

# MEMORIA



## III CONGRESO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

*Tendiendo puentes,  
dejando huellas*

**Modalidad virtual - 26, 27 y 28 de Septiembre de 2023**

Declarado de Interés Educativo por Resolución Ministerial N° 201/23

<http://planeamiento.edusalta.gov.ar/inicio/congreso-2023/>

Secretaría de  
Planeamiento Educativo y  
Desarrollo Profesional Docente  
**Ministerio de  
Educación, Cultura,  
Ciencia y Tecnología**



**SALTA**  
G O B I E R N O

## 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*

**Organismo responsable-editor:**

Subsecretaría de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica  
*Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta*

**Localización:** Calle Catamarca N° 70 - C.P.: 4400 - Provincia de Salta

**Comisión Organizadora de la  
Dirección General de Desarrollo Profesional Docente  
y Coordinación General**

Prof. Danila Pesce – Prof. Miriam González

**Comisión Académica:**

Prof. María Magdalena González (*UNSa*)

Esp. Oscar Vara (*UNSa*)

Lic. Edith Macleiff (*UNSa*)

Lic. Mónica Soto (*Ministerio de Educación*)

Prof. María Eugenia Herrera (*Ministerio de Educación*)

Prof. Adrián Ragno (*Ministerio de Educación*)

Prof. Luciana Saldaño (*UCASAL*)

Mg. Mariela Capaldo (*UCASAL*)

Prof. Fabiana Yañez (*UCASAL*)

**Corrección y edición:**

Prof. Marina Gisell Maturano - Prof. Carolina Siores - Prof. Camila Kuti

**Diseño Gráfico:**

Tec. Sergio Álvarez

## Presentación

**P**or tercer año consecutivo el **Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta**, a través de la **Secretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente**, organiza el **III Congreso Provincial de Educación**, con el propósito de generar e institucionalizar espacios de encuentro, diálogo y reflexión académica, entre diferentes actores del campo educativo y comunitario y referentes de la educación, a nivel local y nacional.

Repensar el sentido y la importancia de los vínculos entre la educación, las familias y la comunidad resulta prioritario, tanto por los desafíos planteados desde las políticas públicas, como por la necesidad de avanzar hacia debates más amplios y colectivos, tendientes a fortalecer la construcción de una educación más justa y de calidad; convocándonos a reflexionar sobre las huellas que dejan los haceres pedagógicos, como experiencias abiertas al saber, dispuesto a revisarse, reconsiderarse y compartirse con otros.

Se invita a la comunidad educativa al III Congreso Provincial de Educación **“Tendiendo puentes, dejando huellas”** a desarrollarse los días **26, 27 y 28 de septiembre** y ser partícipes de un espacio de reflexión e intercambios para la mejora de la educación provincial.

## Propósitos

- Generar espacios de encuentro, diálogo y reflexión académica que posibiliten la discusión sobre desafíos actuales de la educación, en el marco del fortalecimiento de la política educativa provincial.
- Propiciar la difusión de conocimientos y experiencias significativas tendientes al fortalecimiento de los vínculos entre la educación, familia y comunidad y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para la construcción de una educación más inclusiva y de calidad.
- Socializar espacios y experiencias comunitarias de educación no formal, articuladas con el sistema educativo formal, en pos del sostenimiento de trayectorias escolares.

## Ejes Temáticos

Entender a la comunidad como un hacer común para sostener trayectorias educativas, es el punto de partida de este espacio de difusión. Por eso, las organizaciones sociales, los programas a cargo de organismos oficiales fuera del ámbito del **MECCyT**, instituciones y toda aquella acción social que tenga intenciones formativas de niñeces y adolescencias, desde sus propósitos específicos, tienen un lugar en esta convocatoria.

Las trayectorias educativas como asunto de toda la comunidad, son la prioridad a atender por las situaciones coyunturales y estructurales que se generan en el entramado social, tanto a nivel micro como macro. Se asume a la comunidad como una subjetividad potenciada y multiplicada, en clave de comunicabilidad, parafraseando a Roberto Esposito (*Comunidades. Orígenes e destino della comunità, Einaudi, Torino, 1998, 157 p.*).

**Eje 1: Educación y comunidad: Entramados entre las políticas educativas y las definiciones institucionales**

**Eje 2: Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria**

## 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, actores de organizaciones civiles con finalidades educativas.

También contó con un espacio para la participación de los estudiantes 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 educativa y comunitarias**, plasmadas en representaciones pictóricas y audiovisuales.

## Jornadas del Congreso



### Primer día:

<https://www.youtube.com/watch?v=qGy8nhIFGI8&t=12s>

### Segundo día:

<https://www.youtube.com/watch?v=VgEtFc9YfcM>

### Tercer día:

<https://www.youtube.com/watch?v=c2gRZapN9IM&t=4708s>

## Índice

<b>PONENCIAS</b> .....	11
Abordaje institucional de un eoe en situaciones relativas al suicidio ¿cómo prevenimos y cuidamos desde la convivencia escolar? .....	12
Apropiación pedagógica de las TIC en el aula del nivel secundario .....	16
Apropiación pedagógica de las tic en el aula en los niveles inicial y primario .....	22
Apropiación pedagógica de las TIC como política educativa digital .....	29
Construyendo experiencias interculturales, a partir de narrativas .....	36
¿Cómo se inició nuestra hoja de ruta para desarrollar la cultura de pensamiento en nuestros estudiantes? .....	43
Desafíos al pensar la enseñanza en marco de la jornada simple ampliada en contextos rurales .....	48
Educación ambiental integral: nuevas miradas y perspectivas .....	57
Educación digital en nivel superior .....	64
Educación, trabajo y participación: una inacabada reflexión teórica sugerida .....	69
El derecho a la educación de madres y padres en la UNSa .....	75
Encanto Coral (La necesidad de la creación y el fortalecimiento de coros escolares) .....	81
ESI: escuela y familias .....	85
Fortaleciendo saberes .....	91
Huellas y desafíos en la labor docente .....	98
Inclusión y educación. Experiencias en la construcción de material didáctico en 3D .....	105
La educación vial: una puerta de entrada a la ESI .....	112
Miradas de la educación rural como eje en la formación docente inicial .....	126
Pensamiento crítico policial: la discriminación se produce cuando la diferencia se transforma en desigualdad .....	133
Prácticas reflexivas basadas en incidentes críticos como dispositivo de desarrollo profesional docente .....	141
Prácticas reflexivas en formación de preceptores/as un puente hacia la profesionalización de posicionamientos e intervenciones .....	150
Tecnología aplicada en la Educación Física .....	156
“Teatro para la vida” Una experiencia de teatro terapéutico en el nivel secundario .....	160

Trayectorias en movimiento: abordaje de problemáticas socioafectivas en colegios secundarios rurales .....	165
Un proyecto para promover y sostener buenas prácticas de inclusión escolar .....	173
<b>TALLERES</b> .....	180
Claves prácticas para potenciar La educación con IA .....	181
Educación con tecnologías digitales: herramientas teórico-prácticas para abordar la enseñanza en contextos bimodales .....	185
El gran desafío: desarrollar en los niños y adolescentes destrezas para la vida .....	190
El juego dramático como recurso didáctico. Aportes para un aprendizaje significativo .....	193
El mapa de la escritura: invenciones del mundo y la palabra .....	196
Enseñar lo aprendido... la tarea de todo estudiante .....	199
Explorando la inteligencia artificial en diferentes niveles educativos: estrategias para la integración del Chat GPT .....	203
"Inteligencia emocional, desde un enfoque interdisciplinar y transversal". Herramientas para gestionar el aula-taller .....	206
La enseñanza de la historia antigua en la escuela. Desafíos, reflexiones y nuevos abordajes .....	210
La prevención y resolución de conflictos desde el modelo dialógico en comunidades de aprendizaje .....	214
Mafalda en campaña "Separación de Residuos Secos" .....	218
Mirar las huellas en el camino .....	222
Mitos y verdades de la IA en la educación .....	225
No lo podemos todo pero, cada momento podemos algo .....	229
Oralidad, lectura y escritura: recursos y estrategias para la planificación docente .....	231
Revisando nuestras prácticas evaluativas en el aula .....	234
¿Repetir, y repetir para qué? Reflexiones sobre el cálculo mental .....	237
¿Sabías que en el aula somos tres en uno para aprender? .....	241
Taller de Museografía .....	245
<b>VOCES DE LOS ESTUDIANTES</b> .....	247
<b>A MODO DE CIERRE</b> .....	248

## Conferencias



**Daniel Pinkasz**

**“Políticas Educativas y  
definiciones institucionales  
en la Argentina ¿cómo  
caracterizar esta relación?”**



**Inés Dussel**

**“Prácticas de enseñanza  
y tecnologías digitales:  
reflexiones para el cambio  
pedagógico”**



**Graciela Cappelletti**

**“Prácticas reflexivas para  
la mejora de procesos  
de enseñanza”**



**Mirta Millán**

**“La Educación  
Intercultural Bilingüe y  
su transversalidad en el  
sistema educativo”**



**Carina Lion**

**“Escenarios digitales  
contemporáneos:  
aprendizajes emergentes y  
experimentalidad didáctica”**

# PONENCIAS

## **EJE TEMATICO N° 1:**

Educación y comunidad: Entramados entre las políticas educativas y las definiciones institucionales

## **EJE TEMATICO N° 2:**

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria



**III CONGRESO  
PROVINCIAL  
DE EDUCACIÓN**

*Tendiendo puentes,  
dejando huellas*

# Abordaje institucional de un EOE en situaciones relativas al suicidio ¿cómo prevenimos y cuidamos desde la convivencia escolar?

## Eje temático1:

Educación y comunidad: Entramados entre las políticas educativas y las definiciones institucionales.

