apunta para solucionarlas y en tercer lugar se ofrecen herramientas básicas de lectura e interpretación de textos, cognitivas y metacognitivas, que utiliza con abundancia el pensamiento filosófico y que se convierten en la contribución específica a la educación en general. También se ofrecen como elementos que pueden utilizar las demás áreas al estilo interdisciplinario o por proyectos integradores. Estas dos premisas son sostenidas con argumentos de educadores y pensadores destacados. De esta manera, se prueba el valor, importancia y contribuciones de la Filosofía en la trayectoria educativa de los educandos, pues favorece la elaboración de hábitos, rutinas y estrategias del pensamiento, fundamentales para el estudio.

Palabras Clave

Filosofía – pensar – utilidad – estudiantes.

INTRODUCCIÓN

La experiencia docente en el campo de la Filosofía como espacio curricular, conlleva unas preguntas que quizás propios y ajenos se hacen pero que se las evita a menudo: ¿para qué sirve la Filosofía a los estudiantes en sus vidas? ¿qué sentido tiene estudiar hoy Filosofía si el mundo y la educación están cada vez más tecnológicas e informatizadas? ¿Por qué no se reemplaza por algo más útil? Entre otras muchas. Igualmente, las respuestas serán variadas, poco fáciles de asimilar, pero aquí se mencionarán algunas que se consideran de gran aporte, tanto para los docentes de cualquier espacio curricular, como para los alumnos que interactúan a diario con ellos.

Por otro lado, la presente reflexión será una justificación argumentativa de la validez y utilidad del pensamiento filosófico en los estudiantes y la posibilidad de un trabajo interdisciplinario con los colegas docentes.

Todo ello quedará explicitado en tres partes diferenciadas como planteamiento de situaciones en el quehacer educativo (Lo que se ve y hace), desafío o búsqueda de fines en la educación (Lo que se quiere y busca) y algunas propuestas superadoras a realizar (Lo que se podría hacer); luego, en la conclusión se expondrá sintéticamente la contribución que la Filosofía hace al desarrollo del campo de la educación, sobre todo, a las trayectorias educativas de los estudiantes del nivel secundario y en continuidad del nivel superior.

DESARROLLO

Lo que se ve y hace

Aquí se intenta poner la mirada en el quehacer pedagógico actual de alumnos y docentes, por motivo de espacio sólo se seleccionan tres observaciones.

En ocasiones, es habitual llegar al curso y ver que los alumnos están centrados en lo contrario al espacio curricular que toca, en sus grupos o celulares y luego de los saludos protocolares correspondientes se debe incentivar la atención, las ganas de trabajar, las obligaciones de tareas a presentar, el interés, entre otras acciones. Lo que se quiere decir con esta somera descripción es que los alumnos, a su modo, demuestran su adolescencia en plenitud al evitar dar señales de interés por el tema, la materia o incluso la presencia del docente. Es lo normal y común; con ello quizás no haya problema. Es similar a la actitud ante el conocimiento que describe el filósofo y ensayista español Fernando Savater (20112) en su libro *Ética para Amador*: Hay ciencias que se estudian por simple interés de saber cosas nuevas; otras, para aprender una destreza que permita hacer o utilizar algo; la mayoría, para obtener un puesto de trabajo y ganarse con la vida. Si no sentimos curiosidad ni necesidad de realizar tales estudios, podemos prescindir tranquilamente de ellos. (p. 15)

Lo curioso, es que más generaciones de alumnos encuentran menos interés y menos atención en las propuestas curriculares obligatorias y hasta lo demuestran con gran desparpajo. Es un síntoma de la posmodernidad dirían algunos; por ejemplo, así lo describe el filósofo surcoreano Byung-Chul Han (20172):

La cultura requiere un entorno en el que sea posible una atención profunda. Esta es reemplazada progresivamente por una forma de atención por completo distinta, la hiperatención. Esta atención dispersa se caracteriza por un acelerado cambio de foco entre diferentes tareas, fuentes de información y procesos. (p. 34-35)

Y aquí viene la pregunta de siempre: ¿Cómo o qué hacer para que tengan curiosidad, atención o necesidad por el estudio, el conocimiento? Ya muchos respondieron con nuevos modelos educativos extraídos de otras ciencias e incluso del ámbito empresarial como el “El enfoque de la investigación-acción”, “El enfoque

por competencias” y no olvidemos “El marco de Organización de los Aprendizajes” (MOA) de la Secundaria Federal 2030 con el Aprendizaje Integrado, Aprendizaje por Proyectos o la Interdisciplinariedad; y así van implementándose tras ensayo y error con y sin éxitos buscando la atención adolescente. Aunque no se prescinde de esas propuestas a veces impuestas, siempre se ofrece la impronta personal en el proceso de enseñanza y aprendizaje; es la extraordinaria virtud de la reinención de cada docente, algo necesario de destacar al momento de responder a las situaciones problemáticas que se van presentando.

Otra realidad que se percibe habitualmente, es el mundo de la tecnología digital, el internet, con una sobrecarga de información a veces inútil, opuesta a la tecnología analógica ya perimida, en la cual muchos han nacido y vivido, los ahora llamados “inmigrantes digitales”.

La experiencia de la actual pandemia hizo que numerosos docentes debieran amoldarse a la fuerza a las nuevas TICs, lo cual trajo aparejado nuevas causas de estrés y otros males también; aquellos más jóvenes de edad (millennials) y otros de espíritu, lograron sacarle gran ventaja ya que son “nativos digitales”. En palabras de algunos investigadores y docentes que analizan los nuevos escenarios educativos, como Ruth Harf, Delia Azzerboni, Sandra Sanchez y Nestor Zorzoli (2022):

La institución escuela y las practicas docentes, lejos de “aislarse” debieron reinventarse; distintos recursos y herramientas se utilizaron sin tener certezas de su lógica y alcance; discusiones alrededor de las conceptualizaciones y expectativas de distintos actores sociales en torno a la escuela se hicieron mucho más visibles y, por si esto fuera poco, aspectos enquistados en las prácticas escolares contra los que mucho se venía traccionando por modificar quedaron expuestos. (p. 11)

Sin embargo, es constatable que dichas tecnologías más allá del Covid 19, dejaron más en evidencia los atrasos educativos del sistema y provocaron nuevas conductas, nuevas percepciones y nuevas sensibilidades que obnubilan y no dejan valorar sus consecuencias; al menos así puede percibirlo alguien que vivió los continuos cambios de paradigmas de la época. (Chul Han: 2014 p. 11)

Una última representación que probablemente los docentes van captando de los alumnos en su trayectoria educativa y que es fruto de las nuevas sensibilidades culturales posmodernas, es la transformación de las relaciones interpersonales y el contexto socio-ambiental. El filósofo y sociólogo francés, Gilles Lipovetsky (2021) dice al respecto:

Si el individualismo moderno comporta la liberación del mecanismo de identificación con el otro, el individualismo posmoderno tiene por característica extender la identificación al orden no humano. Identificación compleja que debe relacionar-

se con la psicologización del individuo: a medida en que este se “personaliza” las fronteras que separan al hombre del animal desaparecen, cualquier dolor, aunque sea de un animal quien lo sufre, se vuelve insoportable para un individuo constitutivamente frágil, conmovido, horrorizado por la sola idea del sufrimiento. (p. 243) Sería falta de sentido común no percatarse de estos profundos cambios y percepciones, aunque sin hacer juicios morales. Por ello, es necesario abordarlo desde la Educación (que de hecho lo hace) para formar a los ciudadanos de esas nuevas formas de relacionarse. A estas situaciones, la Filosofía tiene mucho que decir pues es como el imperativo constante de evitar la deshumanización y buscar una verdadera humanización. Con las palabras movilizadoras del médico psiquiatra español y también ensayista Enrique Rojas (19948):

Se puede decir, llegados a este punto de nuestro recorrido, que el hombre light es sumamente vulnerable. Al principio tiene un cierto atractivo, es chispeante y divertido, pero después ofrece su auténtica imagen; es decir, un ser vacío, hedonista, materialista, sin ideales, evasivo y contradictorio. (p.93)

Desde la posición de educadores y formadores de personas se puede evitar que los alumnos (y docentes mismos) alcancen o al menos eviten la esquizofrenia del “hombre light” actual descrita por el médico citado o la desaparición de las fronteras que diferencian al ser humano de su entorno.

Lo que se quiere y busca

A modo general, todos conocen los objetivos de la Educación y por ello, pueden estar de acuerdo con las palabras expresadas por una docente que ofrece un excelente proyecto institucional de comprensión lectora en el nivel secundario, Diana Martínez (2022): la escuela secundaria como una instancia obligatoria presentaba el desafío de que todos los jóvenes la completaran con un grado de conocimientos y herramientas que les permitieran continuar sus estudios, ser ciudadanos conscientes y vincularse con el mundo del trabajo. (p.21)

Sin embargo, ella también constata que “...lejos estaban - ¿y están? - de reflejarse en las practicas áulicas, todavía pegadas a la homogeneización.” (p.21) Pero son los objetivos y allá se debe ir a conseguirlos. Es lo que se pretende también desde el MOA (2017):

Garantizar el derecho a aprender en el siglo XXI implica que todos los/las estudiantes puedan desarrollar las capacidades necesarias para actuar, desenvolverse y participar como ciudadanos en esta sociedad cada vez más compleja, con plena autonomía y libertad. (p.5)

Con respecto a lo que se mencionaba en el apartado anterior sobre el desinterés de

alumnos y el esfuerzo docente por atraer su atención con nuevas formas y modelos educativos, la Filosofía no es ajena a la búsqueda de interés y esfuerzos pedagógicos actuales por hacerse entender y querer. Pero lo hace de una forma un poco más desafiante, especulativa y abstracta, apelando a la razón más que a sensaciones de agrado/desagrado, a la estructura lógica y coherente de pensamiento más que a la imaginación y el todo vale. Como se ve, tarea nada atractiva ni sencilla ante la cual muchos sucumben en su cumplimiento y se dejan vencer por lo más fácil, agradable y amigable para no quedar mal vistos ante alumnos y colegas, además de evitarse fatigas y dolores de cabeza que ya demasiado tienen con los propios. Aun así, ese es el cambio o transformación que se busca desde la Filosofía: que los alumnos tengan interés por el pensamiento lógico y abstracto para luego aplicarlo a su realidad cotidiana. En otras palabras, que en muchas situaciones logren pensar antes de actuar para evitarse complicaciones innecesarias; sería el ideal a perseguir. Así lo entiende una gran capacitadora y docente Laura Lewin (2021; p. 154) quien, al proponer la transición de la escuela del saber a la escuela del ser, pregunta: “¿sabías que aprender es una consecuencia de pensar?” y más aún, aspira a la capacidad superior del pensamiento, “la metacognición o reflexión sobre los propios pensamientos.” (p 172); allí radica la importancia de aprender a pensar y generar hábitos de la mente que pretende la Filosofía.

En segundo lugar, la sobrecarga de información y los cambios profundos que implican las TICs o la realidad digital, obligan a la Filosofía dar respuestas urgentes para saber amalgamar lo positivo de lo nuevo con lo bueno de lo antiguo. De esta manera se intenta acortar la brecha de los “inmigrantes digitales” y “habitantes digitales” de la “aldea global”. Sería un anacronismo seguir enseñando la historia de la Filosofía con sus representantes más importantes sin dar también una mirada crítica de la realidad actual a nivel antropológico, epistémico y gnoseológico, analizando las consecuencias de la era digital para no quedarnos en la mera sociedad de la información y pasar a la sociedad del conocimiento.

Seguramente en muchos programas y planificaciones aparece el denominado desarrollo del “pensamiento crítico” como objetivo pretendido, pero quizás suele entenderse como mera emisión de una opinión contraria a la oficial o general; sin embargo, el pensamiento crítico busca el análisis objetivo y sistemático, no un solo punto de vista opinable. Con una mirada actualizada y analizando el enjambre de las tecnologías actuales, el filósofo Chul-Han (2014; p. 13) se refiere a la distancia necesaria antes llamada objetividad que debe existir para considerar la realidad en todo su sentido; él lo denomina “respeto” o capacidad de mirar de nuevo, una mirada distanciada. Literalmente, dice:

También el entendimiento presupone una mirada distanciada. La comunicación digital deshace, en general, las distancias. La destrucción de las distancias espaciales va de la mano con la erosión de las distancias mentales (p. 14)

Ese sería el pensamiento crítico o la capacidad crítica que la Filosofía ofrece a través de sus abstracciones y análisis sistemáticos; pero con la abundancia de informaciones virtuales y de vertiginoso cambio, esta capacidad se ve cada vez más reducida. Con respecto a la tercera problemática, como dice Gilles Lipovetsky (2021; p. 27): “La educación, antes autoritaria, se ha vuelto enormemente permisiva, atenta a los deseos de los niños y adolescentes...” suavizando su afirmación, puede ser tomada quizás como una educación más humanizada, atenta no tanto al contenido conceptual sino a los sujetos de aprendizaje. Sin embargo, se debe evitar caer en la vorágine deshumanizante que el permisivismo y el poco criterio formado van arrojando a docentes y alumnos, de tal manera que se pierde el sentido ético del que hacer humano. Por ello, aunque parezca contradictorio, mientras más formación y exigencia de respeto y derechos existe, hay más rechazo y desigualdades entre personas y mayor contemplación con el medio socio ambiental.

Algo habrá que revisar para lograr los objetivos de una mejor humanización sin quitar la importancia del medio en el que se habita. La experiencia del conocimiento ya demostró que una ciencia sin ética, unas leyes sin ética, una política sin ética y unos profesionales sin ética, carecen de sentido, de fines claros y no buscan la verdad ni el bien del ser humano o el mundo que habita; de allí las contradicciones. La Filosofía propone una vuelta a valores éticos que no se deben abandonar, una educación de la conciencia autónoma pero respetuosa de las demás. Con palabras del ya citado filósofo Savater (2011):

Lo contrario a ser moralmente imbécil es tener conciencia. Pero la conciencia no es algo que le toque a uno en una tómbola ni que nos caiga del cielo. Por supuesto hay que reconocer que ciertas personas tienen desde pequeñas mejor “oído” ético que otras y un “buen gusto” moral espontáneo, pero este “oído” y “buen gusto” pueden afirmarse y desarrollarse con la práctica (lo mismo que el oído musical y el buen gusto estético). (p.71)

Esta práctica no consiste en reducir la ética a buenos modales y cordialidad exquisita, sino en formar conciencia de lo bueno y lo malo con criterios firmes y no light.

Lo que se podría hacer

Seguramente con tanta información un tanto movilizadora cabe preguntarse ¿Qué hacer entonces? O ¿acaso no lo estamos haciendo ya? O ¿hay otras alternativas de respuesta? Y

como siempre se termina diciendo “se hace lo que se puede” pero como la Filosofía insiste en preguntar, objeta: realmente ¿se hace lo que se puede? Se responde a sí misma: Sí y no; es que siempre se puede hacer más, no hay que conformarse. Sobre todo, en estos tiempos donde se insiste en la Interdisciplinariedad y el Aprendizaje por Proyectos, entre otros, se debería comenzar por el trabajo mancomunado de los espacios curriculares afines que garanticen no solo una enseñanza sino un aprendizaje novedoso y aplicable a la realidad mencionada anteriormente. Un aprendizaje que lleve al alumno a decir “Pienso... luego elijo”, como titula un libro (Beccar Varela, E; et al. 2012) de orientación vocacional, propuesto por psicólogos que trabajan en la materia.

Por ello, ante la primera problemática planteada, la falta de atención e interés de los alumnos y la capacidad de pensar antes de actuar, la Filosofía les ofrece ejercitar estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender y generar hábitos mentales. Esto también lo realizan otras áreas, por lo que se puede efectuar un proyecto interdisciplinario en el que se busque la construcción de una idea mental a través de generar preguntas y pedir aclaraciones, seleccionar ideas principales y secundarias, organizar ideas, explorar el texto, inferir hipótesis y formularlas, resumir, elaborar mapas conceptuales, analizar la propia comprensión discutiendo con otros, etc. Mediante estas herramientas se pretende buscar la metacompreensión y así, “A través de esa toma de conciencia, se estará interviniendo para que los estudiantes se conviertan de usuarios ingenuos en usuarios maduros del lenguaje.” (D. Martínez, 2022; p. 28-47)

En consonancia con el aporte de Laura Lewin (2021) la Filosofía es el motor principal del aprendizaje basado en el pensamiento, y para promover la cognición y la metacognición propone:

En vez de darles respuestas para memorizar, debemos brindarles a los alumnos situaciones o problemas para resolver. Debemos enseñarles a los chicos a pensar y a realizar razonamientos de orden superior. Esto es, ayudarlos a desarrollar pensamientos profundos. (p. 162)

A la segunda problemática que plantea una sobrecarga de información y actividad digital que nubla la razón y el conocimiento provechoso, la Filosofía procura el pensamiento crítico mediante la autoexigencia y la constancia en la lectura y comprensión textual, el análisis objetivo de la realidad para emitir inferencias, ejercicios de autodominio en el uso de las herramientas comunicacionales, análisis crítico y argumental de la información y de convencer de que la tecnología no es un fin sino un medio de aprendizaje. Así lo entiende también Laura Lewin (2021):

La comunicación cambió y la manera de aprender también. Cuando nuestros alum-

nos nacieron, Google ya existía. Juegan con videojuegos, usan celulares, internet, están activos en las redes sociales. Para ellos la tecnología es algo de todos los días y debe ser utilizada para que la transmisión de la información y el aprendizaje sean más interesantes. La tecnología debe ser un medio, no un fin, en todas las áreas y en todos los niveles. (p. 215)

La tercera problemática de carácter antropológico y ético, la Filosofía ofrece, a través de las habilidades intelectuales y hábitos mentales mencionados arriba, un ejercicio y apropiación de habilidades éticas que no deben faltar en el ser humano, como “el manejo de la frustración, la resiliencia, el esfuerzo y la perseverancia.” (Lewin 2021; p. 37)

Volver, recuperar o generar estos valores éticos y tantos otros que se podrían mencionar, se irá logrando en la medida que los docentes los posean y utilicen. Por eso, para lograr personas que respeten al ser humano en su totalidad, al medioambiente y realicen actos moralmente correctos, es necesario atender a la recomendación que hace la investigadora Laura Lewin (2021): primero me ayudo yo, adulto, para luego poder ayudar a mis alumnos. Y cuando digo “me ayudo yo” me refiero a buscar antes nosotros mismos ese estado de equilibrio emocional.

El mantener la calma y responder, en vez de reaccionar, es lo que va a permitir que puedas conectarte mejor con tus alumnos. Después de todo, educar no se trata de qué hace el alumno, sino de qué hacemos nosotros en función de eso.

Siempre tendremos emociones, así que es tiempo de que aprendamos a manejarlas. Debemos aprender a responder en vez de reaccionar. (p. 49)

Entonces, si los docentes se aplican a ello, lograrán enseñar actitudes y valores éticos y los alumnos, a su vez, las percibirán y aprenderán.

Por su parte, sería un desafío plantearse como objetivo, lo que el psiquiatra Enrique Rojas (19948) plantea en el prólogo de su libro “El hombre light”:

Hay que conseguir un ser humano que quiere saber lo que es bueno y lo que es malo; que se apoya en el progreso humano y científico, pero que no se entrega a la cultura de la vida fácil, en la que cualquier motivación tiene como fin el bienestar, un determinado nivel de vida o placer sin más. Sabiendo que no hay verdadero progreso humano si éste no se desarrolla con un fondo moral. (p. 12)

La anterior descripción de un ser humano ético y bien pensante, cabe como reflejo de cada docente o al menos debería serlo.

CONCLUSIONES

A modo de síntesis, se irán plasmando las contribuciones del presente trabajo en

relación con los propósitos del mismo y con el eje y temática en la cual se postula. Para lograr responder a la habitual pregunta ¿para qué sirve? o ¿qué sentido tiene estudiar hoy Filosofía? se seleccionaron tres problemas específicos del quehacer pedagógico, como representaciones docentes sobre los estudiantes y sus trayectorias: primero, la falta de interés de los alumnos más la urgencia de atraer su atención, segundo, la sobrecarga de información junto a los cambios profundos que implica la realidad digital y tercero, la transformación de las relaciones interpersonales y el contexto socio-ambiental que derivan en una deshumanización y poco criterio ético.

Ante los anteriores problemas se presentaron los objetivos que pretende la Educación actual y los anhelos o ideales a los que aspira la Filosofía en particular, para contrarrestar dichas problemáticas: lograr la cognición y la metacognición, construcción de un verdadero pensamiento crítico ante la realidad existente y una contemplación de valores éticos que definen a un auténtico ser humano.

En un tercer apartado se mencionaron diversas metodologías, técnicas y recomendaciones para aplicar en la actividad educativa como contribución específica de la Filosofía y que pueden aplicar todas las demás áreas, o bien, hacer proyectos interdisciplinarios, pues son herramientas básicas para la comprensión lectora y el pensamiento fuerte, sistemático o argumentado.

Con este análisis y fundamentos abundantes, se puede concluir definitivamente, que la Filosofía no consiste en una mera “charla de café” o un “hablemos de la vida, profe” que queda en lo opinable, sino que es la elaboración de hábitos, rutinas y estrategias de pensamiento de gran interés, validez, utilidad e importancia en las trayectorias educativas de los estudiantes. El contenido conceptual filosófico, como lo podría ser de cualquier área, es sólo la excusa para lograr ese pensamiento. Por ello, contribuye a realizar una máxima que suele atribuirse a Platón: “Educar es dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son capaces”.

Referencias

- Beccar Varela, E. Larocca, N. Muracciole, M. (2012) Orientación vocacional: pienso... luego elijo. Testimonios, reflexiones y ejercicios para una buena elección. Bs. As. Biblos.
- Chul Han, Byung (2017) La sociedad del cansancio. Barcelona. Herder.
- Chul Han, Byung (2014) En el enjambre. Barcelona. Herder.
- Harf, R. azzerboni, D. Sánchez, S. Zorzoli, N. (2021) Nuevos escenarios educativos: otra gestión para otra enseñanza. 50 iniciativas. CABA. Noveduc.
- Lewin, Laura (2021) La nueva educación: de la escuela del saber a la escuela

la del ser. CABA. Santillana.

- Lipovetsky, Gilles (2011) La era del vacío. Colección Compactos. Barcelona. Anagrama.
- Martínez, Diana (2022) Sobrelecturas. No entienden lo que leen: un proyecto institucional de comprensión lectora en nivel secundario. CABA. Aique.
- Rojas, Enrique (1994) El Hombre Light. Una vida sin valores. Colección fin de siglo. Bs. As. Ediciones T. H.
- Sabater, Fernando (2011) Ética para Amador. Bs. As. Ariel.
- Secretaría de Innovación y Calidad educativa (2017) MOA: Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. Bs. As. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

“DESDE EL ASIENTO CONTIGUO CLAVES PARA HUMANIZAR LA EDUCACIÓN VIRTUAL”



Autor 1

Andrea Jovita Céspedes

Profesora de Ciencia Política
Especialista en Educación Superior y TIC
abanandrea2@gmail.com

Autor 2

Mirta Elizabeth Gareca

Profesora de Tecnologías
Especialista en Educación Superior y TIC
megareca.69@gmail.com

Resumen

La plataforma educativa de la provincia de Salta, Campus Edusalta, tuvo solo durante el segundo semestre del año pasado tres mil inscriptos a las diferentes propuestas, sin embargo, el porcentaje de títulos que emite por las capacitaciones que presta no superan el 24%. Se infiere que muchos de los excluidos de la titulación nunca ingresaron al aula y son, en reiterados casos, docentes de gran y rica experiencia que, como comunidad educativa, no podemos darnos el lujo de perder en “la interacción social y la construcción del conocimiento en forma colaborativa” Silva Quiroz (2013) con los recién llegados al aula quienes ganarían mucho al escucharlos o leerlos.

Por ello es necesario cambiar el paradigma del docente conductista, dueño del escenario del aula y llevarlo al de creador de conexiones, entrenador, motivador, organizador: TUTOR desde una postura Conectivista. Consciente del protagonismo del estudiante y de la imperiosa necesidad de una presencia afectiva, asertiva y coloquial sin dejar de ser académica en la plataforma

Desde nuestra experiencia como capacitadoras de tutores en Edusalta, pudimos comprobar, al acompañarlos en las diferentes propuestas, que, cuando un/a tutor/a aplica los conocimientos logrados en la capacitación, ellos pueden sentir a un amigo en el asiento contiguo, que le abre el libro, lo invita a leer, le hace preguntas claves, lo corrige y luego lo aplaude reconociendo su éxito. Por lo tanto, este estudiante difícilmente abandona el curso porque su tutor/amigo lo espera.

Palabras Clave

Presencia Afectiva, asertiva, virtualidad y coloquial

INTRODUCCIÓN

El curso de Formación de tutores virtuales (agosto- octubre 2021) tuvo como uno de los objetivos formar tutores empáticos para acompañar las diferentes propuestas en la plataforma Edusalta y de esta manera aumentar los docentes titulados, dado que, si bien a nivel mundial el promedio de retención en educación virtual es del 30% (según Anderson del Tecnológico de Monterrey) en el Campus del Ministerio de educación de la provincia esta cifra se reducía al 25%.

Durante el dictado del curso se dio especial énfasis a la práctica del acompaña-

miento afectuoso, asertivo y coloquial por parte del tutor al cursante, no sólo en el diseño del contenido y mensajes, sino también a la selección de herramientas, imágenes, actividades, etc. De esta forma, las teorías de George Siemens, Stella Porto, Gilly Salmón y Juan Silva Quiróz que se propuso en la capacitación, dio como resultado un incremento (sólo en el primer semestre de este año) llevándolo a un 36%, y se espera un aumento de este porcentaje para el segundo semestre.

Nuestra premisa fue sencilla, si el estudiante se siente acompañado por un maestro al que le interesa, quién sabe transmitir el conocimiento, de una forma coloquial, amena, entendible, el cursante difícilmente abandonará una plataforma de educación a distancia o LMS (Lerning Management System), es más, el objetivo de esta ponencia es que cada una de las personas que nos escucha o lee, considere estas sugerencias como estrategias poderosas de aprendizaje: es nuestro anhelo compartir los frutos del aprendizaje colaborativo del Campus Edusalta.

DESARROLLO

En la educación a distancia virtual, generalmente, existen diferentes actores, hablamos de la figura del capacitador/a como el encargado/a de un curso, quien planifica, selecciona los contenidos y habilidades, diseña un aula, entre otras acciones; sin embargo aparece un rol preponderante: el del tutor/a quien según Juan Silva Quiróz (2010) es “un facilitador, que guía y orienta al alumno posibilitando le la interacción social y la construcción del conocimiento en forma colaborativa” esto lo logra a través de una planificación centrada en la creación de canales para conectar el conocimiento con las necesidades del tutorando.

Los/as tutores virtuales, en su formación, toman como base la teoría de aprendizaje del Conectivismo para la era digital. Esta teoría enunciada por George Siemens parte del análisis de las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, para explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente, vivimos, nos comunicamos y aprendemos. Según G. Siemens “El intento natural de los teóricos es seguir revisando y desarrollando las teorías a medida que las condiciones cambian. Sin embargo, en algún punto, las condiciones subyacentes se han alterado de manera tan significativa, que una modificación adicional no es factible. Se hace necesaria una aproximación completamente nueva”. El/la tutor/a frente al aula virtual llega como un/a creador/a de conexiones, parafraseando a Siemens: un conector de tuberías. Estas conexiones son mejor aceptadas cuando las realiza un tutor empático.

La praxis y la experticia adquirida en estos últimos meses en el rol de tutores virtuales nos lleva a inferir en dos canales claros para lograr los objetivos propuestos de

este proyecto, los cuales son:

La importancia de la comunicación efectiva, asertiva y coloquial.

La utilización significativa y pertinente de los recursos y actividades de la plataforma Moodle, que a continuación se detallan:

LA COMUNICACIÓN

- La presencia afectiva

Un tutor debe ser como el organizador de un evento que espera en la puerta y da la bienvenida a cada uno de sus invitados. Ninguno recibiría a sus invitados con: Bienvenido, bienvenida, bienvenide querido/a/e, en vez de eso procuraremos hacerlos sentir importante y para ello nada más efectivo que el más hermoso de los sonidos: Su nombre. Decirlo al principio de un curso no es un detalle más, es el principio de una relación de confianza, aunque el mensaje que continúe no sea más que una plantilla que se repita quinientas veces, el sólo hecho de que la misma empiece con el nombre propio del estudiante ya la hace única y especial al destinatario.

Una vez que hemos llamado la atención del estudiante y tenemos su confianza, deberemos conocer sus intereses, Stella Porto (sin fecha) dice que generalmente acceden a la educación virtual adultos independientes de ingresar o no, por lo tanto, debemos conocer sus objetivos para mostrar en las diferentes respuestas como la capacitación que está tomando con nosotros responde a los mismos. Esto lo haremos en una segunda etapa de socialización, que Gilly Salmon así denomina, pero advierte que esto no ocurrirá si no existe una “intervención sensible y apropiada por parte del E-moderador” Para la misma son apropiados los foros que inviten al diálogo con preguntas abiertas:

“trabajando al interior de una comunidad de aprendizaje. El éxito o fracaso se debe frecuentemente a factores sociales y técnicos. En estas dos primeras etapas es cuando se produce la mayor parte de deserciones, en algunos casos los alumnos nunca logran entrar a los ambientes y los que lo hacen, no se sienten socialmente integrados al grupo, no participan y pronto abandona” Gilly Sálmon (sin fecha) Como parte de las actividades del curso: Formación de Tutores virtuales, se solicitó a los participantes la redacción de mensajes para diferentes situaciones: Una bienvenida, una invitación a participar de un foro, la respuesta a un cursante que reclama una calificación, etc. Los tutores practicaron respuestas amables:

“Querida María” he notado que aún no ingresaste al foro... puedo ayudarte?” (Camila Astigueta Tutora)

“Estimado Juan, ... lamento mucho que no lograras completar el examen por el ataque de asma que tuviste, comprendo muy bien cuando el pecho se cierra y el pavor te invade... recuerda que siempre puedes contar conmigo, respira tranquilo, imagina otro contexto... ¡Puedes lograrlo! ¡Estoy para ayudarte! (Daniela Mastrandrea Tutora)

La presencia afectiva, constante y sincera del tutor sólo se logra cuando mantiene su propia humanidad, al conservar el tiempo que otorga a sus afectos, a su familia, a sí mismo por planificar sus intervenciones, con plantillas pre elaboradas con los equipos capacitadores de manera tal que haya coherencia en todas las devoluciones.

Los efectos de mantener la propia humanidad los pudimos ver al acompañar a ciento noventa directoras de los Jardines de la provincia, una de ellas al borde de las lágrimas por la frustración de no poder ingresar a la plataforma expresó: “¡¡tengo más de treinta años en el aula y en la gestión y no puedo ingresar a un aula virtual. ¡Yo te pongo en orden a toda una escuela y no puedo ingresar a un aula, a un aula!!” Nuestros tutores, con mucha paciencia, intentaron una y otra vez junto con la directora recuperar su usuario y contraseña, le mostraron lo importante que era su voz en el Campus y la dejaron con un nuevo poder.

Un tutor presente es aquel que conoce a sus estudiantes, los llama por el nombre, felicita sus intervenciones, corrige en privado los errores privados y en público los errores públicos, reconoce el esfuerzo y, de manera constante, simple y poderosamente está. Para lograrlo es necesario una adecuada distribución de los estudiantes entre los tutores, sin sobrecargar, ni saturarlos con muchos alumnos y responsabilidades. Aquí pudimos ver, en diversos cursos, que aún los más afectivos y asertivos tutores si tienen muchos estudiantes a cargo no podrán retenerlos. Lo ideal serían de cincuenta a setenta tutorados de un mismo curso.

- La presencia asertiva:

Estrella Montolio lingüista, profesora de la Universidad de Barcelona dice que “Ser asertivo significa que uno encara la disensión hacia la resolución del conflicto al dar respuestas concretas y específicas” La tercera etapa Gilly Salmon dice que es la apropiada para compartir información. El tutor deberá ser asertivo en sus intervenciones, aquí somos el tipo de amigo que te dice las cosas de forma directa. Y en

este punto es tan importante decir las cosas que se deben mejorar como aquellas que merecen elogiarse.

“Estimado Juan: Recibí tu trabajo, felicidades por presentarlo respetando las normas APA, esto es sumamente importante dado que... Por favor revisa la cohesión entre los diferentes párrafos, especialmente ... (Lorena Villa Tutora)

Por otra parte, dar instrucciones específicas al guiar en un trabajo.

Estimados/as estudiantes, ¿Cómo están? Como lo habrán advertido, ya se encuentra activo el Trabajo N° 2 “Las relaciones entre Didáctica el Currículum”. Recuerden que, para aprobar este espacio, deben contar con al menos dos participaciones. Les recomiendo que:

Antes de adentrarse de lleno en el trabajo puedan leer primeramente la Clase 2, observen detenidamente los audiovisuales que allí se proponen.

Luego de trabajar sobre la clase 2, profundicen sobre el material bibliográfico, concretamente el texto de Facundo Contreras que encuentran en la carpeta de bibliografía. Este texto es una selección puntual y precisa sobre el tema que estamos trabajando, allí encontrarán modelos, situaciones y casos detallados útiles para el estudio de nuestros temas. Sigán por el texto de Inés Dussel y finalicen con los aportes de Gimeno Sacristán, esta es una recomendación personal de lectura, pensada en la complejidad y temas de cada texto, ustedes pueden iniciar por aquella que crean más conveniente.

Por último, les comparto el siguiente video, como material complementario y ampliatorio, para profundizar el tema. Es un audiovisual producido por Canal Encuentro, de la Serie Explora: El Currículum – Inés Dussel.

Finalmente pueden intervenir en el Foro con las actividades que allí se disponen. Les comparto estas orientaciones, porque particularmente esta clase posee mucha información que puede llegar a confundirles. (Gustavo Navarro Tutor)

-La presencia coloquial:

La coloquialidad en la educación a distancia virtual no significa impresionar o convencer, un tutor virtual NUNCA saca la guitarra, Si conoce el contenido, la bibliografía

fía obligatoria, la supletoria, las páginas que elaboran tareas para el tema, etc, por lo tanto, tiene la capacidad de adecuar la teoría al estudiante. Es interesante, como una palabra rebuscada o grandilocuente, puede distraer a un tutorado que sale de la plataforma para buscar el significado de la misma y termina en Facebook actualizando su estado o peor aun sintiéndose insuficiente para la capacitación que se ofrece. Por lo tanto, cuando subimos un contenido este debe ser dialogado, de palabras sencillas pero significados profundos, negociados en complicidad con el lector que se siente partícipe del contenido, tanto así, que casi casi puede afirmar que eso ya lo sabía pero que no podía expresarlo.

Algunos ejemplos de lenguaje coloquial dentro de las clases del curso de Formación de tutores y de la bibliografía utilizada:

“La tubería es más importante que su contenido. Nuestra habilidad para aprender lo que necesitamos mañana es más importante que lo que sabemos hoy. Un verdadero reto para cualquier teoría de aprendizaje es activar el conocimiento adquirido en el sitio de aplicación. (George Siemens)

Un tutor no es un vendedor, o ¿sí? En la virtualidad... NI. En realidad, el tutor virtual debe ser un Community Manager ()

**Bienvenidos al curso de ~~venta~~ en línea
tutor**

(Fragmento de Clase 3 de Formación de tutores virtuales)

Esta, es quizás la estrategia que divide a un tutor conectivista de un tutor conductista. Al conectivista le ocupa la creación de redes, no sólo con el conocimiento, sino también entre los compañeros del curso para buscar el aprendizaje colaborativo, no le interesa ser el centro de las miradas, si, el motivar al estudiante desde un lenguaje que abre puentes y no levanta paredes, es decir un lenguaje que invite a leer. El tutor conductista, en cambio, tendrá por prioridad que el resto lo observe, admire y aplauda porque, recordemos, para el conductismo el alumno es una “tabula rasa” cuyas respuestas están determinadas por el estímulo que pueda dar el

“ser iluminado” que preside el aula: el docente.

Al acompañar diferentes Capacitaciones pudimos observar que en algunos casos docentes con una muy rica experiencia en barrios vulnerables, pueblos originarios, etc no se animaban a continuar con las mismas sólo porque el docente a cargo, en su afán por distinguirse, hacía uso de las palabras más rebuscadas posibles, complicando de esta forma el contenido por una parte y por otra humillando (de forma indirecta) a sus receptores quienes debían googlear significados poco asertivos e innecesarios. Lo verdaderamente trágico de esto es que muchas veces las personas que abandonan los cursos enriquecerían la capacitación por su experiencia en el tema desde puntos de vista que muchas veces los teóricos ni siquiera sospechan por su falta de empatía en el campo como sujeto protagonista de los hechos dado que solo son meros observadores: teóricos.

La humildad en la escritura es el sello de un tutor conectivista dado que antes de hacerlo con la tecnología y el conocimiento se conecta con su estudiante como un par con el que puede hablar sin tratar de impresionar, al que le pueden preguntar con toda honestidad.

USO SIGNIFICATIVO Y PERTINENTE DE LOS RECURSOS Y ACTIVIDADES DE LA PLATAFORMA

Cuando ingresamos a un aula virtual, la primera impresión, es la que cuenta. Para que seamos asertivos en la organización de un aula virtual, debemos tener en cuenta las siguientes características:

Permitir que todos los participantes puedan: comunicarse, visualizar presentaciones, interactuar con los recursos de aprendizaje, así como trabajar en equipo, todo ello sin que sea necesaria la presencia física.

Las aulas virtuales, pueden ser utilizadas para dar conferencias y tutoriales online, principalmente a estudiantes que se encuentran en otras ciudades o incluso en otras partes del mundo.

Por sus características, pueden ser configurados como espacios de reunión en línea para que los estudiantes trabajen y hagan sus tareas en grupo.

Usualmente se accede utilizando un nombre de usuario, así como una contraseña.

Integrar grupos de personas: foros de discusión, blogs, entre otros.

El docente utiliza los equipos multimedia, texto y elementos que permiten atender a los cursantes con distintas estrategias de aprendizaje.

-Elementos de un aula virtual:

Las Aulas Virtuales cuentan con diferentes recursos, que cada vez son más accesibles a cualquier usuario/a, permitiendo desenvolverse en un ambiente amigable y de fácil uso.

Los elementos de un aula virtual organizados en cuatro grandes áreas:

En el área de comunicación cada participante dispone de:

Un listado de todos sus compañeros, con foto de perfil y datos personales.

Cuenta de correo electrónico de cada uno de los participantes.

Acceso a una Lista de Correo propia de los miembros del Aula (que permite el envío simultáneo de mensajes), en la pestaña: Participantes.

Foro de Discusión (que posibilita el debate de diversos temas).

Sala de Chat (para establecer conversaciones en directo).

Mensajería interna para enviar mensajes personalizados a algún/a participante del aula que llegará de manera simultánea al correo electrónico como al chat del Menú de Mensajes.

A través del área de contenidos cada participante tiene acceso a:

Los Contenidos temáticos con documentación relevante, material de apoyo y auxiliar a la bibliografía presentada, actividades prácticas, etc. que suministra el capacitador/a.

Una Cartelera virtual donde se exponen los trabajos realizados.

Un listado de Páginas Web relacionadas a la temática, a las cuales se acceden directamente.

Un sector de evaluación donde encontrará actividades para su autoevaluación y otras actividades para ser corregidas por su profesor o tutor.

En el área de información se localiza:

Una Cartelera de noticias, donde el capacitador/a -/tutor/a lo mantendrá continuamente informado.

Una hoja de ruta que guía las actividades y desarrollo del curso.

Un espacio para Encuestas que se sugieran responder, para enriquecer el intercam-

bio y la marcha de la propuesta de aprendizaje.

El área de recursos dispone de:

Un espacio, de muy fácil manejo, para enviar y descargar archivos.

Un sector de recursos informáticos, que contendrá programas o utilidades para ser descargados a su propia computadora.

Y un completo manual de ayuda para el manejo de todos los recursos del Aula y de todo lo que se requiera para facilitar la operatividad y el aprendizaje.

Al diseñar un aula debemos procurar seleccionar las diferentes herramientas y actividades de forma tal que las mismas sean significativas y pertinentes para el estudiante.

- La presencia afectiva y empática en la plataforma Moodle

Aprender en EVA (entornos virtuales de aprendizaje) requiere de constantes interacciones. Estas interacciones están presentes en la plataforma mediante los diferentes recursos que se utilizan para presentar al estudiante el contenido académico, muchas veces sin tener en cuenta el aspecto afectivo. En el proceso educativo, las interacciones en los cursos en línea no sólo se caracterizan por incluir contenidos académicos, sino también afectivos (Gálvez, 2005). Postic (2000) definió la interacción como una “relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida, según su frecuencia, por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene una influencia sobre el comportamiento de otro” (p. 101).

Estas interacciones están mediadas por diferentes recursos de la plataforma, entre ellas: la mensajería interna, foros y chats, que son utilizadas para la comunicación escrita, preponderantemente.

El trabajo en equipo en EVA pasa a formar parte muy importante en esta elección de aprendizajes. Los estudiantes requieren entablar relaciones con sus compañeros y docentes. Por ello, en la educación a distancia se deben buscar estrategias para propiciar la comunicación con los integrantes del grupo, a través de diversos medios educativos; así se evitaría el sentimiento de soledad, tan común en los estudiantes de estas modalidades (Visser, 2002). El recurso utilizado en la comunicación grupal: los foros de debate de la plataforma y diferentes aplicaciones externas a la misma, que serán linkeadas desde un recurso de la plataforma como por ejemplo un muro digital.

Para Vaello (2009), lo afectivo, lo social y lo cognitivo forman una red en la que

interactúan estudiantes y docentes simultáneamente. Rinaudo, Chiecher y Donolo (2002) afirman que esta interacción ayuda a evitar: “... la deserción entre los alumnos que estudian a distancia ha sido atribuida, muchas veces, a la sensación de aislamiento que generaba la falta de tutor y de compañeros con quienes comunicarse en el momento en que se presentaban los problemas en el aprendizaje...”, de ahí es que en educación a distancia se debe utilizar los recursos de la plataforma Moodle de manera pertinente, en primer momento pensar el para qué utilizamos el recurso y qué queremos lograr con él.

Sin lugar a dudas la presencia afectiva es inalienable a la comunicación, como lo debe ser la empatía. En reiteradas circunstancias el capacitando al momento de entrar al aula para seguir formándose, lo hace desde su lugar de trabajo, imagine un/a docente perdido/a en las cerrazones o en la selva tratando de ingresar a la plataforma, con grandes dificultades y limitaciones, por la escasez de recursos como la energía o la red de internet. Debido a esto, al momento de editar en cada recurso o actividad de la plataforma, es loable optimizar al máximo su usabilidad.

CONCLUSIONES

A modo de cierre y en la dinámica diaria de trabajo en entornos virtuales de aprendizaje, estamos convencidas de que, si nos enfocamos en el objetivo y gestionamos los tiempos y los recursos de la mejor manera, podremos generar cambios muy interesantes a lo largo del tiempo.

Cabe mencionar también que en esta propuesta nos enfocamos en dos aspectos importante al momento de guiar, tutorar a un estudiante de la plataforma Moodle, no obstante, queda para posteriores propuestas la temática de la importancia del trabajo en equipo que atañe tanto al/la capacitador/a como al/la tutor/a virtual.

Si bien existen muchos otros aspectos a tener en cuenta para la retención de los estudiantes, en una plataforma e-learning, mostrar afecto por quien acompañamos en el proceso de aprendizaje: acerca, compromete, predispone al estudiante a aprender, da el punto de partida para realizar cualquier otro cambio.

Referencias

- Anderson, Kamy (2020). ¿Cómo aumentar la tasa de finalización de un curso en línea? Instituto para el futuro de la educación. Tecnológico de Monterrey <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/como-aumentar-tasas-de-finalizacion-cursos-online>
- Porto, Stella (2020). Las diversas facetas del proceso de evaluación. (Introdução As diversas facetas do processo de avaliação (para alumnos, profesores, programas, e instituições) Material Traducido del Portugués. Material del curso: De la presencialidad a la educación remota. Academia Bid NO disponible en la red.
- Salmon, Gilly (sin fecha). Modelo de tutoría virtual (E-moderanting) https://tutoriavirtual1.webcindario.com/Modelo_Tutoria_Gilly_Salmon.p
- Serres, M. (2013). Pulgarcita. Buenos Aires, Argentina:Fondo de Cultura Económica. superior. Buenos Aires: Paidós
- Silva Quiroz, Juan (2010) El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. Innovación Educativa vol. 10, núm. 52, julio-septiembre, 2010, pp. 13-23 Instituto Politécnico Nacional Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420763002>
- Maggio, M. (2021). Coord.Clasesfuera deserie.BuenosAires:FundaciónTelefónica. Disponible en: <https://www.fundaciontelefonica.com.ar/cultura-digital/publicaciones/clases-fuera-de-serie/729/>
- Montalio,Estrella (2021) Como comunicarnos con asertividad. Aprendemos Juntos 2030 BBVV. https://youtu.be/jvxuQEe_0-w
- Montanadot,M.(s.f.).Aulasvirtuales.Didáctica Informática <https://maria-montanadotblog.wordpress.com/aulas-virtuales/>
- Barabási, A. L., (2002) Linked: The New Science of Networks, Cambridge, MA, Perseus Publishing.

“UNA CONCEPCIÓN DIALOGICA E INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS: LA EXPERIENCIA DESDE LA FORMACIÓN POLICIAL”



Silvia Noemí Escalante

Especializada y Maestranda en Ciencias Sociales y Humanidades
Orientación Sociología por la Univ. Nac. De Quilmes
Abogada, Mediadora Extrajudicial, Escribana
silnescalante@gmail.com

Juan Calpanchay

Comisario Inspector, Técnico, Profesor y Licenciado
Jefe División Coordinación de Estudios Académicos
Escuela Suboficiales Cabo Héctor Santos de León, Policía de Salta

Figueroa Saravia, Alvaro Leandro

Psicopedagogo (Nivel Terciario)
Estudiante Tecnicatura Superior en Seguridad Pública para Agentes de Calle
Escuela de Suboficiales Cabo Héctor Santos de León, Policía de Salta
alvfigueroa23@gmail.com

Eje II: “Enseñanza y aprendizaje”

2.5. Diversos estilos y ritmos de aprendizaje. Condicionantes del contexto. Estrategias de enseñanza en el marco de la promoción acompañada.

Resumen

El proceso de enseñanza dentro de la formación del nuevo personal policial, se encuentra colmado de diversidades y sujetos que provienen de contextos complejos muy diferentes. Alumnos y alumnas de distintos puntos geográficos de nuestra provincia que ingresan o buscan formar parte de la institución policial cuentan con edades que van desde los 18 a 30 años, conformando así una población escolar heterogénea. No solo estas características hacen complejo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que a la vez también inciden en la capacitación de los futuros agentes de calle las trayectorias educativas tanto ideales como reales por las cuales han atravesado durante sus diferentes etapas de formación a lo largo de su vida.

Factores de gran importancia que hacen necesario que dentro de la carrera de “Tecnicatura en Seguridad Pública para agentes de calle” se consideren tanto los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje como los condicionantes que el contexto nos presenta, dando lugar a la apropiación y generación de técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan un mayor acompañamiento escolar por parte del docente y una promoción exitosa del alumnado. Freire nos decía que “Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin la que no se puede dar la posibilidad de escuchar” (FREIRE, 1998, p. 136). Sin escuchar no hay diálogo, hay monólogo; y este es un terreno fértil para la imposición de valores, la invasión cultural y la dominación. Ámbitos que se deben de tener muy en cuenta para lograr así, formar servidores públicos de calidad.

Palabras Clave

Estudiantes – personal policial – diversidad - diálogo.

INTRODUCCIÓN

Todos los años se produce el ingreso de entre 700 y 800 postulantes provenientes de diversas localidades geográficas de la provincia de Salta, para formar parte de la Escuela de Suboficiales “Cabo Héctor Santos de León”. En el cual después de una formación de 2 años se reciben de la carrera terciaria “Tecnicatura Superior en Seguridad Pública para formación de agentes de calle”, teniendo una salida laboral casi inmediata.

Se debe destacar que una de las condiciones de ingreso es tener entre 18 y 28 años edad, dando lugar a que podamos encontrar estudiantes que se encuentran apenas salidos de la educación secundaria con un ritmo propio de aprendizaje, como asimismo están quienes ya poseen una familia y con expectativas distintas. Porque por un lado están quienes ingresan por vocación de servicio a la comunidad y quienes lo hacen por la necesidad de acceder a un empleo “seguro” (según las palabras de varios alumnos). Estudiantes que provienen como

por ejemplo, de Cachi, Tartagal, Orán, Isla de Cañas, Seclantás, entre otros lugares; conforman año a año la matrícula de la Escuela de Suboficiales de la provincia de Salta.

Individuos con edades y necesidades diferentes, con capacidades y experiencias muy variadas tanto en lo personal como en lo académico y cultural, dan lugar a la conformación de un grupo escolar compuesto por las siguientes características: personas que acaban de terminar el secundario en tiempo y forma; sujetos que luego de un tiempo determinado finalizaron el secundario; alumnos que son padres y madres de familia; personas que cursaron y/o finalizaron carreras terciarias o universitarias; individuos que revistaron en otras fuerzas, etc.

Como se puede observar, son muchas las particularidades que se hacen presente tanto en el ámbito educativo como en lo áulico, pero que estarían atravesadas por una idea general que podría llegar a englobar todo lo antes mencionado: “la necesidad o el deseo de conseguir un trabajo seguro”.

Tomando como ejemplo la educación primaria y/o secundaria en las cuales los alumnos comparten ciertas similitudes y ritmos de aprendizajes casi de forma lineal; la educación de jóvenes y adultos se hace compleja y más en este ámbito de formación policial.

Toda esta situación insta en el grupo de profesores la idea de cómo hacer para “salvar” esas diferencias y así poder ser formadores y formadoras con dinamismo, que construyan valores y conocimientos en conjunto con los alumnos, reconociendo las diversidades de un modo abierto y dialógico, tal como lo plantea Fernández (2008):

Desde una relación dialógica, es decir, desde el encuentro entre los hombres, mediatizados por el mundo para pronunciarlo, la educación emancipadora favorece la reflexión sobre los hombres en sus relaciones con el mundo, poniendo en cuestión y problematizando la vida cotidiana del educando y el educador, lo que genera la inserción crítica en la realidad. Esto nos impulsa a desconstruir las improntas y mandatos históricos que atribuyen al docente sólo un rol de transmisor, generando vínculos de dependencia entre dos personas, una que sabe y da y otra que no sabe,

por lo tanto, sólo puede recibir y repetir (p. 346).

Tomar como punto de partida esas “diferencias” desde un aspecto positivo, constructivo y dialógico, lleva a situaciones dentro del aula en qué muchas veces lo extra pedagógico se debe hacer presente. Y más en las valoraciones iniciales que realiza el docente sobre su grupo de alumnos, y de aquellos conocimientos previos que poseen o no sobre la materia que se busca enseñar. Y es en este punto donde es necesario establecer un espacio de encuentro o de intercambio, ya que por un lado encontramos a aquellos que no poseen dificultad alguna para asimilar dichos contenidos, mientras que por otra parte están los que se deben esforzar un poco más para hacerlos propios, dejando a la vista los diferentes estilos y ritmos de aprendizajes con los que cuentan cada uno.

El derecho a la educación: un derecho para toda la vida

Cuando se piensa en la educación, generalmente se la asocia con la educación formal de niños, adolescentes y jóvenes. Dice Lang (2014) “Si bien ellos son los principales beneficiarios de la educación según el derecho internacional de los derechos humanos, a los adultos también se los reconoce como titulares de derechos. El derecho a la educación es como todos los derechos humanos, es universal y se aplica a todas las personas, independientemente de su edad”.

Los primeros años de escolarización son “obligatorios” y fundamentales para asentar una base pedagógica en el sujeto, y esto permite el traspaso desde un nivel hacia otro superior. La educación y el aprendizaje de los jóvenes y adultos es considerada o vista por los mismos, como una decisión personal que toma cada uno de seguir capacitándose o no. Y a pesar de ser un derecho universal, esta etapa académica se ve mediatizada como un escalón más o necesario que hay que traspasar para acceder a un futuro ámbito laboral.

Pero la formación del futuro personal policial debe ir más allá y no solo pretender objetivos que los acerquen al mundo laboral, sino también al desarrollo integral de las personas en todos sus aspectos, haciéndolos partícipes o actores activos dentro de la comunidad en la cual deberán desenvolverse. Cabe aclarar, que en la preparación de los aspirantes a agentes no sólo se hace hincapié en lo académico, sino también en lo físico y psicológico, pretendiendo una formación global de sus alumnos y que les permitan en un futuro realizar acciones preventivas de seguridad y preservar el orden público, brindando y generando respuestas de calidad hacia el ciudadano o la comunidad que los necesite.

Con respecto a todo esto, la UNESCO comprende a esta rama de la educación como: todas las formas de educación y aprendizaje cuya finalidad sea lograr que todos los adultos participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo. Designa también a

el conjunto de todos los procesos educativos, formales, no formales e informales, gracias a los cuales personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollan y enriquecen sus capacidades para la vida y el trabajo, tanto en provecho propio como en el de sus comunidades, organizaciones y sociedades (párrafo 1).

Sin embargo, a pesar de los compromisos asumidos por los Estados sobre la formación constante de las personas adultas con el fin de hacer posible una futura salida laboral, se siguen produciendo casos de fracaso y abandono escolar. Y este fracaso en implementar plenamente la educación de adultos agrava la marginación histórica, tanto en nuestro país como en nuestra provincia.

Por tal razón, es que nos encontramos en la búsqueda de innovar con nuevas herramientas y métodos enfocados a reconocer en la diversidad elementos necesarios para enriquecer la educación, evitando la mínima deserción escolar o fracaso escolar; porque repetimos, quienes entran en general a este instituto es para obtener una salida laboral inmediata y ser un sustento para sus familias.

Justamente, un elemento fundamental del derecho a la educación es que debe ser accesible a todos, y si bien es cierto que los adultos aprenden de forma diferente a los niños y a los jóvenes, ello no significa que lo hagan con mayores dificultades, sino de formas particulares que distinguen a este grupo en especial.

De hecho, la base de su aprendizaje tiene una clara visión constructivista, entendida por Trejo, Maldonado y Oropesa (2003) como “enfoque en que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente, su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma; esto significa que el aprendizaje es un proceso activo de parte del alumno en ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto de construye conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe” (p. 2). El aprendizaje debe ser reflexivo, introspectivo y experiencial. El reto está en que podamos diseñar estrategias que cumplan con las expectativas del joven-adulto y le permita alcanzar sus metas, las cuales suelen estar ligadas a su vida profesional y ambiente laboral, de manera efectiva e inmediata.

Tomar como impulso estas diferencias desde un aspecto positivo y constructivo, lleva a situaciones dentro del aula en qué muchas veces lo extra pedagógico se debe hacer presente. Y más en las valoraciones iniciales que realiza el docente sobre su grupo de alumnos, y de aquellos conocimientos previos que poseen o no sobre la materia que se busca enseñar. Y es en este punto donde es necesario establecer el espacio de diálogo o de intercambio, ya que por un lado encontramos a aquellos que no poseen dificultad alguna para asimilar dichos contenidos, mien-

tras que por otra parte están los que se deben esforzar un poco más para hacerlos propios, dejando a la vista los diferentes estilos y ritmos de aprendizajes con los que cuentan cada uno.

Pedagogía para la adultez

En los últimos años, la tendencia en educación para adultos se ha concebido en varios países como la “educación continua para la vida y el trabajo”; es decir, una herramienta orientada a lograr objetivos básicos, específicos e inmediatos, como obtener certificaciones, incorporarse al mercado laboral, obtener ventajas profesionales e incluso participar activamente en la educación de sus hijos. Existen distintas teorías en materia de educación para jóvenes-adultos; las más relevantes se enuncian a continuación.

La andragogía, teorizada por Malcolm Knowles (2014) en los años ochenta, de carácter ciertamente humanista, reposa en las capacidades, habilidades y potencialidades individuales. Esta estrategia educativa se basa en la motivación propia, el entusiasmo, el carácter o fuerza de voluntad, la necesidad de adquirir conocimientos, la experiencia (tanto laboral como personal) y la autonomía del estudiante adulto. En 1990, Jack Mezirow (2000) introdujo el aprendizaje transformacional, el cual consiste en cambiar los esquemas mentales predefinidos de los adultos, de manera que, a partir de lo aprendido, conciben los conceptos desde otra perspectiva, particularmente una que les permita confrontarlos con sus creencias y concepciones previas. Ello impulsa al estudiante no sólo a asimilar conocimiento nuevo, sino también a reflexionar sobre él y compararlo con ideas preconcebidas. La dificultad del método radica en que el docente debe ser hábil en crear estrategias que despierten la curiosidad del educando, motivándolo a valorar lo aprendido y, sobre todo, a reforzar su pensamiento crítico.

La teoría del aprendizaje experiencial es la que más se asemeja a este tipo de educación básica. Desarrollada por David Kolb (1975) está fundada en la combinación de experiencias previas con nuevos conocimientos, es decir, en la contextualización del aprendizaje. Al observar las vivencias, el adulto reflexiona y analiza sus efectos y consecuencias, asimila y conceptualiza lo aprendido y, lo más importante, lo lleva a la práctica. Con ello, el estudiante genera nuevas experiencias que sirven de base para enriquecer su saber, mientras que las vivencias previas marcan la pauta que lo guiará en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Estas teorías están orientadas a lograr el efectivo desarrollo educativo de las personas jóvenes y adultas. Por otra parte, Miranda dice (2019) que “Para efectos prácticos, es indispensable que el docente las segmente y las adecue a las necesidades

del estudiante o del grupo, de manera que le permitan construir herramientas de enseñanza, aprendizaje y evaluación eficientes”. Y es acá donde debemos posicionar nuestro rol como formadoras y formadores, ya qué consideramos importante no perder de vista los antecedentes de los grupos de estudio, reconociendo y ahondando en su bagaje cultural, hábitos, valores, experiencias académicas y laborales. Para muestra de ello, por ejemplo, en la materia Intervención en casos de Violencia Intrafamiliar y de Género, se han observado opiniones contrapuestas muy marcadas, producto de transmisiones generacionales o de las mismas brechas que se producen en relación a la edad de los participantes de la clase. Demostrando sesgos de género, por lo cual se debe ahondar en ese trabajo y ver el modo de poder establecer que se respeten y reconozcan esas diferencias de opiniones, pero sabiendo que no se puede dejar de desconocer la naturalización de determinadas prácticas que son violentas.

Según Márquez, López y Pichardo (2008), algunas de las estrategias más efectivas en la educación de los adultos son: comunidades de aprendizaje donde los adultos pueden compartir opiniones, experiencias, conocimientos previos, o adquiridos. Aprendizaje integral acelerado, método que permite seleccionar las mejores alternativas para construir un ambiente óptimo al aprendizaje, enfocado en las necesidades particulares de los educandos, en especial en el manejo del tiempo que requieren los alumnos adultos.

Método de casos, consiste en abordar situaciones específicas de enseñanza aprendizaje vinculadas a la experiencia laboral del estudiante, con el fin de contextualizar el conocimiento. Es similar al método del aprendizaje basado en problemas (ABP), aunque con experiencias más específicas e individuales.

Aprendizaje por auto concepto, se funda en la autodirección, mediante el uso de la voluntad individual y la disposición de aprender; parte de la experiencia como recurso de formación para relacionar y dar significado al conocimiento adquirido. Se centra en lo que se necesita aprender o saber, así como en la búsqueda del conocimiento y el desarrollo de habilidades y actitudes que lo propicien.

Aceptar las diferencias desde la Igualdad

Paulo Freire (1996) afirma la igualdad de educadores y educadoras en relación con sus educandas y educandos: “nadie es superior a nadie” (p. 114). La afirmación es presentada en sus palabras, como “una de las raras certezas de las que estoy seguro”. El contexto de la frase es bastante esclarecedor en cuanto a la importancia de que educadores y educadoras sepan escuchar a educandos y educandas, lo que requiere una escucha atenta, verdadera, una disponibilidad permanente en relación con el otro y una serie de virtudes como amor, respeto, tolerancia, humildad, gusto

por la vida, apertura a lo nuevo, entre otras.

Paulo Freire argumenta también que una de las condiciones es “aceptar o respetar la diferencia” porque quien considera que su pensamiento es el único correcto no escucha al otro, sino que lo desprecia o destrata. Así, según Freire, la humildad debe ser una virtud

principal del educador, pues parte del supuesto de que alguien que se siente superior no escucha a nadie más que a sí mismo. De ese modo, la igualdad implícita en la afirmación “nadie es superior a nadie” resulta una exigencia para una educación emancipadora y de seres sociales.

Aceptar las diferencias desde una cuestión de igualdad, recrea una situación compleja no solo en lo institucional. Por un lado, nuestras sociedades viven en una constante desigualdad que se extiende en sus más diversos niveles: económico, político, social, cultural, educativo. Y la igualdad en muchos de esos niveles está completamente ausente. Sin esa convicción, en la igual capacidad intelectual de los seres humanos, difícil sería poder anhelar una igualdad en otros planos en el que el hombre interviene y en donde reina socialmente, la desigualdad.

Dice Flecha (2004) “Como veremos, toda Educación de Personas Adultas democrática es deudora de la obra de Paulo Freire, cuya opción por el diálogo garantiza tanto el derecho a dicha diversidad como el respeto a la igualdad de todas las personas” (p. 28). Buscar la generación de diálogos en el contexto escolar, y estrategias que no anulen, que no censuren. El autor plantea que “el diálogo igualitario se basa en la validez de los argumentos y no en el status social o la titulación académica de la persona que los emite” (p. 34). El diálogo igualitario se aleja así de relaciones jerárquicas y autoritarias, en las que el profesor o profesora determina aquello que es necesario aprender, marcando los contenidos y los ritmos de aprendizaje.

Por el contrario, todas las personas pueden elaborar sus contenidos e interpretaciones en función de los argumentos aportados intersubjetivamente. Mediante el diálogo igualitario se hacen propuestas, aportan argumentos en que se fundamentan, se cuestionan o aceptan y se construye conocimiento.

Dice Freire, que “la verdadera escucha no disminuye en nada mi capacidad de ejercer el derecho de discordar, oponerme, de asumir una posición” pero el diálogo igualitario desarma las pretensiones de poder; en este ejemplo, que el horario obedezca a la necesidad de los profesores y no de las personas participantes. Este argumento sólo es sostenible en un espacio donde no haya personas participantes que trabajen y acaben tarde y donde un sector de los profesionales pueda estar interesado en acabar antes. El diálogo igualitario, en tanto que garantiza la participación de todas las personas y sectores implicados, evita que se den estas situa-

ciones.

Es decir, todas las personas tenemos conocimientos de todo tipo, que podemos compartir para ayudarnos a aprender aquello que nos hayamos fijado como objetivo. Este planteamiento incide también en la organización democrática de los proyectos y del movimiento de Educación Democrática de Personas Adultas. Una organización horizontal y democrática supone reconocer que todas las personas pueden expresar su opinión, argumentarla y hacer propuestas sobre cualquier aspecto que les afecte. La metodología, la participación y organización de actividades culturales, o las relaciones con la administración, no son temas que dominen más las personas profesionales por el hecho de serlo. El diálogo intersubjetivo permite compartir los conocimientos y llegar a un grado de objetividad superior, ya que el conocimiento sobre cómo se aprende o cómo se participa se construye entre todas las personas.

Mediante el diálogo igualitario las personas participan en la definición del proceso educativo. Este proceso intersubjetivo supone compartir, plantea Flecha (2004) “por ejemplo, los contenidos a impartir, la utilidad de estos, el tipo de relaciones entre profesorado y personas participantes; los objetivos de la educación o las vivencias personales, que aparecen ligadas de forma inseparable en el proceso de argumentación para construir un proyecto común. Es decir, las personas implicadas profundizan en todos los aspectos que afectan a las personas, al proyecto y buscan la coherencia entre las diferentes esferas de la vida” (p. 42).

CONCLUSIONES

Enseñar a personas adultas representa un reto para las y los docentes, quienes además de procurar que alcancen los mismos niveles de logro que los estudiantes regularizados, deben enfrentarse con ideas preconcebidas, muchas veces arraigadas en la infancia, las cuales dificultan su labor. Algunos estudiantes deben confrontar lo que se les enseña con lo que ellos, a lo largo de su vida, han aprendido.

Por otro lado, debemos adaptar su curso a las necesidades individuales de los alumnos y alumnas para evitar por ejemplo grandes deserciones escolares, e incluso, brindarles un apoyo emocional distinto al requerido por los niños, pues no es raro que quienes retoman sus estudios particularmente los que se reintegran en la educación básica tengan vergüenza u otros sentimientos que dificultan su aprendizaje. La enseñanza en los adultos es compleja, mas no difícil ni mucho menos imposible.

Generar espacios democráticos, dentro de las fuerzas de seguridad, es uno de los anhelos que en el presente atraviesa la formación profesional, basado en la igualdad, el diálogo, la apertura. Los proyectos educativos han de partir de la voz de las personas implicadas para desarrollar una educación de calidad para todos y todas. El medio a través del cual se median las relaciones es la solidaridad, que posibilita la cooperación entre todas las personas para alcanzar los objetivos individuales y colectivos que nos hayamos fijado. En palabras de Flecha (2004) “Las personas que participamos en EDA transformamos nuestras expectativas, nuestra autopercepción y la percepción de los demás, encontramos nuevos sentidos a la vida, aprendemos y generamos nuevos conocimientos de forma intersubjetiva y respetamos a los demás y somos solidarios con ellos. La EDA supera el discurso pesimista y demuestra que la transformación es posible (p. 42).

Referencias

Libro impreso:

- Freire, P. (2008) [1996]. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina
- Knowles, M. (2014). *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. Ciudad de México: AlfaomegaGrupoEditor.
- Kolb, D.A. y Ronald F. (1975). *Toward an applied theory of experiential learning*. En Carly L. Cooper (ed.), *Theories of Group Process*. Nueva York: John Wiley & Sons, 33-57.

- Márquez, F., López, L. y Pichardo, V. (2008). “Una propuesta didáctica para el aprendizaje centrado en el estudiante”. *Apertura*, 8 (8): 66-74.

Libro digital:

- Freire, P. (2008) *Construcciones para la pedagogía*. ISBN 978-987-1183-81-4 Buenos Aires: CLACSO, enero de 2008 <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/>

Artículo científico en línea:

- Eliseo Cruz Aguilar, E.C. (2020) *La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire*. *Educere*, vol. 24, núm. 78, pp. 197-206, 2020, Universidad de los Andes. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/html/>
- Fernández, M. (2008) *Hacia una pedagogía de las diferencias des de los aportes de la propuesta de Paulo Freire*. En *Pedagogía de las diferencias; Ética; Discursos; Sistema Educativo; Escuela; Práctica Pedagógica; Paulo Freire; Educación; Educación Dialógica; Enseñanza*. En CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100720035631/29Ferna.pdf>
- Flecha, R. (2004) *La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas* *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 2, 2004, pp. 27-43 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418203.pdf>
- Kohan, W. O. (2019). *Paulo Freire y la Igualdad*. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16), e068. <https://doi.org/10.24215/23468866e068>
- Trejo, J.I.R., Maldonado, J.J.C. y Oropesa, R.C. (2003) *Las competencias: una visión constructivista del aprendizaje. medición de competencias en alumnos de nivel superior, propiedades psicométricas de una escala*. <https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/c03p042.pdf>

Documento en línea:

- UNESCO (2015) Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Publicado en 2016 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el UIL. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_spa
Artículo periodístico en línea:
- Freire, P.(2020) El concepto de diferencia. Entrevista. Revista Reproducción Social <https://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2020/02/el-concepto-de-diferencia-para-paulo.html#:~:text=Para%20Freire%2C%20%E2%80%9CA-ceptar%20y%20respetar,invasi%C3%B3n%20cultural%20y%20la%20dominaci%C3%B3n.>
- Lang, F. (2014) El aprendizaje y la educación de adultos. Revista digital Right to education <https://www.right-to-education.org/es/issue-page/th-mes/el-aprendizaje-y-la-educaci-n-de-adultos>
- Miranda, D. (2019) El reto de enseñar a los adultos: particularidades de las estrategias docentes. En Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación <https://historico.mejoredu.gob.mx/el-reto-de-ensenar-a-los-adultos-particularidades-de-las-estrategias-docentes/#:~:text=Seg%C3%BAn%20M%C3%A1rquez%2C%20L%C3%B3pez%20y%20Pichardo,Aprendizaje%20integral%20acelerado.>

“EL SISTEMA MODULAR DE EMANCIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN SOCIO COMUNITARIA”

Análisis del caso BSPA N° 7157 anexo Molinos



Fabián, F. Santiago

Prof. en Historia
profefabian01@gmail.com



Eje temático del Congreso: La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos. 2.3 Proyectos interáreas, interdisciplinarios o modulares. Aprendizajes integrales.

Resumen

La presente ponencia narra una experiencia situada en el marco de trabajo integrado a través del sistema modular implementado en el desarrollo del Módulo IV “Emancipación y Organización Socio-Comunitaria” desarrollados durante el periodo 2020-2021 en el BSPA N° 7157 Cachi Anexo Molinos.

El Sistema Modular, en su lógica pretende que los estudiantes desarrollen sus capacidades a través de detectar una situación problemática concreta, para luego implementar un proyecto de acción que se corresponda con la situación problemática detectada. En este caso, los estudiantes y el plantel docente focalizaron una problemática que acarreaba la comunidad desde hace años; ya que se evidenciaba la necesidad de contar con un Cuerpo de Bomberos Voluntarios que esté al servicio de la comunidad (Situación Problemática) y para ello con el fin de pregonar una Emancipación Comunitaria se propuso en el año 2020 como Proyecto de Acción fomentar la creación de tal institución.

Este trabajo tiene como objetivo principal, demostrar el alcance e impacto social que puede tener el sistema modular; en pos de insertar a los estudiantes como agentes que contribuyan a la ansiada emancipación socio comunitaria.

Palabras Clave

Sistema Modular, Emancipación y Organización Socio-Comunitaria

INTRODUCCIÓN

Desde la implementación de la Res. 1129/16; por parte del Ministerio de Educación se llevó adelante la modificación de la caja curricular de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; implantando el régimen del Sistema Modular, con una lógica interdisciplinar y de trabajo por proyectos integrados que parten del análisis contextual en el cual está inserto el estudiante. Esto implicó una transformación en cuanto a la metodología de trabajo con docentes y estudiantes, aplicando proyectos que tengan impactos positivos y le sirvan de experiencias enriquecedoras dentro de sus trayectorias educativas.

En este sentido el Módulo IV denominado “Emancipación y Organización Socio co-

munitaria” tiene como objetivo “el aprendizaje como fruto de la colaboración y refuerza el impacto social de la Educación, orientando la canalización de las fuerzas productivas hacia el mejor sistema organizativo actual elaborado para la satisfacción de las necesidades sociales por medio del trabajo en equipo”

Esta premisa es central, ya que con esta podemos reflexionar una y otra vez sobre el real alcance de un sistema educativo que tienda a contribuir, satisfacer las necesidades sociales, especialmente teniendo como horizonte la “emancipación y organización socio comunitaria”. Conscientes de ello desde el BSPA N° 7157 anexo Molinos tuvo como propósito generar un impacto en la sociedad. Es así que durante los periodos 2.020-2.021, se trabajó en dicho evento; en el año 2.020 se abordó la temática; pero debido al contexto de ASPO por la coyuntura del Covid19 el proyecto no tuvo el alcance necesario; de esta manera se decidió como meta institucional y en concordancia con los estudiantes proseguir con el trabajo durante el año 2021, fijando como proyecto de acción la presentación de un “anteproyecto de creación del cuerpo” a ser discutida a través de una asamblea pública.

Durante las siguientes líneas se narrará una experiencia que fue la génesis del surgimiento del Cuerpo de Bomberos Voluntarios de Molinos, una organización netamente socio comunitaria que contribuye a la emancipación y demuestra el real alcance de la Educación.

DESARROLLO

Antes de iniciar el camino de tal experiencia, cabe aclarar que todo el bagaje teórico tiene como fuente principal la Res. 1129/16 y sus lineamientos curriculares contextualizados a la situación problemática “Falta de Cuerpo de Bomberos Voluntarios en Molinos”.

El punto de partida fue la constitución de trabajo sostenido a través del tiempo en el año 2.018, luego se realiza una visita por parte del Cuerpo de Bomberos Voluntarios de Seclantás (Localidad Vecina de Molinos) en el marco del desarrollo del módulo del mismo año ya que los estudiantes visibilizaron como problemática “El desconocimiento y rol de las organizaciones sociales en el medio”, ante este acontecimiento varios de ellos se concientizaron sobre la inexistencia de una organización similar en el pueblo de Molinos; esta situación se consideró como el primer antecedente sobre la temática a trabajar durante el año 2.020

El año 2.020 fue un año de desafíos para toda la comunidad educativa en general por la coyuntura de pandemia que atravesábamos, no obstante, los estudiantes que en su momento cursaban el modulo en 4 “Emancipación y Organización So-

cio comunitaria” plantearon como situación problemática la inexistencia del Cuerpo de Bomberos Voluntario en Molinos; entonces desde la institución se propuso como desafío encarar el trabajo de llevar adelante la formación de tal organización. Para ello fijamos de manera conjunta las siguientes líneas de trabajo.

Contexto Problemático: -Emancipación y Organización Comunitaria.

Situación problemática: - “LA FALTA DE UN CUERPO DE BOMBEROS EN EL PUEBLO DE MOLINOS”

Proyecto/s de acción: -Trabajo interinstitucional con los Bomberos Voluntarios del municipio de Seclantás.

-Proyecto social de creación del cuerpo de bomberos voluntarios del Municipio de Molinos.

-Planificación y realización de entrevistas con algunas personas responsables del cuerpo de Bomberos Voluntarios de la Localidad de Seclantás.

-Difusión en los medios locales de Molinos (Radio FM Municipal, Canal 10 de Vicuña Visión, redes sociales, etc.) de los objetivos y alcances del proyecto, sus avances e información en general recopilada.

Capacidades generales: -Reconocerse como sujetos históricos, políticos, sociales y culturales en diferentes contextos comunitarios.

-Conocer y difundir la organización y el funcionamiento de diferentes entidades, tales como, un cuerpo de Bomberos Voluntarios.

-Conocer y ejercer los derechos y deberes ciudadanos de la sociedad democrática con responsabilidad y sentido solidario como práctica de las reglas de juego socialmente consensuadas.

-Reconocerse como sujetos con posibilidad de continuar estudiando, como una actividad enriquecedora tanto a nivel personal como comunitario.

Capacidades Específicas: -Conocer las normas jurídicas necesarias para la creación de entidades socio comunitarias, como, por ejemplo, un cuerpo de Bomberos Voluntarios, y como así también, los mecanismos y medios requeridos para su gestión.

-Crear espacios de compromiso y participación política y ciudadana en beneficio de la comunidad.

-Desarrollar propuestas y proyectos de intervención y participación socio comunitaria.

Organizar propuestas de trabajo colaborativo con otras instituciones y actores sociales.

Núcleos Conceptuales: -Las organizaciones sociales tales como los Bomberos Voluntarios y el importante rol en la comunidad de la cual forman parte.

-Las organizaciones sociales y los roles que desempeñan en la comunidad de la cual forman parte.

-Las leyes y las normas como instrumentos reguladores de la vida social.

-El trabajo colaborativo y comunitario como práctica de participación ciudadana.

Aporte de los Campos de Contenidos: -Porcentaje y Estadística (Matemáticas)

-Género publicitario: el folleto (Lengua)

-Los problemas ambientales. Los desastres naturales: riesgo y vulnerabilidad. Historia de las organizaciones sociales en Argentina (Ciencias Sociales)

-Combustión: el fuego. Triángulo del fuego. Tetraedro del fuego. Prevención de los incendios. (Ciencias Naturales)

-Las organizaciones. Características de las organizaciones. Clasificación de organizaciones.

-Representación gráfica de las organizaciones. Organigramas. Sistema de normas y su relación con el mundo laboral. Entidades Formales y su organización. Herramientas de diagnóstico gestión y evaluación (Formación para el Trabajo)

Como se observará la magnitud y la envergadura de lo propuesto excedía las características que imponía el contexto. Por lo que varias de las líneas de acción entre ellas la principal no lograron concretarse; sin embargo, se generaron dos bocetos de proyectos, los cuales fueron los insumos para que los estudiantes que cursaban en el año 2021 continuasen con el trabajo

de sus compañeros, generando la línea de acción “Presentación de un anteproyecto de creación del Cuerpo de Bomberos Voluntarios de Molinos a ser trabajado públicamente en Asamblea”. En síntesis, durante el año 2021 se procedió con la misma temática; modificando una línea de acción.

Línea de acción: Presentación de un anteproyecto de creación para la creación del Cuerpo de Bomberos Voluntarios de Molinos a ser presentado en Asamblea Popular. La participación Socio Comunitaria fue la clave para que esta línea de acción tuviese éxito, sumado al trabajo interdisciplinario propio del sistema modular y la coordinación del área de Formación para el Trabajo; junto al trabajo de los estudiantes, quienes se comprometieron a desarrollar el proyecto como tal interpretando las problemáticas de su medio a nivel social y cultural.

Los contenidos trabajados fueron los que se expusieron en las líneas anteriores; no obstante, hay que destacar que dentro de la caja curricular de la Dirección de Jóvenes y Adultos; se observa una coexistencia entre Ciclo Básico, Sistema Modular y aspectos de la estructura del Polimodal (EDI-ECOP-POP-POI). Casualidad o Causalidad; existe un EDI denominado Organizaciones Socio Comunitarias; el cual se relaciona de manera directa con el Módulo IV de la estructura modular, espacio

curricular que aporta reflexiones teórico-prácticas en busca del empoderamiento social y que aporte una perspectiva de economía con rostro humano, al perfil del egresado (Bachiller de Administración y Organización). Por ello, desde el espacio curricular en cuestión se trabajó con la elaboración del anteproyecto a fin de ser presentado a toda la comunidad educativa en cuestión.

Anteproyecto de Creación del Cuerpo de Bomberos Voluntarios de Molinos

Introducción:

Puesto que la Res N° 2339 de la EPJyA de la Pcia. de Salta implementa como metodología de trabajo curricular el sistema modular, los cuales permiten a la población escolar analizar

el contexto social en el cual están insertos y plantear acciones; las cuales tengan impacto positivo a nivel local, mejorando la calidad de vida de la comunidad en general.

La presente propuesta nace desde el módulo N° IV “Organización y Emancipación Socio Comunitaria”, el cual planteó como situación problemática de la comunidad de Molinos la inexistencia de un cuerpo de Bomberos en la localidad, el cual pueda atender a las necesidades específicas de su magnitud. Los estudiantes presentaron como propuesta de acción constituir el Cuerpo de Bomberos Voluntarios de Molinos.

Teniendo en cuenta, que dentro de la caja curricular se encuentra el espacio curricular EDI (Organizaciones Socio Comunitarias), el cual tiene como fin último gestar un proyecto de alcance socio comunitario, relacionado con el fomento de las ONGs y su importancia social para con el desarrollo de la sociedad en la localidad.

El presente anteproyecto, contempla algunas sugerencias aportadas por los estudiantes de la institución para ser consideradas como guía en la consecución del fin mencionado anteriormente. (Trabajo sostenido a través del tiempo con aportes de estudiantes que cursaron en el año 2020 y 2021)

Por todo lo expuesto, se pretende exponer éste documento a la comunidad de Molinos en asamblea para ser complementado con las ideas y aportes de los diferentes agentes e instituciones que comprenden la localidad, para construir un proyecto definitivo con las voces de quienes se sumen a la propuesta.

Fundamentación:

Cuando una comunidad cuenta con diferentes instituciones sociales, más acelerado será el grado de desarrollo social y emancipación socio comunitario.

En base a trabajos precedentes (informes de Coloquios) se diagnosticó que en el pueblo de Molinos escasean dichas organizaciones sociales de base y entre ellas

una que se aboque específicamente a las tareas de rescate y control de focos ígneos.

En situaciones de emergencias, los vecinos se auto convocan a fin de controlar la situación (exponiendo sus propias vidas), puesto que la ayuda más próxima se encuentra a más de 15 km de distancia (Bomberos de Seclantás); y por esto se hace necesario la conformación de un cuerpo de bomberos que esté en estas situaciones (rescates, incendios) sumando una nueva organización al servicio del vecino de Molinos.

Planteamiento del problema:

Los habitantes del pueblo de Molinos en reiteradas veces manifestaron la necesidad de la creación de un cuerpo de bomberos voluntarios, debido a los constantes incendios que ocurren en el lugar durante los meses de junio, julio y agosto. En este periodo, es cuando están secos los pastizales de la zona y se producen los incendios de forma intencional o por negligencia en las quemaduras de limpieza de terrenos. Muchas de estas manifestaciones quedaron en simples bosquejos a lo largo del tiempo, debido a que quizás muchas de las iniciativas no tenían el suficiente alcance o convocatoria, de allí la necesidad de formar una asamblea para la definición de un proyecto definitivo, el cual contemple la constitución de la nueva organización.

Objetivos generales:

- Presentar un modelo de proyecto, para poder crear el cuerpo de bomberos voluntarios de la localidad de Molinos.

- Fomentar la creación de Organizaciones Socio Comunitarias en Molinos. (objetivo educativo)

- Trabajar coordinadamente entre diferentes instituciones socio comunitarias. (objetivo educativo)

Objetivos específicos:

- Convocar a una asamblea para debatir la temática y complementar el diseño de proyecto con el aporte de la comunidad de Molinos

- Constituir un grupo de personas, dispuestas a formar el cuerpo de bomberos voluntarios de la localidad.

- Diseñar un Proyecto definitivo para concreción de la nueva organización.

- Analizar los diferentes factores de la creación y formación de Organizaciones Socio Comunitarias. (objetivo educativo)

- Impulsar los valores de colaboración y trabajo en equipo propio de las Organizaciones Socio Comunitarias (objetivo educativo)

- Fomentar el voluntariado como manera de participación ciudadana (objetivo educativo)

-Implementar un Proyecto de creación de una Organización Socio Comunitaria.

Productos/ Resultados:

-Diseñar un proyecto final que contemple la creación del cuerpo voluntario de Bomberos.

-Trabajar integradamente desde el área formación para el trabajo (BSPA) con la concreción del primer objetivo.

-Conformar un grupo de personas, las cuales se encargarían de seguir con el proyecto, definiendo sus funciones como miembros.

Actividades:

-Promoción y difusión del anteproyecto en diferentes medios. 15/03/21

-Invitación a diferentes organizaciones e instituciones del medio, sumando la participación de referentes del área de defensa civil y bomberos de Seclantás. 16/03/21

-Convocatoria a asamblea para el día 18/03/20 (lugar a confirmar-se analiza la solicitud del salón parroquial-), en la cual se expondrá el anteproyecto (Respetando los protocolos correspondientes para reuniones sociales)

-Reunión con referentes y voluntarios dispuestos a la conformación del cuerpo voluntario. (Fecha a confirmar, supeditada a decisión de la asamblea)

Metodología:

Trabajo coordinado entre diferentes actores sociales dispuestos a auspiciar la creación del cuerpo de Bomberos Voluntarios.

Buscar el asesoramiento ideal en relación a formación de Organizaciones Sociales, específicamente referidos a la temática.

Inclusión de estudiantes del BSPA N° 7157 en la consecución de los objetivos.

Predisposición del plantel docente, para con la consecución del objetivo general.

Recursos:

Recursos Humanos:

Plantel docente BSPA N° 7157

Estudiantes del Centro BSPA N° 7157

Voluntarios.

Instituciones que auspician el anteproyecto.

Recursos Materiales:

Recursos Financieros:

Indicadores de evaluación y medios de verificación:

Para el objetivo general “Diseño de Proyecto final”

-Convocatoria de más de 20 personas a la asamblea.

-Conformar un grupo de trabajo con roles definidos.

Con respecto a los objetivos educativos:

-Compromiso y responsabilidad para con lo propuestos.

Fueron dos años de trabajo en conjunto y sostenido; tanto desde estudiantes que se sumaron a concretar un desafío significativo para con su comunidad de pertenencia. Una política institucional decidida a demostrar los alcances que puede tener el sistema modular con resultados positivos y de alcance socio comunitario; en la cual se puede ver la articulación que existe entre la formulación del proyecto presentado con el tema. Las capacidades desarrolladas en el marco de la estructura modular, y su articulación contexto-BSPA; como lo refleja el siguiente esquema.

CONCLUSIONES

El trabajo interdisciplinar, estuvo de principio a fin durante dos años de trabajo continuo; el cual fue exitoso. Puesto que la asamblea en cuestión se concretó en fecha 17 de Noviembre del año 2021 labrándose un carta de constitución e intención con el fin de constituir la asociación. Los estudiantes expusieron el trabajo elaborado durante el desarrollo del evento de manera oral y ante una nutrida concurrencia de vecinos quienes pusieron en relevancia

su participación activa, contribuyendo en el aspecto de una verdadera emancipación socio comunitaria. Los estudiantes pudieron aprobar el coloquio satisfactoriamente, en defensa de su trabajo final (informe de experiencia).

Al día de la fecha, el cuerpo de Bomberos de Molinos existe y dentro de la Institución creada participan activamente una egresada y un estudiante. Sumado a dos docentes, quienes tomaron con responsabilidad su compromiso social para con la comunidad de Molinos.

Es significativo, compartir este tipo de experiencias puesto que las mismas constituyen ejemplos del verdadero poder de la educación en su propósito social. Además marca un precedente positivo en como el sistema modular, el cual impacta de manera concreta en el contexto social, teniendo en cuenta que apareció como un programa piloto en la provincia y actualmente se encamina hacia la consolidación en lo que respecta a su manera de innovar con la metodología de trabajo que pretende; buscando como horizonte formador el desarrollo del estudiante de manera integral con el acompañamiento en conjunto del personal docente.

No obstante, aún quedan muchos caminos que transitar y desafíos que enfrentar; pero con experiencias como esta, en la cual se nota un adecuado grado de articulación entre todos los componentes del sistema modular partiendo de situaciones problemáticas concretas, estudiantes y docentes llevando adelante las diferentes

líneas de acción, impulsando el desarrollo de capacidades y el trabajo inter-áreas con núcleos conceptuales que se pueden complementar con el fin de demostrar la significatividad de la Educación.

Actualmente el trabajo de la Dirección de Jóvenes y Adultos busca constantemente fortalecer el trabajo modular, siendo conscientes de su gran potencialidad para resignificar la Educación puesta en servicio de los actores sociales involucrados en el proceso y hacia esa meta debemos aspirar entre tantas otras; pues parafraseando a Bernado Kliksberg “más vale encender una vela; que maldecir a la oscuridad”

Referencias

- Abadi, M; (2005). Tecnología de gestión. Buenos. Aires. Aique
- CENOC (Centro Nacional de Organizaciones de la Comunidad) (2.007). Paquete Audiovisual Didáctico (PAD) https://www.google.com.ar/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiP-uvRub-j5AhUNrZUCHddGAIQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.argentina.gob.ar%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F5.4capacitacion_de_organizaciones_de_base_planificacion.pdf&usg=AOvVaw3iEc46DbwPcBh8PZb9-gjK
- Camisaza E, Guerrero M, De Dios R. Capacitación a Distancia en gestión de organizaciones comunitarias. <https://planificacionsocialunsj.files.wordpress.com/2011/09/planificacion-estrategica-metodologc3ada-plan-estrategico-organizaciones.pdf>
- Res. Min. 1119-16 <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/resoluciones/3149-res-min-n-1129-16>
- Res. Min. 2319-16 <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/resoluciones/3151-res-min-n-2339-16>
- Kliksberg, B. (2017) Hacia una economía con rostro humano. Buenos Aires. Fondo de cultura económica de España

“EL PROYECTO INTERDISCIPLINARIO: UN CAMINO DE APRENDIZAJE EN CONJUNTO”



Paula Ochoa

Profesora en Ciencias Políticas
pmo_163@hotmail.com

Olga Soledad Flores

Profesora en Filosofía
olgasoledadflores@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo compartir la experiencia de implementar el proyecto interdisciplinario en las aulas del Colegio Secundario N° 5048 Juana Manuela Gorriti, sitio en Barrio Parque General Belgrano, el mismo se llevó a cabo en el primer trimestre del presente año.

Pensar un proyecto entre distintas áreas plantea un gran desafío, sobre todo cuando se pretende hacer el trabajo en varios cursos paralelos, en este caso implicó a 91 estudiantes de tres segundos años y 94 de tres terceros años. La propuesta parte de la necesidad de dar a conocer lo que implicaba el operativo del censo 2022.

El trabajo se realizó por etapas: Etapa diagnóstico, búsqueda, selección de la información y elaboración de producto final que se socializó entre todos los estudiantes.

La labor realizada llevó a que los estudiantes trabajen colaborativamente, con responsabilidad y compromiso. Además, pudieron compartir actividades con sus familias que les permitió estar informados y preparados para recibir a los censistas. En conclusión, se pudo observar que la respuesta al trabajo con ABP es favorable y permite que los estudiantes se involucren en su propio proceso de aprendizaje esto se aprecia en que un total del 90% resultaron aprobados

Palabras Clave

Proyecto- Interdisciplinariedad- Censo – Trabajo colaborativo

El proyecto interdisciplinario: Un camino de aprendizaje en conjunto

“Enseñar no es transmitir conocimiento, sino crear posibilidades para su producción o creación”

Paulo Freire

El presente trabajo tiene por objetivo compartir la experiencia de implementar el proyecto interdisciplinario en las aulas del Colegio Secundario N° 5048 Juana Manuela Gorriti, sitio en Barrio Parque General Belgrano, el mismo se llevó a cabo durante el primer trimestre del presente año, Según Larmer y Ross “un Proyecto no es el “postre” sino “el plato principal”, es decir no se trata de aquellas tareas que se hacen al final de la unidad para permitir a los alumnos pasar un buen rato”.

El proyecto que se denominó “Navegando hacia el censo” se armó desde el área de ciencias sociales, integrando las materias de geografía, historia y formación ética,

se trabajó con 91 estudiantes de tres segundos años y 94 de tres terceros años.

Partimos desde las preguntas ¿Es importante para los argentinos el censo 2022?, ¿qué conocen los estudiantes y sus familias del censo? ¿qué novedades se incorporó en las planillas del censo 2022? ¿Qué implica el censo digital? El trabajo se realizó para conocer y comprender aspectos relevantes en cuanto al censo 2022, motivando a la investigación y el debate.

Como se plantea en el trabajo con ABP, el objetivo principal es que los estudiantes sean capaces de trabajar de manera autónoma y se involucren en su propio aprendizaje.

“De acuerdo con la definición que proponen los manuales de ABP para profesores, el aprendizaje basado en proyectos es un conjunto de tareas de aprendizaje basada en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás” (Jones, Rasmussen, & Moffitt, 1997).

La hipótesis de trabajo es que para la mayoría de los estudiantes es la primera vez que participan de un censo y para las familias se presenta como un desafío ya que han pasado doce años del último censo.

Cada materia contribuyó al proyecto desde sus saberes prioritarios, desde geografía se trabajó el espacio geográfico, la división política de Argentina y Salta, la dinámica demográfica, el INDEC, las regiones, desde historia se investigó las sociedades originarias del actual territorio argentino y la situación actual de los pueblos originarios. Formación ética por su parte trabajó sobre el reconocimiento de los derechos: sociales, políticos y civiles. También se trabajó desde cada materia en la importancia de la relación de los contenidos entre sí ayudando a los alumnos a encontrar la relación para construir su conocimiento. “Los ABP interdisciplinarios han demostrado que, además de contribuir de forma horizontal a la adquisición del aprendizaje, éste resulta más significativo, atractivo y eficaz si intervienen materias que podemos creer que no comparten contenidos a priori”, añade Pep Hernández, profesor de Lengua y Literatura en los Colegios el Colegio “El Valle de Madrid”.

Se hizo hincapié desde cada área que el saber se construye a partir de la relación de los contenidos de las distintas materias y el aporte de cada una de ellas sobre un problema específico. De esta forma se motivó a los alumnos a la integración del conocimiento y de las habilidades sociales, a la capacidad para integrar en la vida real los conocimientos aprendidos.

La propuesta del trabajo con ABP pretende sobre todo el desarrollo de capacidades como la resolución de problemas, aprender a aprender, el trabajo con otros, la comunicación y el compromiso y la responsabilidad, es por ello que el proyecto se llevó a cabo en etapas en las primeras dos semanas de clases se realizó el diagnóstico a través de actividades individuales, grupales e incluso con las familias en donde el trabajo colaborativo se volvió una importante estrategia de enseñanza y aprendizaje. Los docentes informaron a sus alumnos sobre el trabajo en ABP, y se comenzó a recolectar anécdotas familiares en torno a los censos pasados, las preguntas en esos censos o algún recuerdo de qué pasa el día del censo.

En la segunda etapa los estudiantes buscaron información de los censos en páginas web, libros y diferentes fuentes, en esta etapa el trabajo colaborativo fue muy beneficioso para las relaciones entre los estudiantes permitiendo una independencia positiva en la responsabilidad individual, ya que nadie pudo adoptar una actitud pasiva, dejando que sean los otros quienes se hagan cargo de su trabajo. La búsqueda de la información estuvo orientada desde los contenidos de las distintas áreas, pero sin dejar de lado la importancia de la información desde cada una de ellas para comprender e integrar la información obtenida.

Cada uno recolectó información y la socializó en sus grupos y en ese espacio la analizaron, la jerarquizaron y armaron afiches con los datos de los censos que se habían realizado en nuestro país; quienes fueron considerados en esos censos y quienes fueron excluidos, además de los datos generales como por ejemplo el crecimiento demográfico, conocieron las preguntas que se realizarían y las innovaciones que presentaba el censo 2022 como por ejemplo, la autopercepción de género o quienes son afrodescendientes, entre otras. Los docentes en esta etapa actuaron de facilitadores, ofreciendo recursos a los estudiantes, además de asesoría a medida que realizaron sus investigaciones.

La tercera etapa fue la elaboración de diferentes productos finales: teatralizar una situación que se podía plantear durante el censo o algo que ellos quisieran destacar, afiches para tender o afiches digitales con código QR, trípticos, folletos, infografías, para esta etapa cada grupo seleccionó sobre qué querían trabajar, armaron guiones, eligieron los medios tecnológicos con los cuales trabajar, siempre con el acompañamiento de los docentes en las distintas áreas. Algunos grupos optaron por sumar la realización de tik tok con la historia de los censos y un grupo, recurrió al trap como producto final. Cabe destacar aquí que la creatividad jugó un papel muy importante y como es de esperar en este tipo de proyectos son los estudiantes quienes se responsabilizan de lo que quieren presentar, fueron capaces de relacionar los conocimientos adquiridos, el proyecto los estimuló hacer uso de todas sus habilidades para llevar adelante sus trabajos, se organizaron, se mostraron respon-

sables y comprometidos durante las actividades.

Aunque hubo algunos estudiantes que no realizaron aportes a su grupo de trabajo y no hicieron su parte, el resto del equipo supo organizarse y enfrentar la falta de compromiso de alguno de sus integrantes. En esos casos se realizaron actividades compensatorias que llevaron a que esos estudiantes adquirieran nuevamente el ritmo de trabajo, aunque esto no se logró con la totalidad.

La elaboración del producto final llevó dos semanas de trabajo arduo de los estudiantes, quienes con la orientación de los docentes realizaron correcciones y nuevas propuestas sobre la marcha, algunos grupos decidieron reorganizarse y cambiar lo que querían presentar, lo más difícil en este tramo fue ponerse de acuerdo entre ellos, escribir y reescribir los guiones de las obras de teatro, sintetizar la información para los tik tok, es por ello que a quienes optaron por este trabajo se les pidió que se centren en alguno de los censos. En este sentido el papel del docente debe ser facilitador, implicándole adecuaciones en el proceso de enseñanza, ya que se centraliza en que sea el estudiante el que se haga cargo de su mismo proceso de aprendizaje.

El docente en cada una de estas etapas propició la organización, el seguimiento y la evaluación continua de los estudiantes, permitiendo de esta manera el desarrollo de competencias como la resolución de problemas, el trabajo con otros, la comunicación, y por sobre todo el compromiso y la responsabilidad.

Para socializar las producciones se realizó un encuentro entre todos los estudiantes. El salón de actos se decoró con los afiches, armando un tender, en donde se los organizó siguiendo un orden cronológico de manera tal que conformaron una línea de tiempo con los principales

datos de los censos. Los tik tok también sintetizaron la información de los censos y recogieron las novedades que se incorporaron en las preguntas del cuestionario censal, estas presentaciones se alternaron con las representaciones de las obras de teatro que plasmaron diversas situaciones que podían presentarse en el censo como por ejemplo la existencia de dos hogares en una casa, la diversidad de tipos de familias, la autopercepción de género, la posibilidad de esperar a los censistas y responder el cuestionario o de realizarlo de manera virtual.

En cuanto a la intervención musical un solo grupo se animó a elaborar un trap, que se enfocó en promocionar el día del censo, su importancia y la posibilidad de realizarlo de manera virtual y que una vez censada la casa debía quedar un sticker en la puerta.

Esta presentación evidenció que como plantea Velázquez Fraile López el aprendizaje basado en proyecto a través del trabajo colaborativo es un tipo de aprendizaje en grupo que tiene determinadas características, ya que implica una interacción

simultánea y una participación equitativa, además de generar un aprendizaje individual de todas las personas que componen el grupo. Se hace necesaria la responsabilidad de cada estudiante hacia su aprendizaje, pero también el de sus compañeros/as. La evaluación se realizó de manera continua y llevo a que el 90% de los estudiantes obtuvieran la aprobación en su participación al proyecto.

Para finalizar la presentación fueron los mismos estudiantes que ofrecieron testimonios de cómo se sintieron y de la importancia que tuvo para ellos aprender sobre el censo, además que lograron aprender lo necesario para que sus familias pudieran responder el cuestionario de manera virtual.

Trabajar con ABP fue un desafío para todos los docentes, también aprendimos a dejar de lado la clase tradicional y a ser orientadores en los trabajos de investigación, aportando conocimientos desde cada área disciplinar, en un trabajo coordinado que llevó tiempo extra de organización entre los docentes participantes del proyecto.

La puesta en práctica y ejecución del proyecto “Navegando hacia el censo” nos permitió como docentes, potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje impulsando de esta manera un aprendizaje activo, donde nuestro rol es guiar a nuestros estudiantes para que ellos sean los protagonistas de sus propios aprendizajes, trabajando habilidades como la colaboración, la reflexión, en pensamiento crítico, entre otros.

Los beneficios asociados al ABP son múltiples y también existen otros beneficios que serán de ayuda para los alumnos, como decidir qué información necesitan para su proyecto, establecer relaciones entre conceptos, o hacer un buen uso del lenguaje oral cuando debaten y exponen sus ideas al resto de la clase. “Los estudiantes van a aprender competencias y capacidades que los acompañarán a lo largo de su vida, alimentando una mochila personal que va más allá de los propios contenidos curriculares o el manejo cognitivo de unos conceptos”, apunta Azucena Esteban, docente en el CEIP Pablo Saénz de Fromista (Palencia).

Referencias

Libro impreso:

- Causil, Angélica – Mercado Francisco William (2019). Aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de competencias: Una experiencia desde el aula de clase. Academia Española.

Libro digital:

- Torres, M. (2012) La alfabetización en el aula del plurigrado rural. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006511.pdf>

Artículo científico en línea:

- Sánchez, José ¿Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos

https://www.academia.edu/41277011/Qu%C3%A9_dicen_los_estudios_sobre_el_Aprendizaje_Basado_en_Proyectos

Documento en línea:

- Edelstein, Gloria (2020). Entre colegas, una conversación necesaria. En: En las Escuelas. Acompañar, Cuidar, Educar. Ministerio de Educación de la Nación (Serie Seguimos Educando, Cuadernillo para docentes). <https://www.educ.ar/recursos/154039/seguimos-educando-en-las-escuelas-cuaderno-para-docentes/>

Artículo periodístico en línea:

- Kaplan, C. (2020) De miradas protectoras y palabras amorosas. Entrevista. Revista Saberes <https://revistasaberes.com.ar/2020/10/de-miradas-protectoras-y-palabras-amorosas/>

JUNTOS, ¿NOS PODRÁ IR MUCHO MEJOR?



Juan Carlos Dalmaso
Prof. Matemática

Dr. Néstor Aguilera
Dr. En Matemática

Verónica Flores Rocha
Prof. Matemática
vfloresrocha@gmail.com

Resumen

Al encontrarnos en un momento pos pandemia, donde la sociedad reclama diferentes estrategias en educación y que las mismas sean fuertemente motivadoras, consideramos una propuesta dinámica, diferente donde se involucran diversos espacios curriculares siendo los principales protagonistas los estudiantes.

La propuesta inició hace veinte años en Estados Unidos con el Dr. Salomón Garfunkel. En Argentina y en Salta, en especial, implementamos la misma bajo el asesoramiento del Dr. Néstor Aguilera dentro del marco del Departamento de Investigación y Docencia de la Olimpiada Matemática Argentina. El mismo va guiando a profesores de diferentes instituciones en esta propuesta interdisciplinaria en la búsqueda de resolución de problemas donde se encuentran involucrados diversos espacios curriculares.

El objetivo principal de esta propuesta es incorporar al trabajo en las aulas la modelización, tal como propone Solomon Garfunkel, puede ser un importante aporte para lograr un cambio sustancial al rumbo de la educación, apuntando fuertemente al trabajo interdisciplinario.

La modelización matemática puede ser vista como una práctica que coloca la relación entre el mundo real y la matemática en el centro de la enseñanza y el aprendizaje, y esto es relevante para cualquier nivel de enseñanza.

Convencidos de que incorporar al trabajo de las aulas la modelización, tal como propone Solomon Garfunkel, puede ser un importante aporte para lograr un cambio sustancial del rumbo de la educación, apuntando fuertemente al trabajo interdisciplinario. Damos la bienvenida a todos los docentes de diferentes espacios que tengan interés en mostrar que juntos se puede lograr mejores competencias para un adecuado desempeño en su entorno.

La metodología está orientada a hacer un aporte al reclamo de la sociedad, proponiendo actividades para incentivar a docentes y alumnos a participar plenamente de las actividades del Proyecto Internacional COMAP (Consorcio para las matemáticas y sus aplicaciones).

Durante lo que queda de 2022, se realizarán reuniones orientadoras dirigidas a los docentes, con referentes del departamento de Investigación y docencia de la OMA dónde se pondrán en marcha las estrategias para el trabajo interdisciplinario y se dará cuenta de todos los aspectos a tener en cuenta para la implementación en 2023.

Los resultados esperados, son la formación de grupos de docentes de todo el país comprometidos con los objetivos de esta propuesta y que lleven a cabo una competencia a Nivel Nacional en 2023, y posteriormente incorporar a los alumnos y a otros docentes del país en las competencias internacionales de COMAP, y, además, que se potencie y fortifique el grupo de referentes de la OMA que podrán en marcha dichas competencias

Palabras Clave

Proyectos interdisciplinarios. Aprendizajes integrales

INTRODUCCIÓN

Sabemos que la situación actual de la educación en Argentina no es la deseable. Se trata de un momento pos pandémico, en que la sociedad reclama de su dirigencia una educación más sólida, presente, de mejor calidad y fuertemente motivadora para terminar con la monotonía y el aburrimiento en clase. Este reclamo exige una respuesta rápida y eficiente, porque está en juego el futuro de los jóvenes y el porvenir de la nación.

Queremos entonces hacer un aporte a este reclamo de la sociedad, proponiendo dos actividades para incentivar a docentes y alumnos a participar plenamente de las reuniones del Proyecto Internacional COMAP (Consorcio para las matemáticas y sus aplicaciones), cuyas características fundamentales son la MODELIZACIÓN, INTERDISCIPLINARIDAD y TRABAJO COLABORATIVO.

Uno de los problemas básicos de la educación en el país en este momento es la fragmentación de las diversas áreas del conocimiento. Se necesitan generar espacios para que los docentes interactúen en forma interdisciplinaria, para que posteriormente los alumnos en las aulas vean las diversas conexiones y redes que pueden establecerse entre las diferentes áreas del conocimiento ante la resolución de un problema de la cotidianidad.

OBJETIVOS

- Concientización de los docentes y alumnos participantes, en la necesidad de un cambio de rumbo en las estrategias de enseñanza de la matemática, en la revisión y jerarquización de los contenidos, y en los diferentes aportes de la tecnología adaptándolos a los requerimientos de la sociedad en el siglo XXI.
- Participación activa de docentes y alumnos de nuestro país y del Cono Sur en las actividades de COMAP, en el marco de las propuestas del Departamento de Investigación y Docencia de la OMA dirigido por el Dr. Néstor Aguilera.

- Formación de un grupo de docentes que puedan llevar a cabo la redacción de material referido a MODELIZACIÓN MATEMÁTICA con las características y enfoque que brinda la propuesta del Dr. Solomon Garfunkel, que permita la puesta en marcha de una nueva competencia a nivel nacional organizada por OMA.

- Participación activa de docentes y alumnos de nuestro país y del Cono Sur en las competencias internacionales, como las organizadas por COMAP y AMS (American Mathematical Society), que son concursos multidisciplinarios de modelización con equipos conformados por alumnos de enseñanza media y sus profesores.

Respecto de los resultados esperados, queremos lograr docentes comprometidos con un cambio sustancial en la educación, fundado en el uso de la modelización como eje fundamental y que basado en ello logremos fuerte participación de educadores y alumnos argentinos en las competencias de COMAP.

DESARROLLO

El proyecto COMAP está dirigido por el Dr. Salomon Garfunkel (referente de American Mathematical Society) desde que comenzó en Estados Unidos hace más de 20 años, alcanzando éxito y prestigio en ese país y todo Europa.

El éxito logrado por el Proyecto Internacional COMAP en más de veinte países, merece ser tenido en cuenta, analizado y estudiado. Encontrar aquellos conocimientos cuantitativos y habilidades básicas libres de ambigüedades para desempeñarse en el mundo del trabajo formal, del empleo competitivo en las empresas y de las exigencias culturales para acceder con normalidad a los niveles superiores de enseñanza.

En este proyecto también contemplamos la participación de jóvenes de nuestro país en las competencias internacionales que organizan COMAP y AMS. Son competencias multidisciplinarias en equipo de alumnos de enseñanza media y profesores, asociados a la modelización.

Las actividades de modelización pueden activar el proceso de aprendizaje y ayudar al estudiante a establecer raíces cognitivas sobre las cuales construir importantes conceptos matemáticos. Además, las competencias para establecer, analizar y criticar procesos de modelización y el posible uso de los modelos es una meta educativa, por derecho propio, de la enseñanza de la matemática en la educación general, interactuando con otras disciplinas como física, química, computación, economía, etc.

La realidad generalmente es compleja y consecuentemente, el proceso de modelización pocas veces es lineal, sino que es un proceso cíclico en el que sucesivos

modelos se van modificando, tratando de llegar a un compromiso entre la sencillez matemática (y la posibilidad de resolución de las expresiones involucradas) y un grado aceptable de aproximación a la realidad observada.

Destacamos la característica multidisciplinaria de la propuesta COMAP: trabajar desde distintas miradas es siempre enriquecedor, fomenta el trabajo colaborativo y la retroalimentación entre las diferentes prácticas de los docentes participantes. Convencidos de que incorporar al trabajo de las aulas la modelización, tal como propone Salomón Garfunkel, puede ser un importante aporte para lograr un cambio sustancial del rumbo en la educación, apuntando fuertemente al trabajo interdisciplinario.

CONCLUSIONES

Entre los objetivos que estamos trabajando se encuentra la participación activa de docentes y alumnos de nuestro país y del Cono Sur en las actividades de la COMAP, en el marco de las propuestas del Departamento de Investigación y docencia de la Olimpiada Matemática Argentina dirigido por el Dr. Néstor Aguilera. Ya se formó a un grupo de docentes de diferentes provincias para que puedan llevar a cabo la redacción del material referido a MODELIZACIÓN MATEMÁTICA con las características y enfoque que brinda la propuesta del

Dr. Garfunkel. Esto permitió la puesta en marcha de la organización de docentes de diferentes provincias y espacios curriculares para implementar esta propuesta en las aulas

en el 2023. Sobre todo, concientizándonos de la necesidad de un cambio de rumbo en las estrategias de enseñanza en la matemática, en la revisión, jerarquización de los contenidos, y en los diferentes aportes de la tecnología adoptándolos a los requerimientos de la sociedad del siglo XXI. Con todos estos objetivos ya puestos en marcha y con muy buena aceptación es que consideramos que todo docente comprometido con el proceso de enseñanza aprendizaje será participe de un gran cambio, esperamos todos y cada uno de los docentes del suelo salteño para que juntos nos vaya mucho mejor

Referencias

Libro impreso:

- Garfunkel, S. (1998). Las matemáticas en la vida cotidiana. Semantic Scholar. Universidad Autónoma de Madrid. España
- Aguilera, N. (2022). Notas para comité ampliado COMAP. Red Olímpica OMA

“Proyecto Interinstitutional Compartiendo Saberes y Aprendiendo Juntos, por un medioambiente sustentable”



Autor 1

Ángela del Valle Lobo

Profesora en Ciencias de la Educación
angelavallelobo@gmail.com

Autor 2

Beatriz del Valle Salse

Profesora en Ciencias de la Educación
bedelval@hotmail.es

Autor 3

María Sol Sensi

maríasolsensi@hotmail.com

Eje temático del Congreso: Eje temático II

La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos.

2.3 –Proyectos interáreas, interdisciplinarios o modulares. Aprendizajes integrales.

Resumen

Esta es una experiencia de Aprendizaje Interinstitucional e intrainstitucional, llevado a cabo entre la Universidad Nacional de Salta Facultad de Ciencias Naturales, Carrera de Ingeniería en Recursos Naturales y estudiantes de 4to y 5to año del Colegio América Latina N° 5038.

El tema que se aborda es una metodología de enseñanza y aprendizaje en servicio, el cual se centró en ejecutar un Proyecto que permitió generar conocimientos científicos y aplicación del mismo en las asignaturas de Ecología e Investigación.

Partimos desde la observación e inquietud de hacer frente a una problemática institucional y comunitaria, contaminación del suelo en el que está inserta la institución, con exceso de boro, produciendo la desertificación del mismo y la pérdida de capacidad de producción de un suelo fértil.

El objetivo de esta experiencia fue generar un ámbito de articulación interinstitucional que integre las capacidades técnicas de profesionales de la UNSa y Colegio América Latina, que permitió llevar adelante actividades afines a las Cs. Naturales, a través una estrategia de enseñanza focalizada en el trabajo de campo, cuya implementación requirió de un plan de acción conformado por una secuencia de actividades planificadas y comprometidas en torno a favorecer un aprendizaje significativo.

Palabras Clave

-Interinstitucional e Intrainstitucional

-Aprendizaje en Servicio

-Aprendizaje en Equipo

INTRODUCCIÓN

Socializaremos en esta ponencia un emprendimiento colectivo de acciones que promovieron el trabajo colaborativo interinstitucional e interdisciplinario, llevado a cabo entre los alumnos de la Universidad Nacional de Salta Carrera Ingeniería en Recursos Naturales y Medio Ambiente de la Facultad de Ciencias Naturales, alumnos y docentes de cuarto y quinto año del Colegio América Latina en las materias de Ecología e Introducción a la Investigación en Ciencias Naturales, cuya duración fue de dos períodos escolares consecutivos.

Compartir esta experiencia de trabajo intra e interinstitucional de aprendizaje en servicio, nos permite mostrar una dinámica de trabajo que fomentó significativamente los conocimientos y competencias de todos los que participamos. Experiencia que según nuestro criterio tiene relación con el Eje Temático II, propuesto en este Congreso Educativo.

Como docentes tenemos innumerables experiencias vividas en el ámbito de nuestro trabajo, haciendo una mirada retrospectiva sobre nuestras prácticas nos permitió reconstruir, reflexionar y revisar las ideas y conceptos que sobre la enseñanza, y todo lo que implica la misma, tenemos y qué hacemos para mejorar e interpelar a los mismos.

Orientaron esta experiencia pedagógicamente los siguientes objetivos:

- Objetivo General: generar un ámbito de articulación interinstitucional que integre las capacidades técnicas disponibles por parte de profesionales de la UNSa- Fac. Cs. Naturales y Catedra Dasonomía y Colegio América Latina, que permita llevar adelante actividades afines a las Cs. Naturales.
- Objetivos específicos
- Identificar problemáticas ambientales y establecer líneas de acción.
- Aplicar alternativas de solución a algunos problemas ambientales del entorno.
- General vínculos interinstitucionales

La finalidad de ejecutar este Proyecto conjunto aprobado por Protocolo Específico, se basó en la necesidad de enseñar una metodología que permita generar conocimientos científicos en Ecología e Introducción a la Investigación en Ciencias Naturales. Para ello partimos desde la observación e inquietud de una problemática institucional y comunitaria.

Problema: Contaminación del suelo con exceso de boro (presente en detergentes y productos de limpieza) produciendo la desertificación y la pérdida de capacidad de producción de un suelo fértil.

La concentración de boro en los suelos depende del, PH y textura de mismo. El boro es un micronutriente esencial para las plantas, pero en concentraciones altas resulta perjudicial para el crecimiento y desarrollo de las mismas, especialmente en aquellas que son sensibles.

En el caso del predio del colegio el exceso de boro proviene como residuo de la industria boratera.

Posible solución: Descontaminación del suelo a partir de un proceso de fitorremediación utilizando plantas vasculares tolerantes a la toxicidad del boro. Estas plantas poseen mecanismos fisiológicos que disminuyen la absorción de boro y por ende la acumulación en los tejidos. Dichas especies realizan mecanismos de

eflujo desde la raíz para que la concentración de boro interna no supera la externa generando una lenta acumulación.

Las plantas fueron germinadas en un vivero, de manera que se desarrollen sanas y fuertes. Este proyecto no solo permite remediar el espacio institucional, sino que se realiza con visión ecológica de aumentar el número de individuos de diferentes especies de manera de contribuir al crecimiento de estas poblaciones.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que se comparte es el producto de un trabajo conjunto focalizado desde el “currículo en acción”, entendido este como todo aquello que sucede en la escuela a partir de las interacciones que se establecen entre alumnos, docentes y contenidos de la transmisión, Lawrence Stenhouse (1987). En este marco de trabajo, es que relatamos la experiencia vivida por tres docentes, quienes movilizadas por la necesidad de intentar metodologías y abordajes nuevos, en virtud de superar lo que el pedagogo Meirieu señala cuando hace referencia a la frecuencia, que “como docentes experimentemos cotidianamente lo que implica lidiar con lo que se presenta como desinterés o apatía; este análisis profundo sobre la realidad en la que ejercemos nuestro rol, es que nos ha llevado a plantearnos metodologías de enseñanza, contenidos, evaluaciones y otros aspectos pedagógicos que tienen como finalidad trabajar de manera distinta”.

El proyecto interinstitucional que se expone se efectuó en el predio del Colegio América Latina N°5038, ubicado en Río Piedra N°280 Villa Lavalle, con la participación de las asignaturas Ecología e Introducción a la Investigación en Ciencias Naturales materias que forman parte del Bachiller en Cs. Naturales y la Catedra de Dasonomía de la Carrera Ing. en Recursos Naturales y Medio Ambiente de la Universidad Nacional de Salta

El colegio América Latina, está construido en un terreno relleno de boro, buena parte de la construcción edilicia y el espacio verde de su alrededor, se logró con proyectos similares al que aquí se expone, los cuales nos sirvieron de antecedentes para poner en marcha la experiencia interinstitucional e interdisciplinariamente con profesionales especialistas.

En este trabajo, se ha priorizado asumir desafío de articular la actividad áulica con la inserción participativa y protagónica de los estudiantes, en el trabajo de campo, con la guía y orientación de los alumnos del último año de la Universidad, ya antes mencionados. Esta estrategia, permitió que ambos estudiantes observaran cómo las teorías científicas interactúan con la vida real. Además de aportar importantes perspectivas, ayudando a contextualizar el problema de suelo y necesidad de saneamiento y reforestación de uno de los espacios institucionales

La metodología de trabajo se sustentó en el trabajo en EQUIPO, dinamizador de ideas, que puso énfasis en el hacer, más que en el análisis de lo que se debe hacer. Surge así la metodología de trabajo: “Enseñanza y Aprendizaje en Servicio Interdisciplinar e Interinstitucional”.

Es importante destacar que esta experiencia no hubiese sido posible sin el marco de la cultura democrática que caracteriza al establecimiento, y el apoyo del equipo de gestión, quienes han posibilitado este estilo de trabajo con el que se pretendió hacer frente a lo manifestado por Silvia Finocchio cuando señala que “una cultura escolar persuadida por saberes tendientes a promover la individuación y autonomía de niños y jóvenes. Así, la experiencia educativa y el saber dejaron de tener un sentido vinculante, esto es, dejaron de atar, reunir, ligar, juntar. Y con ello, con la pérdida de la idea de lazo, se abandonó progresivamente la pretensión de transformación a partir de la enseñanza, a partir del saber que se ofrece.”

¿Por qué hacer frente?, ¿Que saber es el que se ofrece?; hacer frente porque no es fácil trabajar en equipo, no es fácil que los demás actores institucionales y docentes, entiendan que también se aprende afuera de las aulas, que se aprende haciendo; no es fácil afrontar la decisión de “sacar” a los alumnos en las horas de clase para que pongan en práctica lo aprendido a lo largo de su proceso de formación; no es fácil tomar la decisión y afrontar la responsabilidad civil y social que implica. Esta metodología de trabajo conjunto, requirió una reorganización de horarios, ya que los alumnos deben estar en clases en las disciplinas que no articularon, o colegas que no cedieron sus horas para el trabajo de campo.

Cabe aclarar que esta propuesta de trabajo, se compartió a todos los que forman parte de la institución, a la vez que se ha invitado a sumarse a la misma, a los once docentes que imparten clases en el 5to. año, muchos de ellos, mostrándose escépticos ante la posibilidad de que nuestros alumnos asuman el compromiso educativo de prepararse con responsabilidad para intervenir en un trabajo de campo, y mucho más, si el mismo requiere más de una salida.

Podemos justificar esa actitud, desde lo que Finocchio señalaría... “frente al temor a la muerte, al mal o a lo inmanejable, viejos rituales y prácticas escolares retornan, (...),”.

DESARROLLO

Propuesta de trabajo (Planificación: dos períodos escolares consecutivos)

El proyecto se organiza en dos etapas:

Primer momento: se realizó un abordaje teórico. En la primera clase se explicó a los estudiantes los objetivos del proyecto y se los sensibiliza en cuanto a la importancia y necesidad de su ejecución mediante un compromiso y responsabilidad com-

partida entre los diferentes actores institucionales.

Posteriormente se realizaron clases teóricas para desarrollar conceptos tales como recursos naturales, tipos de recursos, contaminación, contaminantes, clasificación. Especies arbóreas autóctonas tolerantes al boro. Requerimientos de las plantas. Estos contenidos permiten retomar conocimientos abordados en años anteriores en la materia de biología, de manera que los estudiantes puedan entender como el exceso de boro produce alteraciones fisiológicas y morfológicas en las plantas. Se retoman así mismo, conocimientos sobre los ecosistemas, alteraciones y sucesiones ecológicas. Viveros. Tipos de viveros. Ubicación, diseño, tamaño, partes.

Segundo momento: Trabajo de campo. En esta etapa se considera el tipo de suelo, recursos con los que se cuenta, insumos, espacio para desarrollar las diferentes etapas:

1. Recolección de semillas: A partir de lo enseñado sobre especies autóctonas los alumnos identifican en plazas, en espacios verdes, etc., los árboles padres (árboles con buena forma, adaptado al lugar, libre de plagas). Se recolectan semillas.
2. Determinación de la viabilidad. Se utiliza la prueba de la flotabilidad. Esta técnica se basa en que las semillas que no están bien formadas flotan debido a su peso específico que es menor que el agua. Sin embargo, no es considerada segura del todo.
3. Tratamiento pre-germinación de las semillas: teniendo en cuenta que en la mayoría de las semillas durante la maduración se desarrollan controles internos que impiden la germinación y persisten tiempo después, se deben utilizar métodos que permitan superar la dormición. En este caso se utilizaron métodos mecánicos (papel de lija).
4. Siembra en almácigos: se utiliza ya que las semillas son pequeñas y no sabemos bien cuantas van a germinar. Se usan envases plásticos (botellas cortadas por el medio, bandejas de comida, etc.) y mantillo. Se colocan varias semillas en cada envase y se tapan con el mismo sustrato, a una profundidad del doble de la semilla (muy tapadas, las semillas gastan la energía en salir y si están poco tapadas pueden secarse por el contacto con el aire). Se realiza esta siembra puesto que las especies elegidas toleran el trasplante.
5. Proceso de germinación: debe hacerse con mucho cuidado, y que se cumplan condiciones como la viabilidad de la semilla, que no esté en dormición y estar expuesta a condiciones ambientales apropiadas (disponibilidad de agua, temperatura adecuada y provisión de oxígeno). Se utilizaron envases de plástico, junto con

mantillo y una vez colocadas en dichos envases, se destinó un espacio específico que reúna características óptimas para el proceso de germinación. Se eligió el laboratorio del colegio. Se designaron responsables para el riego diario de los almácigos.

6. Trasplante o repique: Una vez que germinaron las plántulas, luego de un tiempo prudencial y que las mismas hayan alcanzado los 5 o 7 cm, (en primavera) los alumnos las trasplantaran a envases (bolsas). La idea es generar mejores condiciones para su desarrollo. De esta manera cada plántula contará con mayor espacio y recursos hasta que este rustificada momento en el cual se realizará la plantación definitiva. Se compraron envases de polietileno de 10 cm de diámetro, 15 cm de ancho y 18 cm de altura. Se les enseña a los estudiantes a controlar la base y realizar agujeros que permitan el drenaje del agua. Para llenarlos se prepara en recipientes grandes una mezcla de tierra con arena, se trata de verificar que no haya raíces o elementos que impidan la germinación. Luego se coloca esta mezcla en los recipientes y se trasladan las plántulas cuidando no dañar las raíces.

7. Construcción del vivero: En esta etapa se arma el vivero con postes, alambres y tela media sombra negra densidad 60% en la parte de atrás de colegio. Las plantines son llevados a este lugar para mejorar las condiciones de crecimiento y desarrollen estrategias para sobrevivir condiciones más adversas.

8. Rustificación: es un proceso en el que se trata de que las plantas desarrollen adaptaciones a ambientes más hostiles. Por ello se les dice a los estudiantes que las rieguen con menos frecuencia y las dejen al descubierto durante el día. Los alumnos sacan las plantas a la galería o al patio del colegio diariamente.

9. Una vez que han pasado varios meses y que se ha realizado todo un proceso de cuidados, y a su vez se observa que ya están justificadas, se realiza el proceso de plantación definitiva.

10. Extracción de las plantas: Se realizó cuando las mismas habían adquirido más de 50 cm de altura.

11. Plantación: Fue un proceso muy largo, de ardua preparación y trabajo. Se limpió el predio, luego se comenzaron a cavar los hoyos, cuidando la profundidad y la distancia entre los mismos. Se extrajeron las plantas con mucho cuidado de no lastimar las raíces, se les colocó tierra negra y luego se terminaron de tapar con el mismo material extraído al momento de excavar. Se limitó cada plantación con pequeñas rocas. Este proceso llevo una cantidad considerable de días, y también se contó con el apoyo de las familias, quienes ayudaron a limpiar, desmalezar y preparar el lugar.

Finalmente, durante el último mes del ciclo escolar se debió cuidar las plantas, lógicamente sufrieron un estrés al ser colocadas en ese nuevo ambiente. Los es-

tudiantes fueron organizados en equipo de manera de poder atender a las necesidades de agua de las plantas mientras se realizaba el proceso final de adaptación. Cabe destacar que se plantaron más de 60 árboles de diferentes especies, en un esfuerzo mancomunado entre estudiantes, docentes y miembros de la universidad.

ANÁLISIS

Al analizar esta experiencia resulta interesante señalar que, desde el currículum prescripto, la acción metodológica puesta en marcha estaba avalada en el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia, incluyendo contenidos, que tienen que ver con el saber hacer, que posibilita la elaboración y realización de proyectos fuera de las aulas. Este marco normativo permitió sacar de las aulas a los alumnos para que participen de otras experiencias formativas en la escuela”.

Esta metodología didáctica nos permite expresar que fue difícil consensuar a nivel docente las prioridades a las que atenderíamos, pero optamos por la formación de valores como la solidaridad, el respeto mutuo, la tolerancia y aceptación de las diferencias y el compromiso en la acción con los demás. Acordamos que estos, serían la columna vertebral de la estrategia de trabajo: “aprendizaje en servicio”, los estudiantes, ambas instituciones, también debieron acordar no sólo a ser activamente solidarios, sino a cuestionar y seleccionar un problema y encontrar caminos de superación para resolverlo. Aprendieron que, a la hora de definir la problemática a enfrentar, es necesario priorizar aquellas necesidades que pueden ser atendidas desde un proyecto claramente pedagógico articulado con una intencionalidad social, con alto nivel de participación y aprendizaje.

La socialización de esta experiencia va mucho más allá de la simple tarea de dar consejos, intercambiar estrategias, y compartir materiales de naturaleza inmediata específica. “Hay algo más, explica y subraya el papel de los, profesores y directores en el tratamiento de saberes a través de las prácticas escolares”.

“El cambio de currículum resulta necesario y, si posee un auténtico significado, es difícil. Está condenado a ser parcial y fragmentado incluso en sistemas centralizados en donde los decretos educativos no siempre se imponen a aquellos a quienes se dirigen. Tiene siempre que combatir la comodidad de la tradición. Los hábitos son cómodos, fáciles y libres de ansiedad”. (Stenhouse, 1987: 97)

La resistencia de muchos colegas a sumarse a esta propuesta, no debe sorprendernos ya que es conocido el tema de la resistencia en los cambios de metodologías en las prácticas áulicas, casi nunca se lo encara adecuadamente. Habitualmente, se espera que las innovaciones funcionen dentro de la estructura escolar existente y no desde los docentes colegas.

Los nuevos enfoques pedagógicos y la realidad social que estamos transitando

requieren una reestructuración completa del currículum y de los métodos de evaluación. Pero estas modificaciones, lejos de ser automáticas e instantáneas, surgen del corazón mismo de las prácticas pedagógicas. De allí la importancia de atender al conjunto de conocimientos que sustentan el accionar de un trabajo en conjunto de parte los profesores.

La experiencia relatada no fue fácil ponerla en práctica, sobre todo por el factor tiempo, consensos a los que se debe arribar, adecuaciones y horas institucionales que se debe negociar, pero tampoco es imposible, la Modalidad de Trabajo en Equipo y la “Enseñanza y Aprendizaje en Servicio Interinstitucional e Interdisciplinar”, se transformó en una práctica reflexiva y sistemática en los espacios curriculares nombrados al inicio de este relato.

En este punto, cabe destacar que fue necesario programar estrategias formativas conjuntas para analizar esta experiencia. No se trata de invertir práctica primero, luego teoría; o primero teoría y luego la práctica. Se trata de analizar y proyectar nuevos contenidos curriculares para facilitar la comprensión de la realidad educativa y la construcción de modos de intervención innovadores y dispositivos que permitan el acercamiento e interacción en forma gradual con la comunidad, comunidad de las que forman parte nuestros alumnos y las escuelas.

Gimeno Sacristán (1991) asegura que en el terreno del sistema escolar se observan otras prácticas que se desprenden de la institucionalización de la educación y dentro del marco que regula la educación, afirma que la amplitud de este objeto y las diversas fuentes de influencias, tanto de teoría como de las prácticas institucionales, sugieren que es necesario recuperar la relación entre ambas, en lugar de hacer esfuerzos improductivos por separarlas.

Esta experiencia didáctica nos permite decir que de todos los requerimientos de la profesión docente, el verdadero desafío radica en la indagación como recurso válido para la intervención del profesor ante las demandas educativas que nos toca afrontar, razón por la cual, creemos, que el relato de esta experiencia permitirá promover la realización de proyectos productivos, y proyectos de inserción y de intervención diferentes.

Para finalizar tomamos como referente clave “que en el campo del currículum y de las prácticas escolares, de la vida en la escuela, la relación entre identificación y proyecto o contorno social es nodal para que una propuesta educativa logre ser puesta en marcha con éxito”.

Consideramos pertinente la reflexión realizada por Meirieu (...) estoy convencido de que la obstinación didáctica sólo puede esperar servir para facilitar un aprendizaje, que, inevitablemente, debe ser efectuado por el sujeto, y sólo por él, por su propia iniciativa. Incluso en una situación didáctica ideal, (...) es el educando

quien aprende, mediante un trabajo sobre sí mismo del que nunca deja de ser el amo (...). Ello significa que la eficacia de la didáctica es también su límite y que no es sencillo, una vez más, vivir con esta contradicción. Preverlo todo sin haberlo previsto todo. Organizarlo todo dejando, sin embargo, espacio para lo imprevisible. Trabajar incansablemente para poner en práctica dispositivos que favorezcan la construcción de saberes, aceptando al mismo tiempo que no sabemos realmente ni cómo ni por qué cada uno lo consigue... o no lo consigue. Asociar la obstinación didáctica con esta tolerancia pedagógica que no es indiferencia hacia el otro, sino la aceptación de que la persona del otro no se reduce a lo que yo he podido programar" (...)

Estas expresiones sustentan una vez más las reflexiones que como docente realizamos, cada iniciativa e inquietud que como docente nos planteemos para mejorar nuestra práctica, es importante, y mucho más lo es, si la misma redundante en éxitos en el aprendizaje de los alumnos, para mí, únicos responsables de asumir el desafío de afrontar la incertidumbre, y acomodarnos a ella, lo que nos lleva a sacar lo mejor de nosotros, dentro de lo que como docentes nos toca vivir, ya que cada experiencia es única.

El desafío de comprender la conformación de la cultura escolar en sus diferentes dimensiones, sincrónica y diacrónica, es esencial para distinguir los modos como ella se manifiesta en los objetos producidos por y para la escuela, y en las prácticas instaladas en su interior por acción de los sujetos escolares, pero comprenderlas para intervenir, tal vez la experiencia relatada sea solo una metodología híbrida surgida de una necesidad de cambio, pero intentamos configurar algo diferente a lo que se viene haciendo en las aulas, creo asumimos el desafío de tener nuevas aperturas hacia el conjunto de saberes y prácticas que hacen a lo social.

CONCLUSIÓN

El planteo y la ejecución de este proyecto surgió como una necesidad de buscar alternativas a las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje; sabiendo que actualmente la educación enfrenta nuevos desafíos en contextos de desigualdad, globalización y permanentes cambios propios de una modernidad líquida.

Frente a este contexto, se demandan profundos cambios no solo en las prácticas educativas, sino en sistema educativo, en el currículo, en la formación profesional y en los mismos docentes.

De acuerdo con Tedesco la educación se basa en aprender a aprender y aprender a vivir juntos. Lo que se buscaba es que los estudiantes pudieran lograr conocimientos de orden inferior y de orden superior, mediante el saber hacer y la contrastación de la teoría y la práctica, contextualizando los saberes en una acción concreta. Así

mismo, estos saberes se aprenden en la interacción con otros, el trabajo en equipo y la generación de un compromiso con el otro y con el medio ambiente. Se buscaba fomentar valores tales como respeto, solidaridad y la búsqueda conjunta de soluciones, es decir, aprender a vivir juntos.

La ejecución del proyecto fue un verdadero desafío, demandó dos años de intenso trabajo, muchas veces agotador, sin embargo, pudimos observar como los estudiantes se comprometieron con la propuesta e intensificaron su pertenencia a la institución. Ellos fueron los protagonistas de esta propuesta, resultando en un aprendizaje significativo y en una experiencia diferente que aún, transcurrido el tiempo la comparten y forma parte de la historia personal de cada uno y de la historia de la propia institución.

Cabe destacar que nosotras (docentes) también fuimos aprendiendo junto a nuestros estudiantes, implicó repensar nuestras propias prácticas, superar prejuicios y las comodidades de clases tradicionales. Implicó animarnos a trabajar de modo diferente y a la par de los jóvenes, dedicar mucho tiempo, negociación con otros docentes y mucha paciencia para ver el resultado final.

A través de esta propuesta intentamos reducir la dicotomía entre la teoría y la práctica, correr del posicionamiento de ser simples transmisores de información, sino brindar herramientas que les permitan a los estudiantes adaptarse a los cambios y exigencias sociales, al avance de las tecnologías, a la rápida obsolescencia de los conocimientos, que puedan encontrar nuevas formas de aprender y que estas les resulten útiles para transformarse a sí mismos y a su entorno.

BIBLIOGRAFIA

Libros impresos

- Philippe Meirieu (2001) La opción de educar. Ética y pedagogía. Octaedro: España.
- Manual de Vivero. Ministerio de agroindustria. Presidencia de la Nación.
- Prácticas de ecología. Métodos de investigación en Ecología. Universidad de Alcalá. Curso 2004- 2005.
- Macho Rivero, Miguel Ángel (2015): Efectos de la toxicidad de boro en los genotipos silvestre y mutante.
- Méndez Gonzales, Blanca (2016): Ecología y Medio Ambiente. Secretaria de Educación Pública. México.

Libro digital

Finocchio. Silvia Cap.III ¿qué enseñamos cuando enseñamos ciencias sociales?
https://nanopdf.com/download/finocchio-hecho-historico_pdf

- La pedagogía del aprendizaje- servicio solidario – CLAYSS <http://www.clayss.org.ar> › material_22 › 2_PP-NT

Artículo científico en línea:

- Contaminación Ambiental C Ambiental - Editorial Trillas, 1997
https://www.upo.es/cms2/export/sites/facultades/guias-facultades/2021-22/2021-22_203028_GG_V0_contaminacion-ambiental.pdf

Documento en línea:

- Finocchio, Silvia: Cultura escolar (o de cómo la escuela hace a lo social). Clase 21. FLACSO VIRTUAL

El rol del preceptor acompañando las trayectorias escolares en situaciones complejas en instituciones educativas



Autor 1

Roberto del Valle Soraire

Psicopedagogo
rsoraire00@gmail.com

Autor 2

Andrea Verónica López

Licenciada en Psicología
andreavlopez@gmail.com

Autor 3

Rosana M. Villagra

Profesora en Cs. de la Educación
rosanavillagra77@gmail.com

Resumen

El rol del preceptor en la provincia de Salta fue variando de acuerdo a demandas de los diferentes períodos históricos, desde un lugar del cuidado y establecimiento del orden y la vigilancia, pasa en la actualidad a ocupar un lugar relevante y primordial en la tarea de articular, acompañar y cuidar a los estudiantes en sus trayectorias educativas para que logren completar los procesos de ingreso, permanencia y egreso en la escolaridad secundaria obligatoria. En el devenir de la actualidad educativa y la trama escolar, observamos condiciones de época, situaciones subjetivas, familiares y escolares; que interpelan a la escuela y todos sus actores.

Desde el 2020 se desarrolla desde el Programa de Orientación Escolar el dispositivo de formación para preceptores y preceptoras con el objetivo de fortalecer su rol en el acompañamiento de las trayectorias escolares y brindar herramientas teóricas y prácticas con ejes temáticos como el de normativas que orientan la acción y el trabajo cotidiano en las instituciones educativas. Considerando la importancia de analizar y reflexionar las formas de promover la prevención y abordajes contextualizados de situaciones problemáticas desde la normativa vigente en el presente trabajo retomamos los aportes del curso “El rol del preceptor en el acompañamiento de trayectorias escolares”.

Objetivo de la ponencia: compartir experiencias de la implementación de la propuesta formativa y generar espacios de reflexión y valorización del rol de los preceptores en las instituciones educativas de nivel secundario.

La metodología de trabajo implementada en la capacitación para preceptores corresponde a las modalidades: virtual y semipresencial, contemplando como destinatarios directos a preceptores en ejercicio de su función en instituciones secundarias de la provincia de Salta (Capital e interior).

Desde el desarrollo de la capacitación observamos que el rol de preceptores carece de espacios formativos formales que los capaciten y profesionalicen para sus intervenciones, Por la complejización de los escenarios escolares, es preciso que los actores educativos adquieran mayor formación para intervenir en las mismas. El conocimiento de los documentos y normativas vigentes de abordaje de situaciones complejas permite a los preceptores como agentes del Estado intervenir desde el paradigma del cuidado y protección de los derechos de los adolescentes.

Palabras Clave

Rol del preceptor. Situaciones complejas. Acompañamiento de las trayectorias es-

colares.

INTRODUCCIÓN

En el transcurso de nuestras intervenciones como Equipos de Orientación Escolar del Programa de Orientación Escolar en instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Salta observamos que los preceptores desarrollan una función muy importante en la cotidianeidad escolar, que muchas veces no es considerada. Son quienes comparten más tiempo y espacios diarios con los estudiantes, articulan o median entre diferentes actores institucionales (familias y docentes, docentes y estudiantes, etc.), orientan, contienen, acompañan, etc.

Desde la reglamentación, le corresponde cumplir con ciertas tareas administrativas y de control y cuidado hacia el grupo de estudiantes asignados, sin embargo en su quehacer cotidiano vimos desde las intervenciones que realiza acciones que van más allá de lo prescripto y que se sostienen muchas veces en una respuesta artesanal.

La figura del preceptor en el sistema educativo, bajo diferentes nombres y funciones estuvo presente en las distintas etapas, desde sus orígenes sus funciones fueron variando a través de los distintos períodos históricos, desde el control y disciplinamiento al acompañamiento y sostenimiento de vínculos de cuidado y contención, pero siempre en su en acciones orientados al control, acompañamiento y cuidado de los alumnos.

Desde el año 2006 con la Ley de Educación Nacional el Estado determina la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina los entornos educativos se complejizaron producto de la incorporación de adolescentes que no se encontraban incluidos en el sistema formal de educación; demandando cambios y reorganizaciones en la estructura, pero también en roles, funciones, tareas, etc. de los diferentes actores institucionales para dar respuestas a las nuevas demandas de las poblaciones estudiantiles y sostener el ingreso, permanencia y egreso de los alumnos en el nivel secundario.

Uno de los actores institucionales que más contacto tiene con las problemáticas y los conflictos que emergen dentro de las instituciones educativas, es el cuerpo de preceptores, quienes desarrollan actividades orientadas al acompañamiento, seguimiento, contención, cuidado, entre otras, encuadradas dentro de una realidad socio cultural que los atraviesa, y ante la cual, responden, por lo general, con herramientas que suelen apelar del sentido común, de la experiencia individual, pero no siempre se fundamentan con una formación profesional específica.

Al considerar la necesidad de organizar espacios de formación, reflexión, jerarquización y visibilización del rol del preceptor enriqueciendo sus prácticas profesiona-

les, surgió como propuesta de profesionales del Programa de Orientación Escolar un curso de capacitación denominado “El rol del preceptor en el acompañamiento de las trayectorias escolares”, del que formamos parte del equipo de capacitadores junto a Lic. G. Matta, Lic. Pablo Acosta y Lic. Gabriela Bartolomé desde el período lectivo 2020 con Resolución 70/20 del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. El curso está destinado a preceptores de escuelas secundarias en ejercicio de su función de Capital e Interior de la provincia de Salta de instituciones públicas y privadas, la convocatoria e inscripción se realizó desde la plataforma de Edusalta con capacidad de 250 preceptores participantes por cohorte; actualmente estamos transitando el cursado de la 3° cohorte.

En el presente trabajo nos proponemos, recuperar aportes de lo trabajado en la implementación de la propuesta de capacitación, y desarrollar como eje temático aspectos vinculados a las normativas vigentes que guían el “saber hacer” ante las situaciones complejas que emergen en el ámbito escolar en el desempeño del rol del preceptor en particular, y de todos los educadores en general.

DESARROLLO

El rol del preceptor en los escenarios educativos fue variando a lo largo del tiempo respondiendo a cambios epocales, así desde un lugar de vigilancia, establecimiento y responsable de mantener el orden y la disciplina entre los estudiantes; pasa a la actualidad a desempeñar actividades tanto administrativas como pedagógicas, siendo una figura fundamental en la convivencia institucional y en el acompañamiento, contención, cuidado, mediación, etc. de los estudiantes contribuyendo a crear las condiciones institucionales necesarias para sostener las trayectorias educativas de los mismos y en la construcción de vínculos entre los miembros de la comunidad educativa.

Éstos “Cambios epocales reflejados en el trabajo de los preceptores” (Niedzwieki, D. 2019, pp33-45) evidencian la necesidad de repensar y reflexionar sobre las prácticas cotidianas, modos de intervención en el ejercicio del rol y función de los preceptores.

La tarea se complejiza en tanto que en su desempeño tiene acceso a todos los espacios y roles de la práctica educativa, actúa de mediador entre docente-directivos, alumnos-docentes, padres-docentes, conocimientos-alumnos, etc. Lo principal es el lazo que va construyendo desde su función con los estudiantes, considerando que el tiempo y espacio compartido con los ellos le permite estratégicamente consolidar vínculos significativos que favorezcan el acompañamiento de las trayectorias de los mismos, es un actor principal en la tarea de cuidado de los estudiantes

como sujetos de derechos.

En el desempeño de su función tiene la posibilidad de habilitar desde su implicancia y afectividad espacios en los que influye para que sus alumnos puedan tener capacidades de tomar decisiones y proyectarse para un futuro que se presente como posible y mejorador de sus condiciones de vida llevando adelante sus trayectorias escolares.

En esa relación no debe descuidar la construcción de la autoridad pedagógica, ya no desde un lugar punitivo del disciplinamiento del cuerpo, sino desde la relación vincular de asimetría que habilita a un otro a proyectarse a un futuro desde un desarrollo pleno posicionándose como adulto referente y significativo para sus estudiantes desde un lugar de autoridad pedagógica democrática y no desde igualdad entre pares.

Pensando en el trabajo diario de los preceptores y las tramas de relaciones en las que participan, nos propusimos repensar las formas de intervención en las instituciones educativas, no desde aspectos administrativos de su función, sino centrándonos en recuperar el saber hacer ante situaciones complejas que emergen de los espacios educativos considerando las normativas vigentes que los orientan. Con éste fin retomamos material que hemos elaborado en el curso “El rol del preceptor en el acompañamiento de las trayectorias educativas” y desarrollaremos el contenido del eje temático del módulo 2 “Encuadre político-pedagógico de la Escuela Secundaria”.

El preceptor desempeña un rol importante en generar y sostener las condiciones institucionales que hacen de las escuelas un “lugar de encuentro”, propicio de aprendizajes y cuidado de todos los estudiantes como sujetos de derecho. Muchos preceptores ejercen su función sin contar con una formación especializada, como E. nos expresó: “Mi experiencia en el cargo de preceptor se inicia al buscar un lugar donde realizar la prestación del plan Jefes y Jefas del hogar, el motivo era estar cerca de mi domicilio. En esos momentos realizaba la prestación en el Registro Civil de Villa Lavalle, y luego en la Biblioteca Popular Dr. Mariano Boedo.” E., preceptora participante del curso, TP 1, 2020.

En el cumplimiento de su función se encuentran con situaciones complejas y generalmente desconocen que cuentan con un marco regulatorio les permite posicionarse en su labor desde el lugar de garantizar condiciones de igualdad, inclusión, y protección de todos los estudiantes.

Los preceptores son quienes comparten más tiempo con los estudiantes y se encuentran más cercano a ellos, muchas veces son considerados como “referentes adultos” en quienes los adolescentes y jóvenes depositan su confianza más que en otros actores institucionales, motivo por el cual acuden a ellos a expresarles

lo que les está pasando, lo que sienten y viven en la escuela, en su casa. Como lo manifestaron:

“Los preceptores somos quienes conocemos a cada adolescente tenemos una conexión imprescindible, nos vemos todos los días, dentro del aula, en los recreos, en el patio, en las horas libres, realizamos un acompañamiento en algunas actividades extracurriculares, actuamos responsablemente, sabemos escuchar, les brindamos confianza para que ellos se sientan seguro de lo que son, de que son parte de una institución y que asisten para formarse académicamente y humanamente.” J., preceptor participante del curso, TP2, 2021.

“En las instituciones somos los primeros con los que los chicos tienen un vínculo desde el primer día y a medida que pasan los días creamos un vínculo más fuerte y más de confianza y esto nos ayuda para poder ser empático a la situación.” Claudia, comunicación personal en chat, agosto, 2022.

Para intervenir en las diferentes situaciones que se les presentan en la cotidianeidad de sus prácticas, los preceptores, muchas veces responden guiados desde el sentido común o experiencias anteriores, desconociendo el marco regulatorio que les permite posicionarse en su labor garantizando condiciones de igualdad, inclusión, y protección de todos los estudiantes.

Dentro de ese marco regulatorio, podemos referir la Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar, la cual no prescribe el trabajo individual de cada docente, directivo, preceptor, etc. sino que fue elaborada y pensada como orientaciones, propone formas de hacer para accionar en las instituciones educativas ante situaciones complejas. En el texto se menciona: “... que se propone como un texto para ser leído, discutido y analizado en forma colectiva dentro de cada escuela.”

Desde las intervenciones con los preceptores se guió a los mismos a atender y respetar la singularidad de cada escuela, de cada situación, reconocer las particularidades de los actores escolares; y en función de los contextos pensar institucionalmente formas de abordaje poniendo en el centro de las intervenciones la mirada pedagógica, y no, en lo punitivo. Con el análisis del material normativo vigente y la reflexión sobre las prácticas e intervenciones que realizan diariamente, varios cursantes mencionaron replanteos en sus formas de accionar ante las diferentes situaciones complejas, como lo expresó C. “Me parece enriquecedor pensar las situaciones conflictivas, como un proceso, que implica la secuencia antes, durante, después. No veo que mi intervención fue así, solo se consideró el “durante” y no pudieron recomponerse las relaciones y los vínculos.” C., preceptor participante del curso, TP 2, 2021.

Fundamentados en el cuidado y protección de estudiantes como sujetos de dere-

chos, la escuela responde ante situaciones complejas desde su lugar. Este documento no propone que cada actor a título personal se haga cargo de las situaciones complejas, sino al contrario, en conjunto, cada uno desde su función con compromiso y responsabilidad, actuar bajo criterios de corresponsabilidad.

La corresponsabilidad implica hacerse cargo, arbitrar mecanismos de coordinación, orientación, ejecución y control para la promoción, la protección y la restitución de derechos vulnerados. La escuela y sus actores, en este sentido, desempeñan un rol fundamental como institución social, conocedora de la familia y de los entornos locales con los que siempre hay que construir colectivamente respuestas a las situaciones complejas que irrumpen en su vida diaria. La lógica de la corresponsabilidad nos compromete a todos.

Resolución 546 D elaborada por equipos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y del Observatorio contra la Violencia de Género con el objetivo de proponer pautas de intervención desde las instituciones educativas, estatales o privadas, ante la presunción y/o detección de situaciones de maltrato infantil, abuso sexual y violencia de género ocurridas en las instituciones educativas o en ámbitos externos pero que afectan a los estudiantes. Enmarcada en normativas vigentes, brinda pautas y criterios de intervención educativa, sugiere indicadores de riesgo y propone un flujograma de intervención y una guía de recursos locales para Asesoramiento y denuncias.

En reiteradas ocasiones los preceptores observan indicadores que refieren a situaciones complejas en las trayectorias de los estudiantes desde la escucha y miradas atentas, como G. lo expresó “... esta realidad no escapa a la realidad que vivimos a diario en las aulas, nos encontramos con situaciones muchas veces que no podemos creer lo que viven los adolescentes y ahí entendemos el por qué de su inasistencia o su conducta.” G., preceptora participante del curso, 2022

Para una intervención oportuna y adecuada desde una actitud responsable, comprometida, activa y de escucha podemos mencionar entre otras observaciones:

- El registro de la asistencia diaria, identificar la cantidad de inasistencias y si son justificadas o injustificadas.
- Durante las horas libres es un buen momento para poder trabajar y poder compartir con los alumnos, dialogar sobre temas referidos a la convivencia
- Las observaciones de los recreos.
- Las observaciones sobre el desenvolvimiento de los alumnos en el aula, las calificaciones, presentación de tareas y actividades que van realizando.
- Los cuadernos de comunicación, si son firmados por sus referentes adultos
- Los llamados de atención en las diferentes materias, comentarios de docentes

- Carencia de contención familiar, adultos responsables ausentes
- Problemáticas familiares vinculadas a situaciones de violencia
- Actividades que se superpongan con el horario escolar
- Consumos problemáticos, adicciones

Desde su lugar de autoridad poder brindar un espacio de contención afectiva, confianza y acompañamiento a los adolescentes y jóvenes. Siendo actores escolares, no debemos perder de vista el valor pedagógico y formativo de las intervenciones con los estudiantes, mucho más cuando las condiciones de vida de los mismos obstaculicen o dificulten el sostener las trayectorias escolares.

Cuando en la institución educativa se identifican situaciones que estarían poniendo en riesgo o vulneración de los derechos de los estudiantes, la escuela no puede trabajar sola, sino que debe asumir una tarea conjunta con otras instituciones de nuestra sociedad y el Estado.

Cuando un estudiante expresa, por ejemplo, que vive maltrato intrafamiliar, no es tarea de la institución educativa determinar la real existencia o no de ese maltrato. Esto quiere decir que el preceptor, u otro miembro de la escuela, no debe ante la presunción de un hecho de violencia intrafamiliar corroborar si es real o no.

Diferentes situaciones de riesgo y vulneración de derecho son percibidas en las instituciones educativas, lo expresó N. "... estas situaciones las vivimos diariamente .. en el bspa que trabajo son gente adulta y muchas veces aparecen situaciones de violencias de género y por suerte hay una profesora que guía a las mujeres para que vayan a los albergues y denuncien a sus golpeadores. También hay problemas de droga que la estamos tratando mediante actividades que realizan los profesores .. En cuanto al rol preceptor nosotros acompañamos a los alumnos escuchando sus anécdotas que comparten con nosotros es más habíamos puesto una psicóloga para que los ayude" N., preceptora participante del curso, 2022

A modo de poder brindar una resolución a la problemática, puede dar intervención profesional a los equipos especializados, abordarlo de manera institucional, buscar la cooperación en la institución en un abordaje en equipo.

En éste proceso hay aspectos que se deben tener presentes respecto al manejo de la información:

- Brindar espacios de respeto y confianza
- No estigmatizar a los estudiantes
- Mantener actitudes empáticas
- Resguardar la intimidad del o los estudiantes, pero a la vez también transmitirle, la idea que ellos no son responsables de lo que están atravesando y que es necesario pedir ayuda o dar intervención a autoridades para la resolución

- No revictimizar al estudiante, si ha confiado en el preceptor contándole lo que le sucede, no se le debe pedir que reitere su relato a otros actores institucionales

- Resguardar la identidad del estudiante
- Asumir nuestras responsabilidades del lugar de protección de los derechos de los adolescentes nos obliga a intervenir por razones éticas sociales, pero también por razones legales posicionándonos como agentes del Estado promotores del respeto y promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Cuando las situaciones lo ameriten y se deba dar intervenciones a otras instituciones del Estado, se sugiere siempre dejar un registro escrito de las intervenciones realizadas.

En ese registro, no se debe exponer interpretaciones personales, sino con exactitud lo que fue manifestado por el estudiante, las palabras que ha empleado para expresar la situación por la cual está atravesando.

También queremos remarcar la importancia de no pedir al estudiante que reitere su relato a otros actores instituciones a modo de no revictimizarlo, para ello, el registro escrito quedará como constancia para las decisiones que deben tomarse a continuación en el procedimiento en el proceso posterior.

Los artículos 9 y 30 de la Ley 26.061 establece:

ARTICULO 30. — DEBER DE COMUNICAR. Los miembros de los establecimientos educativos y de salud, públicos o privados y todo agente o funcionario público que tuviere conocimiento de la vulneración de derechos de las niñas, niños o adolescentes, deberá comunicar dicha circunstancia ante la autoridad administrativa de protección de derechos en el ámbito local, bajo apercibimiento de incurrir en responsabilidad por dicha omisión en el artículo 67 de la Ley 26206 de Educación Nacional determina:

ARTICULO 67- e) a proteger y garantizar los derechos de los/as niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 26.061.

Así también el artículo 2 de la Ley 24417; expresan la obligación por parte de los agentes de Educación en tanto funcionarios públicos de comunicar a las autoridades las situaciones que vulneren o puedan llegar a poner en riesgo, la integridad de las niñas, los niños y adolescentes.

Para realizar intervenciones que nos acerquen soluciones a la diversidad de situaciones complejas que se presentan en el ámbito escolar, es prioritario reflexionar y repensar las prácticas que cotidianamente se realizan, analizar desde dónde se aborda y resuelven los múltiples conflictos que a diario se deben afrontar en la convivencia escolar; luego identificar y habilitar posibilidades de consensuar en

formas de actuar en el grupo de preceptores, y con otros miembros de la institución (equipo directivos, profesores, EOE, entre otros); para luego elaborar en conjunto dispositivos de intervención pedagógicos institucionales y habilitar su desarrollo.

CONCLUSIONES

El rol del preceptor es fundamental en el sostenimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes, en generar y sostener las condiciones institucionales que hagan de la escuela un lugar de encuentro y habilite escenarios de proyectos de vida esperanzadores. En la cotidianeidad de su función, se encuentra ante situaciones complejas que emergen en el ámbito educativo, ante las que el preceptor actúa muchas veces desde lo inespecífico e informal desde un saber artesanal construido de sus experiencias. Por la complejidad de los entornos actuales, consideramos la importancia de generar y sostener espacios de formación y profesionalización del rol y función de los preceptores sobre diferentes temáticas, entre ellas el abordaje e intervención ante situaciones complejas en el marco de las normativas vigentes. Consideramos que no todo está dicho o hecho en relación a procesos de búsqueda en la construcción del rol del preceptor en la trama escolar, que es necesario problematizar institucionalmente, en el ámbito del día a día donde desarrollan su trabajo, el reconocimiento de todos los actores institucionales (directivos, docentes, familias, personal administrativo, otros) de la función, tarea, y autoridad pedagógica del preceptor y su accionar desde la corresponsabilidad en las situaciones complejas que emergen en la vida escolar. Generando espacios donde la participación de los mismos en la toma de decisiones de todas aquellas intervenciones y dispositivos que se piensen para los estudiantes en riesgo o situación de vulnerabilidad esté avalada y garantizada.

Así mismo sostenemos que es necesario dar continuidad y avanzar en profundizar la capacitación con ejes específicos relacionados a problemáticas como vulneración de derechos, consumos problemáticos, conductas autolesivas, suicidios, abusos, entre otros.

Referencias

- Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas Relacionadas con la Vida Escolar.
- Guías de intervenciones en situaciones complejas en el ámbito escolar
- Ley de Educación Nacional 26.206
- Ley de educación Provincial N°7.546
- RES. MINIST N° 546 D/19 Protocolos de Intervención ante Situaciones de Maltrato Infantil, Abuso Sexual y Violencia De Género
- Niedzwieck, D (2019) Escuela secundaria y gestión directiva: preceptores y tutores como pareja pedagógica. Más allá de la disciplina, más acá del cuidado. Bs As. Noveduc

Enseñar y aprender en contextos vulnerables. ¿Qué hacer desde la escuela?



NUCLEO 18

AUTORES

- **Heinzen, Griselda Analía**
Profesora de educación primaria
heinzengriselda@gmail.com
Cargo: Directora Escuela N° 4.515
- **Chocobar, José Omar**
Profesor para la enseñanza primaria con orientación rural
jomarchoco03@gmail.com
Cargo: Director interino Escuela N° 4.748
- **Orellano, Isidro**
Técnico en producción agropecuaria
orellanoisidro@gmail.com
Cargo: Auxiliar bilingüe de la Escuela N° 4.757
Paraje Media Luna, Dragones

Eje temático del Congreso: Eje N° 2. La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos.

Resumen

Este trabajo sintetiza la reflexión de tres actores de instituciones educativas diversas insertas en contextos particulares con un común denominador: entornos rurales, alto grado de vulnerabilidad y presencia de pueblos originarios. Los ejes vertebradores –Enseñar y Aprender– ponen en diálogo la praxis y un marco referencial de autores e investigadores que pretende abonar el fértil campo del análisis y reflexión en torno al cuidado de las trayectorias escolares de alumnas y alumnos reales, con distintos estilos y ritmos de aprendizaje y, a su vez, reflexionar hasta qué punto el contexto constituye un condicionante del acto de enseñar y aprender. Las Instituciones objeto de análisis e intervención pertenecen a zonas rurales del Núcleo 18 de la Dirección General de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología de la Provincia de Salta. En esta zona los alumnos en un 70% son parte de comunidades de pueblos originarios de las etnias Wichi, Toba, Chulupí, Tapiete y Guaraní. La forma como se conforman las escuelas demanda incorporar la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que se instala para garantizar el respeto por la identidad étnica, cultural y lingüística de los pueblos indígenas. Se requiere proponer nuevas formas de ENSEÑAR Y APRENDER en un trabajo sostenido por los cuatro pilares de la educación propuestos por Jacques Delors: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a vivir con los demás”.

Palabras Clave

EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE. ENSEÑAR Y APRENDER EN LA RURALIDAD.

INTRODUCCIÓN

El Núcleo 18 es una forma de organización de la Dirección de Educación Primaria perteneciente al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, que agrupa a 31 Escuelas Primarias. Está constituido por escuelas que pertenecen al Departamento General San Martín, específicamente del Municipio de Embarcación, General Ballivián y algunas escuelas de General Mosconi.

Gran parte de las Unidades Educativas se caracterizan por estar en una zona rural de altas temperaturas, grandes distancias a centros urbanos y de difícil acceso en épocas estivales que generan no pocas dificultades a la hora de materializar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Las Instituciones de zonas urbanas se caracterizan por estar emplazadas muchas de ellas en zonas marginales donde diversos problemas socio comunitarios limitan el servicio educativo.

Los alumnos en un 70% son parte de comunidades de pueblos originarios de las etnias Wichi, Toba, Chulupí, Tapiete y Guaraní.

La forma como se conforman las escuelas demanda incorporar la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que se instala para garantizar el respeto por la identidad étnica, cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se encuentra bajo la coordinación de la Dirección Nacional de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación y de la provincia. En este contexto se impulsan las acciones de formación docente en EIB, la construcción de propuestas pertinentes que recojan los conocimientos, valores, prácticas y lenguas indígenas, la investigación y la participación de los pueblos indígenas a través de sus representantes y organizaciones.

Para entender el desafío que nos moviliza podemos citar la expresión zulú que dice: Si el futuro no viene hacia nosotros, nosotros tenemos que buscarlo.

La construcción de sociedades interculturales, sustentadas en la riqueza de la diversidad, el respeto mutuo y la igualdad, es un requerimiento para la supervivencia pacífica y el desarrollo futuro de la humanidad.

Pero la interculturalidad no va a venir hacia nosotros; nosotros, todos, tenemos la necesidad y la responsabilidad de buscarla, de construirla.

El interrogante que nos ocupa en forma permanente es CÓMO ENSEÑAR Y APRENDER en un contexto naturalmente desfavorecido y complejo.

DESARROLLO

Continuando con este posicionamiento de la necesidad de contextualizar la enseñanza a los fines de proporcionar a los alumnos verdaderas oportunidades de aprendizaje nos atrevemos a detenernos un momento y contarles una anécdota que permitirá ilustrar la situación a la que hacemos referencia. “Hace unas semanas atrás me encontré con un amigo de la infancia, de esa infancia plena de juegos, de aventuras y de sueños compartidos. Mi amigo es profesor de educación secundaria. En un momento de nuestra amena charla le comenté del delicado estado de salud por el que se encontraba atravesando un amigo nuestro en común, también parte de nuestra época infantil. Muy sorprendido tal vez por lo que acababa de contarle, me dijo: “ahora entiendo”. Agregó: “su hijo es alumno mío en el colegio y desde hace ya un tiempo que no estudia, no participa en clase, sus notas bajaron..., ahora entiendo.” Nada más, nos saludamos deseándonos lo mejor mutuamente. Cuando se fue me quedé pensando en su reacción. Entonces entendí lo mucho

que podemos hacer por este jovencito, y por todos nuestros alumnos si nos permitiéramos conocerlos más, trabajar con la realidad, centrarnos en lo que podemos hacer para que aprendan, para que aprendan más y mejor aún en momentos que parecen casi imposible. Porque aun en los contextos más adversos se pueden construir alternativas, ofrecer oportunidades. En otras palabras, hacer de la escuela una buena escuela. Me permito en este punto traer las palabras de Graciela Frigerio a la hora de definir qué es una escuela y toma para ello tres verbos: Resistir, Interrumpir e Inaugurar .

Resistirse a que se concrete la “profecía del fracaso”. También animarnos a irrumpir, a decir no a ciertas prácticas que nos alejan del alumno real, aquel que día a día acude a la escuela llevando consigo un mundo de experiencias y sensaciones. Animarnos a inaugurar, a imaginar y empezar a crear allí mismo donde el orden de las cosas existentes parece constituirse vallas inexpugnables. Graciela Frigerio habla de “introducir una acción política allí donde el escenario muestra que no hay condiciones para”.

Como docentes, ¿desde qué lugar podemos plantear la mejora de la enseñanza y del aprendizaje?

Bernardo Blejmar nos invita a hacerlo desde las ideas, desde las emociones y desde las prácticas. Y ubica al lenguaje, a la conversación como herramienta privilegiada “que se despliega en las ideas, los estados de ánimo y en las prácticas en tanto acción” .

Volviendo a la pregunta del título ¿Qué hacer desde la escuela?, podríamos contarles dos o tres cosas de lo que venimos haciendo desde nuestra institución –la Escuela N° 4.748 de Misión La Loma de Embarcación, Departamento General San Martín, donde asisten niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios toba, wichi y guaraní-. Lo primero, organizarnos al interior de la escuela para desnaturalizar las razones del fracaso en un permanente diálogo –reflexivo y crítico- que nos corra de la mirada simplista de responsabilizar solamente al alumno y a la alumna de su fracaso escolar, haciéndolos responsables –como así también a las familias- de los problemas de aprendizaje que se observan, de su “desinterés” por aprender, de sus reiteradas y a veces prolongadas ausencias. En resumen, buscamos permanentemente asumir la responsabilidad que nos cabe para acompañar los recorridos escolares materializados en diversas estrategias que aborden temas centrales como la repitencia, la sobreedad, el ausentismo. Así, se generan tiempos y espacios que posibiliten agrupamientos diversos entre los alumnos, se propicia el trabajo en pareja pedagógica, se “sale en busca” de los alumnos que no asisten regularmente a la escuela. Todo esto sin dejar de lado un aspecto que para nosotros es central y que queremos traer hoy para que juntos continuemos en este camino de reflexión

crítica. Cada alumno y cada alumna que habita nuestra escuela trae consigo experiencias previas junto con historias familiares que van configurando su vínculo con la escuela, con el docente y con los contenidos que aprenden. En palabras de Paulo Freire, “Nadie educa a nadie –nadie se educa así mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” . El contexto no puede quedar olvidado en esta relación educativa, más aun cuando la escuela se encuentra habitada por una diversidad cultural como son, por ejemplo, las escuelas con matrícula de pueblos originarios. Toda acción pedagógica no puede prescindir de la visión del mundo que tienen estos pueblos, de sus anhelos, sus esperanzas, sus miedos. Mónica Cohendoz plantea que en ese espacio común que conocemos como escuela-comunidad “no hay un adentro-afuera, ni un aquí de la escuela frente a un allá de la comunidad sino un “entre”, un espacio relacional heterotópico”. Y que su propósito se produce como “haccedad” capaz de producir “un espacio del “buen vivir” en tanto hábitat de lo comunitario... un acto del ser, del pensar y del sentir”. Es en este sentido que cobra real importancia la acción de una Educación Intercultural Bilingüe y la presencia del Auxiliar Bilingüe como actor crítico que posibilite el diálogo intercultural. Así, se crean espacios para que la cosmovisión de los pueblos originarios “impregne” por todo el quehacer educativo como así también para que desde la escuela seamos críticos y solidarios con la realidad que acontece en la comunidad educativa entendiendo que la escuela no es una isla.” (José Omar Chocobar, Director de la Escuela N° 4.748 de Misión La Loma-Embarcación)

Atendiendo a lo expuesto y caracterizando a nuestras escuelas por la conformación de alumnos tanto provenientes de comunidades originarias y criollos, en la actualidad el gran desafío es asegurar la JUSTICIA EDUCATIVA Y LA EQUIDAD que fundamenta la Ley Nacional y Provincial de Educación en cada una de las escuelas salteñas. Esto implica no dar a todos por igual sino dar a cada uno lo que necesita. Solo así podremos superar la desigualdad que estigmatiza y predestina a muchos de los estudiantes.

Se trata, entonces, de hacer de nuestra escuela una escuela más justa y este camino se empieza a desandar a partir de la confianza en las posibilidades de todos nuestros alumnos y de creer que todos pueden aprender y que cada uno de nosotros, en tanto docentes, tenemos algo para enseñar.

Se vuelve una necesidad preparar a los estudiantes para la vida, que la inserción en la sociedad deje de ser solo un anhelo y se concrete a través de las herramientas y competencias que brinde la escuela. Hablar de Aprendizaje para la vida es una oportunidad única para poner en valor el papel de la educación en la sociedad y para ello son relevantes los siguientes principios:

- La escuela educa para la vida: Aprender para la vida no es una opción,

es una obligación. El principal objetivo de todos los sistemas educativos debería ser ofrecer a los ciudadanos las herramientas necesarias para que puedan integrarse de forma activa y constructiva dentro de los distintos escenarios sociales.

- Vivimos un momento de cambios políticos, sociales, económicos, culturales que demandan un cambio educativo: La falta de conexión de los aprendizajes con la vida es uno de los puntos clave de la reforma educativa que se está produciendo a nivel mundial. Se hace inevitable un replanteamiento del sistema educativo, que supere la visión más academicista de la vida escolar.

- Educar para la vida no resulta sencillo en el momento actual, exige un gran compromiso y creatividad: Se educa en la incertidumbre. La rapidez de los cambios sociales, la consideración de la “modernidad líquida” (Zygmunt Bauman) complica el poder anticipar qué aprendizajes resultarán relevantes para la vida. Como afirma Ángel Pérez Gómez, estamos educando a los estudiantes para desempeñar trabajos que no existen, en los que tendrán que utilizar tecnologías que aún no se han inventado para resolver problemas que todavía no se han planteado. La anticipación y la innovación deben ser parte de todo acto educativo.

En este contexto, la Educación primaria debe garantizar las siguientes competencias como prioritarias:

- Utilizar las herramientas (lenguajes, conocimientos y tecnologías) de manera interactiva
- Interactuar en contextos de gran heterogeneidad, siendo capaz de relacionarse bien con los demás, resolver conflictos de manera constructiva y cooperar.
- Actuar de forma autónoma, posibilitando que los estudiantes sean capaces de desenvolverse de manera autorregulada y eficaz dentro de un marco social amplio y complejo, y de diseñar, gestionar y evaluar sus propios proyectos personales.
- Educar para la vida exige apuntar a aprendizajes esenciales, que no tienen fecha de caducidad
- Educar a los alumnos no solo para vivir en el mundo, sino también para cambiar el mundo: El papel de la escuela no se relaciona solamente con la transmisión de la cultura de la sociedad, sino que debe apuntar a mejorar dicha sociedad.
- Educar para la vida exige que los profesores enseñen en red: Las competencias clave no se aprenden en un año, ni en un área: es necesario un aprendizaje sistemático y coordinado a lo largo de todas las etapas educativas. En el caso del Nivel Primarios son siete años que el alumno la transita.

La escuela no puede fragmentar los conocimientos separándolos disciplinariamente (áreas como compartimentos estancos) y menos mostrar una dicotomía entre la teoría y la práctica; el aprendizaje debe contemplar esas dos partes, inseparables, necesarias para que se genere una asimilación real y significativa de los contenidos

transmitidos, SE APRENDE HACIENDO. De este modo, en el aprendizaje para la vida no solo se pretende reconciliar la dimensión cognitiva con la dimensión ética de la persona, sino que además se persigue la inclusión de todas las capacidades por medio de tareas prácticas, variadas en su realización y explicación. También es innegociable el juego como estrategia; tiene un papel primordial en el Nivel primario. El estudiante debe comprender, entender y manejar contenidos que le permitan asimilar los aprendizajes de forma significativa. Para ello es necesario tener presente:

- No todos los estudiantes aprenden del mismo modo ni tienen los mismos talentos o capacidades.
- No todos los alumnos tienen las mismas posibilidades de formación fuera de la escuela.
- No todos quieren o pueden continuar estudios.

El reto es ampliar y adaptar el concepto de éxito escolar en la sociedad actual desde una perspectiva holística. El aprendizaje es la base sobre la que las sociedades construyen su futuro. Un futuro mejor, más justo, solo puede ser construido por personas que han aprendido a ser agentes de cambio desarrollando su aprendizaje de forma integral. Es momento de reimaginar la forma.

Para que ello ocurra debemos animarnos a inaugurar nuevas escuelas a partir de lo que hasta aquí se ha construido, con todas sus posibilidades y limitaciones. Así nacieron y siguen naciendo las buenas ideas en cada una de nuestras escuelas. “En el caso particular nuestro, solo por mencionar un ejemplo, traigo al presente el proyecto de radio educativa que desarrollamos junto a otras escuelas primarias y de nivel inicial para ilustrar la variedad de trabajos llevados seguramente por todas las escuelas de este núcleo, que se convirtieron en verdaderas y potentes experiencias de enseñanza y de aprendizajes”. (José Chocobar, director de la Escuela N° 4.748) Dice Philippe Meirieu, “se dice que un alumno fracasa porque no está motivado. Yo pienso que es al revés, que los alumnos no están motivados porque fracasan. Porque cuando un alumno está orgulloso de lo que ha hecho, cuando se ha conseguido hacerle hacer alguna cosa de la que puede estar orgulloso, entonces se siente motivado”. ¡Gran desafío para el docente!

En relación al aprendizaje...

Continuando con los fundamentos de la presente propuesta se propone enmarcarnos en los cuatro pilares de la educación. Son los cuatro fundamentos que sostienen el acto educativo como uno de los más importantes de la sociedad, establecidos por Jacques Delors (1925-) en un informe presentado ante la Unesco. Los pilares fueron definidos como: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender

a ser” y “aprender a vivir con los demás”.

- **Aprender a conocer:** Este principio establece que la educación no debería contentarse con transmitir a las nuevas generaciones los contenidos o conocimientos desarrollados por terceros, como si con memorizar fuera suficiente, sino que debe enseñar a aprender. Esto significa enseñar a construir el conocimiento para que se pueda seguir aprendiendo toda la vida, se pueda adquirir una postura crítica respecto al saber y se pueda orientar el pensamiento hacia los valores trascendentes. Dicho en términos más simples, se trata de enseñar a pensar. Se hace imprescindible partir de los rasgos culturales de los alumnos, todos aquellos conocimientos que la relación con el entorno le proporciona desde su nacimiento.

- **Aprender a hacer:** los conocimientos teóricos no bastan para hacer la vida de la humanidad mejor y más productiva, así que se hace también indispensable ponerlos en práctica. Se deberá enseñar las técnicas, pero también su sentido ético y práctico. Este pilar se relaciona con el trabajo, con el compromiso con el mejoramiento de la sociedad y con la dignidad de los seres humanos en relación con sus actividades de subsistencia. De esta consideración se hace necesaria la implementación de talleres, la consideración de optimizar el uso del tiempo, los espacios y los agrupamientos. En cuanto al tiempo muchas de las escuelas poseen la modalidad de la jornada extendida, completa, albergue y recientemente las de jornada simple ampliada. La permanencia de los alumnos en las Instituciones debe garantizar mejores aprendizajes y allí está el mayor desafío.

En relación a los espacios en muchos casos existe el problema de la infraestructura de los edificios, pero a la vez están los grandes espacios naturales que permiten desarrollar la observación directa de la naturaleza.

Si hablamos de agrupamientos aparece la organización de los pluri-años donde se pone en juego la capacidad del docente de atender en la diversidad y, en las escuelas en general, proponer diferentes acciones de integración para mejorar la convivencia.

En las escuelas del Núcleo 18 trabajamos en Huertas escolares, cría de gallinas, elaboración de artesanías.

- **Aprender a ser:** la educación debe también enseñar a ser, o sea, debe construir la identidad en base a los valores deseados, para así garantizar mejores generaciones y más comprometidas con los valores de la cultura.

- **Aprender a vivir con los demás:** la educación debe enseñar a convivir, o sea, debe enfrentar las dificultades que como sociedad global se le plantean a la humanidad en el siglo XXI. Nos referimos a la violencia, la discriminación, la desigualdad y la injusticia, problemas que parecen muy difíciles de resolver, pero que aun así deben comenzar a pensarse desde temprana edad. Resulta sumamente necesario

trabajar la empatía, la solidaridad y la resiliencia.

Seguidamente se presenta la experiencia de Isidro, Auxiliar Bilingüe de una de las escuelas del Núcleo 18. “Me llamo ISIDRO ORELLANO (29 años) nacido y criado en paraje La Media Luna localidad Fortín Dragones- Municipio de Embarcación provincia de Salta.

Inicié mis estudios en el año 2004, ya que en ese año se abrió la Escuela primaria en mi comunidad. Inicie siendo uno de los primeros alumnos, con 8 años en 2° grado. En ese año, mis padres se trasladan a una localidad cercana a 25 km de distancia por razones laborales. Por este motivo los viernes de cada semana salía a ver a mis padres y regresaba los domingos por la tarde, para estar en clases durante la semana.

Fueron viajes inolvidables ya que lo realizaba caminando, acompañado por un amigo de la comunidad, casi de la misma edad. En esa época se vivió con caminos intransitables, que solo se podía ingresar y salir en caballo o caminando.

Después de 5 años, cursando 7° grado fui abanderado, y en el año 2009 comienza el gran desafío de adaptación, y poder integrarme en otro grupo de nuevos compañeros, en el secundario (escuela técnica), en donde la carrera es de 6 años, que otorga un título con salida laboral (técnico en producción agropecuario). Durante el secundario obtuve 18 menciones, mejor alumno/ compañero y destacado en algunas Áreas.

En el año 2014 logro terminar el secundario, y un 5 de mayo del año 2015 la comunidad gestiona ante el Ministerio de Educación, la designación para cubrir cargo como auxiliar Bilingüe en la misma Escuela y comunidad donde inicie mis estudios. Esta vez había vuelto como docente. Y si hubiera oportunidad de seguir estudiando, sería hermoso, razón por la cual en donde vivo actualmente quedan a más de 80 y más de 100 km de mi lugar de trabajo. Que por los horarios de trabajo es imposible poder hacerlo.

El mensaje es que con esfuerzo y dedicación se logran las metas, y aún más si lo buscas y no te rendís ante las adversidades.

Que cuando logras lo que durante años has buscado, la recompensa esta en tu puerta, como lo tengo ahora, MI TRABAJO, colaborando para que niños como aquel que yo fui, puedan aprender más y mejor.” (Isidro Orellano, Auxiliar Bilingüe Escuela N° 4.757)

De la Prof. Griselda: “Inicié mi trayectoria docente en la U.E. N° 4307 Cacique Pedro Brandan de Gral. Ballivián, escuela de contexto originario Wichí (muy vulnerable) con N.B.I (necesidades básicas insatisfechas). Al iniciarme profesionalmente me impacté por la situación de qué hacer, cómo hacer, ante una realidad que no conocí en mi preparatoria o formación sólo sabía que estaba para enseñar con amor,

ingrediente que no debe faltar en ningún docente. Todo lo otro se adquiere seguramente con la experiencia y el aporte de los que ya transitaban un largo trayecto en este contexto. Debía conocer más sobre su cultura, costumbres, necesidades e intereses. Tuve acompañamiento y apoyo en muchos aspectos del equipo directivo, tal vez, faltó o no lo advertí el tener un diálogo fluido sobre el PEI o PCI para situarme pedagógicamente en la institución, grado, etc. Apelé al auxilio del bilingüe de quien aprendí también que éste es un soporte fundamental a la hora de encarar la tarea de enseñar y aprender enseñando. El auxiliar tampoco estaba afinado en su rol, era yo quien debía adaptarme a la situación y contexto.

Desde la perspectiva de Gimeno Sacristán el currículo es la estructura que gobierna la acción, su puesta en marcha y su continuidad. “Lo importante es lo que hacen los maestros con el currículo. Pero en este contexto no solo se necesitaba la guía del currículo. Poniendo AMOR al HACER educativo, ir explorando y afianzando la comunicación con un grupo de niños muy heterogéneo (repitentes, sobreedad, problemas de conducta, inasistencias) y un punto a destacar: un idioma que yo no conocía.

Como así también con el auxiliar bilingüe que tenía poco apego al compromiso de estar cumpliendo diariamente con su función, tema que se debe abordar en otro momento por cuanto también es un aspecto complejo y fundamental, cuyo parámetro a alcanzar es el desempeño y el logro del colega Orellano de Finca Media Luna de Dragones.

En base al diálogo con directivo, vice, auxiliar bilingües, caciques, padres, vecinos, fui interiorizándome de casi todas las problemáticas y complejidades de la realidad. Impartiendo de ese conocimiento básico, enfocar y desarrollar una tarea difícil pero no imposible, logrando resultados más que positivos que me hacían sentir cierto alivio que el esfuerzo valió la pena que se hizo para alcanzar las expectativas de aprendizaje acercarse al niño, lograr confianza con el auxiliar bilingüe, reunirse con padres, caciques, escucharlos y aprender de ellos, sus vivencias, desconocimientos, faltas de expectativas a futuro, etc.

Este fue mi antes, mi inicio y mi primera experiencia del primer año, donde aun habiendo aprendido mucho, me quedó el sabor de lo pendiente que no logré o no se pudo. Gimeno Sacristán (1991) llama “El puente entre la teoría y la acción”, a la práctica curricular se le ubica como una práctica de investigación que trata de focalizar los problemas que se suscitan en y desde la práctica educativa y además trata de darle solución con la intervención, ante todo, con la enseñanza como una actividad práctica.