1.7. - Intervenciones Institucionales. Orientación Escolar. Tutorías, apoyo y acompañamiento a los estudiantes.

**Rosana Margarita Villagra**

Profesora en Ciencias de la Educación  
rosanavillagra77@gmail.com

**Andrea Verónica López**

Licenciada en Psicología  
andreaavlopez@gmail.com

**Fabiana Lorena Chilo**

Licenciada en Fonoaudiología  
fabybon77@gmail.com

## RESUMEN

En el ámbito escolar es donde las demandas de los y las estudiantes provoca sentimientos de impotencia, angustia y desconocimiento ante nuevas maneras subjetivas de habitar en el mundo, provocando reconocimiento y respuesta de los adultos. Y es allí donde el Equipo de Orientación actúa y es convocado a intervenir.

El trabajo del Equipo de Orientación Escolar es siempre con otros en dispositivos institucionales que tienen por finalidad generar condiciones que habiliten la enseñanza y el aprendizaje, promover el cuidado de los y las estudiantes, y la promoción de sus derechos, así como también, de todos los adultos que forman parte del escenario escolar.

En situaciones relativas al suicidio es importante generar y sostener en la vida institucional espacios que pongan en centralidad la mirada atenta, escucha activa y diálogo respetuoso con los estudiantes.

**Palabras Clave:** Equipo de Orientación Escolar. Prevención de situaciones relativas al suicidio. Abordaje institucional. Prácticas de cuidado

## INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo nos proponemos dar a conocer parte del proceso sobre formas de intervenir de un Equipo de Orientación Escolar (EOE), frente a situaciones complejas relativas al suicidio que plantean los y las estudiantes como emergentes de cuestiones de época, subjetivas, familiares, escolares y socio-culturales. Para lo cual consideramos importante definir los siguientes conceptos centrales en relación a este tipo de situaciones:

**Suicidio:** Según la organización Mundial de la Salud es el acto deliberado de quitarse la vida.

**Intento de suicidio:** Toda acción autoinfligida con el propósito de generarse daño letal, sin llegar a la muerte (Ley Nacional de Prevención del Suicidio 27.130, Art 2)

**Ideación suicida:** "Pensamientos recurrentes acerca de la propia muerte y/o intención de quitarse la vida. Puede presentar diversos grados de intensidad y elaboración, y se basa en sentimientos vinculados al sinsentido de la vida, fundados en la creencia de que vivir no vale la pena". Orientaciones para los cuidados en las

escuelas ante situaciones relativas al suicidio (2022) pág. 12.

Autolesiones: “Marcas que pueden tomar la forma de lastimaduras, cortes o alteraciones de alguna/s parte/s del cuerpo. Mayoritariamente se producen como un intento por tramitar, aliviar, manejar y/o controlar un sufrimiento ante la dificultad de expresarlo o procesarlo de otra manera”. Orientaciones para los cuidados en las escuelas ante situaciones relativas al suicidio (2022) pág. 13.

En el actual período escolar 2023, en el escenario educativo en el que desarrollamos nuestra función como EOE, una Escuela secundaria de Salta Capital, nos encontramos desde el inicio de clases con un significativo número de situaciones como: intentos de suicidio, ideación suicida y autolesiones en adolescentes y jóvenes. Nuestra respuesta a tales emergentes fue reflexionar sobre abordajes institucionales con la construcción de dispositivos que involucren a todos los actores e instituciones vinculadas con criterio de corresponsabilidad.

De esta manera, nos proponemos acompañar a los y las estudiantes en situaciones donde puede estar en riesgo su integridad psicofísica, así como también, estar comprometida su trayectoria escolar. Sin olvidarnos de que a la trama institucional que aloja, sostiene y genera sentido, la construimos y reconstruimos entre todos y todas, con la participación de los y las que somos actores institucionales.

---

## DESARROLLO

---

En las escuelas las situaciones relativas al suicidio como intentos de suicidio, ideación suicida y autolesiones en adolescentes y jóvenes son manifestaciones de padecimientos psíquicos intensos, percibidos como insoportables que no responden a una única causa, por lo que requieren de abordajes institucionales e integrales bajo criterios de corresponsabilidad de trabajo en red hacia dentro y fuera del ámbito educativo.

Desde el paradigma de cuidado y protección integral, frente a este tipo de situaciones, la posición del EOE se orienta a realizar intervenciones interdisciplinarias, contextualizadas, coordinadas con otros actores institucionales, organismos es-

tatales y sociales protectores de los derechos de NNyA.

¿Cómo acompañamos trayectorias escolares desde los EOE?, ¿A qué problemáticas se refieren las demandas de intervención que recibe el EOE en la institución?, ¿Cómo prevenimos desde la escuela las situaciones vinculadas al suicidio?

Pensar estos ítems, nos condujo a generar espacios de escucha, análisis y comprensión de los discursos de los actores involucrados. Estudiantes, docentes, padres y directivos, en varias oportunidades se acercaron al Equipo de Orientación Escolar a solicitar intervención y en muchas situaciones nos encontramos con “diagnosticadores” diversificados, pueden ser los test, padres y docentes que son guiados por indicadores sugeridos desde la web o en el DSMIV, etc., adolescencias vulneradas con categorizaciones o etiquetas que eliminan la escucha desde su deseo, anhelos, realidades, necesidades, temores, etc. propios de su interacción con el contexto.

Encontramos estudiantes transitando la construcción de subjetividades en entornos educativos de nuestro medio que muchas veces limitan su expresión y condicionan sus derechos. Cada situación presentada para la intervención profesional, es compleja y requiere de un abordaje complejo. Es importante el trabajo en equipo en el análisis e interpretación de la demanda, metodológicamente debemos partir de observaciones directas de las situaciones, de los sujetos en la organización, en el marco de condiciones institucionales determinadas, luego de un análisis crítico reflexivo, realizamos un recorte de datos direccionando las intervenciones en función de criterios determinados.

Somos desafiados a generar y sostener prácticas desde el enfoque integral de la complejidad que nos permita pensar las nuevas adolescencias como sujetos de derechos, tratando de entender lo que cada sujeto pone de manifiesto a través de problemas o malestares que manifiestan.

En relación a la temática específica del abordaje del suicidio en adolescentes, es de fundamental importancia la garantía de los derechos establecidos en la Ley Nacional N° 26.657 de Salud Mental y la Ley Nacional N° 27.130 de Prevención del Suicidio que en su Decreto Reglamentario 603/2021 señala que los/las niños, niñas y adolescentes están

dentro de los grupos etarios más vulnerables que tienen prioridad en la atención y prevención.

Desde este marco normativo, la escuela desarrolla cuidados tendientes a garantizar derechos a partir de su especificidad: lo pedagógico. La intervención pedagógica como respuesta es inherente a la vida institucional de toda escuela. La escuela debe desplegar cuidados garantizando condiciones de igualdad, inclusión, y protección de los y las estudiantes.

El trabajo institucional y dispositivos de cuidado que se implementan en la escuela se realizan cotidianamente y están enfocados a trabajar en aspectos vinculados a la convivencia escolar con: alumnos y alumnas, familias, preceptores, docentes, directivos, consejo asesor entre otros actores institucionales.

En el contexto en el cual intervenimos, implementamos:

- Talleres con alumnos y alumnas sobre convivencia escolar y proyecto de vida. Generando participación democrática de los estudiantes.
- Proyecto de alumnos y alumnas tutores del ciclo superior que egresan de la institución que acompañan a los ingresantes del ciclo básico para favorecer los vínculos y sentidos de pertenencia a la institución.
- Mesas de trabajo con directivos, docentes y preceptores sobre normativas vigentes: guías, lineamientos, protocolos para situaciones complejas de la vida escolar. Discusión y puesta en práctica institucional de las mismas. Con el fin de compartir experiencias, reflexionar sobre las prácticas y problemáticas que se presentan en la institución abordando la revisión de las intervenciones pensadas desde la pedagogía del cuidado.
- Entrevistas personalizadas de acompañamiento y seguimiento con estudiantes y familias en situación de riesgo.
- Jornadas institucionales con la comunidad educativa enfocada a la temática afectividad y emociones en articulación con ESI.
- Articulación con Secretaría de Salud Mental y Adicciones de la provincia GUIAF (**Grupo Interdisciplinario de Abordaje Familiar en Episodio de Suicidio e Intento de Suicidio**) para derivación de alumnos y alumnas

en riesgo.

- Articulación con Asesorías de Salud a través de la referente para la institución: derivaciones y seguimiento de situaciones de riesgo en Salud Pública.
- Difusión del dispositivo de la secretaría de la niñez y familia: línea 102 que brinda un servicio las 24 hs. de orientación, contención y escucha ante distintas situaciones de vulneración de derechos de NNYA.

Observamos que el abordaje en las escuelas no debe responder a un listado de acciones que traten la temática del suicidio abiertamente, solo en ocasiones que los estudiantes lo requieran. Debemos ser conscientes de la necesidad imperiosa de construir culturas institucionales de cuidado, que se sostengan en la escucha activa y mirada atenta. Como EOE advertimos la importancia de generar y sostener espacios institucionales donde se fortalezcan los vínculos de confianza y respeto entre los diferentes actores institucionales, fundamentalmente con los estudiantes. Muchos de ellos en talleres y entrevistas no identificaron adultos referentes de contención, consideramos que desde las instituciones educativas no debemos descuidar este aspecto.

En el diálogo, se sostienen lazos sociales que contienen, alojan, sostienen, a quien padece un sufrimiento. Frente a las acciones e intervenciones realizadas en la institución, el disponer un espacio para que los estudiantes “dialoguen” en un ambiente de respeto y cuidado, observamos la demanda espontánea y la necesidad de ser escuchados y contenidos. Estudiantes que espontáneamente asisten a expresarse con palabras como: “un compañero escribió en el grupo de WhatsApp del curso, una despedida porque se iba a matar”; “ya no quiero vivir”; “el año pasado intenté matarme y mi mamá lo sabe”; “a los diez años intenté ahorcarme con un cable y lo pensé dos o tres veces más”; “intenté suicidarme nueve veces, intoxicarme, colgarme”; “tengo sentimientos autodestructivos, me corto”; madres que encontraron elementos (sogas, cortantes) escondidas por sus hijos y le expresaron que pensaron quitarse la vida, “después de pelearse con el padre mi hija me dijo que se iba a matar” etc. Diferentes situaciones complejas vinculadas a ideaciones

suicidas, autolesiones o intentos de suicidios, requieren de abordajes complejos bajo criterios de corresponsabilidad. Desde las escuelas podemos prevenir estas situaciones, implicados responsablemente desde el rol de autoridad pedagógica mediante la inclusión, en la organización escolar, de espacios de escucha y participación activa de los estudiantes con adultos referentes.

## CONCLUSIONES

El abordaje de la demanda de situaciones de intentos de suicidio, ideación suicida y autolesiones a través de dispositivos de intervención institucional que proponemos como EOE, tiene como objetivo potenciar nuevas maneras de vivir y relacionarse con otros en el marco escolar para cuidar activamente en clave de prevención.

Nuestra propuesta fue problematizar la Convivencia Escolar, cuestionar a la institución en conjunto en sus maneras de vincularse, sus procedimientos, decisiones, formas de ejercer la autoridad, costumbres, espacios y tiempos; así como a los sujetos que la integran con sus modos de pensar, sentir y hacer, en singular nos abre las puertas para apropiarnos y resignificar todo aquello que emerge con demanda de ser mirado y escuchado, el poder de las palabras. En este caso, puntualmente, situaciones relativas al suicidio en los y las estudiantes.

## REFERENCIAS

- Efrón, R. y Korinfeld, D. (2015). Acerca de la problemática del suicidio de adolescentes y jóvenes. Un enfoque para su abordaje desde el campo de la educación. Ministerio de Educación de la Nación. <https://tinyurl.com/educa2711>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 1º Edición Mayo 2019. "El suicidio en la adolescencia: la situación en Argentina", Buenos Aires, Argentina [https://www.unicef.org/argentina/media/6326/file/Suicidio\\_adolescencia.pdf](https://www.unicef.org/argentina/media/6326/file/Suicidio_adolescencia.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 1º edición, agosto de 2018. VOCES QUE CUENTAN, Bs. As., Argentina [www.unicef.org/argentina/media/4321/file/Voces%20Que%20Cuentan.pdf](https://www.unicef.org/argentina/media/4321/file/Voces%20Que%20Cuentan.pdf)
- Inclusión democrática en las escuelas*. Buenos Aires. Ministerio de la Nación . <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000276.pdf>
- Ley de Educación Nacional 26.206 <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf>
- Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anejos/175000-179999/175977/norma.htm>
- Ley Nacional de Prevención del Suicidio N° 27130 (2015) <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27130-245618/texto>
- Los equipos de Orientación en el sistema educativo (2014)
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI, - (2021) "Cuidados" / 1a ed. Buenos Aires
- Ministerio de Educación de la Nación (2022) Orientaciones para los cuidados en las escuelas ante situaciones relativas la suicidio [https://backend.educ.ar/refactor\\_resource/get-attachment/49130](https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/49130)
- Programa de Orientación Escolar (2021). *Regionalización de las guías de intervención en situaciones complejas en el ámbito escolar*. Salta. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/secretaria-de-planeamiento-educativo/dpto-proyectos-especiales/educacion-sexual-integral/espacio-especifico-de-esi/5910-regionalizacion-de-las-guias-de-la-intervencion-en-situaciones-complejas-en-el-ambito-escolar-2021>
- Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa de Situaciones Complejas relacionadas a la vida escolar I. Res. CFE 217/14 <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/2456-guia-federal-de-orientaciones-res-cfe-217-14>
- Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa de Situaciones Complejas relacionadas a la vida escolar II. Res. CFE 217/14 <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/secretaria-de-planeamiento-educativo/buenas-practicas-de-convivencia-institucional/2803-guia-federal-de-orientaciones-2>

# Apropiación pedagógica de las TIC en el aula del nivel secundario

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

## Ricardo Jesús Félix Escobar

Analista Programador  
Profesor de Informática  
Analista de Sistemas de Computación  
ricardojfescobar@gmail.com

## Alba Carolina Rioja

Profesora de Inglés  
Licenciada en Enseñanza del Idioma Inglés  
Especialista en Didáctica de las Lenguas Extranjeras  
albacarolinari@gmail.com

## Fabiana de los Ángeles Morales Andrada

Profesora en Historia  
Especialista Universitaria en Entornos Virtuales  
de Aprendizaje  
Especialista de Nivel Superior en Uso Pedagógico de las TIC  
fabianadelosangelesandrada@gmail.com

## RESUMEN

Esta ponencia se sitúa en una de las líneas de acción que el Equipo de Educación Digital desarrolló en el presente año, vale destacar que este equipo es dependiente de la Subsecretaría de Desarrollo Curricular e Innovación de la Provincia de Salta.

El proceso de capacitación para la apropiación pedagógica de las TIC involucró la creación y evaluación de proyectos, la planificación y ejecución de encuentros presenciales y virtuales tanto sincrónicos como asincrónicos. Además, abarcó la producción de materiales audiovisuales y recursos de lectura de apoyo, así como la conducción de clases y el apoyo a través de una plataforma virtual. Los resultados de esta capacitación se tradujeron en la participación activa de un número significativo de educadores y en la aprobación de propuestas pedagógicas en las que se implementaron las TIC de manera efectiva.

De igual manera, se destaca en la importancia

de difundir y replicar los conocimientos adquiridos en cada una de las instituciones educativas de nivel secundario representadas por los asistentes. Este proceso de compartir con otros docentes y de movilizar a toda la comunidad educativa se erige como un aspecto clave para el éxito y la expansión de la implementación de las TIC en la educación.

En este sentido, dichas experiencias compartidas constituyeron un espacio pensado para reconocer y poner en valor aquellas prácticas significativas, de docentes que desplegaron acciones que permiten disminuir la brecha digital en las instituciones educativas. En donde los docentes, a partir de un proceso de autorreflexión memorizaron sus propios quehaceres pedagógicos. Un aspecto fundamental que, además, nos permite situar a dicho proceso en términos de formación, ya que el hecho de volver sobre la propia práctica profesional hace a cada docente, trabajar sobre sus propias acciones y lo hace apropiarse de nuevos saberes que favorecen a la calidad educativa. Tomando como marco referencial los aportes de

los aportes de Dussel (2016) en donde establece que *“es importante destacar que las instituciones educativas deben generar espacios donde los docentes tengan una lectura y apropiación crítica de las culturas de su tiempo, sin excluir la cultura juvenil ni las culturas digitales, lo cual puede fomentar una representación de las ciencias y las tecnologías como objetos más cercanos y presentes (...)”*.

**Palabras Clave:** Educación Digital - Apropiación pedagógica de las TIC - Secundaria - Competencias digitales - Calidad e Innovación educativa

## INTRODUCCIÓN

En esta exposición daremos a conocer aspectos relevantes que fueron surgiendo a lo largo de esta propuesta de formación profesional, desarrollaremos un análisis en profundidad basado en nuestras experiencias en la capacitación de docentes y equipos directivos de Nivel Secundario, centrado en la Apropiación Pedagógica de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el entorno educativo. Nuestro propósito es contribuir de manera significativa a la reducción de la brecha de uso y a la verdadera apropiación de estas herramientas, tal como lo promueve la UNESCO y Dubái Cares en su Declaración Mundial Reward Ed sobre la Conectividad para la Educación (2022) y en la cual establece *principios y compromisos para garantizar que las tecnologías conectadas promuevan las aspiraciones de una educación inclusiva basada en los principios de justicia, equidad y respeto de los derechos humanos (...)*. Asimismo, buscamos fortalecer la formación continua y estimular el desarrollo de competencias digitales entre los docentes, otorgándoles a estos actores educativos conocimientos y aptitudes que no solo enriquezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también los capaciten para actuar como agentes multiplicadores y formadores dentro de sus respectivas instituciones.

Cabe aclarar que nuestro propósito no radica únicamente en que los educadores adquieran destrezas técnicas, es indiscutible que familiarizarse con las aplicaciones pedagógicas de programas específicos y saber operarlos eficazmente

resulta beneficioso para la integración efectiva de las TIC en los procesos educativos. Por lo tanto, es esencial que la formación docente inicial se centre en la adquisición de competencias para utilizar de manera pertinente la tecnología digital, en lugar de limitarse únicamente a la instrucción sobre la manipulación de herramientas tecnológicas.

Es preciso tener en cuenta que la integración de la tecnología digital en el entorno educativo exige una transformación en las habilidades docentes, que ahora deben abarcar roles de planificadores y guías en la exploración y construcción del conocimiento. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) deben ser consideradas como herramientas que estimulan tanto la enseñanza como el pensamiento pedagógico, lo que a su vez conlleva a una reevaluación de las metodologías educativas tradicionales. Conforme lo explicita Pinto (2016), *“este proceso de cambio demanda que los educadores desarrollen competencias digitales sólidas, permitiéndoles desempeñar un papel activo en la transformación de los entornos de aprendizaje en la era de la hiperconectividad (...)”*.