El segundo año o experiencia comenzó con mejores expectativas, con conocimientos y experiencias logradas el año anterior, me impuse desafíos de conocer más

y vivenciar un aspecto de la cultura artesanal que es un punto para destacar y se conserva de forma latente. La artesanía del chaguar, su lengua materna, sus sentimientos y fue el proyecto de feria de ciencias que me adentró en un mundo mágico, un mundo nuevo para comprender muchas cosas totalmente desconocidas para mí. Me propuse a trabajar documentando toda mi experiencia para dicha feria cuyo tema era el chaguar; este camino me llevo a ir descubriendo con fascinación un aspecto central de sus vidas a la par del proceso que lleva el trabajo del chaguar, toda una historia de dolor y sacrificio por el que atraviesan para poder mantener esa cultura artesanal y ancestral; vivenciar trabajando a la par de madres auxiliares, dirigente social, etc. (Guillermína, Laurentina), iniciando la travesía de buscar el chaguar, encontrarlo, traerlo, procesarlo en sus distintas etapas, con todos sus rituales, permitió momentos únicos que no tiene precio. Comprendí cuánto dolor tienen de sentir el despojo de lo que ellos sufren, les fue quitado y a pesar de las luchas no se les reconoce sus derechos y el respeto. Hoy sé que sufren y no gritan pero hay en ellos un silencio atronador que se levanta para decir acá estamos, no nos fuimos ni nos olvidamos de reclamar porque lo nuestro nos pertenece y no se renunciará. Cuando esto se comprenda, se respeta y se llegue a amar construiremos con ellos una sociedad más justa y con reales oportunidades para ellos. Atendiendo los pilares de Jaques Delors puedo concluir que aprendí a ser, a hacer y a convivir con los demás. Mis planificaciones escritas, mis enseñanzas, quedaron plasmadas en el cuaderno de cada niño, mas yo fui la alumna en esa experiencia y ellos mis maestros; quedaron en mi corazón cada hilada, cada tramada de ese mundo mágico del chaguar que al igual que sus hilos son difíciles de romper.” (Griselda Heinzen, directora de la Escuela N° 4.515 de paraje La Quena)

CONCLUSIONES

Estimados colegas: la realidad nos desafía y nos interpela en nuestra acción cotidiana de “hacer escuela”, de “hacer buenas escuelas”. Nos desafía a innovar, pero no para cambiar por el cambio mismo sino porque los tiempos cambian. Es necesario profundizar en la idea de trabajo colectivo, de acciones compartidas en la reflexión y en la acción. El contexto nunca puede quedar excluido de nuestras propuestas pedagógicas. Por el contrario, nuestra tarea educativa debe impregnarse de esa realidad, los contenidos curriculares deben ser contextualizados para dotar de significado aquello que nuestros niños y niñas están aprendiendo. Los conocimientos, la cosmovisión de los pueblos originarios deben estar en permanente diálogo con lo que la escuela pretende enseñar. Y asumir plenamente la responsabilidad en el sentido de que todos los niños y niñas aprendan.

Para concluir citamos a Rebeca Anijovich quien plantea que los niños, niñas, ado-

lescentes y jóvenes se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales. Solo entonces, desde la enseñanza, podremos ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren activamente y le encuentren un sentido a lo que aprenden y al mundo en el que viven.

Para finalizar queremos compartiremos con ustedes un texto de Eduardo Galeano, “Un mar de fueguitos”. Y dice: “Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.

A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

-El mundo es eso –reveló-. Un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende”.

Colegas: seamos siempre fuego vivo de manera que encendamos en nuestros alumnos el deseo de aprender para que ellos mismos sean, a su vez, fueguitos vivos que alumbren y enciendan a otros.

Muchas gracias. -

Referencias

Libro impreso

- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires. Paidós.
- Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. México. Fondo de cultura económica.
- Blejmar, Bernardo; “Gestionar es hacer que las cosas sucedan”, Ediciones Novedades Educativas, Bs. As., 2005.
- Cohendoz, Mónica y otros; “Interculturalidad y Pedagogía de la tierra”, Proyecto N° 2158, Convocatoria 2014 INFOD.
- Freire, Paulo; “Pedagogía del oprimido”, Siglo XXI Ediciones, Bs. As., 2017.
- Frigerio, Graciela (2004), en “El trabajo del Director y el proyecto escuela”, Ministerio de Educación, 2010
- Gimeno Sacristán (1947), Curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Eds. Morata.1988
- Gvirtz, S., I. Zacarías y V. Abregú. (2011). Construir una buena escuela: He-

rramientas para el director. Buenos Aires: Aique educación.

- Meirieu, P. 2007. “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”. Entrevista en Cuadernos de pedagogía N°373.
- Romero, C. 2008. Hacer de la escuela una buena escuela. Buenos Aires: Aique
- Perez Gomez A. 2012. Educarse en la era digital. Madrid. Ediciones Morata.
- Walsh C. 2000. Criterios sobre el Tratamiento de la Interculturalidad en la Educación. Ministerio de Educación Programa Especial MECEP-BIRF; Lima, Perú,

Documento en línea

- Meirieu, P. 2007. “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”. Entrevista Disponible en http://www.ort.edu.uy/ie/caes/entrevista_philippe_meirieu.pdf.

SINGULARIDADES DE LA PANDEMIA: EL CASO DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES DEL COLEGIO LAS PALMAS (CERRILLOS)



AUTOR 1

Daniel Medardo Ontivero

Doctor en Humanidades
cerrilloscultura@gmail.com



RESUMEN

El objetivo de esta ponencia es indagar sobre las dinámicas educativas y de interacción social que se han producido en tiempos de la Pandemia y de la Postpandemia (retorno de la presencialidad plena) en un contexto rural del Municipio de Cerrillos (Provincia de Salta- República Argentina), evaluando en qué medida estas han impactado e impactan en los estudiantes con discapacidades intelectuales y de desarrollo del Colegio Secundario n° 5150 de Las Palmas. Dicho caso se ha tomado como referencia por su contexto de ruralidad y porque la institución cuenta con un número importante de estudiantes con discapacidades debido a que presenta un perfil educativo hacia la inclusión.

La investigación se basará en observaciones participantes y en entrevistas realizadas a referentes de la educación orientadas hacia las discapacidades, a tutores y acompañantes pedagógicos de algunos de los estudiantes con el propósito de evidenciar las complejidades que surgieron en un escenario de incertidumbre en el que toda la comunidad educativa trató de dar las respuestas más adecuadas a un alumnado caracterizado por un contexto socio-económico diverso.

PALABRAS CLAVE

Discapacidades- Educación Ubicua- Pandemia- Post-Pandemia- Inclusión

INTRODUCCIÓN

Al igual que en otras realidades educativas, la Pandemia por el Covid-19 convirtió a los estudiantes con necesidades educativas especiales en un grupo más vulnerable ante la situación de continuar las clases desde sus casas, así como, ante la recuperación de rutinas educativas e itinerarios formativos.

Dadas las restricciones por el distanciamiento social, la suspensión de terapias específicas (fisioterapia, tratamientos psicológicos y/o psiquiátricos, etc.) provocó un importante riesgo de involución o desequilibrio en el proceso educativo. Los alumnos con discapacidades han sufrido en mayor grado una importante brecha económica, social, tecnológica, careciendo de los suficientes apoyos de accesibilidad cognitiva y apoyos personales para ser compensada. Así, por ejemplo, las personas con discapacidades se han encontrado en una posición difícil, dado que sus espacios de intervención con la otredad (los “normales”) se han visto limitados debido a las políticas de distanciamiento. Al respecto, algunas investigaciones de los últimos tiempos, han confirmado que el aislamiento social se ha convertido en un problema frecuente y cotidiano para personas con discapacidades. Si bien,

las barreras (comunicacionales, físicas, actitudinales, etc.) para el acceso a la información y a los espacios comunes, como la discriminación y el capacitismo, eran características propias de tiempos de la Pandemia, hay que decir que en tiempos de Postpandemia aún siguen confinando a algunos colectivos a lugares desfavorecidos en el orden social.

Tal como lo sostienen Bergesio, González y Nievas (2020:99), es necesario analizar, desde una mirada contextualizada, los fenómenos socioculturales para rescatar su diversidad, comprender sus alcances y posiciones, tratando de ofrecer respuestas adecuadas en toda su complejidad. Desde ese punto de vista, el objetivo de este artículo es indagar sobre las dinámicas educativas y de interacción social que se han producido en tiempos de la Pandemia y de la Postpandemia (retorno de la presencialidad plena) en un contexto rural del Municipio de Cerrillos (Provincia de Salta- República Argentina), evaluando en qué medida estas han impactado e impactan en los estudiantes con discapacidades intelectuales y de desarrollo del Colegio Secundario n° 5150 de Las Palmas. Dicho caso se ha tomado como referencia por su contexto de ruralidad y porque la institución cuenta con un número importante de estudiantes con discapacidades debido a que presenta un perfil educativo hacia la inclusión.

Por otra parte, se indica que la investigación se basará en observaciones participantes y en entrevistas realizadas a referentes de la educación orientadas hacia las discapacidades, a tutores y acompañantes pedagógicos de algunos de los estudiantes con el propósito de evidenciar las complejidades que surgieron en un escenario de incertidumbre en el que toda la comunidad educativa trató de dar las respuestas más adecuadas a un alumnado caracterizado por un contexto socio-económico diverso.

Por último, este trabajo responde a la urgente necesidad de entablar la revisión del formato escolar normalizador a efectos de dar espacio al ingreso y permanencia en el sistema de un importante número de adolescentes signados por la diversidad en el contexto de la Postpandemia. De esta manera, siguiendo los lineamientos de la E.E. e inclusión educativa, queremos plantear el desafío de una educación inclusiva y de calidad como realidad posible, que impone la necesidad de establecer la centralidad de la enseñanza en el discurso pedagógico. Por lo tanto, la presente investigación plantea un recorrido conceptual que nos permite analizar los cambios y continuidades planteadas en tiempos de la pandemia y postpandemia dentro del marco de la agenda y el rol de los/as actores sociales que hacen de nuestra institución el paradigma de la inclusión.

BREVE HISTORIA DE LA INSTITUCIÓN

El Colegio Secundario n° 5150 –Las Palmas- se encuentra emplazado sobre

el km 7 ½ de la ruta n° 21, camino a San Agustín, en el Departamento de Cerrillos (Provincia de Salta). Su sede actual fue inaugurada el 28 de abril del 2016, cambiando notablemente su nivel de influencia en toda la zona, dado que al mejorar la infraestructura y ubicación geográfica se convirtió en una excelente oportunidad educativa para la comunidad de Las Palmas y zonas adyacentes. Actualmente, con una importante proyección a incrementar matrícula, su infraestructura edilicia alberga a más de 270 alumnos que provienen de diferentes zonas (Las Palmas, La Isla, El Huaico, San Agustín, La Merced, Cerrillos, Ruta n° 26, Barrio Limache, Primera Junta y Solidaridad -estas tres últimas del sur de Salta Capital-), convirtiéndose en una importante opción para aquellos que desean continuar sus estudios secundarios.

El Colegio Secundario Las Palmas es una institución educativa de reciente creación, con casi 20 años de trayectoria en el medio. Se la creó en el año 2002 como una institución del Nivel Polimodal en la ruralidad; dando respuestas a una población en un contexto sin posibilidades de acceso a estudios secundarios debido a la lejanía de la zona con respecto a ofertas educativas similares. Al igual que otras instituciones educativas creadas en ese año, el Colegio tuvo como objetivo principal “brindar continuidad a los estudios de los alumnos que egresaron del Tercer Ciclo de la EGB Rural, dependiente de la Dirección de Educación General Básica y Educación Inicial, poniendo la educación al alcance de todos” (Resolución n° 375-02). Es decir, que la creación de la institución se refería a la búsqueda de soluciones a las necesidades educativas de los sectores más desfavorecidos.



Colegio Secundario n° 5150- Las Palmas

Durante esos primeros años, el Colegio estuvo funcionando en la sede de la Escuela n° 4547 “Emilio Espelta” -ubicada sobre la ruta provincial n° 88-. La institución comenzó a funcionar en el turno tarde con una división que correspondía al 1° año con treinta y siete (37) horas cátedras semanales. Ante su puesta en funcionamiento, fueron los jóvenes de las fincas de alrededores quienes se vieron beneficiados por una política educativa orientada hacia la equidad, calidad, participación y eficiencia. Como se podrá suponer, los inicios institucionales llevaron a la necesidad de plantearse un fuerte trabajo colectivo por parte del cuerpo docente, quien, en un momento determinado, consensuó por la Orientación Agro y Ambiente.

De lo leído en el PEI institucional, se intuyen diferentes situaciones adversas por la que atravesó la institución entre su apertura hasta que se entregó el edificio propio en el año 2016. En primer lugar, por ejemplo, las dificultades de no tener un edificio propio ya que se compartía el espacio con la escuela primaria, redundando en la imposibilidad de crecimiento de su matrícula. En segundo lugar, la situación de malestar general por los rumores de la posibilidad del cierre de las puertas del colegio, generando mucha incertidumbre en su momento. En tercer lugar, la posición geográfica del colegio por la escasa conectividad en el transporte y muchas dificultades para su acceso, principalmente en tiempos de lluvias intensas. En cuarto lugar, dado que los estudiantes trabajaban en el campo, su inserción estuvo, muchas veces, condicionada por el ciclo del tabaco por lo que el ingreso al sistema educativo se daba de manera ex temporánea (generalmente en abril). Por último, el nivel socioeconómico y las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes que asistían al colegio aparecían como determinantes de su rendimiento académico, muchas veces repensados en ámbitos como las jornadas institucionales. Sin embargo, las situaciones descritas no afectaron las políticas institucionales orientadas a brindar una educación cuya calidad educativa cubriera las demandas de jóvenes que llegaban de diferentes fincas de la zona. Ello fue posible gracias a que los docentes lograron adaptarse a los nuevos desafíos, atendiendo a la diversidad cultural, a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a las necesidades socio-afectivas situadas en un contexto de ruralidad. La inclusión de la innovación, la mirada pedagógica hacia un contexto caracterizado por los escasos recursos, el respeto hacia el “otro cultural”, el trabajo interdisciplinario, las experiencias productivas surgidas del campo, etc. resultaron ser muy fructíferas motivando la resignificación de los objetivos institucionales. Mientras tanto, en ese proceso que llevó varios años, el colegio comenzó a ampliar sus cursos extendiendo su oferta educativa cubriendo todo el nivel secundario.

Mapa n° 1: Ubicación del Colegio Secundario 5150- Las Palmas



La inauguración del nuevo edificio escolar no sólo permitió que los jóvenes de la zona tuvieran una institución propia, sino que promovió nuevos desafíos y nuevas formas organizativas institucionales acorde a los nuevos tiempos. En este sentido, la oferta educativa se estructuró en base a dos turnos. Por la mañana, el Ciclo Básico con incremento de la matrícula y de cursos, llegándose a abrir 3 primeros años y dos segundos. Por la tarde, con estudiantes que habían transitado su trayectoria en la Escuela “Emilio Espelta”, se pudo armar un esquema educativo que cubría desde el tercero hasta el quinto año. Luego con los años, dado el incremento de la matrícula, se abrieron cursos nuevos, teniendo en la actualidad, 2 terceros, 2 cuartos y probablemente dos 5° años. Ello nos habla sobre la notoriedad que adquirió la institución en término de oferta educativa, para una zona en proceso de crecimiento demográfico y ante la ausencia de instituciones escolares similares en la zona.

El edificio cuenta con aulas para 9 divisiones, 1 sala de informática, 1 biblioteca, 1 espacio de gobierno, núcleos sanitarios para alumnos y docentes, 1 sanita-

rio accesibles, 1 laboratorio, 1 SUM, 1 playón deportivo y el patio de formación.

En la actualidad, la institución atraviesa por una nueva gestión educativa, la que pretende basarse en el modelo comunicacional y en todas aquellas experiencias y oportunidades educativas que fortalezcan las acciones en función de la calidad educativa. Para ello, a sabiendas de que todo conlleva un proceso -tanto desde fuera como desde adentro-, se van generando diversas propuestas superadoras a fin de lograr una gestión con participación de todos los involucrados institucionalmente. Ello es pertinente dado que, se ha atravesado por un año difícil por la Pandemia y es tiempo de pensarse distintos: sin egoísmos, ni desigualdades.

EL COLEGIO N° 5150 EN TIEMPOS DE PANDEMIA: DE LAS SITUACIONES PROBLEMÁTICAS

En tiempos de la Pandemia, si bien las prácticas docentes propiciadas en contextos de ruralidad han intentado adecuarse a la propuesta ministerial de una educación virtual, se han visto limitadas por el hecho de que gran parte de los estudiantes, entre ellos discapacitados, no contaran ni con computadoras ni con dispositivos móviles suficientes y adecuados y, porque habían docentes que si bien, por su formación, habían desarrollado competencias educativas, no lo habían hecho en relación a la modalidad virtual. Ello produjo un enfrentamiento entre los nuevos requerimientos educativos a partir de la virtualidad con la continuidad de modalidades de enseñanza al estilo presencial.

La falta de accesibilidad cognitiva de entornos digitales (facilidad de navegar por páginas web, instalar y usar apps, etc.), por otra parte, también ha sido un factor común entre los docentes y estudiantes de nuestro ámbito rural que han hecho de la educación virtual un problema debido a que no se pudieron completar debidamente las trayectorias escolares. Este problema plantea una realidad de múltiples trayectorias escolares que ha sido atravesada por diversas situaciones económicas y sociales familiares y que han ido en desmedro de la calidad educativa, principalmente, en los jóvenes que vivían en el campo. En comparación a otros ámbitos educativos como el privado, por ejemplo, se advirtió que, a pesar de la baja en la matrícula en el 2020, no se perdió un día de clases dado que algunas contaban con las condiciones para el desarrollo de una Educación Ubicua y porque, con las intenciones de no perder estudiantes han buscado la forma de mantener una continuidad en sus actividades escolares.

Otra limitante fue el hecho de que, tanto docentes como estudiantes, no contaran con una conexión a Internet, por lo que las tareas enviadas no pudieron ser enviadas, ni realizadas en tiempo y en forma por parte ambos. En la mayoría de los casos, las de los estudiantes no pudieron ni siquiera cumplimentarse debido a que no todas las familias poseían conexión a internet que permitiera el acceso a las

actividades enviadas semanalmente. En el caso de las familias con varios hijos en edad escolar, por ejemplo, supuso una gran dificultad el acceso a internet mediante la compra de datos porque se debía decidir sobre a quién apoyar o qué tipo de tareas se debían de cumplimentar. Es decir, que el sentido espacial de la ubicuidad estuvo destinado, si lo miramos apriorísticamente, a un fracaso no por el hecho de que los docentes no quisieran sino, porque en la ruralidad no estuvieron dadas las condiciones ni tecnológicas, ni económicas para lograr una experiencia educativa desde la virtualidad. Por tal razón, a pesar de que dentro de la institución los docentes fueron redefiniendo sus prácticas en función de la modalidad virtual, el resultado final, debido a las dificultades que presentaba el ámbito educativo (acceso a recursos tecnológicos, a internet, a la accesibilidad cognitiva a entornos digitales, etc.), fue el reforzamiento de prácticas pedagógicas más bien conductistas y de intentos de adecuar estas prácticas a una virtualidad confundida con el uso de recursos tales como el WhatsApp o del envío de actividades que para nada fomentaban la construcción del conocimiento sino, la mera repetición de contenidos delimitada por preguntas. Ello quiere decir que, los procesos de aprendizajes y de enseñanzas en el Colegio Secundario n° 5150 Las Palmas no cambiaron mucho en relación a los tiempos previos a la Pandemia. Ello se dice porque, a partir de la observación de los trabajos prácticos enviados durante el ciclo lectivo 2020, hubo profesores que continuaron -a pesar de las sugerencias ministeriales- enseñando como si estuvieran en las aulas de manera presencial, evaluando con instrumentos de evaluación que bajo ninguna circunstancia se adecuaron a un Aprendizaje Ubicuo; es decir, aquel enfoque que busca, con el apoyo de tecnologías, el dominio de las prácticas de aprendizaje sobre los tiempos y los espacios. Lejos de pensar en una educación en donde los estudiantes pudieran interactuar con el conocimiento mediante el manejo de la tecnología, pareciera nada de ello se ha producido. En primer lugar, porque una gran mayoría (80 %) no contaba con los recursos tecnológicos, ni con el acceso a internet, ni con la accesibilidad cognitiva. En segundo lugar, porque frente a esta situación los docentes han manifestado escasas competencias digitales y estrategias pedagógicas orientadas a la virtualidad. Así, por ejemplo, de un total de 45 docentes tan sólo 1 ha intentado manejar “zoom” como estrategia para dar clases virtuales; aunque los intentos fueron limitados debido a que los estudiantes no se conectaban por razones de no tener conectividad, ni tecnología. De acuerdo a la docente (Prof. Verónica P.) de la institución:

“Durante la Pandemia, intenté hacer zoom en dos oportunidades. El primero de los encuentros, me acuerdo, tuve 5 o 6 chicos, pero se complicaba porque utilizaban los datos del celular. Otra de las complicaciones que comentaban es que no tenían celular y a veces eran los padres o los hermanos quienes se lo prestaban. A veces

en el horario que se hacían los encuentros no estaban los padres y no tenían desde donde conectarse. La verdad es que, por una parte, fue lindo porque era una época en que los chicos estaban muy solos para realizar las actividades y el hecho de trabajar a la par les había gustado. Pero sólo hemos tenido dos encuentros, después el tercero ya no pude hacerlo porque justamente los chicos me mandaron mensajes diciéndome que no tenían internet, que no tenían el celular o que sus hermanos lo estaban ocupando”

De ese total, por otra parte, tan sólo 5 % enviaba clases tutoriales para los alumnos, por lo que estos debían hacer su tarea de acuerdo a sus posibilidades de comprensión de las consignas -muchas veces indebidamente formuladas para un contexto de virtualidad- y del acompañamiento de la familia, a veces debiendo cumplir con otras actividades laborales y escolares. Del resto de los docentes, una gran mayoría (80 %) utilizó como manera de vinculación el WhatsApp, siendo este recurso el único canal de comunicación entre los estudiantes y los docentes. Esta situación produjo un avance del docente como una especie de “único portador” del conocimiento, en tanto, prefirió quedarse en un estado de “espacio de confort” siendo pasivo al cambio en la relación de los alumnos con el conocimiento-tecnología-comunicación y enseñando desde una virtualidad impuesta desde el Ministerio de Educación, pero con un enfoque más próximo a la presencialidad y acorde a un espacio limitado como el de la ruralidad.

Lo descripto anteriormente, significó que, dado que los estudiantes no pudieron acceder a los materiales de lectura (textos en papel) por la distancia y por el distanciamiento social tuvieron que trabajar sobre la base del material remitido por el docente a través del WhatsApp. En la mayoría de situaciones, el material seleccionado fue extraído de cartillas o manuales tradicionales o de la internet, acompañados con actividades poco motivadoras y sin el incentivo hacia la creatividad y transformación educativa. Contrario a esta situación, aunque fueron muy pocos, hubo otros profesores que, si bien se han preocupado por la adaptación hacia el aprendizaje en tiempos de Pandemia, se enfrentaron -como ya se dijo- ante la realidad de que muchos estudiantes no contaban ni con los recursos tecnológicos, ni la conectividad para realizar las actividades. En ambos casos, nos enfrentamos a una realidad social compleja que nos permite pensar en un conjunto de preguntas más que respuestas, abriendo el panorama hacia la indagación del problema en base a otras categorías teóricas.

De esta manera, en tiempos de la Pandemia, se produjo una pérdida de autonomía en su forma de pensar por parte de los alumnos -especialmente los discapacitados; de quienes nos referiremos en el próximo apartado-, en la medida de que, al no poseer el recurso tecnológico, ni el acceso a internet, ni el material didác-

tico fueron perdiendo las posibilidades del desarrollo de competencias tales como el “aprender a aprender”. Esta situación se produjo no porque no quisieran sino, por el hecho de que el conocimiento sólo fue gestionado por los docentes, quienes tenían el manejo de los contenidos mínimos.

Es, en el contexto descripto anteriormente, desde donde podemos agregar categorías que nos permiten pensar la educación rural en tiempos de la Pandemia. Para ello, utilizaremos el par Comunicación/Educación, entendido como un marco de referencia que nos permite pensar la pluralidad de los fenómenos sociales. Este par se refiere a un conjunto de procesos sociales que no pueden conceptualizarse ni analizarse por separado, menos en una situación como la descripta anteriormente debido a que el problema que se nos presenta se refiere a: ¿en qué medida el Covid-19 pudo afectar o no el diálogo o el encuentro de sujetos interlocutores en un ámbito rural como el analizado? Es evidente que, la Pandemia afectó directamente a la población educativa y los probables diálogos a partir de la interacción enseñanzas-aprendizajes en todos los ámbitos (urbanos-periurbanos-rurales), pero, particularmente, aquella situada en los ámbitos rurales como el nuestro. Es, desde esa perspectiva, que debemos interpelar a los procesos educativos dados en el ámbito rural en tiempos de Pandemia puesto que, a pesar de que no se dieron las condiciones para una educación equitativa o el desarrollo de una Educación Ubicua, hubo modos de transmitir conocimientos, aunque no los que se quisieran en estos nuevos tiempos donde la virtualidad fue hegemónica. Al respecto, y a modo de conclusión, retomo la pregunta de Ricardo Baquero (2020): ¿Qué ha desnudado la pandemia o qué desnudeces ha obligado a mirar? Como probable respuesta, en primer lugar, podríamos decir que con la Pandemia y los requerimientos de una enseñanza virtual se puso en evidencia las carencias formativas de los docentes en términos de manejo de los recursos tecnológicos y su falta de accesibilidad cognitiva de entornos digitales. Sin embargo, si bien esto es cierto, no es equivocado pensar en los modos de cómo, dentro de esas limitaciones, los mismos docentes repensaron sus prácticas educativas alrededor de los escasos recursos tecnológicos y directivas ministeriales que se le dieron. Bien o mal, se advierte que hubo un proceso de transformación en la manera de pensar la educación, aún en un ámbito como el rural en donde no fue posible la Educación Ubicua, pero si un estilo de educación híbrido y limitado al alcance de un alumnado que pudo acceder a las actividades. Tal como lo dice Baquero (2020): “Muchos de nuestros maestros, alumnos y espacios escolares o académicos han tendido puentes posibles, precarios o sofisticados, para sostener ante todo esa paradójica presencia a distancia”. En segundo lugar, que el tipo de educación planteado en tiempos de la pandemia ha implicado, al menos en aquellos alumnos a quienes les llegó las tareas, un pro-

ceso de reestructuraciones cognitivas que resultan interesantes destacar. Es decir que, a pesar de las limitaciones que se dieron, aún en un contexto de la ruralidad, la educación planteada ha implicado un proceso de transformación social entre los estudiantes, aunque sin mediar los rasgos que definen a una educación justa y equitativa.

Para terminar, en esta parte se reflexionó sobre las prácticas educativas y sus limitaciones en tiempos de Pandemia donde se ubica el Colegio n° 5150 de Las Palmas. La conclusión sería que las mismas no pueden estudiarse desde la generalidad sino desde la singularidad; aunque sin descuidar las complejidades que se esconden en un territorio caracterizado por la ruralidad y por el entrecruzamiento de diversas problemáticas que han afectado a las familias durante ese período. Para ello, conceptos tales como Educación Ubicua o el binomio Educación/Comunicación nos permiten reflexionar sobre una educación que no fue la deseada por sus consecuencias, dadas las limitaciones existentes a nivel de recursos tecnológicos, económicos y de competencias digitales. Sin embargo, a pesar de las limitaciones señaladas, se pudo construir una manera de enseñar en donde ni la portabilidad ni la ubicuidad, a diferencia de otras experiencias educativas como en las urbes, fueron aspectos que sobresalieran en las prácticas educativas rurales.

LA SITUACIÓN DE LA PANDEMIA EN EL 2021. ESTUDIO DE CASOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DISCAPACIDAD

En el año 2020, ante el cierre de las actividades de carácter escolar por la aplicación de políticas sanitarias, muchos de los estudiantes de la institución se encontraron en una posición desfavorable en relación al acceso a la educación por una multiplicidad de factores. Un gran porcentaje de ellos (80 %), perdieron la posibilidad de acceso a una educación de calidad, por lo que se abrió, aún más, la brecha entre aquellos que accedieron a la misma durante tiempos de Pandemia y aquellos que tan sólo han accedido de manera intermitentemente. De acuerdo a un Informe de la UNESCO, en tiempos de la Pandemia hubo 188 países afectados por el cierre de las escuelas, que involucró a más de 1570 millones de estudiantes en todo el mundo (el 92 % de la población estudiantil global).

De lo observado estadísticamente, tan sólo un 20 % pudo cumplimentar las tareas enviadas virtualmente por WhatsApp, lo cual se tradujo en trayectorias escolares intermitentes o casi nulas y la necesidad de recuperar contenidos en el ciclo lectivo 2021. En ese año, esta situación se tradujo en dificultades para el aprendizaje de una gran mayoría, dado que durante el año anterior no habían desarrollado competencias (aprender a aprender, comunicación, trabajo cooperativo, manejo de las tics, etc.) que les permitiera la construcción de conocimientos. Para una gran mayoría de los estudiantes, la situación de Pandemia les provocó un retroceso en

sus habilidades cognitivas, especialmente en aquellos con discapacidades, y para los docentes la tarea de generar estrategias pedagógicas que permitiera recuperar contenidos mínimos.

Como ya se dijo anteriormente, si bien en tiempos de la Pandemia las prácticas docentes propiciadas en contextos de ruralidad han intentado adecuarse a la educación virtual, se han visto limitadas por el hecho de que gran parte de los estudiantes no contaban con computadoras o dispositivos móviles y, porque había docentes que habían desarrollado competencias de la comunicación, pero no a través de la modalidad a distancia. También fue un condicionante el hecho de no contar con una conexión a Internet, dado que las tareas enviadas no pudieron ser realizadas en tiempo y en forma por no contar con los recursos económicos para comprar paquetes de datos. También se observó que, al tener poca capacidad de memoria en los equipos telefónicos, los estudiantes prefirieron optar por ciertos trabajos prácticos y borrar otros sin ser realizados de manera efectiva. Ante el bombardeo de trabajos prácticos por parte de los profesores, quienes seguían las sugerencias a través del Ministerio de Educación provincial a través de los equipos directivos, los estudiantes se vieron desbordados por tareas por lo que optaron, en algún momento, por no realizarlas o hacer las que más le convenía. En este sentido, hubo preferencias por las Ciencias Sociales o, por aquellas materias con las que el estudiante se sentía más cómodo, descartando el resto de las asignaturas. Como se advertirá, la consecuencia fue nefasta para las trayectorias escolares de estos estudiantes, quiénes no pudieron enfrentar la virtualidad de manera adecuada quedando rezagados en lo referido al acceso a la Educación Secundaria. Este hecho resulta interesante abordarlo en lo inmediato dado que las Ciencias Sociales estuvieron mayormente interesadas por lo que sucedió en los ámbitos urbanos más que en los ámbitos rurales. De allí, es que consideramos que estas problemáticas deben estar en primera línea a efectos de pensar, en sus múltiples aristas, a una problemática que afectó a miles de estudiantes que viven en situación de ruralidad.

En el año 2021, las instituciones escolares volvieron a la presencialidad en la modalidad de burbujas bajo un estricto protocolo de bioseguridad. Desde el Ministerio de Salud con intervención del de Educación, se establecieron las normas para una nueva normalidad en las instituciones escolares, por lo que, desde inicios de año, los estudiantes y docentes tuvieron que acostumbrarse a mantener distancias y nuevas formas de comunicación. Desde el principio, el proceso fue complejo puesto que se tuvo que recuperar, al interior de las aulas, lo cotidiano de las prácticas pedagógicas. Asimismo, porque luego de un año sin clases, fue un desafío reiniciar con las actividades escolares sin generar en los estudiantes el estrés propio de un retorno a la cuasi normalidad. Es así que, en medio de estos cambios relaciona-

les, muchas veces conflictivos, nos enfrentamos a diversas aristas de una coyuntura inédita que supone la reorganización de nuestros sentidos. La que abordaremos a continuación trata de explorar en qué medida la Pandemia afectó a algunos de nuestros estudiantes con discapacidades intelectuales y de desarrollo. A tal efecto, apelaremos a entrevistas y observación participante como las modalidades más adecuadas para arribar a algunas conclusiones, que lejos de ser definitivas nos abren un escenario para continuar investigando sobre el tema.

Como se podrá leer a través de diferentes textos, los alumnos con discapacidades intelectuales y de desarrollo son los que mayor dificultad y desigualdad han atravesado en tiempos de la Pandemia. En el caso de nuestra área rural, independientemente de casos excepcionales de familias que pudieron cubrir los costos de un apoyo educativo a través de obras sociales, resultó difícil que el alumnado con necesidades educativas especiales pudiera continuar sus clases desde sus hogares; así como, que pudiera recuperar rutinas educativas e itinerarios formativos. Esta situación produjo una involución y, en consecuencia, un desequilibrio en el proceso educativo. En una entrevista con la directora Paola V. de la Escuela de Educación Especial n° 7197 (Cerrillos), podemos corroborar lo dicho anteriormente: “La Pandemia afectó muchísimo a los niños con discapacidad porque muchos dejaron de hacer sus terapias por un tiempo. Después cuando retomaron, lo hicieron de manera virtual, pero era muy difícil porque, por ejemplo, los que necesitaban de fisioterapia era complicado hacer terapias virtuales. Así es que, en ese aspecto se les complicó muchísimo. Después porque tuvieron problemas con las obras sociales. No los reconocían a los profesionales por las sesiones virtuales por lo que no podían hacerlas. El tema de los vínculos porque no se podía sostener vínculos a través de una pantalla. Por ejemplo, los docentes que debían realizar las adecuaciones de los contenidos y buscar las estrategias para poder comunicarse con sus alumnos...pero hubo aspectos que no se podían trabajar en la pantalla”

En el mes de octubre del 2021, luego que, desde el Ministerio de Educación provincial, se decidiera la modalidad de presencialidad en burbujas alternando las semanas de clases, se ha vuelto a la presencialidad total en la institución, por lo que tanto docentes como estudiantes tuvieron que reorganizar sus “sentidos del ser” ante la posibilidad de un incremento notable de alumnos al interior de las aulas, dado que, hasta el momento, se había decidido que la mitad de alumnos debía asistir cada semana y media. Ello motivó una dinámica institucional que, sin alejarse de un protocolo de bioseguridad, provocó aunar esfuerzos respecto a cómo trabajar la cuestión pedagógica y por, sobre todo, dar respuesta a las diferentes trayectorias escolares de los estudiantes. En relación con esta, las que más han interesado fueron aquellos alumnos con trayectorias intermitentes en el año

anterior, por lo que se dispuso de diversas estrategias de recuperación. Si bien el trabajo docente estuvo situado en dar respuesta a la demanda de una educación de calidad para todos los alumnos, fue de interés la situación por la que atravesaron los alumnos con discapacidades. A partir del retorno a la presencialidad ha quedado en evidencia el nivel de vulnerabilidad de dichos estudiantes, tanto en tiempos de Pandemia como en la Postpandemia, debido a que sus trayectorias se han caracterizado por ser intermitentes; es decir, que no hubo trayectorias escolares sostenidas en el tiempo y los contenidos mínimos no habían sido acreditados. A continuación, pasaremos a ejemplificar, a través de casos específicos, las diversas situaciones planteadas dentro de la institución en relación a algunos de nuestros estudiantes con discapacidades a efectos de demostrar las complejidades y consecuencias provocadas en éstos en el marco de la Pandemia y Postpandemia.

Ante el retorno a la presencialidad plena, en el 4º año 1º División del Ciclo Orientado se pasó de un grupo de 12 a una totalidad de 24 alumnos. Dicho cambio respondió a una política ministerial de volver a la presencialidad plena por haberse disminuido el índice de contagios por Covid-19. Hasta ese momento, en dicho curso se registró la asistencia, con total normalidad, de un estudiante con autismo. Con el retorno a la presencialidad plena y con las estrategias de bioseguridad, el mencionado alumno (Matías A.) dejó de asistir a la institución debido a un estado de ansiedad. Según la mirada de la docente Tania R. de la Escuela de Educación Especial n° 7197 (Cerrillos):

“El regreso a clase fue beneficioso: el contacto con los compañeros, compartir las clases y recreos. Pero, en otros casos, como Matías A. hicieron un retroceso en el aprendizaje que le generó pánico salir de su casa. Actualmente, le cuesta establecer comunicación con una persona”

De acuerdo a una entrevista realizada a su madre, en relación a su hijo, dijo: “La pandemia significó estar dentro de la casa, o sea, él estaba mucho más cómodo. Era muy favorable, ya que a él le cuesta mucho la interacción social, hablar con otros. Hasta salir de la casa le cuesta. Para él, la Pandemia fue lo ideal. Hasta lo de las tareas virtuales, él se sentía mucho más cómodo porque no tenía que salir de la casa. En relación al retorno a clases, el trabajo en burbujas hizo que él, de a poco, se fuera adaptando otra vez a este medio que fue el colegio. Si bien le cuesta hablar e intercambiar ideas o tareas con sus compañeros, la distancia y la cantidad de alumnos hacía que él se sintiera mucho más cómodo. Cuando tuvo que volver a clases con todos sus compañeros fue muy frustrante. Como que “no lo podía aceptar”. Él tenía la idea de que este año lo iba a terminar en burbujas. A él, el ruido, la cantidad de alumnos le produce una crisis nerviosa. Y ahora, directamente no quiere volver. Como que le produce una crisis nerviosa, se altera”

Al igual que en otras instituciones escolares, la vuelta a la presencialidad total fue detonador de nuevas experiencias que trajeron consigo nuevos problemas y respuestas entre los integrantes de la institución. En el caso del alumno con autismo, evidentemente, el retorno a la presencialidad no lo favoreció como a otros que se integraron, aunque no sin problemas, al nuevo grupo.

De acuerdo a lo aportado por su madre, para este estudiante (Matías A), la Pandemia le resultó muy favorable dado su autismo, por lo que a la Pandemia la vivió desde otra perspectiva cumpliendo, sin problemas, con las actividades remitidas por los profesores por el WhatsApp. A fines del 2021, dado que, desde la institución se priorizó la salud del estudiante, se estableció como objetivo que este terminara su trayectoria escolar desde la virtualidad hasta que, mediante la asistencia del psicólogo y de una acompañante terapéutica, pudiera volver a un contexto áulico. Respecto de su futuro en aquel entonces no se sabía mucho, pero quedó en evidencia que la idea de crear sentidos de pertenencia e integrarnos a los grupos sociales en tiempos de Postpandemia, resultó diferente en un contexto donde la diversidad es una cualidad. Actualmente, el estudiante pudo resolver la situación de pánico mediante medicamentos; sin embargo, dado que el aula es numerosa (42) y ruidosa apela a estrategias individuales tales como utilizar capucha para taparse los oídos, entre otros.

A diferencia del caso anterior, las actitudes señaladas por la madre de otro de nuestros alumnos con hipoacusia demuestran que el encierro propio de la Pandemia no se vivió de la misma manera, reforzando la idea de la importancia de los análisis basados en las singularidades de los casos, teniendo en cuenta el amplio espectro de discapacidades (intelectuales o de desarrollo) que se manifiestan en las personas en general. De acuerdo al relato de la madre:

“En tiempos de Pandemia, primero, que a Lauti le costó. Hacerle entender el tema de encierro. Él se daba cuenta que algo estaba pasando porque lo veía en la tele. Nosotros se lo mostrábamos. Le mostrábamos mucho el tema de la televisión, de las noticias para que él se diera cuenta que algo estaba pasando y que no podíamos salir. Nos costó horrores avisarle que no podía viajar en colectivo cuando ya lo hacía. El tema de que no podíamos ir a la escuela, que no podía visitar a los demás. Después, cuando se enteró de la vacuna, quería vacunarse. Quería tirar el barbijo. Después él sabía que tenía que higienizarse, usar el barbijo. Después de que se pudo circular, Pao (la psicopedagoga) fue a la casa y ella lo ayudó con las tareas. Yo no podía ayudarlo mucho, porque fue complicado. El veía que mandaban tareas en el grupo y quería hacerla. Pao trabajó con él. La vuelta a la presencialidad, le costó un poquito los tiempos porque habían cambiado los horarios de sueño. Eran más nocturnos, así es que eso costó. El no veía la hora de volver a la presencialidad.

Ahora se acostumbra bien, ya sabe manejarse en colectivo”.

Lo dicho anteriormente se enriquece por los dichos de su psicopedagoga la Lic. Paola M., quien se dice:

“En primer momento le costó mucho a la familia hacerle entender porque no se podía ir al colegio ni a ningún otro lugar a tal punto que Lautaro se molestaba y hacía sentir sus enojos, el hecho de no concurrir al colegio ni a sus terapias (en ese momento hacia equino terapia y rehabilitación con otros profesionales) le provocaba ansiedad. Aun así, logró comprender la importancia del cumplimiento de las medidas básicas de higiene, el porqué del distanciamiento social y el no contacto físico con las otras personas siendo él un adolescente altamente sociable”

El caso descrito anteriormente se trata de un estudiante con hipoacusia -sordera o deficiencia auditiva-, que en el año 2021 estuvo cursando el 3er año del Ciclo Orientado. Mediante observación participante en tiempos de la presencialidad plena, se lo observó muy activo en todas las actividades propuestas, lográndose integrar al grupo a diferencia del alumno anterior quien fue más propenso al aislamiento. Sin embargo, esta situación le trajo muchos inconvenientes dado que no lograba resolver el tema del distanciamiento social abrazando a todos con quien interactuaba. Dada su necesidad de tener contacto con todos, inclusive ha llegado a atravesar los límites relacionales (enamorándose de sus compañeras) provocando que compañeras se alejaran de él. Respecto del aprendizaje, una vez retornada la presencialidad, Lautaro T. no sólo aprendió y asimiló contenidos, sino que afianzó el valor de lo que era tener a sus seres queridos cerca, la necesidad de sus pares y el valor de la vida.

Por último, nos queda traer a colación el relato de la madre de otro alumno (Joaquín V C) que presentaba, según el diagnóstico, retraso madurativo. Según ella: “A Jonathan lo noté muy nervioso. Se ponía nervioso, no podía hacer las tareas. Se enojaba porque no podía hacer la tarea. No entendía los temas. Yo creo que la Pandemia lo afectó un poco a él. Primero él iba a un psicopedagogo y le estuvo enseñando. Allí aprendió muchas cosas de matemática. Después dejó de ir porque yo no tenía con que pagarle. En casa le ayudaba en lo que podía, porque mucho no entiendo los temas del colegio. Y él, como que quiere hacer las tareas, pero al no entender las cosas ya no quiere hacer. Por ahí me preguntaba a mí, pero hago lo que puedo, no mucho. La Pandemia lo atrasó mucho, porque si hubiese tenido con los profesores quizás hubiera aprendido. Al no encontrar quien lo pueda ayudar, peor se bajonea. Le cuesta entender los temas, aparte que yo no entiendo los temas”.

La experiencia de este alumno fue muy frustrante para él, dado que debido a su retraso madurativo y a la falta de acompañamiento psicopedagógico no pudo ni siquiera avanzar con su trayectoria escolar. Eso queda evidenciado en su

rendimiento académico, encontrándose estancado entre las actividades que debe del 2020 y las que debe completar en el 2021, lo que seguramente le generó estrés. A ello se sumó el hecho de que los docentes no lo han visibilizado debidamente, tratándolo como un alumno un “vago” o como uno más en el grupo (normalizándolo), sin considerar la posibilidad de que el aprendizaje debía ser adaptado. De esa manera, para este estudiante, el retorno a la presencialidad resultó más traumático -por la presión de los docentes respecto a cumplir con las tareas- que vivir la vida en contexto de distanciamiento que, por cierto, dejó sus secuelas en sus ritmos de aprendizajes más bien orientado hacia el estancamiento. Esto lamentablemente provocó que se quedara de curso en el 2021, lo cual hizo que, desde el Equipo Directivo, se firmara un acta compromiso con su madre para que tuviera su docente de la Escuela Especial. De esta manera, en el presente ciclo lectivo se logró que mejorara su rendimiento académico; gracias a que cuenta con un apoyo pedagógico que le permite construir una trayectoria escolar adaptada a sus condiciones intelectuales y de desarrollo.

SE ABREN NUEVOS HORIZONTES: LA SITUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES EN EL CICLO LECTIVO 2022

Está dicho que el presente Ciclo Lectivo se presentó con características totalmente distintas debido a que hubo un retorno a la presencialidad plena. Dentro de ese contexto, desde la institución se trabaja con 25 estudiantes con diferentes discapacidades, convirtiéndose en una institución inclusiva, siendo acompañados -a través de un convenio- por profesionales de la Escuela de Educación Especial n° 7197 (Cerrillos). Desde la intervención de estos profesionales (2), se ha logrado contener a una gran mayoría de los estudiantes con discapacidades a través de la adaptación curricular (PPI); siendo la tarea de estos docentes la de articular acciones con los docentes a efecto de acompañar las trayectorias escolares.

Respecto de los ejemplos mencionados anteriormente, de una entrevista reciente la madre de alumno autista (Matías A.) -mencionado como el primer caso- sostiene lo siguiente:

“Él está bien. Le gusta ir al colegio. Por ahí no se siente con mucha confianza de estar con muchos chicos por el ruido y lo demás... pero le gusta. EL se prepara solo, en cambio, el año pasado le costaba mucho que vaya. Por ahí lo que le cuesta es la interacción, esa oportunidad de hablar con el profesor. Como que él no se siente con confianza como para hablar con los profesores”

Esto significa dos cosas: por un lado, que hay indicios de un retorno a la normalidad anterior a la Pandemia por lo que las relaciones interpersonales son más dinámicas. Por otro, que ello no significa una situación distinta para Matías A., dado que su autismo continúa siendo un factor que condiciona sus relaciones

sociales; aunque no su rendimiento académico. A diferencia del caso anterior, es el caso de Lautaro, estudiante del 4to. año. Para él, el retorno a la presencialidad plena significa una excelente oportunidad para la interacción social y al igual que el año pasado aprovecha todas las ocasiones para la manifestación de cariño y de necesidad de vínculos. Ello lo confirma su psicopedagoga Paola, respondiendo a la pregunta ¿Qué aprendemos a diario de Lautaro?

“Aprendemos a no ser prejuiciosos, a ser honestos y sinceros porque es directo y transparente, nos convoca constantemente a la amistad y la ayuda mutua a estar pendiente de los demás, de valorar su cariño y su compañía valorando la ayuda de los demás y el de sus pares por encima de todo, contagia esas ganas de aprender y arriesgase porque para él los retos sin siempre una oportunidad”

Un caso distinto es el tercer ejemplo analizado anteriormente dado que lamentablemente se ha quedado de curso. En este sentido, este año se ha logrado convencer a su madre y a él que fuera acompañado por una psicopedagoga, lo cual pensamos podría significar un beneficio desde el aspecto educativo. Según su madre:

“... que ha notado una mejoría respecto del comportamiento de su hijo. Ahora tiene la carpeta más ordenada y se observa un mayor compromiso al estudio. Hay un aspecto que le molesta y es que su hijo se siente estigmatizado. Le molesta que lo vean con la psicopedagoga...”

De acuerdo a estos casos analizado y sus trayectorias, podemos sostener que la situación está cambiando en la institución. A partir del acompañamiento y del retorno a la presencialidad plena es posible dar respuestas a las demandas de las familias y de los estudiantes con discapacidades. En este sentido, siempre están surgiendo nuevos retos respecto de cómo tratar la discapacidad desde el aspecto educativo.

Para finalizar, entendemos que, a la luz de las ideas e inquietudes compartidas, la tarea de quienes trabajamos en educación continuará siendo ardua después de la Pandemia: estaremos luchando contra las consecuencias del virus, pero también seguiremos enfrentando las violencias más consolidadas en nuestros sistemas educativos, aquellas que han perpetuado la imposición de ciertos aislamientos en pos de un proyecto político tan artificial como excluyente.

CONCLUSIONES

Es evidente que la Pandemia afectó de manera distinta a nuestros estudiantes en general y a aquellos con discapacidades en particular, mostrando las diferencias que existieron y lo difícil que fue la realidad educativa para cada uno de ellos. Lejos de garantizar condiciones equitativas de aprendizaje a través de la mo-

dalidad a distancia, lo que se promovió fue el distanciamiento entre aquellos que poseían los recursos para afrontar la virtualidad y aquellos que, simplemente la vieron pasar. En relación a los estudiantes con discapacidades, por ejemplo, algunos han podido repensarse en el marco relacional y de sus identidades; en cambio, hubo otros que no tanto en la medida que se les abrió una brecha significativa en relación a los contenidos, a la Educación Ubicua y a las relaciones con la otredad. Si bien se han tomado tres ejemplos, es un reto para la institución pensar que hacer con otros estudiantes que viven en situaciones similares; particularmente aquellos con situaciones socioeconómicas complejas. Actualmente, existen estudiantes con síndrome de asperger, retrasos madurativos en diferentes niveles, TDH, etc., haciendo de las prácticas educativas más complejas en la medida que se pretende garantizar condiciones de equidad en el aprendizaje de todos.

De las entrevistas ha quedado manifestada la necesidad de abocarnos al estudio de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidades intelectuales y del desarrollo a efecto de mostrar, a partir de las singularidades, las complejidades que se nos presentó en el contexto áulico en dos momentos específicos: durante la Pandemia y en la Postpandemia. Resulta un gran desafío analizar que sucedió con estos estudiantes en tiempos de la Pandemia y cómo fueron resolviendo su situación en estos tiempos actuales. Rescatar la diversidad de prácticas, sentidos y modalidad de integración de los estudiantes con discapacidades nos permitirá avanzar hacia una educación de calidad que debe ser concebida en su complejidad. Si nos quedamos en la generalidad, seguramente nos veremos incapacitados de poder advertir los diversos contextos y las polifonías que le ponen voz a aquellos que viven una situación de injusticia social.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. En I. Dussel; N. Ferrante y D. Pulfer (comp.), Pensar la Educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera, vol. I, 231-241. Buenos Aires: UNIPE. <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/policas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>
- Bergesio, Liliana, González, Natividad y Nieva, Florencia (2020) “Diversidad cultural y desigualdad social: lo que la pandemia no puede ocultar, en: Pensando la Pandemia en/ desde Jujuy. Reflexiones situadas. Jujuy: Tiraxi Ediciones, pp. 94-100.
- Burbules, Nicholas (2014) Los significados de aprendizaje ubicuo. Archivos Analíticos de políticas educativas, Volumen 22, N° 104.
- Trijillo- Montalvo, Patricio (2021) “Etnografía de la culpa en tiempos del COVID-19”, en: Narrativas Antropológicas, Año 2, n° 4.
- Burbules, Nicholas (2014) El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. Revista Entramados. Educación y Sociedad. Vol. 22, n° 104. g
- Da Porta, E. (2018). Comunicación/Educación: desafíos de un campo en tiempos revueltos. Revcom, 7 (4), 3-17. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/article/view/5048/4070>

“RESPONSABILIDAD CIVIL EN EL AMBITO EDUCATIVO”



Autor 1
Marcela Ivonne Ontiveros

Docente de nivel inicial (Directora) – Abogada
- Mediadora
mar_ivonn@hotmail.com



Resumen

La exposición tiene como finalidad abordar la responsabilidad civil en el ámbito educativo por medio de ejemplos de situaciones que se viven cotidianamente en las instituciones, en este caso se hace un recorte de la realidad por medios de títulos de noticias para llevarlo a la práctica, y que, como miembro de una gestión se hace necesario repasar por observar que en el día a día de las instituciones, aun, los docentes cometen acciones que pueden configurarse dentro de la responsabilidad civil, penal o administrativa o conjuntamente todas. Si bien se tiene conocimiento del tema se sigue observando falencias que provocan daños que pueden prevenirse. Será una exposición dinámica, práctica la que llevara al docente al conocimiento, interpretación y reflexión de los tipos de responsabilidad que existen dentro del ámbito educativo.

Palabras Clave

RESPONSABILIDAD CIVIL – DAÑOS - DOCENTES

INTRODUCCIÓN

Dado que el docente tiene cierta responsabilidad en el cuidado del alumno, es necesario conocer quién es el responsable en caso de cuando sucede alguna situación o un accidente en la institución en las horas en que se le ha delegado la custodia de los alumnos por parte de los progenitores o tutores. Pero, ¿hasta qué punto es responsabilidad del docente en estas situaciones? ¿Qué nos dice el Código Civil Comercial de la Nación Argentina sobre esta situación? ¿Todas las situaciones que sucedan dentro de la escuela recaen en responsabilidad civil?

¡Vamos a verlo!...

No hay duda que la obligación de enseñanza conlleva el deber de seguridad que gravita sobre los funcionarios que la imparten, aun considerada como la obligación accesoria de tomar todas las razonables medidas de vigilancia necesarias para evitar a los alumnos los daños que las circunstancias hagan previsibles, para esto es necesario que los docentes puedan empaparse del tema y puedan: Definir y diferenciar la Responsabilidad Civil, Administrativa y Penal desde el nuevo C.C y C de la Nación Argentina. Puedan conocer la extensión de la Responsabilidad de los Docentes en su desempeño y accionar diario.

Como así también conocer el ámbito temporal y espacial de aplicación de los tres tipos de responsabilidad.

Considerando esta necesidad, búsqueda de articular y vincular la perspectiva legal con la dimensión pedagógica nos encontramos con que a diario se presentan situaciones en los espacios de trabajo, sean establecimientos educativos o espacios próximos, es importante conocer el marco normativo para prevenir situaciones, reducir riesgos. Será entonces por medio de esta exposición con los aportes de casos prácticos (títulos de noticias) que suelen presentarse en las jornadas diarias como conjuntamente podremos analizarlos, reflexionar para poder poner en ejecución acciones que ayuden a mejorar la práctica educativa en materia de responsabilidad civil.

DESARROLLO

Es importante aclarar que la exposición se basará con títulos de noticias donde se ve reflejada la temática, lo que permitirá desarrollar el marco teórico y práctico de esta ponencia que estará plasmada en un Power Point que permitirá hacer de soporte e hilo conductor.

-Se Inicia repasando los objetivos perseguidos por esta exposición: Aclarando que de la exposición el objetivo es que al terminar los presentes logren:

- * Definir y diferenciar la Responsabilidad Civil, Administrativa y Penal desde el nuevo C.C y C de la Nación Argentina.

- * Puedan conocer la extensión de la Responsabilidad de los Docentes en su desempeño y accionar diario.

- * Diferenciar el ámbito temporal y espacial de aplicación de los tres tipos de responsabilidad.

¿Qué significa la palabra responsabilidad?

Si tenemos que definir esta palabra, decimos que La palabra responsabilidad procede del latín responsum, del verbo respondere, que a su vez se forma con el prefijo re-, que alude a la idea de repetición, de volver a atrás, y el verbo spondere, que significa “prometer”, “obligarse” o “comprometerse”, es un valor y una práctica ética, impacta en la vida familiar, académica, laboral, escolar y ciudadana. Una persona responsable cumple con sus deberes de manera oportuna y eficiente. Por ejemplo, es responsable una persona puntual en su trabajo, que lleva a cabo las tareas y objetivos asignados de la mejor manera posible. También se dice que alguien es responsable cuando asume las consecuencias de sus acciones. Por ejemplo, cuando

do una persona daña accidentalmente un objeto ajeno y se dispone a repararlo o sustituirlo por uno nuevo.

¿Qué es la responsabilidad Civil en el ámbito educativo?

En el derecho, la responsabilidad civil se refiere a la obligación legal de responder por los daños que una acción genera en los demás, es decir, la obligación de una persona de reparar un daño injustamente causado a otra, siempre en los términos establecidos en la ley para cada caso. La responsabilidad se aplica en muchas áreas de la vida social. Por eso se habla de diversos tipos de responsabilidad, como la responsabilidad civil, penal, administrativa, social, fiscal, solidaria y limitada, entre otros. Ahora dentro de las instituciones educativas la responsabilidad civil del establecimiento educativo comprende trabajar en un accionar preventivo consistente en evitar la configuración de un hecho dañoso, a través de la adopción de medidas razonables de seguridad; y para en caso de que se verifique el daño, la reparación integral del mismo.

TIPOS DE RESPONSABILIDAD

Es importante que los docentes puedan diferenciar los tipos de responsabilidades que pueden caer en materia docente, ante un hecho dañoso a la vez conocer que pueden aplicarse conjuntamente los tres tipos comunes de responsabilidad o no, hablamos de responsabilidad administrativa, penal y civil.

*Responsabilidad Penal

En este tipo de responsabilidad la acción dañosa por la cual es pasible la reparación de un daño se da por una acción u omisión de una conducta que se encuentra tipificada (regulada) en el Código penal de la República Argentina, llamada "DELITO" (art 5). Cuando se produce un daño se afecta a un sujeto "Victima" y por lo general a la comunidad en general donde se produjo el delito por lo que es de competencia de los juzgados intervinientes (juez) en reestablecer el daño causado por medio de la imposición de penas que pueden ser privación de la libertad, multa e inhabilitación. Por lo tanto la materialización (como se responde) es a través de penas, las que son impuestas luego de un proceso judicial dando garantía de defensa en juicios a las partes involucradas. Este tipo de responsabilidad se da en el ámbito educativo cuando por ejemplo se violan los bienes jurídicos protegidos como la vida, la propiedad, la integridad física o sexual,

*Responsabilidad Administrativa o Disciplinaria

Es aquella que puede derivar del incumplimiento de normas que impone el Estatuto Docente y el Reglamento General de Escuelas Públicas entre otras. Recaen en responsabilidad administrativa quienes causan una falta de servicio, las cuales son

reguladas por el derecho administrativo. No existe una clasificación donde se enumeren las faltas ni cómo aplicar sanciones pero si expresan que es facultad de los funcionarios intervinientes aplicarlas. Las faltas cometidas se materializan (se responde), por apercibimientos, suspensión, cesantía y exoneración

* Responsabilidad Civil

Para entender este tipo de responsabilidad en el ámbito educativo, que es el que más se aplica y sucede con frecuencia desglosaremos del Código Civil y Comercial de la Nación Argentina el artículo 1767: Responsabilidad de los establecimientos educativos. El titular de un establecimiento educativo responde por el daño causado o sufrido por sus alumnos menores de edad cuando se hallen o deban hallarse bajo el control de la autoridad escolar. La responsabilidad es objetiva y se exige sólo con la prueba del caso fortuito. El establecimiento educativo debe contratar un seguro de responsabilidad civil, de acuerdo a los requisitos que fije la autoridad en materia aseguradora. Esta norma no se aplica a los establecimientos de educación superior o universitaria. se materializa a través de Reparación Pecuniaria.

FUNDAMENTACIÓN DEL ARTÍCULO

Cuando decimos el titular de un establecimiento educativo nos referimos al estado provincial, para escuelas públicas y los dueños en caso de colegios privados son quienes responderán por el daño causado o sufrido por sus alumnos menores de edad cuando se hallen o deban hallarse bajo el control de la autoridad escolar, no solo responderán por hechos dañosos dentro de la escuela sino cuando el daño sea de los alumnos a terceros ajenos a la institución ej: Cuando alumnos rompen los vidrios de autos, casas colindantes a la institución. Se extenderá la responsabilidad a todas las actividades que se presume que deban hallarse los docentes desde el momento que las familias, progenitores u tutores deleguen el cuidado de sus hijos/as en la escuela. Teniendo en cuenta las actividades que se desarrollan en las actividades educativas, tendrán sus particularidades en cuanto a la extensión y carga horaria. El horario de ingreso y de egreso marca el inicio y fin del deber de vigilancia. A medida que se aleja en tiempo y espacio se hace difusa la respuesta. Desde lo jurídico no hay una respuesta general para la reparación del daño sino que analiza cada caso en particular. Como excepción se puede decir que excede a la responsabilidad del mismo si, estando las puertas abiertas, el alumno no ingresa al establecimiento, pues en ese caso nunca ha nacido el deber de custodia del menor. Los viajes de estudio que realizan los alumnos menores merecen una distinción: si los mismos fueran organizados, sin la dirección ni control de los docentes (ejemplo viaje de estudio en grupo, cuando se reúnen en ho-

rarios extraescolar, viajes de egresados) La responsabilidad en las instituciones es objetiva por el hecho de dependiente es decir que el estado delega en los docentes la responsabilidad de velar por sus alumnos y solo podrá ser eximido de una situación dañosa si prueba que fue un caso fortuito entendiéndose por este; una situación que no se pudo prever o que no hubiera podido preverse o que, previsto, fuera inevitable Ej. Temblor, lluvias fuertes o granizos que provocaron derrumbes y estos a la vez daños en los alumnos. Esta norma no se aplica a establecimientos de educación superior o universitaria, luego de los 18 años de edad, los daños no corresponden responder por la responsabilidad civil sino que la reparación será aplicándose el proceso de daños regulado por el código penal y dependerá de cada caso.

Cuando el artículo habla del seguro de responsabilidad civil es importante entender que este seguro cumple una doble función: por un lado repara el daño sufrido por la víctima y, por otro, preserva el patrimonio del asegurado. La póliza contratada cubre a la Institución manteniendo a salvo su patrimonio frente a una acción judicial o extrajudicial iniciada por quien se sienta damnificada por algún hecho ocurrido en su ámbito, en Salta capital el seguro contratado por el estado es el I.P.S (Instituto Provincial de Salta).

A los fines de que se configure la responsabilidad civil allí es preciso la concurrencia de los llamados presupuestos para la existencia de la responsabilidad; sin los cuales no alcanza a configurarse y ser pasible de resarcimiento. Ellos son:

- 1- Existencia del daño: La reparación del daño causado debe comprender el perjuicio efectivamente sufrido (pérdida o disminución del patrimonio), el agravio moral, el lucro cesante (la ganancia de que fue privado el damnificado) y el daño por la pérdida de la “chance” (posibilidad frustrada de obtener ganancias futuras).
- 2- Antijuricidad: El daño por acción u omisión ocasionado debe ser contrario al ordenamiento jurídico, contrario a la Ley, no es necesario tener en cuenta la voluntariedad del sujeto.
- 3- Relación de causalidad: debe existir un “nexo adecuado de causalidad” entre la conducta realizada y el daño ocasionado. Es decir, que el hecho generador de la responsabilidad debe guardar una relación directa con el daño producido. Dicho de otro modo: “tal hecho produjo tal daño”.
- 4- Factor de atribución: se refiere a la imputabilidad, tiene que ver la vinculación del hecho a su autor.

Puede nacer por un factor de atribución subjetivo: Dolo: intención de cometer el daño, en estos casos se agrava la responsabilidad, o Culpa: dentro de esta forma de cometer daño puede ser por:

Negligencia: Es lo opuesto al sentido del deber .Error o fallo involuntario causa-

do por esta falta de atención, aplicación o diligencia. Ej. : Elaboración de planes o protocolos de Actuación en caso de emergencia sanitaria, de ingresos e ingresos, para casos de incendio, etc. Esto obliga a la institución, grados, secciones a tener elaborado un plan de emergencias para actuar en caso de emergencia médica, en función de su conocimiento y formación, siguiendo las pautas de actuación que un personal idóneo indique. Es importante implantar protocolos de actuación para evitar responsabilidades legales derivadas del incumplimiento de la normativa

Impericia: Falta de conocimientos en determinado arte o profesión falta total o parcial. Ineptitud para el desempeño profesional. Ej. dar medicamentos a los alumnos sin ser médico, diagnosticar enfermedades.

Imprudencia: El no tomar precauciones para evitar un riesgo o actuar en forma precipitada ej.: cuando enviamos a los alumnos a dejar algún objeto, cuando dejamos solos a los alumnos ej.: cuando enviamos a los alumnos a dejar algún objeto, cuando dejamos solos a los alumnos, cuando abusamos del uso del celular. O por un factor de atribución objetivo, es decir que basta con que se configure el hecho dañoso dentro del establecimiento para hacer nacer la obligación de resarcir en cabeza de su propietario

PAUTAS A CONSIDERAR POR LOS DOCENTES PARA EVITAR HECHOS QUE ORIGINAN RESPONSABILIDAD CIVIL

A los fines de disminuir al máximo el riesgo de la ocurrencia de un daño:

- * Supervisar en forma permanente a los alumnos.
- * Realizar un control periódico del edificio escolar y de las medidas de seguridad empleadas (extintores de llamas, salidas de emergencia, simulacros, escaleras, barandas, etc.).
- * Establecer reglas de procedimiento ante determinadas contingencias. Protocolos de acción
- * Asistir en forma periódica a capacitaciones.
- * Utilizar los elementos de protección necesarios acorde a la actividad a desarrollar (colchonetas, rodilleras, canilleras, etc).
- * Ser claros con los alumnos en cuanto a las directivas de lo que se puede y lo que no se puede hacer. Normas de convivencia.
- * Verificar el estado del material a utilizar.
- * Adaptar las actividades a las condiciones y capacidades de los alumnos.
- * Seguridad al ingreso y egreso del establecimiento.
- * Exigir a los alumnos aptos médicos.
- * Contar con un equipo de primeros auxilios.

- * Estar afiliado a un servicio de emergencias médicas.
 - * Mantener la higiene y salubridad del lugar de enseñanza.
 - * Denunciar anomalías edilicias: Es fundamental que el docente denuncie todas las anomalías edilicias o de recursos, así como exigir y comunicar a la autoridad escolar el estado de los elementos o su falta. Deberá redactar una nota dirigida al director o rector de la escuela o bien para que por su intermedio se eleve ante quien corresponda. No obviar la vía jerárquica.
 - 2.- Denuncia de situaciones riesgosas: El docente deberá denunciar por notificación fehaciente, el ingreso de terceros no autorizados al recinto donde se desarrollará la actividad.
 - 3.- Notificación a los padres: Elaborar una comunicación dirigida a los padres donde se informará los temas de áreas especiales, nombres de los profesores, la importancia de contar con certificado médico, informar protocolos de actuaciones empleados en cada institución a seguir en caso de accidente, autorización en caso de eventos a realizarse fuera del establecimiento
 - 4.- Salidas fuera del establecimiento: contar con autorización de los padres. Procurar estar siempre acompañado por otro docente o padre, pues estas personas podrán brindar colaboración en caso de suscitarse una urgencia. En salidas fuera de establecimiento, salidas educativas o campamentos, es importante siempre contar con un teléfono celular.
- Recomendaciones básicas de prevención para Establecimientos Educativos para directivos, a saber:
- * Agua Corriente y potable segura, sin ningún tipo de contaminación. Examen bacteriológico, físico y químico.
 - * Limpieza de tanque de agua anual.
 - * Instalaciones eléctricas legalizadas con planos de aprobación. Comprobación preventiva de las instalaciones en forma periódica por autoridad competente.
 - * Instalación de disyuntores y puesta en forma periódica por autoridad competente. Instalación de disyuntores y puesta a tierra.
 - * Tableros señalizados. Tomacorrientes en buen estado.
 - * Instalación de gas legalizada, con planos de aprobación y control sistematizado de las mismas. Artefactos de combustión internas están prohibidos.
 - * Construcción edilicia segura, sin riesgo en la estabilidad de su estructura total y/o parcial. Patios, escaleras y pasillos seguros y sin obstrucciones.
 - * Instalaciones sanitarias suficientes en cantidad y capacidad para personal y alumnos.
 - * Red cloacal con eliminación segura de excretas. Pozos y cámaras sépticas en buen funcionamiento y mantenimiento periódico.
 - * Planes de emergencia ígnea y química: incluyendo capacitación, estruc-

turas y elementos de seguridad adecuados y funcionales (matafuegos, hidrantes, etc.)

* Simulacros de evacuación sistematizados. Puertas con apertura hacia afuera.

* Iluminación y ventilación adecuadas a las actividades desarrolladas en aulas, oficinas, cocina, pasillos, escaleras, salones, talleres, salas, etc.

* Plan de emergencias zonales (sismos, inundaciones, incendio de bosques y otras)

* El edificio escolar en obra debe estar sin actividad escolar.

* Provisión de botiquín de Primeros Auxilios.

CONCLUSIÓN

Reflexionar sobre casos prácticos permite establecer dos importantes diferencias, que el nuevo CCCN tiene como fin la protección de la 'persona', a diferencia del anterior código que estaba basado en una fuerte focalización en los bienes. Así, entonces destacar que la responsabilidad civil centra su mirada en el damnificado. Por ello es claro que nuestra premisa mayor debe ser trabajar en la prevención de daños y en conocer que por aplicación del principio general en materia de responsabilidad civil dentro del ámbito docente, el titular del establecimiento educativo es quien debe responder ante la ocurrencia de un daño causado o sufrido por los alumnos menores de edad cuando se hallen o deban hallarse bajo el control de la autoridad escolar (excepto caso fortuito), la reparación del Daño se CUBRIRÁ inicialmente a través del seguro escolar para intentar repararlo. No obstante, este principio de ninguna manera implica liberar totalmente de responsabilidad civil, penal y administrativa a los docentes. Muy por el contrario, el docente será igualmente responsable por los daños sufridos por los alumnos a su cargo, cuando actúe con culpa o dolo y cuando el titular y se proceda a repetir solidariamente su responsabilidad.

La responsabilidad civil intenta asegurar a las víctimas del daño su reparación, procurando restituir las cosas al estado en que se encontraban antes del mismo. Esta responsabilidad del establecimiento educativo y de los docentes se configura en tanto y en cuanto el alumno se encuentre dentro de su ámbito de vigilancia. Esto puede ocurrir estando el alumno dentro del establecimiento o fuera del mismo, pero desarrollando actividades curriculares a cargo del docente, por ejemplo: campamentos, excursiones, torneos intercolegiales, entre otras. Por tal motivo, los docentes deberán actuar con prudencia y responsabilidad, conforme su práctica profesional, formación y experiencia; tomando conciencia acerca de las consecuencias que acarrearán tanto sus acciones como sus omisiones como agentes educativos en

el desarrollo de su tarea cotidiana. Frente a un caso de daños en establecimientos educativos, será; el Juez quien buscará una solución precisa, deberá comparar y cotejar entre todos los regímenes de regulación que existen y aplicar la reparación pecuniaria.

Referencias

- Libros y casas (2010), Constitución Nacional Argentina (2010), Buenos Aires. Grafica Pinter.
- Carlos A. Calvo Costa (2015) “Código Civil y Comercial de la Nación Argentina”. Talleres Gráficos de La Ley S.A.E.
- Estudio explicativo del Reglamento general de Escuelas para Salta, (1969)
- Poder judicial de la provincia de Bs As (2019), convención internacional sobre los derechos del niño.https://mptutelar.gob.ar/sites/default/files/ORIGINAL_Convenciones_Comentada_web.pdf
- Nicolas Figueroa (2020), practica iv responsabilidad civil ll <https://prezi.com/p/vci-br2qwhjvs/practica-iv-responsabilidad-civil-ll/>

DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN JÓVENES Y ADULTOS DE CONTEXTOS MARGINALES



Autor 1
Ozuna Quispe, Víctor Edgar

Licenciado en gestión educativa
victorozuna34@hotmail.com

RESUMEN

Para el desarrollo del presente trabajo de indagación, se tomó como punto de partida la problemática observada en los últimos años de trabajo en relación a la poca o nula expresividad oral con que se presentan la mayoría de los jóvenes y adultos, alumnos de aulas satélites situadas en contextos marginales, pertenecientes al núcleo educativo primario nocturno N°7005 de la zona oeste de la ciudad.

A partir de este planteamiento surgen una variedad de justificaciones, valederas o no, que dan respuesta al por qué los alumnos, a la hora de intervenir, lo hacen de modo tal que no contribuyen a dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje: la diversidad de edades y niveles de aprendizaje (diferentes ciclos modulares), desinterés hacia las actividades presentadas, el escaso apoyo familiar (especialmente en adolescentes), la poca creatividad con que los docentes presentan sus estrategias y otros factores, son muestra de ello. La elección de este tema, surge de la poca recurrencia que tradicionalmente ha tenido la atención a la oralidad, dentro de la institución en cuestión. Esto quizás se debe, a que se parte del supuesto de que no es necesario convertirla en objeto de estudio, dado que los alumnos ingresan a la escuela dominando la lengua oral. En este sentido es importante destacar que entre los objetivos del primer ciclo se señala que, “ (...) la alfabetización, como proceso social, implica el desarrollo de un continuo de habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el desarrollo de capacidades para la comprensión y producción de los discursos orales y escritos”. Que involucran no solo el escribir y leer sino también el hablar y el escuchar. En este aspecto es importante señalar entonces, que las estrategias docentes deberían estimular y posibilitar la oralidad de los alumnos, comprendiendo que las competencias lingüísticas y comunicativas no se construyen en forma casual, sino que también son producto de la elaboración sistemática del docente quien organiza los contenidos y las actividades de todas las áreas, para tal fin.

PALABRAS CLAVES

- Oralidad
- Sujeto adulto
- Educación primaria

DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN JÓVENES Y ADULTOS DE CONTEXTOS MARGINALES

LIC. VICTOR OZUNA

“...la expresión oral es capaz de existir y casi siempre ha existido sin ninguna escritura en absoluto, pero nunca ha habido escritura sin oralidad”.(s/d.)

La oralidad como contenido curricular en la escuela ha sido siempre dejada de lado y los docentes en muchos casos hemos privilegiado la enseñanza de la lengua escrita bajo el supuesto de que la primera, es una habilidad aprendida en el hogar y que se desarrolla por sí misma, mientras que la escritura implica un trabajo sistemático y formal que sólo puede adquirirse a través de la actividad escolar. En este sentido, la problemática que se plantea en esta ponencia, se presenta en relación con la poca o nula expresividad oral con que se presentan los alumnos pertenecientes a aulas satélites situadas en contextos marginales, por lo que el trabajo estará basado en qué estrategias didácticas implementa el docente para promover la adecuada expresión oral de los alumnos.

El grupo de alumnos elegido de manera intencional para la realización del presente trabajo, pertenece al aula satélite N°10 del Núcleo Educativo Primario Nocturno N°7005 para Jóvenes y Adultos, que funciona en la escuela Roberto Romero, en barrio del mismo nombre, de la zona oeste de la ciudad.

La muestra fue elegida de manera intencional debido a que era fácil acceder a la información, puesto que los estudiantes que están cursando en este momento son los que presentan dicha dificultad, en similitud con estudiantes de años anteriores. Existen evidentes dificultades de oralidad en los grupos de jóvenes y adultos que se evidencia permanentemente en los espacios de todas las asignaturas, los alumnos adultos, especialmente los que provienen de fracasos anteriores en su escolaridad, tienen muy poco desarrollo en cuanto a la competencia del uso de la palabra. Desde nuestra experiencia como docentes podemos destacar algunas hipótesis de los motivos que ocasionan la falta de oralidad. Analicemos las más importantes:

- Los alumnos que asisten a nuestras aulas para jóvenes y adultos demuestran:
 - Un aspecto negativo en relación con su baja autoestima
 - Escasez de vocabulario y limitado uso de recursos lingüísticos.
 - Falta de información para poder opinar sobre un tema específico.
 - Influencia del contexto familiar en cuanto a la diversidad lingüística (lengua materna o de origen)
 - Falta de motivación con respecto a la oralización de la lectura (ambiente de no lectores).
 - Escasas situaciones sociales para la práctica de la oralidad en público.

Ante estos planteamientos, debemos señalar que la expresión oral es una de las herramientas fundamentales para el aprendizaje del individuo por medio de la interacción o intercambio con sus pares, a eso se debe nuestra preocupación por indagar sobre los factores que ocasionan inconvenientes y la forma de promover una mejor expresión oral desde nuestra tarea docente.

Otros motivos que justifican la ausencia de espacios para el desarrollo de la oralidad en el aula son: la falta de propuestas para su descripción, análisis y transposición didáctica, así como su carácter efímero y espontáneo.

Desde este punto de vista, la profesora María Isabel Latronche, responsable del curso “Hablar y Escuchar un aprendizaje necesario” (2002) propone: “Trabajar la lengua oral en el aula sin despojarla de la natural dinámica que la caracteriza...”, con la intención de introducir a los alumnos en el análisis crítico de las prácticas discursivas en el entorno social que las produce. A su vez manifiesta que “...aprender a conversar en el aula y fuera de ella puede convertirse en un aprendizaje ameno.” Para esto es necesario invitar a los alumnos a hablar y escuchar y a partir de estas dos actividades básicas realizar un proceso de reflexión, ya que si bien la escuela tiene como propósito lograr habilidades orales, un “saber hacer”, también debe garantizar saberes conceptuales, “un saber decir” sobre lo que se hace.

LA INTERACCIÓN DIALÓGICA

Según Norma B. Desinano (1996) se considera a la interacción, al resultado de un proceso de negociación que permite a los interlocutores cumplir con objetivos privados o comunes a todo el grupo que los contiene. Esta interacción está pautada por las reglas convencionales públicas, es decir sociales. Ante este planteamiento, la autora señala tres tipos de contextos en los cuales es posible dicha interacción y que nosotros, desde nuestra experiencia, evidenciamos en nuestra tarea áulica; ellos son: el contexto físico, social y cultural.

Tomando como referencia el contexto físico, podemos decir que es básicamente el espacio en el que se realiza la interacción, el cual se presenta materializado y se lo percibe sensorialmente. En lo que respecta a la educación de jóvenes y adultos, podemos afirmar que éste contexto influye en gran medida en lo verbal, ya que condiciona o facilita el uso de la palabra según donde se sitúe la misma, por ejemplo, un comentario realizado por una persona en un espacio cualquiera cobra otro sentido al ser presentado en el espacio áulico y frente a un grupo de alumnos. Tal fue la situación que se presentó con Roberto (16 años) quien, a la hora del recreo y sentado en una escalera con sus pares adolescentes, sin percatarse de que era

escuchado por su docente, relataba con bastante fluidez y ademanes las anécdotas de un personaje bíblico leídas en su casa. Luego en clase, se le solicitó que relatará dicha historia al resto del grupo, aduciendo que era interesante y que todos deberían conocerla, si bien el alumno intentó hacerlo, era evidente que la situación y el espacio físico condicionaron su oralización, a tal punto que dejó de contarla alegando un estado de nerviosismo, porque todos lo estaban mirando.

En cuanto al contexto social, podemos decir que hace referencia a la estratificación y jerarquización de roles y depende de las características generales de la sociedad y de la cultura que se trate. A éste, se lo marca también como un condicionante a la hora del uso de la palabra, ya que existen distintas formas dentro del texto oral en el que se marcan diferencias de roles, en la variedad lingüística, en el léxico, (que palabras se pueden decir, ante quien, de qué forma y cuales no) en el tipo de tema, etc. En este sentido, se evidencian ciertas diferencias léxicas en los adultos y especialmente en los adolescentes, cuando deben dirigirse a sus pares, que cuando lo hacen ante una autoridad escolar, política, barrial, etc. En referencia a este punto, podemos citar una experiencia que se presentó en una clase donde los alumnos del aula satélite N°10 de Barrio Roberto Romero, debían determinar cuáles eran las problemáticas principales de su barrio, coincidieron todos que era la falta de enripiado de las calles y enumeraron diversos motivos de su preocupación, como el barro en tiempo de lluvia, la imposibilidad de transitar y por consiguiente el aislamiento, el deterioro de sus calzados, el polvo en suspensión por el paso del colectivo, etc. Al día siguiente y sin esperarlo, se recibió la visita de una autoridad política en campaña y al ver la posibilidad de plantear el reclamo, sólo un alumno adulto se animó a hablar intentando utilizar un discurso formal que lo llevó a divagar sin decir mucho, ya que terminó solicitando el enripiado tan solo por el barro en tiempo de lluvia.

En relación con el contexto cultural, son las experiencias y las representaciones del mundo creado a través de la palabra las que están en juego, ya que las sociedades humanas proponen encuadres culturales y subculturales con una vigencia tal que pueden llevar a la total falta de comunicación, aún entre participantes de una interacción que compartan no solamente los contextos físico-sociales, sino la misma lengua materna. Éste aspecto se ve reflejado en nuestras aulas en los alumnos extranjeros o que provienen de zonas rurales, quienes mantienen una mayor fluidez verbal en sus grupos cerrados, que con el resto de la clase. Tal es así, que a la hora de realizar trabajo grupales, existe la tendencia de agruparse con aquellos con los cuales se mantiene un diálogo más ameno; distinta es la situación cuando es el docente quien forma los grupos de trabajo, observándose una total falta de participación, en dichos alumnos, dentro del grupo formado.

Por otra parte se expresa que en el discurso relativamente no planificado, que constituyen las emisiones orales, los hablantes se atienen al contexto para comunicar sus enunciados por lo que existen dos tipos de condiciones, que son las demandas situacionales y cognitivas, que el interlocutor docente deberá atender.

En referencia a la primera, se presenta cuando la situación comunicativa requiere un monitoreo continuo; por ejemplo, cuando el contenido del intercambio es negociado a partir de los cambios de turno de toma de la palabra, situación en la que el docente debe estar atento para responder al interjuego de las réplicas.

Por otro lado, las demandas cognitivas hacen referencia a conceptos caracterizados por un alto grado de complejidad, por ejemplo, una exposición oral por parte del docente de temas que los alumnos desconocen totalmente, situación que se presenta muy a menudo en nuestras aulas, por el hecho de que una gran mayoría de adultos dejó los estudios hace varios años atrás. En este sentido, es común que el docente considere aspectos como: la duración que deberá tener su turno de habla, cuánta información deberá comunicar y cuál será la forma de expresión más adecuada para cada uno de sus interlocutores.

Estos tipos de demandas obstaculizan las posibilidades de planificación previa de los intercambios orales espontáneos, por lo que la crítica que recibe el lenguaje hablado se refiere a que se presenta “desfigurado por vacilaciones, repeticiones, pausas, frases incompletas, arranques en falso, interrupciones, etc.”. Lejos de constituirse en escorias o errores de construcción gramatical, se presentan como recursos funcionales para el hablante que los utiliza con intenciones diversas, como pueden ser la recuperación de la atención perdida por parte del interlocutor y la reorganización del propio enunciado.

EL ROL DOCENTE EN LA ORALIDAD

En la propuesta curricular modular de Salta para la Educación de Jóvenes y Adultos (2016), se remarca que:

Enseñar no sólo es instruir e informar sino también formar, contener, acompañar y orientar a cada uno de los sujetos en su proceso de aprendizaje. La enseñanza es el andamiaje, el apoyo y puente que el docente debe crear para permitir la apropiación del conocimiento en función de tres aprendizajes: Aprender a Hacer, Aprender a Aprender, Aprender a Comprender. (p.17).

En este sentido el proceso de enseñanza de la oralidad requiere de un docente que se posicione desde su práctica, reflexione y se comprometa con el aprendizaje permanente, que valore la importancia de las construcciones individuales y sociales

y el interjuego que entre ellas se produce, identificando estilos de aprendizajes diferentes, favoreciendo metodologías de trabajo grupal que permitan un intercambio enriquecedor, rescatando los conocimientos aportados desde los entornos de pertenencia de los alumnos y permitiendo así, una reconstrucción continua de sus conocimientos. En este aspecto, este intercambio que tiene lugar en las diferentes actividades de aprendizaje, como leer un cuento, hacer un experimento, escribir un informe, etc. cuando se plantean como problemas a resolver, la conversación entre el docente y el grupo puede ayudar a que los alumnos comprendan, elaboren, produzcan y cuestionen las ideas y textos involucrados en la actividad, poniendo en juego de éste modo, las competencias necesarias para ello que son: hablar y escuchar.

Ante éste planteamiento, es importante destacar que la figura del docente de adultos, debe ser ante todo la de un docente que brinde contención al grupo, para evitar la deserción y por ende el fracaso escolar, ya que en muchas situaciones y de manera inconsciente, sin considerar el poder en el uso de la palabra y el valor de la figura docente, que aún persiste en los alumnos adultos, somos nosotros los que generamos dichos fracasos. A modo de ejemplo, podemos citar la respuesta de Eusebia de 43 años, alumna de un aula satélite de la zona oeste de la ciudad, quien a la hora de preguntarle el por qué abandonó la escuela cuando era niña, manifestó:

Yo vivía en el campo, y mis hermanos mayores que iban a la escuela, se crecieron sin aprender nada porque la maestra que había no enseñaba nada, solo les hacía hacer dibujos, entonces cuando me tocó ir tampoco aprendía nada, entonces mis abuelos enojados no me mandaron más y me llevaron a criar ovejas.

Es por ello que en el diseño modular para jóvenes y adultos se destaca, en el perfil del docente, que éste pueda “...generar condiciones propicias para el ejercicio de la crítica, el debate, la autonomía en la construcción de los mapas sociales en que se insertan los sujetos y sus itinerarios pasados, presentes y futuros” (op.cit: p.13).

REFERENCIA A LOS “CONTEXTOS MARGINALES”

El enfoque principal al que está referido éste trabajo, es el desarrollo de la expresión oral en contextos marginales, ya que es el ámbito común en el que generalmente están insertas las aulas satélites de jóvenes y adultos, resulta pertinente por tanto, ampliar y aclarar qué se entiende por “contextos marginales”. Para ello se tomará como referente a los investigadores Paulo Freire (1990) y J. Barylko (1997). Al considerar el término “marginal” debemos admitir la existencia de una realidad

frente a la cual se es marginal, ya que no sólo se refiere al espacio físico en sí, sino también a realidades históricas, sociales, culturales y económicas, es decir, a la dimensión estructural de la realidad.

De esta manera, concebir a los alumnos como marginales es considerarlos “fuera de” o “marginales a”, ya que no se es posible ser marginal si no se es respecto de algo. En este sentido, Freire puntualiza el hecho de que “estar fuera de un centro, es decir en la periferia, implica un ‘movimiento’ realizado previamente y que no es la elección de un individuo, ya que ese desplazamiento implica situaciones de hambre, enfermedad, promiscuidad, dolor, etc.”. (1990: 33). De allí se deduce que la marginación, al no ser una cuestión de elección, resulta una expulsión o un alejamiento de un sistema social.

Ante este planteamiento el autor realiza una crítica al sistema de educación de adultos y al accionar de los docentes, considerándolos como “consejeros benévolos que recorren la periferia de la ciudad en busca de analfabetos para devolverlos al bienamado seno de la felicidad (<seres dentro de>) por medio de la palabra...” (op.cit:39) y en oposición a este concepto plantea que la solución al problema no reside en convertirlos en “seres dentro de”, sino en hombres que se liberen a sí mismos, ya que en realidad no son marginales a una estructura sino “hombres oprimidos dentro de la misma”, en este sentido el proceso de educación del adulto como acción cultural para la libertad es un acto de conocimiento en el cual el educando asume el rol de sujeto que comienza a emerger para reinsertarse en la sociedad con conciencia crítica.

En ese sentido Barylko (1997) sostiene que “Una de las características clave que debe asumir la escuela contemporánea ha de ser su compromiso con un sistema de valores básicos para la vida y para la convivencia...”(p.65) es decir, la incorporación explícita, en sus proyectos educativos, de los valores que favorecen y hacen posible una vida más humana en sociedad, valores capaces de llenar de sentido la existencia y el proyecto de vida personal de los alumnos, que a la vez les abran posibilidades para construir en el presente y para el futuro una convivencia más armónica y realmente esperanzada. Desde esa perspectiva, Barylko sostiene que la escuela actual “...debe ser concebida como un ámbito en el que los alumnos, a partir del desarrollo integral de su personalidad, protagonicen y experimenten un proceso dinámico de socialización.”;(op.cit:104) proceso que implica, por una parte, el desarrollo de las capacidades necesarias para el conocimiento significativo de la realidad y, por otra, la progresiva elaboración de un proyecto de vida personal comprometido en la construcción de un mundo más humano y solidario.

En conclusión, Freire opina que considerar al adulto y su contexto como marginales a la sociedad sería reforzar esa realidad desde la educación, conservando el velo

que la oculta y adormeciendo la conciencia vacía del educando. Por el contrario, sostiene que concebir al adulto y su contexto como oprimido en el interior del mismo sistema, ayudará desde la educación a que estos individuos sumergidos por la realidad sean capaces de asumir el rol de sujetos activos y forjadores de una nueva realidad.

AMODO DE CONCLUSIONES

La lengua oral es un modo de expresión que puede y debe ser enseñado y requiere la ayuda intencionada del docente, es por ello que a partir de este trabajo se intentó analizar la importancia de su accionar en el desarrollo de esta competencia.

Por tal motivo, consideramos que las situaciones comunicativas espontáneas deben ser aprovechadas por el docente ya que además de permitirle al alumno la oportunidad de manifestarse verbalmente, proveen el contexto significativo necesario para una comunicación valiosa, ya que ésta solo es efectiva cuando permite al emisor saber con quién se habla y desde dónde se habla.

Otro aspecto clave para el análisis de éste trabajo, será el abordaje del desarrollo de la estima en los alumnos, factor preponderante a la hora de expresarse en forma oral ya que la baja autoestima de los mismos, conlleva a una inseguridad y temor al fracaso o vergüenza, ante la situación de tener que hablar u opinar frente a personas que los rodean.

En este sentido, adherimos a la propuesta planteada por J. Barylko de intentar conformar “...un modelo de escuela que necesita abrirse, más que nunca, a la vida y a la realidad de sus alumnos y que debe asumir un compromiso ético en sus proyectos de formación.”(op.cit:108), es decir un modelo de escuela que eduque en valores para la vida y para la convivencia y que sea capaz de traducir esos valores en propuestas educativas desde todas las áreas y en todos los ámbitos de su intervención.