La definición mencionada guía nuestra propuesta de capacitación, la cual se enfoca específicamente en las competencias docentes. Estas competencias, que incluyen la alfabetización informacional, la comunicación y colaboración, así como la creación de materiales educativos, conforman el marco en torno al cual desarrollamos nuestro trabajo. Sin embargo, es importante subrayar que esta capacitación no se limita a un enfoque instrumental de las TIC, sino que se centra en su integración pedagógica. En consonancia con la perspectiva de Rueda (2009), entendemos que *“la apropiación pedagógica de las TIC permite generar innovaciones educativas en la práctica pedagógica, esto implica que el educador se adueña de la tecnología, la transforma y le da un significado para lograr un objetivo educativo específico” (...)* Esto significa que el educador conoce las herramientas, las valora, les da un sentido de pertenencia y las usa para satisfacer sus necesidades. Si además transforma su uso, innovará en los distintos contextos educativos que se planteen.

En este sentido, es crucial reconocer que la implementación de las TIC en el aula debe estar orientada por objetivos pedagógicos de aprendizaje, los cuales a su vez deben estar vinculados a

las dinámicas de aprendizaje en entornos digitales. Por esta razón, nuestro enfoque en la capacitación radica en fomentar la apropiación pedagógica de las TIC y no en un simple uso instrumental de las herramientas digitales. Consideramos de gran relevancia que los docentes y equipos directivos cuenten con una gama diversa de opciones para trabajar en entornos digitales, permitiéndoles adaptarse a las continuas innovaciones educativas que pueden surgir.

Para concluir, retomaremos los logros y desafíos que pudimos visualizar durante los meses que dura esta propuesta formativa. En particular, destacaremos la distinción entre un enfoque meramente instrumental de las TIC y una apropiación pedagógica genuina. Reconoceremos cómo nuestra propuesta de capacitación se alinea con la noción de apropiación pedagógica de Rossi (2015), quien establece que “asegurando que los docentes y equipos directivos estén preparados no solo para utilizar las tecnologías, sino para emplearlas con fines educativos y en sintonía con los objetivos pedagógicos” (...). De este modo, buscamos contribuir de manera efectiva a la evolución de la educación en un mundo cada vez más digitalizado y en constante cambio.

---

## DESARROLLO

---

En el marco de esta propuesta de formación profesional docente desarrollamos una serie de acciones que impulsaron y dieron sentido a los objetivos propuestos, las compartimos a continuación:

### **a 1º Etapa “Inicio de la acción”**

La segmentación de escuelas y el análisis de datos forman la base de este proceso. Se lleva a cabo un relevamiento exhaustivo de la infraestructura, conectividad y recursos disponibles en las instituciones educativas. Una vez completada esta fase, emergen datos esenciales que resultan vitales para la planificación del curso.

El equipo responsable del proyecto diseña una propuesta de formación, en la que se definen los destinatarios del curso. Consideramos llevar a cabo la presente capacitación con directivos

y docentes de capital y del interior debido a las necesidades que se observan en las instituciones educativas en torno a la educación digital.

Esta propuesta se forja en una serie de reuniones, tomando como punto de partida el diagnóstico institucional previamente realizado. En consideración de dicho diagnóstico, se determina que el enfoque debe comenzar desde un nivel básico, abordando las tres primeras competencias digitales: alfabetización informacional, comunicación y colaboración, así como la creación de contenidos digitales.

Una vez que la propuesta de formación toma forma, se llevan a cabo reuniones con las direcciones de nivel para comunicarles los objetivos del curso, las metodologías, estrategias a implementar y la modalidad del mismo. Esta comunicación es recibida con gran entusiasmo y expectativas por parte de los directivos.

La implementación del curso implica la realización de talleres que se centran en el desarrollo de las competencias digitales mencionadas anteriormente. A diferencia de los niveles primario y secundario, en el primer encuentro de nivel inicial participan exclusivamente los directivos, en cual se planifican una serie de acciones teniendo en cuenta los roles directivos y la gestión institucional. Posteriormente, se incluyen a los docentes del nivel en el proceso de capacitación.

Se lleva a cabo la creación de recursos digitales para la capacitación de los docentes. Estos recursos son seleccionados considerando el nivel educativo, la pertinencia y el potencial uso pedagógico en la aplicación práctica.

Para la facilitación del curso tanto en entornos en línea como fuera de línea, se utiliza la plataforma EduSalta. Se crean aulas virtuales personalizadas según los diferentes niveles educativos. En estas aulas se integran contenidos relevantes, como clases grabadas, repositorios de recursos, actividades obligatorias y opcionales, bibliografía y foros de discusión que fomentan la interacción continua entre el equipo de capacitación y los participantes.

Los encuentros del curso se desarrollaron cada 15 días, y la fase final del trabajo se extendió en el tiempo debido a la complejidad de las actividades propuestas. En este período final, se sintetizan todos los conocimientos adquiridos a lo largo del

curso. Es importante destacar que, en el último encuentro, se lleva a cabo una socialización de los trabajos desarrollados por los docentes y directivos, fomentando así el intercambio de experiencias y el aprendizaje colaborativo.

## **2º Etapa “Hacia la apropiación pedagógica y el desarrollo de competencias digitales en el nivel secundario”**

La capacitación en el nivel secundario se llevó a cabo de manera semipresencial, incorporando tanto encuentros presenciales como virtuales. Este enfoque híbrido permitió una experiencia educativa enriquecedora y adaptada a las necesidades de los participantes. La propuesta constó de cuatro encuentros, siendo el primero y el último de naturaleza presencial, y el segundo y el tercero se realizó a través de la plataforma en línea Meet.

En el primer encuentro, se abordaron conceptos fundamentales relacionados con la alfabetización digital. Los participantes se organizaron en grupos y utilizaron una combinación de herramientas, como un dado digital (FlipSimu) y un dado físico con conceptos clave. Esta metodología creativa facilitó la comprensión de términos como educación digital, cultura digital, brechas digitales, ciudadanía digital, identidad digital, competencia digital y competencia digital docente. Una vez que cada grupo desarrolló un concepto, lo plasmaron en una pizarra digital interactiva (Linoit) para compartir con todos los asistentes. Durante esta sesión, se presentó la primera competencia digital centrada en la información y la alfabetización informativa, promoviendo la comunicación y el trabajo colaborativo a través de pizarras digitales.

En el segundo encuentro, que se llevó a cabo mediante la plataforma de videoconferencia Meet, inició con una actividad interactiva de bienvenida utilizando Mentimeter. Para reforzar los conocimientos adquiridos en el encuentro anterior, se adquirió la herramienta Nearpod para proporcionar comentarios sobre los contenidos anteriores. En esta ocasión, se presentaron competencias y subcompetencias relacionadas con la comunicación y la colaboración digital. Se exploraron herramientas digitales como los do-

cumentos compartidos de Google, Linoit y Sites, que favorecen el trabajo en equipo en el entorno educativo. El encuentro culminó con un espacio de reflexión sobre la implementación pedagógica de estas herramientas y su adaptación a los objetivos curriculares.

El tercer encuentro comenzó con un ticket de ingreso para recibir a los participantes, seguido de una exploración de la creación de materiales digitales. Se abordaron herramientas de presentación, la elaboración de cuestionarios interactivos en línea, técnicas de gamificación y la creación de repositorios digitales. En esta sesión, se proporcionó una guía detallada para el trabajo final del curso: el diseño de una página web que integrará las competencias digitales adquiridas durante la capacitación.

En el último encuentro, se tomó la presentación y socialización de los trabajos finales, que incluyen las páginas web diseñadas por los participantes. También se destacan plataformas educativas disponibles para instituciones públicas, como “Conectar Igualdad” y “Mi Escuela”. Los asistentes compartieron sus experiencias, opiniones y reflexiones sobre el proceso de aprendizaje a lo largo del curso. Además, se animó a los docentes a considerar la implementación de planes de acción institucionales para compartir los conocimientos adquiridos en sus respectivas escuelas.

En términos de impacto, la capacitación involucró a un total de 25 escuelas secundarias y técnicas de la capital, con la participación activa de 88 docentes y directivos. Esta iniciativa ha proporcionado a los educadores las herramientas necesarias para integrar de manera efectiva las competencias digitales en sus prácticas pedagógicas, enriqueciendo así el entorno de aprendizaje de los estudiantes y promoviendo una educación más adaptada a la era digital.

## **b 3º Etapa “Logros y desafíos ¿que nos queda por resolver?”**

Esta capacitación representa un trampolín fundamental para el desarrollo integral de competencias digitales tanto en directivos como en docentes del nivel básico. Su alcance va más allá de la mera adquisición de habilidades técnicas,

ya que abre las puertas a la innovación y cataliza la creatividad en el contexto educativo. Al empoderar a los participantes con destrezas digitales, se fomenta una transformación profunda en sus enfoques pedagógicos y escenarios de enseñanza.

Una dimensión clave de esta capacitación es la creación y compartición de recursos digitales colaborativos entre los educadores. Esta dinámica promueve la construcción de redes virtuales sólidas, dando lugar a comunidades de aprendizaje dinámicas y enriquecedoras. Un aspecto especialmente destacable es la sinergia entre directivos y docentes dentro de las mismas instituciones educativas. Esta colaboración fortalece los lazos profesionales, allanando el camino para la creación y ejecución de diversas propuestas educativas, enfocadas de manera particular en el enfoque basado en proyectos.

Este equipo consolidado no se detiene en su trabajo, sino que busca expandir su influencia a zonas remotas tanto geográficamente como en términos de acceso digital. Consideren este desafío como una valiosa oportunidad para fomentar el intercambio de experiencias enriquecedoras. La génesis de esta propuesta de capacitación se desarrolló en tres etapas fundamentales: la introducción a la educación digital y la integración de las TIC en los niveles básico, medio y avanzado.

Una vez culminada la etapa en las zonas rurales, se procedió a diseñar una capacitación más avanzada a partir de una amalgama de experiencias acumuladas. Esta etapa se centra en el nivel medio y representa un reto próximo a ser conquistado en un corto plazo. Con este enfoque progresivo y estratégico, se asegura un crecimiento constante en la formación digital de los educadores, elevando la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles.