Por lo expuesto hasta aquí, consideramos que éste es el modelo que hoy por hoy demanda la sociedad actual y éste es el reto al que nos enfrentamos en el presente todos los que nos encontramos comprometidos con la tarea pedagógica, un reto que exige desde la reflexión y el diálogo, una revisión y una actualización de nuestras finalidades y de nuestras actuaciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- DESINANO, Norma (1996), Estudios sobre la Interacción Dialógica, Ed. Homo Sapiens.
- OCHS, Elinor (1979) Discurso Planificado y no Planificado, Universidad del Sur de California Los Ángeles.
- LUDOJOSKI, ROQUE L. (1982) Andragogia o Educación del Adulto, Ed. Guadalupe Buenos Aires.
- FREIRE, PAULO (1990) La Naturaleza Política de la Educación Ed. Paidós Buenos Aires, Argentina
- BARILKO, J (1997) En Busca de los Valores Perdidos Ed. Santillana Buenos Aires, Argentina
- LATRONCHE, MARIA Y PARRA, MABEL (2002) Hablar / Escuchar un aprendizaje necesario Consejo de investigación de la Universidad de Salta. .
- PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (2007) N ú c l e o Educativo Primario Nocturno N° 7005 para Jóvenes y Adultos.
- PROPUESTA CURRICULAR MODULAR DE LA EPJA DE SALTA (2016) Ministerio de Educación de la Provincia.

¿CÓMO SE RELACIONAN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EL APRENDIZAJE?



Autor 1
Lucas Alfonso Peralta

Lic. Prof. Psicología
Prof. Superior en Ciencias Sociales
Esp. En gestión institucional y educativa
MG. Programación neurolingüística
lucasaperalta@gmail.com

Eje temático II del Congreso

La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos.

2.9 La centralidad de los vínculos y las emociones. La construcción de la convivencia escolar y los aprendizajes en la escuela.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación hace un análisis de la educación emocional y el aprendizaje, ambos términos a lo largo de las últimas décadas se han visto relacionados constantemente, puesto que la sociedad y en especial el área educativa se han interesado en descubrir innovadores métodos de aprendizaje que se acoplen a las nuevas necesidades de los estudiantes cambiando una educación memorística, tradicional y obsoleta por una educación capaz de difundir mayor cantidad de conocimientos en menor tiempo y con mayor adhesión en los estudiantes. Este trabajo tiene como objetivo definir los aspectos fundamentales que se encuentran en relación al vínculo permanente de la educación emocional con el aprendizaje, es realizado con el propósito de brindar a los actores educativos, una nueva perspectiva dentro del modelo de enseñanza-aprendizaje que en los últimos años ha tomado impulso gracias al deseo de la sociedad de innovarse y evolucionar. El trabajo se sustenta en una revisión bibliográfica de carácter descriptivo.

PALABRAS CLAVE

Educación emocional, emociones, estudiantes, neurociencias, conocimientos, aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Cada sociedad desde su concepción ha buscado constantemente personas que sobresalgan de los demás para tener en ellos una guía o un modelo a seguir, personas que sobresalgan gracias a sus dotes naturales creando con el tiempo la definición de “personas inteligentes”, en un principio se creía que estas personas eran aquellas capaces de desarrollar dos inteligencias las cuales se creían hace unos pocos años que eran las únicas que el hombre poseía, la inteligencia lógica matemática y la inteligencia lingüística con el paso de los años las personas modificaron este pensamiento y estipularon que la inteligencia sería determinada mediante evaluaciones estableciendo pruebas, exámenes y demás métodos de valoración de conocimientos, actualmente en pleno siglo XXI la definición de la inteligencia se ha

modificado notablemente ya que su perspectiva establece que las “personas inteligentes” son aquellas capaces de tener un control de sus habilidades emocionales haciendo énfasis en el uso, comprensión y regulación de los estados de ánimo, todos estos aspectos se encuentran abarcados en la inteligencia emocional que aplicada a los procesos de aprendizaje se convierte en la educación emocional, a través de un adecuado manejo de este se ha comprobado que las personas tienen mayor probabilidad de alcanzar el éxito en sus vidas y encontrarle sentido a la misma. Por ejemplo, una persona que alcanzó notas sobresalientes en la escuela y el colegio no es capaz de alcanzar el éxito en su etapa adulta ya que para ello necesita de otras habilidades, las cuales están relacionadas precisamente con los procesos del manejo adecuado de los sentimientos y emociones.

Así nace la educación emocional la cual tiene como objetivo ser una respuesta a las necesidades que día a día los alumnos van presentando en su proceso de aprendizaje, resulta fundamental la participación de los profesores durante el progreso de esta educación, funcionando como figuras que deben servir de guía para los estudiantes durante el reconocimiento y manejo adecuado de las emociones, por lo cual se deben desarrollar programas encaminados a potenciar las actitudes emocionales del alumno ya que las mismas llegan a influir a lo largo del desarrollo del ser humano en varios aspectos, influyen en la vida social del alumno durante sus clases, en su rendimiento académico, en su vida familiar y en el futuro será componente clave en su vida para alcanzar el éxito o caer en el fracaso, siendo primordial desarrollar estrategias por parte de todo el sistema educativo, de los profesores, de los padres de familia y claramente debe existir motivación del estudiante por desarrollar o localizar su inteligencia emocional, siendo capaz de reconocer no sólo su potencial cognitivo sino también sus habilidades emocionales, los profesores sobresalen dentro de este proceso ya que el mismo debe ser capaz de reconocer en cada uno de sus estudiantes las actitudes cognitivas y emocionales, potenciando en cada uno de ellos lo que le haga falta para que todos por igual tengan las mismas oportunidades de alcanzar el éxito.

DESARROLLO

- Educación emocional

El desarrollo de conocimientos y habilidades dentro del proceso de aprendizaje lo definimos como la educación. Afirma (Delors, 2013) que la educación es la enseñanza encaminada a la diversidad de la especie humana y que contribuye a la toma de coincidencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Entendemos también como conocimiento de las emociones incluyéndola como parte clave de una educación integral, siendo así que la “emoción” procede

del vocablo latino “moveré” que significa moverse; es así como se entiende que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción (Elizondo, 2016). Las emociones son parte de la vida diaria es por ello que se relaciona con la educación y ambas se inician desde los primeros días de vida y deben estar presente a lo largo de la existencia, juega un papel importante en las competencias emocionales que son los conocimientos y capacidades que cada individuo tiene, aquello mencionado permite interiorizar y resolver diferentes problemas que se presenten, evitando así malos comportamientos de las emociones negativas. Propone (Cassa, 2005) educar emocionalmente significa validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas, la educación de las emociones tiene que servir de puente para aproximar lo que queremos ser, desde un punto de vista ético, y lo que somos, desde un punto de vista biológico. Por lo tanto la educación emocional viene a ser un proceso de enseñanza continuo y permanente de reflexiones, dinámicas, herramientas y métodos de autoconciencia a nivel de establecer relaciones con otros y consigo mismo, potenciando la inteligencia y competencias emocionales para un desarrollo cognitivo, contribuyendo a la realización de un bienestar social y personal en donde se regulen las emociones positivas y negativas, proporcionando habilidades afirmativas en la educación actual y la de un futuro dentro de la sociedad.

- **Inteligencia emocional**

La inteligencia es la capacidad de entender, razonar y comprender acciones que se desarrollan, elaborando estrategias o resoluciones dentro del medio. “La inteligencia es intrínseca a la vida” (Osho, 2010). Afirma (Pacheco, 2004) que las personas emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo de emociones. Esta teoría proporciona un nuevo marco para investigar la adaptación social y emocional puesto que la inteligencia emocional jugaría un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales. Define (Extremera & Fernández, 2002) a la inteligencia emocional como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar el estado de ánimo o el de los demás. La vida está llena de situación y conflictos que al sobrellevarlos a diario gracias a relaciones inter e intrapersonales se desarrollan habilidades sociales que involucran emociones internas, privadas y son favorables para el crecimiento personal, el estar motivado, perseverar ante

frustraciones dejando de lado pensamientos negativos permitirá confiar en lo que se puede y quiere hacer, identificando con claridad el sentimiento que produce un acontecimiento malo o bueno, ante esto se podrá razonar y pensar que pudo a ver afectado dicho suceso entonces se buscarán alternativas para salir de dicho problema, siendo la educación emocional una clave fundamental para dicha resolución.

- **Competencias emociones**

La educación emocional tiene como objetivo principal desarrollar competencias emocionales en el proceso educativo. Describe (Alzina & Fernández, 2000) a las competencias como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social mencionando así varios elementos como la conciencia, regulación y autonomía emocional así como la competencia social, competencias para la vida y el bienestar. En base a lo expuesto anteriormente (Saarni, 1997) define las competencias emocionales como un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma. Para formular su modelo se retoman tres teorías cuyo punto central es la emoción: el modelo relacional, el modelo funcionalista y el socio constructivista. Sin embargo también menciona los modelos de las competencias que son tres teorías, el modelo relacional que son emociones que se desarrollan en categorías dando procesos de adaptación en un entorno de convivencias, estas serán interpretados y podría ser buenos o malos, además de estar motivado, el modelo funcional resalta la importancia social de las emociones, el individuo comprende e interpreta la relación que existe entre el ambiente logrando mantenerse o establecerse, el modelo socio constructivista donde el aprendizaje es el resultado de las emociones en un ambiente social, tomando en cuenta la experimentación propuesta en el contexto. Sostiene (Molero, 2010) que el estudio tiene relación con el conocimiento de las competencias emocionales de los jóvenes, independientemente de su procedencia geográfica y cultural muestra el acercamiento emocional que se establece entre las distintas culturas que comparten un mismo lugar en el espacio y en el tiempo, también la distancia entre los sentimientos y emociones de estos grupos.

- **Beneficios de la educación emocional**

Sostiene (Alzina & Fernández, 2000) que el proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás capacitando al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano se define como

educación emocional. La finalidad de lo mencionado es el desarrollo integral de cada persona, intelectual o académicamente que se evidencia en las etapas de la vida con un equilibrio y un crecimiento adecuado favoreciendo así el aprendizaje y contribuyendo a la sociedad a un progreso y bienestar para alcanzar la felicidad. Propone (Salmurri, 2004) varios apartados como: aumenta y mejora que es el reconocimiento y la comprensión de emociones, la comprensión de problemas sociales, el desarrollo de una eficaz capacidad de solución alternativa de problemas, el autocontrol y la capacidad de tolerar la frustración, el rendimiento académico, la flexibilidad cognitiva entre otras, la siguiente es reduce y previene síntomas internalizados de tristeza y ansiedad, la iniciación en el consumo de sustancias tóxicas, síntomas externalizados de agresividad y conducta destructiva, aislamiento, una atmósfera donde hay quejas, deserción escolar, suspensos y expulsiones. Tomando en consideración estos apartados menciona (Castro, 2005) que se reduce y previene aquellos aspectos valiosos para la educación emocional a lo largo de la vida en donde se aplica cada uno de ellos mejorando la forma de pensar, el razonamiento y la resolución de problemas, optimizando las emociones, enriqueciendo la capacidad intelectual y sobre todo la motivación en función a las emociones desarrolladas por lo tanto generando necesidades de satisfacción del aprendizaje.

- **Método preventivo de la educación emocional**

Argumenta (Alzina, 2005) que la educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, entendiendo como la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, entre otras. Sin embargo, la prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas. Afirma (Vivas, 2003) que los gobiernos locales deben preocuparse por la educación emocional de sus ciudadanos y comprometerse a apoyar y promover programas preventivos para una buena educación emocional orientados a tal fin, como talleres de desarrollo personal, entrenamientos en técnicas de relajación, programas deportivos que permitan canalizar la agresividad, la depresión y el estrés, promoción de la convivencia y la solidaridad, entre otros. Igualmente debe prestarse atención a la programación televisiva que llega a la población infantil y juvenil de manera que sea más formativa y orientadora y no promueva patrones de conducta equivocada. Al aplicar estrategias de la educación emocional se generan múltiples situaciones como comunicación efec-

tiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio). En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Señala (Cassa, 2005) que el llevar a la práctica la educación emocional no es cuestión de desarrollar actividades, sino de desarrollar actitudes y formas de expresión en las que el educador o la persona adulta tenga en cuenta el modelo que ofrece día a día, para que las emociones sean vividas, respetadas y acogidas en su amplitud.

- **Resolución de los problemas usando la educación emocional**

Para comprender los beneficios que aporta desarrollar la educación emocional es fundamental definir claramente qué es la inteligencia emocional. Los creadores de esta educación la definen como:

“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997).

El fundamento principal de esta educación según (Extremera & Fernandez, 2004) es mejorar el desarrollo socioemocional de los estudiantes resolviendo problemas desde una nueva perspectiva dejando de lado los métodos convencionales adoptando así un nuevo proceso que conduce al autocontrol propiciando el bienestar, lo cual conlleva a tomar control de los actos, pensamientos y emociones reduciendo la posibilidad de cometer errores por lo cual para las personas que desarrollan la educación emocional se les facilita de un modo u otro alcanzar el éxito ya que cuentan con más herramientas a su favor, por lo general las personas con esta inteligencia presentan elevados niveles de salud mental, satisfacción y bienestar (Goleman, 1995). Así por ejemplo, la mayor parte de la población juvenil se encuentra implicada en comportamientos de riesgo lo cual se debe a que no se ha desarrollado en estas personas inteligencia emocional produciendo un desequilibrio en las emociones por lo cual se deben adquirir las competencias necesarias para cumplir al menos con las competencias básicas mentales, algunos de estos comportamientos son baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia, anorexia, sida, suicidio, consumo de drogas, conducta sexual imprudente entre otras circunstancias negativas a las cuales los jóvenes se encuentran expuestos constantemente. Si se tiene un correcto uso de las emociones estas serán beneficiosas en múltiples aspectos de la vida. La educación emocional puede desarrollarse y ser de beneficio para el hombre siempre y cuando se dominen, manejen y controlen las emociones

(Goleman, 1999). En la época antigua cuando la supervivencia física lo era todo, el cerebro creció con la idea de actuar antes de pensar, algo que servía al momento de competir con otras tribus o con animales por supervivencia, lastimosamente sigue diseñando de la misma forma actualmente ocasionando los “secuestros emocionales” los cuales conllevan a perder el control de la mente racional, volviéndote esclavo de las emociones.

El hombre debe educarse emocionalmente civilizando al cerebro y acostumbrarlo a pensar antes de actuar. Debe ser consciente de sí mismo entrenándose, reconociendo y etiquetando sus sentimientos y emociones. Regular las emociones propias al sentir estímulos permite decidir cómo responder para que la mente lógica tome el control, reaccionando de la mejor manera posible ante dificultades (Huerta, 2017). Para lo cual se debe reconocer, etiquetar y regular las emociones, por ejemplo, para tomar control sobre las emociones se debe respirar lentamente contando del 1 al 5, así la mente estabilizará la presión arterial, en el proceso la mente racional retomará el centro de comando de tu cuerpo y generará una reacción lógica y prudente evitando la pérdida de control ante el secuestro emocional. Estas son habilidades que dependen de una buena comunicación entre la mente racional y emocional, para evitar problemas se deben fortalecer la relación entre estas dos partes, mientras mejor se comuniquen mejores decisiones se toman, se debe practicar estos procesos los cuales ocasionarán un cambio, una mejor educación emocional que equivale a mejores habilidades sociales (Goleman, 1999) al generar empatía, desarrollando la inteligencia emocional para detectar sentimientos propios y de las personas que te rodean permitiendo comprenderlas y comprenderte creando relaciones más sólidas. Del mismo modo trabajar con las emociones desarrolla la persistencia y la automotivación, por ejemplo, desde pequeños se cree que fallar es algo negativo, pero fallar es necesario para el desarrollo y crecimiento en cualquier aspecto de la vida, una mayor educación emocional crea una mente optimista generando pensamientos positivos, por más veces que falles la mente se sentirá motivada de seguir intentándolo hasta alcanzar una meta. Fallar está bien significa que estas más cerca de cumplir tus objetivos.

- Identificación de emociones

Las emociones constan de cuatro percepciones básicas la alegría opuesta a la tristeza y el enojo opuesto al miedo (Mandiola, 2015). Una situación de miedo, por ejemplo, te hace reaccionar huyendo del lugar y en el caso de la tristeza ocasiona un estado de querer recostarse. Todas las emociones van de la mano de una reacción fisiológica inmediata. El miedo acelera los latidos del corazón generando un estado de alerta, la tristeza ocasiona un nudo en la garganta, ganas de llorar y no hacer nada. Las emociones no son absolutas cada uno reacciona de mane-

ra diferente y en intensidades cambiantes frente a un hecho que causa emoción siendo particular de cada persona y momento en el que se encuentre (Neus, 2013). Por esto es complicado identificar las emociones que se derivan de una interacción difícil por otro lado tal vez el problema sea no entender como clasificarlas, para lo cual se consideran los siguientes términos ira, tristeza, temor, placer, sorpresa y vergüenza, por lo tanto para identificar las emociones es fundamental la definición y reconocimiento exacto de cada una de estas sensaciones o estados de ánimo que experimentas diariamente ya que esto ayuda a forjar las emociones de una manera sana y constructiva encaminada al éxito, esto no sólo beneficia a la propia persona sino es favorable también para quienes te rodean ya que al manejar las emociones propicias una actitud positiva lo cual conlleva a un fácil desenvolvimiento dentro de la sociedad (Silva, 2017).

- Elementos de la educación emocional

La educación emocional determina la capacidad potencial para aprender habilidades prácticas, se basa en el autoconocimiento esta es la conciencia emocional o de uno mismo, siendo así la capacidad de conocerte, componente clave de la educación emocional que significa tener un profundo entendimiento de las emociones, fortalezas, debilidades, necesidades e impulsos propios, las personas con una fuerte autoconciencia no son demasiado críticas y tampoco tienen esperanzas irreales más bien son honestos consigo mismos y con los demás, las personas con alto grado de autoconciencia reconocen como sus sentimientos los afectan a sí mismos y a otras personas y por ende a su desempeño (Extremera, Fernández, & Mestre, 2004). Una persona autoconsciente conoce sus límites y planea como realizar su trabajo posee indicadores: la conciencia emocional que es la capacidad para reconocer como las emociones afectan las acciones y la capacidad de usar los valores como guías en el proceso de la toma de decisiones. El segundo indicador es la valoración adecuada de uno mismo siendo el reconocimiento sincero de puntos fuertes y debilidades teniendo una visión clara de lo que se debe fortalecer y la capacidad de aprender gracias a la experiencia. La confianza en cada uno expresa el coraje que se deriva de la certeza de las capacidades de valores y objetivos (Alvarez, 2006). El siguiente indicador son las habilidades sociales, capacidades para inducir respuestas deseables en los demás, poder generar influencia a través de tácticas de persuasión, poder comunicarse emitiendo mensajes claros y convincentes, generar liderazgo al inspirar y dirigir a grupos y personas propiciando impulso hacia al cambio que contribuye a la resolución de conflictos y desarrolla relaciones al colaborar y cooperar para generar habilidades de equipo. Cada una de estas capacidades de la inteligencia emocional está integrada por un conjunto de competencias emo-

cionales y habilidades prácticas que facilitan el equilibrio emocional. Definiéndose competencia emocional como la capacidad adquirida que da lugar a una realización sobresaliente en algún aspecto de la competencia emocional, muestra hasta qué punto trasladas el potencial de la inteligencia emocional a la vida. Estas habilidades son: la autorregulación o el autocontrol el cual es la capacidad de controlar o gestionar los impulsos y estados de ánimo, está compuesto por el autocontrol, la confiabilidad, la integridad, la adaptabilidad y la innovación que son diferentes capacidades que debes tener para manejar las emociones y controlar las reacciones, la siguiente es la motivación o compromiso que son tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de los objetivos se compone de la motivación del logro que es el esfuerzo por ser mejor, de la excelencia que es el compromiso que secunda los objetivos de un grupo, la iniciativa que es la prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión y el optimismo que es la persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de obstáculos y contratiempos; la última habilidad es la empatía que es un factor externo siendo la conciencia sobre los sentimientos necesidades y preocupaciones de los demás la conciencia que se debe tener sobre lo que los demás sienten o necesitan (López, 2013).

- **Beneficios de conocer la educación emocional propia**

La educación emocional tiene múltiples beneficios que dependen del área en la cual sea aplicada, el trabajo al estar orientado en el ámbito educativo tiene los siguientes beneficios: mayor capacidad para comprender las emociones propias y de los demás al entender cómo se construyen los sentimientos, conocer en que se ubican los focos de atención, que se omite, que se distorsiona y que creencias y valores forman el propio universo, creando una visión general de las necesidades, limitaciones y potencialidades permitiendo el conocimiento propio para un menor juzgamiento creando un puente de comprensión que permita empatizar, el siguiente es la mayor motivación para conseguir los sueños, al tomar conciencia de uno mismo se puede crear un plan para cambiar cualquier aspecto negativo que dependa de uno aprovechando así las fortalezas, conocer esto aumenta la energía para lograr los objetivos y definir sueños, la tercera es la menor probabilidad de desarrollar enfermedades, está científicamente comprobado que el estrés provocado por una mala gestión de las emociones y pensamientos se relaciona con una esperanza de vida más corta y con una menor capacidad de recuperación al enfermarse, personas positivas y con alta empatía tienen menos problemas cardiovasculares y menor probabilidad de desarrollar cáncer, otro beneficio es el mayor capacidad para disfrutar del presente, la educación emocional te hace más consciente de lo que sucede a tu alrededor y por lo tanto te permite valorar todos los momentos

de tu vida logrando disfrutar de la misma, otro beneficio es la mayor capacidad de conectarse con los demás aquí la educación emocional toma en cuenta el trato con otros ya que es la base para alcanzar los objetivos debido a la vida en sociedad se genera una dependencia de las relaciones para crecer, autorrealizarse y ser feliz, el ultimo beneficio es la mayor capacidad para ayudar a los demás permite comprender al otro y crear un mundo mejor, el conocerse implica conocer al ser humano en sí, todo lo que aprendas de ti mismo te ayudará a relacionarte mejor con los demás, reeducarse es posible las conductas te acercarán cada vez más a lo que deseas (Alzina, 2005).

- **La educación emocional y los estudiantes**

Afirma (Reeve, 2010) que: “las emociones son fenómenos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos de corta duración que nos preparan a reaccionar en forma adaptativa a los sucesos importantes de nuestras vidas”. La educación emocional en los estudiantes forma parte importante ya que esta se refleja en las actividades que se realiza a diario y definirá que tan buenos son en ellas. (Maureira & Sánchez, 2011) “La emoción es un proceso adaptativo que forma parte de los procesos afectivos, es decir, si bien toda emoción puede ser considerada como una forma de proceso afectivo, no todos los procesos afectivos son procesos emocionales”. El entorno influirá en las emociones que se demuestren o sean expresadas en un determinado momento, tanto así que podrá generar cambios en las personas implicadas. (Gondim & Estramiana, 2010) dijeron: “las emociones son el reflejo de estados afectivos personales y colectivos, influyen en las relaciones interpersonales y grupales y expresan nuestras reacciones ante los valores, costumbres y normas sociales que dan cuenta de las diferencias culturales”. Las emociones llegan a trascender en los estudiantes a tal punto que es necesario tener un equilibrio para que puedan estar de manera óptima con ellos mismos en el ámbito personal y en el ámbito del estudio. (Fernández & Ruiz, 2008) dieron a conocer la relación existente entre: “inteligencia emocional y rendimiento académico, resaltando que el rendimiento académico está vinculado a otras variables psicológicas reflejadas en actitudes y comportamientos del estudiante como son: la actitud hacia la escuela, hacia un curso determinado, además de su propio autoconcepto académico”. El ser humano con sus capacidades desarrolladas ha logrado construir elementos que sobrepasan destrezas comunes, de manera que continúa alcanzando conocimientos tanto así que ha logrado independizarse según sus necesidades.

- **Definición de aprendizaje**

Lo define (Feldman, 2005): “como un proceso de cambio en el comportamiento de una persona generado por la experiencia”. El aprendizaje en cada persona se puede dar de diferentes maneras ya que se alcanzará de diferentes formas pudiendo

ser de manera espontánea y natural, porque es una necesidad innata de todos los seres humanos. Este será un proceso en el que se adquirirá destrezas, potencial, sabiduría, experiencia y razonamiento. Según (Silva, Mendez, & Herrera, 2015): “el aprendizaje estratégico es un eslabón fundamental en la enseñanza estratégica, apoyada en la tecnología informática, al generar un meta modelo de aprendizaje estratégico (MAE) basado en Cloud Computing”. Este tipo de aprendizaje es importante para la enseñanza en la actualidad ya que está utilizando la tecnología para los estudiantes y de esta manera potencia el interés en ellos.

Constante y dinámicamente a sus propios ambientes, ya que no son nunca estáticos, y tampoco lo es la relación del individuo con ellos, este último debe siempre cambiar, es decir, aprender. Los procesos mentales que hacen posible aprender se pueden clasificar en categorías principales como son: la atención y percepción, las memorias o recuerdos, las emociones y sentimientos y la racionalidad. Estas instancias son reconocidas como las bases necesarias para la obtención activa de conocimientos ya que un individuo con curiosidad y motivación emocional se tiene la capacidad de realizar investigación necesaria para alcanzar esa información.

- Las emociones y el aprendizaje

Para (Seattler, 1990) los objetivos conductistas fueron descripciones escritas de conductas específicas terminales que fueron manifestadas en términos de conductas observables y medibles. Para que un recuerdo se plasme en la memoria necesita estar asociado a una emoción. Durante toda la existencia se aprende infinidad de cosas, pero con el paso del tiempo solo algunas perdurarán en los recuerdos y las emociones siendo los responsables de que esto ocurra. Los aprendizajes generados en la vida cotidiana o dentro de una institución educativa que se encuentran asociados a sentimientos que pueden ser positivos como la alegría y el orgullo o negativos como el miedo o la tristeza son los que permanecerán en la memoria. De acuerdo con (Therer, 1998) “Cuando se conoce como aprenden los y las estudiantes es que el esfuerzo de la enseñanza podría tener algún efecto positivo”. Además, las memorias se pueden dividir en tres subtipos: corto plazo, operativa o de trabajo y largo plazo. La memoria de corto plazo es la capacidad de mantener en la mente una pequeña cantidad de información, si estos datos no son repasados con entusiasmo con la más mínima distracción se pueden olvidar. Está relacionada principalmente con el hipocampo. Operativa o de trabajo se produce cuando un conocimiento traspasó la memoria a corto plazo, teniendo la oportunidad de convertirse en un recuerdo a largo plazo o de quedar en el olvido a los pocos días. Si esa información no es repasada y no tiene compromiso emocional con ese conocimiento en el corto plazo la mayor parte desaparecerá.

Según (Saarni., 1999) la habilidad para afrontar emociones negativas mediante la

utilización de estrategias de autocontrol que regulen la intensidad y la duración de tales estados emocionales. La memoria de trabajo también es la que permite extraer datos de la memoria de largo plazo para resolver una tarea en el presente. Es coordinada por la corteza pre frontal. La memoria de largo plazo se produce cuando una situación despierta las emociones y llegan a ser tan fuerte que los recuerdos pueden perdurar durante un gran lapso de tiempo e incluso toda la vida. Aun cuando se considere que esa información ya no está al alcance, solo es necesario repasar o practicar pocas veces para que se presente nuevamente. Se considera que la emoción es un elemento esencial para desarrollar el aprendizaje pues tiene influencia en el desarrollo de la afectividad y ayuda a entender los procesos de aprendizaje. La discusión sobre cómo enseñar tomando en cuenta la dimensión emocional o cómo ayudar al alumnado a conocer y expresar su experiencia emocional para estimular el aprendizaje no se ha profundizado (Albornoz, 1998). Las evidencias plantean el desarrollo entre relaciones emotivas que regulan la actividad y comportamiento además con procesos psicológicos como la memoria, la percepción o el pensamiento simbólico imprescindibles en el aprendizaje. También se considera que solamente aquellos fines hacia los cuales el sujeto tiene una actitud emocional positiva pueden motivar una actividad creadora (Smirnov & Leontiev, 1960).

- Mejoramiento del aprendizaje usando la educación emocional

“Las denominaciones no formal e informal son poco felices entre otras razones porque definen por la negativa lo cual puede dar lugar a importantes confusiones. Por ejemplo, que se visualice la educación no formal como una actividad desestructurada, donde todo vale es lo que ha llevado incluso a descalificar este ámbito educativo. Lo importante es destacar que estos aprendizajes no formales o informales, además de ser específicos son diversos e importantes en la historia educativa de cada uno” (Sirvent, 2009)

La educación emocional es importante dentro de la educación de cualquier persona, en especial de los niños. Para conseguir ser competentes de manera emocional se requiere de práctica continua además este tipo de aprendizaje debe iniciarse en los primeros años de vida y estar presente a lo largo de ella. La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias (Bisquerra., 2003). Las emociones negativas son inevitables, es necesario aprender a identificarlas, regularlas y expresarlas de forma apropiada ante los demás. En cambio, las positivas son la base del bienestar propio por lo que se propone trabajar la educación emocional como objetivo para obtener bienestar. Diversos autores y estudios confirman que, a mayor desarrollo emocional, mayores habilidades sociales además se presentan menor número de

conflictos, mejor convivencia escolar, mejor rendimiento académico y mejor desarrollo integral del niño. Según (Goleman, 1995). La inteligencia emocional es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los otros, de motivarnos y de manejar bien nuestras emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones. Es la capacidad de aprovechar las emociones de la mejor manera y combinarlas con razonamiento para poder reconocer los sentimientos y de los demás, se puede comprender la situación de cada uno además de entender los puntos de vistas diferentes que pueden ser útiles para saber resolver situaciones de la vida cotidiana y disfrutar de un buen desarrollo psicológico.

CONCLUSIONES

La educación emocional nos permite solucionar problemas y alcanzar el éxito al aplicarla de manera correcta ya que reaccionamos positivamente ante estímulos, de cierto modo la vida se facilita en todos sus sentidos por tanto si no controlamos nuestra educación emocional puede perjudicarnos en gran medida. El autoconocimiento es elemento de la educación emocional que tiene funciones específicas y se relaciona de una manera fundamental con el aprendizaje ya que permite conocer hasta qué punto se es capaz de llenar las destrezas y así sacar el máximo provecho de él. El aprendizaje de los estudiantes está ligado con las emociones que estos presentan en su vida llegando a afectar su vida inter e intrapersonal y los estudios directa o indirectamente. Del mismo modo el estudiante requiere de motivación para sentirse en confianza y de esta manera controlar sus emociones.

El aprendizaje nació por intuición y con el tiempo se ha ido perfeccionando ya que ha estado en constante cambio para mejorar. El aprendizaje humano se basa en lograr desarrollar conocimientos y emplear la información dada, es decir, adaptarnos a los nuevos conocimientos adquiridos de una u otra forma para satisfacer necesidades y un ejemplo de ello es la aplicación de la educación emocional a nuestros procesos cognitivos. Los seres humanos sienten la necesidad de aprender constantemente cosas nuevas y la mayor cantidad de estas. Las emociones son parte de la vida diaria es por ello que se relaciona con la educación y ambas se inician desde los primeros días de vida y deben estar presente a lo largo de la existencia, juega un papel importante en las competencias emocionales que son los conocimientos y capacidades que cada individuo tiene, aquello mencionado permite interiorizar y resolver diferentes problemas que se presenten, evitando así malos comportamientos de las emociones negativas. Al pasar el tiempo el estudio tomó otro sentido, se organizó convirtiéndose en un elemento más comprensible con la ayuda del desarrollo de la educación emocional en cada una de las personas. La re-

lación entre educación emocional y aprendizaje empieza desde el hogar y lo vamos formando en las diferentes etapas del desarrollo de vida, estructurando así lo que serán nuestras competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar.

La educación emocional tiene como primer punto la motivación adquiriendo un mejor conocimiento de nuestras propias emociones con la ayuda de la educación emocional podemos prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas desarrollando la habilidad para generar emociones positivas, para relacionarse emocionalmente de manera eficaz con los demás, ya que los individuos deben identificar sus sentimientos y emociones y aprender de ellos decidir cuál serían las conductas apropiadas para manejar diversas situaciones dentro de un contexto, desarrollando la inteligencia emocional para comprender y generar habilidades de razonamiento para una relación positiva entre individuos.

La educación emocional tiene múltiples beneficios que dependen del área en la cual sea aplicada, el trabajo al estar orientado en el ámbito educativo tiene los siguientes beneficios: mayor capacidad para comprender las emociones propias y de los demás al entender cómo se construyen los sentimientos, conocer en que se ubican los focos de atención, que se omite, que se distorsiona y que creencias y valores forman el propio universo, creando una visión general de las necesidades, limitaciones y potencialidades permitiendo el conocimiento propio para un menor juzgamiento creando un puente de comprensión que permita empatizar, el siguiente es la mayor motivación para conseguir los sueños, al tomar conciencia de uno mismo se puede crear un plan para cambiar cualquier aspecto negativo que dependa de uno aprovechando así las fortalezas, conocer esto aumenta la energía para lograr los objetivos y definir sueños.

La forma de garantizar el aprendizaje de un individuo es la acentuación de bases principales de educación emocional, como interés y motivación, ya que estos pilares muestran en el estudiante la capacidad de investigar y aplicar el conocimiento obtenido para los objetivos o metas que tenga trazadas. En un entorno donde se relaciona el estudiante y el docente, este último tiene una gran responsabilidad de incentivar al aprendiz la curiosidad y sentido de investigación para permitir el desarrollo de la inteligencia emocional y de la educación emocional. Los tipos de aprendizaje se clasificaron según las características del individuo es decir según la personalidad o preferencia, pero que de manera general conllevan a la adquisición de conocimientos sean estos de manera temporal o permanente. Los estilos

de aprendizaje se definen con el objetivo de mejorar la comprensión de los estudiantes según su manera de aprender y cómo aplican estos estilos a su aprendizaje para obtener mejores resultados tanto académicos como emocionales y de manera concreta elegir metodologías de trabajo útiles.

Referencias

- Albornoz, M. (1998). Aprendizaje Estimulante. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571008.pdf>
- Alvarez, M. (2006). Inteligencia emocional y desempeño escolar. Scripta, 26. Obtenido de: HYPERLINK “<http://testrepo.up.edu.mx/xmlui/handle/123456789/4286>”
- Alzina & Fernández, M. Á. (2000). Educación emocional y bienestar. Obtenido de: HYPERLINK “<file:///C:/Users/domenika/Downloads/180761-Texto%20del%20art%C3%ADculo-680711-1-10-20131212.pdf>”
- Alzina, R. B. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Obtenido de: HYPERLINK “<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>”
- Anstey, P. (2005). Experimental versus Speculative Natural Philosophy”. The Science of Nature in the Seventeenth Century. Obtenido de <http://blogs.ub-filosofie.ro/jalobeanu-undergraduate/wp-content/uploads/Anstey-2005.pdf>
- Ausubel, K., Novak, L., & Hanesin, H. (1997). Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo. Mexico: Trillas. Obtenido de <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>
- Barrows. (1986). A taxonomy of problem based learning methods. Obtenido de: HYPERLINK “<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>”
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Obtenido de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/ELIA-ZARAGOZA-2015-1.pdf>
- Bisquerra, R. (2007). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis. Obtenido de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/-2007bibliuned:EducacionX-XNumero10-823/Documento.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional. Obtenido de Propuestas para educadores y familias: <http://www.msbookspr.com/pdf/Educacion%20emocional.pdf>
- Cassa, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. interuniversitaria de Formación del Profesorado, Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- Castro, S. (2005). Analfabetismo emocional. Buenos Aires: Bonum. Obtenido de file:///C:/Users/usuario/Downloads/ANALFABETISMO_EMOCIONAL.pdf
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. Obtenido de https://www.academia.edu/15225858/ANALFABETISMO_EMOCIONAL
- Domjan, M. (2010). Principios de aprendizaje y de la conducta (Sexta ed.). (D. M. Ortiz, Trad.) Austin, Texas, Estados Unidos. Obtenido de http://aulavirtual.iberioamericana.edu.co/recursosel/documentos_para-descarga/Principios%20de%20aprendizaje%20y%20conducta%20-%20Domjan%209th.pdf
- Elizondo, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. Electrónica Educare, 20(2), 10-10. Obtenido de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582016000200491&script=sci_abstract&tlng=en
- Extremera, N., & Fernandez, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado. Malaga: Revista electronica. Obtenido de: HYPERLINK “http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005”
- Extremera, N., Fernandez, P., & Mestre, J. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. Revista Latinoamericana de Psicología, 227. Obtenido de: HYPERLINK “<https://www.redalyc.org/html/805/80536203/>”
- Extremera, P. N., & Fernández, B., (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. Revista Iberoamericana de educación, 29(1), 1-6. Obtenido de: HYPERLINK “<https://rieoei.org/RIE/article/view/2869>”
- Feldman, R. (2005). Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana (Sexta Edición ed.). McGrawHill, Mexico. Obtenido de http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf
- Feo, R. (2015). Reflexiones subyacentes entre la concreción de la formación docente y el aprendizaje estratégico. Educación y Humanismo. Obtenido de

https://www.researchgate.net/profile/Ronald_Feo_Mora/publication/306091438_REFLEXIONES_SUBYACENTES_ENTRE_LA_CONCRECION_DE_LA_FORMACION_DOCENTE_Y_EL_APRENDIZAJE ESTRATEGICO/links/57af4bc408ae95f9d8f1acc0/REFLEXIONES-SUBYACENTES-ENTRE-LA-CONCRECION-DE-LA-FO

- Fernández, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. Obtenido de <http://ojs.ucvlima.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/191/105>
- Gagne, R. (1985). Las condiciones del aprendizaje. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37331092005.pdf>
- Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Obtenido de <http://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Goleman, D. (1999). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairos. Obtenido de: HYPERLINK "https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=z1vrV_OL06kC&oi=fnd&pg=PT4&dq=goleman+La+practica+de+la+inteligencia+emocional&ots=Th2cOETEPz&sig=umjw-u-i2ea177Y2lGIDthqSDBk" \l "v=onpage&q=goleman%20La%20practica%20de%20la%20inteligencia%20emocional&f=false" https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=z1vrV_OL06kC&oi=fnd&pg=PT4&dq=goleman+La+practica+de+la+inteligencia+emocional&ots=Th2cOETEPz&sig=umjw-u-i2ea177Y2lGIDthqSDBk#v=onpage&q=goleman%20La%20practica%20de%20la%20inteligencia%20emocional&f=false
- Gondim, L., & Estramiana, S. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65164/39480>
- Good, T., & Brophy, J. (1996). Psicología Educativa Contemporánea. Obtenido de <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/psicologia-educativa-woolfolk-7c2aa-edicion.pdf>
- Huerta, A. (Dirección). (2017). Inteligencia emocional [Película]. Obtenido de: Obtenido de: HYPERLINK "https://www.youtube.com/watch?v=K_CzwBUxMBc" https://www.youtube.com/watch?v=K_CzwBUxMBc
- Kolb, D. (1983). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. . Englewood Cliffs: Prentice-Hall. Obtenido de: HYPERLINK "https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=jpbeBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=kolb+Experiential+Learning&ots=Vn7VsQW0Oe&sig=z0KRz1e_RgYd7q-56PIWF_DNpXU" \l "v=onpage&q=kolb%20Experiential%20Learning&f=false" https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=jpbeBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=kolb+Experiential+Learning&ots=Vn7VsQW0Oe&sig=z0KRz1e_RgYd7q-56PIWF_DNpXU#v=onpage&q=kolb%20Experiential%20Learning&f=false

gle. com.ec/books?hl=es&lr=&id=jpbeBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=kolb+Experiential+Learning&ots=Vn7VsQW0Oe&sig=z0KRz1e_RgYd7q-56PIWF_DNpXU#v=onpage&q=kolb%20Experiential%20Learning&f=false

- Lòpez, J. (Dirección). (2013). Componentes de la inteligencia emocional [Película]. Obtenido de: HYPERLINK "https://www.youtube.com/watch?v=Hc_eKD2wpCs&t=1s" https://www.youtube.com/watch?v=Hc_eKD2wpCs&t=1s
- López, J. M. (2018). Estilos de Aprendizaje y Metodos de Enseñanza. UNED, 17- 22. Obtenido de: HYPERLINK "https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=fGVgDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=lopez+Estilos+de+Aprendizaje+y+Metodos+de+Ense%C3%B1anza&ots=fRG6RThB3-&sig=iq5wjOgL4_7t6te9GHULU6Zcnw" \l "v=onpage&q=lopez%20Estilos%20de%20Aprendizaje%20y%20Metodos%20de%20Ense%C3%B1anza&f=false" https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=fGVgDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=lopez+Estilos+de+Aprendizaje+y+Metodos+de+Ense%C3%B1anza&ots=fRG6RThB3-&sig=iq5wjOgL4_7t6te9GHULU6Zcnw#v=onpage&q=lopez%20Estilos%20de%20Aprendizaje%20y%20Metodos%20de%20Ense%C3%B1anza&f=false
- Mandiola, A. (Dirección). (2015). Identificar las emociones [Película]. Obtenido de: HYPERLINK "<https://www.youtube.com/watch?v=4tXX6FPrpTE&t=1s>" <https://www.youtube.com/watch?v=4tXX6FPrpTE&t=1s>
- Maslow, A. (2016). Motivación y personalidad. Obtenido de Oaji: <http://oaji.net/articles/2016/3757-1472501941.pdf>
- Maureira, S., & Sánchez, R. (2011). Emociones biológicas y sociales. Psiquiatría Universitaria. Obtenido de http://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3955/Cebria_Alegre_Noelia.pdf?sequence=1
- Mayer, J., & Solovey, P. (1997). La inteligencia emocional. Estados Unidos: Kairos. Obtenido de: HYPERLINK "<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>" <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Molero, D. Á. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID). Obtenido de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-CompetenciasEmocionalesDelAlumnadoAutoctonoElmigr-2691997.pdf>
- Montes, D. J. (2012). El cerebro y la Educación. Providencia: Aguilar Chilena de Ediciones S.A. Obtenido de: HYPERLINK "https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=dNeJDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=related:nLb79SZ-8UUJ:scholar.google.com/&ots=tdJFm2Ajcm&sig=7LUvAcEQU_vjD7cvFdY7c7XKMY8" \l

“v=onepage&q&f=false” https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=dNeJ_DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=related:nLb79SZ-8UUJ:scholar.google.com/&ots=tdJFm2Ajcm&sig=7LUvAcEQU_vjD7cvFdY7c7XKMY8#v=onepage&q&f=false

- Neus, H. (Dirección). (2013). Aprende a gestionar tus emociones constantemente [Película]. Obtenido de: HYPERLINK “<https://www.youtube.com/watch?v=gTXfy8dFDoA>” <https://www.youtube.com/watch?v=gTXfy8dFDoA>
- Osho, C. (2010). Inteligencia, la respuesta creativa al ahora. Grupo Editorial España. Obtenido de https://books.google.com.ec/books?id=FV9VMvrbOycC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Pacheco, N. &.-B. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumna-do: evidencias empíricas. Obtenido de: HYPERLINK “http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005” http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005
- Pozo, & Monereo. (1999). El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo. Madrid: Santillana. Obtenido de: HYPERLINK “https://www.researchgate.net/profile/Carles_Monereo/publication/44428012_El_aprendizaje_estrategico_ensenar_a_aprender_desde_el_curriculo_Juan_Ignacio_Pozo_y_Carles_Monereo_coordinadores/links/547a57720cf205d1687fadaf/El-aprendizaje-estrategico-ensenar-a-aprender-desde-el-curriculo-Juan-Ignacio-Pozo-Y-Carles-Monereo-coordinadores.pdf” https://www.researchgate.net/profile/Carles_Monereo/publication/44428012_El_aprendizaje_estrategico_ensenar_a_aprender_desde_el_curriculo_Juan_Ignacio_Pozo_y_Carles_Monereo_coordinadores/links/547a57720cf205d1687fadaf/El-aprendizaje-estrategico-ensenar-a-aprender-desde-el-curriculo-Juan-Ignacio-Pozo-y-Carles-Monereo-coordinadores.pdf
- Pozo., J. (2008). Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje. Obtenido de <https://tutorientacion.files.wordpress.com/2017/05/pozo-aprendices-y-maestros-cap-5-el-sistema-de-aprendizaje.pdf>

Consideraciones sobre los fines de la educación ciudadana en la modalidad de EIB en la formación de formadores.



“No se escribieron manuales para ser un buen campesino, buen indio, buen negro, buen gaucho, ya que todos estos tipos humanos eran vistos como pertenecientes al ámbito de la barbarie” (Castro Gómez, 2020: 168)

Prof. Ana Paula Reyes Ocampo

Universidad Nacional de Salta; Instituto de Formación docente n° 6011

Resumen

A lo largo del dictado de la asignatura Formación ética y ciudadana en la carrera de profesorado de educación primaria surgieron una serie de interrogantes que nos llevaron a cuestionar los propósitos de la educación ciudadana en los formadores de formadores y en el nivel primario, donde los estudiantes llevan a cabo sus prácticas en contextos de diversidad étnico-lingüística. En este sentido, el presente trabajo propone el abordaje de dos líneas de discusión centrales, a saber, la pregunta por la construcción histórica de la ciudadanía y la problematización de los imaginarios docentes frente a las “razones de educar” en la modalidad de EIB. Para ello consideramos los aportes metodológicos del filósofo Carlos Cullen (1997) basados en la indagación y la crítica del poder productivo de subjetividad social de la educación, la que a su vez nos permite comprendernos y comprender los propósitos de la educación legitimados por razones sociales, políticas, económicas, culturales en lucha constante. Intentaremos poner en valor la FEC en la (de)construcción de proyectos de vida individuales y colectivos con una mirada principalmente ética (filosófica) y política.

Introducción

El presente trabajo está motivado por recientes intercambios y discusiones que tuvieron lugar en el marco del dictado de la asignatura Formación ética y ciudadana (en adelante FEC) en el profesorado de educación primaria con orientación en EIB, así como por observaciones tras una breve suplencia en un colegio secundario rural con sede en una comunidad wichí. Tiene por objetivo recoger algunas inquietudes y experiencias de mis estudiantes -futuros formadores- que me permitieron, a través de aportes teóricos, problematizar el sentido de la FEC en la educación formal y más precisamente en la modalidad de Educación intercultural bilingüe.

Partimos del supuesto de que las preguntas centrales que surgen en el marco del dictado de la FEC en la carrera docente están vinculadas a los valores concretos que definen una vida buena y feliz en el plano individual, así como formas o modelos de ser “buenos ciudadanos/as” en el espacio político/público. Esto nos lleva a afirmar que el espacio de la FEC tiene un rol decisivo y estratégico en la (de) construcción del aspecto normativo de la educación, en otras palabras, en la producción material y simbólica de subjetividades. En este sentido, nuestros ejes de discusión se basarán en 1) la pregunta por la construcción histórica de ciudadanía en contextos de diversidad étnico-lingüística, y 2) la problematización de los imaginarios docentes frente a las “razones de educar”.

Nuestra metodología, fundamentada en los postulados del filósofo argentino Carlos Cullen, consiste en indagar en la educación-concebida como práctica social-“(…) su poder productivo de subjetividad social, que nos permita comprendernos, presuponiendo que a esa presencia dispersa la determinan “razones de educar” que legitiman razones sociales, políticas, económicas, culturales, y que llegados ahí solo cabe la crítica y la resistencia” (Cullen, 1997: 21) En otras palabras, a lo largo del trabajo intentaremos problematizar el aspecto normativo de la educación y de esta manera dar el segundo paso en la filosofía de Cullen, a saber, el ejercicio de la crítica y la resistencia frente a configuraciones de poder y modelos éticos y políticos hostiles con la diferencia/ la Otredad.

El problema de la “invención de la ciudadanía” y las representaciones sobre la enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana.

En el marco de una crítica a las nuevas configuraciones de poder en la era de la globalización, Castro Gómez (2020) afirma que, “La formación del ciudadano como “sujeto de derecho” solo es posible dentro del marco de la escritura disciplinaria y, en este caso, dentro del espacio de legalidad definido por la constitución. La función jurídico-política de las constituciones es, precisamente, inventar la ciudadanía, es decir, crear un campo de identidades homogéneas que hicieran viable el proyecto moderno de la gubernamentalidad” (Castro Gómez, 2020: 167)

Si bien el fenómeno de la invención de la ciudadanía está comprendido en el proyecto de la modernidad, el que coincide a su vez con dos procesos relacionados entre sí, la formación de estados nacionales y la consolidación del colonialismo, nos interesa resaltar en esta oportunidad que ciertos dispositivos y tecnologías de saber/poder modernos subsisten en la escuela y tienen un efecto de subjetivación innegable.

La pensadora venezolana Beatriz González (1996) señala tres prácticas disciplinarias implicadas en la formación de la ciudadanía latinoamericana del siglo XIX: las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua. Dichas tecnologías de subjetivación se legitiman a través de un elemento en común que es la palabra escrita, por supuesto en lengua española. La escritura tuvo un papel central en la construcción de leyes e identidades nacionales y, por consiguiente, en la definición de los límites de la legalidad a través de las constituciones. En consecuencia, con la invención de la ciudadanía se privilegian identidades homogéneas y/o ideales del “buen ciudadano”: se establece una clara separación entre

los hombres mayores, blancos, propietarios, heterosexuales, católicos y letrados, educados en mente y cuerpo según ideales estéticos y morales modernos, “útiles para la patria”, mientras que por otro lado se encuentran los/las que no cumplen los requisitos de “civilidad”: mujeres, negros, homosexuales, analfabetos, etc, los/as que permanecerán por fuera del ámbito de la legalidad. Por esta razón, Castro Gómez sostiene que la invención de la ciudadanía es un proceso directamente relacionado con el de la invención del Otro, lo que se puede entender de igual forma en términos de “civilización” y “barbarie”.

Como señalamos arriba, la educación tuvo un papel fundamental en los procesos de configuración y legitimación de relaciones de poder que reprimen las diferencias y promueven tipos de subjetividades homogéneas, dejando por fuera la Otridad: mujeres, indígenas, homosexuales y disidencias, extranjeros, etc. Asimismo, González señala que han sido las tecnologías pedagógicas las principales responsables en la construcción de los imaginarios de “civilización” y, a contraluz, de los imaginarios de “barbarie”. Dicho esto, destacamos dos aspectos que nos permiten trazar una línea de continuidad respecto a los propósitos de la educación en la modernidad y los del presente en relación a la construcción de ciudadanía en contextos de diversidad étnico-lingüística. Por un lado, resaltar la función disciplinaria de las tecnologías pedagógicas como los manuales de urbanidad. De acuerdo a la autora, los manuales han intentado reglamentar, bajo el peso de la autoridad del libro, la represión de los instintos, el control de los movimientos del cuerpo, la domesticación de lo que se consideró como “bárbaro” (lo campesino, lo indígena, lo gauchesco, lo popular) sobre todo, en vistas a crear al homo economicus, al ciudadano proletario que somete su tiempo y su cuerpo al proceso de producción.

En la actualidad podemos hacer un paralelismo con lo que acontece en las aulas, y problematizar ¿qué tecnologías pedagógicas están encaminadas a producir qué tipos de subjetividades?, es decir bajo qué valores e ideales, ¿para qué tipos de proyectos individuales y colectivos? ¿Qué legitima nuestras prácticas educativas en los contextos de diversidad cultural? Nuestra propuesta de formación ética y ciudadana se fundamenta en la construcción de ciudadanías interculturales y críticas que hagan posible, citando al subcomandante Marcos del movimiento zapatista, “un mundo donde quepan muchos mundos”, donde se acoja la diferencia en su potencialidad y que no se convierta en fuente de desigualdad. El camino sigue estando lleno de desafíos porque entendemos que en primera instancia nos enfrentamos a las representaciones sociales casi ideológicas que como docentes tenemos acerca de nuestros estudiantes originarios y de sus comunidades, de lo que entendemos

por un “buen/a ciudadano/a” y de las expectativas de proyectos de vida individual y colectivos con los que operan nuestras prácticas educativas y con las que juzgamos al resto. Nos parece urgente preguntarnos al respecto ¿cómo se han construido esos imaginarios históricamente? ¿no somos acaso productores o reproductores de tecnologías contemporáneas que producen mismidad?

Por otro lado, nos interesa resaltar también un aspecto que nos parece clave al momento de preguntarnos por “las razones de educar”. Para Carlos Cullen (1997) la educación se define no por una supuesta esencia, sino por tratarse de una práctica social discursiva, condicionada por su historicidad, su discursividad y sobre todo su normatividad. Este último aspecto conecta a las prácticas educativas directamente con la ética y la política. Dicho esto, las razones de educar que intentaremos problematizar quedan caracterizadas por el filósofo argentino de la siguiente manera:

- Son los fundamentos, las razones para justificar la educación como práctica social.
- Están presentes no solamente en las mismas prácticas educativas sino también en las formas de vida en general.
- Pertenecen a un campo de disputa de interpretaciones, lucha por la hegemonía, imposiciones ideológicas, construcción de subjetividad y de la realidad social.

De esta forma, son razones de educar por ejemplo los presupuestos de los modelos de vida que en el imaginario docente postulamos como propósitos universales que debieran perseguir nuestros estudiantes al terminar, por ejemplo, el nivel secundario y la carga valorativa que supone cumplir o no con estos objetivos de vida en los términos de éxito y fracaso. De más está señalar que el ideal de vida más frecuente en el imaginario social es el del proletario/a que debe adquirir competencias necesarias para disciplinar su fuerza de trabajo y que ingresa al mercado laboral aportando su cuerpo y su tiempo, obteniendo a cambio un salario que le permita cubrir gastos de necesidades básicas y además poder ingresar al engranaje de consumo de otros bienes-que cada vez más se convierten en servicios o productos de primera necesidad. Creemos necesario preguntarnos qué alcances éticos y políticos tiene este imaginario que de cierta manera se remonta a los procesos de invención de la ciudadanía (del homo economicus) y que generan, como señalamos, un contraluz a través de la invención de la otredad así como la represión de las identidades, cosmovisiones, culturas y lenguas otras.

La principal consecuencia que acarrea estos tipos de representaciones es el des-

crédito de formas de vida otras que no responden a la expectativa universal que muchas veces volcamos sobre nuestros estudiantes, que las excede y en ocasiones escapan a la “racionalidad” criolla/eurocéntrica hegemónica. Como consecuencia, los/as estudiantes que trabajan en la informalidad y la precariedad, que no tienen “la suerte” de obtener un salario con las prestaciones sociales básicas, los/as campesinas, los/as jóvenes indígenas que no pueden sostener sus estudios superiores por razones diferentes, o que habitan en la ruralidad y no en la ciudad, ingresan al ámbito de la “barbarie”. Si bien nuestra intención no es defender el desempleo ni contradecir la lucha por la cobertura de necesidades básicas (o del derecho a consumir como cualquier otro ciudadano/a) porque entendemos que esto es una cuestión de derechos humanos, sí consideramos necesario cuestionar los valores e imaginarios acerca del futuro de nuestros/as jóvenes, sobre todo en el actual contexto global crisis. Nuestra tarea como docentes también debe ser problematizar los imaginarios, sentidos, los valores, las proyecciones sobre el futuro, en definitiva, la misma moral que conscientemente y hasta inconscientemente nos lleva a actuar en nuestro presente y a construir nuestra realidad y la realidad de nuestros estudiantes.

En resumen, desde el área de FEC tenemos mucho que hacer y decir al respecto al tratarse de un espacio curricular que debe problematizar los fines de la educación formal, aún más en contextos de diversidad sociolingüística, siempre que entendamos que la enseñanza de la formación ética y ciudadana constituye una responsabilidad y obligación de cualquier escuela de formar sujetos morales y políticos (Raffa; Cola, 2018: 49)

Las “razones de educar” en la modalidad de EIB: tensiones entre la educación tradicional y la educación formal.

En el apartado anterior recuperamos la crítica de Castro Gómez a los procesos de invención de la ciudadanía y al proceso correlativo de invención del Otro y señalamos que ciertas tecnologías pedagógicas reproducen los discursos hegemónicos del proyecto de la modernidad, dando como resultado subjetividades, modos de vida invisibilizados y negados. Asimismo, problematizamos los imaginarios normativos de las prácticas educativas implicados en la formación de ciudadanía ideales, representaciones que dejan de lado manifestaciones que no se adecúan a las expectativas hegemónicas siendo cada vez más hostiles con las diferencias culturales, lingüísticas, geográficas, etc., con lo cual se profundizan las desigualdades históricas.

Es innegable que las subjetividades originarias constituyen uno de los sectores históricamente invisibilizados y relegados al estatus de ciudadanía desde los comienzos de la consolidación de los Estados Nacionales. Tal como señalan Castro Gómez (2020) y Beatriz González (1996), las tecnologías pedagógicas han tenido un rol estratégico en la producción material y simbólica de la Otredad excluida de la categoría de “buen ciudadano”. En sintonía con los autores mencionados anteriormente, el historiador y antropólogo Cristobal Wallis (2010) en un trabajo que consideramos problematiza el sentido de la educación formal para cada contexto cultural de una serie de comunidades y despliega algunas preguntas que nos parecen pertinentes como ¿es factible la interculturalidad en la educación pública?, ¿cómo quieren que sea la educación formal ahora?, ¿cómo era la educación en el pasado antes de la escuela y qué visión tienen de la educación en la actualidad?

Las preguntas anteriores nos remiten directamente a lo que entendemos con Carlos Cullen por “razones de educar”. Tras la consulta realizada por el autor a más de veinte comunidades wichí de la zona del Pilcomayo, nos interesa resaltar los siguientes aspectos en relación a nuestro eje del trabajo, a saber, la normatividad de la educación intercultural bilingüe en nuestro presente:

1. La educación formal enseña valores, competencias y conocimientos que pertenecen a la sociedad no indígena, lo que traza una distancia enorme respecto a los ideales de la educación tradicional wichí. Las cualidades de la persona que se espera formar en el imaginario de las comunidades está vinculado a una formación integral de la persona que conoce el mundo y cómo relacionarse con él y que se conoce a sí mismo, conoce su interior. Como señala el autor, “Todos apuntan a la formación de ciertas actitudes y comportamientos y demuestran la preocupación de los wichí de que la educación sea fundamentalmente ética” (2010: 157)
2. Los saberes y aprendizajes que se espera que adquieran las generaciones indígenas se construyen sobre un presupuesto epistemológico que pone en relación necesaria la teoría y la práctica. En cambio, en la didáctica de la educación formal, en la que el conocimiento se basa en la separación entre el objeto que se conoce, el contexto y el sujeto del aprendizaje. Otro aspecto de la educación tradicional es que los aprendizajes significativos lo son en la medida en que permiten la actualización de las relaciones sociales (de parentesco y de pertenencia) y sus valores en las comunidades.
3. En conexión con el punto anterior, hay un aspecto que tensiona la enseñanza tradicional de la formal y que está relacionada con las relaciones sociales y sus actores. Con la educación formal se produce un desplazamiento de las relaciones

de parentesco arraigadas en el proceso educativo. Ya no son los padres ni madres ni ancianos los maestros o formadores/as de las generaciones venideras

4. En resumen, el autor señala que el formato de la escuela hoy trastoca y desplaza definitivamente el esquema del sistema anterior. Por consiguiente, las demandas por parte de los sectores wichí reclaman una educación que ofrezca conocimientos, destrezas y competencias unidos a una ética y una formación integral de la persona y que resista en cierta forma al avance de la ideología de mercado en el actual sistema mundo capitalista. En palabras del pensador:

“(…) si la escuela no logra ofrecer una educación que asegure que sea de provecho práctico para los wichí y, que a su vez, una los dos polos definidos por ellos mismos (“ta yahan honhatej” y “ta yahan chowejej”), la cultura del mercado va a imponerse, creando sus propios canales educativos, imponiendo sus propios valores y haciendo cada vez irrelevante la escuela para los wichí” (Wallis, 2010: 162)

De lo anteriormente señalado, nos interesa resaltar dos aspectos. Por un lado, el potencial crítico que se puede generar desde el espacio de formación ética y ciudadana, no sólo para los estudiantes en formación docente sino también para acoger las demandas educativas de las comunidades originarias en los distintos niveles educativos. Por otro lado, plantear ciertos interrogantes abiertos al respecto ¿cómo resignificar la importancia de los lazos de parentesco en la EIB? ¿cómo frenar los “atentados” a las relaciones sociales tanto por parte de la implementación de la educación formal así como por las influencias de la cultura del mercado? ¿Cómo esto puede ser posible sin condenar a las culturas originarias a ser fetiches o mercancías culturales donde las relaciones de poder permanecen intactas?

Conclusión

Hemos intentado mostrar a lo largo de este trabajo, que la asignatura FEC es un espacio propicio para la problematización de los valores y modelos asociados al “buen ciudadano” y por consiguiente, de los imaginarios docentes que constituyen en parte la dimensión normativa de la educación formal en general.

Por un lado, sostenemos que en las prácticas educativas subsisten de cierta forma las tecnologías de poder modernas que marcaron una línea divisoria entre lo civilizado y lo bárbaro, dejando en este último ámbito toda la multiplicidad de modos de vida, valores y proyectos que no se corresponden con el ideal de homo economicus requerido por los estados nación incipientes. Consideramos que es necesario desde la FEC cuestionar desde nuestro lugar de formadores de formadores aquellas prácticas educativas que en lugar de afirmar la multiplicidad son productoras

de mismidades y que no contribuyen sino a reproducir lógicas contrarias a la vida. Por otro lado, subrayamos la necesidad de una crítica de los imaginarios docentes en lo que respecta a dimensión normativa de la educación, sus razones o propósitos últimos. Creemos que es necesario resignificar valores, demandas y modos alternativos de existencia preexistentes y promovidos por las configuraciones de la educación tradicional de comunidades indígenas, en razón de que si bien no son recetas milagrosas frente a la crisis global, sí pueden transformar en cierta forma las “razones de educar” a través fundamentos éticos menos individualistas y mercantilistas.

Por último, no está de más señalar que la asignatura FEC es un campo disciplinar particularmente problemático donde se construyen sentidos en torno a los propósitos de la educación (ciudadana), tal como intentamos reflejar en el presente trabajo. Por esta misma razón creemos que es necesario habilitar los debates actuales en este espacio y asumir su enseñanza como responsabilidad y obligación de cualquier escuela de formar sujetos morales y políticos (Raffa; Cola, 2018: 49) Este ha sido nuestro horizonte y la condición de posibilidad de lo que se propone como ejercicio crítico de la educación formal y de los interrogantes que dejamos abiertos en el presente trabajo.

Bibliografía

- Cola L.; Raffa M. (2018) Una ética y una ciudadanía para encontrarnos con los otros. Propuestas didácticas abiertas para la enseñanza de la Formación ética y Ciudadanía en los distintos niveles. Homo sapiens: Rosario.
- Cullen, C. (2000) Críticas de las razones de educar, Buenos Aires: Paidós.
- Castro Gómez, S. (2020) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro” en La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Ciccus.
- Wallis, C. (2010) Discurso y realidad de la EIB en comunidades wichí del Pilcomayo, Salta. ¿Es factible la interculturalidad en la escuela pública? en La educación intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas. Buenos Aires: Noveduc.
- Agamben, G. (2014) Qué es un dispositivo. Buenos Aires: Adriana H. editora

**“Re encontrate con el gran maestro que sos y que tus
alumnos esperan”**



Autor 1

NORMA ROSAS

Prof. Para Enseñanza primaria. Disertante, es-
pecialista en Derecho Administrativo Diplom.
Abogado del niño
normabeatrizrosas@hotmail.com

Eje temático del Congreso:

Eje temático II

La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos.

2.9 – La centralidad de los vínculos y las emociones. La construcción de la convivencia escolar y los aprendizajes en la escuela.

Resumen

Introducción

La ponencia se inspira en mis recopilaciones como disertante en encuentros con docentes de toda la provincia, durante los cuales, lo más impactante fue la motivación personal que se observaba la final de las charlas.

A pesar que mi formación, inter y multidisciplinaria, me llevaba a disertar sobre aspectos legales, era imposible no emplear mi formación en liderazgo educativo con algunas pinceladas del coaching ontológico, logré impactar en el grupo de docentes asistentes, liberando en ellos el inicio de un potencial creativo y entusiasta, que es el que se necesita INDEFECTIBLEMENTE hoy en día, para sostener la educación, en nuestra realidad, LA PROVINCIA DE SALTA.

Desarrollo

La carrera veloz de la tecnología a nivel mundial, amenaza con dejar afuera del campo educativo, social, cultural, político y económico, a la gran mayoría de países en vías de desarrollo, o que tienen crisis sociales irresueltas. Sin embargo, queda en el docente una chispa de esperanza, puesto que en sus manos está su propio potencial pedagógico y la responsabilidad de aportar a la formación de los ciudadanos del futuro, nada más y nada menos.

Para hacer visible y concreto este potencial, el docente debe NECESARIAMENTE re encontrarse en sí mismo, orientado en la coherencia de lo que piensa, dice y hace en su desempeño laboral, independientemente del campo de acción donde se desempeña, repito: “independientemente del lugar de trabajo en el que se encuentre”. Porque quien se encuentra a sí mismo, es absolutamente CAPAZ DE TRANSFORMAR POSITIVAMENTE SU REALIDAD.

Necesitamos docentes conectados y re significadores de su “VOCACIÓN DOCENTE”. Cuánto bien hacen al mundo aquellos que se desempeñan con vocación, con entrega, con compromiso, y por oposición, cuánto daño hace un profesional sin amor por su trabajo.

Estas actividades deben sostenerse en el tiempo, deben ser realizadas por acto-

res locales, por docentes, que emerjan desde el campo de acción local, porque un docente salteño, sabe cuál es su realidad provincial, en contexto urbano, rural, periférico, etc. Nuestra idiosincrasia, define mucho de nuestro entorno laboral. Revaloremos a nuestros exponentes locales, grandes disertantes, investigadores, profesores que entregan silenciosamente su talento en las aulas de nuestra provincia, nos retroalimentemos de su ciencia docente, de sus años de experiencia y formación académica, y busquemos despertar ese potencial creativo dormido, entristecido, cansado, que hoy en día se refleja en las aulas.

Conclusiones

Qué importante sería que se exija a un docente, antes de firmar una toma de posesión, el contrato de no perder nunca sus sueños, de sostener sus ilusiones, de luchar por las utopías de la educación, porque solo así se recuperará la magia de las aulas, y podremos sembrar en nuestros niños y adolescentes, la esperanza que nos está siendo arrebatada, y lograr que en algunos años, los niños de hoy sean jóvenes creativos, conectados y fieles a ellos mismos, a sus ideales, a sus sueños, comprometidos con mejorarse y mejorar sus contextos.

Por todo lo antedicho, haciendo uso de la formación académica e interdisciplinaria con la que cuento, me considero capaz de vincular diversas áreas, con herramientas del coaching ontológico, lo que me permite capacitar a equipos de trabajo docente, para una re significación de su rol en las aulas, logrando una motivación, y lanzando un disparador para que el personal se re encuentre en primer lugar con su opción laboral por la docencia. Es por eso, que ofrezco mi ponencia para formar parte de este seminario. Y agradezco al Ministerio de Educación, la apertura de una convocatoria tan relevante.

Palabras Clave

VOCACIÓN FORMACIÓN TRANSMISIÓN COHERENCIA

Introducción

Hacia un re encuentro

Hoy en día, la vorágine de nuestra actividad laboral nos impide centrarnos en lo importante: Nos pasamos más horas trabajando, planificando, capacitándonos, que pensando en si estamos realizando nuestro quehacer pedagógico como quisiéramos y aún más, si la vida que llevamos realmente nos satisface.

Una buena señal es saber que, si hemos llegado a esta charla, es porque, en el fondo, estamos dándonos cuenta que hay algo que no termina de estar muy bien.

Y te pregunto y me pregunto ¿Qué puedo hacer para mejorar mi trabajo en el aula,

con mis alumnos?

¿Notaste si te está pasando por alguna parte del cuerpo este desgano, este cansancio, esta confusión, esta pérdida del entusiasmo por la profesión que ejerces?
¿Dónde quedó aquel primer llamado a la vocación docente? ¿Lo hubo?

Desarrollo

Vocación- Coherencia

Traigo la linda propuesta para que puedas darte cuenta que es posible mejorar y hasta cambiar positivamente el curso de tus prácticas pedagógicas, reconociendo, que el simple hecho de cambiar algunas creencias, te puede alejar de la posición de “víctima del sistema”, para darte el nuevo cargo de co creador de tu universo pedagógico

Es una especie de información revolucionaria, que te permite re escribir el guión de tus prácticas pedagógicas, pues el conocimiento de vos mismo te brindará una mayor capacidad de actuación. Y, por consiguiente, todo lo que capitalices intelectual y emocionalmente en tu vida, por ley natural, lo vas a transmitir a quienes están en tu aula, y eso se llama coherencia.

Un líder auténtico es coherente. Podés aprender, o re aprender, o mejorar el liderazgo de tu práctica pedagógica ¿Cómo?

Hoy te dejo algunas sugerencias que pude compartir durante algunos encuentros con docentes de toda la Provincia, y que fueron disparadores motivacionales para una auto reflexión sobre tu presente como educador.

En primer lugar, se parte desde el encuentro con vos mismo, la reconexión con la vocación docente que elegiste hace unos años para ejercer y vivir de esta profesión
¿Cómo voy al re encuentro con el ejercicio de mi rol?

- Definí tus metas y objetivos
- Reconocé tú potencial, o multi potencial
- Escuchate, infórmate, desarrolla tu pensamiento critico
- Dedica tiempo a lo que te gusta: ¿qué es lo que realmente ilumina tu aula?
- Permitite evolucionar
- Cambiá lo que no te guste y puedas gestionar
- Animate a aprender algo nuevo y de tu interés.

Conclusiones

Solo transmites lo que eres.

Estás al frente de una generación futura, tu primer objetivo pedagógico es formarlos para ése futuro.

Eres un continuo aprendiz en el sendero de tu vida, por lo tanto será parte de tus

prácticas, una formación continua, pero desde lo que verdaderamente te interesa, desde objetivos reales, consciente que estás inserto en un contexto fluctuante y tecnológico, profundamente atravesado por crisis sociales; consciente que tu grupo de alumnos carga con adversidades, con frustraciones y vulnerabilidades, y que por eso tu carrera docente exige mucho temple de vos . Te invito a creer en las utopías educativas, creé en la belleza de tus sueños, y recordá que sos un gran maestro, porque grandes maestros han sembrado en vos las ganas de conocer, el entusiasmo por saber y el alto honor de ser vos mismo. ¡DALES A TUS ALUMNOS LA OPORTUNIDAD DE RECIBIR LA MEJOR VERSIÓN DE VOS!

Referencias

Libro impreso:

- Rafael Echeverría (2005) Ontología del Lenguaje. Chile. Lom Ediciones
- Lipton, Bruce (2007) La biología de la Creencia. Madrid. Palmyra.
- Manes Facundo (2019) Decir presente, hacer Futuro. Buenos Aires. Planeta
- Mañez, Carmen; Navarro, Belén (2006) Coaching para docentes. Alicante. Editorial Universitaria
- De Mello Antony (2011) Autoliberación Interior. Buenos Aires. Lumen.

Radiografía de la diversidad indígena en la UNSa



Autor 1

Gonzalo Víctor Humberto Soriano

Prof. En ciencias de la educación
gvhsoriano@gmail.com

Autor 2

Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Dra. En educación
elysulca@gmail.com

Autor 3

Marcela Arocena

Prof. En ciencias de la educación
marcelaarocena01@gmail.com

Eje temático del Congreso: Eje temático II. La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos.

Resumen

En esta ponencia presentamos una “radiografía” de la diversidad étnica en la Universidad Nacional de Salta. Los datos que compartimos forman parte de los avances preliminares del Proyecto de Investigación del CIUNSA N°2865/0: “Trayectorias socioeducativas y desigualdades: experiencias emocionales de estudiantes indígenas de primer año de las carreras de la facultad de humanidades de la UNSa”. En esta oportunidad, recuperamos datos demográficos de las poblaciones indígenas presentes en este escenario; exponemos los programas y los proyectos nacionales e institucionales que promueven el ingreso y la permanencia de este sector poblacional y desarrollamos las categorías analíticas del proyecto para conformar un campo de sentido que nos permitiría indagar los soportes socioafectivos que operan en el sostenimiento de las trayectorias académicas de esta población. Realizamos este trabajo con el objetivo de describir el panorama en el que se encuentra la UNSa en relación a las poblaciones indígenas. Entre las primeras aproximaciones, destacamos que, a nivel discursivo, se han formulado propuestas que tienden a generar espacios inclusivos, aunque resta analizar cómo se vinculan los sujetos con las iniciativas. Por esta razón, recuperamos las perspectivas socio afectivas de matriz crítica que nos permitirán comprender de qué manera los/as jóvenes transitan su trayecto formativo.

Palabras Clave

Jóvenes indígenas, Universidad, Trayectorias Académicas, Experiencias Socioafectivas

INTRODUCCIÓN

En Argentina, el estudio acerca de las juventudes indígenas y su vinculación con el campo de la educación superior es reciente (Guaymas, 2018). En su mayoría, las investigaciones sobre dicha temática son abordadas y complejizadas desde el campo de la antropología y las ciencias de la educación. Desde estas disciplinas se analiza el ingreso y la permanencia de dichos sujetos en las instituciones educativas universitarias, la apropiación que hacen de los escenarios por donde transitan y las representaciones y las demandas que existen entorno a la educación superior para las poblaciones indígenas (Ossola, 2015; Mancinelli, 2016; Nuñez, 2017; Hanne, 2019; Ossola, Mancinelli, Aliata y Hecht, 2019). Con esta ponencia pretendemos contribuir a estas pesquisas presentando una “radiografía” de la diversidad étnica en la Universidad Nacional de Salta. En primer lugar, recuperamos datos demográficos de las poblaciones indígenas presentes en este escenario. Tomamos

como base las informaciones proporcionadas por la Dirección General de Estadísticas Universitarias de la UNSa en relación a las variables sexo, lugar de residencia y financiamiento para las carreras que cursan. Atendiendo que este escrito se enmarca en el proyecto de investigación del CIUNSA: “Trayectorias socioeducativas y desigualdades: experiencias emocionales de estudiantes indígenas de primer año de las carreras de la facultad de humanidades de la UNSa” ahondamos en el comportamiento poblacional de los/as estudiantes que se encuentran inscriptos/as en carreras de la Facultad de Humanidades en el periodo 2017-2020. En segundo lugar, nos centramos en los programas y proyectos nacionales e institucionales que buscan dar respuestas a las condiciones reales de ingreso y permanencia a estudiantes de pueblos indígenas. Realizamos una descripción de aquellas acciones que abogan por la inclusión de indígenas en la universidad pública. Por último, desarrollamos las categorías analíticas que nos permitirán focalizar en los soportes socioafectivos que operan en el sostenimiento de las trayectorias académicas de esta población.

Tomando los aportes de Kaplan (2016) entendemos que las trayectorias escolares comprenden dos dimensiones profundamente relacionadas: una material objetiva vinculada las condiciones materiales y económicas que disponen los sujetos o que proporcionan las instituciones educativas para contribuir al acceso, permanencia y egreso de las y los estudiantes y, una dimensión simbólico-subjetiva ligada a las experiencias emocionales que tienen lugar en las interacciones escolares cotidianas y al capital cultural que poseen estos jóvenes en tanto operan como signos de distinción, jerarquización y desigualdad en el contexto de una universidad hegemónica. De tal modo, el interés de abordar estos apartados se asienta en la idea de describir el panorama en el que se encuentra la UNSa en relación a las poblaciones indígenas. En este marco, destacamos que, a nivel discursivo, se han formulado propuestas que tienden a generar espacios inclusivos, aunque resta revisar cómo se vinculan los sujetos con las iniciativas.

DESARROLLO

Radiografía demográfica de la presencia indígena en la UNSa

El estudio realizado en marco del Proyecto de Investigación del CIUNSA: “Trayectorias socioeducativas y desigualdades: experiencias emocionales de estudiantes indígenas de primer año de las carreras de la facultad de humanidades de la UNSa” tiene suelo en la UNSa. Institución que, desde su fundación en 1972, se encuentra ligada a discursos vinculados a la inclusión de sectores históricamente “postergados”. A esto se suma la reivindicación de la diversidad que caracteriza al territorio geográfico al asumirse como una institución de frontera (Ilvento, Martínez, Berdguer y Rodríguez, 2011). En los últimos años, se puede advertir, que quienes tran-

sitaron y/o transitan una formación universitaria, en su mayoría son provenientes de niveles socioeconómicos medios y bajos (Ossola, 2015) y muchos/as de ellos/as son la primera generación familiar en acceder a este nivel (Ilvento, Martínez, Berdaguer y Rodríguez, 2011).

Entre los/as estudiantes que asisten a esta institución se encuentran los/as jóvenes que al momento de registrar su inscripción en carreras de grado que ofrece la UNSa ¹manifiestan su pertenencia a un pueblo indígena. Según la información proporcionada por el área de estadística de la institución, entre el 2017 y el 2020, un total de ochocientos sesenta y cinco estudiantes se encuentran inscriptos/as en carreras de grados que ofrece dicha institución. Cabe destacar que la presencia de estos/as jóvenes fue creciendo en la universidad, principalmente en su sede central. Asimismo, es posible advertir que las otras sedes y extensión áulicas también contemplan presencia indígena en sus matrículas. En el gráfico N°1 podemos observar dicho comportamiento entre el periodo 2017 y 2020.



Respecto a las cuatro sedes se evidencia que la Central es la que más estudiantes

1 Nos referimos a los grupos de sectores desfavorecidos social y económicamente, de condición étnica y de género.

2 María Celia Ilvento, María Teresa Martínez, Leticia Berdaguer y Judith Rodríguez (2011) sostienen que “la nueva Universidad de Salta se autodefinía, entonces, por su diferencia con el modelo clásico de universidad argentina, como una universidad de frontera con un proyecto tendiente a articular la producción de saberes con los requerimientos socio-productivos de su lugar de enclave. Tal es así que la apertura al libre acceso de estudiantes de los países de la región sud andina -propias del área que correspondieran a las exigencias de un espacio de producción simbólico y económico con características particulares- fue uno de los ejes que sustentaron su accionar” (2011, p. 61).

3 La UNSa actualmente cuenta con una sede central en la capital de la provincia de Salta, cuatro regionales con funcionamiento en los departamentos de Orán, Metán, Rosario de la Frontera y Tartagal y cuatro extensiones áulicas en

localidades de Cafayate, Santa Victoria Este, Joaquín V. Gonzales y San Antonio de los Cobres.

indígenas recibe durante el periodo mencionado, le sigue la de Tartagal, Orán y con menor cantidad la de Rosario de la Frontera. Mientras que en las extensiones áulicas de Cafayate y Santa Victoria también se registra la inscripción de estos jóvenes, pero en menor medida. Una lectura posible es que las diferencias de ingresos en las distintas sedes y extensiones áulicas se debe a procesos históricos de exclusión material y simbólica de los/as indígenas de la educación superior universitaria y a que la presencia de la universidad en los distintos departamentos de la provincia es relativamente reciente.

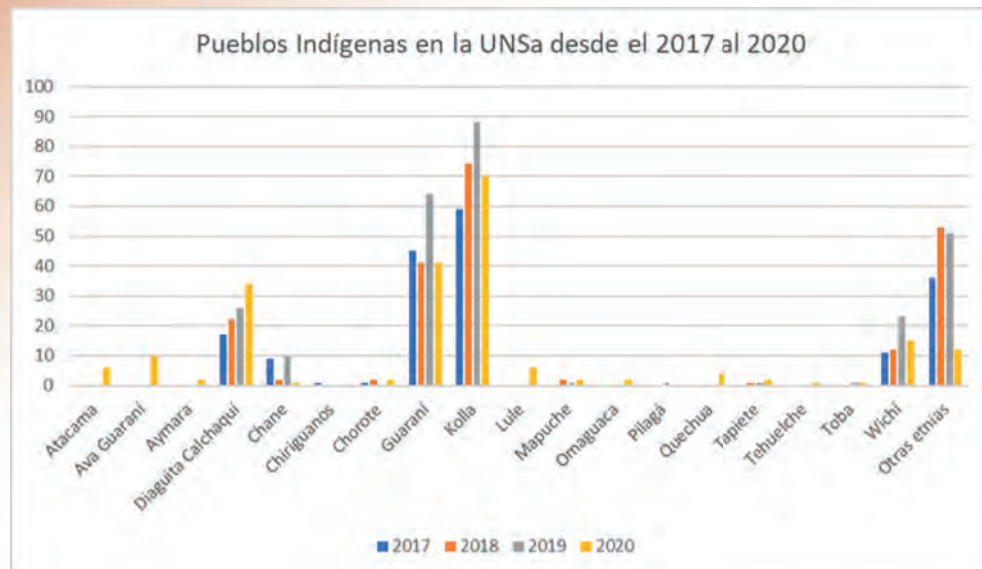
Por su parte, desde el año 2010, la UNSa pregunta acerca de la pertenencia a comunidades indígenas. Esta se encuentra en un formulario en línea que deben completar todos/as los/as aspirantes a cursar alguna carrera de grado en la institución. Posteriormente los/as candidatos/as deberán confirmar su inscripción mediante la presentación de ciertas documentaciones. Para este último caso, entre el 2017 al 2020, la universidad registró un total de dieciocho pueblos indígenas: Atacama, Ava Guaraní, Aymara, Diaguita Calchaquí, Chané, Chiriguano, Chorote, Guaraní, Kolla, Lule, Mapuche, Omaguaca, Pilagá, Quechua, Tapiete, Tehuelche, Toba y Wichí. Estos pueblos son constituidos por jóvenes que, al momento de ingresar a estudiar carreras de grado en la universidad, reivindican su identidad indígena.

En el gráfico N° 2 visualizamos que, de toda la población indígena en la UNSa, los integrantes del pueblo Kolla son mayoritarios, en segundo lugar, los del pueblo Guaraní, en tercera instancia los Diaguita Calchaquí, y por último, el pueblo wichí. Es notoria la opción “otras etnias” que responden los/as estudiantes en torno a su identificación indígena. Esto puede deberse a que no se vinculan a una etnia en particular o, de lo contrario, no se identifican con el listado de pueblos que detalla el formulario correspondiente. Resulta interesante destacar cómo, desde el año 2017 al 2020, la diversidad étnica aumentó su presencia en el contexto universitario. Por un lado, se registran integrantes de varios pueblos indígenas, como así también, el incremento poblacional de ciertos pueblos. Esto puede deberse a los impactos por parte de políticas educativas que buscan favorecer el ingreso y la permanencia de este sector poblacional en el nivel superior universitario.

Asimismo, consideramos necesario aclarar que la adscripción identitaria no solo puede verse reflejada en el formulario de inscripción, sino también en las voces de estudiantes que, al momento de asistir a ciertos espacios que ofrece la universidad transitan por procesos de reconocimiento y resignificación identitaria. De hecho, las experiencias investigativas de los últimos años aportan que, en el escenario universitario prevalecen ciertas “etiquetas” por las que deben hacer frente los/as jóvenes indígenas. Estas marcas forman parte del imaginario colectivo moderno-colonial que construyen y asientan estereotipos acerca del “ser indígena”. Aquellas,

promueven a que los/as jóvenes, por un lado, oculten o nieguen sus identidades con el fin de evitar discriminación, marginación o, por el otro, a que reafirmen su adscripción a un pueblo indígena (Soriano, Chacoma, Cachambi Patzi, 2020).

Es posible ver que la experiencia formativa no solo implica el trabajo en el aula, sino entraña un cúmulo de aspectos que tienen lugar durante el proceso de formación universitaria. Esto puede darse, por enunciar un caso, en la participación de los numerosos ámbitos que ofrece la institución de nivel superior. Ossola, Mancinelli, Aliata y Hecht, (2019) sostienen que las experiencias de socialización por estos espacios no redundan necesariamente en la pérdida de la identidad indígena, sino que se producen procesos complejos de resignificación, que no son del todo lineales. Es decir, propician una instancia de reverdecer identitario en donde los/as estudiantes fortalecen vínculos con las comunidades de las que provienen y, con ello, revalorizan ciertas prácticas culturales y lingüísticas.



Como mencionamos anteriormente, la sede central de la UNSa es la que mayor población indígena concentra. El gráfico N°3 expone que, entre las Facultades más elegidas por parte de los/as jóvenes indígenas, la Facultad de Ciencias de la Salud es la que presenta mayor cantidad de asistentes. La segunda Facultad seleccionada es la de Ciencias Económicas y, luego, en tercer lugar, se encuentra la Facultad de Humanidades. Otro número significativo de estudiantes inscriptos/as lo registra la Facultad de Ciencias Exactas, como cuarto lugar. En quinto lugar, está la Facultad de Naturales y, por último, la Facultad de Ingeniería.



De las carreras que ofrece la Facultad de Humanidades, posee una cantidad mayor de jóvenes indígenas el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en primer lugar; luego, se encuentran los Profesorados y Licenciaturas en Historia y en Letras, en segundo y tercer lugar respectivamente. La Licenciatura en Ciencias de la Comunicación se encuentra en cuarto lugar como carrera seleccionada por los/as jóvenes indígenas. Las carreras que registran menor cantidad de estudiantes indígenas son la Licenciatura en Antropología y el Profesorado y Licenciatura en Filosofía.



Del total de la población indígena inscripta en la Facultad de Humanidades cuarenta y siete son varones y sesenta y dos mujeres. Atendiendo al lugar de procedencia dos estudiantes provienen de la provincia de Formosa y nueve de Jujuy. El resto de los/as jóvenes son de la provincia de Salta, de los cuales cincuenta y uno provienen de la capital salteña, mientras que cuarenta y seis de localidades ubicadas al interior de la jurisdicción. El desplazamiento que los/as estudiantes indígenas realizan para continuar con sus estudios en la sede central de la universidad, supone un área de indagación sumamente interesante. Sobre todo, si se considera que la movilidad espacial influye en las trayectorias de estos sujetos forjando otras distinciones experienciales y de significatividad.

De tal modo, resulta interesante problematizar el reconocimiento y apropiación de los espacios universitarios por parte de los/as jóvenes indígenas, sobre todo porque este grupo poblacional transita por diversas posiciones sociales a partir de una condición social, etaria, étnica y de género. Este punto amerita un abordaje mucho más profundo para el cual este escrito resulta insuficiente. No obstante, procuramos dar cuenta de que la presencia de estudiantes indígenas en la UNSa constituye nuevas aristas “por tratarse de un nivel escolar del que se encontraron históricamente excluidos” (Ossola, 2015, p. 53). Lo anterior implica pensar la estadía en la universidad como un tránsito por contextos complejos donde la diversidad cultural se entremezcla con históricas relaciones de desigualdad, “lo cual repercute en la conformación de redes de inclusiones y exclusiones sociales, escolares, étnicas y de clase que se encuentran en constante redefinición” (Ossola, Mancinelli, Aliata y Hecht, 2019, p. 22). Es así que los procesos formativos de este colectivo estudiantil permiten analizar y repensar las relaciones educativas que operan en escenarios de diversidad que se encuentran en la academia y con ello las voces y sentidos que los actores involucrados le otorgan.

Proyectos y programas de/para las y los estudiantes indígenas de la UNSa Desde el año 2008 la UNSa reconoce la presencia de estudiantes de pueblos indígenas a raíz del ingreso de 4 jóvenes wichí a la Facultad de Humanidades y en el 2009 ingresaron 35 estudiantes kollas a la Facultad de Ciencias de la Salud. Ello no significa que no hubieran ingresado jóvenes indígenas a la universidad en años anteriores, sino que a partir del 2008 estos estudiantes se auto reconocen públicamente como indígenas. En el 2010 la UNSa aprueba el Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios (ProTconPO) y en el formulario de preinscripción agrega la pregunta acerca de la pertenencia a comunidades originarias. El ProTconPO consiste en la selección por concurso de un tutor estudiante para cada facultad. Las tutorías se abordan aspectos académicos, curriculares y de reconocimiento de sus derechos como estudiantes indígenas. Entre las actividades que

se realizan están los talleres internos y abiertos, charlas, proyectos de extensión, jornadas académicas, entre otras. En el mismo año se crea la Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios (CEUPO) integrada por jóvenes indígenas de manera voluntaria, quienes organizan actividades culturales en distintos momentos y espacios universitarios. La diferencia entre ProTconPO y el CEUPO es que el primero está reconocido institucionalmente por la UNSa, mientras que el segundo representa una experiencia autogestiva (Di Prieto, Ossola, Rodríguez y Soriano, 2021). En el 2021 se crea la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichi Castellano para el acceso a la Justicia que tiene como objetivo brindar formación lingüística, cultural y jurídica a integrantes del pueblo wichi para que puedan desempeñarse como traductores e intérpretes wichí-castellano en instancias vinculadas con procesos judiciales (Res. 2156/2019).

A estas iniciativas institucionales se suman políticas estatales a nivel nacional y provincial que buscan contribuir al sostenimiento de las trayectorias académicas de las y los jóvenes indígenas. Desde el 2014 el Estado nacional otorga becas económicas en el marco del “Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina” (PROG.R.ES.AR) destinado a jóvenes de 18 a 24 años que se encuentren finalizando estudios de nivel secundario, que se encuentren cursando alguna carrera de en el nivel superior o realicen experiencias de formación y capacitación laboral. En los últimos años se dejó sin efecto el criterio de la edad para acceder a este beneficio para personas trans, pertenecientes a pueblos indígenas, personas con discapacidad y refugiados/as. A nivel provincial la Coordinación Provincial de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología del Ministerio de Asuntos Indígenas y Desarrollo Comunitario y del Instituto Provincial de los Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS) otorgó 3.286 becas a estudiantes indígenas en el marco de la línea de acción “Ayuda Escolar para la Educación Secundaria de Pueblos Originarios”, lo cual representa un impulso para culminar estudios de nivel secundario y tengan la posibilidad de acceder a estudios de nivel superior. En el 2022 la Subsecretaría de Políticas Socioeducativas, la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe y la Coordinación de Educación Rural del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y la Universidad Nacional de Salta, implementan la “Beca Maxi Sánchez” dirigida a estudiantes indígenas de los tres departamentos declarados en emergencia sociosanitaria: San Martín, Rivadavia y Orán que cursan carreras de grado consideradas clave para un desarrollo regional con base intercultural (Ossola, Di Prieto y Soriano).