En resumen, esta capacitación no solo dota a los educadores con habilidades digitales, sino que también impulsa la innovación, fomenta la colaboración y construye comunidades de aprendizaje sólido. Su enfoque escalonado y su búsqueda constante de expansión garantizan un impacto duradero en la educación, abriendo horizontes y oportunidades para todos los participantes involucrados.

---

## CONCLUSIONES

---

La presente ponencia destaca una serie de acciones que tienen como objetivo revalorizar y rescatar el enfoque central delineado por el equipo de Educación Digital en el diseño de sus líneas estratégicas. Estas acciones se orientan hacia la implementación de talleres que permitan a los educadores asimilar de manera efectiva los aspectos pedagógicos de las TIC y aplicar este nuevo conocimiento en sus respectivas instituciones de educación secundaria.

El enfoque principal se ha centrado en fortalecer la capacitación de los equipos directivos y docentes en el uso pedagógico de las TIC. Además, se han fortalecido tres áreas fundamentales de competencia: la alfabetización informacional, la comunicación y colaboración, y la creación de materiales educativos. Estas áreas no solo impactan positivamente en el desempeño de los educadores y equipos directivos, sino que también repercuten en el progreso de los estudiantes.

Dos aspectos destacados emergen de esta propuesta. En primer lugar, se reconoce a los educadores como generadores de conocimiento. Mediante la reflexión profunda sobre sus propias prácticas, pueden cuestionarlas y proponer enfoques innovadores para la enseñanza en diversos contextos. Esto se traduce en propuestas enriquecedoras que incorporan las TIC y promueven una educación de alta calidad.

En segundo lugar, se enfatiza que estas acciones constituyen oportunidades valiosas para que los directivos y docentes desarrollen recursos digitales adaptados a las necesidades específicas de sus entornos y grupos de estudiantes. Esta colección de experiencias pedagógicas empodera a los educadores en la creación de enfoques pedagógicos contextualizados. A través de espacios tanto físicos como virtuales, como talleres y la creación de recursos interactivos, se contribuye a la valorización y difusión de las prácticas docentes.

En última instancia, estas acciones colaboran en la formación de redes de aprendizaje que conectan las prácticas pedagógicas, las vivencias, el conocimiento y los actores educativos. Esto fomenta la noción de un entorno de "aprendizaje

constante”, donde las experiencias compartidas establecen vínculos fructíferos entre el conocimiento formalizado y el conocimiento basado en la experiencia. En esta perspectiva, el concepto de un “entorno de aprendizaje constante” se alinea con la capacidad de acción colectiva de los educadores y sus propias transformaciones. Como resultado, se amplían las competencias digitales de los docentes y se forjan auténticas comunidades de aprendizaje en el ámbito de la formación profesional.

---

## REFERENCIAS

---

### Libro impreso:

Dussel, I. (2015) La incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur: estudios comparados sobre políticas e instituciones. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed. Teseo.

### Libro digital:

Ripani, M. F. (2017). Orientaciones pedagógicas de Educación Digital. Competencias de educación digital. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. [https://www.academia.edu/39924098/Plan\\_Nacional\\_Integral\\_de\\_Educaci%C3%B3n\\_Digital\\_Orien-](https://www.academia.edu/39924098/Plan_Nacional_Integral_de_Educaci%C3%B3n_Digital_Orien-)

[taciones\\_Pedag%C3%B3gicas\\_de\\_Educaci%C3%B3n\\_Digital](#)

### Artículo científico en línea:

Rueda, E. (2009). Los adultos y la apropiación de tecnología. Un primer acercamiento, *Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, 4, primer semestre de 2009. 329-354. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/mediars>

Rossi, A. (2015) La apropiación Tecno - pedagógica en la escuela. Un estudio de casos (Tesis doctoral). Barcelona, ES: Universitat de Barcelona. Disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/376704#page=1>

Pinto, A. Cortes, O & Alfaro, C (2016). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias. *TIC, TAC, TEP. Revista de medios y Educación*, N°51, pp 37-51. Universidad de Sevilla, España. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36853361004.pdf>

### Documento en línea:

UNESCO y Dubai Cares (20 22). Transformar la Educación para el futuro. Declaración Mundial RewardEd sobre la Conectividad para la Educación. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765_spa)

# Apropiación pedagógica de las TIC en el aula en los niveles inicial y primario

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

**Lis Victoria S. Córdoba**

Profesora de Jardín de Infantes  
liscordoba@gmail.com

**Silvina Florencia Moya**

Profesora en Ciencias de la Educación  
florenciamoya60@gmail.com

**Cristina Villagra**

Profesora de Inglés  
cristinavillagra775@gmail.com

## RESUMEN

La presente ponencia tiene como objetivo dar a conocer la experiencia formativa desarrollada durante los meses de abril y junio del corriente año en Salta Capital, en el marco del Curso “Apropiación Pedagógica de las TIC en el aula: Nivel Básico” a cargo del equipo de Educación Digital.

Se considera una experiencia cuya exposición resulta relevante debido a que se desarrolló con docentes y equipos directivos de los Niveles Inicial y Primario, quienes en cada encuentro compartieron sus diversos saberes, quehaceres y experiencias pedagógicas respecto a la incorporación de las TIC dentro de sus propuestas pedagógicas en el ámbito áulico e institucional, destacando la especificidad en cada Nivel Educativo.

Lo que nos interesa comunicar es la importancia de la apropiación pedagógica en las prácticas educativas, así como también identificar qué competencias digitales poseen los/as docentes y equipos directivos que forman parte de las instituciones en nuestra Provincia. Compartiremos entonces, a lo largo del desarrollo, algunas reflexiones con el fin de que las mismas contribuyan a futuras experiencias formativas.

**Palabras Clave:** Apropiación Pedagógica - Inicial - Primaria - Competencias digitales – TIC.

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de este escrito, expondremos diversas reflexiones a partir de la propuesta de capacitación a docentes y equipos directivos de Nivel Inicial y Primario en torno a la Apropiación Pedagógica de las TIC en el aula, con el objetivo de contribuir a la reducción de la brecha de uso y apropiación genuina, tal como lo indica la UNESCO, así como también fortalecer la formación continua y promover el desarrollo de competencias digitales docentes, brindando a los distintos actores educativos, herramientas y saberes que les posibiliten no solo mejorar los procesos escolares, sino también convertirse en multiplicadores y formadores de lo aprendido en las instituciones donde se desempeñan.

A su vez, es imprescindible entender que la mejora de las prácticas docentes tendrá impacto en el proceso de aprendizaje, resultando indispensable el desarrollo e integración de las competencias digitales, también en los estudiantes, ya que el contexto socioeducativo actual demanda a

los ciudadanos que puedan interactuar y convivir en diversos escenarios sociales y educativos. Se hace preciso aquí tener en cuenta que *“la competencia digital se entiende como conocimientos, habilidades, destrezas que no son micro habilidades instrumentales, sino que se entrecruzan con un ejercicio reflexivo y permanente sobre el rol, reconocimiento de quiénes son los estudiantes, de la cultura y las condiciones institucionales, entre otros aspectos de relevancia”*. (Lion, 2015) Esta definición es la que enmarca la propuesta de capacitación realizada, centrándonos especialmente en el marco de competencias docentes.

Finalmente, retomaremos cuáles son los desafíos, oportunidades y fortalezas que identificamos durante los tres meses de capacitación. Se destaca primordialmente la diferencia entre el abordaje instrumental de las TIC y la apropiación pedagógica, entendiendo a esta última desde Rossi (2015), como aquella que *“(…) supone conocimientos, concepciones, actitudes, acciones y usos educativos de las TIC, derivados de la comprensión de que existen nuevas posibilidades de interacción, participación, producción de conocimiento y construcción de aprendizaje (...)”*. Considerando además que la implementación de las TIC implica establecer objetivos pedagógicos, que a su vez estarán vinculados al aprendizaje en entornos digitales. En este sentido, la propuesta ofreció a los docentes y directivos, diversas opciones para el trabajo en entornos digitales, acompañando la innovación educativa.

## DESARROLLO

### 1.- “Diagnóstico inicial: nuestro punto de partida”

Cambios continuos, emergentes y complejos ocurren actualmente en el contexto social, los mismos atraviesan el ámbito educativo demandando a docentes, equipos directivos y otros actores escolares, la actualización de su conocimiento y herramientas en torno a distintos temas. *“La irrupción del nuevo ‘espacio tiempo’ que habilitaron las tecnologías digitales alteraron en forma definitiva los procesos de construcción de identidades y las formas de aprender de las nuevas generaciones”*

(Cardini y otros, 2021). Las interacciones que se desarrollaban antes en espacios exclusivamente presenciales, hoy se reproducen en espacios digitales, haciendo indispensable que los diferentes organismos del Estado generen políticas que garanticen la formación continua en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que busca regular el derecho de enseñar y aprender.

Desde el equipo de educación digital dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, se considera preciso ofrecer a docentes y equipos directivos formación vinculada a la Educación Digital, respecto a la cual existen una multiplicidad de marcos normativos que la presentan como una oportunidad para afrontar las nuevas demandas y desafíos de la educación, que a su vez representan una instancia para contribuir a la mejora e innovación educativa.

En relación con la Educación Inicial y Primaria, se puede afirmar que educar de manera integral a niños/as implica considerar a *“las tecnologías digitales como parte constitutiva de la realidad escolar, ya que estas herramientas, aplicaciones y entornos tecnológicos forman parte del contexto cotidiano de los niños y niñas que asisten a la escuela desde el jardín de infantes”* (Marco pedagógico para la educación digital: nivel inicial, 2016). La escuela y quienes forman parte de ella no pueden estar exentos de los distintos avances tecnológicos y por supuesto de las competencias necesarias para enfrentarse a ellos.

En este marco y con el fin de atender a las demandas actuales y contextualizar la propuesta formativa a nuestra jurisdicción y a la diversidad de escenarios educativos que encontramos en ella, fue necesario realizar un diagnóstico situacional. Para ello se envió el formulario a 862 instituciones de Nivel Inicial y a 751 instituciones de Nivel Primario de Salta Capital y el interior. El objetivo principal fue recopilar datos acerca de la formación de docentes y directivos en torno a las TIC, así como también conocer con qué recursos tecnológicos y digitales cuentan y cuáles son sus condiciones en torno a infraestructura. Esto permitió realizar una planificación viable y situada respecto a conocimientos y herramientas de Educación Digital.

De los datos relevados obtuvimos como resultados, que de 153 directivos de Nivel Inicial de

toda la Provincia, el 97,4% utiliza energía eléctrica de red y el 47,4 % posee conexión a internet. En lo referente a los recursos TIC que disponen las escuelas, un 92,2 % respondió que cuenta con kit de Robótica, un 90,9% tablets, el 89,6 % proyector y 81,2 % pizarra digital. El 40,9% posee netbooks, 45,5% notebooks y el 61% PC de escritorio. Los recursos TIC de mayor uso frecuente por los alumnos son las tablets (74%), seguidos por el Kit de Robótica (67,5 %) y el Proyector (62,3 %). El Aula Digital Móvil es usada frecuentemente en el 13% de las escuelas consultadas. El 70,1% usa los recursos TIC con una frecuencia de una vez a la semana y el 18,2 % tres veces a la semana. El 48% de las escuelas cuenta con piso tecnológico. Un 27,9 % de los establecimientos no cuenta con docentes que hayan recibido capacitación TIC en los últimos tres años. Un 46,8 % tiene de 1 a 3 docentes que la recibieron y un 18,8 % de 4 a 10 docentes capacitados.

En el caso del Nivel Primario, de 751 escuelas encuestadas un 96% de ellas respondieron al diagnóstico. Los resultados obtenidos muestran que el 65% de las escuelas participantes cuentan con piso tecnológico y el 35% de ellas no, pero solo en el 15% de escuelas dicho piso funciona y en el 85% no. Respecto al acceso a Internet que poseen las instituciones varían de acuerdo a su emplazamiento geográfico y a los proveedores de internet. Se pudo constatar que el 70% de las instituciones cuenta con conexión a internet. El 90% de las escuelas usan las tecnologías de forma instrumental y de la misma forma se incluyen en los documentos proyectos institucionales. El 2% las incluye en dinámica de taller, este porcentaje corresponde a escuelas con modalidad de Jornada Extendida y el 8% hace uso integral de recursos y plataformas digitales, sobre todo en Lengua Extranjera. Solo el 10% tiene realizada alguna capacitación en TIC.

Así, surge la necesidad de lograr una auténtica apropiación de las TIC en todos los niveles, comenzando por el nivel básico. En esta etapa, los participantes docentes tendrán la oportunidad de analizar sus propias prácticas y el uso cotidiano que dan a las TIC, reflexionando acerca de qué manera pueden integrarlas en sus enfoques pedagógicos de acuerdo al Nivel en el que se desempeñan. En lo que respecta al equipo directivo,

pretendemos lograr que la Educación Digital se institucionalice en la cultura escolar, por lo que esto implica un trabajo sobre la gestión de las TIC en las escuelas.

## **2.- “Hacia la apropiación pedagógica y el desarrollo de competencias digitales”**

Para planificar los encuentros del curso, el equipo capacitador se propuso pensar *¿qué ofrecer a los docentes y equipos directivos para que sea realmente significativo en sus prácticas?* Es por ello que se optó por la modalidad taller, ya que esta metodología permite promover la cooperación, reflexión, participación activa, interacción y comunicación con los cursantes, así como también se convirtieron en instancias en las que asumieron un rol activo, siendo capaces de diseñar sus propios recursos, estableciendo el diálogo con los colegas y enriqueciéndose de las diversas experiencias educativas.

La cobertura de la capacitación se dividió en tres trimestres. En el primero, se convocó a las escuelas de Salta Capital, posteriormente se avanzará con las instituciones ubicadas en el interior lejano y finalmente en el tercer trimestre, nos concentraremos en el interior cercano. Los destinatarios fueron docentes y directivos de Nivel Inicial y Primario, preferentemente que sean titulares, para que sean multiplicadores de la experiencia de formación, en sus instituciones. La etapa previa y la planificación fueron esenciales para asegurar que la capacitación se adaptará de manera efectiva a las necesidades de los docentes y al entorno educativo de las instituciones en Salta Capital. Estos pasos permitieron establecer una base sólida para la implementación del curso y para el desarrollo de competencias en TIC entre los educadores de Nivel Inicial y Primario.

En el caso de Nivel Inicial, el primer encuentro contó con la asistencia de 39 Directoras de la Capital salteña. Es importante aclarar que son “Directoras de Núcleo”, lo que quiere decir que según sea el caso, cada una tiene a su cargo entre 1 y 8 instituciones. De cada escuela se convocó a dos docentes, una de cada turno, preferentemente titular y que se desempeñe en sala de 5 años. Esta decisión surge del trabajo articulado con la Dirección Nivel. Los encuentros que conformaron

la propuesta del Nivel Inicial, fueron cinco en total, uno para Directoras, tres para docentes y el último dirigido a docentes y directoras, para socializar las producciones finales en el marco de lo trabajado a lo largo de la propuesta. Cabe destacar que se combinaron los encuentros presenciales, con el trabajo en la plataforma educativa de EduSalta, en la cual se encontraban disponibles las actividades con el objetivo de fortalecer el intercambio y la práctica en entornos digitales.

En cuanto al Nivel Primario, y con previa articulación y acuerdo con la Dirección de Educación Primaria, se decidió trabajar en paralelo con docentes, en cuatro encuentros presenciales y con vicedirectoras y directoras en encuentros con presencialidad remota, es decir, por la plataforma Google Meet en los que tenían una participación activa al momento de realizar las actividades propuestas por las capacitadoras. En este caso, se logró el trabajo con un total de 64 escuelas primarias. Es importante aclarar que durante el año 2022 se realizó una prueba piloto del curso, alcanzando una cobertura de 45 escuelas primarias en Capital, de un total de 97. Respecto a los contenidos abordados en los encuentros, el eje central se estructuró en torno a la Educación Digital. A partir de allí se profundizó en diferentes conceptos relacionados con la misma. Se inició con las actitudes frente a la tecnología: tecnofilia, la cual refiere a *“la afición a la tecnología. (...) Las consecuencias más inmediatas de esta adicción es el uso descontrolado de los aparatos tecnológicos (...)”* (Zapata y Rodríguez, 2021); asimismo, se abordó la tecnofobia entendida como el *“miedo o rechazo a las nuevas tecnologías. Este miedo puede generar que las personas que lo padezcan pierdan grandes oportunidades laborales o incluso, interviniendo negativamente en el desempeño de sus actividades laborales. Esta tecnofobia está muy presente en el Sistema Educativo. Hay profesionales que muestran claros síntomas de rechazo a las nuevas tecnologías negándose a incluirlas en su aula sin llegar a ser del todo conscientes de que estas están continuamente presentes en nuestra vida cotidiana (...)”* (Hervás, López, Real & Fernández, 2016). Y la última actitud que se abordó fue la tecnoreponsabilidad, vista como la actitud que los usuarios tienen al momento de analizar las oportunidades, lo positivo y negativo de la tecnología, desde un posicionamiento crítico. Resultó impor-

tante, trabajar acerca de las tres actitudes al inicio del curso, ya que promovería que los cursantes puedan identificarse o no con las mismas.

Respecto a la Educación Digital, se propuso que docentes y equipos directivos, reconozcan y elaboren definiciones acerca de *Cultura Digital, Alfabetización digital, Brechas digitales, Ciudadanía digital y Competencias digitales docentes*, e Identidad Digital. De esta manera, se aproximó a los cursantes a los contenidos centrales del curso antes de avanzar hacia el *“Marco Común de Competencias Digitales Docentes”*.

En torno a las competencias digitales, se pueden definir como aquellas que necesitan desarrollar los docentes del siglo XXI para mejorar su práctica educativa y para el desarrollo profesional continuo. El Marco Común de Competencias Digitales Docentes se compone de 5 áreas competenciales y 21 competencias estructuradas en 6 niveles de manejo. Cada una de estas cuenta con una descripción detallada, así como descriptores basados en términos de conocimientos, capacidades y actitudes. (*Marco Común de Competencia Digital Docente, 2017*). Para la propuesta formativa, se realizó una selección de tres de ellas: Información y Alfabetización Informacional, Comunicación y colaboración y Creación de contenidos digitales.

La competencia de Información y Alfabetización informacional está vinculada a la navegación, búsqueda, filtrado, evaluación y almacenamiento de información, datos y contenidos digitales. En tanto a la *Comunicación y colaboración*, tiene que ver con la comunicación en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en líneas, conectar y colaborar con otros mediante herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes mediante la tecnología digital, teniendo en cuenta la gestión de la identidad digital. Finalmente, la *Creación de contenidos digitales* está vinculada a crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y licencias de uso.

Otro eje de trabajo central fueron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de Educación Digital, Programación y Robótica, para los Niveles

Inicial y Primario, los cuales pretenden, según el documento base, *“facilitar la integración del acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación en los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad digital, de acuerdo a lo establecido en el artículo 88 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206”*. Estos saberes son referentes y organizadores para la tarea de los docentes dentro de las aulas, por supuesto que implica una organización y reorganización de los mismos, pero siempre resignificándolos y contextualizándolos a la diversidad de estudiantes y escenarios educativos.