Mapa teórico-conceptual de la investigación socioeducativa

Desde una perspectiva sociocrítica entendemos que para el abordaje de cualquier realidad social no se puede escindir lo material de lo simbólico, lo racional de lo

emocional ni al sujeto de la sociedad (Elias, 1987, 1990; Bourdieu, 1991; Kaplan, 2018), sino que es preciso estudiar conjuntamente estos pares epistemológicos. En el análisis de los procesos educativos es necesario dar cuenta de la dialéctica entre los condicionamientos materiales-objetivos y los simbólicos-subjetivos que limitan o posibilitan el sostenimiento de las trayectorias académicas de niños, niñas y jóvenes de sectores históricamente excluidos. En este marco, abordamos las experiencias emocionales de jóvenes indígenas universitarios como constitutivas de los procesos de socialización y subjetivación en las interacciones que tienen lugar en dicho escenario. Partimos del supuesto de que las transformaciones en las experiencias emocionales en contextos de desigualdad contribuyen a procesos de exclusión y autoexclusión que es preciso estudiar y caracterizar. Como así también los sentimientos de confianza y respeto constituyen una especie de soportes socioafectivos (Martuccelli, 2007) que contribuyen al sostenimiento de las trayectorias educativas.

Situándonos desde una perspectiva sociohistórica y cultural podemos sostener que la estructura afectiva no es una formación dada, sino que es el resultado de un proceso de transformación cultural de largo plazo. Por tanto, desde un enfoque integral, las emociones portan indudablemente un componente biológico pero que no puede escindirse de lo simbólico. Las emociones cobran su sentido más hondo en las relaciones de intersubjetividad, en la convivencia con otros. Las estructuras emocionales y las estructuras sociales son las dos caras de una misma moneda (Kaplan, 2020). Ello significa que las emociones pueden ser comprendidas si y sólo si se interrelaciona mutuamente la dimensión estructural material de lo social con la producción de la subjetividad. Bajo el supuesto de que el orden social es de naturaleza fundamentalmente afectiva y considerando que los sentimientos están enraizados en las estructuras de poder, una de las preguntas más fundamentales a propósito del mundo social es la de saber cómo se perpetúan el conjunto de las relaciones de orden que lo constituyen (Kaplan, 2018). A los fines de intervenir sobre esos mecanismos de conservación es preciso quitarles el velo a ciertas formas de mercantilización de la vida sentimental en el marco de las relaciones entre las transformaciones del capitalismo salvaje y la estructuración sociohistórica y socio-psíquica de individuos y grupos (Kaplan, 2020).

CONCLUSIONES

Es evidente el progresivo aumento de la matrícula indígena en la UNSa, principalmente en algunas facultades como la de Humanidades. Ello puede ser consecuencia de un conjunto de acciones afirmativas institucionales y estatales destinadas a estos grupos (Guaymás, 2018) y a la reivindicación de los pueblos indígenas en las últimas tres décadas. No obstante, nos resta analizar la permanencia y el egreso

de esta institución.

Para avanzar en la perspectiva sociocrítica precisamos ahondar en las prácticas y discursos de discriminación y estigmatización que conllevan procesos de exclusión y autoexclusión. Considerando que el fenómeno de la desigualdad que históricamente afecta a estos colectivos comprende una dimensión material y una dimensión subjetiva es necesario visibilizar aquellas formas naturalizadas de relaciones de poder y dominación que se manifiestan en la vida cotidiana escolar. Centrarse en la constitución de subjetividad supone colocar la mirada sobre la experiencia emocional en contextos de sufrimiento social. Se trata de preguntarnos sobre qué emociones predominan en los procesos de exclusión material y simbólica y cuál es el papel de la universidad respecto a la tramitación de la emotividad como dolor social.

Referencias

- Bourdieu, P. (1991). La miseria del mundo. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Di Pietro, N., Ossola, M., Rodríguez, N. y Soriano, G. V. H. (2021). Jóvenes indígenas en la Universidad Nacional de Salta: reconfiguraciones socioculturales en el contexto académico y urbano. Actas del XII Congreso Argentino de Antropología Social.
- Elias, N. (1987). El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990). La sociedad de los individuos. Barcelona. Península.
- Guaymas, A. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: logros, desafíos y recomendaciones. En D. Mato (coord.) Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina (pp. 37-62). Caracas. UNESCO – IESALC.
- Hanne, A. (2017). Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta. Alteridad, 13, (1), 14-29. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.01>
- Ilvento M. C., Martínez M. T., Rodríguez J. y Fernández Berdaguer, L. (2011). Trayectorias educativas e inserción laboral: un encuentro de miradas. Salta: Mundo Gráfico.
- Kaplan, C. V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. Sudamérica, (9), 117-128.
- Kaplan, C. V. (2020). Emoción y capitalismo. En R. Espinoza Lolas y J. F. Angulo Rasco (Comp.). Conceptos para disolver la educación capitalista (pp. 147-158). Barcelona. Terra Ignota.

- Mancinelli, G. (2016). La educación superior en las comunidades wichí del noreste salteño. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), 79-97.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile. LOM
- Nuñez, Y. (2017). Estudiantes guaraníes, interculturalidad y educación superior en Misiones, Argentina. *Comparative Cultural Studies. European and Latin American Perspectives*, 2, (4), 9-20. <https://doi.org/10.13128/ccselap-23178>
- Ossola, M., Mancinelli, G., Aliata, S. y Hecht, A. (2019). Experiencias de jóvenes wichí y toba/qom en la educación superior en Chaco y Salta. En A. Hecht, M. García Palacios y N. Enriz (comp.) *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina* (pp. 21- 35) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Ossola, M., Soriano, G. V. H., Rodríguez, N. y Di Prieto, N. (2021). Trayectorias escolares de mujeres indígenas y rurales en la provincia de Salta (Argentina). En M. S. Villagómez, G. Salinas, S. Granda, G. Czarny y C. Navia (coord.). *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 267-294). Quito: Abya Yala.
- Rodríguez, N. y Ossola, M. (2022). Trayectorias escolares y estrategias de permanencia entre jóvenes indígenas universitarios. *Runa*, 43 (1), 77-94. <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.9965>
- Soriano G. V. H., Chacoma, M., y Chachambi Patzi, N. (2020). Suturas identitarias. Procesos formativos de estudiantes indígenas en las universidades públicas de Jujuy, Salta y San Juan. En A. Guaymas & M. Chacoma (comp.) *Protagonismos y reivindicaciones de jóvenes indígenas* (pp. 49-64). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

LA INCIDENCIA DE LA PALABRA Y DE LA COMUNICACIÓN DENTRO DEL ÁMBITO EDUCATIVO



Carolina Noemí Teruel

**Prof. En Letras para la enseñanza Media y
Terciaria**

teruelcarolina3@gmail.com

Resumen

El presente trabajo busca reconocer la disposición intersubjetiva de algunas experiencias educativas sobre la comunicación en las escuelas, después de la pandemia por COVID 19; Dando lugar a la reflexión sobre los modos de comunicar, la ausencia de la comunicación y su incidencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; en virtud de los estados emocionales con que asisten los diversos actores educativos a diario.

Palabras Clave

EDUCAR-EMOCIONES-PALABRA-COMUNICACIÓN

INTRODUCCIÓN

Hace tiempo los interrogantes sobre la importancia de la educación escolar en nuestras vidas viene cobrando más fuerzas y también más dudas. En los últimos tiempos se puso en la mira desde el análisis del currículo, las prácticas docentes hasta las consignas y aún hoy se continúa poniendo en cuestionamiento algunos otros factores como la gestión, los criterios, las estrategias educativas; entre otros que implementamos.

En este sentido, se puede afirmar que hay tantas definiciones como autores, pero no podemos negar que somos un misterio y que respecto “al proceso educativo, a cada estudiante hay que insertarlo en una visión panorámica global que permita distinguir cada uno de los pasos, de los elementos y de los nexos existentes entre ellos.” [Margarita Poggi1]

Los cuestionamientos surgen de los cambios y las nuevas necesidades que el tiempo y las sociedades nos va imponiendo, pero en los últimos años, desde la pandemia por COVID 19 hasta hoy se hizo aún más notable la infelicidad de nuestros niños, adolescentes y adultos ante eso de “volver a la escuela”. Por eso he venido aquí a conversar un poco con Uds:

Lo cierto es que aspiramos a la calidad educativa pero los educandos no se muestran, en su mayoría, a gusto con nuestras propuestas pedagógicas. Entonces ¿cómo podríamos organizar/gestionar tales experiencias educativas de un modo eficaz? Además de todos los esfuerzos que venimos haciendo ¿qué más nos hace falta implementar?

Cito a Hana Arendt “La educación es un testimonio del amor que tenemos para entregarle a los nuevos lo que hemos construido a través del tiempo y las generaciones al mismo tiempo que liberemos las posibilidades para que ellos construyan sus propias y nuevas preguntas para las que ya no tenemos respuestas.” [Hanna Arendt -1959]

DESARROLLO

Sé que, como yo, hay aquí y en otros lugares, muchos colegas que venimos modificando las propias prácticas y capacitándonos permanentemente, en pos de lograr algunas mejoras en nuestras aulas y por ende en nuestras escuelas. Mejoras que no sólo se reflejen en las planillas de rendimiento, sino también en la propia conciencia y el corazón. Hacemos esto y mucho más porque “educar es un acto de amor”. Y como todo acto de amor considero que aplica otras habilidades como el habla y la escucha.

Por ello, el aspecto que quisiera ahora analizar es este espacio común a todos los actores institucionales (directivos, personal docente, no docente y estudiantes) es el de la comunicación.

LA ESCUELA DESPUÉS DEL CONFINAMIENTO

Sin duda alguna, desde inicios de 2020 los hogares con niños, niñas y adolescentes se han visto impactados por los efectos derivados de la pandemia por COVID-19, afectando distintas dimensiones de su bienestar y el ejercicio pleno de sus derechos: en el plano económico (el incremento de los niveles de pobreza, el desempleo, e inestabilidad laboral); en la salud (las consecuencias que deja el virus, la muerte inminente de los familiares, etc.) y por último, cabe destacar la persistencia de dificultades socioemocionales experimentadas por nuestros niños, niñas y adolescentes (alteraciones en las comidas, fobia, depresión, alteraciones del sueño, problemas de comunicación, entre otros).

En este sentido, podemos advertir que la inercia de los procesos que se desplegaron con el comienzo de la pandemia sigue afectando de manera preocupante a nuestros estudiantes por más pequeños que sean, con el consecuente riesgo de afectar su futuro desarrollo emocional. Pero ¿qué hicimos durante el retorno a la presencialidad? Seguimos como si nada.

En la mayoría de las escuelas se intentó retomar las actividades educativas con el mismo nivel de exigencia que tradicionalmente se nos demanda y los resultados no fueron favorables para ninguna de las dimensiones que conforman la institución escolar.

Como bien afirma Flavia Terigi 2, la “Educación es una tarea especializada” y fue tal vez en pos de responder a ello que directivos, docentes y personal no docente trató de volver a aplicar el formato propio de la escuela, sin caer en cuenta de que estábamos iniciando una nueva normalidad, con sus matices diferentes ya que después de la pandemia ninguno de los actores institucionales y ciudadanos del mundo podría sentirse igual. Pues, nuestro estado socioemocional es diferente (para siempre).

Este es el punto en el que me quiero centrar hoy, a conversar, junto a ustedes. Los

efectos de la pandemia persisten, aunque hacemos todos unos grandes esfuerzos por recobrar esa “normalidad” que ya no existe. Entonces, vale la pena que empecemos a advertir, a escuchar y hablar sobre ¿cuál es la manera en que el confinamiento y las múltiples pérdidas ha afectado a nuestros niños, niñas y adolescentes? Y ¿cómo hemos respondido los adultos y educadores ante ello?

Les comparto una anécdota personal: a fines del 2021 como tema del 3° trimestre en el área de Literatura teníamos programado trabajar con unos alumnos de 2° año el contenido de la poesía. Resulta que más allá de hablar con ellos sobre las características del tipo textual y de compartir la lectura de una selección poética se me ocurrió como cierre del proceso hacer un ejercicio de escritura, en el que, de manera guiada, les hice una serie de preguntas reflexivas para que ellos con sus ojos cerrados se metan en sus adentros y puedan bucear hasta encontrar una emoción que les impulse a escribir su propia poesía.

La actividad salió más que bien, mi sorpresa fue cuando empecé a leer esos trabajos y encontré en varios de ellos la inscripción del dolor por la pérdida de su padre o madre, o la descripción del momento en que les llegó la noticia de sus muertes. Recuerdo que inmediatamente llamé a la preceptora del curso y le pregunté puntualmente ¿Fallecieron los padres de fulano, mengano, sultana y...? Sí, me respondió y volví a preguntar ¿cuándo? Hace un mes, en junio, en julio, en mayo, en enero, hace dos semanas profesora. Desde ese instante, me pregunté ¿qué hago yo enseñándoles poesía? ¿qué hicimos durante todo el año?

Es decir, claramente estaba cumpliendo mi tarea como profesora en letras, pero ¿de qué manera? Era ya el tercer trimestre y no sólo no había sido informada sobre las situaciones personales de mis alumnos, sino que además ni desde el aula, ni desde la dirección nos habíamos detenido un segundo para repensar nuestras prácticas desde esa situación.

Lo cierto es que, hasta ese momento, nuestros alumnos venían día a día a clases a batallar los contenidos de ese ciclo; a intentar salvar los de aquellas materias no aprobadas durante el 2020; mientras los ahogaba el dolor de sus importantes pérdidas... Y nosotros, simplemente, abordando contenidos de las diversas materias. Lo que intento decir es que más allá de lo que Blejmar 3 (2005) y otros autores nos invita a reflexionar ¿Cómo gestionamos? ¿Qué lideramos? ¿Qué supervisamos? ¿Cómo enseñamos? ¿Qué enseñamos? Y por qué... Considero que es sumamente necesario empezar a centrar también la mirada en ¿con qué emociones trabajamos? En fin, visibilizar la importancia del clima de trabajo en el aula, en particular, y en la escuela, en general. La pandemia “ha sacado lo peor” / “lo mejor” de nosotros y eso también se vio reflejado en nuestra tarea diaria. Es innegable que las relaciones entre directivos/ directivos-docentes/ docentes-alumnos y alumnos-alumnos

se vieron y se ven convulsionadas hasta el día de hoy.

¿Por qué? Por nuestra falta de una buena comunicación. Los modos de decir no siempre fueron cuidadosos desde algunos equipos directivos hacia sus docentes (y viceversa). La palabra estaba empapada de nuestras propias experiencias y emociones. En muchos casos no supimos usarlas con respeto y con amor hacia el otro. En otros casos, directamente la palabra estuvo ausente. Pienso en el ejemplo recién comentado y qué distinta hubiera sido la cosa si desde el principio el equipo directivo nos hubiera convocado a los docentes de ese curso, nos hubiera informado sobre la realidad de sus casas y hubiéramos diseñado en conjunto los modos de avanzar y de ayudarlos a sobrellevar tanta carga. Seguramente mi propuesta pedagógica hubiera sido distinta, claramente hubiera enseñado los mismos contenidos, pero hubiera tenido la oportunidad de planificar con otros objetivos, como por ejemplo el de enseñar y aprender trabajando con las emociones.

Faltó comunicación y escasearon las palabras, tal vez por ese loco intento de “retomar las clases”, de cumplir con las vastas exigencias y de simplemente, continuar... Sé que como este ejemplo hay muchos más que experimentamos los docentes. Por ello, hoy invito a todos los colegas que a diario buscan la manera de enseñar mejor, a que empiecen a contemplar como otro factor importante durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje la importancia de la palabra. Pues a partir de la palabra se han dañado muchos vínculos durante el proceso de enseñanza 2020-2021-2022, tanto como la ausencia de la palabra también ha causado daños.

Hablo de la palabra como herramienta básica de la comunicación. Una comunicación real, que es lo que nos falta dentro de las instituciones educativas. Tal vez, yo, como muchos docentes ya modificamos nuestras consignas y nuestras propuestas pedagógicas, ya implementamos el uso de las nuevas tecnologías y otras cosas, ya aprendimos de criterios, de instrumentos, de indicadores y sobre nuevos conceptos de evaluación formativa pero aun así no alcanzamos las mejoras esperadas en el aula o aun así no dejamos de sentir que nuestro trabajo es aislado dentro del conjunto de trabajos que hacen otros colegas en el curso ¿por qué? Porque sigue faltando el ejercicio de una buena comunicación en las escuelas y dentro de las aulas. [Lectura de una poesía sobre las palabras]

Las palabras no son inocentes, siempre tienen un efecto y su ausencia también (Blejmar), [pero] las palabras tejidas en una conversación son el dispositivo pedagógico por excelencia.

Por ello, desde la gestión sería interesante comprender que hacer circular las notificaciones diarias y las jornadas diagramadas siguen sin ser suficiente porque todavía falta reconsiderar los espacios de comunicación donde se genere la oportunidad de expresar las ideas, de visualizar las concepciones y los errores, de crear,

de informar sobre las experiencias de los estudiantes, etc. En fin, de alimentarnos y retroalimentar (Anijovich) en cada periodo lectivo durante los diversos y complejos procesos de enseñanza con el fin de que, tanto a los directivos como a los docentes, al personal no docente y a los alumnos se nos permita “identificar mejor en qué parte del recorrido [de la enseñanza y] del aprendizaje” estamos en cada instante y circunstancia sociocultural (Anijovich -2017).

CONCLUSIONES

Si educar es un acto de amor, no puede faltar en nuestras aulas ni en la dirección ni en los pasillos de nuestras escuelas el ejercicio de una buena comunicación, donde la palabra sea el dispositivo pedagógico transformador de nuestros múltiples modos de “decir”, de enseñar y de aprender en las escuelas.

Creo que es el momento propicio, la pandemia nos deja la posibilidad de cambiar nuestras clases, nuestra escuela y desde este compromiso ético y pedagógico que tenemos como los docentes, es que debemos emprender la nueva odisea, hasta que lleguen los nuevos, con sus nuevos interrogantes y sus nuevas propuestas.

Referencias

Libro impreso:

1. Poggi, M. (comp.) (1996) Apuntes y aportes para la gestión curricular, Bs. As., Kapelusz.
2. Blejmar, B. (2005) Gestionar es hacer que las cosas sucedan. BsAs: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
3. Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017) La Evaluación como Oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Libro digital:

4. Teriggi, F. (2021) Enseñar y aprender en tiempos de pandemia https://www.youtube.com/watch?v=oajX8Ns38_M

Artículo periodístico en línea:

Kaplan, C. (2020) De miradas protectoras y palabras amorosas. Entrevista. Revista Saberes <https://revistasaberes.com.ar/2020/10/de-miradas-protectoras-y-palabras-amorosas/>

La enseñanza de la Literatura a partir de las TDL



Autor 1
Velázquez Luisa

Prof. en Letras
vluisa1983@gmail.com



Eje temático del Congreso: Enseñanza y aprendizaje

La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y contextos.

Resumen

Desde una perspectiva general está ponencia parte de los imperativos que circulan en documentos ministeriales y que buscan incidir en las prácticas docentes. Ante la diversidad de trayectorias las Tertulias Literarias Dialógicas constituyen una alternativa pedagógica para reinventar la enseñanza de la Literatura. Sin embargo consideramos que se la debe enmarcar dentro de la planificación o en los diferentes momentos de la secuencia didáctica, junto a otras prácticas que permitan la reflexión de los aprendizajes. De manera que no se trate de leer por leer o leer en grupo sino de una oportunidad para construir sentidos, redes, convocar encuentros pues en las Tertulias la lectura de cada lector es un horizonte que rescata la singularidad de los sujetos de la enseñanza.

Palabras Clave

Tertulias –secuencia didáctica-literatura-competencia literaria- lectura- reinventar

En diferentes Resoluciones ministeriales, bajo el encabezado “VISTO” la Resolución Consejo Federal de Educación N° 363/20, la 396/21, la 099, la 109 (entre otras que se podrían agregar), imperan tanto verbos como intenciones, por ejemplo reorganizar, seleccionar, secuenciar contenidos, priorizar metas de aprendizaje, retroalimentar, acreditar o reducir las brechas de aprendizajes e identificar innovaciones (curriculares, organizacionales, didácticas) que puedan operar como punto de apoyo para la construcción de una escuela mejor.

Incluso ya desde un aspecto mucho más general la Res. CFE 84/09 establece que las políticas educativas deben garantizar a los/ las adolescentes y jóvenes de nuestro país: “el derecho a la educación de todos/as, siendo reconocidos como sujetos protagonistas de la sociedad actual en el marco de diversas experiencias culturales, y con diferentes medios de acceso, apropiación y construcción del conocimiento”. Y en otro apartado también señala la importancia de una formación relevante para que todos/as tengan múltiples oportunidades para apropiarse del acervo cultural social, de sus modos de construcción, de sus vínculos con la vida de las sociedades y con el futuro, a través de experiencias educativas que propongan articulaciones entre lo particular y lo general, entre lo local y lo universal.

Justamente en el marco de pospandemia todos estos imperativos se demandan tanto a la gestión de la educación como a todos los docentes que estamos en las

aulas. Asimismo se da relevancia a las diferencias para su resignificación en el diseño de propuestas de enseñanza y se piensa así en la mejora de los aprendizajes. Incluso pienso en las particularidades según hablemos del nivel inicial, primario, secundario, superior o los centros de formación profesional, entre otros. A todo esto se suman los avatares de leyes, decretos, resoluciones y disposiciones. En este estado de situación uno de los interrogantes que nos planteamos en torno a la reflexión de las prácticas docentes es cómo “enseñar” literatura a partir de las Tertulias Dialógicas Literarias (TDL de aquí en más) y sus aportes en un contexto con diferentes imperativos y de trayectorias distintas.

Las TDL en las planificaciones de las aulas de Literatura (Gerbaudo: 2006) exigirían ser enmarcadas en- como sostiene Melina Furman - “un recorrido coherente y diverso, [en donde se estén] pluralizando las estrategias de enseñanza en el marco de una secuencia didáctica coherente” (2021:114). En otras palabras, subraya Furman no importa en qué parte o actividad de la secuencia estemos trabajando, siempre será importante que los estudiantes tengan en mente hacia dónde están yendo, cuál es el propósito de cada actividad y por qué vale la pena recorrer el camino. (2021:113)

Los momentos de la secuencia didáctica que Furman (2021) redefine en diferentes apartados e insiste en que sean equilibrados son los siguientes: momentos expositivos, de exploración vivencias, de práctica individual, de reflexión sobre los aprendizajes y de evaluación y retroalimentación. El primero se caracteriza por presentar el contenido, dar instrucciones, aclarar dudas, plantear preguntas y dialogar con los alumnos, ordenar y pasar en limpio lo aprendido. El segundo, por Involucrar a los alumnos en experiencia directas en las que participen individual y grupalmente de los modelos de hacer y pensar de las distintas áreas del conocimiento; el tercero, da tiempo a los alumnos a que consoliden sus conocimientos y capacidades. El cuarto, da espacio a que los alumnos tomen conciencia de lo que aprendieron y también de lo que aún les falta aprender, retomando sus ideas iniciales y analizando su propia evolución. Por último, la evaluación y retroalimentación, analiza los logros de los alumnos (y, en el caso de la autoevaluación, generar autonomía en ellos para mirar sus avances y seguir aprendiendo). Da pistas y ayuda para continuar mejorando lo que sea necesario.

A veces, como docentes nos detenemos demasiado en un tema/contenido que muchas veces distrae el “aprendizaje profundo” o sucede lo opuesto: pretendemos “dar todos los temas”. Sugiere Melina Furman “pensar en el currículum como una buena partitura que nos indica un determinado recorrido, pero que tenemos que poder interpretar como buenos músicos que toman decisiones. Asimismo en el marco de la capacitación de Escuelas que sienten y aprenden, el Lic. Carlos Sigvar-

dt insta a pensar al grupo no como un regimiento sino como una orquesta donde cada estudiante es un intérprete. La escuela como el gran tamiz del conocimiento es el lugar donde los estudiantes con la ayuda del docente pasan del saber a la sabiduría, es decir, que se trata de la búsqueda de la significatividad de ese saber, el desear saber. Y en este caso “desear saber literatura”, “desear saber a partir de la lectura literaria”...

Los docentes a través de diversas estrategias diseñan secuencias didácticas que involucran diferentes prácticas de lectura, lo importante es que no se limiten a consignas de comprensión lectora, síntesis argumental, registro de personajes o realización de esquemas actanciales. Y en este aspecto la dinámica de las Tertulias permitiría un horizonte pero no serían la única alternativa para reinventar la enseñanza de la Literatura. Al respecto Gustavo Bombini (2006) sostiene que si existe una perspectiva a tener en cuenta a la hora de postular una reinención posible de la enseñanza de la lengua y la literatura, es aquella que jerarquiza una nueva mirada sobre los sujetos destinatarios de la educación [el resaltado es nuestro]. Insiste cuando afirma que una mirada que los rescata no como sujetos universales poseedores de unas competencias que los vuelven eficaces a la hora de adquirir conocimientos o de poner en juego unas habilidades cognitivas esperables en todos, sino como sujetos en su singularidad, esto es, en aquello que los conforma como sujetos sociales y culturales de la experiencia de leer y escribir. (2006:29)

La primera TDL ocurrió en el año 1979 en la escuela de personas adultas La Verneda- Sant Martín en Barcelona. Fueron creadas por Ramón Flecha y comenzó a realizarlas junto a vecinos de ese lugar quienes se estaban alfabetizando o eran neolectores.

Las Tertulias Literarias Dialógicas son “una actividad educativa y cultural que se desarrolla a partir de la lectura de las grandes creaciones literarias de la humanidad y se basa en intercambios suscitados por la lectura en un marco de respeto y escucha. Son encuentros de construcción colectiva de significado y conocimiento a partir del diálogo intersubjetivo que se genera entre todas las personas participantes sobre un texto leído previamente. El objetivo es compartir ideas, sentimientos o reflexiones diversas en torno a esos textos y tejer un diálogo entre las /los participantes”. (2021:22)

Ahora bien, desde nuestra perspectiva señalamos que las Tertulias pueden formar parte de la secuencia didáctica pero que requieren de otros momentos dentro de esta para sostenerse. Es decir, que no se trata de hacer por hacer.

Uno de los principios del aprendizaje dialógico es la dimensión instrumental. Con la tertulia se adquieren conocimientos académicos e instrumentales de todo tipo: historia, lectura, vocabulario, aspectos técnicos, etc. Además de los debates com-

partidos, las personas a menudo se animan a ampliar la información por su cuenta. En una oportunidad en uno de los encuentros de Tertulias llevada cabo en el nivel secundario, los participantes al argumentar sobre su fragmento escogido recurren a los siguientes términos: Género dramático, intertextualidad, sujeto, objeto de deseo, oponentes, historia, personajes.

Son cuestiones que parecen superficiales pero que evidencian las repercusiones de la teoría literaria en las aulas. Al respecto sostiene Picallo (2002) que son escasas las producciones que abordan aspectos que hacen a la lectura de literatura en tanto su especificidad. Cuando decimos especificidad- remarca- estamos refiriendo a la relación que los modos de leer tienen con la teoría literaria, dado que es la teoría la que explica no sólo los fundamentos de esos modos de leer, sino también las controversias y los debates que generan. Fue Gustavo Bombini quien en 1989 subraya la existencia de una “deuda”, de una cuenta pendiente, de quienes trabajan en el área de teoría literaria con el campo de la enseñanza de la Literatura. De esta deuda se han hecho cargo por ejemplo Analía Gerbaudo, Jorge Panesi, Cecilia Bajour, por nombrar sólo algunos referentes.

Con esto quiero remarcar que las Tertulias pueden ser parte de las aulas de Literatura pero que también sería importante retomar luego, los argumentos que los chicos comparten en la ronda. El moderador que puede ser el docente registra esos aportes para fomentar nuevas preguntas y vislumbrar otras alternativas. Esto puede darse en el momento de la secuencia didáctica llamada “de reflexión sobre los aprendizajes” por Furman. Para generar aprendizajes profundos es importante que se incluyan espacios como éste. La metacognición, o capacidad de pensar sobre el propio pensamiento, es una de las grandes cualidades que logran desarrollar los expertos en cualquier disciplina o actividad y, en general, la gente que sabe aprender toda la vida. Podemos traducirla como la habilidad de monitorear el proceso de aprendizaje: preparando el terreno antes, analizando cómo vamos durante, y reflexionando sobre qué aprendimos, cómo lo aprendimos y sobre qué aprendimos o qué nos falta saber”. (2021:125)

Asimismo los temas que surgen en las TLD incluyen cuestiones morales, éticas, justicia social, tabúes o temas que el alumnado considera difíciles o incluso pueden tener concepciones equivocadas que exigirían una vuelta de tuerca. Quizás, no durante la realización de la tertulia sino en otro. Más aún si en el momento no fue objeto de intercambios en la ronda. No olvidemos que como dice Furman “aprender requiere que los estudiantes participen en actividades variadas y tengan muchas oportunidades de hacer conexiones entre los temas.

La interpretación interactiva de los textos a través de las Tertulias Literarias Dialógicas se transforma en una experiencia intersubjetiva, y la incorporación de las

diferentes opiniones, experiencias y culturas. Justamente para Mendoza Fillola “la interpretación es un acto más complejo que la comprensión a la que previamente implica en su realización. La comprensión del significado y la comprensión del sentido son actividades cognitivas distintas. Mientras que comprender el significado puede limitarse al reconocimiento de los valores lingüísticos y es una actividad en la que intervienen en menor grado las inferencias, por su parte comprender el sentido que es una actividad que activa los conocimientos las experiencias y las referencias personales (subjetivas u objetivas) del receptor. Es importante hacer notar que este autor considera que el objetivo formativo de la lectura literaria es el desarrollo de la competencia literaria que constituye uno de los imperativos de la enseñanza de la literatura junto a la formación de lectores y escritores.

Básicamente lo que señalan los expertos en Tertulias es la regularidad en su realización. Puede ser una vez a la semana pero debe llevarse a cabo. La Tertulia se va construyendo a lo largo del tiempo, enriqueciéndose en la medida en que se da el diálogo, el cual surge de manera gradual sobre todo para lograr la solidez de los argumentos que es un principio de las mismas.

Cecilia Bajour (2020) también piensa en el secreto que habita en la literatura y en los actos de lectura literaria como aquello que en la textualidad no se deja capturar, pero a la vez incita a activar sentidos. Suscita interrogantes y respuestas provisionarios. Cuando se encuentran textos que hacen vibrar el deseo de la actividad interpretativa a partir del balance, tanto entre lo que dicen y lo que ocultan como en los modos de codificar lo enigmático, muchos lectores y lectoras suelen decir que esas lecturas “abren la imaginación” o “permiten imaginar”. (2006:17-18) Entonces, lo que se da para leer no son o no deberían ser textos sin secreto, sin enigma. Bajour los llama “verborrágicos”, es decir textos que sobredicen y tapan los intersticios por donde entrever significados. Fiore (2018) las denominó lecturas ventrílocuas. En otras palabras, aquellas en las que importa más todo lo que rodea al texto, es decir, todo lo que se escribió y se dijo sobre él, dejando en un segundo plano la experiencia personal,(...) más refractaría se vuelve la propia lectura que podemos hacer como lectores vivos.

Graciela Montes (2006) subraya la importancia de diseñar, configurar propuestas didácticas que ayuden a construir lectores, sujetos activos, curiosos o capaces de gestionar su aprendizaje. En fin un lector activo que a partir de la lectura desarrolle el sentido crítico: decir lo que piensa, juzgar, evaluar, asumir o rechazar, apreciar, discutir, justificar, compartir...

CONCLUSIONES

En el desarrollo de la exposición se problematiza que “enseñar” literatura a partir

de la Tertulias Dialógicas Literarias requiere una planificación áulica, decisiones en torno a su implementación que las enmarquen junto a otras estrategias didácticas que la fortalezcan y que a la vez permitan alcanzar los imperativos de la tarea docente como lo es la apropiación del acervo cultural y social, como así también la construcción de conocimientos atendiendo a la diversidad de trayectorias. En consecuencia, se recuerda que cualquier texto presenta una variedad múltiple de lecturas posibles. El sentido de la lectura no se encuentra en el texto, sino en la cabeza de cada lector; por eso cada lectura es un sentido. En este punto se considera junto a Bombini la necesidad de reinventar la enseñanza de la Literatura y de este modo comprender que convertirse en lector y escritor no es una experiencia natural; no hay suponer una predisposición automática.

Pensamos la lectura como formación y esto implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector, no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que él es. (Larrosa: 2006). Entonces promover el acceso a la lectura desde una perspectiva de derecho implica el reconocimiento tanto de su aporte en la construcción de subjetividad como en la influencia en los procesos de formación personales y sociales.

Ahora bien la reflexión y reinterpretación por medio de la tertulia a partir de la incorporación de las diferentes opiniones, genera una nueva comprensión. Y en este sentido sería importante por ejemplo los tickets de salida con los siguientes pedidos: tres cosas que aprendieron, dos dudas o preguntas.

También es importante remarcar que la escritura en las aulas de Literatura pueden formar parte de las actividades de la secuencia didáctica pero se requiere que se hayan enseñado previamente los protocolos de dichas formas del discurso. (Gerbaudo:2006, 169). Justamente porque como insiste Bombini (2006) se trata de conocer más sobre nuestros alumnos, sobre sus modos de leer y escribir, sobre sus estrategias para posicionarse frente a aquello que se presenta desde la institución. En las Tertulias la lectura de cada lector es un horizonte que abre cada vez más los sentidos del texto, para leer con los demás y permite con ciertos ajustes reinventar la enseñanza de la Literatura.

Referencias

Libro impreso

- Bombini Gustavo (2006) Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. 1ª ed. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Furman Melina, (2021). Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino Buenos Aires: Siglo Veintiuno
- Gerbaudo Analía (2006) Ni dioses ni bichos: profesores de literatura currículum y mercado. 1ª ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral
- Montes Graciela (2006) La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Libro digital

- Cardini, Paparella, Semmoloni (2021). Tertulias Dialógicas. Una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos. (pp. 25-50). Buenos Aires, Argentina. Fundación Santillana. Disponible en: https://tertuliasdialogicas.com/descargas/materiales/tertulias_literarias_dialogicas_2021.pdf

Documento en línea

- Mendoza Fillola Antonio Función de la Literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/html/01e1f656-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html

Artículo periodístico en línea

- Flores Natalia “Lectura en voz alta y conversación literaria: experiencias de socializar a través de lo escrito con la voz y los oídos” en Catalejos Revista sobre Lectura, formación de lectores y literatura para niños. Vol.3 N° 6, junio de 2018. ISSN (en línea) 25250493 pp. 28-11.

Aportes para pensar la enseñanza de la oralidad en el nivel secundario



Zamora Bevacqua Cintia Pamela

Prof. en lengua y literatura

Lic. en enseñanza de la lengua y la comunicación

pamelabevacqua@gmail.com

Resumen

Este trabajo procura desarrollar una revisión crítica de los contenidos fundamentales claves de la oralidad en el Diseño Curricular de Lengua del Nivel Secundario de la Provincia de Salta, se buscará realizar recomendaciones adecuadas y pertinentes a los docentes que se desempeñan en ese espacio curricular específico.

En una primera instancia, se buscará construir una definición de la oralidad que la contemple en toda su complejidad y no solo se la entienda como una mera característica natural del ser humano.

Seguidamente, se hará hincapié en la importancia fundamental de la escuela y su intervención en la consideración de la oralidad como un contenido de aprendizaje y, en paralelo, se realizará un análisis sobre los aspectos y características de la oralidad que se incluyen y las que no en el diseño curricular.

Introducción

El presente escrito tiene como objetivo compartir las reflexiones generadas a partir del análisis del diseño curricular con respecto al tratamiento pedagógico de la oralidad. Se busca ensayar una mirada crítica y superadora que proyecte nuevas formas de pensar la enseñanza de la oralidad en las prácticas áulicas, recuperando su carácter transversal y complejo.

La oralidad, hacia una definición que contemple su complejidad

Frecuentemente consideramos a la comunicación oral como una instancia de la vida que no requiere intervención didáctica, esto obedece a que se la considera inherente y natural al ser humano. Es cierto, el habla nos hace humanos, nos hace seres sociales, nos viene dada desde el momento en que nacemos en un contexto social y lingüístico y nuestro cerebro está preparado para adquirirla y usarla sin ningún tipo de inconveniente en un plazo no mayor a cinco años.

Ahora bien ¿Es suficiente esta adquisición para desenvolverse comunicativamente de manera eficaz y eficiente en diversos ámbitos sociales? ¿Todas las variedades habladas son reconocidas y respetadas? ¿Es suficiente la simple interacción para actuar y vivir en este mundo? A todas las preguntas, la respuesta es no.

Se coincide en la naturaleza biológica de la oralidad ya que precisa de un aparato fonador que el ser humano lo tiene desarrollado físicamente, se entiende su estado efímero y heterogéneo, se conoce que es el modo natural de la manifestación verbal y que es el medio de comunicación privilegiado para la cotidianidad de los hablantes.

En este sentido se puede ver que en ella se conjugan aspectos biológicos, sociales y culturales, esto lo desarrollan de manera clara Helena Casalmiglia y Amparo Tusón

cuando afirman que la oralidad, como un modo de realización lingüística “es el resultado de la interacción entre factores biológicos y culturales, que, vistos desde una mirada sincrónica actual, están fuertemente imbricados” (Calsamiglia y Tusón, 1999:17)

Esta relación y conjunción de lo natural con lo social, nos presenta la oralidad no como una simple expresión o modo lingüístico de interactuar con otros sino como una competencia necesaria que debe ser desarrollada y aprendida durante la escolaridad ya que su adquisición va a determinar el éxito de los usuarios en determinados eventos de habla.

Esto se debe a que no todas las manifestaciones orales son naturales, intervenir en la vida social, cultural y académica exige de los hablantes conocimientos específicos tales como registros adecuados, léxico pertinente, estructuras discursivas acordes a la situación, etc. Estas y otras cuestiones no son adquiridas de forma natural y no todos los hablantes acceden a la misma posibilidad de adquisición, por cuanto, es preciso que la escuela reduzca la desigualdad de apropiación de la lengua oral. Teniendo en cuenta lo desarrollado, se puede observar que en el Diseño Curricular de Lengua de Educación Secundaria de la Provincia de Salta se introduce la idea de capital lingüístico y se hace énfasis en la necesidad de sistematizar la enseñanza de los diversos usos del lenguaje para reducir las brechas sociales en relación a los usos del lenguaje desde el seno familiar, sin embargo, no desarrolla específicamente y teóricamente características de la oralidad, por lo cual, es evidente que no se la considera como un contenido de aprendizaje, sí se lo presenta como un eje transversal “La comprensión y la producción oral” que va desde los cinco años hasta la educación media y está dividido a partir de los siguientes ítems: escucha, conversación, actitudes, argumentación, reconocimientos de diversos contextos, narración, identificación de los componentes de la narración, reconocimientos de discursos directos e indirectos, exposición. Todos estos aspectos van aumentando en complejidad respecto al año de cursado.

Es importante que el diseño curricular y los docentes empiecen a incluir en sus planificaciones a la oralidad como una competencia comunicativa, es necesario conceptualizarla de esta manera para poder sistematizar la enseñanza y así alcanzar el objetivo propuesto en la fundamentación del diseño de reducir las brechas sociales.

Competencia comunicativa oral: enseñar para garantizar la igualdad de acceso a los bienes lingüísticos

A diferencia de la escritura, la oralidad no exige un aprendizaje formal, se aprende a hablar hablando, en sociedad y hablar una lengua hace que formemos parte de

una comunidad de habla, hablar es una forma de vida, es acción, hablando vamos incorporando usos y reglas que la sociedad nos demanda para que podamos interactuar adecuadamente.

Siguiendo lo antes desarrollado, es que se vuelve imprescindible conceptualizar la competencia comunicativa, si bien es cierto que a través de la socialización primaria adquirimos reglas básicas para interactuar, es determinante aprender a usar esas reglas en distintos espacios y momentos y conjugarla con los saberes específicos (morfológicos, sintácticos, gramaticales y lexicales) de la escritura y otros saberes.

Con relación a esto, Gumperz sostiene que la competencia comunicativa se la puede definir como “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas en general que los hablantes deben poseer para crear y mantener la cooperación conversacional” (Gumperz 1982:209) siguiendo al autor se puede ver que la competencia comunicativa no solo incluye lo adquirido de manera no formal/natural sino también las convenciones propias del sistema de escritura.

En el diseño curricular de la provincia se sostiene el objetivo de enseñar los diversos usos del lenguaje para reducir la desigualdad social pero no se especifica a la oralidad como una competencia y no se desarrolla los contenidos inherentes desde aportes científicos.

Bernstein diferencia el código restringido del elaborado teniendo en cuenta la división social de clases. El primero es dependiente de la situación de enunciación, tiene más implícitos y se desarrolla con construcciones sintácticas menos elaboradas, en cambio, el código elaborado es más autónomo, más explícito y con una sintaxis más compleja.

Por todo lo expuesto y para que el diseño curricular cumpla con su objetivo se debe programar y planificar- teniendo en cuenta a los estudiantes- “formas de acceso a prácticas discursivas menos comunes y que aumenten el capital comunicativo de la futura ciudadanía” (Calsamiglia y Tusón, 1999: 32). En este sentido se entiende que el desarrollo y la enseñanza de la competencia comunicativa en las escuelas están íntimamente relacionados con las estructuras de poder y las relaciones de dominación.

Revisión y aportes al Diseño Curricular

A continuación, se realizará el análisis correspondiente a cada contenido presentado en la propuesta curricular de la provincia. En primer lugar, en el apartado de la escucha, el cual se presenta de la siguiente manera: Escucha comprensiva y crítica y producción de textos orales, este contenido se repite así durante los cinco años sin contemplar la posibilidad de escuchar diferentes variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas, no se plantea la posibilidad de la reflexión sobre los propios

usos y los ajenos, no se fomentan el respeto ni la inclusión por la diferencia.

Fernando Avendaño retoma a Hospitalé quien sostiene que un hablante maneja diversas variedades: históricas, dialectales (lengua madre y la estándar), social, cultural y varios registros, todos forman parte del evento de habla de un interlocutor que deber conocer y reconocer para valorar y respetar (Avendaño y Miretti 2006:36). En este punto, también se pudo relevar que no se establece una recuperación de las variedades utilizadas por los alumnos en sus contextos extraescolares o los usos desarrollados en el ciclo anterior, es decir, el nivel primario.

Esto se reitera en el contenido Actitudes de escucha y toma de turno, en relación con este tema y teniendo en cuenta los aportes teóricos de Tusón y Calsamiglia los turnos, además de organizar el habla, deja en evidencia cuestiones importante sobre la dialogicidad con relación a la marca interactivas porque son ellas las que muestra quién toma la palabra, cuántas veces, de qué manera, cuánto tiempo, etc. Todos estos datos nos dan información sobre las relaciones de poder, dominación y solidaridad que se dan a través de los papeles comunicativos que los hablantes ejercen.

Es necesario que esto se incluya en los diseños y propuestas educativas ya que permite la reflexión sobre el uso del lenguaje y cómo aspectos como estos nos puede brindar información sobre nuestros interlocutores.

Siguiendo este tema y en segundo lugar es válido rescatar que la propuesta curricular desarrolla La conversación como contenido, pero solo contempla en primer año la conversación espontánea, en los años siguientes se propone la conversación unida a la discusión y al debate y según el curso se plantean diferentes temáticas. Con relación a esto, es importante destacar la importancia y complejidad de la conversación espontánea ya que funciona como prototipo y protogénero desde donde derivan todas las demás formas de realización discursiva, también funciona como marco para otras prácticas discursivas tales como la narración, la argumentación y la explicación. Tipos textuales que en el diseño curricular están presentados de forma separada de la conversación y con características diferentes sin tener en cuenta que existen dispositivos y mecanismos que regulan el comportamiento interlocutivo de las interacciones, hay reglas, normas, principios que buscan y contribuyen – si los hablantes lo utilizan de manera adecuada- a la creación del sentido conversacional.

En tercer lugar, se puede observar un escaso abordaje sobre el papel que desempeñan los medios de comunicación audiovisuales en la formación de comportamientos comunicativos verbales y no verbales y que tienen un gran impacto en los canales por los que puede circular el habla, tanto de forma directa o simultánea como de forma diferida o combinando ambas posibilidades.

En la fundamentación del diseño solo se menciona que se debe intensificar el conocimiento sobre los aportes de las nuevas tecnologías de la comunicación pero no lo incluye en el desarrollo del eje que trabaja la oralidad.

A partir de esto es necesario retomar la diferenciación que propone Ong sobre los tipos de Oralidad y la actualización conceptual que realiza Abaitua y que lo retoma Avendaño. Ong define a la oralidad primaria como aquella que no tiene relación ni contacto con la escritura y es contraria a la oralidad secundaria que se desarrolla a partir del surgimiento de los medios de comunicación y que su existencia y funcionamiento dependen de la escritura.

Por su parte, la oralidad terciaria permite la conjunción de la escritura, la imagen y la voz. Abaitua la define como “forma de lengua hablada que aparecerá en los medios telemáticos y electrónicos, en los hipermedios (...) esto supone un cambio de soporte para la percepción y la comunicación tan radical como el cambio del medio oral al escrito” (Avendaño 2006:20).

Teniendo en cuenta lo expuesto, es preciso que los diseños curriculares se revisen y actualicen el tratamiento pedagógico sobre cómo influyen e inciden en los hablantes los medios de comunicación. Las tecnologías ofrecen diversos canales que exigen diferentes registros y palabras, la combinación con la imagen en movimiento, la incorporación de la comunicación coloquial en la escritura a través de mensajes instantáneos. Se ampliaron las posibilidades de comunicación y también las exigencias sobre cómo interactuar adecuadamente en diferentes contextos, por esto, la escuela debe estar a la altura de las circunstancias y proponer un abordaje pedagógico y conceptual del panorama actual. Es necesario pensar a los estudiantes como hablantes activos que utilizan múltiples canales y códigos y que éstos también exigen una sistematización y una reflexión lingüística sobre su uso.

En cuarto lugar, se desarrollan como contenidos del módulo de la oralidad los tipos textuales de la narración, la exposición y la argumentación; y se ve una aplicación de las estructuras y los recursos que desarrollan estas tipologías, pero, no se desarrolla una implementación o contemplación particular con relación a la competencia comunicativa oral.

En el caso de la narración se propone relacionar con la literatura y se plantea la renarración de diferentes géneros literarios. En la exposición y la argumentación se resalta la importancia de orientar las relaciones que se establecen entre el alumno, el discurso científico disciplinar y la lengua, aspectos que demandan de la lectura y la formulación propia del conocimiento.

En quinto lugar, el diseño curricular no incorpora en ningún momento los elementos no verbales de la oralidad, a saber:

- Movimiento del cuerpo-cinésico.

- Características físicas.
- Conducta táctil.
- Paralenguaje.
- Proxémica.
- Artefactos.
- Factores del entorno.

Todos estos elementos atraviesan los eventos de habla y son determinantes en la construcción del sentido de los mensajes que se produzcan, las relaciones que se establezcan, si son simétricas o no y si se busca entender el discurso en toda su complejidad hay que abordar lo que decimos, cómo lo decimos y cómo gesticulamos y nos movemos mientras estamos hablando.

Los elementos proxémicos refieren a la manera en que el hablante se apropia de los espacios y cómo los distribuyen. Calsamiglia y Tusón agregan que “las personas asociamos significados psicosociales y culturales a esos lugares que nos separan o nos acercan a los demás, no sólo física sino también simbólicamente” (Calsamiglia y Tusón, 1999: 38).

Los elementos cinésicos refieren al estudio de los movimientos corporales que comunican, los gestos pueden decir ocupar el lugar de una palabra o decir más de lo que realmente está significando, puede matizarla, contradecirla o acompañarla. Por su parte, la voz y las vocalizaciones pueden desempeñar funciones comunicativas importantes, la intensidad y el timbre pueden brindarnos datos extras que no están reflejados en las oraciones.

No contemplar estos aspectos constitutivos de la comunicación oral en la planificación didáctica puede generar una visión parcial de lo que es la competencia comunicativa, los estudiantes deben saber que su además de las palabras que emite su aparato fonador también su cuerpo habla, el tono de su voz está significando algo, todo lo que compone el evento de habla, significa y ellos deben saber pensar y reflexionar cómo hacer que todo sea coherente con sus palabras o esto le sirva para escuchar más allá de lo que dicen la palabras, para construir críticamente lo que otros dicen con el habla y con el cuerpo.

Por último, se puede observar que el diseño curricular no contempla características lingüísticas textuales del discurso oral. No se retoma el nivel fónico, el cual permitiría trabajar con la heterogeneidad de las variables sociales que se hacen evidentes en las realizaciones fónicas. Tampoco se aborda la productividad comunicativa de la prosodia (la entonación, la intensidad y el ritmo).

Conclusión

En la actualidad los intercambios lingüísticos forman parte de un complejo sistema de interacción y al hablar de sistema se entiende que hay diferentes variantes en

las diversas formas de expresión que van desde el centro (lo adecuado) a los márgenes (lo inadecuado). En estos movimientos sistémicos, la escuela debe generar una fuerza que descentralice, que retome las prácticas discursivas de los estudiantes, que se revalorice la palabra fundada en su seno familiar para comenzar abordar nuevas formas de interactuar en diversos espacios y eventos de habla.

La escuela debe dejar de dedicar tantas horas en la identificación del error que el alumno trae para empezar a pensar estrategias que recupere su lengua oral, los estudiantes tienen que empezar a realizar una tarea de reflexión lingüística sobre qué decir, cómo decirlo, dónde y a quién decírselo, debe encontrar en el aula el espacio para hablar y para poner en juego esas estrategias que desempeña de manera cotidiana en sus espacios de contacto.

Para responder con la justicia y la igualdad social, la escuela y los maestros deben dar lugar a la oralidad en sus diseños curriculares y planificaciones áulicas, ya no se debe considerar la oralidad como una actividad oral que no precisa de revisión formal y organización, los estudiantes necesitan herramientas concretas no solo para ser y estar en el mundo sino para transformarlo a través del uso activo y dinámico del lenguaje.

Bibliografía

- Avendaño, F. y Desinano, N., 2006. Didáctica de las ciencias del lenguaje. Enseñar a enseñar ciencias del lenguaje. Homo Sapiens Ediciones. Santa Fe, Argentina.
- Avendaño, F y Miretti, M.L., 2006. El desarrollo de la lengua oral en el aula. Estrategias para enseñar a escuchar y hablar. Homo Sapiens Ediciones. Santa Fe, Argentina.
- Calsamiglia H. y Tusón Amparo, 1999. Las cosas del decir. Ed. Planeta. España.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Salta, revisado en <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/disenos-curriculares/disenos-curricular-para-educacion-secundaria/1277-diseno-curricular-para-educacion-secundaria-1/file>
- Ong, W., 1987 Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica. México.

“LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS Y ESCENARIOS SOCIO EDUCATIVOS POS PANDEMIA. EL CURRÍCULUM Y LA EVALUACIÓN COMO REGULADORES DE LOS APRENDIZAJES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES”



Autoras

Prof. Raquel Apaza

raquelapaza2003@yahoo.com.ar

Mg. Gabriela E. Ibáñez

elizagaby24@gmail.com

Institución: Equipo Técnico Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Subeje 2.5: Diversos estilos y ritmos de aprendizaje. Condicionantes del contexto. Estrategias de enseñanza en el marco de la promoción acompañada

Resumen

El presente trabajo tiene como intención contextualizar la práctica docente y las formas del trabajo escolar en pandemia y pos pandemia a fin de resignificar las organizaciones y dinámicas institucionales que singularizan los procesos de enseñanza y las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

Es nuestro objetivo, brindar un espacio de intercambio y diálogo en torno a los procesos construidos en los determinantes curriculares que orientan y definen el desarrollo curricular como parte del quehacer de la escuela que regula los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de las prácticas evaluativas.

Reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias, teniendo en cuenta los condicionantes del contexto, los diversos estilos y ritmos de aprendizajes y pensando en estrategias de enseñanza en el marco de la promoción acompañada, por su carácter complejo requiere ser abordado multidimensionalmente.

A dos años del inicio de la pandemia surge como interrogante: ¿Cómo obtener en este momento de pos pandemia una oportunidad de renovación que nos lleve a la creación de propuestas pedagógico didácticas propias de este tiempo, fuertemente inclusivas y culturalmente relevantes?

Quizás sería el de entretener un trabajo que es de “fronteras”, porque este término alude a una zona de articulación “entre” distintas instancias requiriendo del pensamiento puesto al servicio de reinventar algunas formas de relación, de estar, y de trabajo.

Podríamos pensar este tiempo como la oportunidad para recrear maneras de enseñar y aprender, de estar en las escuelas, y de potenciar la producción de saberes pedagógicos que fueron movilizados a partir de la pandemia.

Las trayectorias educativas en tiempos y escenarios socio educativos pos pandemia. El curriculum y la evaluación como reguladores de los aprendizajes de las y los estudiantes.

¿Qué querría decir armar “lo común” en este contexto?

No se trata de una vuelta a “la normalidad”, ni de una “nueva normalidad”, justamente porque no habría “una normalidad” a recuperar. Se interpretó que volver a la normalidad tenía que ver con regresar a una supuesta “tranquilidad” en la que nos encontrábamos antes de la pandemia. Sin embargo, ¿acaso no es importante recuperar todo lo que aprendimos en este tiempo?, ¿podemos hacer como si la pandemia no hubiese existido y negar los efectos subjetivos que produjo en niñas,

niños, adolescentes y jóvenes?

Entonces, más que reconstruir una supuesta “normalidad” que se liga a pensar el dispositivo escolar en términos de homogeneidad, la apuesta será la de armar “lo común”.

Tomaremos las reflexiones de María Beatriz Greco quien señala que: “La pregunta por lo común se diferencia de la pregunta por la normalidad, nos ubica ante la tarea de una construcción inacabada entre aquello que es para todos/as y que, a la vez, los/as diferencia, no sólo distingue, sino que produce singularidades.”

Por ejemplo, estudiantes que tienen diferentes recorridos pueden participar de maneras particulares en un proyecto, un trabajo, un mundo en común (el escolar, por ejemplo). En ese sentido, lo común no es lo homogéneo ni lo idéntico, en lo común se configura un espacio de relaciones, lazos, búsquedas colectivas que demandan un trabajo compartido, lo que no implica que se borren diferencias y especificidades. La escuela puede ser el lugar privilegiado para esa construcción, cuando sus modos de hacerla toman a la igualdad como principio. Ese principio dice que todos/as pueden aprender si se generan las condiciones necesarias.

Esta manera de concebir el armado de “lo común” nos permite capitalizar aquello aprendido, probado, ensayado, inventado, valorizando las interesantes experiencias que sucedieron en el correr de este último tiempo.

Por otra parte, desde la conformación de las instituciones educativas a nuestros días, la escuela ha logrado sobreponerse a importantes crisis y transformaciones sociales, constituyendo un lugar de resguardo, cuidado, encuentro, enseñanza y aprendizaje. Reconocer su fortaleza nos presenta el desafío de trabajar mancomunadamente en la búsqueda de consensos que permitan valorar su rol en el marco de los nuevos escenarios que presenta el mundo contemporáneo.

En este sentido, las trayectorias escolares son una dimensión a la que debemos prestar particular atención dado que la pandemia afectó las trayectorias escolares reales, pero también alteró, de una manera inédita, las trayectorias escolares teóricas.

Recordemos, en relación con esta distinción, que según Terigi (2009), “las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar”, y están estructuradas básicamente a través de tres rasgos del sistema educativo: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción. Por su parte, las trayectorias reales refieren a los itinerarios de los sujetos reales en el curso de su escolarización, itinerarios que, como bien sabemos, son heterogéneos y no siguen necesariamente la progresión lineal y los tiempos estándar fijados normativamente.

En el marco de la excepcionalidad de funcionamiento del sistema escolar que impuso la pandemia, se han visto alterados por lo menos dos de los rasgos estructurantes de las trayectorias teóricas:

La gradualidad del curriculum [1], a través de los procesos de priorización y reorganización curricular que forman parte de los lineamientos federales. La anualización de los grados de instrucción, a través de la conformación de la unidad pedagógica 2020-2021 y la extensión de la figura (ya existente desde 2012) de promoción acompañada.

En estas alteraciones de las trayectorias teóricas es lo que debemos trabajar institucionalmente. Trabajar sobre las mismas requerirá un trabajo metodológico profundo en relación al Curriculum

Una primera cuestión a trabajar se vincula con la necesidad de establecer acuerdos con respecto a cómo se redefine el todo a ser enseñado.

Una segunda cuestión es la articulación y el diálogo fluido entre las estrategias de enseñanza, las condiciones de aprendizaje y la evaluación.

Conforme a los puntos anteriores, en tanto se hace explícita la necesidad de articular las prácticas evaluativas con los acuerdos acerca de la priorización de saberes, pone de manifiesto promover nuevas y variadas estrategias de evaluación recuperando las valiosas experiencias que han trabajado las instituciones educativas.

[1] Según Terigi, refiere al “ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el curriculum en etapas delimitadas o grados de instrucción, y determina la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas, mediando evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro de cada etapa”.

Es por ello, la necesidad de repensar y resituar las trayectorias escolares y entamar las mismas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que regularizan y resignifican núcleos de enseñanza y logros de aprendizajes.

La incorporación del concepto de Trayectorias Escolares se aleja de la idea de tiempos y modos lineales y homogéneos de apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes, que pone en tensión el formato que estructura la escuela secundaria, que es un núcleo fuerte de alterar: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del Curriculum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo, constante que han permanecido a lo largo del tiempo en la escuela media. (Ziegler, S. 2012).

El curriculum disciplinar constituye el eje vertebrador del formato escolar y condensa aspectos medulares en la medida que vehiculiza la distribución de los men-

sajes pedagógicos en la escuela. Tanto las dimensiones expresivas e instrumentales se interrelacionan y son estructurantes de las formas en que la escolarización se desarrolla. La primera, se refiere al engarce de conductas y actividades ligadas a la disciplina; la segunda se vincula con las prácticas pedagógicas, la transmisión de saberes y las competencias que la escuela promueve (Power y Whitty, 2002). En este sentido, se afirma la idea de que existe una gramática escolar (Tyack y Cuban, 1997) e inclusive una gramática del discurso pedagógico (Bernstein, 1998) que estructuran la organización y distribución de los mensajes pedagógicos.

Se entiende que la tarea de las y los docentes en el aula consiste, en apoyarse no sólo en el dominio de técnicas sino también en el conocimiento de las ciencias, las artes, la tecnología y en particular el campo específico, en elaborar un modo personal de intervención que se concretiza en opciones diversas acordes a la situación en que le corresponde actuar. Así el aspecto metodológico sólo adquiere sentido, cuando es tratado prioritariamente como un problema de conocimiento. O sea, que es, desde el contenido y asumiendo una posición interrogativa ante él, que es posible superar una postura instrumentalista sobre la cuestión.

En estos referentes consideramos importante, atender a procesos cognitivos y metacognitivos que posibilitan, no sólo una efectiva apropiación de las ideas consolidadas sino el propio cuestionamiento de las mismas. Doble desafío para quien enseña, pues conlleva siempre como requerimiento básico, prestar una rigurosa atención a los procesos de transmisión a la vez que a los de apropiación.

Nuevos discursos, nuevas prácticas comunicacionales, acompañan a los nuevos soportes y a los medios de comunicación de esta nueva sociedad en la que la escuela, las y los estudiantes pasan a ser una voz relevante en el entramado de discursos políticos educativos. La cultura institucional necesita recrear caminos e instancias de aprendizaje institucional, que promueva el sentido formativo de la observación, de lo relacional y convivencial desde la diversidad e inclusión, como ejes de transversales en la organización escolar, que acompañe la práctica docente y conjugue indicios de cambios en la planificación didáctica situada en las trayectorias educativas reales de las y los estudiantes.

Entre los aspectos de la gramática escolar, se oficia un discurso pedagógico que condensa fragmentaciones en las planificaciones didácticas regularizadas por la secuenciación de contenidos, gradualidad y promocionalidad por año escolar; en detrimento del planteamiento de capacidades y competencias trabajadas en los contenidos y saberes, en la posibilidad de visibilizar trayectos escolares diferenciados desde la lógica de capacidades y competencias y no desde la lógica de los contenidos.

La selección de contenidos curriculares remite al contenido como arbitrario cul-

tural, o sea, atribuirle la propiedad de arbitrariedad a la selección, implica reafirmar la idea de que algo se elige como propuesta curricular y algo no se elige y se descarta en el curriculum. Es necesario instalar los saberes no sólo de la ciencia disciplinares e interdisciplinares; sino también como saberes de la cultura, de las experiencias, de las emociones, de las tradiciones, del trabajo. Morelli, S. (2016).

En sentido, es relevante habilitar el espacio a las formas del trabajo escolar, haciendo foco en la enseñanza de capacidades vinculadas a los contenidos y la configuración de las situaciones de enseñanza con los modos de pensar que se ponen en juego disciplinar e interdisciplinariamente, como formas de promover aprendizajes con integración de saberes en un curriculum bimodal.

Promoción acompañada e intensificación de la enseñanza, propone formas de organización curricular que planifique y priorice la enseñanza de los procesos de apropiación y producción de conocimientos por sobre los del aprendizaje repetitivo, con la finalidad de optimizar los trayectos escolares y asumir posicionamientos comprometidos con una educación inclusiva, que promueva formas particulares de pensar el trabajo docente, a la vez que, seleccionar aquellos saberes relevantes que permitan la comprensión de la realidad.

Los contenidos, habilidades, capacidades, son concepciones que caracterizan qué es lo importante para que las y los estudiantes aprendan, haciendo foco en la producción académica. Consideramos, a la competencia como superadora de la dicotomía acción/conocimiento disciplinares, es decir, la capacidad de actuar de forma eficaz en un tipo definido de situación. La capacidad se apoya en el conocimiento, sin reducirse solamente a ellos, ya que interviene el grado de apropiación del conocimiento reelaborado a partir de sus historias e intereses por aprender.

Un proceso educativo formativo es aquel que responde por pertinencia y relevancia y garantiza a los sujetos la apropiación de los bienes de la cultura y les permite construir un conjunto de saberes que los habilite para intervenir creativamente en su contexto, producir y aportar, tratándose entonces, de promover aprendizajes relevantes y significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal, mediatizadas por el contexto social y cultural.

El acento en el conocimiento como contenido escolar y en la enseñanza como transmisión de contenidos, se traslada a la propuesta de la adquisición y desarrollo de capacidades que habilitan a las y los estudiantes a abordar diferentes tipos de contenidos, conceptos, ideas, actitudes, procedimientos necesarios para el desempeño escolar de los mismos y como para la resolución de las múltiples situaciones que se presenta en la vida cotidiana.

Siguiendo esta perspectiva la evaluación es parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido interrogarnos sobre ¿Cómo asumir hoy la evalua-

ción de los aprendizajes? resulta relevante.

La Resolución CFE N° 93/2009 señala que la evaluación educativa es “un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar”.

Los contextos y condiciones en los que los aprendizajes han tenido lugar durante el período de pandemia han sido heterogéneos y desiguales y aún en este actual contexto de pos pandemia continúa esa heterogeneidad por lo que es indispensable considerarlos en relación con la situación individual de cada estudiante.

Por otra parte, los procesos de aprendizaje no se evalúen descontextualizados de las situaciones de enseñanza que los organizaron. Por ello preguntarnos institucionalmente o como docente sobre ¿Qué es evaluar? resulta prioritario. Implica reconocer que la evaluación cumple con una función didáctica, y como tal debe ser planificada para que no quede como un hecho aislado, ocasional o solamente vinculada al control. Entonces, siempre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes deben ser ponderados integralmente, en relación con lo que ha sido enseñado. Por otro lado, tener claro el cómo y para qué de una evaluación, brinda la posibilidad de definir qué se pretende evaluar.

En las decisiones acerca de qué y cómo evaluar se juegan las concepciones sobre qué y cómo enseñar, y de la misma manera, las nociones sobre el sujeto al que estamos enseñando.

En esa línea, Anijovich (2017) recupera dos posiciones que subyacen a la evaluación: por una parte, una enseñanza que considera al estudiante como capaz de reproducir y, otra que lo contempla desde sus capacidades para intervenir en el aprendizaje.

En la primera, el estudiante establece una relación con el conocimiento de tipo declarativo que suele confundirse con la incorporación de la información de manera rápida y sencilla. De este modo, muchas veces, la evaluación se implementa en función de la acreditación y la promoción de los estudiantes.

En el segundo caso, la enseñanza concibe al estudiante como un sujeto de conocimiento, capaz de usar la información en situaciones complejas y con fines diversos y de establecer múltiples relaciones de grado y nivel. La evaluación aparece como una instancia más de aprendizaje en la que se puede utilizar, aplicar y poner en juego ese conocimiento.

Por otra parte, en las propuestas de evaluación es relevante hacer públicos los criterios de evaluación para que los estudiantes sepan qué se espera que aprendan. Conocer dichos criterios les permitirá efectuar dos acciones simultáneas. Por un lado, anticipar y planificar sus recorridos de aprendizaje de manera explícita. Y, al

mismo tiempo, fortalecer su metacognición, y favorecer el desarrollo de estrategias de autoevaluación y evaluación entre pares. Al docente, por su parte, le otorgará la posibilidad de problematizar y darle sentido a la propuesta que está diseñando: ¿qué enseño/enseñé? ¿qué es valioso que los estudiantes comprendan? ¿qué pueden hacer con lo aprendido? ¿Cómo sé (y cómo saben ellos) que aprendieron? Estas preguntas, en el marco de la enseñanza, permiten pensar en la evaluación.

Para la elaboración de los criterios es necesario tener en cuenta algunos aspectos: -Deben ser públicos, transparentes y compartidos para que los estudiantes sepan qué esperamos que aprendan.

- Deben ser lo suficientemente claros para que los estudiantes conozcan hacia dónde ir.

- Deben facilitar al estudiante la anticipación y planificación de sus recorridos de aprendizaje y favorecer el desarrollo de estrategias de autoevaluación y evaluación entre pares.

- Deben otorgar al docente la posibilidad de acompañar y colaborar durante todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Es importante destacar que los criterios tienen que estar alineados con los objetivos de aprendizaje que el docente describe en su planificación.

En síntesis, en el proceso de evaluación confluyen estos tres elementos: el estudiante como sujeto de conocimiento, los procesos cognitivos involucrados y los criterios.

Por último, transitando el tercer trimestre las tareas irrenunciables de los equipos de gestión y docentes es el de revisar y ajustar los acuerdos didácticos realizados institucionalmente para arribar a nuevos acuerdos y acompañar las trayectorias escolares de las y los estudiantes. En este proceso de revisión y nuevos acuerdos no debemos perder de vista aquellos lineamientos que orientan los marcos normativos federales y jurisdiccionales tales como: Resoluciones del CFE N°S103/10, 174/12, 363/20, 367/20, 368/20, 397/21, 426/22, 431/22 y la Res. N°S, 04/20 SPEyDPD: “Orientaciones Generales para la Evaluación en el marco de la continuidad pedagógica”, 09/20 SPEyDPD “Lineamientos para la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes de los niveles obligatorios”, 018/20 SPEyDPD “Orientaciones Curriculares para intensificar la Enseñanza en tiempos de Continuidad Pedagógica, correspondientes a los Niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria” y la Res. 099/21 SPEyDPD adhiere a la Resolución del CFE N° 397/21 estableciendo criterios para la organización institucional, pedagógica y administrativa del tramo final de la unidad temporal de los ciclos 2020-2021; estas normativas determinan, organizan y regularizan los procesos pedagógicos y curriculares en los tiempos y escenarios educativos y, asimismo, acompañan y orientan las trayectorias escolares de las y los estudiantes.

res de las y los estudiantes.

Referencias

- Anijovich, R y Cappelletti, G (2017), La Evaluación como oportunidad. Paidós. Voces de la Educación.
- Morelli, S. (2016), Las tensiones del curriculum. Debates políticos educativos en México y Argentina. Bs As. Miño y Dávila.
- “Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: La Escuela como un lugar de cuidado”. Documento del Ministerio de Educación de la Nación (2022), Primera edición.
- Terigi, Flavia (2008), Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Bs. As. Ministerio de la Educación de la Nación
- Ziegler, S. En: Tiramonti, G. (direc.), (2012), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Argentina. Rosario. Homo Sapiens.



PONENCIAS

Eje temático III



II CONGRESO
PROVINCIAL
DE EDUCACIÓN
*Caminos que recorrimos,
desafíos por andar*

MEMORIAS 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA.



EVALUACIÓN EDUCATIVA: “NUEVOS ENFOQUES PARA CAPTURAR SU ESENCIA”.



Autor 1

Nancy Elizabeth Chapana

Profesora de Educación Primaria y Estudiante avanzada en la Licenciatura y Profesorado de Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.
nancychapana23@gmail.com

Resumen

La evaluación es fundamental e inexplicable en las prácticas educativas y es una decisión colectiva, ya que su carácter público impone ciertas limitaciones a la misma. En este sentido, las instituciones educativas llevan adelante programas educativos, como también, programas de formación que implican la toma de decisiones.

Por otra parte, la evaluación ofrece posibilidades para fortalecer y consolidar los aprendizajes, permitiendo evidenciar cuales son las necesidades primordiales que se deben atender y así también demostrar congruencia sobre saber y desempeño desde la perspectiva educativa, con el objetivo de encauzar la educación hacia parámetros de calidad.

Es por eso que la finalidad de esta ponencia es reconocer y demostrar que se requieren nuevos enfoques de evaluación en base a la calidad educativa que se quiere alcanzar, tratando de identificar puntos fuertes y débiles, como el de Kushner, dicho autor propone un nuevo enfoque alternativo de evaluación que es: ENFOQUE PLURALISTA. Éste, busca generar y divulgar el mayor número posible de perspectivas del programa educativo, y para ello el estudio de casos juega un papel importante. El estudio de casos permite realizar estudios de campo en tiempo real y darles importancia a las diversas situaciones que viven los destinatarios de los programas, conociendo sus sentidos y significados.

Con el objetivo de presentar un ensayo sobre una perspectiva teórica de la evaluación educativa, la cual es poco utilizada y muy importante para la toma de decisiones en diferentes ámbitos. Esta ponencia es el resultado de una reflexión sobre una experiencia desarrollada en el año 2022 como estudiante adscripta a la cátedra de evaluación educativa en el acompañamiento a los estudiantes en el trabajo de campo, en este sentido se analizó a los programas de Bachillerato Secundario para Adultos de las Instituciones BSPA, que cuenta el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, este trabajo arrojó experiencias, sensaciones de los beneficiarios de este programa acompañado de los desafíos que enfrentan para permanecer y egresar en esta instancia.

Considero que los aportes de este enfoque, contribuyen a la profundización de las representaciones generadas por los sujetos involucrados y también valorar el imaginario que persiste alrededor de esas instituciones.

INTRODUCCIÓN

La teoría y la práctica de la evaluación, como parte integral del proceso institucional, han desarrollado distintas tensiones, House (1993) habla de la intensificación de la evaluación en las últimas etapas del capitalismo y de la crisis de legitimación del gobierno que lleva a la

exigencia de mayores controles sobre la responsabilidad de los mismos. Al mismo tiempo, Kushner (1998) afirma que la evaluación nunca ha perdido su orientación primaria y hegemónica para crear instancias al debate democrático acerca de las políticas y las experiencias de los programas con la finalidad de reflexionar a través de dicha ponencia, sobre la complejidad de la evaluación como proceso de naturaleza política y ética.

En este sentido, el objetivo del trabajo es la realización de una descripción sobre la evaluación desde los programas que plantea Kushner, S. (2002), comprendiendo que el origen de la evaluación educativa como disciplina viene desde la construcción social, es decir, la evaluación debería perseguir nuevos objetivos y no quedarse solo con los sustentos teóricos y metodológicos. Es por ello, que se plantea la necesidad de una evaluación pluralista, que tenga la capacidad de tener una mirada más amplia y sensible a las necesidades, para poder ser identificados de una u otra forma con la realidad con la que el evaluador se va a topar. La evaluación democrática responde a la pluralidad de valores, intentando representar la variedad de los intereses en su formulación del problema.

En relación a lo mencionado anteriormente, lidiar con el conservadurismo y a su vez con la renovación metodológica en el campo de la evaluación, implica informar, cultivarnos a uno mismo. Por lo que el autor se refiere, la evaluación debe poseer una línea de coherencia y función metodológica, debe utilizar las prácticas de investigación y evidenciar los componentes de ella, afirmando que es crucial “un contexto evaluativo y no investigativo”, es decir, poner en evidencia lo que se necesita al momento de evaluar y no solo la teoría que ella sustenta, también encontrar el sentido de las personas a quienes evaluamos y ayudar a autoevaluarse. Dicho esto, la función de evaluación se está desarrollando como una parte integral de la cultura organizacional educativa, en respuesta a un impulso histórico específico. Las tensiones sociopolíticas y económicas influyen directamente en los objetivos y procesos de la evaluación. Y es por eso que esta ponencia tiene como propósito encaminar a la reflexión sobre la complejidad de la evaluación como

proceso de naturaleza política y ética, como así también, creo fundamental evidenciar la importancia de este enfoque en la formación docente en general, para que los mismos a través de los procesos de evaluación educativa, puedan tomar decisiones con relación a programas y proyectos educativos.

Para ello es importante reconocer las particularidades sociales que están vigentes y que son dinámicas, Kushner menciona “lo que me interesa son los individuos en sus contextos institucionales y políticos” (pág.30) lo que expone es que la evaluación debe ser útil a los grupos, atendiendo no sólo las demandas de quien encarga la evaluación, si no en cuestiones éticas, prácticas que las personas destinadas sostienen en su acción. Parafraseando al autor

buscar la comprensión de sus valores y ayudarlos que logren ver el sentido del programa y que ellos sean protagonistas de ello.

El enfoque de Kushner ha permitido la exploración evaluativa del desarrollo curricular de la actual oferta de educación de adultos de nivel secundario (BSPA) a través del análisis de la categoría conceptual “sujeto de educación de adultos”. Cabe mencionar que su abordaje implica el análisis de las percepciones y experiencias de los y las jóvenes respecto de su trayectoria educativa y de ese desarrollo curricular actual. El documento base de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, expresa que la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en diciembre de 2006, constituye una de las coordenadas de un proyecto político en el que el Estado se posiciona como garante de derechos y la educación y el conocimiento son reconocidos como derecho personal y social a la vez que un bien público. El pleno ejercicio de los derechos ciudadanos sólo se consigue si cada persona tiene acceso al conocimiento, si ha desarrollado sentido crítico y puede desenvolverse solidariamente con independencia y libertad en la sociedad en que vive. En el art. N° 17 se determina la estructura del sistema educativo nacional y se definen los niveles y modalidades. En el mismo se establece la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como una de las modalidades. En su propia enunciación se destaca el carácter permanente que tiene la educación de jóvenes y adultos. Por lo tanto, la EPJA es parte de un proyecto político educativo que garantiza el derecho a la educación a los ciudadanos a lo largo de toda la vida. Entonces se puede afirmar que la modalidad del BSPA debe procurar diferentes alternativas que permitan a los jóvenes y adultos completar los niveles obligatorios de escolaridad. Se torna necesario diseñar e implementar formas de organización y propuestas de formación que atiendan a la diversidad de las personas jóvenes y adultas para que promuevan aprendizajes significativos y productivos con sentido y calidad.

Para mejorar la calidad de las instituciones y de los programas educativos, se debe comenzar por un proceso que logre obtener información para mejorar el objeto o sujeto evaluado, por lo tanto, va a sujetarse de los esfuerzos y la orientación de los procesos de planeación y gestión institucional. Para ello, es importante reconocer las particularidades sociales que están vigentes y que son dinámicas, Kushner menciona “lo que me interesa son los individuos en sus contextos institucionales y políticos” (pág.30), lo que expone es que la evaluación debe ser útil a los grupos, atendiendo no sólo las demandas de quien encarga la evaluación, si no, en cuestiones éticas y prácticas que las personas destinadas sostienen en su acción. Parafraseando al autor, uno de los propósitos es buscar la comprensión de sus valores y ayudar a que logren ver el sentido del programa y que ellos sean protagonistas de ello.

Por lo tanto, la política y la evaluación están intrínsecamente relacionadas; tanto, que la efectividad de la evaluación depende de la incorporación de la realidad política a los procesos de evaluación, es decir, la única forma de tener un mayor impacto en las políticas y los programas es incorporando los factores políticos en los diseños de la evaluación y la difusión de sus resultados. “Al menos en lo que respecta a la evaluación, el problema fundamental no es metodológico. La evaluación tiene que hacer frente siempre a problemas políticos, o, dicho en una forma menos fuerte, problemas de acción, son ellos, justamente los que la determinan esencialmente” (Angulo Rasco, 1990).

De esta manera, la evaluación, al margen del rigor metodológico, debe procurarse una legitimidad política, que supone el reconocimiento y consideración de los distintos actores sociales. También el autor (Angulo Rasco, 1990) hace referencia sobre lo que nos obliga a

plantearnos cuál es el interés social al que la evaluación sirve, cuáles son sus determinaciones políticas, qué tipo de aprendizaje provoca y para quién.

La evaluación educativa como una disciplina científica, ecléctica y joven que ha ido modificándose a lo largo de los años, sobre todo en mediados del siglo XX, con los cambios de paradigmas producidos dentro del campo científico. Pasando de una perspectiva clásica

racional de la actividad evaluadora (aprox. década del 50), a una visión pluralista (aprox. 1970), mucho más amplia y compleja en la que se consideraban nuevos enfoques y propósitos de la evaluación (Modelo alternativo). Esta última visión se encuentra atravesada por el giro metodológico. Este último refiere a que surgen cambios en las formas de hacer evaluación, y el análisis de tales cambios conducen a analizar el giro metodológico, considerando la importancia del carácter

sociopolítico de la evaluación y la participación de los sujetos participantes de los programas. Es decir, cambian los paradigmas de investigación y lo importante de esto es que se comienza a tomar en cuenta la participación de los sujetos. Cabe mencionar además que en este giro metodológico se cuestionan enfoques y métodos que hasta el momento se venían utilizando en la evaluación.

De manera dicotómica House considera que paralelamente existen dos enfoques bien delineados como es el Enfoque Objetivista, se considera su surgimiento a mediados de la década de los 50- 60 (Aproximadamente), este enfoque comienza a tener auge en Estados Unidos con una visión más empresarial. En donde la evaluación tiene fines de gestión y planificación de objetivos y resultados. Posee una perspectiva Positivista y Funcionalista a su vez concibe a la evaluación como una ciencia social aplicada, que busca definir resultados y objetivos de los programas, donde el éxito de los mismos dependerá de las metas alcanzadas y busca ser lo más objetivo posible. El rol del evaluador será trabajar y enfocarse más sobre las variaciones naturales en el medio en donde se desarrolla el programa que tratando de montar experimentos. Dentro de estos enfoques impera una lógica cuantitativa. Basada en el método experimental, propio de las ciencias Naturales. Un punto fuerte de los enfoques objetivistas: podemos identificar la rigurosidad del método que emplean y la posibilidad de comprobar las hipótesis, sin embargo, podemos hallar su debilidad en que “se centran en el aspecto de veracidad de la validez” (p.233), es decir que pasan por alto la base normativa de lo que hacen. Por otro lado, el enfoque subjetivista va a surgir a mediados de la década de los 70 (aproximadamente) también es Estados Unidos, este enfoque viene a proponer una manera distinta de concebir a la evaluación. En donde la perspectiva social cobra total relevancia. Perspectivas teóricas íntimamente relacionadas con la visión fenomenológica del hombre. Visión centrada en las personas y sus conductas. La evaluación busca mostrar cómo los destinatarios de los programas perciben lo mismo, asume un carácter comprensible, donde cobra importancia los significados de todos los actores de un programa. Además, consiste en mejorar la comprensión que de la evaluación tenga el lector o destinatarios. Se considera que tanto el evaluador como el destinatario puede establecer conclusiones de manera individual. Dentro de estos enfoques impera una lógica cualitativa. Aquí, no solo interesa el

conocer y describir, sino en comprender y presentar descripciones complejas, holísticas y que implican gran cantidad de variables interactivas de un programa. Busca comunicar con frecuencia perspectivas importantes, y un punto en contra podemos identificar en

que sus conclusiones son muy variables y por lo tanto es difícil reconciliarlas. Además, el autor menciona que todos los enfoques de la evaluación aseguran su validez a su modo, sin embargo, es necesario que el evaluador analice la situación concreta, el contexto y la dinámica de la propia realidad en la se va a desarrollar la evaluación, optimizando así, que la validez de un enfoque u otro sea más probable.

El autor nos presenta dos lógicas de argumentación: la cuantitativa y la cualitativa. La lógica de argumentación cuantitativa es el enfoque más popular de la evaluación y algunos lo consideran como la “auténtica esencia de la racionalidad y del método científico” (p.77). Consiste en un cuerpo de métodos matemáticos y técnicas de medidas a disposición del evaluador. De acuerdo con House (1994) su utilidad va a depender de las semejanzas entre los problemas teóricos y los problemas reales a los que se enfrenta el evaluador en un medio determinado. En el caso de los problemas sociales (que son más complejos) las relaciones entre la realidad y el modelo cuantitativo se hacen más débiles y de acuerdo con Crombach (1974) el ajuste entre los problemas teóricos y efectivos no es bueno; pues el reduccionismo puede ser un elemento de las ciencias físicas, pero es intransferible a los fenómenos sociales. Entonces, la argumentación cuantitativa debe utilizarse en complementación con el juicio humano y este último debe ocupar una posición superior. La lógica de argumentación cualitativa interpreta las cosas dentro de un contexto determinado, Campbell (1974) afirma que las cosas fuera de contexto no son interpretables y que mediante el “ajuste de modelo” podemos conocer algo partiendo de un conjunto de acontecimientos indeterminados. Es decir que el ajuste de modelo es un proceso de ensayo y error mediante el cual podemos comparar varios modelos por medio de la memoria. En este sentido, hay que ajustar dos modelos: el de la teoría y el de los datos, cabe mencionar que la aceptación o rechazo de una teoría se relaciona a algún criterio de ajuste entre ambos. En línea con lo anterior, se puede afirmar que en la evaluación el ajuste de modelo no solo se produce en la mente del evaluador (cuando estructura su estudio y examina el ajuste entre su descripción del programa y el programa en sí) sino también en las mentes de los destinatarios (cuando comparan el estudio de evaluación con su propia existencia) porque ellos tienen imágenes acerca del programa sometido a evaluación. De modo que House (1994) afirma que “los destinatarios operan como hitos independientes de validación de la evaluación, debiendo asumir un papel activo en su interpretación y responsabilizándose personalmente en esa interpretación” (p.82)

De ahí que, entendemos que en el plano teórico todos los enfoques de evaluación aseguran su validez, sin embargo, en el plano práctico ningún enfoque de evalua-

ción puede garantizarnos dicha validez de antemano. Concluimos así, quienes se implican en el quehacer evaluativo no deben sesgarse a la utilización de un solo enfoque sino abrirse y ampliar su utilización en la práctica social.

Angulo Rasco (1990) brinda aportes que ayudarían a superar la tensión entre enfoques cualitativos y cuantitativos, para ello propone el concepto de convergencia técnica, y por otro lado el de divergencia epistemológica. Por un lado, la convergencia técnica es entendida

como saber hacer que muestra de forma acertada hasta qué punto la utilización conjunta de diversas técnicas metodológicas puede rendir beneficios insospechados.

Si bien el evaluador se sitúa puntualmente en una de estas lógicas puede tomar herramientas del otro enfoque cuando lo crea necesario. Por ejemplo, en una evaluación de un determinado proyecto se podrían utilizar, encuestas como una herramienta para la recolección de datos estadísticos (lógica cuantitativa) y también entrevistas (lógica cualitativa). Ambas lógicas se complementarán y nos permitirían recaudar datos que son complementarios entre sí. Por otro lado, la divergencia epistemológica el autor refiere a esta

para advertir que es un error intentar converger diferentes metodologías, ya que proceden de diferentes áreas, mirando la realidad desde diferentes perspectivas. Este modelo teórico es lo suficientemente fuerte como para que no convengan las metodologías a la hora de realizar evaluaciones, pero nos lleva a mirar la realidad desde un solo ángulo, lo cual termina siendo sumamente simplista. De este modo podemos mencionar que la divergencia epistemológica tiene que ver con el posicionamiento epistemológico que tenga el evaluador al momento de emprender la evaluación. Por ejemplo, si el evaluador se posiciona desde un enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, desde una evaluación democrática, asume un determinado posicionamiento. Lo cual implica concebir la realidad en su complejidad, que como evaluador/es nos permite tener en cuenta los intereses de todos los destinatarios implicados en la evaluación, entre otras cuestiones. Esa forma de concebir a la realidad, de asumir el rol del evaluador va a ser distinto si nos posicionamos desde el paradigma positivista o desde una evaluación burocrática. Es por esto que el autor señala que son posicionamientos que no pueden converger, porque son contrapuestos. Siguiendo este planteamiento, es importante señalar que puede existir una convergencia técnica, pero eso no implica que exista una convergencia epistemológica, ya que en lo epistemológico siempre hay una divergencia, es por esto que se produce una cierta tensión en estos enfoques.

Retomando (House, 1994), considera que la responsabilidad del proceso evaluati-

vo no debe recaer únicamente sobre el evaluador. El proceso evaluativo sirve para tomar decisiones y mejorar la práctica educativa, no como un proceso sancionador, calificativo que en muchas ocasiones es percibido por los alumnos.

“Una de las principales consecuencias de este nuevo contexto se refiere a la incorporación de información cualitativa de los modelos ‘alternativos’ como fuente de datos, contando con toda una batería de herramientas cualitativas sobre la que fundamentar las evaluaciones. Frente al modelo clásico, en la que los métodos cuantitativos se convierten en las principales herramientas de evaluación (diseños experimentales, análisis costo beneficio etc.), el modelo alternativo se caracteriza por la utilización de información que combinan métodos cuantitativos y cualitativos, o que utilizan en exclusiva estos últimos”. (Izquierdo, 2008).

Kushner (2002) propone problematizar la postura del evaluador, para liberarlo de la disputa metodológica (cuali-cuanti) y centrar su preocupación en las personas destinatarias del proceso de evaluación. En este sentido, el autor propone la creatividad e innovación metodológica: esta le permitirá al evaluador hacer uso de diferentes enfoques y reconocer en cada uno de ellos los límites y las potencialidades. En la misma línea, entonces es sumamente importante que el evaluador se aproxime al programa mediante las experiencias individuales de los destinatarios, pues Kushner considera que estas experiencias permiten tener una mirada más profunda de programa, con ello refiere a al grano fino de la captación metodológica.

En este sentido, el nuevo enfoque de evaluación que propone Kushner (2002), debe dejar atrás las definiciones tradicionales de la misma, ya que ahora los resultados no deben tener ningún efecto punitivo, mucho menos sancionador, sino que, al contrario, deben considerarse como insumos que permitan rediseñar las estrategias didácticas. En la medida que la evaluación educativa se autorregule, mejorará la calidad de los resultados. La

evaluación en la educación debe generar una transformación en la manera de percibir la promoción de los alumnos, así como la forma de tomar decisiones en relación a sus aprendizajes.

En ese sentido la importancia de los programas, deben ser considerados, microcosmos, expresa (Kushner, 2002) de la sociedad democrática, en tanto que tienen estructuras de poder, políticas de defensa, encarnan relaciones entre los ciudadanos y las elites, revelan prioridades políticas por medio de sus decisiones de dotación de recursos y tienen características culturales. Cada evaluación es, por tanto, un estudio de caso de contrato social.

Alejados del rigor científico y la imparcialidad de la evaluación clásica, el modelo alternativo va a centrarse en la importancia de los valores, intereses y opiniones

de la pluralidad de actores que intervienen en un programa. En la medida en que la evaluación pluralista legitima la diversidad de intereses presentes, reconoce la multiplicidad de perspectivas que estos intereses implican, promoviendo la participación activa de los diversos grupos que tienen relación con un programa.

Por lo tanto, la visión alternativa de Kushner sugiere que lo que cuenta como conocimiento no se halla en el centro de la decisión; la epistemología se define por lo que nos importa, y lo que nos importa. Él evaluador tiene «que saber por qué desea hacer la evaluación antes de poder saber cómo hacerla.

Esta elección tiene mucho que ver con nuestros valores respecto a las personas y la sociedad y, obviamente enraizadas en nuestros aprendizajes epistemológicos y políticos, lo están también en nuestra crianza y escolarización. Sin embargo, como advierte Kushner, es precisamente esa autonomía intelectual que nos permite impulsar nuevas perspectivas de evaluación, la que se haya amenazada constantemente por un enfoque conservador en la metodología.

Esté enfoque homogeneizante, universal no es suficiente para la toma de decisiones que se realiza sin conocimiento suficiente de cómo afectan los programas educativos a las personas.

Según recoge Kushner, el nuevo enfoque evaluador debía:

ser sensible a las necesidades y perspectivas de audiencias diferentes; ser iluminativo de los complejos procesos organizativos, pedagógicos y de aprendizaje en juego; ser pertinente a las decisiones públicas y profesionales venideras expresarse en un lenguaje que sea accesible a sus audiencias.

Al autor, le interesa centrarse en la experiencia individual, pero como un elemento en la interacción de las culturas institucionales: la tensión entre el individualismo y el colectivismo, entre la acción y el contexto.

Un rasgo clave de esta lógica es una teoría de la coherencia, es decir, qué hace que un dato se parezca más a una prueba (de un argumento) que hace que un dato se relacione con otro.

El nuevo enfoque de la metodología de la evaluación implica una inversión teórica significativa que se parece a esto: cualquier evaluación sigue una lógica dada (House, 1980).

Uno de los principios fundamentales que van a guiar el modelo de evaluación pluralista es su rechazo a la idea de evaluación ‘imparcial’ y ‘objetiva’. Desde esta posición, las aproximaciones pluralistas se convierten en evaluaciones ‘sensibles’ a los intereses de los actores que participan en la evaluación. Surgía, por lo tanto, un interés por abrir la evaluación a los distintos actores que intervenían en el programa: decisores polí-

ticos, gestores, beneficiarios etc. con el propósito de responder a las necesidades de información de estos grupos.

Las nuevas aproximaciones pluralistas en evaluación, van a tener un doble propósito: una intención instrumental y esencialmente económica (como la cuantificación de resultados), y facilitar el entendimiento humano. Kushner, (2002) expresa que, a partir de sus experiencias tempranas de desarrollo y uso del estudio de casos, generó su modelo de Evaluación democrática, que estableció un núcleo de ética política que sigue siendo influyente hoy y que se interesa por ‘la negociación, la confidencialidad, la imparcialidad y el intercambio de información.

Hay un hilo implícito que recorre la teoría del estudio de casos, al que se presta atención con poca frecuencia y del que rara vez se aprovecha el reto que plantea a la teoría convencional, y es en él donde sitúo mi argumento, expresa el autor. (Kushner, 2002) El estudio de casos hunde sus raíces en el existencialismo, especialmente en el compromiso existencial para la descripción de los estados actuales y la afirmación de que los pasados y los futuros tienen significado tan sólo en el aquí y ahora. Esto se expresó en preocupaciones tales como mirar tras el rol de la persona; realizar estudios de campo de “tiempo real”; hacer valer las particularidades del contexto, y por la exigencia de utilización de la entrevista y la observación para revelar los dilemas de las personas en el programa para impulsar la teorización de la evaluación con experiencia directa.

¿Cómo la evaluación educativa puede contribuir a la justicia social? Es importante pensar la evaluación como un instrumento para suscitar preguntas sobre la justicia social en contextos particulares de acción o más ampliamente, para influir el pensamiento y las acciones sociales. En relación a esto sostiene que la justicia social es la forma y consecuencia de la distribución de los beneficios sociales y económicos en la sociedad, es decir, recursos que incluyen bienes sociales, así como económicos. Teniendo en cuenta esto, la evaluación está vinculada directamente con la justicia, por las siguientes razones:

Primero, porque un programa bajo evaluación es un microcosmos de la sociedad y, por lo tanto, expone las condiciones y los valores dominantes en relación con la competición por los bienes sociales.

En segundo, porque la evaluación es un instrumento en el que esa toma de posición en la competición por los recursos se puede ajustar (Kushner, S. 2002, Pág. 56) De este modo cuando habla de beneficios y oportunidades sociales se refiere a algo más que los recursos económicos y un enfoque para la justicia social medido. Un bien social significativo es el derecho a los recursos incluida la evaluación que permitan a las personas vivir en un mundo

con significado. Esos recursos incluyen oportunidades discursivas, o sea, ser escuchados e informarse.

CONCLUSIONES

En línea con lo mencionado, consideramos importante enunciar el carácter público de la evaluación educativa. Aquí los involucrados son varios por lo que su carácter público impone limitaciones a la evaluación. Los resultados afectan a todos los grupos sociales, hay muchas personas interesadas ya que las decisiones sobre un programa basadas en la evaluación afectarán a todos. En este sentido, podemos afirmar entonces que la evaluación forma parte de una situación pública y es una decisión colectiva. House (1980) advierte que uno de los grandes desafíos del evaluador es asumir un rol comprometido en intentar representar el interés público (debe ser imparcial), entendiendo que la evaluación es precisamente un asunto colectivo-público y que los resultados de dicha tarea evaluadora van a repercutir directamente sobre las políticas públicas. Podemos ver entonces que la evaluación educativa tiene un papel imprescindible en el ámbito social ya que a partir de la misma se puede transformar, justificar y/o desacreditar los programas. En este sentido, el evaluador tiene una responsabilidad moral debido a que él mismo debe poder representar en la acción evaluadora los intereses pertinentes de la comunidad. Para ello debe tener en consideración los sentidos y significados que los sujetos destinatarios le atribuyen a esos programas en su contexto particular. En este sentido, el evaluador a pesar de su bagaje subjetivo y las diversas dimensiones que podrían influir en el proceso, debe poder asumir una posición política ante estas cuestiones en pos de una evaluación democrática, en términos de Kushner. Es necesario que el mismo pueda “comprender dónde se encuentra en esta madeja de intereses y exigencias contrapuestas”. Esto llevaría a garantizar que la evaluación, además de ser veraz y creíble, sea justa. Entonces, teniendo en cuenta que la evaluación debe ser justa, en tanto puede contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa a través de representar precisamente los intereses públicos, es aquí donde radica su relevancia social en la medida en que se constituye como uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de las sociedades modernas. Respecto a esto Angulo Rasco (1990) sostiene que la evaluación educativa es, de alguna manera, uno de esos pilares que sostiene la compleja arquitectura de intereses, legitimaciones, esperanzas, fracasos, logros, justicias e incluso injusticias que forman la acción social, la interacción y estructura de nuestras sociedades, y su retórica de progreso. De modo que, la postura política que como equipo evaluador tuvimos es la de llevar adelante una evaluación

democrática, como propone Mac Donald, B (s/a). Decir que la evaluación es una práctica democrática implica pensar en una evaluación al servicio de toda la comunidad educativa y social, sobre las características, problemas, logros y valores del programa evaluado. Cabe mencionar además que la evaluación democrática no reconoce el poder, ni ningún derecho especial al patrocinador sobre el estudio. A su vez Kushner (2002) considera oportuno recuperar las nociones de Norris (1990) y House (1993) sobre el llamado enfoque pluralista, donde el acento de la evaluación está puesto en la búsqueda de generar y divulgar todas las perspectivas posibles que se tengan

del programa. Asiste a una inversión en cómo viene trabajando la evaluación, donde pasa de documentar el programa e interpretar de esta manera la vida de los individuos en ese contexto, a documentar las experiencias, sentidos y el trabajo de las personas involucradas en el programa y que esta sea el contexto donde se pueda interpretar la importancia y significado del programa. Tal como él mismo lo menciona “Una evaluación de programas que se haga eco de las preocupaciones de los individuos (y los grupos de individuos) puede ser un instrumento para hacer vacilar las políticas que intentan aplicar tratamientos universales” Kushner, S. (2002) Personalizar la Evaluación. (Pág. 29) En este punto, consideramos explicitar el posicionamiento del equipo al respecto en cómo llevar esta tarea exploratoria, se consideran dos cuestiones: la evaluación como persuasión, que trabaja con un enfoque cualitativo; mientras que consideramos los aportes de Scriven al respecto de la objetividad cualitativa. La primera tiene que ver con que el equipo se hace eco de lo comentado por House (1980), sobre el tipo de conocimiento que produce la evaluación que es del orden de lo creíble/lo preferible. En ese sentido la evaluación trabaja con premisas de argumentación cualitativas. La evaluación es persuasiva, ya que no busca convencer a una audiencia universal, ni busca producir datos definitivos. Busca, en realidad, convencer a una audiencia concreta y que ésta sea de utilidad para los destinatarios del programa evaluado. Eso significa que las técnicas cualitativas, en el caso particular aquí sobre el estudio de caso, se complementan con las técnicas experimentales a fin de poder brindar una comprensión integradora de lo que perciben los destinatarios, en sus sentidos y experiencias al respecto del programa evaluado. Y como cada programa como sus participantes son diferentes y particulares, es necesario un constante ajuste al modelo, no se trata solamente de una toma de posición política y comprometida de parte del evaluador, sino suma además de que la evaluación se ajustará a los destinatarios y al programa evaluado. Y a partir de los primeros, poder interpretar el programa. Aquí los desti-

natarios asumen la responsabilidad sobre la validación de la evaluación, asumen un papel activo en la interpretación y ser responsables de esa misma interpretación. Relacionada a lo anterior, la objetividad cualitativa nos permite justamente esto, dar prioridad a la calidad de las mismas independientemente del número de sujetos. Por lo que la validez estará relacionada con los fines de alguien y la utilidad que este le dé. Consideramos entonces que este estudio exploratorio busca esto, que si bien no producirá datos concluyentes, que estos sean de utilidad y respondan a los fines e intereses de los destinatarios. Y supone una responsabilidad en el evaluador, que este sea imparcial al momento de comunicar y confirmar los hechos y enunciados, y también sumar, como ya veníamos mencionando a los destinatarios en la responsabilidad de interpretar esos datos, de darles la utilidad necesaria para la toma de decisión. Es por ello que, en el presente informe, apunta a recuperar lo que las personas sienten y dan significado a sus trayectos formativos en el marco institucional del BSPA, a acercarles los resultados de la evaluación con un compromiso político y que permita a los destinatarios tomar el carácter de ser la fuente del diálogo, la discusión y el cambio de todos aquellos implicados en el desarrollo curricular de la actual oferta de educación de adultos de nivel secundario (BSPA). Es por este motivo, que desde la cátedra Evaluación Educativa se propuso el análisis de las percepciones y experiencias de los jóvenes respecto de su trayectoria educativa y desarrollo curricular actual del BSPA. Hacer protagonistas de este proceso de evaluación a las voces y experiencias

de las personas que cursan la modalidad de educación para jóvenes y adultos responde a uno de los importantes objetivos de la evaluación como proceso público y político mencionado con anterioridad.

Referencias

- Angulo Rasco, J. (1990). "Innovación y Evaluación Educativa". Málaga.: Secretaría de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- ANGULO RASCO, J.F. (2001) 'Legado y desaparición de la evaluación institucional en educación.' Conferencia pronunciada en Granada en el Congreso de Organización Educativa.
- Izquierdo, B. (2008). De la evaluación clásica a la evaluación pluralista. Criterios para clasificar los distintos tipos de evaluación. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales. Kushner, S. (2002). Personalizar la evaluación. Cap I Y II. Madrid.: Morata.
- HOUSE, E. H. (1994) Evaluación, ética y poder Madrid, Morata. Cap. I: El

evaluador en la sociedad. Cap. IV: La lógica de la argumentación evaluativa.

- HOUSE, E. H. y HOWE, K.R. (2001) Valores en evaluación e investigación social Madrid,
- Morata. Cap. I: Datos y valores. Cap. II: Razonamiento evaluativo

“EVALUAR SIN EVALUAR”



ESTER ZULEMA CRUZ

PROFESORA EN LETRAS
eszu40@gmail.com

Eje temático III: Evaluar y sostener las trayectorias educativas: La evaluación para la toma de decisiones. Nuevos enfoques. Autoevaluación y coevaluación.

Resumen

La evaluación ha sido desde pequeños la cocina de todo tipo de emociones, tan sólo la palabra nos produce estrés, desconfianza en uno mismo y desaliento ante la mirada de quien nos va a evaluar y al final decirnos del uno al diez qué tan bien o mal estamos. Al igual que el educador Miguel Santos Guerra en su artículo “La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora”, aclaro que mi trabajo no se trata de la evaluación en general, sino de la evaluación como experimento constante para mejorar la enseñanza y aprendizaje de cada alumno que pasa por nuestras clases. “El propósito principal de la evaluación no se puede lograr si la evaluación no se convierte en autoevaluación tanto para el docente cuanto para el alumno” afirma Alicia Camilloni, cuando se habla de autoevaluación, coevaluación. Esto me lleva a pensar: ¿están claros nuestros objetivos? ¿Evaluamos la calidad de enseñanza impartida a nuestros alumnos? Preguntas que nos invitan a reflexionar en la forma de nuestras evaluaciones y tratar de tener una mirada más innovadora a la hora de evaluar no sólo a nuestros alumnos sino también a nosotros mismos como docentes de este siglo.

Palabras claves: Evaluar-coevaluación- autoevaluación-

INTRODUCCIÓN

La evaluación siempre ha sido importante para diagnosticar qué y cómo están aprendiendo los estudiantes y orientar acciones futuras (Anijovich), acciones que debieran dar cuenta de qué y cómo se enseñó determinado tema, contenido o capacidad, medir cuán sustentable fueron las estrategias/herramientas usadas, incursionar en la bibliografía analizada si fue lo suficientemente clara, concisa para los alumnos. Reflexiones que nos invitan a estudiar, leer, aprender y usar el tiempo que algunas veces no tenemos. Como docente nos planteamos ante cada contenido y actividad ¿qué y cómo voy a enseñar?, ¿qué material usar y cómo voy a verificar si lo que quise en primera instancia enseñar llegó a los alumnos? Entonces, la palabra mágica en estos tiempos de pos pandemia hace su aparición: “innovación”. La evaluación sin innovación es una evaluación árida. “La evaluación es entendida como una oportunidad, cuyo propósito es que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus

logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades como estudiantes” (pág.13). En otras palabras, la evaluación es tanto para el alumno como para nosotros los docentes, el resultado que debe llevarnos a tomar decisiones y acciones.

¿Estrategias/innovación?

En el contexto de pandemia y pos pandemia nuestros conceptos de evaluación fueron puestos en crisis. “Mientras acontece el temblor, algo queda plantado y planteado sobre la mesa: ¿en verdad estas restricciones están abriendo un cambio o las estructuras que sostenían a la escuela se hicieron evidentemente imposibles, al punto de plantearse la necesidad de repensar formas alternativas?; ¿Se está esperando que “pase el temblor” en una analogía que propone la autora con la canción de Soda Stereo para volver a instaurarlas?; ¿Proyectamos algo nuevo o, como se preguntó alguien en un Taller, y retomó Terigi, “hacemos el aguante”? Cuando aún resuenan esos planteos, la académica invoca las recurrencias entre las voces de los y de las cursantes de todos los niveles: “Este año nos toca organizar la bimodalidad, ¿cuál es el problema didáctico?” explica Flavia Terigi (Terigi, 2021). ¿Estrategias para hacer el aguante? Innovación y realizar una clase incluyendo la evaluación, requiere, en medio de estos tiempos no solo de estrategias sino de invocación, que logre cumplir con las metas propuestas para el perfil de alumno del siglo XXI. Estamos transitando cambios profundos de paradigmas en nuestra sociedad, y éstos paradigmas tendrían que alcanzar la educación en todos los aspectos, en particular a la evaluación. ¿Cómo evaluamos? y ¿qué evaluar? sin olvidar ¿cuándo evaluar?

Al examinar a un alumno el profesor no sólo aprecia los conocimientos que aquél posee, sino que se examina a sí mismo, primero como enseñante, luego como planificador, y finalmente como evaluador. Se complota de esta forma el círculo funcional de la evaluación. En su centro se encuentra siempre el profesor, sujeto y objeto de la evaluación (Camilloni A. 2007).

¿Profe no nos evalúo de dónde sacó las notas? ¿Qué y cómo evaluar sin evaluar? ¿Qué tipo de evaluación uso y por qué?

Alicia Camilloni comenzó su disertación expresando que la evaluación debe ser un trabajo permanente de los docentes y que no es algo que esté separado de la enseñanza. “Deben estar alineados, la evaluación integradora forma parte del

proceso de aprendizaje. Hay que tener en cuenta que mediante la evaluación integradora se pone en juego la identidad del estudiante ante el fracaso o el éxito, por este motivo es una responsabilidad enorme”, afirmó Camilloni.

La especialista explicó que existen dos tipos de evaluaciones integradoras, la de estado o instantáneas y las evaluaciones de proceso: “Las de estado serían como una foto instantánea de lo que el alumno sabe en ese momento. Las de proceso serían como una película, van acompañando al estudiante y nos muestra cómo se desarrolla. La primera sería rápida y práctica, mientras que la segunda requiere de más tiempo para la orientación y la calificación”.

Los criterios son las pautas y/o referentes a través de los cuales se van a evaluar los procesos y logros de los alumnos, de los docentes o de la gestión institucional. Los mismos se construyen

y re construyen en función de los objetivos y saberes definidos en las prescripciones curriculares, las experiencias docentes, los contextos en que se desarrollan la enseñanza y los alumnos. Los criterios de evaluación son provisorios, falibles y perfectibles.

EVALUACIÓN FORMATIVA (Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti) se aplica con la intención de obtener evidencias sobre la situación de cada estudiante, con respecto a la meta perseguida, desde el comienzo del proceso y no al final, para que el profesor pueda ir reorientando su proceso de enseñanza, a partir de los resultados que se vayan obteniendo, en las evaluaciones formativas aplicadas (Anijovich, 2017).

EVALUACIÓN FORMATIVA (Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti) sostienen algunas características de este tipo de evaluación:

- La retroalimentación que deben recibir los estudiantes durante el proceso, permite identificar y reducir la brecha entre lo que cada uno de ellos “sabe hoy” y la meta perseguida.
- La implementación de la evaluación formativa en el aula de clase, debe generar una cultura en la que los mismos estudiantes aprendan a juzgar su propio trabajo (autoevaluación) y el de sus compañeros (co-evaluación), a partir de los criterios de evaluación establecidos por sus maestros.
- Los criterios expresan los requisitos que deben estar presentes en las evidencias de aprendizaje de los estudiantes (orales o escritas).
- La comprensión de los criterios por parte del estudiante, impacta significativamente su aprendizaje.

Aunque nosotros como profesores hayamos sido formados en este tipo de evaluación, no es común que se aplique en la práctica. Muchos sostienen un sistema tradicional del tipo “saquen una hoja” que sólo despierta temor. En otros casos existe un sistema de evaluación formativa por parte del profesorado, pero más cercana a la subjetividad que a la objetividad. Es decir, como profesores sostenemos que conocemos a nuestros alumnos y a veces evaluamos por otros criterios que no tienen nada que ver con lo educativo. El exceso de sistematicidad y objetividad o los extremos de informalidad y pura subjetividad son dos polos sobre los que circula el sistema de evaluación en estas épocas confusas.

¿Cómo profesores nos autoevaluamos para enseñar a autoevaluarse a nuestros alumnos? ¿Tomamos decisiones luego de cada evaluación? Autoevaluación y coevaluación en el aula ¿es posible?

En esta bipolaridad entre la evaluación altamente objetiva y la subjetividad que ha perdido su esencia se producen una serie de patologías de las que habla Santos Guerra. De esta patología podría dar cuenta en numerosas experiencias propias y de colegas.

La evaluación es un proceso que se relaciona con la elaboración de juicios de valor en relación a los sujetos y sus aprendizajes, a la enseñanza y su mejoramiento, a la institución escolar, y a las políticas y administración de los sistemas educativos.

La evaluación como fundamento para la toma de decisiones acerca de la organización institucional, la propuesta de enseñanza y el mejoramiento de los aprendizajes. Una concepción que se asocia más a conceptos tales como comprender, valorar, interpretar los aprendizajes, pero también la enseñanza, los contextos, los sujetos, con el propósito de mejorar y adecuar las propuestas pedagógicas a las necesidades institucionales y de aprendizaje propias de cada situación.

La heteroevaluación consiste en que la evaluación de una actividad, objeto o producto la realiza alguien diferente a la persona evaluada, como, por ejemplo, cuando cómo maestros y profesores evaluamos los avances de los alumnos, los directivos el trabajo de los docentes, los supervisores el trabajo de maestros y directores. La Autoevaluación consiste en que una persona evalúa su propio trabajo, los alumnos sus actividades, los maestros su propuesta de enseñanza, los directores su capacidad de gestión. Es una forma de evaluación muy valiosa, ya que la reflexión sobre la propia tarea y sus modos de realización conlleva un proceso de toma de conciencia y de valoración que redundará en aprendizajes más profundos,

es decir, posibilita la concreción de procesos metacognitivos sobre los desarrollos realizados. La autoevaluación concibe al docente y al alumno como protagonistas de sus propias decisiones. La Coevaluación consiste en que los sujetos y los grupos se evalúan mutuamente, evaluadores y evaluados cambian sus roles alternativamente.

La teoría sobre evaluación y la práctica en el aula: reflexiones del profesor y del alumno

En este trabajo convergen reflexiones, ideas y experiencias que nos tocan como profesores del nivel medio, quiero recordar una clase que di sobre “el texto literario de ciencia ficción”. Al finalizar la clase leí a los alumnos la lista de aprobados y a los que no les alcanzó, sugerí un trabajo que tendrían que traer la próxima clase. Los alumnos del tercer año, me preguntaron: profe, ¿cuándo nos evaluó? o ¿por qué desaprobé? Respondí, “al principio de la clase les dije que evaluaría el tema Ciencia Ficción. Ellos me respondieron, “pero en qué momento lo hizo”. Para comprender y responder a las preguntas de mis alumnos sobre el proceso de evaluación tengo que recuperar brevemente el desarrollo de la clase. Luego de exponer la teoría como repaso general, pedí a los alumnos que me nombraran una película de ciencia ficción que hayan visto, uno por uno les fui preguntando. Después les pedí que me dijeran: ¿Por qué piensan que esa película nombrada era de ciencia ficción? Podían responder observando la teoría dada minutos antes, teniendo en cuenta las características del género. Por momentos se armaba el debate porque la película que nombraban tenía más de otros géneros y todos podían refutar o ayudar al compañero en el análisis en cuestión. Sólo cinco de veintiocho no quisieron participar, por lo tanto, les dije que tendrían que realizar un trabajo práctico.

“El propósito principal de la evaluación no se puede lograr si la evaluación no se convierte en autoevaluación tanto para el docente cuanto para el alumno”, nos dice Alicia Camilloni, cuando se habla de autoevaluación, coevaluación. Las preguntas que están al principio de este trabajo son una guía para considerar la evaluación no solamente del proceso de aprendizaje donde nosotros evaluamos si el alumno sabe, sino una evaluación más completa donde también se evalúe el proceso de enseñanza y permita una feed back entre alumno, profesor e institución escolar en general.

Tendría que haber interpelación siempre, en cada una de nuestras clases: ¿están claros nuestros objetivos?; ¿Evaluamos la calidad de enseñanza impartida a nuestros alumnos? La

evaluación en cada uno de sus momentos es una herramienta que debe mejorar la enseñanza impartida, en cada una de nuestras clases. Cada año evalúo de diferente forma un curso, aún la teoría que doy es diferente, cada año agregó y descarto cosas.

Reflexiono luego de cada clase, que me dio resultado en este tema y que no, creo que debería existir la autoevaluación como docentes diariamente. Es de extrema importancia reflexionen en este tiempo de cambios que vive la sociedad. La evaluación como experimento y como lo describe Paulo Freire: “Mientras enseño, continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.” Paulo Freire

CONCLUSIÓN

Al salir de aquella clase antes mencionada, sentí satisfacción ya que los alumnos habían logrado no sólo adquirir el conocimiento sobre la ciencia ficción, sino, también reforzar conocimientos anteriores sobre los diferentes géneros literarios y los nuevos como la escucha atenta, la participación, el respeto por las opiniones entre pares, la comunicación fluida, tenía un antecedente para trabajar El debate como contenido. Es por ello que el presente trabajo no intenta ser un tratado científico, sino solamente hacer conocer la “voz del docente” que a veces se siente solitario en el aula y se cuestiona sobre temas importantes en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero sin posibilidad de hablarlos con otros. Este espacio, el congreso, nos da voz a los docentes y nos permite aprender a escribir textos científicos y a ir mejorando su escritura, a conocer a los colegas de la provincia que deben tener preocupaciones similares. En este caso particular, la evaluación es uno de los ejes fundamentales sobre los que cuestiono en mi práctica docente. La evaluación como patológica, como herramienta de control, como obligatoria para el sistema, como encorsetada a teorías tradicionalistas, como sufrimiento para alumnos y padres, como tediosa para el docente, etc.

Pensar en la evaluación nos permite como docentes repensar en nuestro habitus y en nuestra trayectoria escolar, en las estructuras que hemos incorporado a lo largo de nuestro paso por el sistema educativo. Estructura que normalizamos pero que no tienen nada de “normal”, simplemente deben ser reflexionadas como único modo de “mejorar las prácticas educativas”, y en estos momentos de pos pandemia tenemos un compromiso mayor.

Referencias

- Almanza Rincón, D. (1 de 8 de 2022). wccopro.s3.amazonaws.com. Obtenido de La evaluación formativa: https://wccopro.s3.amazonaws.com/La_evaluacion_formativa_Darby_Almanza.pdf?utm_campaign=7189978&utm_content=34592197298&utm_medium=email&utm_source=Emailvision
- Anijovich, R. y. (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Camilioni, A. (1 de 8 de 2022). mendoza.edu.ar. Obtenido de La evaluación es un trabajo permanente de los docentes: <https://www.mendoza.edu.ar/la-evaluacion-es-un-trabajo-permanente-de-los-docentes/>
- Terigi, F. (28 de 06 de 2021). Cuando pase el temblor: Obtenido de <http://mampa.isep-cba.edu.ar/>: <http://mampa.isep-cba.edu.ar/repositorio/jspui/handle/123456789/750>

“EXPERIENCIAS DE PRODUCCIÓN HISTÓRICA REGIONAL Y LOCAL: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EL ISFD N° 6027”



Autor 1

Silvina Mariel Herbez

Prof. En Historia
silvinaherbez@gmail.com

Autor 2

Josefa Guarnieri

Prof. De Historia y Geografía
josefaguarnieri@yahoo.com.ar

Eje temático del Congreso:

Eje N° 3: Evaluar y sostener las trayectorias educativas. Se visualiza la evaluación y retroalimentación de las experiencias áulicas de enseñanza y aprendizaje en el proceso de las Jornadas de Investigación aquí expuestas.

Resumen

La ponencia presenta la metodología y objetivos de las materias Metodología de la investigación histórica e Historia Regional pertenecientes a la currícula del Profesorado de Educación Secundaria en Historia del Instituto Superior N° 6027 “América Latina” de la ciudad de Profesor Salvador Mazza. La experiencia y trayectoria educativa de los alumnos del profesorado en el proceso de investigación y producción de artículos sobre Historia Regional, visualizada en tres trabajos expuestos como ejemplo del proceso de investigación. Finalmente, el proceso de producción y exposición de dichas Jornadas de Investigación que se han llevado a cabo entre los años 2019 a 2021. La propuesta ha sido pensada y elaborada para repensar las experiencias educativas y las trayectorias de los alumnos.

Palabras Clave

Jornadas-Investigación-Historia Regional

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, el historiador fue modificando la forma de hacer Historia. El acercamiento al objeto de estudio, los hechos históricos se han planteado de disímiles formas de acuerdo con las posiciones políticas y socioculturales de las distintas épocas en la cual el historiador está inmerso. En este marco, el docente de Historia de nivel secundario debe tener las herramientas posibles para no solo transmitir a los alumnos datos y hechos que le otorga la historiografía preponderante, sino también poder mostrar la Historia desde su propio oficio. El docente siempre debe ser investigador. Debe saber transmitir no solo lo dado sino también lo investigado por motus propio. Lo que se investiga se enseña y se enseña para investigar, se aprende de la investigación y no solo de la mera repetición.

Siguiendo estas orientaciones y según el perfil del egresado del Profesorado de Educación Secundaria en Historia, en el Instituto Superior N° 6027, “América Latina” se han llevado a cabo las Jornadas de Investigación, en las cuales los alumnos que participaron de las materias Metodología de la Investigación Histórica e Historia Regional expusieron sus investigaciones presentándolas en forma de ponencias

al público educativo. En estas mismas estuvieron también invitados a exponer docentes de la Universidad Nacional de Salta como también docentes de otras instituciones educativas de nivel Superior.

Las Jornadas de investigación: Investigar, Enseñar y Aprender sobre Historia Regional, se realizaron en nuestra institución en los años 2019 al 2021, las cuales se desarrollaron en forma presencial como también en forma virtual teniendo en cuenta el contexto que hemos vivido en estos años a causa de la pandemia por covid-19. De esta manera, estas

Jornadas pasaron a tener el interés de la comunidad educativa, en la cual se presentaron las investigaciones de los alumnos en un contexto de retroalimentación de las trayectorias educativas de los alumnos y también de docentes.

Las Jornadas pretendieron desarrollar las siguientes competencias: el pensamiento divergente, la capacidad expresiva y comunicativa, valorar el patrimonio cultural. Adopción de una actitud crítica sobre su acción reflexiva, siempre abierta al cambio y estar dispuesto a indagar, replantear y resignificar situaciones, conceptos o decisiones de la práctica docente. Comprensión del conocimiento científico desde la visión de diferentes corrientes epistemológicas y los aportes de éstas a la enseñanza de la ciencia en contextos escolares. Posicionamiento frente a diversos enfoques historiográficos y ser capaz de explicarlos.

Dichas Jornadas fueron el resultado de una introducción del alumnado en la práctica historiográfica enfocando las cuestiones metodológicas en su aplicación historiográfica concreta. A lo largo de estas tres Jornadas se presentaron alrededor de 30 Investigaciones de los alumnos. La elaboración y ejecución de un proyecto de investigación histórica hizo que las cuestiones metodológicas no se presenten en un plano meramente abstracto, sino que resulte un insumo importantísimo para trasladar la experiencia de investigación al aula.

A modo de ejemplo presentaremos el proceso de investigación y desarrollo de tres trabajos realizados por los estudiantes de 4° año del Profesorado de Educación Secundaria en Historia: “El rol de la colectividad siria en la construcción del espacio mercantil de Profesor Salvador Mazza (1940-2016)” por el alumno Julio Ligerón; “Educación intercultural bilingüe en la comunidad Chané de Tuyunti” por Gonzalo Martínez y “La mujer bagayera en zona de frontera (2018-2019)” por la alumna Mirta Torrez.

DESARROLLO

La materia metodología de la Investigación histórica está dentro del marco formati-

vo del quehacer del historiador. Aporta a la carrera una visión más amplia del proceso historiográfico y de investigación que hace al docente de historia. El campo disciplinar está relacionado con las demás materias de la carrera, especialmente con Epistemología de las ciencias y con las materias específicas del área de Historia. El abordaje historiográfico de todas las materias será un referente concreto en el marco de la investigación de la cual se enmarca la misma.

El objetivo general es:

- Construir y adquirir conceptos y habilidades, para el análisis teórico-metodológico de la producción historiográfica, y de incorporar un conjunto de disposiciones para el trabajo de investigación, articulando teoría y práctica.

Teniendo en cuenta los postulados científicos desde la perspectiva histórica, entendiendo a la ciencia como un proceso y no como algo que se ha acabado. El proceso de investigación no es una entidad por sí misma, sino algo que aparece como siendo realizado por unos seres muy “concretos” y singulares: los científicos. En ese sentido se puede decir que la investigación científica es eso que hacen los científicos cuando investigan. En este proceso esta puesta en acción las facultades del investigador que persigue un fin: busca obtener un cierto producto. Es posible decir que ese producto tiene al menos dos grandes finalidades fácilmente reconocibles:

- Producir conocimientos para los conocimientos mismos (por el placer que proporciona la contemplación de lo desconocido o la resolución de los enigmas que se le plantean a nuestra conciencia), y producir conocimientos por las consecuencias técnicas y, por ende, prácticas que de ellos se pueden extraer.

La investigación científica y los modos de hacer ciencia especialmente en las ciencias sociales tiene un sentido historicista. Nos referimos a que los métodos han cambiado a lo largo de la Historia, y lo que comenzó siendo la Revolución científica del siglo XVI más radicada en las ciencias físicas y naturales se han traspalado hacia las ciencias del Espíritu (Dilthey), y éstas fueron tomando dimensiones propias. Así se verá una revisión del dualismo metodológico partiendo desde Aristóteles y Galileo, pasando por la Hermenéutica histórica que no interesa particularmente hasta la investigación cualitativa actual.

Siguiendo estos postulados los alumnos siguieron los distintos pasos para la elaboración de su proyecto de investigación, basándose en acontecimientos y hechos tomados desde la Historia Regional.

Los objetivos de Historia Regional son:

- Profundizar conocimientos sobre la diversidad sociocultural, las condiciones y desafíos que ella plantea para las Ciencias Sociales, desde un enfoque de la región como unidad de análisis dinámica.

- Abordar las teorías y resultados de investigación que sustentan y permiten com-

prender de mejor manera las características del enfoque regional en las aulas.

- Utilizar diversas fuentes en el marco del proceso de construcción de conocimiento, evaluando críticamente la información obtenida y confrontando con fuentes secundarias.

- Contribuir a la adquisición de herramientas teóricas y metodológicas que permitan pensar los diversos planteos de esta línea historiográfica.

La historia regional se fue configurando como una heterogénea línea de investigación histórica que tiene como uno de sus objetivos superar los estudios en espacios predeterminados por factores naturales o políticos y optar por una perspectiva metodológica que propicia la potencialidad analítica que ofrece la variación de escalas, pues se entiende que son los actores sociales involucrados en un proceso histórico determinado, quienes delimitan el espacio social y la temporalidad. Es decir que se atiende a las distintas formas de relaciones que establecen los hombres entre sí, y a que nivel analítico pueden ser abordadas desde múltiples dimensiones: material, social y simbólica, todas atravesadas por complejas relaciones de poder. A partir de la conjunción de las dos disciplinas los estudiantes de nivel superior elaborarán sus proyectos de investigación y posteriores producciones con los diferentes pasos: La construcción el objeto de conocimiento como propuesta metodológica, la selección del tema, el recorte del tema y formulación del problema o asunto a investigar, formulación de la hipótesis, la pesquisa bibliográfica, la recolección de datos cuyas fuentes en muchos casos serán de entrevistas, apelando también a la historia oral, dentro de un contexto de historia reciente. Luego se procederá al ordenamiento e interpretación de la información reunida. Finalmente, la redacción de los informes, y presentación de la producción en la jornada a modo de ponencia en la cual se prestará a debate y consideración de la comunidad educativa.

En este sentido presentamos el proceso de elaboración y redacción de las investigaciones de los estudiantes que hemos propuesto. Comenzando con la investigación del alumno Ligerón, “El rol de la colectividad siria en la construcción del espacio mercantil de Profesor Salvador Mazza (1940-2016)” Esta investigación tuvo como problemática inicial: el rol que desempeñaron los inmigrantes sirios dentro del proceso de construcción del espacio mercantil en la frontera argentino-boliviana de la ciudad de Profesor Salvador Mazza durante el periodo 1940-2016, y el análisis de los mecanismos de articulación social que emplearon para poder llevar adelante un desarrollo continuo de la actividad comercial.

Para este interrogante, se ha planteado como hipótesis que los inmigrantes sirios se constituyeron como un grupo de poder vinculado al sector comercial, a la vez, estimularon el desarrollo y expansión del comercio, con lo cual transformó en la principal actividad económica que actuó en beneficio de toda la sociedad. Pero, las

fluctuaciones del mercado y las normativas de restricción aduaneras generaron su declinación durante el periodo comprendido entre 1990 y 2016.

Las fuentes trabajadas para esta investigación fueron algunos trabajos del profesor Edmundo Herrero, historiador local cuya tesis es: La Elite comercial y poder político en una comunidad de frontera. Prof. Salvador Mazza (1960-2007), como bibliografía fundamental de consulta, y algunos trabajos sobre Economía y microeconomía de Víctor Alberto Beker, y también sobre inmigración: Carlos Giménez, sobre Guía de conceptos sobre inmigración, racismo e interculturalidad. También el alumno elaboró fuentes orales testimoniales de algunos comerciantes del lugar para realizar un recorrido histórico más exhaustivo al no contar con fuentes escritas. Al respecto de esta investigación se pudo constatar que muchos comerciantes favorecidos por las condiciones del mercado fronterizo tuvieron un crecimiento económico importante entre los años 1970/1990. Pero solo algunos sobresalieron del resto, esto se debió fundamentalmente a la habilidad estratégica que presentaban al momento de abordar los negocios, es decir, la facultad para comprar un producto a bajo costo y venderlo con un buen margen de ganancia. Así, se destacaron hombres de negocios que se convirtieron en importantes personalidades del sector comercial de la localidad salvadoreña. El progreso económico dio lugar a la conformación de un grupo de poder liderados por comerciantes sirios. Si bien, estos no ocuparon cargos en la esfera política, influyeron notoriamente en la vida de toda la sociedad. Como conclusión de esta investigación el alumno arribó a que algunos miembros de la colectividad siria formaron parte de un importante grupo de poder vinculado al sector comercial, desde donde ejercieron gran influencia en la sociedad entre 1970/1980 aun sin ocupar cargos políticos. Pero pese a ello, la mayor presencia de las instituciones de control, la autarquía de la aduana y las nuevas políticas de mercado internacional conspiraron en contra del poder que había concentrado aquel grupo de extranjeros llevándolo a un declive irreversible que persiste en la actualidad.

La segunda propuesta de investigación que mencionaremos es la realizada por el alumno Gonzalo Martínez: “Educación intercultural bilingüe en la comunidad Chané de Tuyunti”. El interés de esta investigación es abordar la problemática de la educación de los pueblos originarios de la región comprendida en el Departamento General San Martín y la educación bilingüe. El trabajo se centra en el pueblo originario chané de la comunidad de Tuyunti situado a cuatro kilómetros de la localidad de Aguaray, a 1 km del barrio criollo 80 viviendas y a cuatrocientos kilómetros de la capital salteña. El propósito de este fue analizar los efectos que tuvo y que tiene la Educación Intercultural Bilingüe desde sus comienzos en dicha

comunidad. El objetivo de plantear el estudio de esta temática radica en querer determinar, de forma general los desafíos que han tenido y tienen los educadores en la comunidad de Tuyunti y específicamente si ha traído o no beneficios la educación bilingüe en los niños y jóvenes de la comunidad. Para ello el alumno también planteó supuestos e interrogantes que marcaban la pesquisa de su investigación: en cuanto a la idea de la Educación intercultural Bilingüe, la cual ayuda a que se produzcan modificaciones en el razonamiento, se amplían aquellas áreas que procesan la información, con lo cual se refuerza la capacidad de concentración, mejora la memoria, se potencia la inteligencia y se domina mejor el lenguaje. También supone una valoración positiva de la diversidad y respeto por las personas. Cada ser humano es transmisor de su cultura, la cual se expresa como parte de su identidad. Y algunas preguntas como: ¿Cómo era la educación antes de que este la escuela en la comunidad? ¿Cómo influye la cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Las fuentes trabajadas en esta investigación, además de fuentes orales de entrevistas a maestras auxiliares bilingües y el trabajo del historiador local Vazner Castilla, Tuyunti su cultura su historia, como también el trabajo de Massimo Amadio y Luis Enrique López, Educación bilingüe intercultural en América Latina.

El alumno hace un recorrido histórico sobre la relación de las comunidades aborígenes en relación con la organización y alfabetización que realizó la orden franciscana en la zona. La Orden Franciscana marcó su asentamiento evangélico en el Colegio Apostólico de Tarija, desplegando desde allí una profunda labor de acercamiento con las comunidades aborígenes, en su mayor parte perteneciente a la etnia chiriguano- chané. Desde allí se montó la cobertura de los aborígenes que fueron emigrando hacia lo que hoy constituye el Norte Argentino, sobre todo Salta. De allí en más describe cómo los maestros misioneros educaban a los niños chané en la formación de la misión en cuanto a la lengua castellana. La Comunidad Tuyunti, en su escuela N° 4736 (San Miguel Arcángel) de Tuyunti que aplica el sistema EIB. Dentro de la institución escolar funciona el Jardín de Infantes y la educación a Nivel Primario. Según la información, las maestras y auxiliares bilingües son mujeres elegidas por la comunidad, o sea, mayormente son las mujeres que se ocupan de la educación.

Como conclusión diremos que el trabajo se acercó a la situación la Comunidad Chané de Tuyunti, en aspectos relacionados a la educación destacando la perspectiva de la comunidad. Quedando claro que el grupo está anclado a sus costumbres y su tradición, a pesar de las diversas influencias históricas, construye y reconstruye su identidad, y dentro del ambiente natural como inseparable de su vida. De esta manera conserva el conocimiento sobre las especies vegetales para diversos usos, alimenticios, medicinales, u otros como la artesanía, o la leña como combustible.

Esto se transmite oralmente de generación en generación, y a partir de nuevos planes de enseñanza también de forma estructurada, ya que no solamente se utiliza la lengua escrita, sino que se elaboraron una serie de materiales didácticos y manuales acerca de los saberes culturales. En todos estos aspectos la mujer juega un rol importante, no solamente en la preocupación por la conservación de los saberes ancestrales, sino que es la que participa activamente en la comunidad y que la educación bilingüe pudo animar tales situaciones de aprendizajes.

Por último, comentaremos otra investigación de la alumna Mirta Torrez cuyo título es: “La mujer bagayera en zona de frontera (2018-2019)” El objeto de la investigación, sugiere un marco conceptual que recoge las elaboraciones que gravitan en torno a los elementos del rol asociado a la problemática de género. Acotado a las experiencias y funciones que desempeña hoy en la sociedad la mujer quechua como bagayera en la frontera. La problemática de esta investigación está identificada en zona de frontera, específicamente, en la localidad de Salvador Mazza y que recae sobre la mirada de las mujeres indígenas como resultado de la violencia estructural del sistema.

Las fuentes consultadas para esta investigación fueron autores que trabajan conceptos sobre la mujer indígena como Atilio Borón, y sobre aspectos de la mujer como Simone de Beauvoir, blogs consultados en línea sobre algunos testimonios, autores que hablan sobre la frontera como por ejemplo Andalzúa y Dormenach, también se consultó a María Edit Oviedo, coordinadora de la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación y también testimonios de las mujeres bagayeras que comentaron sobre la situación analizada.

La investigación también debió abordar y conceptualizar categorías de análisis como el concepto de mujer indígena, concepto de cultura, transculturación e interculturalidad que atraviesan toda la problemática de la mujer bagayera en la frontera mencionada.

En lo que respecta al comercio bagayero, el cual se lo califica como el contrabando con un volumen reducido de artículos de consumo, especialmente los de primera necesidad. Tomando los aportes de las fuentes orales de las mujeres quechuas bagayeras, éstas expresan que en general el trabajo en esta frontera supone una dedicación de más de ocho horas diarias para completar todo el proceso que comienza en las calles de la ciudad de (Bolivia) y termina en la ciudad de Aguaray, Tartagal y General Enrique Mosconi. Localidades del Departamento San Martín provincia de (Salta), donde se localizan la mayoría de los comercios que venden al por mayor sus productos: los bienes y mercancías van desde ropa y calzados, hasta pequeños electrodomésticos. Estos objetos llegan de la ciudad de Yacuiba, pero en su mayoría, no son de producción nacional sino importaciones provenientes de otros

países.

De esta manera, se plantea el concepto de zona de frontera, aludiendo a una configuración moral que se basa en diferencias categóricas de valor desigual, las cuales tienen sentido en un entramado social particular. Estas condiciones y experiencias posibilitan un análisis de reflexión sobre el espacio de enunciación del subalterno desde el cual, el género femenino establece formas propias de habitar, pensar y transitar los espacios donde se encuentran sus prácticas sociales y culturales en la comercialización de sus productos.

Repensar la zona de frontera en la cual las mujeres indígenas son protagonistas de múltiples factores, es en consecuencia, una deconstrucción a las estructuras sociales y culturales que nos atraviesan.

Como conclusión de este trabajo se puede afirmar que las mujeres bagayeras se enfrentan a múltiples contextos de desigualdad marcados por las identificaciones de género, etnia, raza, clase, origen nacional, etc. Por consiguiente, las transformaciones en las relaciones de género van a estar determinadas también por transformaciones en los distintos mecanismos que naturalizan, legitiman y reproducen estas desigualdades. Si bien en los últimos años se modificaron las formas de inserción laboral de las mujeres, pero no se modificaron los valores y patrones culturales que definen las conductas y expectativas de lo femenino y lo masculino. Por lo tanto, pensar en cambios de la desigualdad de género que se visualiza en todos los ámbitos de la sociedad, implica deliberar en cambios en las otras dimensiones de la desigualdad social que afectan a la gran mayoría de las mujeres en la migración fronterizas.

CONCLUSIONES

Podemos afirmar y considerar como conclusiones que las trayectorias de los alumnos desde que comienzan con la lectura y la metodología puede volverse un campo fértil y operativo en la construcción de relaciones sociales y de investigación que permitirán su definición como ámbito regional, incorporando así niveles explicativos del comportamiento de la sociedad en un espacio “micro” respondiendo a realidades macro sociales más amplias que puedan corregir las interpretaciones generalizantes de las historias regionales. El estudiante, como futuro profesor de Historia, debe entonces prestar atención a los cambios temporales de la espacialidad y su variación social, porque sus “regiones” cambiarán de acuerdo con la época y a las finalidades de su estudio. Se desarrollan en esta propuesta los aportes conceptuales y empíricos en los diferentes trabajos de investigación realizados en

el Profesorado de Salvador Mazza.

De esta manera se han realizado estas Jornadas exponiendo las investigaciones de los alumnos a modo de evaluación de los procesos de retroalimentación sobre conceptos y espacios curriculares a lo largo de la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Historia. Una manera de evaluar los aprendizajes y las formas de hacer historia e investigación en la profesión.

Referencias

- Barela, Liliana, Míguez, Mercedes y Conde García (2009) Algunos apuntes sobre Historia Oral y cómo abordarla. Dirección General Patrimonio e Instituto Histórico, Bs.As.
- Bazán, Armado Raúl (1993) “El Método en la Historia Regional Argentina”, en CLÍO, Comité Argentino de Ciencias Históricas. Comité Internacional, N°1, Buenos Aires
- Campi, Daniel (2001) “Historia regional, ¿Por qué?”, en Fernández, S. – Dalla Corte, G. Lugares para la historia. Espacio, historia regional e historia local en los estudios contemporáneos, Rosario.
- Chartier, Roger (1995), “La Historia hoy en día: desafíos, propuestas” en Anales de Historia Antigua y Medieval, Vol. 28, www.rilo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/historiaantiguaymedieval
- Curtis, L. P. (1999) El Taller del historiador. Fondo de cultura económica, Bs. As.
- De Certeau, Michel (1993) “Hacer Historia” y “La operación historiográfica” en La escritura de la Historia, UIA, México.
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (1998) Metodología de la investigación, McGraw-Hill, México.
- Mata, Sara (2003) “Historia local, historia regional e historia nacional. ¿Una Historia posible?”, en Revista Digital de la Escuela de Historia N°2, Salta.
- Samaja, Juan (1994) Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Eudeba, Buenos Aires.
- Sautu, Ruth (2003) Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación, Lumiere, Buenos Aires.
- Sautu, Ruth, (2001) “Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales”, en Wainerman C. y Sautu, R., La Trastienda de la investigación, Lumiere, Buenos Aires.
- Scribano, Adrián, (2000) “Reflexiones epistemológicas sobre la investigación cualitativa en Ciencias Sociales”, en Cinta de Moebio, No.8. Setiembre. Facul-

tad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, <http://www.rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/08/scribano.htm>

- von Wrigt, Georg (1979) Explicación y comprensión. Alianza Editorial, Madrid.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006), “El problema de investigación”; “La formulación de objetivos”, en Técnicas para investigar 1, Editorial Brujas, Córdoba.

CO-CONSTRUCCIÓN CURRICULAR CON LOS PUEBLOS CHANÉ, GUARANÍ, KOLLA, TAPIETE Y WICHÍ



**Coordinación de Educación
Intercultural Bilingüe
Secretaría de Gestión Educativa**

eibsalta@edusalta.gov.ar

Eje temático del Congreso: La gestión de políticas públicas para el cuidado y sostenimiento de las trayectorias educativas.

1.1 El liderazgo pedagógico y herramientas para la gestión. Definición de prioridades curriculares, reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje.

Resumen

Desde el período 2020, la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante CEIB), dependiente de la Secretaría de Gestión Educativa, desarrolla líneas de acción que tienden a perfeccionar y profundizar el compromiso con la educación de los pueblos indígenas, en el marco de la co-construcción de políticas educativas desde los territorios y con los pueblos indígenas de la provincia.

Entre las acciones que se llevan a cabo se encuentran la co-construcción de los lineamientos curriculares con los pueblos chané, guaraní, kolla, tapiete y wichí. Mediante la cual se garantiza la participación de los pueblos indígenas en la definición de su currícula y la potencial incorporación de aspectos lingüísticos y culturales que incluyan sus valores, conocimientos y otros rasgos sociales y culturales. De esta forma se considera a través de la misma propiciar la co-construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas.

En este sentido, el trabajo es articulado con la Subsecretaría de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica de la Secretaría de Planeamiento Educativo, las Direcciones Generales de Educación Inicial y Primaria, la Coordinación de Relaciones con la Comunidad y la Delegación de Asuntos Indígenas de Gobernación, junto a organizaciones de representación indígena, referentes comunitarios, agentes educativos indígenas, órganos de representación indígenas de la provincia de Salta y otras áreas gubernamentales.

Palabras Clave

Co-construir colaborativamente, educación intercultural bilingüe, pueblos indígenas.

INTRODUCCIÓN

¿Es política para, política con o política por los pueblos indígenas? Estas preguntas hacen parte de la interpelación sobre el diseño y ejecución de las mismas, lo cual es extensible al resto de los ámbitos de las políticas públicas.

El grado de participación de los pueblos indígenas de la provincia de Salta de planificación y gestión de las políticas públicas en general, y en particular, son parte de los temas de agenda de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB) la cual desarrolla líneas de acción específicas que apuntan al efectivo cumplimiento de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N° 7546 en

lo que respecta a la implementación de la Modalidad EIB en todo el sistema educativo, garantizando la participación de los pueblos indígenas en la construcción de las políticas educativas jurisdiccionales, generando espacios de diálogo, reflexión y análisis de las partes involucradas.

Promover un diseño desde una perspectiva intercultural pone en valor los saberes productivos de las comunidades. Esto implica una responsabilidad compartida entre las comunidades y el Ministerio de Educación, donde se asegure la presencia de los conocimientos comunitarios, las metodologías y tecnologías productivas propias, las concepciones sobre la madre naturaleza y las prácticas respetuosas del cuidado de la vida.

Las líneas de acción que se enmarcan en el desarrollo curricular, tienen como punto de partida la necesidad de incorporar en la currícula jurisdiccional, contenidos y orientaciones pedagógicas culturales escolarizables de los pueblos indígenas de la jurisdicción. Se trata de una necesidad expresada y sentida por las comunidades en sus territorios en los últimos años.

En tal sentido, en la provincia de Salta, el diseño curricular jurisdiccional se instrumentó en 2010 a través de la Resolución N°8568 e incorporó contenidos vinculados a pueblos indígenas en las áreas de lengua y literatura, formación ética y ciudadana, ciencias sociales y ciencias naturales. Pero la incorporación no incluyó el enfoque transversal de la Modalidad de EIB como lo establece la educación nacional y provincial.

Entonces, surge la necesidad de co-construir lineamientos curriculares que no solo incorporan contenidos de las lenguas y culturas indígenas, sino que también desarrollen una propuesta pedagógica intercultural bilingüe. Esto permite recuperar los saberes sociales y que explicitan los principios elegidos por la comunidad para orientar la organización curricular. De esta manera las instituciones no solo se plantean como problema intercultural qué contenidos enseñar sino cómo integrarlos, es decir, las asimetrías económico políticas, culturales que provocan la necesidad de una educación para la interculturalidad hace que se proponga un espacio polifónico donde lo pedagógico es el resultado de la posibilidad de unir en una experiencia colectiva tiempos, historias y memorias plurales que estudiantes, docentes y miembros de la comunidad construyen conjuntamente (Cohendoz; Milton, 2019). De esta manera, los lineamientos curriculares se dirigen tanto a indígenas como no indígenas, promoviendo la reflexión y crítica de las relaciones coloniales del presente para la co-construcción de nuevos horizontes educativos escolares de revitalización lingüística y cultural.

DESARROLLO

Los procesos de co-construcción curricular surgen de la necesidad de incorporar en la currícula de Nivel Inicial y Nivel Primario contenidos culturales escolarizables de los pueblos indígenas para el sistema educativo jurisdiccional. Se trata de una necesidad expresada y sentida por las comunidades y propiamente del territorio que nuclea a los pueblos chané, guaraní, kolla, tapiete y wichí de la provincia de Salta. La diversidad lingüística y cultural de la provincia se caracteriza por la preexistencia de 15 pueblos, entre los cuales se encuentran atacama, ava guaraní, chané, chorote, chulupí, diaguita-calchaquí, guaraní, kolla, iogys, lule, tapiete, tastil, toba qom, weenhayek y wichí; y al menos se hablan 9 lenguas indígenas, chané, chorote, chulupí, guaraní, quechua, kunza, tapiete, qom y wichí (Sulca y Rodríguez, 2020).

Los pueblos indígenas chané, guaraní, kolla, tapiete y wichí con los cuales se está realizando la co-construcción habitan en diversas ecoregiones en la jurisdicción. Es así como pueblos chané, guaraní y tapiete habitan la yunga salteña que hace parte de una ecorregión de bosque andino de selva y de montaña; el inicio a la co-construcción y apertura al proceso de implementación son los departamentos General San Martín y Orán.

Mientras que el pueblo wichí está asentado en una ecorregión reconocida como el chaco salteño, y en esta primera etapa de la elaboración de los documentos curriculares se está llevando a cabo en los departamentos General San Martín y Rivadavia.

Por otro lado, el territorio del pueblo kolla y sus comunidades se extienden desde las zonas de yungas, zonas altas de valles y montañas y zonas de puna; específicamente acompañando a las comunidades de los departamentos General San Martín, Iruya, La Caldera, La Poma, Los Andes, Orán, Rosario de Lerma, Santa Victoria Oeste y Salta Capital.

Ahora sí, ¿qué significa la co-construcción curricular con pueblos indígenas?

La co-construcción curricular con los pueblos indígenas, se fundamenta en la generación de nuevos diálogos, en el marco de un proceso de construcción de conocimientos relacionado al pensar y sentir de los pueblos. En este sentido, se propone un currículum con un sentido de realidad y un sentido de pertenencia para las comunidades involucradas en los procesos de diseño, planificación, implementación y evaluación. A través de la misma, definir contenidos curriculares que promuevan el respeto y el conocimiento de las culturas y lenguas indígenas en las unidades educativas de la provincia y permitan valorar la diversidad cultural y lingüística que nos atraviesa y caracteriza.

Cuando nos referimos a la co-construcción significa que no puede ser reducida al diálogo entre voces provenientes de diferentes grupos culturales, ya que la comu-

nicación está mediada por los intereses institucionales de las/os participantes de las organizaciones indígenas, es decir, los encuentros con diversos agentes son netamente intercultural, ya que incorpora epistemologías que surgen de las culturas indígenas, así como de los discursos.

Este proceso de co-construir es fruto de la interacción con los equipos de trabajo, las comunidades, las/os docentes, agentes educativos indígenas, referentes comunitarios, niñas/os que hacen parte de las comunidades, a fin de garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas a una Educación Intercultural Bilingüe que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, lengua, cosmovisión e identidad; y desempeñarse activamente en una sociedad pluricultural y plurilingüe.

Co-construir abre caminos y desafíos que se nutren entre sí, siempre conscientes de su diferencia, pero también de sus objetivos comunes. A lo largo del proceso, las/os participantes no sólo contribuyen con la colectividad, sino que se enriquecen conceptualmente aprendiendo unos de otros. Por ello resulta necesario, que en el proceso de co-diseño de dispositivos de trabajo se garantice la participación en el marco de la co-construcción desde los territorios y con los pueblos indígenas de la provincia, de esta forma se detallan procesos necesarios que contemplamos para esta co-construcción:

- Conformación de equipos de trabajos

En su composición han involucrado un abordaje intercultural e interdisciplinar, priorizando en su conformación la incorporación de profesionales e referentes indígenas así como de referentes territoriales con trayectoria en educación y profesionales con experiencia en contextos socio-educativos y socio-comunitarios diversos.

- Mapeos Socioeducativos

En el proceso de elaboración de mapeos socioeducativos se desarrollan distintas dimensiones fundamentales para el análisis y sistematización de información construida desde diferentes áreas, organizaciones de representación indígena y entidades gubernamentales. Tienen como objetivo el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística en el territorio y en la matrícula educativa indígena. Este abordaje cartográfico permite dar cuenta de las múltiples relaciones entre contextos interculturales y la matrícula indígena en los diferentes niveles educativos.

- Mesas de trabajo territorial

Se realizan mesas de trabajo territoriales como dispositivo de trabajo co-diseñado y orientado al diálogo para el trabajo colaborativo entre los equipos gestión escolar, docentes, docentes auxiliares bilingües, referentes y organizaciones indígenas, el equipo de la Coordinación de EIB, áreas ministeriales, áreas gubernamentales,

intendentes, concejo deliberante, senadores, diputados y otros actores institucionales y comunitarios, organismos diplomáticos e institutos de investigación. Tienen el principal objetivo de generar espacios de escucha e intercambios y reflexión a fin de recuperar, sistematizar y poner en valor las formas de educación propias de los pueblos indígenas, su historización y las actuales preocupaciones que los atraviesan, como así también, el sentido que le atribuyen a la educación escolar, las/os agentes educativos y a la relación entre escuela - comunidad.

- Sistematización y registro

Cuando se habla de sistematizar una experiencia como práctica reflexiva, como reconocimiento de potencialidades de las personas involucradas en el proceso, como lectura de la realidad social, la diversidad subjetiva y contextual, como la construcción de un conocimiento de nuestras prácticas pedagógicas, para intervenir en las mismas.

La sistematización, nos posibilita la utilización de dispositivos que buscan interpretar, comprender, ubicar, orientar y explicar las acciones y las prácticas sociales y comunitarias; también, recuperar saberes de experiencias vitales y hechos en cada comunidad, institución educativa y de los docentes.

La construcción de los conocimientos nuevos derivados de este proceso sistematizado amplía una forma de espacio pedagógico y de retroalimentación constante en la co-construcción.

Procesos de co-construcción curricular desde los territorios y con pueblos indígenas.

El objetivo de este proceso es co-construir orientaciones curriculares que incorporen saberes, cultura, lengua, cultura y cosmovisión de los pueblos chané, guaraní, kolla, tapiete y wichí, en los niveles de Educación Inicial y Primario de la provincia. Para ello se planifican y realizan mesas de trabajo territorial con participación de referentes comunitarios y educativos. Las mismas son:

Lineamientos Curriculares “Ñandereko”. Pueblos chané, guaraní y tapiete para los Niveles de Educación Inicial y Educación Primaria

La co-construcción curricular con los pueblos chané, guaraní y tapiete es una iniciativa que se gestó en los años 90 a nivel institucional, y se consolida durante el año 2018 como propuesta curricular de manera articulada y colectiva. Por ello, la línea de acción tiene como objetivo co-diseñar dispositivos de acompañamiento para la implementación curricular, uno para el nivel de educación inicial y otro para el nivel de educación primaria.

De esta forma, las/os destinatarias/os directas/os son unidades educativas del Nivel Inicial, que presentan las siguientes características: a) insertas en territorios chané, guaraní y tapiete, b) que cuentan con niñas/os que se autoreconocen cha-

né, guaraní y tapiete o descendientes de estos pueblos, y c) que poseen docentes auxiliares bilingües.

Por ello, fue necesario articular con otras áreas ministeriales, a saber, la Secretaría de Planeamiento y Desarrollo Profesional Docente, la Subsecretaría de Desarrollo curricular e Innovación pedagógica, el Departamento de Desarrollo Curricular, y las Direcciones Generales de Educación Inicial y Educación Primaria junto a la Coordinación de Relaciones con la Comunidad y la Delegación de Asuntos Indígenas de Gobernación; como también con diferentes organizaciones indígenas como el Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI), la Confederación de Docentes Guaraní (CDG), el Consejo Continental de la Nación Guaraní (CCNAGUA) de la Sede provincial, la Asociación del Pueblo Guaraní (APG) y el Instituto Provincial de los Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS).

Asimismo, se contó con el apoyo de investigadoras del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) de la Facultad de Humanidades y del Instituto de Investigaciones de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH) dependiente de la Universidad Nacional de Salta (UNSa) y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Los lineamientos curriculares Ñandereko, que en lengua guaraní significa -nuestra cultura o modo de ser-, en su sentido pedagógico y curricular representa un proyecto social, político, ético y epistémico que apuesta a la transformación socioeducativa intercultural. Uno de los aportes más sustanciosos de este documento curricular, está en el gesto de traducir interculturalmente saberes y prácticas, desde un lenguaje distinto que propone otras formas de comunicar y transmitir conocimientos en la escuela.

En tal sentido, se problematiza explícitamente la dimensión cultural del proceso educativo, focalizando en las relaciones desiguales entre diversos agentes cultural y lingüísticamente diferentes, como así en la circulación e intercambio de prácticas y conocimientos diversos dentro de la escuela. De este modo, se apunta al desarrollo de un aprendizaje significativo y culturalmente situado que atienda las necesidades básicas de las/os educandas/os provenientes de sociedades culturalmente diferenciadas (López, 2001. En Lineamientos curriculares Ñandereko (2022).

La pedagogía del Ñandereko se fundamenta en conceptos, valores y metáforas culturales que los pueblos chané, guaraní y tapiete han construido para expresar y sistematizar la educación indígena. Desde la educación intercultural se proponen estrategias de enseñanza y aprendizaje que se nutren tanto de los saberes y haceres ancestrales como contemporáneos de los pueblos, en un permanente diálogo con los conocimientos y prácticas escolares. Esta pedagogía es construida a partir de saberes y prácticas ancestrales que emergen en y desde el territorio, recupera

los espacios de aprendizaje y socialización indígena para reconocer y poner en valor las formas de enseñar y aprender de las comunidades chané, guaraní y tapiete. De esta manera, se recuperan y resignifican las experiencias prácticas y cotidianas de los pueblos en relación a la naturaleza, lo sobrenatural, haciendo puentes culturales con las concepciones del mundo.

Es necesario mencionar que la propuesta curricular no busca dar cuenta de todos los contenidos de las lenguas y culturas de los tres pueblos, sino solamente de aquellos que se consideran adecuados pedagógicamente para el contexto escolar. Puesto que, la educación indígena es entendida en términos holísticos, trasciende la escuela y hace parte de la trayectoria de vida individual y colectiva de las personas. El decidir, seleccionar y sistematizar cuáles son estos contenidos es facultad exclusiva de las/os agentes comunitarios y educativos. De tal modo, esta construcción de lineamiento curricular no sólo ofrece contenidos, sino también orientaciones didáctico-pedagógicas en dos niveles: el de las instituciones educativas y el del espacio áulico u otros lugares de aprendizajes territorializados. Lo cual, deben leerse desde los territorios y adaptarse a los contextos locales, a su vez, supone la interpretación y apropiación de los equipos institucionales.

En este sentido, los lineamientos curriculares Ñandereko dialoga con los diferentes marcos y/o referentes curriculares establecidos por el Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Inicial, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y la Res. 018/2020. Su abordaje propone la transversalidad de los contenidos integrados en ejes que articulan saberes de la cultura de los pueblos chané, guaraní y tapiete: +v+guasú, kaaregua jare tembiapo -territorio, naturaleza y trabajo; ñeereta jare irũn mboarakua - las lenguas y otras formas de comunicación; tẽtara, tẽtami pegua - persona, familia y comunidad; arakae oasague, yandevae - historia, memoria e identidad; mboromboete tẽtarare, yanyangareko jare jaeño oikovae - política comunitaria, autogobierno y autonomía; yaechaka teko reta - expresiones culturales; yayemboe papaka regua - razonamiento Matemático.

Co-construcción de Lineamientos Curriculares: la incorporación de contenidos escolarizables de cultura kolla.

El proceso de co-construcción se inicia formalmente mediante las mesas de diálogo entre la Coordinación de EIB y organizaciones del pueblo kolla nucleadas en el territorio Qullamarka (Asociación de Comunidades Aborígenes de Nazareno, Unión de Comunidades Aborígenes Victoreñas, Consejo Indígena Kolla de Iruya, Comunidad Indígena del Pueblo Kolla Tinkunaku- Orán, Unión de Comunidades Kollas Los Toldos y Unión de Comunidades Kollas zona baja Yungas- Orán). Representa la continuidad de un proceso impulsado por las comunidades desde el año 2013 aproximadamente, cuyo resultado fue la elaboración de una propuesta curricular.

Los diálogo y articulación de acciones en los territorios, con organizaciones de representación indígena de los departamentos Los Andes y Rosario de Lerma nucleadas en la Federación de Comunidades Autónoma Kollas de Salta; así también el Consejo Kolla de Isla de Cañas del departamento Iruya, las comunidades kollas Kondorwaira y Urkuwasi del departamento La Caldera.

En tal sentido, el diálogo iniciado en el 2020 posibilitó la conformación de un plan de acción orientado a la articulación con referentes comunitarios de toda la provincia de Salta, para la planificación y realización de instancias de trabajo territorial con participación de agentes educativos y agentes comunitarios, basado en la consulta y participación de las familias y comunidades involucradas, en correspondencia con lo establecido por el Derecho Indígena.

De esta forma, la co-construcción se desarrolla en diferentes momentos y dispositivos cuya puesta en práctica expresa una temporalidad no lineal, más bien de carácter espiralado y circular, en el cual se desenvuelven y reiteran los siguientes momentos:

Mesas de diálogo y concertación: refiere a los espacios en los que construye la articulación con referentes territoriales y comunitarios del pueblo kolla.

Co-diseño de plan de acción: dada la diversidad de comunidades del pueblo kolla, en cada mesa de trabajo territorial se acuerda de manera conjunta acciones con referentes territoriales, comunitarios y educativos en cada contexto, resultando fundamental para la identificación de lugares estratégicos y accesibles para la participación de familias y comunidades de la zona.

Co-construcción de acciones en territorio: el diálogo y consenso entre las diferentes partes, es lo que da pie a la tarea de planificación conjunta de acciones territoriales en donde participa el equipo técnico pedagógico y referentes comunitarios.

Co-sistematización y co-evaluación: atraviesa los diferentes momentos del proceso de co-construcción, en cuanto conlleva la valoración de diferentes aspectos constitutivos de la planificación y realización conjunta de las acciones en territorio. Se prioriza la recuperación y valoración de aquellos saberes y aprendizajes que se comparten y producen en las mesas de trabajo, junto a abuelas/os, mayores de la comunidad, familias y referentes comunitarios.

En este marco, se parte de concebir el conocimiento que emerge de la experiencia, El yachay, entendido desde la lengua quechua como una dimensión central del aprendizaje en donde los saberes se construyen mediante las prácticas. Al respecto, estudios en pueblos andinos, dan cuenta que allí uno aprende mirando, mirando, jugando, jugando y haciendo, haciendo (...). Si en las sociedades indígenas la palabra no tiene el peso determinante que posee en Occidente, entonces es necesario buscar alternativas didáctico-metodológicas (García, 2005; p. 15).

La relación del todo con el todo que expresan referentes de la comunidad kolla, implica reconocer que hay una práctica que es indivisible. A los fines de profundizar en los sistemas de saberes del pueblo kolla, es que se han organizado cuatro grandes ejes interrelacionados: sistema medicinal, espiritualidad, naturaleza y territorio; organización social política y comunitaria; comunicación, lenguajes y sistemas de saberes; economía comunitaria y complementaria.

De esta manera, la co-construcción se materializa en la recuperación de sentidos vinculados al “qué” y al “cómo” de la educación en y desde el pueblo kolla, los cuales se resignifican de acuerdo a las especificidades expresadas en los diseños curriculares del nivel Inicial y nivel Primario de la provincia.

Hasta la fecha se han realizado mesas de trabajo en los municipios de Isla de Cañas, Iruya, Nazareno, Santa Victoria Oeste, Campo Quijano, San Antonio de los Cobres y San Ramón de la Nueva Orán; y se prevén encuentros de concertación y trabajo con comunidades de Los Toldos, La Caldera, Tartagal y La Poma. Se encuentra en proceso la sistematización del trabajo en curso, en el marco del cual se profundiza en las temáticas y ejes propuestos, recuperándose de esta manera los sentidos de la cosmovisión y pueblo kolla en la co-construcción de saberes de las comunidades. En el proceso de planificación se encuentran previstas mesas con niñas y niños, que den cuenta de la perspectiva y participación de ellos y ellas como protagonistas de esta política educativa. A su vez, se ha iniciado un proceso de reconocimiento de sentidos de la lengua indígena fundante, a los fines de propiciar la revitalización de las misma comprendiendo su incidencia en el conocimiento y fortalecimiento de cosmovisión e identidades. En este proceso participativo, las/os referentes territoriales expresan la importancia de la formación a las/os educadoras/es, así como su participación como comunidades y organizaciones en todas las instancias que constituyen a esta política pública en materia curricular: diseño, planificación, implementación y evaluación.

Co-construcción de Lineamientos Curriculares: incorporación de contenidos escolarizables de la lengua y la cultura wichí

El punto de partida de la co-construcción de lineamientos curriculares con el pueblo wichí tiene apertura en el año 2021, surge de la necesidad de incorporar en la currícula de nivel inicial y nivel primario contenidos culturales escolarizables del pueblo wichí para el sistema educativo jurisdiccional. Se trata de una necesidad expresada y sentida por el territorio que nuclea a comunidades wichí de los departamentos General San Martín y Rivadavia. Además, se enmarca en la Ley N°8253 de oficialización de la lengua wichí en la provincia de Salta, promoviendo el reconocimiento y la salvaguarda de la misma a fin de propiciar la diversidad lingüística y cultural en la provincia.

Actualmente, el documento curricular de co-construcción de lineamientos se encuentra en proceso de sistematización de las mesas de trabajo territorial realizadas en 2021 a partir del dispositivo de co-construcción en las que participaron docentes indígenas bilingües de nivel Inicial y Primario y referentes comunitarios. En la mesa de trabajo se abordaron las siguientes preguntas a fin de poder problematizarlas y generar un espacio de diálogo e intercambios a partir de las siguientes preguntas pedagógicas: ¿Qué escuela quiero para mí comunidad? ¿Cómo debería ser la enseñanza en las escuelas a partir de la educación intercultural bilingüe? ¿Cómo proponen continuar trabajando en comunidad sobre la co-construcción?

Como propuesta de las mesas de trabajo territoriales de este año, se definió trabajar a partir de núcleos temáticos que surgieron de la sistematización de los primeros encuentros. Los cuales están organizados de la siguiente forma; escuela, familia y comunidad; territorio, naturaleza y comunidad; organización y participación comunitaria; comunicación y lenguaje; y, por último, economía y producción para el bienestar. A cada uno de los núcleos temáticos los transversaliza la cosmovisión, la lengua wichí y prácticas culturales.

Estos núcleos temáticos tienen como objetivo acompañar el trayecto educativo de niñas/os desde una perspectiva integral en el proceso de planificación pedagógica y desarrollo temático articulando con el contexto comunitario y cultural del pueblo wichí.

El eje medular de esta co-construcción es la educación que queremos considerando que da lugar a pensar en el significado de la educación para la cultura wichí:

Para las/os educadoras/es del pueblo wichí no es posible separar los saberes del contexto sociocultural donde fueron construidos y en el cual se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se transmite la cosmovisión, el valor y respeto al “thayhi wuk” (monte) y la relación con la “honhat halhäy lhayé tsätäy” (tierra, árboles y animales).

La educación representa el humnhayaj afecto hacia las/os hijas/os e integrantes de la comunidad desde el nacimiento brindando el cobijo de la madre hasta la transmisión de las pautas culturales y la lengua materna (Gutiérrez, 2022. En Nuevos Escenarios, 2022; p. 30).

Por ende, la educación para el pueblo wichí se caracteriza por ser práctica, porque se enseña y aprende mirando, haciendo y escuchando a las/os mayores en la vida cotidiana.

La particularidad de esta línea de acción es la participación de las/os docentes auxiliares bilingües en el proceso de la co-construcción de lineamientos curriculares wichí, asumiendo un compromiso colectivo con la educación del pueblo. Los mismos son actores educativos necesarios en las unidades educativas para poder

garantizar el derecho a la educación contemplando los conocimientos culturales, las prácticas, los saberes locales y la lengua indígena como lo explicitan las leyes educativas nacionales y jurisdiccionales. De esta manera, el rol que cumple es fundamental ya que,

su incorporación no representa sólo la incorporación de un hablante de la lengua de los niños y niñas. Es también un portador de su cultura y de algún modo un representante de su pueblo. Es un adulto socialmente legitimado para incorporarse al Sistema Educativo con la función de enseñar (Zidarich 2010, p. 5).

Siendo así, las/os docentes indígenas bilingües además de participantes de la co-construcción son destinatarias/os directas/os porque en la actualidad no poseen un documento oficialmente reconocido que enmarque sus prácticas, defina su rol pedagógico, que organice los contenidos escolarizables de la lengua y la cultura indígena, y que oriente las estrategias pedagógicas-didácticas.

De este modo, los procesos de co-construcción curricular con los pueblos chané, guaraní, kolla, tapiete y wichí en materia de política pública implica poner en agenda las demandas de los pueblos indígenas para el desarrollo curricular.

Para que un asunto llegue a ser incluido como parte de una agenda pública se requiere que social y políticamente se le considere como un ‘problema’, aunque dicha definición está determinada por quién o quiénes y desde qué, lugares en los escenarios de poder pugnen por su inclusión. Al respecto Andre Noe Roth (2003), menciona que;

Las acciones de un programa o política pueden obedecer a condiciones coyunturales, relacionadas con múltiples factores como la presión social por su cumplimiento, u otro tipo de presiones o impedimentos institucionales (la priorización de un asunto por parte de niveles superiores de la estructura institucional (Roth 2003, p.58).

En ese sentido la política pública es una dinámica de consensos y disensos, en la que siempre subyacen disputas políticas (Herrera e Infante, 2004); es la expresión institucional de intereses políticos de una sociedad o un sector dentro de ella, en un momento histórico, no meras formas o expresiones del hacer institucional.

como un enfoque para el abordaje de políticas públicas se requiere realizar un esfuerzo de diferenciación entre las denominadas políticas educativas de interculturalidad funcional, es decir funcionales al Estado-nación y a los sectores hegemónicos blancomestizo y criollo, y las de interculturalidad crítica, que pretenden socavar el núcleo duro del racismo y la desigualdad estructural (Corbetta, 2021, p.9).

En contextos interculturales bilingües, resulta necesaria la pregunta por el quiénes y desde qué lugares se define lo que se entiende como “problema” así como modos

de resolverlos. Es decir, la pregunta por los modos de interculturalizar la política educativa se enmarca en un posicionamiento de la interculturalidad crítica.

CONCLUSIONES, APORTES, AVANCES Y DESAFÍOS

En conclusión, dar aperturas en estos procesos de co-construcción a espacios de participación entre la comunidad y la escuela; implica entrar en diálogos en donde la multiplicidad de diferencias no se subordina, sino que se da la posibilidad de la escucha, de la concertación y del disenso teniendo una diversidad de comprensiones de mundo, perspectivas y posicionamientos. Dentro de este marco, se construyen nuevos espacios de interacción, donde el sentido de las prácticas colectivas se produce, reproducen y confrontan, a partir de nuevos esquemas de negociación y disputa social, escolar y cultural.

Por ello, la co-construcción de los lineamientos curriculares con los pueblos indígenas, generan espacios de diálogo y participación junto a referentes de las comunidades indígenas, órganos de representación indígenas y agentes educativos indígenas. Entendiendo que es a través de sus prácticas en las aulas, su participación en la comunidad, sus lenguas, sus conocimientos, saberes ancestrales y locales; lo que permitirá dar forma y estructura a los lineamientos curriculares interculturales y bilingües más pertinentes a los contextos socioeducativos de los pueblos indígenas de la provincia de Salta.

Al mismo tiempo, debe tenerse en cuenta el respeto al uso de las lenguas indígenas, los diálogos de saberes, los tiempos de trabajo con los pueblos. Es por esto, que durante las mesas de trabajo territoriales se co-construye haciendo uso de la lengua indígena. Esto pone de manifiesto la conformación de equipos de trabajo, donde es necesario contar con profesionales e idóneos indígenas hablantes de su lengua y en sus territorios a fin de trabajar en el co-diseño, ejecución y sistematización de los saberes culturales que surgen de los espacios de diálogo. Como así también lo que expresan las lenguas en cuanto a sus cosmovisiones. Al respecto; (Callapa Flores, 2022). El uso de la lengua indígena es complejo, porque implica un proceso de interpretación y significación a su vez, nuestro acompañamiento como equipos técnicos se ha enfocado en tejer puentes culturales que permitan dialogar con las múltiples voces y pueblos que participan de esta propuesta, así como también la revitalización lingüística constante.

Los lineamientos curriculares interculturales y bilingües tendrán un momento de implementación posterior a la formulación y diseño, es decir, serán puestos en ejercicio en unidades educativas de los niveles de Educación Inicial y Educación Primaria, donde lo pondrán en práctica los equipos de trabajo institucionales (equipos de gestión escolar, docentes de grados y docentes bilingües indígenas). Esta fase de

implementación tendrá un acompañamiento y sistematización que permitirá evaluar concomitantemente esta propuesta de lineamiento curricular abierto, flexible e intercultural.

Referencias

- Callapa Flores (Compilador) (2022). Experiencias en Revitalización y fortalecimiento de lenguas indígenas en Latinoamérica. Funproeib Andes. En <http://www.funproeibandes.org/wp-content/uploads/2022/04/Experiencias-RLC-Latinoamerica.pdf>
- Cohendoz, M. y Milton, N (2019). Pu Anay III: Formatos interinstitucionales de Educación Intercultural. Informe final. Olavarría, 30 de septiembre de 2019.
- Corbetta, S. (2021). Políticas Educativas e Interculturalidad en América Latina. Estado del arte (2015-2020). Disponible en: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/index.php/es/portal/politicas-educativas-e-interculturalidad-en-america-latina>
- Bello Domínguez, Juan (2014). Educación Intercultural y Diálogo de Saberes para La Paz. Ra Ximhai, 10. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132726007>
- Escobar, Arturo, Sonia Álvarez y Evelina Dagnino (Editores) 2001 Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos. TAURUS, ICANH, Bogotá.
- Herrera, Martha e Infante, Raúl (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970- 2002. En Revista Nómadas No. 20. Págs. 76-84. Universidad Central, Bogotá.
- Gutiérrez, D. (2022). Ōhan-Hayaj Ta Tälho Honhat-Na - Sabiduría que nace de nuestra tierra - Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe. En la revista Nuevos Escenarios Educativos N° 23. Colegio Secundario Domiciliario y Hospitalario N°7215.
- Lineamientos curriculares Ñandereko. Pueblo chané, guaraní y tapiete para el Nivel de Educación Inicial (2022) Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta.
- Restrepo, Eduardo 2004a «Biopolítica y Alteridad: Más Allá del Etnicismo y la Multiculturalidad (Neo) Liberal». En Restrepo, Eduardo y Axel Rojas (editores) Conflicto e (in)visibilidad.
- Roth, André Noel. 2003 Políticas Públicas. Formulación, implementación y evaluación. Ediciones Aurora, Bogotá.
- Rodríguez y Sulca (2020). El acceso a la educación y la inclusión socioedu-

cativa de estudiantes indígenas: Provincia de Salta Argentina.

- Zidarich, M. (2010). Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario. HIRSCH, S.; SERRUDO, A.(comp.). La educación intercultural bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas. Buenos Aires: Novedades Educativas, 223-254.
- Zoppi, A. M. (2004). El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum.

El cuaderno de campo y el diario de clase: herramientas para una evaluación formativa en la formación docente inicial



María José Roca
majoroca94@gmail.com

Resumen

La relación entre formación docente y escritura aparece como un tipo de relación poco indagada pero que está demostrando ser útil, especialmente en la formación docente inicial. El propósito de esta ponencia es indagar en las prácticas de escritura como herramientas de una evaluación formativa a través del análisis de dos casos.

La evaluación

En sus orígenes, la evaluación se constituyó como un instrumento ideal de selección y control (Rosales Mejía, 2014). Esta tenía como objetivo valorar los conocimientos adquiridos por los estudiantes después de la enseñanza impartida por el docente. El examen fue el instrumento didáctico privilegiado. Este se caracterizaba como científicamente válido y objetivo y por lo tanto podía ser aplicado de manera estandarizada. En síntesis, la evaluación era una actividad de medición objetiva del contenido aprendido.

Hacia fines del siglo XX, los investigadores empezaron a desarrollar alternativas a estas pruebas. Esto se debió, por un lado, a la negación de responsabilizar a los estudiantes de su “fracaso” y, por otro lado, a cambios en las concepciones del aprendizaje. Es así que por ejemplo Goodman (1985) propone la vigilancia de los niños frente a pruebas de velocidad en lectura. De este modo, aparecen propuestas que observan las habilidades de niños en contextos específicos y no cuestiones aisladas o descontextualizadas.

En todos los casos, los cambios estuvieron motivados por la teoría constructivista del aprendizaje y la necesidad de una enseñanza y una evaluación más auténticas. En ese marco, el término evaluación formativa fue introducido en el año 1967 por Michael Scriven. Se trata de los procedimientos e instrumentos cuya finalidad es adaptar el proceso de enseñanza a los avances y necesidades de aprendizajes que muestran los estudiantes.

Rosales Mejía (Op. cit.) señala que esta se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, no al final. Por lo tanto, las deficiencias e inconvenientes que son identificados todavía se pueden rectificar y optimizar el aprendizaje. En el mismo sentido, Shepard (2006) sostiene que es un tipo de evaluación llevada durante la enseñanza con el propósito de mejorar la enseñanza o el aprendizaje. Asimismo, agrega que puede implicar métodos informales como otras medidas o instrumentos más formales.

Recapitulando, podemos decir que el modelo de evaluación que aquí se promueve es parte fundamental de la enseñanza. Este, además, implica al menos dos cues-

tiones. En relación a los docentes, supone el compromiso de comprobar constantemente la comprensión que los estudiantes van logrando. Con respecto a estos últimos, deben asumir el compromiso de reflexionar y supervisar su propio trayectoria y avance. En síntesis, la evaluación debe ser continua e involucrar a todos los actores.

Debemos señalar otras características de este modelo que son de interés para nuestro trabajo: es sistemática, flexible y recurrente. La primera indica que la evaluación debe estar guiada por objetivos previamente formulados que guíen todas las acciones. La segunda supone que los criterios, los instrumentos y los tiempos de aplicación pueden modificarse de acuerdo a las características del momento. La tercera demanda una retroalimentación para intervenir en el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, permite identificar problemas, proponer alternativas y, en definitiva, perfeccionar el proceso educativo.

El cuaderno de campo

Este incluye narraciones que se alternan con explicaciones y argumentaciones en el cual los practicantes narran e interpretan qué paso mientras observaban y luego cuando daban clases. La intención es recoger las desviaciones del recorrido inicialmente planificado y las decisiones que el estudiante tuvo que tomar. Dicho de otro modo, reflexiona sobre los caminos elegidos y los que efectivamente sucedieron. En este caso en particular, son estudiantes de tercer año de la Práctica III del Profesorado de Lengua y Literatura.

En relación al contenido, este se establece a partir de una consigna: recoger, por un lado, las impresiones obtenidas en la observación del aula, de los estudiantes y de su aprendizaje y del proceso de enseñanza y, por otro lado, sus intervenciones y las decisiones tomadas en tiempo real. La consigna es lo bastante abierta puesto que se intenta incluir todas las cuestiones que los docentes en formación consideren significativas en su formación.

La escritura debe hacerse luego de algunas horas de entrada al aula. El tiempo transcurrido habilita cierta distancia que permite objetivar lo sucedido. Aparecen nuevas relaciones entre las situaciones, recrear lo vivido, cuestionar las representaciones sobre los otros y sobre ellos mismos, repensar las expectativas previas, analizar las consecuencias de sus decisiones. En síntesis, se trata de una escritura permanente y en tiempo real de la práctica.

Pero, ¿por qué trabajar con un diario de campo en la práctica? Podemos al menos mencionar al menos dos motivos.

Por un lado, los diarios permiten recoger la dimensión personal de la profesión, es decir aquellos elementos subjetivos que aparecen en nuestras intervenciones,

muchas veces de forma inconsciente. Esta faceta es fundamentalmente relevante cuando se está formando el rol docente, cuando se está en ese espacio en el cual se es estudiante y docente al mismo tiempo. Realmente, son necesarias prácticas de escritura que pongan el yo en primer plano pero que también lo inviten a discutir con otros y consigo mismo.

Por otro lado, la escritura del diario de campo muestra un poder epistemológico (Bombini, 2013). Promueve instancias de objetivación y distanciamiento que permiten la revisión del propio accionar. Muestra que la práctica se reformula constantemente, porque si bien se escribe, esto se hace siempre de manera provisoria. Las narraciones pueden ser modificadas por el docente, por sus compañeros y, más importante aún, por ellos mismos. Las correcciones indican que el texto se va complejizando, a partir de incluir otras voces. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje se está complejizando y creciendo.

El diario de clase

Este instrumento ha sido generalmente entendido como aquellos documentos en los que profesores recogen las impresiones sobre lo sucedido en sus clases (Zabalza, 2005). Sin embargo, en nuestra propuesta, son los estudiantes quienes están a cargo de la escritura. Es decir, se trata de un dispositivo que recoge las impresiones de estos sobre una asignatura en particular. En este caso en particular, son estudiantes de tercer año del seminario de Alfabetización Inicial del Profesorado de Educación Primaria.

Los diarios no son una actividad diaria. Se solicita que tenga al menos una entrada a la semana. Debido a que intenta recuperar la experiencia áulica, se sugirió que la redacción sea hecha el mismo día o el posterior al dictado de la materia. Sin embargo, como el contenido puede ser cualquier cuestión considerada relevante para la materia, pueden hacerse las entradas que se necesiten o se deseen. Es decir, se trata de mantener cierta continuidad y sistematicidad en las narraciones.

En cuanto al contenido, como ya mencionamos, este se establece a partir de una consigna: recoger las impresiones de la clase tanto sobre el contenido como sobre el proceso de enseñanza. No obstante, los estudiantes pueden tomar la iniciativa de incluir todas aquellas cuestiones que consideren relevante. Entre ellas, se solicitó que recuperen experiencias relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, tanto propias como de personas cercanas. En síntesis, se trata de una herramienta que mejore el proceso educativo.

Pero, ¿por qué trabajar con diarios de clase? Podemos al menos mencionar al menos dos motivos.

En primer lugar, estos permiten reflexionar sobre cuestiones del mundo personal que, si bien frecuentemente permanecen ocultos ante la percepción, aparecen en

nuestras decisiones didácticas o en el modo de pensar la práctica docente. Los instrumentos utilizados en la evaluación generalmente tienden a homogeneizar y olvidar las cuestiones particulares. Los diarios, en cambio, permitan ir más allá de lo objetivo y mirar como lo subjetivo interviene en nuestras prácticas docentes.

Mi experiencia en el caso del profesorado de Educación Primaria confirma esta idea y reafirma la importancia de considerar la dimensión personal. Sus formas de entender la escritura, la lectura, su aprendizaje y su enseñanza inicial determinan tanto las decisiones que toman en la producción de propuestas propias para la alfabetización inicial como en la crítica de las hechas por otros. El nivel de implicación personal es alto y por lo tanto esta debe ser considerada.

En segundo lugar, el diario de clase tiene un uso didáctico. Es un instrumento que recoge la cotidianidad de la clase, la elaboración personal que cada estudiante va haciendo de lo que se trata en clases, otras experiencias relacionadas, etc. En consecuencia, permite evaluar los procesos didácticos y evitar que los encuentros se conviertan en instancias de recepción pasiva. En resumen, se construye como instrumento de registro del proceso de aprendizaje que cada estudiante lleva, tanto en la dimensión conceptual como en la personal.

Por lo tanto, son narraciones que ofrecen un registro sistemático de lo que sucede en nuestras clases y con nuestros estudiantes. Tanto las informaciones más conceptuales como aquellas que van apareciendo de forma más natural dan una idea de la dinámica áulica. Esta imagen instantánea, simultánea al proceso de enseñanza-aprendizaje posibilita realizar las rectificaciones necesarias para lograr el éxito y mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Conclusión

El diario de campo y el diario de clase son herramientas congruentes con una evaluación formativa. En primer lugar, se desarrollando durante el proceso y por lo tanto permiten corregir y optimizar el aprendizaje. En segundo lugar, los estudiantes son participantes activos puesto que deben asumir el compromiso de reflexionar y supervisar su propio trayectoria y avance. En tercer lugar, son instrumentos que se aplican sistemáticamente, que atienden a las necesidades de los alumnos y que promueven la retroalimentación constante.

Bibliografía

- Bombini, Gustavo y Paula Labeur (2013) “Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica” en Enunciación Vol. 18, No. 1. Bogotá, Colombia/ ISSN 0122-6339/ pp. 19 – 29.
- Espinoza Cid Rosa Ascensión y Ríos Higuera Sellenne. (2017) El Diario De Campo Como Instrumento Para Lograr Una Práctica Reflexiva. XIV Congreso Nacional de investigación Educativa. San Luis Potosí. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1795.pdf>
- Rosales, M (2014) “Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual” en Actas de Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires. Disponible en https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/616134/mod_resource/content/2/OEI%20TIPOS%20DE%20EVALUACION.pdf
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En L. Brennan (Ed.). Educational Mesasurement. (4ª ed., pp. 623-646). Colorado: Greengood publishing group. Recuperado de http://www.tec.ac.cr/sitios/Docencia/ceda/Boletin_CEDA/PDF_s/aprendizaje_en_el_aula.pdf
- Torres, R. (2013). La evaluación formativa. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de https://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/documentos2011-2015/evaluacion_formativa2013.pdf



TALLERES

Eje temático II



II CONGRESO
PROVINCIAL
DE EDUCACIÓN
*Caminos que recorrimos,
desafíos por andar*

MEMORIAS 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA.



“EL AULA PATAS PARA ARRIBA”

Una propuesta alternativa para la enseñanza a distancia



Coordinador del Taller

Carlos Alessandretti

Prof. de Matemática, Física y
Cosmografía
alessandrettic@gmail.com

Facilitador 1

Yudith M. A. Mamaní Caceres

Prof. De Educación Secundaria en Física
yudith.mamani@gmail.com

Facilitador 2

Daniel Vitulli Moya

Diplomado en Cs. Físicas
vitulli_daniel@hotmail.com

Facilitador 3

Yésica Zerpa

Prof. De Educación Secundaria en Física
yesica.zerpa95@gmail.com



Resumen

Este taller propone modos alternativos y accesibles para abordar la enseñanza a distancia, teniendo como premisa fundamental lograr un rol activo y autónomo en los estudiantes, de manera que accedan a un aprendizaje pleno y profundo. Las estrategias que se presentan están basadas en experiencias diseñadas para la enseñanza de las ciencias, pero permiten ser ampliadas y adaptadas a diferentes disciplinas y niveles educativos. La propuesta busca profundizar, sumar en la reflexión y debatir sobre la posibilidad que tenemos los docentes de generar cambios significativos a partir de innovaciones en nuestras propias prácticas.

Palabras Clave

Enseñanza a distancia; Conectividad; Innovación educativa.

INTRODUCCIÓN

La experiencia de transitar el proceso enseñanza - aprendizaje en contexto de aislamiento nos dejó, a quienes trabajamos en docencia, un manojo de sensaciones contradictorias. La frustración tal vez haya sido la predominante, debido a las dificultades que se fueron presentando y acumulando de manera continua, lo cual nos impidió consumir de manera efectiva aquello que le da sentido a nuestro trabajo: enseñar (Hidalgo, 2021). La falta de conectividad no fue solo un problema tecnológico, económico o social, sino también un problema de falta de ideas, planes o estrategias adecuadas para lograr el ansiado aprendizaje pleno y profundo.

Para que los alumnos pudiesen adquirir, desarrollar y potenciar, además de contenidos disciplinares, capacidades y habilidades que sirvieran para la vida (Furman, 2018), debíamos lograr “conectar”, más aún a la distancia y en aislamiento; pero no lo logramos, al menos no de la manera en que necesitábamos hacerlo y, sin esa “conectividad”, se truncó el camino del aprendizaje.

La experiencia de la enseñanza a distancia nos dio la oportunidad de abrir nuevas puertas y sumar otras miradas. La realidad nos puso “patas para arriba”, y eso no nos dejó otra opción que ver las cosas de manera diferente. La propuesta central de este taller es, justamente, recuperar, reflexionar y resignificar lo vivido en esa experiencia para proponer algo diferente y superador, que sirva para futuras experiencias de enseñanza a distancia, y también para enriquecer nuestra enseñanza en tiempos de normalidad, en la que además nos encontramos con dificultades para lograr esa “conectividad educativa”

que se precisa para alcanzar un proceso de aprendizaje pleno y profundo (Perkins, 2010).

Quienes proponemos este taller somos docentes de Física que formamos parte de un grupo independiente que denominamos “Física en chancletas”, donde investigamos sobre modos alternativos de enseñanza de la física (y de las ciencias) a través de actividades y propuestas

que asimilan el aprendizaje de la ciencia como un modo en que la propia ciencia construye su conocimiento, atendiendo tanto al proceso como al producto del que hacer científico dentro del aula (Furman, Podestá, 2009; Gellon, 2010). Sostenemos que, para lograr esto, los estudiantes, y también los docentes, debemos superar el rol pasivo tradicional en el cual nos hemos ubicado cómodamente durante décadas; para ponernos en acción debemos incorporar en la práctica diaria del aula, capacidades y formas de razonamiento propias del trabajo científico, es decir, formular buenas preguntas, indagar, proponer hipótesis y ponerlas a prueba, argumentar, cuestionar, contrastar y modificar posturas.

¿Podemos encontrar maneras de enseñar a distancia o en contexto de aislamiento poniendo en práctica esas capacidades? ¿Podemos lograr un rol activo en nuestros alumnos si no los estamos viendo ni acompañando de manera directa? El aislamiento nos llevó a proponer opciones para intentarlo, opciones que resultaron incompletas, no del todo eficaces, pero opciones al fin, que fueron puestas a pruebas como experimentos didácticos, las cuales permitieron sacar conclusiones y luego proponer mejoras, que a su vez llevaron a diseñar nuevas estrategias, más abiertas, más inclusivas, para que pudieran acomodarse a distintos formatos y contextos; y que, si bien fueron diseñadas originalmente para la enseñanza de las ciencias, de igual forma pueden adaptarse a distintas disciplinas y niveles educativos.

Modalidad del taller: Presencial

Cupo máximo: 30 participantes

Destinatarios: Docentes de cualquier área y nivel educativo

OBJETIVOS

- Proponer y promover estrategias alternativas para la enseñanza a distancia, accesibles para diversos contextos educativos, sociales y tecnológicos.
- Presentar opciones didácticas basadas en el trabajo científico, que promuevan un rol activo y autónomo en los estudiantes y docentes de cualquier nivel y disciplina.
- Debatir y reflexionar sobre la necesidad de innovar en las estrategias de

enseñanza, virtuales y presenciales, a partir de propuestas de acción concretas generadas desde los ámbitos docentes.

DESARROLLO

El taller “El aula patas para arriba” tiene como premisa central proponer alternativas para lograr un aprendizaje profundo y pleno en la enseñanza a distancia; y la manera de presentar estas alternativas es, justamente, poniéndolas en práctica, ubicando a los docentes participantes del taller en ese mismo rol activo que pretendemos lograr de nuestros estudiantes.

El eje de trabajo durante el taller consiste en llevar a cabo una secuencia de actividades que tienen como fin el abordaje y la comprensión del concepto de temperatura, que, si bien forma parte de los contenidos específicos de la enseñanza de la física, es un concepto de uso amplio y cotidiano, que puede abordarse de manera simple y accesible sin perder rigor ni profundidad.

Luego de una introducción general donde se dará lugar a la reflexión sobre la problemática de la enseñanza a distancia, se presentarán los ejes y la modalidad de trabajo en el taller, continuando con el inicio a las actividades de trabajo, que serán presentadas en el mismo formato y orden que se propone para el trabajo a distancia. Incluyendo información básica inicial, secuencias de preguntas y consignas, videos indicativos y experimentales para observar experimentos que deberán llevarse a cabo de modo concreto en el taller (los experimentos que podrían realizarse en la casa), videos que deberán registrarse sobre las actividades realizadas (los videos que deberían “subir” los alumnos), elaboración de conclusiones, etc. La secuencia completa de actividades y videos que se llevarán a cabo, irán quedando plasmadas en un único archivo de Power Point prediseñado y facilitado a los docentes-alumnos, el cual servirá de guía de trabajo, plantilla de informe e instrumento de evaluación. De este modo, se presentará un formato compacto y accesible para el intercambio de información entre docente y alumno, que no requiere de la conectividad sincrónica, y con la virtud adicional de evitar la dispersión de formatos y archivos. Durante el desarrollo del taller los docentes participantes recibirán los elementos y materiales necesarios para llevar a cabo las experiencias y actividades requeridas en cada etapa. En estas instancias, el trabajo se realizará de modo grupal y bajo la orientación de los coordinadores. De todos modos, se intentará replicar las condiciones de un trabajo a distancia y no presencial, donde cada participante llevará de modo individual y autónomo el registro en su plantilla digital, que será considerada finalmente como el instrumento de evaluación de su propio desempeño en el taller

El intercambio de información y archivos, durante y luego del taller, se realizará a través de un grupo de WhatsApp generado exclusivamente para esta ocasión. Mostrando de este modo que las estrategias de trabajo presentadas pueden adaptarse perfectamente a este formato de comunicación, que resulta ser el más accesible y difundido aún en condiciones precarias de conectividad digital.

En la parte final del taller, luego de finalizadas o encaminadas las actividades específicas (que podrán ser enviadas con posterioridad a la finalización del taller presencial), los docentes participantes deberán dejar su rol de “alumnos activos trabajando a distancia”, y retomarán su rol de docentes, también activos, para reflexionar sobre lo trabajado y proponer ideas concretas para plasmar este tipo de estrategias en su propio contexto, disciplina y el nivel educativo en el cual se desempeñan. De esta manera, se dará lugar a un intercambio grupal entre pares que servirá como retroalimentación y cierre para el taller

Recursos necesarios para la implementación del taller: Salón o aula amplia. Disponibilidad de agua cercana y energía eléctrica. Cañón proyector y espacio para proyección

Material para los asistentes: PC o celular

CONCLUSIONES

La finalidad de este taller es lograr que cada docente participante se lleve ideas y estrategias concretas, adaptables a su disciplina y contexto educativo que permitan pensar en que hay maneras de lograr conectividad educativa con nuestros alumnos, trabajando a distancia, aun cuando no tengamos la tan necesaria conectividad digital. Y también, quienes diseñamos este taller, deseamos que cada docente se lleve inquietudes y motivaciones, ganas de ir cambiando y mejorando sus propias acciones como docente, sin esperar necesariamente a que lleguen las próximas pandemias o los nuevos lineamientos ministeriales. Para esto, creemos que será un buen incentivo exponer nuestra propia experiencia como grupo de trabajo e investigación independiente. Si los docentes que compartimos disciplinas o espacios de trabajo nos juntamos, con inquietudes, ganas y libertad, podemos generar cambios reales y significativos, de a poco, desde abajo, pero que pueden contribuir de manera efectiva a mejorar la enseñanza en nuestro ámbito y a sentirnos más plenos y realizados en el trabajo que elegimos.

Referencias

- Furman, M. (2021). Enseñar distinto. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Furman, M. (2018). Guía para criar hijos curiosos. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furman, M. y Podestá, M. E. (2009) La Aventura de Enseñar Ciencias Naturales. Buenos Aires: Aique.
- Gellon G. (2010). La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla. Buenos Aires. Paidós.
- Hidalgo, María Fernanda (2021) Curso: “Entre lo presencial y lo remoto: repensar las propuestas de enseñanza para promover los aprendizajes en la educación secundaria”. Secretaría Académica. Coordinación de Posgrado y Asuntos Académicos. Universidad Nacional de Salta.
- Perkins, D. (2010) El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires: Paidós, (Introducción).

“EMOCIONES, CUERPOS Y TRAYECTORIAS ESCOLARES: IMÁGENES E IMAGINARIOS SOBRE LA DISCRIMINACIÓN EN EL ESPACIO ESCOLAR”



Coordinadoras del Taller

Prof. en Ciencias de la Educación
Dra. Sulca, Elisa Martina de los Ángeles
elysulca@gmail.com

Prof. en Ciencias de la Educación
Mgter. Arocena, Marcela
marcelaarocena01@gmail.com

Facilitador 1

Prof. Ciencias de la Educación
Soriano, Gonzalo Víctor Humberto
gvhsoriano@gmail.com

Facilitador 2

Colaborador Proyecto de Investigación
CIUNSa N° 2865/0
Estudiante Josefo Acuña Martínez
joseluis3roa@gmail.com

Facilitador 3

Colaborador Proyecto de Investigación
CIUNSa N°2865/0- Adscrito a la Cátedra
de Historia de la Educación Carrera de
Ciencias de la Educación. Universidad
Nacional de Salta
Estudiante Jesús Miguel Ángel Romero
miguelangel1512@gmail.com



Eje temático del Congreso: Eje temático II. La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos.

Resumen

El taller está destinado a estudiantes de formación docente, tiene como propósito que las y los jóvenes puedan reflexionar críticamente sobre las lógicas interpretativas dominantes, “sedimentadas” y naturalizadas (Molina Valencia, 2013:50) también tematizar sobre los significados periféricos, lo que habitualmente permanece oculto, los márgenes, lo que escapa de las representaciones dominantes a modo de contribuir a visibilizar los procesos de discriminación aún presentes en los espacios escolares. Resignificar y problematizar de esta forma las gramáticas de identidad/alteridad que subyacen en las representaciones sobre la diversidad.

Palabras Clave

Emociones. Cuerpos. Discriminación. Racismo.

INTRODUCCIÓN

“Niños, niñas y jóvenes ingresan a la escuela con marcas subjetivas propias de la exclusión material y simbólica. La dimensión afectiva cobra un papel predominante en la medida en que se torna necesario que las infancias y juventudes se sientan reconocidas en la escuela en contextos en que se las desvaloriza”.

(Kaplan, 2020)

El taller está destinado a estudiantes de formación docente, tiene como propósito que las y los jóvenes puedan reflexionar críticamente sobre las lógicas interpretativas dominantes, “sedimentadas” y naturalizadas (Molina Valencia, 2013:50) también tematizar sobre los significados periféricos, lo que habitualmente permanece oculto, los márgenes, lo que escapa de las representaciones dominantes a modo de contribuir a visibilizar los procesos de discriminación aún presentes en los espacios escolares. Resignificar y problematizar de esta forma las gramáticas de identidad/alteridad que subyacen en las representaciones sobre la diversidad.

Eje del taller:

“El racismo en el cotidiano escolar un abordaje a través de imágenes y relatos de estudiantes de educación superior”.

Destinatarios: Estudiantes de Institutos de Educación Superior y de Formación Do-

cente

Cupo Máximo 30 estudiantes (acorde al espacio destinado al Taller)

Objetivos:

- Reflexionar críticamente sobre las lógicas interpretativas dominantes y los procesos de estigmatización en el cotidiano escolar.
- Significar la mirada del otro y la autopercepción del cuerpo en el escenario escolar.
- Problematicar y resignificar las gramáticas de identidad/alteridad que subyacen en las representaciones sobre la diversidad.

Modalidad: Presencial

Responsables: Prof Elisa Sulca, Marcela Arocena, Gonzalo Soriano.

DESARROLLO

Primer Momento Sensibilización:

“El racismo podría definirse casi de modo elemental por la negación del rostro del Otro, en la medida en que a este se lo priva de su diferencia infinitesimal para transformarse en representante anónimo cristizador en sí mismo de la categoría odiada” (Le Breton, 2010: 89).

A partir de imágenes que circulan en los medios y en las redes sociales analizar con el grupo de estudiantes los imaginarios de cuerpos hegemónicos a fin de problematizar las diferentes percepciones y principios clasificatorios que instalan en el sentido común un reconocimiento hacia determinadas corporalidades creando la imagen de un cuerpo legitimado en detrimento de otros que, por no ajustarse a los estándares que la sociedad impone, son objeto de prácticas y discursos estigmatizantes. Interpelando en el análisis la producción (y re-producción) de lógicas de segregación y discriminación que la circulación de estas imágenes e imaginarios trae consigo.

La corporalidad de las y los jóvenes como signo de distinción y espacio de tensión en la conformación de grupos, el concepto de racismo del cuerpo toma relevancia y puede ser de utilidad para analizar las dinámicas de estigmatización y desnaturalizar ciertos procesos que operan en el sentido común. Los cuerpos se ubican en el centro de las interacciones cotidianas constituyéndose como elementos para leer la humanidad de un otro y, por ende, son plausibles de convertirse en signos de distinción o exclusión (Kaplan y Szapu, 2020, 27).

Reflexionar acerca de las imágenes y de los videos propuestos en el taller, sobre

los procesos que conducen a la diferenciación y marginación de ciertos grupos por encima de otros y sobre la estigmatización a partir de ciertas características que se asocian con atributos negativos.

Las imágenes permiten no solo clasificar los rasgos corporales en dos grupos sino también otorgar a cada uno de ellos determinadas características que los diferencian a uno del otro. Este abanico de rasgos corporales y en particular la piel, operan como un estigma (Goffman, 2008), un elemento de segregación o de discriminación y como una forma de auto-estigmatización. Es importante proponer en los pequeños grupos el análisis de los procesos de discriminación y las múltiples manifestaciones de las que habla Kessler (2012), como también los rasgos corporales que operan como estigmas, identificando los elementos de segregación o de discriminación presentes en el espacio escolar.

En este primer momento, luego de la presentación del taller y la temática, se dividirá el grupo en dos foros más pequeños para fomentar la participación y el diálogo de los participantes.

Ambos grupos pueden compartir el espacio asignado para el desarrollo del taller, estarán a cargo de un facilitador del equipo.

Foro 1: Cuerpo y emociones

Foro 2 Racismo en el cuerpo. Identificación de marcas corporales y estigmatización.

Recursos: Imágenes y videos breves facilitados por el equipo a cargo del Taller.

Segunda Parte: Producciones/Intervenciones/Relatos

“La mirada tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del Otro están dotados del privilegio de otorgar o quitar significaciones esenciales” (Le Breton, 2010: 134).

En este segundo momento se buscará comprender los sentidos que construyen las y los estudiantes respecto de las afectividades y los cuerpos para establecer su vinculación con la producción de discriminación centrándose particularmente en los procesos de estigmatización. Tanto el cuerpo como las emociones son construcciones sociales que, más allá de manifestarse en un individuo, son moldeados en el entramado de las interacciones con los otros. Corporalidad y afectividad están estrechamente imbricados y no se puede pensar uno sin el otro (Kaplan y Szapu, Ob Cit).

A modo de espacio de pensamiento colectivo, se trabajará en torno a diferentes preguntas referidas a experiencias escolares de discriminación vividas o referenciadas en el espacio escolar. Estas pueden ser elegidas por los grupos y/o ser recibidas al azar.

Preguntas potenciales:

¿Qué tipos de vínculos se establecen entre las emociones y los cuerpos de los/as estudiantes?

¿Cómo atraviesan el proceso de construcción de subjetividad aquellas y aquellos jóvenes que son estigmatizados?

Cada grupo elegirá una pregunta y realizará una producción a modo de intervención gráfica o de relato narrativo de experiencias. También podrán producir imágenes o videos que registren las ideas del grupo.

Recursos: Afiches, fibrones, cinta adhesiva.

CONCLUSIONES

Las expresiones de discriminación pueden generar sentimientos de desamparo e impotencia en el ámbito escolar. Podemos afirmar que los sentimientos de exclusión se vinculan a procesos de inferiorización y estigmatización social donde se construye una distancia simbólica entre incluidos y excluidos; lo que da cuenta de las complejas dinámicas de aceptación/ rechazo que se entablan en la trama escolar. Por ello nos parece relevante visibilizar estas problemáticas en espacios de discusión y debate donde los estudiantes puedan expresar sus percepciones a partir de las experiencias vividas en la trayectoria escolar y en la formación recibida en el transcurso del profesorado. Potenciar la palabra, abrir un espacio para visibilizar las emociones que se ocultan en la vida estudiantil puede ser una forma de elaboración del sufrimiento social.

Tomar registro de las experiencias que atraviesan las y los jóvenes permite comprender las conflictividades que se viven a diario en las escuelas para poder, a partir de allí, adentrarse en el abordaje pedagógico de las mismas como parte importante de su formación profesional. En tiempos de profundas desigualdades es preciso reivindicar la justicia afectiva como forma de reparación simbólica ante el dolor social de las infancias y juventudes más vulneradas.

Referencias

- Bourdieu, P. (2013). La miseria del mundo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (2016). Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios. D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, E. (2008). Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Kaplan, C. V. (2016). El racismo de la violencia. En C. V. Kaplan y M. Sarat (comp.) Educación y procesos de civilización (pp.99-118). Miradas desde la obra de Norbert Elias. Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila.
- Kaplan, C.V. (2019). Emociones y Educación: una relación necesaria en debate. Papeles de coyuntura (2) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Kaplan, C. V., y Szapu, E. (2019). Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. Psicoperspectivas, Chile 18(1), pp. 1-11.
- Kaplan, C y Szapu, E (2020) Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/libro_detalle.php?id_libro=1804&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=1657&fbclid=IwAR3NqZS5tLSdqIH7tM0sclVzoiV8FntWH9UkZFa5E3_8k17zJeaUwM9r60Q
- Kessler, G. (2009). El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Le Breton, D. (2002). Sociología del cuerpo. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Le Breton, L. (2010). Rostros. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.
- Molina Valencia, N. (2013). "Discusiones acerca de la resignificación y conceptos asociados". En: Revista MEC-EDUPAZ, núm. III, pp. 39-63. <https://www.redalyc.org/journal/5534/553458105010/html/>
- Wieviorka, M. (2009). El racismo: una introducción. Barcelona, España: Gedisa

“SALTAR LAS PIEDRAS EN EL CAMINO”



Coordinador del Taller

Profesora de Educación Primaria
Lucrecia Silvana Cardozo
carlucrecia.sil@gmail.com

Facilitador 1

Profesora de Educación Primaria
Patricia Guadalupe Videla
patriciavidela231@gmail.com

Facilitador 2

Profesora de Educación Primaria
Nadia Estrella Luzco
nadluzco@gmail.com

Facilitador 3

Profesora de Educación Primaria.
Karen Luzco

Eje temático del Congreso: “Enseñanza y Aprendizaje”.

Resumen

El presente taller intenta poner en relieve las inquietudes de docentes protagonistas de una realidad marcada por la incertidumbre, desplegando tarea en un terreno movedizo. Escenario que invita a la reflexión sobre las estrategias de enseñanza implementadas para que sus alumnos construyan el saber.

Como profesionales en educación consideramos que la formación no es proceso acabado, lineal, sino que es un camino por desandar, con horizontes desdibujados y que requiere volver la mirada atrás, esto de reflexionar. Tal como dice Jorge Larrosa “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”.

Palabras claves:

Estrategias- Formación-Tarea docente-Reflexión.

INTRODUCCIÓN

El tema a desarrollar en el taller son las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes en este tiempo de incertidumbre. Estamos ante un nuevo escenario de aprendizaje sin fronteras.

Sin duda la tarea docente, es una tarea compleja que se construye de manera personal, recorriendo caminos, abriendo nuevos horizontes. Cada espacio, situación educativa es única y cuenta con características propias que guiarán nuestra labor a aquello que podamos aportar en esos momentos.

El espacio escolar es el escenario en el cual suceden los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es en este contexto donde las estrategias juegan un papel relevante, ya que se constituyen como herramienta indispensable que otorga estilo y sentido al espacio pedagógico.

La finalidad del taller es generar un espacio para que los docentes reflexionen sobre sus estrategias de enseñanza. Es una invitación al intercambio de ideas y la discusión de experiencias para incorporar nuevas herramientas didácticas y enriquecer la formación. Tal como sostiene Ferry “formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que siempre va más allá, más lejos (...) para ello es necesario participar de espacios y tiempos de formación que faciliten reflexión a través de otros mediadores...”, es decir, son “otros” los que modifican, impactan en uno mismo, y que de alguna manera dejan huellas en el camino que transita lo cotidiano y que a su vez resignifican la historia que se va formando-conformando y deformando en el andar. Estas experiencias de socialización contribuyen y enriquecen nuestra labor.

Destinatarios: Docentes del primer ciclo de Educación primaria.

Modalidad: Presencial.

Cupo de participantes: 20 participantes.

OBJETIVOS

Suscitar el pensamiento crítico y reflexivo sobre nuestra práctica en permanente transformación.

Promover la creación de un espacio de socialización de experiencias docentes para enriquecer la práctica docente.

DESARROLLO

Primer momento: se iniciará el taller con la presentación de los participantes, para esta actividad utilizaremos un ovillo de lana. Los participantes formarán un círculo y uno de ellos empieza con el ovillo en la mano compartiendo con el grupo su nombre, escuela donde trabaja y sus expectativas respecto al taller.

Tiempo: 25 minutos.

Responsable: Coordinador.

Recursos: ovillo de lana.

Segundo momento: Se repartirá a cada participante una tarjeta de color. Se agruparán en función de los colores (amarillo, verde, celeste, rojo). Cada grupo deberá reflexionar sobre la imagen o frase recibida:

¿Qué les sugiere la siguiente imagen?



¿Qué les sugiere la frase?

“Cuando pase el temblor...caminaré entre las piedras”

Socialización de las reflexiones.

Tiempo: 40 minutos.

Responsable: Facilitador 1.

Recursos: tarjetas de colores, imágenes, fotocopias.

Tercer momento: A cada grupo se le entregará las siguientes frases para elegir aquella que más sintonice con su concepto de estrategia. Deberán fundamentar su

elección y ejemplificar con estrategias de enseñanza implementadas en el aula en este tiempo de incertidumbre. Dichas estrategias serán plasmadas en un afiche a modo de socializar el trabajo.

Frase 1: “Las estrategias de enseñanza son componentes operativos de una concepción didáctica compleja y proponen una elaboración específica para cada situación y contexto (...) construyen y reconstruyen lo metodológico” (Ana de Anquin).

Frase 2: “Es fundamental reconocer y valorar el papel activo y reflexivo del profesor en la definición y práctica de la enseñanza, en función de sus valores cognitivos, del contexto en que la realiza y de las necesidades específicas de los sujetos que aprenden. Pero hay que reconocer que la Didáctica les brinda una “caja de herramientas” como apoyo a sus decisiones. Los métodos constituyen estructuras generales, no son una camisa de fuerza o una regla a cumplir ni el docente es un pasivo seguidor de su método. Por el contrario, el docente elabora estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados. Cada docente incorpora su propio estilo y enfoque personal”. (Davini, Cristina).

Tiempo: 40 minutos.

Responsable: Facilitador 2.

Recursos: Fotocopias, afiches, fibrones.

Cuarto momento: Para culminar con el taller el facilitador entregará por grupo una hoja con algunas preguntas para abrir un espacio de diálogo sobre algunos interrogantes:

¿Cuáles fueron tus miedos profesionales en este nuevo escenario?

¿Sentí que te reinventaste –reconvertiste como docente (artesano) en este tiempo? ¿En qué aspectos?

¿Cuáles consideras que son los nuevos desafíos para nuestra tarea docente?

Cabe aclarar que por grupo habrá un vocero que socialice las respuestas con el grupo en general.

Tiempo: 25 minutos.

Responsable: Facilitador 3.

Recursos: fotocopias.

CONCLUSIONES

Resulta interesante poder dar sentido a aquello que hacemos, poder volver la mirada a nosotros mismos y reflexionar acerca de nuestra propia intervención, son estas situaciones las que nos movilizan a pensar, las que nos forman realmente. Y más aún, en este terreno tan movedizo caracterizado por la incertidumbre. Como dice Meireu, el sujeto “no puede construirse a sí mismo (...) al margen de las recla-

maciones de su entorno: ese entorno el que, en gran medida, los construye” (1998). En este sentido consideramos que el presente taller contribuye a construir colectivamente un nuevo conocimiento sostenido en un saber crítico con objetivos emancipadores que nos permiten caminar por este terreno movedizo.

Referencias

- DAVINI, MARÍA CRISTINA (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Ed. Santillana. Buenos Aires, Argentina.
- DE ANQUIN, ANA (2002). Sobre las estrategias didácticas.
- FERRY, G. (1997). Pedagogía de la Formación. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

0

“EXPLORANDO RECURSOS DIDÁCTICOS CON APLICACIONES DE REALIDAD AUMENTADA EN CIENCIAS NATURALES”



Coordinador del Taller

María Alejandra Carrizo
Prof. de Química
acarrizo77gmail.com

Facilitador 1

Prof. de Química
Marta Estefanía Barutti
martabarutti@gmail.com

Facilitador 2

Analista Químico universitario
Sofía Belén Soto
sofiabelen833@gmail.com

Facilitador 3

Analista Químico universitario
Marisol Sosa
marisolanahisosa@gmail.com

Resumen

La incorporación de aplicaciones de realidad aumentada (RA) en contexto áulico es un desafío y una oportunidad para interpretar contenidos, relacionarlos con el mundo real y evolucionar de la visualización y uso de información desde contextos en 2D hacia 3D.

El propósito de este taller es promover la realización de experiencias áulicas con tecnología de RA compartiendo software libre y otros materiales educativos que faciliten el aprendizaje en relación a diferentes contenidos de Ciencias Naturales y Química en particular.

La RA permite innovar la práctica docente permitiéndoles a nuestros estudiantes disfrutar de un proceso interactivo y motivador abordando temáticas de manera distinta.

Palabras clave

Recursos didácticos, aplicaciones de Realidad Aumentada, Ciencias Naturales

INTRODUCCIÓN

En las Ciencias Naturales en general, y Química en particular, enseñar conceptos, hechos o fenómenos que involucren cierto grado de abstracción, conlleva a un desinterés de los estudiantes y a la asunción de actitudes de rechazo hacia su conocimiento (Carrizo, Barutti, Soto, 2022). La incorporación de aplicaciones de realidad aumentada (RA) en contexto áulico es un desafío y una oportunidad que permite presentar contenidos interactivos que respondan a expectativas y necesidades de nuestros estudiantes con el fin de que puedan interpretar los contenidos, relacionarlos con el mundo real y evolucionar de la visualización y uso de información desde contextos en 2D hacia 3D.

La RA es la combinación de información digital e información física en tiempo real a través de diferentes dispositivos tecnológicos; es decir, consiste en utilizar un conjunto de dispositivos que añaden información virtual a la información física, por tanto, implica añadir una parte sintética virtual a lo real (Cabero, Barroso, 2016).

Asimismo, tal como lo señalan Fracchia, Alonso, Martins (2015), la RA es una tecnología que mezcla elementos reales con virtuales añadidos para crear una nueva escenografía comunicativa. La riqueza de información disponible incide en la motivación del aprendizaje, dando la posibilidad de ser integrado al resto de los recursos TIC utilizados generalmente en una propuesta educativa.

El propósito principal de este taller es promover la realización de experiencias áulicas con tecnología de realidad aumentada compartiendo software libre y otros materiales

educativos que faciliten el trabajo docente con diferentes estilos de aprendizajes y en niveles de abstracción que originen logros sostenibles y sustentables en el tiempo.

El cupo máximo es de 20 participantes, con los siguientes perfiles:

Docentes de Ciencias Naturales, nivel Educación Primaria

Docentes de Química, nivel Educación Secundaria

Estudiantes de Profesorado (en relación al área o disciplina arriba mencionada)

OBJETIVOS

- Conocer aplicaciones de Realidad Aumentada como fuente de motivación y enriquecimiento de los recursos para el aprendizaje.
- Ejemplificar y debatir acerca de la implementación de recursos didácticos específicos con incorporación de realidad aumentada para optimizar el aprendizaje de determinadas temáticas.
- Plantear propuestas didácticas con incorporación de realidad aumentada para ser aplicadas en la práctica docente correspondiente.

La implementación de este taller, presencial y con una duración estimada de una hora y media, estará a cargo del siguiente grupo de trabajo:

Mag. María Alejandra Carrizo (Coordinadora); Prof. Marta Barutti (facilitador 1); Analista Química Sofía Belén Soto (facilitador 2); Analista Química Marisol Anahí Sosa (facilitador 3)

DESARROLLO

En el transcurso del taller se aludirá a diferentes contenidos curriculares de Ciencias Naturales y Química con RA a través de determinados softwares libres. Los momentos previstos para las distintas actividades con las correspondientes estrategias, recursos y tiempos de implementación, se muestran a continuación:

Momentos	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempo estimado
1	Presentación de breve marco teórico referido a la tecnología de RA y diferentes aplicaciones educativas.	Exposición dialogada	Computadora Proyector Diapositivas Power Point Videos	15 min

2	Exploración de diferentes aplicaciones. Presentación de material implementado en contexto áulico para su análisis y adaptación correspondiente a situaciones áulicas, nivel, orientación o modalidad, del cual provengan los asistentes. *Atendiendo a la disponibilidad del espacio físico y del cupo de asistentes, se conformarán grupos de 2 o 4 integrantes.	Debate Puesta en común	Marcadores de RA Tablet Celulares Guías de Aula Taller	45 min
3	Socialización e intercambio de ideas acerca de los alcances/ potencialidades y factibilidad de la implementación de realidad aumentada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Realización de breve encuesta evaluativa.	Debate Puesta en común	Formulario Google Forms	30 min

No se precisan conocimientos referidos a informática y/o programación. Se solicita a los participantes asistir al Taller con las aplicaciones de RA descargadas en algún dispositivo tecnológico (celular o Tablet).

En el transcurso del taller se explorarán las siguientes aplicaciones de realidad aumentada gratuitas, compatibles para Sistema Operativo Android y en general, disponibles en la tienda de Play Store:

App de RA	Logo	Indicaciones para descargar las Apps
RAApp Chemistry		Ingresar a la tienda Play Store y escribir en el buscador el nombre de la aplicación que desea instalar. Una vez instalada la misma, aparecerá en su dispositivo móvil el ícono correspondiente.
Modelos atómicos 3D		
Átomos RA		
Atom Visualizer for ARCore (visualizador de átomos)		
Science AR		
Voyage AR- Science Augmented Reality Education		
Anatomy AR - Ver el cuerpo humano en la vida real		
CelluAR		
Fuerza Química UAEH		Ingresar desde el dispositivo móvil a Google y escriba el siguiente link: http://ceca.uaeh.edu.mx/tabla_periodica/ A continuación, seleccionar la opción "APP". Luego, presionar sobre "Descarga APK", para iniciar la descarga de un archivo (que se observará en la parte inferior del celular). Finalizada la descarga, se debe abrir el archivo para permitir su instalación. Una vez instalada la aplicación, se creará en el dispositivo móvil el ícono correspondiente.

CONCLUSIONES

La Realidad Aumentada permite innovar la práctica docente permitiéndoles a nuestros estudiantes disfrutar de un proceso de aprendizaje interactivo y motivador abordando determinadas temáticas de manera distinta, combinando imágenes

del mundo real con otras virtuales para crear un entorno con amplia información que puede incluir objetos 3D, audios, videos y otros datos y conceptos complementarios.

Referencias

- Cabero, J. & Barroso, J. (2016). The educational possibilities of Augmented Reality. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 44-50. doi: 10.7821/naer.2016.1.140
https://www.researchgate.net/publication/290447315_Posibilidades_educativas_de_la_Realidad_Aumentada
- Carrizo, M.A.; Barutti, M.E.; Soto, S.B. (2022). Incorporación de Realidad Aumentada como propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de Ciencias. *Educación en la Química*, 28(1), 63-73.
<https://educacionenquimica.com.ar/index.php/edenlaq/article/view/48/261>
- Fracchia; C. Alonso, A., Martins; A. (2015). Realidad Aumentada aplicada a la enseñanza de Ciencias Naturales. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592015000200002&lang=es#ref

“STORYTELLING: EXPLORADORES DEL UNIVERSO VIRTUAL”



Coordinador del Taller

José Francisco Fernández Garnica
Lic. en Ciencias de la Comunicación
jochi83@gmail.com

Facilitador 1

Profesora de Lengua y Literatura
Melina Elizabeth Campos
melinaelizabethcampos@gmail.com

Facilitador 2

Profesora en Ciencias de la Educación
María José Fara Britos

Facilitador 3

Especialista en EaD
Mónica Melgar
monimel77@gmail.com

Eje temático del Congreso: La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos.

2.6 –Aprendizajes mediados por tecnologías.

Resumen

El presente trabajo busca ampliar, afianzar y brindar nuevas visiones y perspectivas acerca del trabajo áulico a partir de los aportes que las tecnologías pueden hacer a la estructura propia del tiempo y ritmo de una clase. En este sentido, el Storytelling resulta un recurso de gran valor pedagógico y didáctico si logramos apropiarnos de manera significativa de él haciendo uso de las herramientas tecnológicas como canal de transformación de los entornos educativos. Para ello, el taller, se convierte en la metodología de trabajo a utilizar buscando fomentar con ella el aprendizaje por descubrimiento y la investigación. A través de las diferentes actividades, los participantes podrán poner en práctica la teoría y las herramientas brindadas en torno al lenguaje gráfico y audiovisual con la elaboración de un avatar, guion narrativo y un video a través del uso del celular, editando y creando producciones finales personales, enriqueciendo su formación y permitiéndoles ser los principales hacedores de los cambios al interior de sus aulas.

Palabras Clave

Storytelling, lenguaje gráfico, audiovisual, avatar.

INTRODUCCIÓN

Dentro del segundo eje temático de “Enseñanza y aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos”, se selecciona el apartado abocado a los aprendizajes mediados por tecnologías para enmarcar el taller “Storytelling exploradores del universo virtual: audiovisual”. Su finalidad es transformar el entorno educativo a través del uso significativo de herramientas digitales centradas en el lenguaje gráfico y audiovisual, es decir que el propósito definido es que los docentes puedan acercarse a las nuevas formas de leer y escribir, de comunicación y participación que tienen los escolares, y que busquen, a partir de ahí, nuevos caminos para hacerlas evolucionar. Debido a esto, los destinatarios son docentes de todas las áreas y niveles del sistema educativo junto a estudiantes avanzados de carreras de formación docente, quienes son los agentes de cambio real y efectivo del sistema educativo.

Ana María Arrieta (2012) refiere que cada momento histórico tiene artefactos, estéticas, formas de pensar, de ver y de hacer que permiten entenderlo. Es así que se considera oportuno plantear un proyecto de experimentación y reflexión acerca de una forma de relatar que es propia de esta era: el storytelling, además se propone introducir las narrativas transmedia.

Se espera que esta experiencia permita a los docentes y estudiantes de formación docente comprender qué tiene que cambiar y permanecer en nuestras prácticas docentes. Además, se espera que la elaboración de storytelling y la posterior reflexión propicien la apropiación por parte de los destinatarios de algunas de las potencialidades de las tecnologías digitales que les permitan incorporarlas al aula con sentido pedagógico.

OBJETIVOS

- Afianzar el conocimiento de lenguajes, herramientas, y programas tecnológicos con fines pedagógicos y didácticos.
- Fomentar la creación, armado, uso de estrategias, propuestas pedagógicas y didácticas de enriquecimiento multidimensional de los entornos áulicos en los diferentes niveles educativos.
- Brindar espacios de participación, intercambio y puesta en práctica de lo trabajado, permitiendo la apropiación vivencial y significativa de los conocimientos construidos.

La duración estimada para la implementación del taller será de una hora y media, con un cupo de 100 docentes a capacitar. La modalidad de implementación del taller es virtual. Los responsables de la implementación son: José Francisco Fernández, Melina Elizabeth Campos, María José Fara Britos y Mónica Melgar.

DESARROLLO

En las oportunidades en que se incorporan las tecnologías, se lo hace dentro de una propuesta tradicional, demasiado expositiva, por ejemplo, que no promueve la participación activa de los estudiantes. Frente a esta situación parece pertinente proponer un taller que permita comprender el impacto de las tecnologías digitales en la sociedad y en la educación en un aspecto particular, es decir, en las formas de leer y de escribir. Se considera que estos «nuevos entornos y experiencias comunicativas» (Scolari, 2016, p. 175) que se dan en la web y los cambios en la forma de leer que traen aparejados deben ser explorados por los docentes y los futuros docentes.

Para ello esta propuesta implica apropiarse de las tecnologías digitales en varios niveles vinculados a los diversos lenguajes digitales. En el primer taller se desarrolla el lenguaje gráfico, a través de estas actividades:

Herramientas a utilizar:

- Inshot <https://inshot.com/>
- mentimeter: <https://www.mentimeter.com/es-ES>
- Avatar con <https://www.bitmoji.com/home/> , Facebook o Instagram
- Padlet: <https://es.padlet.com/>

Producto final: Edición de video con una aplicación móvil con duración máxima de 30 a 50 segundos.

Momento primero (20 minutos)

Responsables: Prof. Melina Campos y Prof. María José Fara Britos

Presentación del tema, el expositor iniciará argumentando la importancia del uso del celular en el entorno educativo, luego tomará algunos conceptos de Storytelling y Gamificación.

Se invitará a los docentes a crear su representación digital utilizando avatares, para ello se invita a usar ya sea por Pc o dispositivo la siguiente aplicación:

Momento segundo (20 minutos)

Responsable: Lic. José Fernandez Garnica, Prof. Melina Campos

El expositor va a desarrollar el lenguaje audiovisual incluyendo los siguientes temas:

- Teoría de planos
- Iluminación
- Guion
- Narrativas: estructura lúdica
- Escenografía

Momento tercero (50 minutos)

Responsables: José Fernández Garnica

Actividades:

- 1- Redactar un guion sobre la presentación de su materia. Detallar en el guion los recursos que utilizará, música de fondo, imágenes, duración máxima de 0.50 segundos. (Enseñar a escribir un guion mientras se realiza la práctica)
- 2- Grabar un vídeo en base al guion redactado, tener presente la incorporación de planos, iluminación y trabajar con una escenografía propuesta.
- 3- Realizar una edición utilizando la aplicación InShot, exportar y subirla a Youtube. Compartir en el padlet compartiendo el enlace.

La profesora Melina Campos retomará aportes de la pizarra y el chat

Momento cuarto Cierre (20 minutos)

Responsable: Prof. Mónica Melgar

Al finalizar el taller se compartirán las producciones en un padlet colaborativo, y la expositora Mónica Melgar desarrollará conclusiones finales de la jornada. Se usará una nube de palabras para compartir las ventajas y desventajas en el uso de los videos dentro del contexto educativo. Mientras participan se podrá ver la nube de palabras colectiva para analizar algunas de las palabras elegidas mediante la aplicación mentimeter

CONCLUSIONES

El uso didáctico de estos recursos, están estrechamente vinculados con el desarrollo de la competencia de lectura y al trabajo por proyectos. Se trata de herramientas de aprendizaje,

expresión y comunicación gráfica que se pueden aprovechar en los procesos de enseñanza y aprendizaje donde se conduce a los estudiantes al logro de competencias relacionadas también con la creatividad, y la comunicación audiovisual. Con esto buscamos, que la teoría y las herramientas brindadas resulten funcionales para el docente, para su uso áulico y el enriquecimiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Los grandes cambios requieren de un proceso, por lo que estas instancias son cruciales para generar aprendizajes significativos, fomentando espacios de intercambio y colaboración. Por medio de estos talleres, esperamos que los docentes puedan apropiarse de las herramientas de manera práctica y vivencial, permitiéndoles encontrar la significatividad y funcionalidad a los recursos y teoría trabajados. Es por ello que el lenguaje gráfico y audiovisual representan recursos de gran valor pedagógico si sabemos utilizarlos con un objetivo y propósito específico.

Referencias

- Alonso, E. y Murgia, V. A. (2020) “Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula”. *Propuesta Educativa*, 29(53), pp. 99- 112. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852020000100099
- Delgado Villegas, E. D. (2018). Condiciones para el uso de la infografía en la evaluación del aprendizaje. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(31), 12-20. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/101/pdf>
- Nallar, D. A. (2019). Game Design Canvas. <https://www.gamedesignla.com/canvas>.
- Odetti, V. (2018). Narrativas Transmedia. Fundación El Abrojo. Montevideo. <https://www.elabrojo.org.uy/wp-content/uploads/2019/07/Narrativas-Trasmedia.pdf>
- Scolari, C. (2020). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf
- Scolari, C. (2018). Alfabetismo Transmedia. En la nueva ecología de los medios. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, (103), pp. 12-23. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero103/estrategias-de-aprendizaje-informal-y-competencias-mediaticas-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/>

“STORYTELLING: EXPLORADORES DEL UNIVERSO VIRTUAL”



Coordinador del Taller

José Francisco Fernández Garnica
Lic. en Ciencias de la Comunicación
jochi83@gmail.com

Facilitador 1

Profesora de Lengua y Literatura
Melina Elizabeth Campos
melinaelizabethcampos@gmail.com

Facilitador 2

Profesora en Ciencias de la Educación
María José Fara Britos

Facilitador 3

Especialista en EaD
Mónica Melgar
monimel77@gmail.com

Eje temático del Congreso: Eje temático II

La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos.

2.6 –Aprendizajes mediados por tecnologías.

Resumen

El presente trabajo busca ampliar, afianzar y brindar nuevas visiones y perspectivas acerca del trabajo áulico a partir de los aportes que las tecnologías pueden hacer a la estructura propia del tiempo y ritmo de una clase. En este sentido, el Storytelling resulta un recurso de gran valor pedagógico y didáctico si logramos apropiarnos de manera significativa de él haciendo uso de las herramientas tecnológicas como canal de transformación de los entornos educativos. Para ello, el taller, se convierte en la metodología de trabajo a utilizar buscando fomentar con ella el aprendizaje por descubrimiento, la investigación y el trabajo en equipo. A través de las diferentes actividades, los participantes podrán poner en práctica la teoría y las herramientas brindadas en torno al lenguaje radiofónico con la elaboración de un guion radial corto, su posterior edición y grabación enriquecerán su formación y les permitirán adquirir conocimientos que resulten funcionales para sus prácticas en el universo áulico.

Palabras Clave

Storytelling, gamificación, lenguaje radiofónico, podcast.

INTRODUCCIÓN

Dentro del segundo eje temático de “Enseñanza y aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos”, se selecciona el apartado abocado a los aprendizajes mediados por tecnologías para enmarcar el taller “Storytelling exploradores del universo virtual: podcast”. Su finalidad es transformar el entorno educativo a través del uso significativo de herramientas digitales centradas en el lenguaje radiofónico, es decir que el propósito definido es que los docentes puedan acercarse a las nuevas formas de leer y escribir, de comunicación y participación que tienen los escolares, y que busquen, a partir de ahí, nuevos caminos para hacerlas evolucionar. Debido a esto, los destinatarios son docentes de todas las áreas y niveles del sistema educativo junto a estudiantes avanzados de carreras de formación docente, quienes son los agentes de cambio real y efectivo del sistema educativo.

Ana María Arrieta (2012) refiere que cada momento histórico tiene artefactos, esté-

ticas, formas de pensar, de ver y de hacer que permiten entenderlo. Es así que se considera oportuno plantear un proyecto de experimentación y reflexión acerca de una forma de relatar que es propia de esta era: el storytelling, además se propone introducir las narrativas transmedia.

Se espera que esta experiencia permita a los docentes y estudiantes de formación docente comprender qué tiene que cambiar y qué tiene que permanecer en nuestras prácticas docentes. Además, se espera que la elaboración de storytelling y la posterior reflexión propicien la apropiación por parte de los destinatarios de algunas de las potencialidades de las tecnologías digitales que les permitan incorporarlas al aula con sentido pedagógico.

OBJETIVOS

- Afianzar el conocimiento de lenguajes, herramientas, y programas tecnológicos con fines pedagógicos y didácticos.
- Fomentar la creación, armado, uso de estrategias, propuestas pedagógicas y didácticas de enriquecimiento multidimensional de los entornos áulicos en los diferentes niveles educativos.
- Brindar espacios de participación, intercambio y puesta en práctica de lo trabajado, permitiendo la apropiación vivencial y significativa de los conocimientos construidos.

La duración estimada para la implementación del taller será de una hora y media, con un cupo de 100 docentes a capacitar. La modalidad de implementación del taller es virtual. Los responsables de la implementación son José Francisco Fernández, Melina Elizabeth Campos, María José Fara Britos y Mónica Melgar.

DESARROLLO

En las oportunidades en que se incorporan las tecnologías, se lo suele hacer dentro de una propuesta tradicional, demasiado expositiva, por ejemplo, que no promueve la participación activa de los estudiantes. Frente a esta situación parece pertinente proponer un taller que permita comprender el impacto de las tecnologías digitales en la sociedad y en la educación en un aspecto particular, es decir, en las formas de leer y de escribir. Se considera que estos “nuevos entornos y experiencias comunicativas” (Scolari, 2016, p. 175) que se dan en la web y los cambios en la forma de leer que traen aparejados deben ser explorados por los docentes y los futuros docentes.

Para ello esta propuesta implica apropiarse de las tecnologías digitales en varios niveles vinculados a los diversos lenguajes digitales. En el segundo taller se desarrolla el lenguaje radiofónico, a través de estas actividades:

Momento primero (20 minutos)

Herramientas a utilizar:

- Vocaroo: es una aplicación que nos permite grabar y guardar audio o subir un audio desde nuestro ordenador Disponible aquí <https://vocaroo.com/>
 - Anchor: Es una app de podcasts más completa que encontrarás, compatible con la mayoría de los micrófonos y dispositivos externos, y que permite importar tus propios archivos de audio para conseguir un sonido perfecto. <https://anchor.fm/dashboard/analytics>
 - Padlet: <https://es.padlet.com/>
- Producto Final:

Responsable: Lic. José Fernandez Garnica - Prof. María José Fara Britos

Presentación del tema, el expositor iniciará argumentando la importancia del elemento sonoro y como a lo largo de la historia tuvo presencia en diferentes contextos.

- Para arrancar se realizará un calentamiento vocal con la finalidad de poder arrancar el taller, se realizarán ejercicios de vocalización, relajación vocal e inclusive algunos tips para iniciar cualquier tipo de exposición oral.
- En un padlet colaborativo los docentes subirán el enlace de la app Vocaroo donde deberán grabar una breve presentación radial.

Para realizar la actividad puedes observar el siguiente ejemplo <https://youtu.be/CB2TtVzxhOU>

Actividad:

Imaginar cómo sería una presentación de un programa radial donde expandir el universo de su storytelling. Para ello deben tener en cuenta:

- Saludo inicial
- Nombre del programa
- El audio no debe superar los 40 segundos
- Trabajar con la app Vocaroo <https://vocaroo.com/>
- Compartir en el padlet el enlace del audio generado por Vocaroo

La Prof. María José Fara Britos reproducirá algunos audios de presentación.

Momento segundo (20 minutos)

Responsable: Lic. José Fernández Garnica

El expositor va a desarrollar el lenguaje radiofónico incluyendo los siguientes te-

mas:

- Elementos de lenguaje radial
- Partes de un programa radial
- Guion radial
- Planos sonoros
- Géneros y formatos radiales
- Podcast

Momento tercero (50 minutos)

Se trabajará en grupo según lo estipulado por la Coordinación de Educación a Distancia en Drive.

ACTIVIDADES:

1-Pensar un programa radial de 1 minuto que contenga:

- PRESENTACIÓN
- BLOQUE 1
- CIERRE

2- Realizar un guion radial a partir del siguiente esquema:

Descripción / Plano sonoro	Efectos de sonido	Música de fondo	Tiempo
INICIO PRESENTACIÓN: Presentar el programa, los integrantes, la temática, inventar una frecuencia y redes sociales.			
BLOQUE 1: Elegir algún formato radial (entrevista, opinión, noticiero, encuesta, debate, etc) Desarrollar una temática educativa a elección.			
DESPEDIDA: Despedida, haciendo un cierre del tema que se habló y una invitación para que se sumen al próximo programa			

- Descargar la app Anchor en dispositivo móvil y realizar la grabación-edición.
 - Descargar la producción en formato mp3 en el padlet colaborativo de la Coordinación
- Responsable: Lic. José Fernández Garnica, Prof. María José Fara Britos, Prof. Melina Campos, tutores de la Coordinación.
- El expositor presentará la aplicación Anchor y cómo usarla: <https://anchor.fm/dashboard/analytics>

Momento cuarto -Cierre (20 minutos)

Responsable: Prof. Mónica Melgar

Al finalizar el taller se compartirán las producciones en un padlet colaborativo, y la expositora Mónica Melgar desarrollará conclusiones finales de la jornada.

CONCLUSIONES

La aplicación de estrategias didácticas como es la elaboración de guiones radiales y su programación nos refleja que el proceso educativo no se limita tan solo a las aulas, el empleo de estas estrategias por parte de los docentes, facilita las competencias genéricas, que podrían llegar a convertirse en un poderoso espacio de aprendizaje y comunicación que incluye la apropiación de competencias claves como la competencia lingüística, competencia social y competencias digitales.

Con esta propuesta podremos impulsar la participación de docentes y estudiantes en la elaboración de proyectos radiales como un instrumento para la educación y sus potencialidades. Con esto buscamos, que la teoría y las herramientas brindadas resulten funcionales para el docente, para su uso áulico y el enriquecimiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Los grandes cambios requieren de un proceso, por lo que estas instancias son cruciales para generar aprendizajes significativos, fomentando espacios de intercambio y colaboración. Por medio de estos talleres, esperamos que los docentes puedan apropiarse de las herramientas de manera práctica y vivencial, permitiéndoles encontrar la significatividad y funcionalidad a los recursos y teoría trabajados. Es por ello que el lenguaje radiofónico representa un recurso de gran valor pedagógico si sabemos utilizarlo con un objetivo y propósito específico.

Referencias

- Adell, J. (2017). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías

de la información. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, nº 7. http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html

- Antonini, P. y J. López Mac Kenzie (2016). “Radios escolares: composición tema La radio”, en La Pulseada, año 9 (agosto), La Plata. <https://www.lapulseada.com.ar/composicion-tema-la-radio/>
- Molano, D. (2017) La radio es el medio por excelencia. Blog Sala de Prensa, Min TIC. [https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-Prensa/Blogs/2756:La-radio-el-medio-por-excelencia. p.47\).](https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-Prensa/Blogs/2756:La-radio-el-medio-por-excelencia. p.47).)
- Odeti, V. (2018). Narrativas Transmedia. Fundación El Abrojo. Montevideo. <https://www.elabrojo.org.uy/wp-content/uploads/2019/07/Narrativas-Trasmedia.pdf>
- Scolari, C (2018). Alfabetismo Transmedia. En la nueva ecología de los medios. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación, (103), pp. 12-23. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero103/estrategias-de-aprendizaje-informal-y-competencias-mediaticas-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/>
- Scolari, C (2020). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf
- Szyszko, N., Neri, C., y Cataldi, Z. (2010). La radio en la escuela media como agente participativo. Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, 61, 1-15. http://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_808/a_10906/10906.pdf

“CULTIVO DE PLEUROTUS EN EL CONTEXTO ESCOLAR”



Coordinador del taller

Rocío Linares
Profesora de Biología
Rolinares9@gmail.com

Facilitador 1

Josefina Acín
Profesora de Biología
Josefinaacin525@gmail.com

Facilitador 2

Guadalupe Moreno
Profesora de Biología
guadamorenotrabajo@gmail.com

Eje temático del congreso

Eje II - Enseñanza y aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos.

Subeje 2.5. Estrategias de enseñanza en el marco de la promoción acompañada.

Resumen

En el marco del cuidado y acompañamiento de las trayectorias escolares, en el presente taller se abordará la práctica en el procedimiento del cultivo de *Pleurotus* spp., un tipo de hongo saprófito que crece en una gran diversidad de sustratos, es de fructificación relativamente rápida y fácil cultivo en comparación con otras especies de hongos comestibles. Se muestra el cultivo de gírgolas utilizando materiales reciclables y de fácil acceso para estudiantes y docentes, contribuyendo al consumo de las mismas y al cuidado del medio ambiente. El mismo está orientado a una aplicación en un contexto escolar como un proyecto aplicable a diversos contenidos y años escolares para fomentar el cultivo y consumo de gírgolas, teniendo relevante importancia sus beneficios nutricionales, medicinales, económicos, etc.

Palabras claves

Cultivo -Hongos - Reciclado - Alimentación saludable.

INTRODUCCIÓN

El II Congreso de Educación Provincial “Caminos que recorrimos, desafíos por andar” es una invitación a la reflexión, a la crítica y a la construcción colectiva de nuevas estrategias que conjugan saberes y otorguen significados al aprendizaje para trascender el aula. Es así que como parte del “Eje 2 - Enseñanza y aprendizaje. Estrategias de enseñanza en el marco de la promoción acompañada”, proponemos esta novedosa estrategia de cultivo de gírgolas en el contexto escolar que promueve habilidades (“saber hacer”) para la comprensión, aplicación y creación de contenidos cuyos ejes principales son: diversidad de seres vivos, nutrición, salud y alimentación saludable, emprendedurismo, entre otros.

Este taller está destinado a docentes de nivel secundario y terciario o superior que deseen incursionar en el procedimiento y técnica del cultivo de gírgolas, como así también en conocer el ciclo biológico de los hongos y los aportes nutricionales como fuente de proteína de origen no animal.

OBJETIVOS



MEMORIAS 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA.

- Generar espacios de diálogo para reflexionar sobre la importancia de conocer la biología de los hongos, como así también la implementación de estrategias relacionadas a la producción en un marco educativo y novedoso.
- Fomentar la producción de hongos (*Pleurotus* spp) como estrategia dentro del contexto escolar con sustratos totalmente reciclados y orientar a los docentes en técnicas sencillas para la producción de *Pleurotus*, de manera que adquieran las habilidades para realizarlo en las instituciones y/o hogares.
- Demostrar los beneficios del cultivo y consumo de hongos en cuanto a sus propiedades nutricionales y medicinales.

En este sentido, nos pareció importante realizar el taller de forma presencial, con un cupo de 60 asistentes, pensando en la capacidad con la que cuenta la sala Mecano, y también considerando las actividades de manipulación del material a realizarse en el taller. La idea es acercar la técnica y que cada participante pueda obtener su propio bloque de cultivo al final del taller.

La duración del mismo es de una hora y treinta minutos, en el que se abordarán tres ejes principales: Conocer e interpretar el ciclo biológico de *Pleurotus* con una mirada interdisciplinar. Luego se llevará a cabo una muestra y demostración de la preparación y pasteurización del sustrato, e inoculación del micelio, con soporte de material audiovisual. Para finalizar se abordarán los aportes nutricionales como fuente de proteína no animal, con la presentación de un recetario de comidas. La dirección de los mismos estará a cargo de las profesoras Linares Rocío, Acín Josefina y Moreno Guadalupe.

DESARROLLO

La metodología de este taller estará orientada al desarrollo de tres etapas o momentos en los que se pretende potenciar habilidades de orden superior (comprender, analizar, aplicar y crear); y capacidades como la observación, descripción y formulación de hipótesis relacionadas al contenido a trabajar, utilizando como estrategias la indagación de ideas, relacionando conocimientos previos con distintas muestras de las etapas de la especie involucrada en el desarrollo del taller. Además, la utilización de la experiencia como herramienta de recapitulación del conocimiento transitado. Por último, se pretende dar una aplicación práctica a la producción de este cultivo, haciendo hincapié en la alimentación saludable al alcance de la comunidad educativa que desee ponerlo en práctica.

I ETAPA: INDAGACIÓN DE IDEAS PREVIAS. (25 min)

Los contenidos a trabajar en esta etapa son: Las características de los hongos. Características distintivas del Reino Fungi. Diferencias con plantas y animales. Ciclo biológico (Etapa vegetativa - Etapa de fructificación).

Durante el desarrollo de esta primera etapa, se utilizarán herramientas de indagación de ideas previas, tomando como estrategia la implementación de muestras representativas del ciclo de vida de la especie involucrada. Esto dará iniciativa a continuar con una explicación exhaustiva de los contenidos antes mencionados. Los participantes podrán manipular las muestras con la aplicación de lupas, las cuales les permitirán una mejor calidad de imagen en la observación, favoreciendo el intercambio propio de un espacio de interacción dinámica y considerando a dichos asistentes como sujetos activos, protagonistas del aprendizaje.

II ETAPA: PASO A PASO DEL PROCEDIMIENTO: (40 min)

En esta instancia se abordarán los siguientes contenidos: Obtención de materiales necesarios para el proceso. Activación de la semilla miceliada. Preparación del sustrato: Pasteurización. Inoculación de la semilla miceliada. Colonización del sustrato. Fructificación. Cosecha.

Se dará comienzo a esta segunda etapa con la presentación de material audiovisual que mostrará la obtención y preparación del sustrato. Luego presentaremos de forma física el sustrato pasteurizado y se les propondrá a los asistentes conformar grupos de hasta 10 personas, quienes podrán realizar una experiencia de inoculación de la semilla miceliada y continuar con las siguientes etapas del procedimiento, que consiste en el llenado de recipientes. Continuaremos con la segunda parte de la presentación audiovisual que explicará los parámetros a considerar para la etapa de fructificación (riego, temperatura, humedad, etc.).

Una vez finalizada esta etapa, los asistentes podrán llevarse los bloques cultivo para realizar el seguimiento en sus hogares junto con la “Pequeña guía para la producción de hongos en casa” (fanzine_girgolas_web_final (hongos.ar), brindando un acercamiento al conocimiento de los contenidos de manera práctica y tangible.

III ETAPA: FINALIDAD DEL PRODUCTO Y DEGUSTACIÓN (25 min)

Para dar por finalizado el taller, vamos a desarrollar esta última etapa de reflexión en torno a la obtención de este producto comestible, haciendo hincapié en sus propiedades nutricionales y sabores únicos, como una alternativa sustentable de alimentación que puede estar al alcance de nuestra comunidad educativa y de los

interesados en dicha producción. Para ello presentaremos un recetario donde encontraremos alternativas de consumo de este producto. Finalmente, se pretende realizar una degustación de productos elaborados a base de gírgolas.

En cuanto a la evaluación del taller consideramos que la forma más acorde para evaluar es a partir de un proceso continuo, permitiendo así evidenciar los aprendizajes construidos por los alumnos. “La evaluación formativa es un proceso que realimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del estudiante. De esta manera, él junto al educador puede ajustar la progresión de los aprendizajes y adaptar las actividades de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades y posibilidades.” (Medina, 2000)

CONCLUSIONES

Por un lado, el desarrollo de este taller permitirá generar espacios de diálogo y reflexión, ya que fomenta instancias de participación en las diferentes etapas del mismo, donde se trabajan con herramientas que promueven la dinámica para la interacción, construcción y entendimiento de los contenidos tanto conceptuales como prácticos.

Por otro lado, las actividades planteadas que involucran la manipulación de muestras y recursos, junto al material audiovisual y degustación, despiertan el interés hacia el cultivo de organismos vivos de importante relevancia biológica, tanto así para el consumo de los mismos por sus propiedades nutricionales y medicinales, como para generar instancias de aprendizaje interdisciplinarias, que promueven diversas habilidades y capacidades, brindando alternativas pedagógicas innovadoras en el marco del contexto escolar educativo.

Por último, mediante la entrega de su propio bloque de gírgolas y el seguimiento del mismo en casa, se les otorgará a los participantes del taller la posibilidad de continuar incursionando en el mundo del cultivo de hongos, promoviendo tanto una alternativa a la alimentación saludable mediante el consumo de los mismos como también el reciclado de distintos materiales para la producción totalmente orgánica en casa de hongos contribuyendo así al cuidado del medio ambiente.

Referencias

- De Michelis, A., & Rajchenberg, M. (2007). Hongos comestibles: Teoría y práctica para la recolección, elaboración y conservación. EEA Bariloche, INTA
- Dr. Grassi, E., Ing. Álvarez, P., & Biol. Restelli, F. (2019). Guía para la producción de hongos comestibles: Buenas prácticas de manejo y diseños de espacio de cultivos. Instituto Misionero de Biodiversidad.
- FungiFest Chile. (2020). Bienvenida Fungi Fest y Lanzamiento Guía de cultivo de hongos. (Archivo de video). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ZMYki3RINoc&t=3819s&ab_channel=FungiFestChile
- Moreno Guadalupe & Linares Rocío. (2021). Hongos Fantásticos: El cultivo de Pleurotus sp en el valle de Lerma.
- Profunga. (2020). Pequeña guía para la producción de hongos en casa.
- Profunga (s.f). Wix.com <https://profunga.wixsite.com/website>
- Sánchez, J. E., & Royse, D. J. (2001). La biología y el cultivo de Pleurotus spp (No. 635.8 S211b). México, MX: Limusa.
- Stamets, P. (2011). Growing gourmet and medicinal mushrooms. Ten speed press.
- Stamets, P., & Chilton, J. S. (1983). The mushroom cultivator. First Washington.

“ATLANTIS, EL ORO NEGRO PRODUCCIÓN DE COMPOST A PARTIR DE LOS RESIDUOS ORGANICOS DOMICILIARIOS”



Coordinador del Taller:

Olga Amalia López Cross Lic. en Enseñanza de las Ciencias (Química)
lopezcross.educativa@gmail.com

Facilitador 1:

Estudiante Avanzado 4to año del Profesorado de Educación Secundaria en Química
Carina Valeria Ochoa
carina.valeria7@gmail.com

Facilitador 2:

Estudiante Avanzado 4to año del Profesorado de Educación Secundaria en Química
Jesica Jimena Ramírez
jesicajimenaramirez@gmail.com

Facilitador 3

Estudiante Avanzado 4to año del Profesorado de Educación Secundaria en Química
Úrsula Beatriz Mac Farlín
Betycrp16@gmail.com

Eje temático del Congreso: La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos: Proyectos intertáreas, interdisciplinarios o modulares. Aprendizajes integrales.

Resumen

La creciente contaminación ha sido la principal motivación para realizar el proyecto, que tiene como fin principal la producción del compost a partir de los residuos orgánicos domiciliarios, otros beneficios importantes son la generación de ingresos monetarios, la reducción y la diferenciación de los residuos, por ello producir el compost no solo es un éxito, sino también es el motor para construir líneas de acción en contra de la contaminación. Se pretende con el taller, fomentar la obtención de la materia prima para producción del compost casero. Él cual es un producto obtenido a partir de la descomposición controlada de la materia orgánica, el proceso se denomina compostaje y la lombriz californiana tiene un rol fundamental en el tiempo de formación del mismo. Es un proyecto bisagra para generar nuevos proyectos, como por ejemplo la producción de una huerta orgánica, la producción de lombrices californianas, la producción de electricidad sustentable, la biorremediación de suelos y cuantiosos más.

Palabras Clave

Compost - Residuos – Cuidado del Medio Ambiente -

INTRODUCCIÓN

La educación ambiental es un proceso continuo que promueve la sostenibilidad como proyecto social, entendiendo que esto implica un desarrollo con justicia social, distribución de la riqueza, preservación y conservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural. La educación ambiental, en ese sentido, busca el equilibrio entre diversas dimensiones, como la social, la ecológica, la política y la económica, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestra casa común. “El Ministerio de Educación desde la Ley N° 27.621, promueve valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica; que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población.” El presente taller impulsa procesos de construcción de la ciudadanía ambiental, ya

que desde el consumo alimenticio es posible trabajar con sus desechos, por ejemplo, para la producción de compost.

La producción del compost a partir de los residuos domiciliarios, es una práctica, sustentable que tiene múltiples beneficios como la producción de abono orgánico para las plantas, la reducción de los residuos y es por esto que la propuesta parte de un interrogante en los hogares ¿Qué hago con los residuos del hogar, sobre todo con los desechos orgánicos de la cocina?

El problema radica en el manejo adecuado de la basura orgánica domiciliar que genera malos olores además de atraer insectos y de poder ser un vector para la proliferación de microorganismos patógenos. Los residuos orgánicos tienen un fuerte impacto sobre el medio ambiente contaminando el agua, el suelo y la atmósfera; esto se observa claramente en las aguas superficiales y subterráneas donde el líquido es drenado y transportado por los cauces naturales como los ríos. La basura domiciliar es un problema de gran envergadura, por eso la comunidad como protagonista debe involucrarse, conocer y ser responsable de lo que pasa en su medio ambiente.

Con el taller se pretende concientizar a la comunidad educativa y a familias sobre reciclar la materia orgánica domiciliar, comprometiéndose a la colaboración desde cada hogar. Además, promover la alimentación saludable, consumiendo frutas, verduras y animando la obtención de la materia prima del compost casero. También, producir compost casero, guiando la apropiación de conocimientos y habilidades necesarias para tal fin, asimismo fomentar la valoración del potencial uso de este producto.

Los residuos orgánicos en todos los casos contaminan los residuos inorgánicos que pueden ser reutilizados en las recicladoras del basurero San Javier. Al mismo tiempo, las políticas ambientales no tienen injerencia en los desechos orgánicos domiciliarios de nuestra provincia, ante este panorama este proyecto tiene la necesidad de incentivar promocionar, concientizar y aunar esfuerzos para intentar revertir esta situación.

Cupo máximo de destinatarios: 20 personas

Perfil de los destinatarios: Docentes de nivel secundario. Estudiantes de profesorado. Duración estimada para el taller una hora y media

Modalidad del taller: Presencial Responsables de la implementación:

Docentes:

Olga Amalia López Cross, estudiante avanzada 4to año del Profesorado de Educación Secundaria en Química; Carina Valeria Ocho, estudiante avanzada 4to año del Profesorado de Educación Secundaria en Química; Jesica Jimena Ramírez, es-

tudiante avanzada 4to año del Profesorado de Educación Secundaria en Química; Úrsula Beatriz Mac Farlín.

DESARROLLO

La metodología que se sigue en el taller es el círculo de Simon Sinek, donde primero se responde a ¿Por qué es importante el producir compost?; Luego se responde ¿Cómo se produce el compost?; por último ¿Qué se obtiene? y de este último punto salen posibles propuestas a futuro.

Etapa de Inicio

Se comenzará con un saludo y la presentación de los integrantes del grupo. Luego se expresará un resumen del tema a desarrollar. Con un video:<https://youtu.be/Cc-9nY2S78vo>, explicando ¿Por qué es Importante el compost?. Tiempo aproximado (10 min)

Etapa de Desarrollo

¿Cómo obtengo el producto?

Las talleristas proveerán todos los materiales para trabajar con el taller.

Con el recurso power point <https://docs.google.com/presentation/d/1kKkKLIAa2S-iQR2rSefWRYd5fiYH8Ib2/edit?usp=sharing&ouid=114981709203653680123&rtpof=true&sd=true>, se presentará con imágenes, cómo se desarrolla paso a paso la producción del compost, la confección del dispositivo y la lista de materiales que se deben usar.

Los materiales orgánicos para producir el compost deben colocarse dentro de un balde en capas intercaladas con papel u hojas secas, este método sirve para que la materia esté aireada, de esta manera se irán descomponiendo por acción de los microorganismos y las lombrices. Entonces, los factores a tener en cuenta que contribuyen a la degradación más rápida de la materia orgánica son la humedad, esto se debe a la constancia en el riego, que no debe ser en exceso dado que no queremos que se generen olores desagradables, ni tampoco debe faltar porque el proceso tardaría más tiempo. La temperatura es otro de los factores importantes, el balde deberá estar tapado y el sol no le debe llegar con sus rayos directamente. Otro ingrediente es el tiempo, un buen compost se obtiene a partir de los tres meses aproximadamente, por último, la presencia de gusanos como las lombrices cuanta mayor cantidad de ellos hay en el compost más rápida será la obtención del compost y de mayor calidad.

También debemos saber que los materiales con alto contenido de celulosa (ricos

en Carbono) cómo hierbas secas, ramas, madera, aserrín, entre otros, se descomponen lentamente. En cambio, los materiales de origen animal (estiércol) o los pastos verdes y residuos domésticos se descomponen más rápidamente porque son más ricos en Nitrógeno.

La calidad del compost dependerá de los componentes utilizados inicialmente. Se considera que el equilibrio entre carbono /nitrógeno para hacer el compost es 25 a 30 veces más carbono que nitrógeno.

Listado de la materia prima y materiales seleccionados:

- Residuos de cocina (cáscaras de frutas, verduras, cáscara de huevo)
- Hojarascas, hierbas secas, ramas, aserrín, pasto
- Lombrices Californianas
- Papeles limpios, cartón
- Recipientes para la elaboración del compost (balde de 20 litros)
- Palas pequeñas, varilla
- Un trozo de alambre de 20 cm
- Guantes de cuero
- Termómetro (provisto por las docentes)

A continuación, cada participante procederá a realizar el montaje del dispositivo para producir compost, se mostrará los elementos que se necesitan usar y de qué manera se los debe usar, además de los cuidados que se deberán tener para evitar cualquier tipo de accidente. Luego se procederá a realizar el compost, para ello se les pedirá a los destinatarios su participación, la actividad continuará con la práctica en sí, el destinatario podrá palpar con guantes la calidad del suelo y podrá ver las lombrices californianas cómo construyen sus galerías en el suelo, mientras, se escucharán comentarios, sugerencias preguntas y se las responderán durante la clase. Se mostrarán resultados de vegetación que experimenta su crecimiento con compost. Duración aproximadamente (50 min)

Etapa de Cierre

Los últimos 30 minutos se utilizarán para realizar un espacio de reflexión acerca de la importancia del compost, los usos para contrarrestar la contaminación del medio ambiente y la importancia de involucrarse en la problemática.

Se les pedirá que completen una autoevaluación realizada con la aplicación Kahoot, <https://create.kahoot.it/share/atlantis-el-oro-negro/f5054507-d432-4e00-b9dd-793cf62a12eb>



A continuación se solicitará que cada participante complete un formulario Google, que servirá para realizar la evaluación del proyecto realizado: <https://forms.gle/6vHavW8BKPQtPsP27>



CONCLUSIONES

Las contribuciones del presente trabajo se direccionan hacia la promoción de la obtención de compost como producto sustentable. Esto permitirá diversificar su uso con el beneficio del cuidado del medio ambiente y a su vez cada docente que participe realizará un efecto multiplicador al replicarlo en las aulas.

Este proyecto posibilita generar conciencia colectiva en lo que a contaminación ambiental respecta. Teniendo en cuenta que visualizar los beneficios del compostaje logra en las personas que lo realizan, una responsabilidad ambiental justificada en que la separación de los residuos orgánicos usados como materia prima para la producción del compost, permite además reducir la contaminación de los demás residuos inorgánicos que podrán separarse para su reciclado en

los lugares de deposición de residuos. Esto conlleva a fomentar el cuidado del medio ambiente, disminuyendo la cantidad de residuos domiciliarios.

El beneficio de un compost bien elaborado es que cuenta con nutrientes estabilizados, lo cual produce plantas más equilibradas, más sanas y menos propensas al

ataque de plagas. El suelo es un recurso natural que necesita de un largo periodo de tiempo para su formación, por consiguiente, se lo considera como un recurso natural no renovable, y todo el ecosistema depende de su estado. Aprender sobre la elaboración del compost y sus usos propicia implementar esta técnica en diferentes ámbitos: en las casas particulares permitirá usar el compost en patios y jardines, en la recuperación de suelos el cuidado de plantas y árboles, entre otros; en los colegios se puede implementar cómo proyecto interdisciplinario, fomentando el trabajo colaborativo grupal y responsable, e incluso llevarse cómo proyectos para escuelas rurales; en todos los casos este proyecto sirve cómo impulso para implementar en otras instancias o presentar proyectos a futuro que incorporen el producto del compostaje, cómo ser huerta orgánicas, viveros, la cría de lombrices californianas o la producción y comercialización misma del compost, entre otros.

Referencias

- Libro digital: Konijnenburg van, A. (2007 abril) Agricultura Orgánica- El compost
https://inta.gob.ar/sites/default/files/inta_material_didactico_2007_no_5.pdf
- Artículo científico en línea:
- Compostando Ciencia. <http://www.compostandociencia.com/>
- Documento en línea:
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo sostenible: Ley de Educación Ambiental Integral. Ley de Educación Ambiental Integral | Argentina.gob.ar
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo sostenible: ¿Qué es la Educación Ambiental? <https://www.argentina.gob.ar/ambiente/educacion-ambiental/que-es-educacion-ambiental#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20ambiental%20es%20un%20proceso%20continuo%20que%20promueve%20la,democracia%20participativa%20y%20respeto%20por>
- Rivero, F. A. (2014) CARACTERIZACIÓN FÍSICO-QUÍMICA DE COMPOST OBTENIDO A PARTIR DE RESIDUOS ORGÁNICOS ALIMENTICIOS Y DE PODA DE LA FACULTAD DE (Tesis de grado de Ingeniería en Recursos naturales renovables, Universidad Nacional del Cuyo)

¿CÓMO DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL AULA PARA QUE EL APRENDIZAJE SUCEDA?



Coordinadora del Taller

Graciela Adriana Ernestina Marín

Profesora de educación nivel primario y nivel inicial

Neurosicoeducadora

Couch educativo

Couch ontológico

Entrenadora emocional

Educadora en disciplina positiva en familia

Educadora en disciplina positiva en el salón de clases

Consultor neuropedagógico

Diplomada en psicología positiva en el ámbito educativo

gaemarin1027@gmail.com

Eje temático del congreso

Eje temático II: La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos.

2.9 La centralidad de los vínculos y las emociones. La construcción de la convivencia escolar y los aprendizajes en la escuela.

Resumen

La propuesta de taller “¿CÓMO DESARROLLAR COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL AULA PARA QUE LOS APRENDIZAJES SUCEDAN?”, se hace presente para tratar aspectos sustanciales que se deben considerar al momento de sostener la trama relacional y el proceso enseñanza y aprendizaje que se da en el aula.

Este taller espera contribuir con el desarrollo aquellas herramientas y estrategias que hacen a la construcción de ambientes resonantes que consideran una serie de elementos que faciliten a nivel emocional y cognitivo, el aprendizaje eficaz planteando aspectos relacionados con el proceso enseñanza aprendizaje y los aspectos que vinculan con las características del docente.

Palabras claves

- Ambiente resonante
- Competencias socioemocionales
- Aprendizaje eficaz

INTRODUCCION

¿Cómo debemos desarrollar competencias emocionales en el aula?

¿Somos conscientes que nuestro rol docente implica ante todo sostener el vínculo, contribuir a la convivencia generando el clima del aula y escenarios posibles para que el aprendizaje suceda?

A partir de estos interrogantes, la propuesta de taller “¿CÓMO DESARROLLAR COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL AULA PARA QUE LOS APRENDIZAJES SUCEDAN?” tiene como finalidad:

- Desarrollar la formación profesional, a través del Eje temático II: La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos. haciendo foco el apartado. “a centralidad de los vínculos y las emociones. La construcción de la convivencia escolar y los aprendizajes en la escuela”.
- Reflexionar sobre la importancia que tienen los maestros en dicho ámbito para contribuir con su bienestar emocional influyendo en el proceso enseñanza y aprendizaje

Se tendrá en cuenta contenidos tales como:

- Componentes y objetivos de la Educación Emocional
- El entramado vincular, el contagio emocional neuronas espejo, mente ponderativa
- las habilidades socioemocionales, Emociones que potencian -u obstaculizan- el aprendizaje

- Ambiente resonante como posibilitadora de aprendizaje

Este taller en el marco de los objetivos propone:

- Repensar sus habilidades sociales, vinculares que se generan en el interior del espacio público del aula
- Tomar conciencia acerca de la importancia del impacto emocional de nuestras acciones- que potencian u obstaculizan el aprendizaje
- Acercar a los equipos docentes ideas concretas, recursos creativos aplicables, para fortalecer su gestión de aula y para que sean capaces de generar climas que potencien el aprendizaje y el bienestar

DESTINATARIOS: Docentes de todas las áreas y todos los niveles, Coordinadores; Supervisores; Directivos.

Se espera que los asistentes asciendan con una capacidad de 30 personas para poder desarrollar el taller

DURACIÓN ESTIMADA: 1 Hora 30 Minutos

MODALIDAD: Presencial

RESPONSABLES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER: NSE Profesora Graciela Adriana Ernestina Marín

DESARROLLO

El taller considerará aspectos teóricos postulados desde Neurosicoeducación y evidencias de la sinergia colectiva de la práctica aplicada al ámbito profesional a través de dinámicas participativas, diferenciando los siguientes momentos:

PRIMER MOMENTO: Resulta importante crear rapport entre los participantes es así que se destinara tiempo para aplicar una técnica rompehielos de conocimiento y conformación grupal por ritmos musicales. Una vez conformados los groups se aplicará la rutina de pensamiento “321 PUENTE” que permitirá conocer las ideas previas que luego al cierre se volverá a recurrir para conectar con las ideas nuevas, que habilitará el intercambio de ideas preguntas y metáforas respecto al tema convocante del taller.

TIEMPO ESTIMADO 25 MINUTOS

SEGUNDO MOMENTO: Luego de generar este clima de trabajo se compartirán las bases teóricas que sustenta el taller, desde la Neuroeducación, proyectando un ppt

que será luego compartido a los presentes como material de consulta. Esta disertación será lúdica, que incorporará actividades introspectivas, reflexivas, individuales, de a pares y/o grupales.

TIEMPO ESTIMADO 30 MINUTOS

TERCER MOMENTO: Se propondrá al grupo la confección de un aviso clasificado grupal “SE NECESITA DOCENTES QUE...”. Con esta actividad se espera que puedan incluir los conceptos trabajados.

TIEMPO ESTIMADO: 20 MINUTOS

CUARTO MOMENTO: Se desarrollará el cierre del taller, para ello desde el enfoque de una evaluación formativa se realizará la actividad de metacognición: para reflexionar sobre lo aprendido con la propuesta el avión, previo a ello se retomará la rutina de pensamiento “321 PUENTE” que en este momento permitirá conectar las ideas que rescatan como nueva para tener en cuenta en su práctica docente.

TIEMPO ESTIMADO 15 MINUTOS

CONCLUSIONES

Este taller brindará a los participantes con experiencia docente la oportunidad de profundizar sobre interpretaciones innovadoras en los procesos educativos, además de fortalecer sus recursos; para ser parte activa de la transformación educativa.

Los participantes tendrán acceso a un amplio campo de conocimientos, estrategias y herramientas actualizadas, para que el continuo desafío de entrar a un aula, conversar con un grupo de padres o reunirse con colegas, se convierta en una oportunidad para promover un ambiente de bienestar y co- crear un clima de aula positivo, donde

- Los docentes se toman el tiempo para escuchar a sus estudiantes y reconocen el valor de sus opiniones e ideas.
- Los estudiantes confían en que los docentes comprenden sus cambios de humor y energía, y que los apoyarán.
- Los docentes aceptan las cualidades únicas de sus estudiantes y les dan las oportunidades para ser valorados por sus individualidades.
- Se modela, valoriza y es consistentemente reforzada una comunidad escolar de respeto mutuo.
- Se valora algo más que el mejor rendimiento académico. El auténtico reconocimiento es para el estudiante que ha alcanzado sus objetivos individuales, ha ayudado a sus compañeros y ha contribuido con la escuela y la comunidad.

REFERENCIAS

Libro impreso

- LEWIN, L. (2020) La nueva educación. Buenos Aires. Santillana
- MALAIS, L. (2020) Mis emociones y habilidades en la escuela. Buenos Aires. Paidós
- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires. Paidós.

COMUNICACIÓN COLABORATIVA Y EMOTIVA



Coordinador del Taller

Paola Cecilia Martinis Tiplisky
Lic. en Administración de empresas
pcmt582@gmail.com

Facilitador 1

Contadora Pública Nacional
Mariana Sacchetta
msacchetta@gmail.com

Eje temático del Congreso: Eje temático II – 2.9: La centralidad de los vínculos y las emociones. La construcción de la convivencia escolar y los aprendizajes en las escuelas

INTRODUCCIÓN

El tema a abordar en el taller será la comunicación colaborativa y emotiva. La finalidad del taller es desarrollar en los participantes, mediante distintas actividades interactivas, la capacidad de poder comunicarse de manera asertiva, teniendo en cuenta las necesidades propias, de los otros y las emociones implicadas. El taller está diseñado para adultos, ya que se pretende que luego puedan transmitir lo aprendido a cualquier contexto en el que se vinculen, sea con otros adultos, adolescentes o niños. El número idóneo para llevar a cabo el taller es entre 20 y 30 personas.

Los objetivos que se buscan con este taller son:

- Comprender el proceso de la comunicación colaborativa y emotiva.
- Descubrir la importancia de identificar y expresar asertivamente nuestras necesidades y sentimientos.
- Aprender a gestionar conflictos desde la comunicación colaborativa y emotiva.

El tiempo necesario para desarrollarlo es de hora y media. Y el formato ideal es el presencial.

Las responsables de llevar a cabo el taller serán la Lic. y Mediadora Interdisciplinaria Paola Cecilia Martinis Tiplisky y la CPN y Coach Ontológico Profesional Mariana Sacchetta.

DESARROLLO

Al ser un taller en donde se busca que los participantes aprendan haciendo, pero también considerando importante dar una base teórica que contextualice lo que se va a practicar, se decide dividir el taller en tres etapas, la primera será teórica, la segunda será la puesta en práctica de lo visto anteriormente, y la última etapa, consistirá en un cierre reflexivo de lo vivido. Se buscará desarrollar capacidades como la escucha activa y la comunicación asertiva, y valores humanos como la empatía y el respeto hacia uno mismo y hacia los otros.

ETAPA 1

- Actividad: desarrollo teórico de la comunicación colaborativa y emotiva
- Estrategia: exponer la teoría mediante filminas y videos cortos e invitar me-

diante preguntas a la reflexión

- Recursos: proyector, notebook, parlantes
- Responsables: Lic. Martinis Paola y CPN Mariana Sacchetta
- Tiempos: 30 minutos

ETAPA 2

- Actividad: puesta en práctica de lo visto en la etapa 1, mediante dos actividades, una individual relacionada con el tema emociones y una grupal relacionada con la comunicación
- Estrategia: interacción entre pares para poner en práctica la comunicación colaborativa
- Recursos: papel, lápiz, espacio físico iluminado y cómodo para poder moverse.
- Responsables: Lic. Martinis Paola y CPN Mariana Sacchetta
- Tiempos: 40 minutos

ETAPA 3

- Actividad: cierre reflexivo de lo vivido
- Estrategia: mediante preguntas se buscará saber qué es lo que se llevan como aprendizaje, y se dará un cierre reflexivo al mismo, y se invitará a que cada uno haga una auto reflexión sobre su manera de comunicarse en el día a día y de qué cambios podrían llevar a cabo.
- Recursos: espacio físico iluminado
- Responsables: Lic. Martinis Paola y CPN Mariana Sacchetta
- Tiempos: 20 minutos

CONCLUSIONES

La comunicación colaborativa ayuda a comunicarse con uno mismo y con otros, permite cambiar positivamente la forma de expresarse y de escuchar a los demás, promueve el desarrollo y aprendizaje de la escucha atenta, el respeto y la empatía. El impacto positivo y sinérgico que tiene en las relaciones se puede dimensionar cuando vemos los resultados obtenidos al aprender a comunicarnos desde el objetivo de hacer con el otro y de generar vínculos sanos. Por ello, consideramos que es un tema fundamental para incorporar en este congreso, ya que se vincula perfectamente con el eje temático II – 2.9: La centralidad de los vínculos y las emociones. La construcción de la convivencia escolar y los aprendizajes en las escuelas. Que las personas aprendan a comunicarse asertivamente es algo fundamental, no

sólo para las organizaciones, sino también para la calidad de vida de cada persona y de sus vínculos; el poder expresar lo que uno siente y necesita de una manera efectiva, y el saber escuchar a los otros, aun cuando existen desacuerdos, permite disolver conflictos, generar relaciones sanas y fluidas.

Referencias

Bibliografía

- Rosenberg, M. (2013). Comunicación no violenta. Buenos Aires. Gran Aldea Editores
- Bachrach, E. (2014). En Cambio. Buenos Aires. Sudamericana
- Levy, N. (2000). La sabiduría de las emociones. Barcelona. Plaza & Janes Editores, S. A.

AYNI

Vínculo, recreación y reciprocidad

Construcción convivencial de la comunidad educativa



Coordinador del Taller

Luciano Hernando Mercado
Prof. de Educación Física. Licenciado en
Actividad Física y Deporte. Recreólogo.
Especialista universitario en Juego y Corpo-
reidad.
Maestrando en Teoría y Política de la Re-
creación
recreacionlibre@gmail.com

Resumen

El Taller se caracteriza por proponer instancias de fecundación, valoración y revaloración de los procesos grupales mediante la recreación, la educación popular y el abordaje psicosocial.

Lo que implica la integración, desde la diversidad, un desarrollo, generación de lo que hace a la sociabilidad, socialización y grupalidad, procurando el sentido de pertenencia al espacio que construye la tarea común, tanto en aspecto específico como en el componente subjetivante.

Implicará la cooperación y la reciprocidad en el campo de la educación, la acción social, comunitaria que implica el tránsito/trayecto escolar. Es a partir de instancias vivenciales, de juegos, de puesta del cuerpo, de permitirse interrelacionarse con el otro/a, a partir de lo lúdico y luego reflexionar, para una posterior acción.

Palabras Clave

Educación – Afectividad – Recreación – Reciprocidad – Comunidad – Vivencia – Juego.

INTRODUCCIÓN

Los y las educadores ante todo somos profesionales que perseguimos y concebimos nuestra tarea como una función social, que hace y re-hace a la “cosa pública” el acceso, aprendizaje, desarrollo del objeto educativo, cultural y también de manera conjunta el aspecto de edificación del sujeto ciudadano, social, comunitario. Es preciso destacar la labor de las prácticas humanizantes como hecho medular de nuestra función.

El abordaje territorial implica sentipensar (Eduardo Galeano) en lo colectivo, en lo grupo. Por un lado, pensar en un dispositivo grupal. Pensar en los integrantes conformando un grupo de trabajo. Pensar en sujetos que constituidos formalmente o no, con el propósito de aprender/emprender propuestas con el otro/comunidad desde una dimensión de la Psicología Social y Comunitaria, la Educación Popular, la Recreación.

Y por otro lado que es lo que planificadamente se va constituyendo en la praxis de la tarea en las escuelas, los barrios, en los centros culturales e instituciones donde se nutre el hacer consiente.

AYNI significa en aimara reciprocidad, desde la Recreación, entendida como praxis humanizante comprendemos que el fenómeno de la educación tanto escolarizada como no, tiene que tener un aspecto vinculante, interpersonal, colectivo y afectuo-

so.

Una persona no es un grupo, sin embargo, es fundamental la presencia que producen/crean las condiciones móviles que germinan procesos grupales. Son parte indispensable del aprendizaje, la comunicación, la representación mutua de cada uno/a de los involucrados. - Recordemos lo que plantea la Gestalt “El grupo es más que la suma de sus partes”, es parte de nuestra función en construir esa cohesión en el grupo. -

Otro aspecto sobresaliente, el taller “AYNI” pasaría por varios matices en la tarea en, con para el grupo, en principio:

En este contexto situó el rol del coordinador/a grupal, coordinador/a democrático, afectivo, entendiendo que la tarea y el vínculo son el liderazgo. -

Su trabajo, la tarea, consiste en centralizar su atención, en efectuar una lectura, del acontecer grupal, considerando las situaciones que se organizan como escenas, para que leyendo los emergentes, descubra lo implícito, lo latente, y reintegrándolo al grupo, facilitarles la resolución de los obstáculos, de naturaleza epistemofílicos o epistemológicos. Esto contribuiría en despejar lo que hace obstáculo, para una continuidad en el encadenamiento del aprendizaje, lo que posibilitaría tareas ligadas a la plenitud del grupo, a la afectividad con la comunidad en la cual se interviene. -

Sus precisas y medidas intervenciones tienen como objetivo, esclarecer co-pensando, adoptando una posición, de distancia óptima, entre él, y el objeto de su trabajo: el grupo (clase, pares, comunidad educativa). Se corre del protagonismo que históricamente otorga el saber, en la enseñanza tradicional, erigiéndose como un lugar de “poder”.

Estimula la interacción (intersubjetividad) entre sus protagonistas, para que germinen los vínculos. Vínculo multidireccional, que se desplegará entre unos/as con otros y con el objeto de estudio/tarea.

No podemos dejar de lado el acontecimiento que siempre se nutre y también termina nutriendo el aspecto y dimensión del “PENSAR, SENTIR y HACER”

Otra labor implica con el grupo y con el proceso comunitario el de ser/siendo, como mediador y es el nexo, entre el proceso del grupo (sus tiempos, sus modos) y el posterior trabajo en y con la comunidad. La vivencia lúdica, el juego es posible tanto como experiencia social como experiencia existencial, en definitiva, como experiencia de Libertad, en la que entra en interacción la persona – con su historia, sus significados e imaginarios- los cuales se pone en escena a partir de la interacción con los otros/as, inmerso en un espacio determinado.

La finalidad del taller es construir vínculos y deconstruir obstáculos epistemofílicos y epistemológicos en procesos de grupalidad que intervienen en ámbitos educati-

vos.

Objetivos

- Implementar procesos grupales que consoliden, cohesionen a las/los educadores, talleristas y a los coordinadores como parte/pertenecientes a un proyecto común.
- Afianzar la comunicación, la ternura y la acción consciente como potenciadores de lo singular y lo colectivo en la grupalidad convidados por la afectividad
- Instalar una actitud cooperativa en propuestas que puedan posibilitar diálogo, mediación, escucha activa, evitando las situaciones de violencia a través de la Recreación.

Modalidad presencial, las y los destinatarios que está orientada la propuesta son todas aquellas personas educadoras que tengan compromiso con la escucha atenta, el trabajo colaborativo, atravesados por las problemáticas alienantes, aunque con la convicción esperanzadora de una construcción colectiva que permita construir en términos de Paulo Freire “el inédito viable”.

Responsable de la facilitación del taller será Luciano Hernando Mercado.

DESARROLLO

Estamos convencidos que se trata de acompañar al proceso grupal y comunitario, en fortalecimiento de lazos, en construcción de vínculos, en deconstrucción de malestares, en potencialización de trabajo mancomunado y tareas recreadoras, sociales/comunes y solidarias.

Esto desde un enfoque de afectividad y un encuentro de co-vicción, sentipensando la tarea educativa como una tarea ante todo transformadoras de desigualdades y colectiva.

Tenemos que trabajar sobre la diferente socialización, es precisa la transformación progresiva, en todos los niveles socioculturales. Una actitud empática, una dimensión ética colectiva que permita re-elaborar un tejido social diverso, respetuoso, sostenedor y sinérgico.

Es una praxis permanente en donde el sujeto se dispone a comprender, formarse, con su totalidad, aprender y (des)Aprender patrones de conducta individualistas o sesgados de cierta perspectiva y subjetividad que nos pone en lugares “heroicos o mártires”.

Es en la “Trama vincular” de la grupalidad donde se tejen las decisiones, acciones, reflexiones que invitan a lo interno de cada persona, de cada grupo y al mismo modo, en otro vector la intervención recíproca con la comunidad.

Otro lado del rol es que el coordinador/a, esclarece a través de meditadas participaciones, mientras se produce el acto de aprendizaje entre los estudiantes/partici-

pantes/asistentes de los Talleres/espacios de intervención poniendo la centralidad de los vínculos y las emociones. La construcción de la convivencia escolar y los aprendizajes en la escuela.

También es quien hace posible, que cada integrante grupal, pueda interrogarse acerca de su mismidad, su identidad, su inclusión social, el grado de participación, la ética del rol, etc.

La fundamentación consiste en propiciar una metodología y acciones de reflexión basada en conocimientos teóricos y prácticos para la mejora del desarrollo de los otros aspectos más puramente lúdicos, puramente Sociales, desde una mirada compleja, significativa, a lo que denominamos Grupalidad.

En el Taller se trataría de trabajar, con orden de prioridad, los factores Facilitantes o obstaculizantes que hacen, tejen y obturan los procesos educativos, culturales que empoderan, y construyen soberanía en la comunidad (como la comunicación, el diálogo, la integración, la otredad, la alteridad, el compañerismo).

Una experiencia creativa - significativa que se propone desde la coordinación al grupo-participantes en construcción conjunta. Orientada con una intencionalidad en abordar una necesidad, una problemática o un interés que emerja de un eximio análisis de proceso grupal – contexto – coordinador más la revisión de las propias prácticas, que en este caso el/la Tallerista venga realizando. Provocando una producción - reflexión posterior a la vivencia.

Para Esperanza Osorio Correa la metodología Taller es “Más que una actividad, será un espacio lúdico y una oportunidad para que quien la adelanta amplíe sus conocimientos sobre un tema de manera placentera, encuentre elementos para ampliar su capacidad de relación, desarrolle aptitudes y potenciales de sí mismo y amplíe su capacidad de expresión a través de un proceso que le lleva a una creación, producto de su esfuerzo y trabajo, enriqueciendo su proceso de humanización.”

Cronograma

tiempo	Momentos	Intencionalidad	Materiales
15'	/Caldeamiento/ Imágenes / Carteles VOY / VENGO	Encuentro	Música Carteles Fibrones
45'	VIVENCIA Cardinalidades ARCOIRIS	Intercambio Diversidad Consignación	Papeles con Arcoiris
10'	ARCOÍRIS GRUPAL		Afiche Fibrones plasticola / Cinta
15'	Reflexión	Sensamiento	
5'	Cuento / FotoPoemas		

CONCLUSIONES

Impacto social

El impacto social del taller AYNÍ

La intencionalidad es despertar intereses comunes...transitar los vectores del cono invertido de Pichón Reviere, fecundar procesos grupales que posibiliten evitar malestares, evitar individualismos, disminuir los factores de riesgo de renuncia o desencanto en la tarea en, con y para la comunidad y hacia lo grupal, o de enfermedades provocadas por la enajenación, de este modo beneficiarse de manera sinérgica en un clima amistoso, convivencial de tarea, trabajo, aprendizaje.

Por sí solo la vivencia del Juego (en este caso los juegos cooperativos) ya busca interpelar en la subjetividad de quien lo realiza, si a esto le sumamos la reflexión pertinente, con la enorme importancia en la actualidad de buscar herramientas integradoras, que eviten la fragmentación o desigualdad que atenta en nuestros contextos. El proceso de grupalidad es propiciar una re-construcción de colectividad/comunidad, menos individualista y por sobre todo Humanizante.

Propósitos que persigue “AYNÍ”

- Que tengan una continuidad en el tiempo ya que apuesta al acompañamiento de los procesos tanto personales como colectivos.
- Darse en un clima afectivo que potencie la vinculación de los participantes entre sí y con el medio que los rodea. Las actividades que se desarrollan en la intervención desde la recreación serán aquellas que:
 - Den lugar a la liberación de los participantes y al surgimiento de ideas.
 - Se ejecuten libre y cuidadosamente con absoluta libertad para su elección.
 - Propicien el vínculo interpersonal de tal forma que sea sostén de las experiencias, ya que no hay experiencia humana fuera del vínculo.
 - Se den dentro del marco del aprendizaje social donde están inscriptos el aprendizaje y la enseñanza de valores de convivencia.

Desde estas concepciones de educación y la recreación, es que nuestra propuesta se basa para un trabajo que apunte a la inclusión, integración, y participación activa de todos/as las y los involucrados y así lograr la promoción y reforzamiento de las identidades culturales y sociales, convivenciales locales.

Beneficios de propuestas grupales / comunitarias / cooperativas

- Son divertidos y alegres para todos/as
- Hay un sentimiento generalizado de Satisfacción
- Se intercalan trabajos de grupos mutuamente. Comunicación eficaz
- Los participantes aprenden a tener un sentido de unidad y a compartir el sentimiento de victoria y conciencia grupal
- Nos transmiten un mensaje de unidad, de trabajo en equipo y de Comuni-

dad social y reflexiva

- Procura una evolución social del grupo de los participantes de manera plural y democrática
- Se fortalece la habilidad de perseverar frente a las dificultades
- Desarrollo biológico armónico sin riesgos de lesión en juegos agresivos
- Se deja de lado la discriminación y se forja la integración
- Eleva la autoestima individual dentro del desarrollo de la auto confianza colectiva – grupal

Hallazgos posibles

La Recreación

¿Dispositivo de promoción de vínculo en procesos grupales?

“...Primero planteamos que la recreación puede ser un instrumento de educación no convencional pero que se puede utilizar en el campo de la educación formal y no formal, que en este caso será libre, pero cumplirá objetivos conscientes y previamente planificados, atendiendo a una o algunas personas, aquí la recreación será un medio, pero también Fin. Aprender a través de la acción crítica y gratificante...”

Otro es el caso en que la recreación es la práctica de nuestro Tiempo Libre, en este caso es una necesidad básica del sujeto, es una supervivencia, ya que la persona no solo come, trabaja y se multiplica, también piensa, siente y está en constante aprendizaje.

Esta es la mejor forma de aprender, emprender y hacer recreación; ya que hay un propio interés, sentido de pertenencia en la acción y los conceptos adquiridos, luchar contra la rutina variando nuestro aprendizaje en la vida diaria, ser reflexivos y críticos de causas, situaciones que se nos presentan, animarse y darse el tiempo y el espacio de este modo una comunidad construye lazos y vínculos sanos.



“La Recreación es una Actividad Pedagógica por excelencia que tiene lugar en el Tiempo Libre. El recreador nunca se debe transformar en el protagonista, sea de tal forma que la ausencia del recreador no interrumpa el accionar del grupo, personas, etc.”

“...si en una primera aproximación el tiempo libre pudo definirse desde fuera, como el modo autocondicionado de darse el hombre en el tiempo, considerado ahora desde dentro el tiempo libre, supone una llegada a la plenitud social, física y espiritual a la cual llega el hombre en el ocio, recreación en su tiempo Libre y Liberador...”

Aporte Critico / Social a tener presente en el TALLER.

Convivimos en un espacio ajeno a la identificación de la persona, o por lo menos con dificultades de identificarnos... Nos encontramos con un tiempo virtual obsoleto de hacer, ser y sentir en la cercanía, en la presencia. Es la Recreación el foco de Resiliencia del sujeto, de la persona, posibilitando “trincheras” posibles de germinar procesos de empoderamientos. -

“Hay que pensar, actuar y Animarnos a sentir desde otro paradigma, no solo diciendo sino Haciendo, teniendo la coherencia entre la palabra y el gesto” Tato Iglesia. Es la Recreación la construcción de un estilo de vida diferente, de una cosmovisión crítica, pero constructiva, pensante pero emotiva, con una visión sentida pero planificada, placentera pero dotada de mensaje. Es la Visión, pero también la Misión de un Educador Comprometido.

Las distintas miradas de la Recreación

En todos los casos existe una relación marcada entre una temporalidad encarnada en los términos tiempo libre u ocio, una acción concreta sobre la realidad; un grado de libertad expresado en la selección de la acción; y una satisfacción compensatoria o creativa que supone el fin a lograr con la actividad.

A partir de lo antedicho, podríamos esbozar que la RECREACIÓN es:

- Una actividad (o conjunto de ellas);
- Que tiene lugar en un tiempo liberado de obligaciones externas
- Que el sujeto elige (decide)

- Que le provoca placer (diversión, entretenimiento, alegría).

Este tipo de definición habla de un enfoque de la recreación desde lo individual, pero puede extenderse a lo grupal.

Probablemente, la diferencia entre las acepciones del término RECREACIÓN pase más por la fuerza de cada uno de los cuatro elementos señalados en tanto su relación con los restantes. Entonces alguien enfatizará la libertad (es la actividad que se hace porque sí, porque la elegí); otro, el tiempo en que se da (es todo lo que hacemos cuando no nos obligan a hacer otra cosa); otro más priorizará lo placentero (es hacer lo que me gusta); etc. Podríamos seguir combinando posibilidades. Así aparecerán también los elementos más subjetivos diferenciados de los más objetivos. Aparecerán los juegos y sus teorías.

Hay un elemento clave y fundamental en la Cosmovisión Trascendental de la Recreación y es su carácter de Satisfactor Sinérgico.

Una política de desarrollo orientada hacia la satisfacción de las necesidades humanas trasciende la racionalidad económica y compromete al ser humano integralmente. Destacamos tras supuestos principales:

- 1- El desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos (avances tecnológicos), el objetivo es que permita elevar la calidad de vida de las personas, valorada ésta en términos de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales.
- 2- Las necesidades son finitas, pocas y clasificables
- 3- Las necesidades humanas fundamentales son las mismas en todas las culturas y en todos los tiempos históricos, lo que se modifica a través del tiempo y en las diferentes culturas, es la manera o medios utilizados para la satisfacción de las necesidades

Los satisfactores están culturalmente determinados. Se satisfacen en tres contextos: en relación con uno/a mismo, con el grupo social y con el medio ambiente. Elementos familiares a los que construimos planificaciones de Recreación Social. Lo que trato de indicar es la arraigada funcionalidad de la Recreación con respecto al Desarrollo Humano y Comunitario.

La vivencia propuesta en el taller es poder concluir que en Recreación es posible

tanto como experiencia social como experiencia existencial, en la que entra en interacción la persona – con su historia, sus significados e imaginarios- los cuales se pone en escena a partir de la interacción con los otros.

Las diferentes manifestaciones de la Recreación pueden constituirse en satisfactores en relación con el individuo, el grupo social y el ambiente, y correlativamente pueden adquirir un carácter de singulares o sinérgicos, es decir, las y los protagonistas de los programas sean partícipes del surgimiento mismo de tales procesos, que la realización de las necesidades sea el motor del desarrollo y estimule la solidaridad social y el crecimiento de las personas.



DESAFIARTE 2.0 Parque Bicentenario Salta Ciudad. 2019. Jóvenes de escuelas. Eje del evento participación ciudadana, Recreación y Derechos.

El Valor de la recreación propuesto en el AYNi en su campo de Acción

La experiencia nos demuestra que, a través de actividades placenteras, en contacto con un/a mismo y con la sociedad, se potencializa lo mejor de nuestro ser, y es ahí donde los valores humanos reflotan, y realmente, cuando nos conocemos surge el compañerismo, la amistad, la integración, se incrementa la socialización, sin olvidar el placer de simplemente realizar una Actividad Lúdica. Por otro lado, y desde el punto de vista preventivo, el diseñar y el planificar estrate-

gias de Integración social, a través del movimiento/corporeidad, y de la recreación como tal (y todo lo mágico que ella encierra), busca más allá, del contacto social y de los objetivos pedagógicos curriculares/institucionales, también el mejorar la condición psico física, es decir mejorar la Calidad de Vida, beneficios que se verán reflejados en poco tiempo en la vida diaria de quien lo vivencia.

Recordemos que esta condición de Actitud positiva, implica un estado dinámico de energía y vitalidad que permite a las personas llevar a término las tareas diarias habituales, gozar del tiempo libre activo y afrontar las emergencias imprevistas sin fatiga excesiva, a la vez que se busca ayudar a evitar las enfermedades hipocinéticas, -derivadas del sedentarismo- y a desarrollar el máximo de la capacidad intelectual, además de experimentar plenamente la alegría de vivir.

La dimensión política de la recreación permite cuestionar aspectos opresores de la sociedad, como las cuestiones de clase, la discriminación sexual, étnica, cultural. Denunciamos estas prácticas que a veces suceden con la intención de modificarlas/transformarlas para (de/re) construir comunidades más amorosas. -

Valores de la Recreación

- La Reflexión Crítica personal y social sobre cualquier aspecto
- La emoción singular y plural
- Oportunidades de construcción colectiva, priorizando el interés, la necesidad de cada uno de los participantes, en el proceso de recreación. Convirtiéndolos así en Protagonistas.
- Proceso heteronómo y autónomo, con estímulos externos, procurando motivaciones internas y perdurables.

Intenciones que persigue la Recreación desde una mirada reciproca en educación

La Recreación Social y la importancia de su aplicación en el contexto educativo (formal, no formal, Informal)

- Desarrollo de la personalidad desde una propuesta creativa
- Actúa sobre la realidad social
- Aumenta la acción y reflexión
- General la socialización y la integración
- Contribuye a la formación integral del sujeto desde su dimensión afectiva
- Permite la participación de todos/as
- Plantear problemas y búsqueda de solución

- Nuevas formas de aprendizaje, lógico cuantitativa, fundacional, estético expresivo, experimental, narrativo, participativo)
- Fortaleza el mundo exterior y interior
- Impulsa la Resiliencia y la cooperación
- Moviliza las Inteligencias Múltiples

Referencias

Se enlistan los documentos que se revisaron para sustentar el trabajo. Tanto las citas como las referencias deben estructurarse con las Normas APA 7ª Edición. Algunos ejemplos:

Libro impreso:

Ramos, F. (1997). La recreación una herramienta didáctica para la enseñanza. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

Lema, R. (2009). El enfoque educativo de la recreación como proyecto de formación. Bilbao: Universidad de Deusto. Mimeo.

Lema, R. (1999). Recreación, tiempo libre y educación en el Uruguay. En Revista Prisma, 11, 136-142. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Mercado, L. (2008) Juego y Recreación en Educación. Córdoba. Edi. Brujas.

Mercado, L. (2021) Política y Poética de la Recreación en Educación. Córdoba. Edi. Brujas.

Quintana, J.M. (1993). Los ámbitos profesionales de la animación, Narcea: Madrid.

Waichman, P. (2004). Tiempo libre y educación, un desafío pedagógico. Bs. As.: PW

Enseñar geografía y formar ciudadanías inclusivas: La formación político territorial de la República Argentina.



Coordinador del Taller

Héctor E. Ramírez. Profesor y Licenciado en Geografía. Profesor del ISPS IFD N 6005. Profesor de la Facultad de Humanidades y del Instituto de Educación Media "Dr. Arturo Oñativia" UNSa
equilramirez@gmail.com

Eje temático del Congreso:

La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad. Línea 2.5: Diversos estilos y ritmos de aprendizajes. Condicionantes del contexto. Estrategias de enseñanza en el marco de la promoción acompañada.

Resumen

La utilización de imágenes es un recurso valioso en la enseñanza de las ciencias sociales y de la geografía en particular. Si se parte de considerar el espacio geográfico como una construcción social, la dimensión histórica cobra relevancia en los procesos territoriales. En la actualidad, con la proliferación de los recursos digitales, existen múltiples materiales visuales para incorporar a su trabajo con los estudiantes. Entre ellos los mapas históricos y las pinturas de un periodo determinado pueden contribuir positivamente en las estrategias de enseñanza. La formación político territorial de la República Argentina es un tema altamente significativo desde la contribución que la enseñanza de la geografía puede realizar a la formación de ciudadanía. En este trabajo se pondrá a consideración una experiencia llevada a cabo en quinto año del Instituto de Educación Media "Dr. Arturo Oñativia".

Palabras Clave

Geografía, Territorio, Ciudadanía, Estado Nación, Imágenes.

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta pone a consideración de los participantes una alternativa de abordaje de uno de los contenidos priorizados en la asignatura geografía de quinto año en el IEM. La formación político territorial de la República Argentina. Se parte de la perspectiva que considera el espacio geográfico como una construcción social e histórica. Este proceso se lo asume como una de las dimensiones fundamentales de la consolidación del estado argentino durante la segunda mitad del siglo XIX y hasta la provincialización de los Territorios Nacionales a mediados del siglo XX en el marco de la inserción de La Argentina en la división internacional de trabajo, la organización del territorio y las políticas y acciones estatales llevadas a cabo en aras de esos objetivos. En particular se analizarán mapas históricos que dan cuenta de ese proceso de construcción del territorio, las políticas seguidas con los pueblos originarios y las ideas y valores sociales vigentes en ese periodo de la historia argentina. La actividad del taller se centrará en las múltiples posibilidades de lograr aprendizajes significativos que brindan los recursos visuales tales como los mapas históricos y las pinturas de época. En particular se compartirá la rica experiencia que representó el trabajo de los estudiantes con la pintura de Ángel De-

lla Valle (1853 1903) "La vuelta del malón", "La conquista del desierto" del pintor uruguayo Manuel Blanes (1830 1901), el mapa de la República Argentina de Ernest Nolte de 1888 y el mapa del territorio argentino actual.

Objetivos:

- Conceptualizar el territorio estatal como resultado de una construcción histórica y social.
- Incorporar recursos visuales que potencien los aprendizajes significativos en la enseñanza de la geografía.
- Ampliar los horizontes de la enseñanza de las ciencias sociales como una experiencia cultural que apunta a la formación de ciudadanía inclusiva.

Modalidad: Taller presencial.

Cupo: 30 asistentes.

DESARROLLO

En las últimas décadas el protagonismo de lo visual no ha dejado de aumentar. Las imágenes participan cada vez más de los discursos de los medios de comunicación, de divulgación, de las industrias culturales y de la producción científica. La geografía y la enseñanza de la geografía ha tenido desde sus orígenes una especial vinculación con las mismas. Desde los primeros esquemas que representaron el espacio, pasando por los dibujos de paisajes, luego la fotografía y por supuesto; los mapas. El trabajo de enseñanza y aprendizaje con estos "artefactos culturales", dispositivos de dominio de los territorios y ejercicio del poder a la vez que son los mapas, forman parte de los recursos que se utilizan en las aulas. La geografía propone una serie de habilidades que los estudiantes deben desarrollar. Sin embargo, por mucho tiempo las imágenes, como fotografías y pinturas solo "acompañaron" con carácter ilustrativo el desarrollo de los temas. Los textos escritos eran utilizados como medio principal de transmisión de los contenidos. En los últimos tiempos, con el protagonismo creciente de las imágenes, expresada en "una imagen vale más que mil palabras" las ciencias sociales y la pedagogía han empezado a teorizar las imágenes y generar propuestas didácticas que interpelen tanto a las imágenes, a su contexto, a sus autores y sus intencionalidades, como a los estudiantes como receptores de estas. La enseñanza de la geografía puede constituirse en una oportunidad para proponer experiencias culturales significativas al incorporar recursos visuales tales como pinturas y mapas representativos de un periodo histórico particular.

En el caso del tema o contenido "La formación político territorial de la República Argentina" constituye una oportunidad en este sentido, ya que diferentes pinturas y mapas elaborados en el período de formación del estado están atravesados por la

ideología, los objetivos, valores y concepciones políticas y culturales del momento, en especial con relación al rol que se les asignaba a los pueblos originarios, los llamados "indios", en el modelo de país que se puso en marcha durante la segunda mitad del siglo XIX.

Para el desarrollo de este taller se proponen los siguientes momentos:

- 1) Indagación y socialización con el grupo: Contenidos que se desarrollan en este tema. Objetivos educativos que fundamentan este tema. Formas de abordaje del tema. Recursos que se utilizan.
- 2) Observación de mapas del territorio argentino elaborados durante la segunda mitad del siglo XIX. Comparación con el mapa actual. Elaboración de preguntas y o consignas que apunten a consolidar el objetivo de conceptualizar el territorio como construcción social.
- 3) Lectura de un breve texto sobre la importancia y significado del uso de las imágenes en la enseñanza de la geografía. Ejemplos de uso de imágenes para otros temas.
- 4) Observación de las obras pictóricas "La vuelta del malón" y "La conquista del desierto". Discusión grupal. Las obras en su contexto. Civilización y Barbarie. La ocupación de La Patagonia y El Chaco. Los territorios nacionales. Las obras en el contexto actual. De "los indios" y "La frontera interior" a los pueblos originarios. La Constitución Nacional; el territorio y los pueblos originarios.
- 5) Conclusiones: observar, analizar, comparar, percibir e interpretar imágenes para comprender y explicar el territorio nacional.

Se necesitará cañón proyector.

CONCLUSIONES

El desafío de llevar una geografía significativa a las aulas es un camino siempre en construcción. La búsqueda de alternativas, de nuevos recursos, de nuevas estrategias, inclusive de nuevas temáticas es algo inherente a la práctica docente. En argentina, si bien desde hace un par de décadas las perspectivas críticas se han incorporado en los diseños curriculares, en muchos casos el punto de partida de esta, a saber; la construcción social del espacio geográfico, en algunos casos no va más allá de la fundamentación de un programa. Los contenidos relacionados con la geografía física continúan ocupando el lugar principal. La formación político te-

rritorial de la República Argentina es un tema que pone en un lugar protagónico los procesos políticos, económicos, sociales y culturales que dieron forma al territorio de nuestro país (con todos sus conflictos). Que los estudiantes puedan poner en perspectiva histórica esos procesos es algo que contribuye a su formación como ciudadanos. Esto se ve posibilitado por el hecho de que los estudiantes en la materia historia están a la vez estudiando el tema "La Organización de Estado y el Modelo Agroexportador", esto ha permitido, durante varios años de trabajo, la construcción de acuerdos teóricos y pedagógicos entre las dos asignaturas. La experiencia de conocer, analizar y explicar "con sus palabras" la pintura fue una experiencia altamente significativa desarrollada con estudiantes de quinto año. Considero que la pintura fue interpelada por los estudiantes y esta los interpeló a ellos y ellas.

Referencias

- España, A. , Foresi, M. F. y Sanjurjo, L. (2014). La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela media. El trabajo en el aula y sus fundamentos. Rosario. Homo Sapiens.
- Hollman, V. y Lois, C. (2015). Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar. Buenos Aires. Paidós.
- Fernández Caso, y M. V. y Gurevich, R. (directoras). (2014). Didáctica de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores. Buenos Aires. Biblos.
- Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (coordinadoras). (2007). Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires. Biblos.
- Furman, M. (2021). Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Litwin, E. (2009). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós.
- Lois, C. (2014). Mapas para la nación argentina. Episodios en la historia de la cartografía argentina. Buenos Aires. Biblos.
- Lois, C. y Hollman, V. (2013). Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio. Rosario. Prohistoria ediciones.
- Romero, L. A. (coordinador). (2004). La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

Geografía de máquinas que podemos construir con palabras. Taller de escritura de invención



Coordinadoras del Taller

Prof. Marcela Valé

Prof. En Educación Inicial
emarcelavale@gmail.com

Prof. En Letras
Liset Jimenez Gumucio
lisetjimenez109@gmail.com

Prof. En Letras
Ángeles Rocha
angeles.rochalou@gmail.com



Eje temático del Congreso:

Eje temático II: La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos.

2.1 Organización de espacios, tiempos y agrupamientos.

Resumen

El taller “Geografía de máquinas que podemos construir con palabras. Taller de escritura de invención” está pensado como un espacio de experiencia de la escritura de invención que parte de la idea de las máquinas, objetos y tecnologías que nos rodean. Con una primera actividad colectiva se busca formular hipótesis de construcción de sentidos, y en una segunda instancia apela a la lectura y escritura que permitan al destinatario cooperar en grupos y adquirir conocimientos sobre la construcción de herramientas relacionadas con estrategias de mediación, considerando tiempo, espacios y agrupamientos.

Palabras Clave

Taller de lectura y escritura. Literatura. Mediación. Escritura de invención.

INTRODUCCIÓN

El presente taller se enmarca en el eje II del Congreso atendiendo a la posibilidad de apropiación de diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje que se abren camino al optar por la concepción de los talleres de lectura y escritura literaria como un potente dispositivo pedagógico. En este sentido, la propuesta se centra en la creación colectiva de un tiempo y un espacio de contacto con la literatura que permita a los y las docentes asistentes la construcción de herramientas a través de la experiencia.

Asimismo, se propone poner en juego dos premisas fundamentales: la reflexión del rol docente como adultos/as lectores/as y el trabajo con espacios de escritura de invención como una estrategia de abordaje y mediación literaria. Ambas pensadas como aprendizajes valiosos y enriquecedores para el abordaje diverso de las trayectorias y la adquisición de habilidades para la creación de instancias pedagógicas e institucionales situadas y heterogéneas.

Objetivos:

- ☒ Proponer el taller de lectura y escritura como dispositivo pedagógico a través de la vivencia.
- ☒ Experimentar la escritura de invención como estrategia de mediación.
- ☒ Construir herramientas relacionadas con estrategias de mediación adaptables a contextos diversos.

Destinatarios: docentes, estudiantes de profesorado, bibliotecarios/as y agentes culturales.

Cupo máximo: 50 personas.

Duración estimada: una hora y media.

Modalidad: presencial

Responsables de la implementación. Equipo técnico territorial del plan provincial de Lectura: profesora Marcela Valé, profesora Liset Jimenez y profesora Ángeles Rocha.

DESARROLLO

Primer momento: actividad de inicio (10min)

Se realizará una breve presentación de las talleristas y se comentará a los y las asistentes algunas claves del taller que vivirán durante la siguiente hora y media.

Como primera actividad, se propondrá a los y las asistentes escuchar una canción de Charly García La máquina de ser feliz. Una vez oída, se conversará sobre la letra de la canción construyendo diferentes sentidos a partir de hipótesis.

Retomando el diálogo, se invitará a los y las asistentes a escribir en un trozo de papel una máquina que aún no exista que solucione problemas cotidianos, cree objetos, sensaciones, colores, momentos, etc. que sean de nuestro día a día, por ejemplo: una máquina para esconder el sol en las tardes de verano calurosas.

Segundo momento: actividades de desarrollo (40min)

En este segundo momento, se abordará la lectura del libro Geografía de máquinas que sabemos si se construyeron de María José Ferrada. Terminada la lectura se iniciará un momento de conversación literaria a través de preguntas, observación y debate basados en las imágenes y el texto del libro.

Luego de este espacio de lectura, se dará inicio a las actividades de escritura de invención a partir de la siguiente consigna:

“Vamos a imaginar que somos exploradores de máquinas que sabemos que se inventaron y nuestro objetivo es escribir el segundo tomo de este libro/enciclopedia. Para eso, conformaremos equipos de cinco y pondremos en común los hallazgos que tenemos hasta el momento (las máquinas que inventó cada uno en el primer momento del taller). Luego, seleccionaremos dos de las máquinas que tienen a disposición y deberán escribir una página para el libro por cada máquina.

El texto que escriban debe ser expositivo-descriptivo, contener información sobre para qué sirve la máquina, cómo funciona, dónde fue encontrada y qué objetos era antes de convertirse en máquina. Además, deben incluir una ilustración cons-

truida a partir de la técnica de fotomontaje tomando como recursos las imágenes dispuestas en el mesón”.

Tercer momento: puesta en común y cierre (30min)

Finalizado el tiempo, los grupos compartirán sus producciones explicando cada máquina y leyendo sus textos. Asimismo, se abrirá un espacio de reflexión sobre la experiencia del taller y las herramientas construidas durante el encuentro.

CONCLUSIONES

El taller “Geografía de máquinas que podemos construir con palabras. Taller de escritura de invención” buscará crear un espacio de reflexión continuo a lo largo de toda la experiencia, al mismo tiempo que los y las participantes vivencien estrategias de mediación. Por ello, a través de las producciones grupales finales –la escritura de una página de libro de máquinas– se les dará una devolución en general y se hará énfasis en los diferentes momentos que tuvo el taller hasta llegar a dicha producción, poniendo en común los diferentes formas de agrupamientos que se dieron, las formas de trabajo en equipo, los tiempos de cada momento y el proceso de la escritura de invención y colaborativa como estrategia; así también como las dificultades que pueden existir en el desarrollo. De este modo, se propone la idea del taller de lectura y escritura literaria como un potente dispositivo pedagógico, a través del cual se espera que los y las participantes puedan llevar a su contexto las estrategias y ser adaptadas según sus necesidades.

Referencias

- Alvarado Maite y Pampillo Gloria (1988) Talleres de escritura. Con las manos en la masa. Buenos Aires: Grupo Editor Coquena. Libros del quirquincho.
- Devetach, Laura (2012) La construcción del camino lector. Córdoba: Comunic-Arte.
- Frugoni, Sergio (2017) Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela. Buenos Aires: El Hacedor.
- Montes, Graciela (2005) La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura. Buenos Aires: M. E. C y T.
- Robledo, Beatriz (2010) El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de lectura. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Robledo, Beatriz (2011) La literatura como espacio de comunicación y convivencia. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Rockwell, Elsie (2005) “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares” en Lulú Coquette, n°3. Buenos Aires: El Hacedor.

- Rodari, Gianni (1998) Gramática de la fantasía. Buenos Aires: Colihue.
- Rosenblatt, Louise (2001) “El desafío de la literatura” y “La experiencia literaria” en La literatura como exploración. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

EL ACOMPAÑAMIENTO AL ESTUDIO EN LA FORMACIÓN DEL ALUMNO COMO ESTUDIANTE



Coordinador del Taller

Supervisora de N P Prof. Carmen Rosa
Virrios
carmenrosavirrios@hotmail.com

Facilitador 1

Lic. Educ. Artística Prof. Luciana Saldaño
lucianasaldanio@gmail.com



Eje temático del Congreso II: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Resumen

La apropiación de HERRAMIENTAS DE ESTUDIO por parte de los alumnos de las escuelas primarias en sus distintas modalidades debe constituirse en una práctica sostenida de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de generar y propender a la autonomía en la gestión del saber por parte de los niños.

Los alumnos al iniciar su trayectoria en un establecimiento educativo se constituyen como estudiantes. Alguien que se supone alcanza durante su pasar, las competencias necesarias para atravesar el sistema año a año, alcanzando los conocimientos válidos para la vida y para continuar como estudiante cual utopía determine.

Las 66 ESCUELAS primarias con JORNADA EXTENDIDA, son aquellas que al ampliar el tiempo escolar cuentan con la posibilidad específica de practicar dos veces por semana un TALLER de ACOMPAÑAMIENTO AL ESTUDIO.

Este taller pretende hacer vivenciar un AULA TALLER y evidenciar las buenas prácticas que se instalaron en las EJE, que son posibles y necesarias configurarlas en todas las escuelas, entendiendo sus dos pilares fundamentales:

- formarlos como estudiantes durante el cursado de la escuela primaria
- atenderlos desde su individualidad cuidando su trayectoria escolar

Objetivo del Taller:

- Que los participantes vivencien y se apropien de estrategias para practicar en Aula/Taller del Acompañamiento al Estudio favoreciendo formación del alumno.
- Que experimenten el uso de herramientas de estudios útiles para el abordaje de diferentes textos.

PALABRAS CLAVES

ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTES HERRAMIENTAS APROPIACION AUTONOMIA

INTRODUCCIÓN

Las escuelas primarias tienen como objetivo fundacional la enseñanza y hacer todo lo posible para que los alumnos aprendan. La realidad que circunda a los niños desde lo afectivo, social y tecnológico interpela este objetivo constantemente y es por eso que surge la necesidad de fortalecer el acompañamiento y la formación de los alumnos hacia la autonomía y autodeterminación de como aprender a aprender. El tema a desarrollar en el taller radica, fundamentalmente, en tomar conciencia

sobre el deber que le cabe a la escuela en la formación del alumno como estudiante y así apropiarlo de herramientas de estudios válidas y que podrá utilizar en cualquier proceso de aprendizaje más aun cuando se complejiza el proceso.

De igual forma trabajar del por qué denominarlas herramientas y no técnicas de estudio reflexionando sobre cuestionamientos tan básicos como si ¿les enseñan a los alumnos a ser ESTUDIANTES? O solo la inscripción los nomina de esa forma... ¿la escuela le alcanza las herramientas necesarias para que pueda responder como un estudiante año tras año?... o solo basta con demostrar que aprendió el tema... ¿existe una formación específica del alumno como estudiante? ...o la relación establecida en el complejo proceso de enseñar y aprender es suficiente...

PERFIL DEL DESTINATARIO:

- Equipos directivos y docentes de escuelas primarias con o sin ampliación de jornadas
- Estudiantes de la carrera de formación docente

CUPO MAXIMO: hasta 120 participantes

TIEMPO DE DURACIÓN: 1:30 hs

RESPONSABLE: Prof. Carmen Rosa Virrios – Lic. Luciana Saldaño

OBJETIVOS:

- Brindar conocimientos sobre la utilización de Herramientas de Estudios en la formación de los alumnos como estudiantes para aplicarlos en las prácticas docentes de acuerdo a los contextos donde se desempeñen
- Reflexionar sobre la importancia de la formación de los alumnos como estudiantes en el contexto actual y respetando su individualidad
- Posibilitar la configuración de un tiempo específico áulico para la implementación del TALLER DE ACOMPAÑAMIENTO AL ESTUDIO en las escuelas primarias de la provincia de Salta

DESARROLLO

METODOLOGÍA DEL TALLER: TIEMPO 1:30

MOMENTO 1: (tiempo: 5 min) Presentación de los responsables del taller y de la modalidad de trabajo: exposición y taller

MOMENTO 2: (tiempo: 10 min) video disparador y reflexión del mismo

MOMENTO 3: (tiempo: 15 min) Exposición con soporte de un Power Point sobre:

EL ACOMPAÑAMIENTO AL ESTUDIO para determinar sus características e invariantes y constituirlo como un tiempo y un espacio para

- Actividades sistemáticas y continuas que incrementen sus niveles de autonomía en el proceso de aprender
- Ofrecer actividades que le permitan adquirir saberes y quehaceres propios de la lectura y escritura en contexto de estudio.
- Que aprendan a organizar el tiempo y diferenciar sus usos (tiempo escolar, de estudio, tiempo libre)
- Organizar un trabajo en equipo
- Prepararse para las evaluaciones
- Que desarrollen estrategias de estudio variadas, pertinentes y de acuerdo con los conocimientos y quehaceres puestos en juego
- Que mientras utilizan una herramienta de estudio (TOMA DE NOTA) se posibilita fortalecer contenidos de diferentes áreas disciplinares
- Que el alumno es el protagonista y use la mejor herramienta para construir el saber “aprender” y “ser y convivir”
- La consideración de las trayectorias reales de los alumnos
- Que sea tiempo específico para acompañarlos como alumnos
- Mirar las particularidades de cada alumno en su contexto
- Generar momentos en el que logre confiar en sus posibilidades
- Propiciar progresivamente un trabajo más autónomo y responsable.
- Habilitar un espacio para “hacer la tarea” con un docente referente
- Un tiempo para hacer una “diversidad de tareas”.
- Un espacio para “entender de otra forma” las temáticas abordadas en las diferentes áreas

Entender que este taller no es:

- Sólo para hacer la tarea sin un docente referente.
- Sólo para enseñar técnicas de estudios por sí mismas.
- Sólo para completar carpetas.
- Un espacio curricular aislado del resto de las áreas
- La disponibilidad de un tiempo en la escuela para abordar aquello que “no llega a verse” en el tiempo asignado a los distintos espacios curriculares

MOMENTO 4: (tiempo total del momento: 45 min)

Taller propiamente dicho. Herramientas a trabajar:

EL COMPLETAMIENTO DE CUADROS PARA EL ABORDAJE DE TEXTOS DIFÍCILES

Según la cantidad de participantes se realizarán los agrupamientos posibles (te-

niendo en cuenta el espacio)

a) (tiempo: 20 min) A cada grupo se le hará entrega de un texto para que de manera conjunta realicen el abordaje del texto y completen el cuadro que se les entregara.

La finalidad de la tarea es que los participantes concluyan en las diferentes posibilidades que brinda esta herramienta de estudio al momento de colocar al alumno frente a un texto y solicitar su abordaje para la comprensión de los mismos.

b) (tiempo: 20 min) PUESTA EN COMUN DE LOS TRABAJOS GRUPALES. Reflexión y retroalimentación desde la experiencia vivida. Focalizar en las habilidades, capacidades puestas en juego en las actividades (escucha atenta, escritura, re escritura, lectura, relectura, trabajo desde el error, trabajo grupal etc.)

MOMENTO 5: (tiempo 5 min) con soporte Power Point ejemplificar.

ACOMPAÑAMIENTO AL ESTUDIO

POSIBLE ACUERDO INSTITUCIONAL que contribuye a la formación de los alumnos como estudiantes durante su trayectoria escolar primaria

- Práctica sistemática y asidua de:

1º GRADO/AÑO: Exposición oral con soporte concreto y/o gráfico

2º GRADO/AÑO: Exposición oral con soporte gráfico

Lectura de textos, para completar cuadros.

3º GRADO/ AÑO: Exposición oral con soporte gráfico

Lectura de textos, para completar cuadros

Lectura para escribir epígrafes

4º GRADO/AÑO: Exposición oral con soporte gráfico

Lectura de textos, para completar cuadros.

Lectura para escribir epígrafes

Completamiento de Fichas

5º GRADO/ AÑO: Exposición oral con soporte gráfico

Lectura de textos, para completar cuadros.

Lectura para escribir epígrafes

Completamiento de Fichas

Resumen

6º GRADO/AÑO: Exposición oral con soporte gráfico

Lectura de textos, para completar cuadros.

Lectura para escribir epígrafes

Completamiento de Fichas.

Resumen

Cuadro Sinóptico

7º GRADO/AÑO: Exposición oral con soporte gráfico
Lectura de textos, para completar cuadros.
Lectura para escribir epígrafes
Completamiento de Fichas.
Cuadro Sinóptico.
Mapa Conceptual

MOMENTO 6:(tiempo 10 min): ESPACIO PARA PREGUNTAS Y O CONSULTAS. Cierre del taller

RECOMENDACIONES

-lápiz y papel

CONCLUSIONES

Un tiempo y un espacio para un taller de Acompañamiento al estudio en la escuela primaria sí es posible. Esto implica una toma de decisión e intervenciones sistemáticas y sostenidas para poder constituir a cada alumno como estudiante en un marco de confianza y aprendizaje

El trabajo en el Acompañamiento al Estudio estará pautado tanto por las actividades desarrolladas en los grados y por los señalamientos que sobre el aprendizaje de los niños puedan hacer los docentes a cargo, como por la propia planificación que haga el docente para el Acompañamiento en función de los propósitos planteados para ese momento, para ese grupo particular y el resultado de sus propias observaciones respecto de las necesidades de los alumnos.

La articulación y el trabajo desde la interdisciplinariedad se fundan desde el docente que enseña y posibilita la mejor trayectoria de los niños por las escuelas primarias, secundarias y superiores.

Queda demostrado entonces, que focalizar la mirada en la formación del alumno como estudiante es posible y necesario. Un acuerdo institucional lograría que el alumno se apropie de diferentes HERRAMIENTAS DE ESTUDIO a lo largo de la escuela primaria y que obviamente le permitirá mejor desempeño académico en el nivel secundario y en la vida misma ya que el universo de la lectura y escritura demanda del despliegue de capacidades y habilidades que le permitan su comprensión

Nuestras escuelas deben preocuparse por la formación de los alumnos como estudiantes y prepararlos para un futuro incierto con superposiciones de demandas curriculares y sin tiempo para la mirada individual, personal...sin tiempo para mi-

rarlos como niños...alumnos...estudiantes.

REFERENCIAS

- Serie de cuadernillos “MAS TIEMPO MEJOR ESCUELA” –Ministerio de Educación de la Nación: P ACOMPAÑAMIENTO AL ESTUDIO -
- Diseño Jurisdiccional de la Provincia de Salta
- Ander Egg E. (1991) EL TALLER UNA ALTERNATIVA DE RENOVACION PEDAGOGICA . Mag. Río de La Plata
- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires. Paidós.
- Morin E –Ander Egg E () Interdisciplinariedad en Educación
- Torres, Mirta (2011). La enseñanza como especificidad de la institución escolar. Serie Entre docentes de escuela primaria. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Nivel Primario. Disponible en <http://curriform.me.gov.ar/primaria/file.php/1/08.11.EntreDocentes2011LaenseñazacomoEspecificidaddelainstitucionescolar.PDF>.
- Para ampliar el tema se sugiere la lectura de “El papel de la reflexión en la búsqueda de información en Internet en el aula” de Flora Beatriz Perelman, disponible en <http://www.seadpsi.com.ar/>
- Artículo periodístico en línea:
- Kaplan, C. (2020) De miradas protectoras y palabras amorosas. Entrevista. Revista Saberes <https://revistasaberes.com.ar/2020/10/de-miradas-protectoras-y-palabras-amorosas/>

Un museo sobre mí: la escritura de invención como práctica de intervención educativa



Coordinador del Taller

Guillermo Núñez
Prof. en lengua y literatura
grillo.cantor@gmail.com

Facilitador 1

Luciana Arriaga
Prof. en Letras
arriaga.luciana.90@gmail.com

Facilitador 2

Cecilia Barboza
Tec. Universitaria en Comunic. Soc.
barbozacarmen@gmail.com

Facilitador 3

Melania Sol Maidana
Lic. y Prof. En Letras Modernas
melaniasolmaidana@outlook.com.ar

Eje temático del Congreso: Eje temático II “Enseñanza y Aprendizaje”. La enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de trayectorias. Alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos.

Resumen

A partir del texto de Emma Lewis Un museo sobre mí, presente en la colección “Leer abre mundos” del Plan Nacional de Lectura, se inaugurará una experiencia de lectura y escritura creativa con múltiples recorridos. El hilo conductor será el tránsito por salas de un museo artístico-literario. El itinerario tensará algunos sentidos presentes en las prácticas educativas de escritura y lectura a partir de un convite dinámico de consignas. Texto y escritura, espacios privilegiados del taller, serán llaves de acceso al encuentro activo con la palabra, en pos de la construcción de mundos y experiencias alternativas sobre nosotros y nosotras.

Palabras Clave

Museo, literatura, arte, escritura, lectura

INTRODUCCIÓN

¿Qué y cómo leen y escriben las y los estudiantes en la escuela? La pregunta, lejos de suponer que los sujetos de la educación se hallan ajenos a las prácticas de lectura y escritura por fuera del dispositivo escolar, es un puntapié para repensar cómo, desde algunas miradas subjetivas que aún se preservan –con cierta resistencia– en los adultos en la escuela, se relaboran construcciones sociales de las infancias y las adolescencias que deben ser revisitadas, revisadas y deconstruidas.

Para ello, y desde una perspectiva de derechos, resituamos estos objetos de enseñanza-aprendizaje: la lectura y la escritura de invención. Entendemos a la escritura y la lectura como prácticas culturales complejas y diversas, que requieren ser aprendidas en contexto (Carlino, 2014). Uno de estos contextos es la escuela, espacio primordial de las garantías de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Considerando estos aspectos, a partir de la recreación de una escena educativa, la visita al museo, configuramos un lugar óptimo para revisar sentidos cristalizados en torno a lo que hegemonícamente se entiende por leer y escribir literatura, entendida como discurso artístico y práctica social, cultural y epistémica.

La mirada subjetiva del adulto respecto a la construcción social de las infancias y adolescencias constituye la médula del taller, puesto que a partir de las participaciones de los asistentes se trabajará en cómo reformular y reconcebir dichas prácticas y sentidos en función de la auto-percepción y configuración del otro/a, del estudiante, en la escuela. Buscamos así una revisión crítica sobre el mundo y

los hechos de los jóvenes, recuperando el escenario más consagrado y con mayor poder para la legitimación del universo artístico y cultural, el museo. Consideramos que ello, a partir de una serie de los lineamientos y experiencias propuestas, permitirá a los participantes asumirse como agentes de cambio o de producción social y cultural (Freire, 1993). Para ello, nos resulta primordial recalcar que cada acción educativa es en sí un hecho político y que, por lo tanto, cada educador o educadora es un sujeto político, que hace política desde el lugar y modo en que ejerce su profesión y su vida (Yaniselli, 2021).

El taller está destinado para 40 participantes como cupo máximo. El perfil de los docentes participantes es abierto, aunque se sugieren áreas vinculadas a las humanidades y las ciencias sociales.

La modalidad de implementación del espacio será presencial.

Objetivos:

- Reflexionar sobre las implicancias políticas-pedagógicas del derecho a los libros, a la lectura, a la escritura y a la literatura.
- Reconocer el papel central de la literatura, la lectura y la escritura –en la escuela y a través de la biblioteca– como portal habitual de ingreso a la experiencia educativa de las y los estudiantes.
- Reconsiderar algunos de los elementos y/o fundamentos básicos para iniciar y sostener procesos de mediación lectora y escrituraria en espacios escolares y comunitarios.

DESARROLLO

La imaginación supone poner en juego una actitud de lectura en el sentido de producir una significación personal sobre aquello que se ve. Implica adoptar un punto de vista diferente. Como dice Graciela Montes en La gran ocasión, implica “un cierto recogimiento y una toma de distancia; [un] ponerse al margen para, desde ahí, producir observación, conciencia, viaje, pregunta, sentido, crítica, pensamiento” (Montes, 2006, p. 6). A partir de ello, consideramos que el cuerpo necesita emocionarse para poder aprender. Sin emoción no hay deseo, por ende la pasividad del alumno frente a una actividad “bancaria” no genera transformaciones en las estructuras del pensar. Menos aún en el plano emocional, los cuales condiciona o bien obstaculiza. El cerebro es un órgano social que necesita del contacto con otros y del protagonismo de quien pretende aprender para que esto acontezca.

La idea de taller es gestar un espacio atravesado por la búsqueda, el descubrimiento y el placer tomando como materia prima a la literatura y la escritura de invención. Un lugar de expresión de la palabra y de los otros lenguajes artísticos que

componen al universo educativo habilitará la exploración hacia nuevos modos de leer y escribir en el aula.

Para llevarlo a cabo trabajaremos con los libros de la colección “Leer x Leer” y “Leer abre mundos” y con otros textos considerados clásicos, elaboraremos consignas de escritura de invención con distintos niveles de complejidad, abordaremos ejes de reflexión vinculados a infancias, adolescencias, lectura y escritura, representaciones sobre algunos conceptos prefijados como literatura, canon, acceso a la lectura, etc. La modalidad del taller nos abrirá la posibilidad al juego y la participación a partir de trabajos individuales y grupales a lo largo del desarrollo del mismo.

Momentos del taller

Momento 1: El espacio constará de tres momentos. En el primero se los recibirá en la sala del museo “No, no y no”, en honor a la obra de Julio Cortázar. En dicha sala, se disponen en atriles obras clásicas de la llamada “Literatura universal”. Los atriles están elaborados con las obras presentes en la colección “Leer abre mundos”. A partir de una serie de preguntas disparadoras, se clasificarán estas obras y su recepción por parte de los niños, niñas y adolescentes hoy. Al finalizar el recorrido por esta sala, se propondrá una escritura de invención.

Momento 2: Se recorrerá la sala 2 denominada “Un museo sobre mí”, como tributo a la obra de Lewis. En esta instancia se leerá en voz alta el texto y se propondrá visitar la sala uno del museo, “No, no y no” y desmontar la sala. Revisar los materiales bibliográficos que sostienen a los clásicos de la llamada “literatura universal” y pensar cuáles son las relaciones de poder entre la nueva literatura y la literatura clásica. A partir de preguntas disparadoras se trabajará con las concepciones de lectura y escritura de los niños, niñas y adolescentes que pervaden las aulas en la actualidad. Finalizará el recorrido por esta sala una consigna estimuladora para la escritura creativa.

Momento 3: El recorrido por el museo termina en la sala “Un museo sobre nosotros”. En este caso, se propondrá elaborar una selección grupal de los libros de la colección “Leer abre mundos”. El fin será proponer un itinerario performático por la lectura de estos textos con el fin de escribir creativamente con otros lenguajes más allá del sistema verbal.

Materiales: 40 lapiceras, 15 bancos, 2 mesas (1,20x 0,80 cm aprox), 1 mesa pequeña o banco alto.

CONCLUSIONES

El taller pretende ser una contribución a la formación y al desarrollo profesional de los docentes en tanto socializa una serie de aproximaciones metodológicas para pensar la estructura de un taller literario, en primer lugar, así como estrategias de

mediación de lectura, en segunda instancia.

Consideramos que una de las principales dificultades para acceder a la literatura, la lectura y la escritura con niñas, niños y adolescentes hoy, es verla como algo escolar que los sujetos abandonan tan pronto como salen del aula. En este sentido, es importante entender la experiencia de la lectura, la literatura y la escritura como un lugar donde se cuestiona, dialoga y enriquece el mundo propio. Cuando aseguramos que leer y escribir es placentero e interesante, probablemente las y los estudiantes lo creen.

El trabajo en estos aspectos destinar tiempo y programar actividades que favorezcan la implicación personal estableciendo esa conexión, haciendo que los sujetos ejerzan sus derechos culturales, se sientan concernidos por el universo de los libros y el aula, como la escuela, sea el lugar de las garantías.

Referencias

- Carlino, P. (Octubre, 2014). Maestras/os que leen y escriben sobre alumnos/as que leen y escriben para aprender en las diversas áreas curriculares. Cumbre Nacional de Educación: “Los territorios cuentan”. Dirección de Calidad de la Educación de la Gobernación de Antioquia y su Red de Lenguaje, coordinada por el Grupo de Estudios Lingüísticos Regionales de la Universidad de Antioquia, Medellín. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/209.pdf>
- Freire, P. (1993). Cartas a quien pretende enseñar. Ed. Siglo XXI.
- Lardone, I. y Andruetto, M. T. (2007): La escritura en el taller. Madrid: Anaya.
- Montes, G. (2006). La gran ocasión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura.
- Yaniselli, O (2021). Clase Nro. 1: Lecturas, Literatura y Mediación: Claves para la formación y animación de comunidades educativas lectoras. Curso: El Derecho a la lectura: Prácticas y Estrategias para la formación de lectores. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

“ALFABETIZACIÓN TEMPRANA. DE LA ORALIDAD A LA ESCRITURA.”



Coordinador del Taller

Profesora para la enseñanza primaria y profesora de biología.

Margarita Cristina Laime
margalai@hotmail.com

Facilitador 1

Liliana Francisconi
Profesora Rural de Nivel Primario.
lgfrancisconi@gmail.com

Facilitador 2

Profesora de Educación preescolar con Pos título de Actualización Académica en Nivel Inicial
Nancy Asturiano
asturianonancy@gmail.com

Facilitador 3

Profesora para la enseñanza primaria
Marta Alicia Laime
martalicialaime@gmail.com

Resumen

El Programa Queremos Aprender propone una serie de estrategias para una enseñanza sistemática y explícita para que los niños aprendan a leer, escribir, comprender y producir textos en primer grado, puedan consolidar este aprendizaje en los grados siguientes, asentando así las bases en forma sostenible para toda su trayectoria escolar.

En el presente taller se presentará la experiencia desarrollada en escuelas rurales de Salta, en nivel inicial y primario, realizando un recorrido práctico por los distintos apartados de una secuencia didáctica.

La implementación de este programa en diferentes escuelas del país ha demostrado que todos los niños pueden aprender, independientemente de su contexto socioeconómico.

Palabras Clave: Alfabetización temprana, lectura, escritura, comprensión, inicial, primaria.

INTRODUCCIÓN

Este taller se inscribe dentro del eje temático 2: Enseñanza y aprendizaje. El objetivo del mismo es compartir una propuesta de enseñanza explícita y sistemática para que todos los niños puedan aprender a leer, comprender y escribir textos en primer grado y que puedan consolidar este aprendizaje en los grados siguientes, asentando así las bases en forma sostenible para toda su trayectoria escolar independientemente del contexto socioeconómico en el que se encuentren.

Las investigaciones realizadas en el marco de la psicología cognitiva, la psicolingüística y las neurociencias han identificado las estrategias, habilidades y conocimientos que son indispensables enseñar para un aprendizaje adecuado de la lectura y de la escritura. Se trata de habilidades de conciencia fonológica, conocimiento de las correspondencias y decodificación, fluidez, comprensión y producción de textos orales y escritos (The Reading Pannel, 2000).

Sin dejar de atender a estos aspectos, los programas integrales actuales incorporan también el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en tanto su dominio es indispensable para cualquier tipo de aprendizaje. Los programas integrales de desarrollo infantil han cobrado especial relevancia como estrategia viable para salvar la brecha entre niños provenientes de distintos sectores sociales, mejorar la equidad y alcanzar el desarrollo pleno de todo el potencial infantil

(UNICEF, 2012).

Los avances de las investigaciones en psicología cognitiva, evolutiva y en neurociencias sobre el desarrollo infantil condujo a plantear una reorganización de las actividades en el aula de manera tal que el contexto de enseñanza contribuya a modificar el estado químico y neural del cerebro para maximizar el aprendizaje. Para alcanzar este objetivo se plantean instancias de descanso activo, de actividades físicas, danza, canto, música, pintura y dramatización.

El programa Queremos Aprender fue elaborado en línea con estas propuestas que plantean los siguientes principios para una intervención eficaz:

a) enseñanza explícita, el docente modela la actividad; b) sistemática, basada en secuencias didácticas planificadas; c) monitoreada por el docente para atender a los avances de los niños; d) proporcionando variadas oportunidades para que los niños participen y practiquen; e) intensiva, trabajando con todo el grupo o en pequeños grupos todos los días.

Misiones Rurales Argentinas junto al equipo técnico del Programa Queremos Aprender acompañan la implementación de este programa para el desarrollo cognitivo-lingüístico y de alfabetización temprana en el nivel inicial y primer ciclo de primaria de escuelas rurales de Salta.

Se trata de un programa de desarrollo integral y de alfabetización temprana, fundamentado en la investigación y la evidencia empírica, que se propone contribuir a cerrar la brecha en el desempeño de niños de diferentes sectores sociales a través de intervenciones pedagógicas de calidad.

Principales ejes que aborda el Programa Queremos Aprender: desarrollo físico y motor, desarrollo socioemocional, desarrollo del lenguaje, habilidades cognitivas básicas, y precursores de la alfabetización.

Habilidades desarrolladas en los niños por medio del Programa Queremos Aprender: Habilidades cognitivas: desarrollo de las funciones ejecutivas como ser la memoria de trabajo, la atención, el control inhibitorio, la planificación, la resolución de problemas etc., para potenciar el aprendizaje y los conocimientos sobre el mundo necesarios para interactuar en sociedad.

Alfabetización temprana: precursores del aprendizaje de la lectura y la escritura, conciencia fonológica, reconocimiento de la escritura como lenguaje y sus funciones, reconocimiento visual de la escritura, dominio de un estilo de lenguaje escrito. Habilidades de comprensión y producción de textos orales y escritos: habilidades para comunicarse a través del lenguaje.

Habilidades socioemocionales: reconocimiento y regulación de las emociones, comportamientos sociales solidarios, respeto y compromiso con el otro y con el medio ambiente.

Por medio del taller se espera que los participantes puedan conocer de manera general los ejes de trabajo que propone el Programa Queremos Aprender, las habilidades que busca desarrollar con cada apartado y actividad, y cómo fue implementado en escuelas rurales de Salta a partir del testimonio de docentes que lo han llevado a la práctica.

Objetivos:

- Presentar los ejes que caracterizan un programa integral para el desarrollo socio emocional, lingüístico y cognitivo infantil de alfabetización temprana, y las habilidades y competencias desarrolladas en cada caso.
- Exponer las estrategias de enseñanza que propone el Programa Queremos Aprender desde la oralidad a la escritura presentando de manera práctica los principales apartados que componen una secuencia didáctica tal como se vienen desarrollando en el aula en diversas escuelas rurales de Salta en preescolar y primer grado.
- Compartir las principales intervenciones didácticas que contribuyen a maximizar el aprendizaje dentro del desarrollo potencial de cada niño en un contexto de enseñanza de complejidad creciente, cuidada progresión, interacción con otros y estimulación adecuada.

Destinatarios: docentes de nivel inicial y primer ciclo, alumnos del profesorado de educación primaria. Modalidad de implementación: presencial. Cupo máximo: 50 participantes.

DESARROLLO

El taller se estructura en torno a un ejemplo de secuencia didáctica propuesta en el programa. Esta secuencia dará pie para ir describiendo las dimensiones de trabajo del Queremos Aprender, las habilidades y competencias que busca desarrollar en los niños con cada una de las actividades implicadas en la misma.

La presentación expositiva irá acompañada de testimonios docentes y de dos espacios de trabajo en grupo donde se profundizará en las características del andamiaje docente necesario para el desarrollo de la conciencia fonológica y de habilidades narrativas.

Hacia el cierre del encuentro se invitará a los participantes a realizar una actividad de metacognición por medio de la cual hagan visible su proceso de aprendizaje a partir de su participación en el taller.

Cronograma

Duración	Contenidos	Tipo de actividad
5 minutos	Presentación sobre la propuesta de taller e introducción al Programa Queremos Aprender.	Expositiva
10 minutos	Presentación de la estrategia de Compartimos	Expositiva y testimonios de experiencias prácticas.
15 minutos	Análisis de un relato de experiencia personal. Reconocimiento del esquema básico y de las estrategias de andamiaje docente implicadas.	Trabajo en grupos.
25 minutos	Presentación de las estrategias para el desarrollo de habilidades de producción de textos, comprensión y de conciencia fonológica.	Expositiva y testimonios de experiencias prácticas.
15 minutos	Análisis del andamiaje docente implicado en actividades de conciencia fonológica.	Trabajo en grupos
10 minutos	Presentación general de los apartados faltantes inducidos en una secuencia.	Expositiva y testimonios de experiencias prácticas.
10 minutos	Actividad de metacognición y cierre del taller.	Trabajo individual.

Tiempo: 90 minutos.

Recursos necesarios: proyector, pantalla, audio, micrófonos.

Se entregarán copias para el trabajo en grupos.

CONCLUSIONES

La implementación del programa en diferentes escuelas del país demostró que los niños pueden aprender a leer y a escribir a los 6 años y a comprender lo que leen, cuando reciben una enseñanza sistemática, intensiva y con participación guiada. Así lo demuestra un estudio realizado en 2019 donde se analizaron “los resultados de la implementación del programa de desarrollo integral Queremos aprender (QA) con el propósito de evaluar su impacto sobre las funciones ejecutivas, la atención visual, las habilidades de vocabulario expresivo, la lectura y la escritura de palabras en los alumnos. Para esto se llevó adelante un diseño cuasi experimental de dos

grupos (intervenido y control), con medidas repetidas de evaluación pre y post-intervención. Los participantes fueron 47 niños y niñas argentinos con una edad promedio de 64.3 y 71.3 meses al inicio y al final del proyecto, respectivamente, provenientes de escuelas públicas de la ciudad de La Plata. Los resultados mostraron un efecto positivo del programa QA en favor del grupo intervenido en las variables de atención visual, memoria de trabajo visuoespacial, flexibilidad cognitiva y planificación, así como también en las medidas de vocabulario, lectura y escritura de palabras. Estos resultados son alentadores habida cuenta de la influencia temprana que se ejerce en el proceso de

alfabetización y en la mejora de las funciones ejecutivas ligadas al futuro desempeño escolar”.

Desde 2019, Misiones Rurales ofrece cursos gratuitos para docentes de escuelas rurales de la provincia de Salta, declarados de interés educativo en 2019 y 2022 por medio de las resoluciones nro.206/2019 y 076/22.

Observamos que una de las principales falencias de la formación docente es el desconocimiento de los procesos implicados en el aprendizaje del sistema de escritura, de la comprensión textual y de la producción textual, y de la especificidad de las intervenciones que deben llevarse a cabo para que los niños logren desarrollar las habilidades necesarias. Por eso, la propuesta de estos cursos virtuales, y en particular del presente taller si bien con un alcance muy preliminar, favorece el aprendizaje de dichos procesos, así como del andamiaje docente pertinente. De los resultados emanados de todo el proceso de evaluación formativa en los cursos ofrecidos, se evidencia que dicho desafío se convirtió, en la mayoría de los casos, en logros alcanzados.

Luego de su participación en el taller los docentes tendrán una noción general sobre las estrategias de enseñanza propuestas por el Programa Queremos Aprender para luego poder profundizar en ellas, lo que les permitirá reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas y enriquecerlas en vistas a lograr que todos sus alumnos puedan aprender a leer y escribir en el tiempo esperado.

Referencias

- National Institute of Child Health and Human Development (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction (NIH Publication n° 00-4769). Washington, D.C., U.S. Government Printing Office.
- Unicef. (2012). School Readiness. A Conceptual Framework. United Nations Children's Fund, New York.
<https://resources.leicestershire.gov.uk/sites/resource/files/field/pdf/2020/1/7/School-readiness-a-conceptual-framework-UNICEF.pdf>
- Marder, S., & Barreyro, J. P. (2019). Resultados de un programa de desarrollo integral en las funciones ejecutivas y alfabetización de niños. *Neuropsicología Latinoamericana*, 11(3). https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/510.
- Borzone, A. M. (Coord.), Benítez, María Elena; Plana, Dolores y Marder, Sandra. (2017.) *Klofky y sus amigos exploran el mundo. Guía para docentes 1*. Buenos Aires, Akadia Editorial.
- Borzone, A. M. y De Mier, Vanesa (y Colab.) (2019). *Klofky y sus amigos exploran el mundo. Guía para docentes 2*. Buenos Aires, Akadia Editorial.
- Borzone, A. M, De Mier, V. (2017). “Klofky y sus amigos exploran el mundo 1”. Programa Queremos aprender. Buenos Aires: Akadia.
- Borzone, A. M, De Mier, V. (2017). “Klofky y sus amigos exploran el mundo 2”. Programa Queremos aprender. Buenos Aires: Akadia.

“MATEO, UNA PROPUESTA DE ALFABETIZACIÓN EN CONTEXTO”.



María Agustina Bonetto

Prof. de educación primaria
Prof. en ciencias de la educación
agustinabonetto@gmail.com

Pamela Zarzuri

Profesora de educación primaria con orientación en EIB
zarzuripamela@gmail.com

Paola Martínez

Profesora de educación primaria
Paomartinez823@gmail.com

Lisandro Eulogio Villa

Maestro Bilingüe y Docente de Grado
lisandrove77@gmail.com.com

Eje temático del Congreso: 2

Palabras Clave

Alfabetización. Enfoque socio cultural. Experiencias lúdicas.

INTRODUCCIÓN

Nuestra ley de Educación Nacional 26.206 sostiene la necesidad de: “fortalecer la centralidad de la lectura y de la escritura como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento”.

MATEO es una propuesta de alfabetización diseñada especialmente para niños que viven en contextos vulnerables. Fue elaborada sobre la base de evidencias científicas que ponderan el desarrollo de la conciencia fonológica, la conformación de una comunidad de aprendizaje más allá del aula, el empoderamiento del docente en su rol alfabetizador y la consideración de los saberes del contexto cultural como punto de partida para la enseñanza.

Este taller desarrollará los siguientes temas:

-Propuesta Mateo

-Una novela como eje de la propuesta

“Los misterios de Mateo”: Una aventura para dar los primeros pasos en la alfabetización. Trama, personajes y características de los textos.

“El libro mágico de Mateo”: Una aventura fantástica que desarrolla la creatividad y la imaginación.

-Componentes del proceso de alfabetización

¿Cómo podemos favorecer el acceso al mundo de los cuentos?, ¿qué herramientas podemos utilizar en el aula para fomentar el desarrollo de la producción oral y escrita? ¿qué estrategias ayudan a una mejor comprensión de textos?

-El juego y las habilidades socioemocionales

-El juego y el asombro.

-Pedagogía de la ternura. Títeres. Clima de alegría y motivación.

-Enfoque socio cultural:

¿Cómo incorporar las prácticas culturales de la comunidad a mi planificación para favorecer el proceso de alfabetización?

Los objetivos:

- Incorporar los saberes y prácticas socioculturales de cada comunidad a las actividades escolares.

- Brindar herramientas concretas para acompañar a cada uno de los niños en su proceso de apropiación de la lectura y la escritura.

- Implementar dinámicas innovadoras que generen curiosidad, promuevan la participación y el juego.

Cupo máximo 50 participantes

Taller: Presencial

DESARROLLO

3er momento	Eje de la Producción oral y escrita: A partir del cuento, se conversará sobre las emociones. Se elaborará un relato de experiencia personal para registrar los pasos y características.	Prof. Pamela Zarzuri		20 minutos
4to momento	EIB: Se narrará una leyenda del libro “Cuentan los abuelos”. Se comentará cómo fue el proceso de elaboración del libro junto con los maestros bilingües y cómo es el uso que se lleva a cabo con los niños en el aula.	Prof. Lisandro Villa	Libro de las leyendas “Cuentan los abuelos” Fotocopias con cuestionario con enfoque sociocultural.	20 minutos
Cierre Retroalimentación	Se conversa acerca de la experiencia realizada en el taller. Registrar la importancia de que los aprendizajes sean contextualizados y significativos.		Lámina con las columnas de Mateo	10 minutos

3er momento	Eje de la Producción oral y escrita: A partir del cuento, se conversará sobre las emociones. Se elaborará un relato de experiencia personal para registrar los pasos y características.	Prof. Pamela Zarzuri		20 minutos
4to momento	EIB: Se narrará una leyenda del libro "Cuentan los abuelos" Se comentará cómo fue el proceso de elaboración del libro junto con los maestros bilingües y cómo es el uso que se lleva a cabo con los niños en el aula.	Prof. Lisandro Villa	Libro de las leyendas "Cuentan los abuelos" Fotocopias con cuestionario con enfoque sociocultural.	20 minutos
Cierre Retroalimentación	Se conversa acerca de la experiencia realizada en el taller. Registrar la importancia de que los aprendizajes sean contextualizados y significativos.		Lámina con las columnas de Mateo	10 minutos

CONCLUSIONES

IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA MATEO EN AGUARAY, SALTA

Luego de dos años de haber implementado la propuesta en la zona de Aguaray junto con los directivos, docentes y maestros bilingües, se ha podido evaluar el impacto de la propuesta. Las vastas experiencias en terreno junto con los docentes y el intercambio realizado con las comunidades, son muy significativas y podrían ser un insumo altamente positivo para los profesionales de la educación que tengan interés por las temáticas que el taller ofrece.

Actualmente la Propuesta de alfabetización Mateo se lleva a cabo en escuelas ubicadas en:

- La localidad de Aguaray:
Comunidad de Caraparí, Tobantirenda, Peña Morada, Campo Durán, Algarrobal,

Capiazuti, Tuyunti, Ikira, La Loma, Piquirenda Fátima, Chorríto, Acambuco, Campo Largo, Piquirenda Estación, Yacuy.

Y en el centro de Aguaray en las escuelas: Agapita, Wasshington Joffre y Gaucho de Güemes.

- La Localidad de Pichanal:

- Comunidad de Misión San Francisco

- La Localidad de Santa Victoria Este

Alcance de la propuesta:

18 escuelas y 2 anexos.

100 docentes (maestros de grado y EIB).

1360 niños de primero y segundo grado

EVALUACIÓN DE IMPACTO

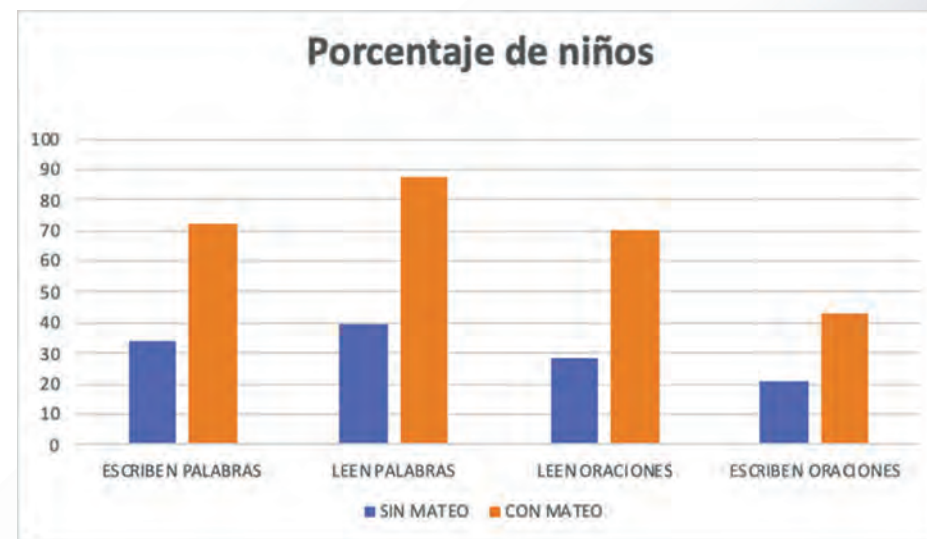
En noviembre de 2021 se realizó una evaluación de impacto con 250 niños de primer grado de seis escuelas.

Para ello se comparó el desempeño de dos grupos de alumnos:

Un grupo de 130 niños que NO trabajaron con Mateo (SIN MATEO) durante el año.

Un grupo de 120 niños que trabajaron con Mateo (CON MATEO)

Se les tomó una evaluación para registrar el desempeño en el área de lengua. (Gráfico)



REFERENCIAS

Libro impreso:

- Mateo, propuesta de alfabetización. (2022). Cuentan los abuelos. Relatos originarios del norte argentino, Buenos Aires, Argentina: Editorial Visibilia
- Anijovich, R. (2016). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires. Argentina: Ed. Paidós.
- Rosemberg, C. R. (2013). Las aventuras de Huaqajñe. Buenos Aires, Argentina: Gladys Ojea y Celia Renata Rosemberg Editoras
- Deahene, S. (2019). ¿Cómo aprendemos? Buenos Aires, Argentina: ED.

SIGLO XXI

Documento en línea:

- Comunidades de aprendizaje. Aprendizaje dialógico. Archivo. PDF Recuperado de <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/103/08374b-439cba1982f8df544ceaf57f63.pdf>
- Ministerio de educación Formosa. Educación intercultural Bilingüe. Conocimientos, recetas y relatos wichi. Archivo PDF. Recuperado de http://educacionvirtual.formosa.gob.ar/pluginfile.php/6686/mod_resource/content/1/Conocimientos%2C%20recetas%20y%20relatos%20WICHI.pdf



TALLERES

Eje temático III



II CONGRESO
PROVINCIAL
DE EDUCACIÓN
*Caminos que recorrimos,
desafíos por andar*

MEMORIAS 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA.



Construyendo una caja de herramientas para evaluar en el aula.



Coordinadoras del Taller

Delia Noemí Peralta
Lic. en Letras
deliaperalta136@hotmail.com

Alejandra Luisa Tejerina
Prof. de Nivel Superior en Enseñanza
de la Matemática
alutesa@gmail.com



Eje temático del Congreso: Eje temático III: Evaluar y sostener las trayectorias educativas.

Resumen

El presente taller tiene como propósito ofrecer a docentes de nivel secundario una caja de herramientas que posibilite mejorar sus prácticas evaluativas en el aula. El taller se organiza en tres líneas de acción.

- Presentaremos alternativas de evaluación con los alumnos con materias previas.
- Seguidamente, ofreceremos instrumentos de evaluación que nos permitan el monitoreo de desarrollo de capacidades.
- Finalmente, trabajaremos diferentes formatos para implementar la evaluación procesual.

Todas las propuestas se enmarcan en la resolución 1143/12 del Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología de la Provincia de Salta. Se prevé como metodología del taller el aprendizaje activo a partir de la generación de situaciones de experiencias. Al mismo tiempo, se incorpora el trabajo cooperativo como dinámica de agrupamiento.

Consideramos que este taller aporta de manera concreta y específica tips con instrumentos y procedimientos para innovar la evaluación de los aprendizajes. Se espera obtener como resultado que los docentes adopten una mirada reflexiva sobre las prácticas evaluativas en las aulas y las transformen a partir de las herramientas ofrecidas en el presente Taller.

Palabras Clave

Evaluación, instrumentos, capacidades, procesos.

INTRODUCCIÓN

Eje III: Evaluar y sostener las trayectorias educativas.

Tema 3.1: La evaluación para la toma de decisiones. Nuevos enfoques. Auto evaluación y coevaluación.

Finalidad:

A partir de metodologías activas como el estudio de caso, la generación de situaciones de experiencias y el trabajo cooperativo, definimos como finalidad del taller “revisar y modificar las prácticas evaluativas en el aula como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.”

Perfil: docentes de nivel secundario

Cupo máximo de destinatarios: 50 (cincuenta)

Tres objetivos:

La presente propuesta pretende que los docentes logren:

1. Reflexionar sobre la importancia de realizar cambios en los procesos de evaluación de los estudiantes que favorezcan sus aprendizajes.
2. Reconocer fortalezas y debilidades de los instrumentos de evaluación, con el fin de diversificarlos en sintonía con una evaluación de capacidades.
3. Construir rúbricas de evaluación que se constituyan en insumo para la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje.

Duración estimada: una hora y media.

Modalidad de implementación del taller: presencial.

Responsables de la implementación:

- Delia Noemí Peralta
- Alejandra Luisa Tejerina

DESARROLLO

A continuación, presentamos en la siguiente tabla la propuesta de organización del taller:

Etapas	Actividades	Estrategias	Recursos	Responsables	Tiempo
Inicio	Presentación de las talleristas, estructura del taller y objetivos.	Podcast de presentación/ Dispositivos	Audio. Proyector.	Delia Peralta Alejandra Tejerina	5 minutos
	Diagnóstico	Diálogo guiado	Microfófono Fotocopia	Alejandra Tejerina	15 minutos
Desarrollo	• Análisis de caso de estudiantes con materias previas. • Presentación de alternativas de evaluación. Marco normativo vigente.	Lectura en voz alta. Participación seleccionada.	Microfófono Fichas de colores.	Delia Peralta Alejandra Tejerina	20 minutos
	• Diseño de instrumentos para evaluar capacidades.	Análisis comparativo.	Fichas modelos.	Delia Peralta	20 minutos
	• Procedimientos para la toma de decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Elaboración de rúbricas.	Debate crítico y reflexivo.	Plantillas base.	Alejandra Tejerina	20 minutos
	• Síntesis de los aportes del taller. • Evaluación del taller.	Panel de opiniones. Encuesta impresa.	Microfófono. Fotocopia.	Delia Peralta Alejandra Tejerina	10 minutos

El material de lectura que los docentes deberán conocer para participar del taller es la resolución 1143/12. Disponible en:
<http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/resoluciones/1330-res-min-n-1143-12>

CONCLUSIONES

Es importante revisar y transformar nuestras prácticas evaluativas para mejorar las decisiones tomadas en el aula y lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

Ante los nuevos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje podemos deconstruir las ideas en torno a la evaluación tradicional asociada a una postura sólo cuantitativa. A partir de este taller creemos que los docentes tendrán disponible de manera práctica, un conjunto de herramientas que fortalecerá la mirada procesual de la evaluación.

Referencias

- Anijovich, Rebeca. (2004) “La evaluación alternativa, develando la complejidad”. En Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires: FCE.
- ----- y otros (2009) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.
- ----- y Graciela Capelletti (2017) La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Bertoni, Alicia y otros, (1996) “La evaluación de los saberes aprendidos”. En Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires: Kapelusz.
- Resolución 1143/12. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia de Salta.
- Santos Guerra, Miguel. (1998) La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Bs. As: Aljibe.

“FUNCIÓN EXPONENCIAL, COVID EN ARGENTINA Y MIRO”, ¿LO MIRAMOS?



Coordinador del Taller

Verónica Flores Rocha
Prof. de Matemática
vfloresrocha@gmail.com



Eje temático III: Evaluación: 3.3 – Formas de evaluar, acreditar y sostener las trayectorias. Instrumentos de seguimiento pedagógico. Técnicas alternativas de evaluación

Resumen

El covid y los informes provinciales a través de datos estadísticos y gráficas publicadas durante 2020, posibilitaron la socialización de representaciones gráficas de funciones, sobre todo la exponencial. Es así que se presenta una propuesta diferente donde el protagonista es el estudiante a través de informes, conclusiones, modelización de datos, una plataforma dinámica y de trabajo colaborativo. Cada aula presenta, en Miró, un trabajo conjunto donde cada estudiante es protagonista principal siendo parte de un todo. Una estrategia diferente y dinámica de evaluación.

Palabras Clave

función exponencial acotada. modelización. trabajo colaborativo: miro

INTRODUCCIÓN

El presente taller denominado “Función exponencial, covid en Argentina y Miró, ¿Lo miramos?” “Dentro del Eje III: Evaluar y sostener trayectorias educativas con sub eje 3.3 – Formas de evaluar, acreditar y sostener las trayectorias. Instrumentos de seguimiento pedagógico. Técnicas alternativas de evaluación, propone brindar a docentes de matemática herramientas para una evaluación dinámica, donde se vean involucrados conceptos trabajados en clase: función exponencial, función acotada, formular conclusiones sobre gráficos, modelizar una situación concreta y trabajar el concepto de trabajo colaborativo. Mostrando como esta evaluación brinda al estudiante la posibilidad de construcción de competencias más allá de definiciones y ejercicios. El uso de GeoGebra es bastante fluido debido a la pandemia, así como MIRÓ que es una aplicación para desarrollar flujos de trabajo en equipo de forma remota a través de una pizarra virtual infinita. Un espacio de colaboración para grupos muy sencillo de utilizar.

Los objetivos:

- Contar con herramientas atrayentes para la elaboración de trabajos evaluativos.
- Construir habilidades diversas para abordar el concepto de evaluación.
- considerar el uso de TIC con evaluación, rúbrica, aprendizaje colaborativo e implementación de contenidos conceptuales en gráficos de la vida diaria transi-

tada aun por el covid.

Para trabajar en este taller necesitaremos ordenador, conectividad y mucho entusiasmo. El cupo máximo será de 20 a 25 docentes ya que se intentará dar un taller donde se pueda colaborar y responder todas consultas en forma inmediata. La modalidad de este taller será presencial.

DESARROLLO

La metodología taller se orienta a desarrollar capacidades y habilidades lingüísticas, destrezas cognitivas, practicar valores humanos, a través de actividades cortas e intensivas que logren cooperación, conocimiento y experiencia en un grupo pequeño de personas. El objetivo del taller es mejorar la formación profesional, obtener conocimientos y aprender a aplicarlos por medio de las actividades propuestas en el mismo.

Para este taller cada docente deberá contar con imágenes curvas del Covid en diferentes provincias, meses, semanas, etc donde se esboce una función exponencial acotada. Así también como una posible rúbrica que aplicaría para la evaluación del tema función exponencial. Debe tener instalado GeoGebra 5.0 y tener buena conectividad desde su ordenador.

El taller se distribuirá en tres etapas:

ETAPA 1: Introducción

Introducción al concepto de Aprendizaje Colaborativo, Registro en plataforma Miró, porque realizarlo con cuenta preexistente. Herramientas de la misma. Tiempo estimado: 20 minutos

ETAPA 2: Implementación

Cada docente insertará la imagen elegida en GeoGebra. Veremos trazos de funciones exponenciales, colores, grosores y acotar las mismas. Con consulta y acompañamiento permanente. Una vez concluido, llevar la misma a la plataforma Miró agregando conclusiones y justificaciones sobre la elección de la misma. Tiempo estimado: 40 minutos

ETAPA 3: Conclusión y evaluación

En esta etapa los docentes observarán en una sola pizarra digital todos sus trabajos evaluativos donde podrán apreciar diferencias y semejanzas con los demás colegas, se realizará un proceso de retroalimentación no solo por el Tallerista sino también por colegas y modificaremos la rúbrica propuesta al inicio del taller. Tiempo estimado: 30 minutos

CONCLUSIONES

Con la capacidad de implementar esta estrategia abrimos un abanico de posibilidades para diferentes temas en matemática. No solamente con función exponencial sino todos los temas que muchas veces se observan a diario, ya sea publicadas en un registro o simplemente caminando por la calle. En esta actividad el protagonista principal es el estudiante, pero sin dejar de formar parte de un todo. La presentación final es rica en tanto y en cuanto la participación de cada uno de los estudiantes se haga presente. No tiene la posibilidad de copias o repeticiones ya que cada uno deberá colocar sus propia investigación, redacción y conclusión.

También posibilita la expectativa para el día de la presentación final y aportes colaborativos que pueden realizar no solo el docente sino también los alumnos. Cada estudiante construyó los contenidos que se intentaban abordar desde un proyecto individual en busca de un

proyecto general, mostrando temas que son de público conocimiento, pero vinculadas al quehacer matemático.

El comprender que un aprendizaje puede ser evaluado con trabajos colaborativos que involucren varias capacidades les será útiles a los estudiantes para ser parte de una vida como ciudadanos críticos y reflexivos, considero que este aspecto es el más enriquecedor de esta experiencia.

Hablamos de un tema vigente, con información actual y una evaluación con una mirada distinta, evaluación que convoca a aprendizajes reflexivos para la vida.

Referencias

Libro digital

- Cobo & Moravec. (2011). p. 105. Aprendizaje Invisible: hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI

<http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf>

- Toledo & Sánchez-García. (2017) Realidad Aumentada en Educación Primaria: efectos sobre el aprendizaje Augmented Reality in Primary Education: effects on learning https://www.researchgate.net/publication/322203846_Realidad_Aumentada_en_Educacion Primaria_efectos_sobre_el_aprendizaje_Augmented_Reality_in_Primary_Education_effects_on_learning

Artículo científico en línea:

- Fombona Cadavieco, Javier; Pascual Sevillano, María Ángeles; Ferreira Amador, María Filomena Madeira REALIDAD AUMENTADA, UNA EVOLUCIÓN DE LAS APLICACIONES DE LOS DISPOSITIVOS MÓVILES Pixel-Bit. Revista de Medios y Edu-

cación, núm. 41, julio, 2012, pp. 197-210 Universidad de Sevilla Sevilla, España.

<https://www.redalyc.org/pdf/368/36828247015.pdf>

- María Vidal Ledo, Borys Lío Alonso, Aquilino Santiago Garrido, Aldo Muñoz Hernández, Ileana del Rosario Morales Suárez, Ana Margarita Toledo Fernández. (2017) Educ Med Super vol.31 no.2 Ciudad de la Habana

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412017000200025

- Universidad de Pacífico. Lima Perú. Eductic. Guía de Miro. 2019

https://edutic.up.edu.pe/docs/guia_miro.pdf

Artículo periodístico en línea:

- Vega, G. (2021) Realidad virtual: Facebook prueba visores que muestran los ojos del usuario. Artículo. Periódico La Nación

<https://www.lanacion.com.ar/tecnologia/realidad-virtual-facebook-prueba-visores-que-muestran-los-ojos-del-usuario-nid06082021/>



VOCES DE LOS ESTUDIANTES

Constituye un espacio de intercambio de voces de estudiantes de diferentes niveles educativos y contextos de la provincia de salta, acerca de sus experiencias y trayectorias educativas, plasmadas en representaciones pictóricas y audiovisuales para ser compartidas en la página del Congreso durante la duración del mismo.

Nivel Inicial y Primario



<http://planeamiento.edusalta.gov.ar/inicio/nivel-inicial-y-primario/>

Nivel Secundario



<http://planeamiento.edusalta.gov.ar/inicio/nivel-secundario-2/>

Nivel Superior



<http://planeamiento.edusalta.gov.ar/inicio/nivel-superior-2/>



Subsecretaría de Desarrollo
Curricular e Innovación
Pedagógica

Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología

Gobierno de Salta



A MODO CIERRE...

Se comparten algunas opiniones dadas por los participantes a lo largo de las jornadas del Congreso retomadas del chat de YouTube (asistentes virtuales) y de talones de acreditación (asistentes presenciales).

“...Una excelente propuesta de trabajo interinstitucional y de compartir el conocimiento...”

“...Animarnos a salir de las mordazas que nos imponen modas que por ahí no van con nuestra cultura...”

“...En las comunidades del interior los cambios en cada familia se hacen cada vez más notable, la educación transforma vidas, las mejora...”

“...Muy buena idea la invitar a los formadores de diferentes niveles educativos, y súper interesante la experiencia de los colegas, enriquecen las diversidades...”





A MODO CIERRE...

“...Una excelente propuesta de trabajo interinstitucional y de compartir el conocimiento...”

“...Animarnos a salir de las mordazas que nos imponen modas que por ahí no van con nuestra cultura...”

“...En las comunidades del interior los cambios en cada familia se hacen cada vez más notable, la educación transforma vidas, las mejora...”

“...Muy buena idea la invitar a los formadores de diferentes niveles educativos, y súper interesante la experiencia de los colegas, enriquecen las diversidades...”

“...Excelente transmisión, mucha claridad en lo expuesto. Felicito esta instancia virtual como medio de acceso e inclusión intercultural...”

“...Hoy sabemos que el acto de educar no solo comprende la transmisión de los contenidos de la currícula; se construye en los vínculos, en la posibilidad de generar espacios de confianza...”





A MODO CIERRE...

“...El covid, el mejor pedagogo de estos tiempos, nos movilizó a los cambios y mostrarnos nuevos caminos en el campo del enseñar...”

“...Me parece indispensable que los estudiantes aprendan haciendo. De hecho, considero que con mis años de experiencia en escuelas rurales...si no es así, de manera práctica, no les interesa...”

“...Ciencia y tecnología de la mano sumando otras áreas del conocimiento ...interesante...”
“...Buenas exposiciones y relajante espacio artístico. Gracias...”

“...Vivir no es solo existir, sino existir y crear, saber gozar y sufrir, no dormir sin soñar. (Muy maravilloso)”

“...Que bueno que Salta pueda ofrecer un Congreso de este nivel. Muchas gracias...”





II CONGRESO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

*Caminos que recorrimos,
desafíos por andar*