Finalmente, se trabajó en el caso del Nivel Primario, abordando la presentación de la plataforma jurisdiccional *“Mi Escuela”*, la cual contiene una biblioteca con más de 1500 secuencias didácticas para incorporar a las clases diseñadas por los docentes y un módulo de Aprendizaje Basado en Proyectos, en el cual aloja más de 50 proyectos que el usuario puede tomar como ejemplo para trabajar. Por último, y no menos importante, la plataforma ofrece a docentes y equipos directivos, una sección de formación continua con diversas ofertas en distintos formatos, que se adaptan a los tiempos y organización según la demanda de cada uno.

### **3.- “Desafíos y oportunidades de la apropiación pedagógica”**

Respecto a la metodología de trabajo utilizada, las capacitadoras optaron por una diversidad de dinámicas y actividades que posicionaron a los cursantes en un rol activo en cada momento de la capacitación, con el fin de desarrollar las competencias digitales no solo desde el saber conceptual, sino también desde el saber hacer. Se pusieron a disposición una variedad de herramientas y recursos digitales específicos para cada uno de los Niveles, es decir, que se les brindó la oportunidad de seleccionar y usar aquellas herramientas y recursos que consideren más adecuados para integrar a las propuestas y por supuesto, diseñar sus propios materiales interactivos, promoviendo la creatividad y la adaptabilidad en su enseñanza. Cada encuentro combinó sesiones teóricas con actividades prácticas, fomentando la aplicación inmediata de los conocimientos construidos.

Durante el desarrollo de los dos primeros encuentros emergieron algunas sensaciones de las cursantes al tener que enfrentarse al desarrollo de las actividades presentadas que para ellas resultaban desconocidas. Algunas de las frases escuchadas fueron: *“miedo”, “No me animo a trabajar o aplicar lo que no conozco”, “Todavía me cuesta usar la tecnología”, “Pido ayuda a mi hijo/a Adolescente”*. Cabe destacar que la mayoría de las cursantes se mostraron predispuestas a incluir la tecnología y a utilizar los recursos que tienen en sus escuelas, no solo con los niños, sino también con las familias.

Partiendo de la idea de que desarrollar competencias digitales en el Sistema Educativo requiere una correcta integración de las TIC en las aulas, así como también que los docentes tengan la formación necesaria para ello, otro punto esencial a trabajar fue la gestión de los recursos que las escuelas poseen y los cuales, en algunos casos, permanecen guardados, sin control de cómo y cuándo se usan, provocando muchas veces, por desconocimiento y desinterés, la resistencia a incluirlos dentro de sus propuestas cotidianas. El primer paso fue plantear a los equipos directivos la importancia de redactar un documento y/o acuerdos institucionales, a través de los cuales los docentes puedan distribuir funciones y responsabilidades en relación con los recursos que cada escuela posee (Tablets, kit de robótica, pizarra digital, proyector, computadora). El objetivo de esta actividad se vinculó a la reflexión sobre el uso y gestión de los dispositivos, con el fin de realizar una propuesta de mejora respecto del Proyecto institucional, logrando potenciar el uso de los recursos digitales en favor de la calidad del aprendizaje de los niños. Se remarcó la importancia de poder utilizar los recursos tecnológicos disponibles. Para ello, resulta de suma necesidad un diagnóstico institucional, que posibilite conocer el estado de los recursos, ya que la disponibilidad de los mismos no está dada de antemano, sino que requiere de ciertas acciones y estrategias que se vinculan a la gestión tecnológica.

La gestión de recursos es un aspecto de gran importancia, ya que tiene un impacto directo en el aprendizaje de los niños. Por lo que gestionar la organización y administración de los recursos digitales, así como también la planificación sobre

su uso pedagógico es clave para desarrollar una Educación Digital de calidad.

Durante el curso se remarcó la importancia de la revolución digital, ya que está transformando nuestro trabajo, organizaciones y vida cotidiana. Está presente en los hogares de todo el mundo: niños y jóvenes juegan, acceden a la información, se comunican entre sí y aprenden. Pero, hasta ahora esta revolución no ha transformado la mayoría de las instituciones educativas ni la mayor parte de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. Por esta y otras razones surgen las nuevas pedagogías, las cuales no son simplemente estrategias de enseñanza y aprendizaje. Son modelos facilitados y acelerados por herramientas y recursos digitales cada vez más generalizados que se arraigan en ambientes de aprendizaje que lo miden y apoyan en profundidad en todos los niveles del Sistema Educativo. Dicho aprendizaje *“desarrolla las disposiciones para aprender, crear y hacer que los estudiantes necesitan para prosperar en la actualidad y en el futuro”* (Fullan y Langworthy, 2014).

A lo largo de los siguientes encuentros, se propuso a los cursantes el diseño de documentos colaborativos (Google Docs), momento en el que los docentes crearon y editaron un documento de manera grupal. En el caso del Nivel Primario trabajaron por grupo. En cuanto al Nivel inicial, se agruparon según el núcleo y seleccionaron una temática para abordar en sus proyectos educativos actuales. En el Nivel Primario los cursantes organizaron el acto sobre el 25 de mayo y diseñaron invitaciones, incluyendo otros recursos como Padlet, Lino It, Canva, Wakelet, Mentimeter. De esta manera se potenció el desarrollo de la competencia de comunicación y colaboración.

En relación con la segunda competencia, se presentaron herramientas de creación y de evaluación de contenidos digitales con distintos recursos, como ser Kahoot, Powtoon, Liveworksheets, Canva, Quizziz, Google Slides, Inshot y learningapps, para fortalecer la incorporación de recursos digitales interactivos en las propuestas elaboradas en cada uno de los niveles.

Vale destacar que al finalizar el curso de capacitación, todas las producciones realizadas por los cursantes fueron socializadas en un encuentro integrado por docentes y equipos directivos, con el objetivo de potenciar buenas prácticas educa-

tivas. Todas las actividades fueron trabajadas a través del Campus EduSalta. Si bien en un primer momento costó que los participantes ingresaran, con el paso del tiempo y la colaboración de los tutores se logró la comunicación y participación. El Campus generó un ambiente facilitador, a través de foros y actividades, poniendo en común los temas trabajados en los encuentros presenciales.

Para concluir, algunos de los desafíos de la apropiación pedagógica en esta experiencia fueron:

- Resistencia al cambio: ya que algunos docentes se resisten a adoptar nuevas tecnologías debido a la familiaridad que tiene aún con métodos tradicionales de enseñanza o la falta de confianza en su capacidad para utilizar herramientas digitales de manera efectiva.
- Falta de formación: la escasa actualización y desarrollo profesional específico que puede dificultar la comprensión y el uso adecuado de las TIC en el aula.
- Acceso y equidad: La disponibilidad desigual de recursos tecnológicos puede crear brechas digitales entre estudiantes y escuelas, lo que dificulta la implementación uniforme de estrategias basadas en la tecnología.

La predisposición de los docentes y equipos directivos a incorporar recursos digitales y tecnológicos a sus propuestas se mostró como una gran oportunidad, pudiendo dar cuenta de su relevancia pedagógica en el nivel en el que cada uno se desempeña, lo cual resulta clave al momento de incluir las TIC en el proyecto educativo institucional. En cuanto a otras oportunidades, es importante resaltar las instancias presenciales de trabajo articulado en las que enriquecieron no solo la gestión, sino también la dimensión pedagógica.

---

## CONCLUSIONES

---

Las transformaciones sociales y culturales que vinieron de la mano de las TIC, así como su integración en las propuestas pedagógicas —sus usos “escolares” o “educativos”— implican cambios en la organización pedagógica del aula, las nociones de cultura y conocimiento, y en la forma en que

se producen los saberes (Dussel, 2010). Esto nos plantea nuevos desafíos y nuevas oportunidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A lo largo de esta experiencia formativa en el marco del Curso “Apropiación Pedagógica de las TIC en el aula”, identificamos distintos desafíos y oportunidades respecto a la apropiación genuina de las TIC en los Niveles Inicial y Primario. *En este sentido se propuso reflexionar en torno a los aspectos fundamentales que apuntan a construir una mirada integral sobre las TIC en la escuela* (Kelly & Lugo, Matriz TIC, IIPE-UNESCO, 2011).

Uno de los principales desafíos que encontramos fue el nivel básico o nulo (en algunos casos) de competencias digitales y conocimientos respecto al uso pedagógico de las TIC. A su vez, entendiendo que los equipos directivos son un pilar clave para la inclusión y apropiación pedagógica, ya que son los encargados de brindar a la comunidad educativa un marco de referencia para la inclusión de las TIC, teniendo en cuenta todas las dimensiones de la gestión (pedagógica, administrativa, organizacional y comunitaria), se hizo preciso fortalecer a estos equipos en la gestión, para trabajar en torno a los cambios emergentes.

Retomando el objetivo central de la capacitación, asociado a la reducción de la brecha de apropiación genuina de las TIC, se puede agregar que lo brindado en cada encuentro pretendió empoderar a los actores educativos que participaron, para ir más allá del uso instrumental, comprendiendo que la apropiación pedagógica implica establecer objetivos pedagógicos a fin de promover el desarrollo de las competencias en docentes, estudiantes y directivos.

Consideramos entonces que esta experiencia resulta de relevancia para seguir contribuyendo a la planificación de políticas educativas pensadas como una oportunidad para potenciar la mejora en la calidad educativa y la innovación pedagógica en torno a la Educación Digital. Así como también para la mejora progresiva de los procesos educativos dentro de las instituciones de nuestra provincia.

---

## REFERENCIAS

---

### Artículo científico en línea:

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad.

Hervás, C., López, E., Real, S., & Fernández, E. (2016). Tecnofobia: competencias, actitudes y formación del alumnado del Grado en Educación International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 6, 83-94 ISSN: 2386-4303

### Documento en línea:

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Marco pedagógico para la educación digital: nivel inicial. - 1.a edición para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2016.

INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente – Septiembre 2017. Todas las imágenes utilizadas mantienen licencia Creative Commons BY-SA.

Lion, C. (2019). Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores. Análisis comparativos de políticas de educación y tic. IIPE. Disponible en: [https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/actividades/2019-09/Análisis%20comparativos%20-%20Políticas%20TIC%20-%20Carina%20Lion\\_0.pdf](https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/actividades/2019-09/Análisis%20comparativos%20-%20Políticas%20TIC%20-%20Carina%20Lion_0.pdf)

Rossi, A. (2015) La apropiación Tecno - pedagógica en la escuela. Un estudio de casos (Tesis doctoral). Barcelona, ES: Universitat de Barcelona. Disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/376704#page=1>

TIC'SY, M. D. V. (2021). LA TECNOFILIA: USO COMPULSIVO DE LAS TIC Y LAS REDES SOCIALES. Problemas Actuales y Posibles Soluciones 2021, 116.

# Apropiación pedagógica de las TIC como política educativa digital

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

**Mg. Julio Cesar Corimayo**

Especialista en Políticas Educativas Digitales  
juliorimayo@gmail.com

**Profesora Andrea Elizabeth Lema**

profeandrea@gmail.com

## RESUMEN

La presente ponencia pretende dar a conocer la política educativa digital jurisdiccional que complementa las políticas educativas digitales nacionales. La misma es llevada a cabo por el Equipo de Educación Digital, dependiente de la Subsecretaría de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica, perteneciente al Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta.

Desde el año 2022 se vienen realizando diversas instancias de capacitaciones de formación para equipos directivos y docentes de instituciones de gestión estatal y privadas cuota cero en Salta Capital, con la finalidad de disminuir la brecha de apropiación de las TIC y fomentar el uso de herramientas y estrategias pedagógicas digitales. Estos procesos de capacitación han requerido del compromiso y trabajo colaborativo de los equipos institucionales, fortaleciendo el rol de los docentes y directivos como actores clave en la implementación de las TIC en la educación.

**Palabras Clave:** Política Educativa Digital - Apropiación Pedagógica de las TIC - Educación Digital - Competencias digitales docentes

## INTRODUCCIÓN

Se puede afirmar que la Apropiación Pedagógica de las TIC es fundamental para mejorar la cali-

dad educativa en el país. Para lograr esto, es necesario que los docentes se formen en el uso de las TIC, adquiriendo habilidades técnicas y reflexionando sobre su aplicación pedagógica. Además, se deben diseñar actividades que promuevan el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración entre los estudiantes, aprovechando el potencial educativo de las TIC. También es esencial fomentar un uso responsable y ético de las tecnologías, enseñando a los estudiantes sobre aspectos como el respeto a los derechos de autor y la seguridad en línea.

En el desarrollo de la Política Educativa Digital jurisdiccional se plantea la hibridación de la enseñanza, combinando la presencialidad con la presencialidad remota mediada por las TIC, aprovechando las fortalezas de cada formato. Las líneas de acción estratégicas definidas en la Política Educativa Digital incluyen el diagnóstico institucional para la definición de escenarios educativos, la formación de docentes y directivos, la integración curricular de contenidos digitales, la producción de recursos y proyectos pedagógicos innovadores, la implementación de plataformas digitales como "Mi Escuela", la realización de jornadas de "vínculos en entornos digitales", la creación de ciclos formativos docentes en educación digital, y la implementación de instancias formativas en formato de Ateneos.

Durante los meses de abril y junio, se pusieron en marcha diversas instancias de capacitación para equipos directivos y docentes de diferentes instituciones de gestión estatal en Salta Capital,

con el objetivo de formar en el uso de herramientas y estrategias pedagógicas digitales, proceso que ha fortalecido notablemente el rol de los docentes y directivos como actores clave en la implementación de las TIC en la educación.

La Apropiación Pedagógica de las TIC implica mucho más que solo usar herramientas tecnológicas en el aula. Se trata de integrar las TIC en la planificación y desarrollo de las clases de manera coherente y pertinente, empleando estrategias pedagógicas que aprovechen el potencial educativo de estas herramientas. La clave está en centrarnos en el aprendizaje y utilizar las TIC como un medio para alcanzar objetivos educativos más ambiciosos.

En primer lugar, es imprescindible que los docentes se apropien del uso de las TIC. Esto implica adquirir habilidades técnicas, pero también reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas de su uso. Los docentes deben ser capaces de seleccionar, adaptar y crear materiales digitales que se ajusten a los contenidos curriculares y a los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Además, deben estar familiarizados con las prácticas educativas innovadoras que permitan aprovechar al máximo el potencial de las TIC.

En segundo lugar, la Apropiación Pedagógica de las TIC implica el diseño de actividades que promuevan el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración entre los estudiantes. Las TIC pueden brindar oportunidades para la personalización del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes trabajen a su propio ritmo y en función de sus intereses individuales. Asimismo, propician el acceso a recursos y fuentes de información variadas, permitiendo que los estudiantes puedan investigar y construir su conocimiento de manera autónoma.

Por último, es esencial que los docentes promuevan un uso responsable y ético de las TIC. Esto implica enseñar a los estudiantes sobre el respeto a los derechos de autor, la privacidad y la seguridad en línea. Los docentes deben ser modelos de buen uso de las TIC, fomentando un comportamiento digital ético y enseñando a sus estudiantes a aprovechar las oportunidades que brinda la tecnología de forma responsable.

Mediante el seguimiento y evaluación de estas líneas de acción, se podrá identificar las per-

cepciones de los docentes hacia el uso de las TIC, describir cómo se incorporan estas tecnologías en las prácticas áulicas, analizar el impacto de las propuestas en el rol docente y en la dinámica de trabajo de las escuelas, y determinar los factores que inciden en las actitudes y prácticas docentes para implementar mejoras en cada propuesta.

---

## DESARROLLO

---

Como es sabido a nivel internacional se plantean tres brechas digitales: 1) la brecha de accesibilidad a las TIC; 2) la brecha de apropiación de las TIC; y 3) la brecha de género con respecto a las TIC. La política educativa digital a la que hacemos referencia es “La Apropiación Pedagógica de las TIC en el Aula”. Frente a la entrega de equipamiento, el avance de la conectividad de las instituciones y la aparición de distintos tipos de imprevistos que debemos afrontar para dar continuidad a las trayectorias escolares de nuestros estudiantes, vemos la necesidad de desarrollar competencias digitales docentes que se conviertan en herramientas útiles para desenvolvernos cómodamente en nuestra cotidianeidad. *“La competencia digital se entiende como conocimientos, habilidades, destrezas que no son micro habilidades instrumentales, sino que se entrecruzan con un ejercicio reflexivo y permanente sobre el rol, reconocimiento de quiénes son los estudiantes, de la cultura y las condiciones institucionales, entre otros aspectos de relevancia”.* (Lion, 2015)

En la Provincia de Salta contamos con 862 instituciones de nivel inicial, 751 instituciones de nivel primario, 251 instituciones de nivel secundario común y técnica, 105 instituciones de EPJA y 53 instituciones de nivel superior, a muchas de las cuales se les hizo entrega de equipamientos y conectividad en diversas cantidades, y los docentes recibieron diferentes capacitaciones sobre el uso de los distintos dispositivos recibidos.

Desde el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta se considera que es necesario dar un paso más en la Apropiación Pedagógica de las TIC en el aula. En un primer momento, durante el año 2022 se trabajó con 95 escuelas de la capital con la colaboración de la Dirección General de Educación

Primaria, quien determinó los grados críticos y los espacios curriculares que requieren atención prioritaria, y con su ayuda se definieron distintos escenarios posibles, dependiendo de los diversos ecosistemas tecnológicos institucionales, es decir, de la infraestructura tecnológica disponible, de la formación en TIC de los equipos de gestión y docentes. Una vez definidos los diferentes grupos, se inició el proceso de formación y desarrollo profesional docente en TIC para equipos directivos y docentes de 1ero, 4to y 7mo grado de los espacios curriculares Lengua, Matemática y Lengua Extranjera.

Como primer dispositivo de la Apropriación Pedagógica de las TIC se propuso un trayecto formativo de cinco encuentros para lograr dicha apropiación, dentro del cual se abordaron temas esenciales de Educación Digital, como la Ciudadanía Digital. Además, se impulsó el trabajo colaborativo en todas las instancias de Mesas de Gestión, se presentaron herramientas digitales que permiten la interactividad, socialización e intercambio de experiencias, que luego dio lugar a propuestas áulicas con inclusión genuina de las TIC, se trabajó con las planificaciones anuales y se contribuyó a la incorporación y uso de recursos tecnológicos (dispositivos y herramientas digitales), se entrenó la mirada objetiva para detectar oportunidades de implementación de las tecnologías en momentos claves dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se exploraron las posibilidades pedagógicas de los recursos para que cada docente pueda generar en sus aulas experiencias de aprendizaje.

Este proceso de formación logró llegar, en muchos casos, a la apropiación genuina de las tecnologías para transformar las prácticas áulicas, por lo cual, en el año 2023 se inició un proceso de escalabilidad y transversalidad incluyendo en la Política Educativa a las Instituciones de todos los niveles: Inicial, Primario, Secundario y Superior. Para ello se formó un equipo de Educación Digital dependiente de la Secretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente, que tiene referentes en cada uno de los niveles para trabajar de manera articulada con cada Dirección General de Educación.

Esta Política Educativa Digital plantea el desarrollo de diversas instancias de formación docen-

te para la integración de las tecnologías en una modalidad híbrida. Cuando hablamos de “hibridación” nos referimos a un modelo de enseñanza que se articula a partir de la mediación tecnológica, instancias de trabajo de presencialidad física y de presencialidad remota, en una única experiencia, aprovechando las fortalezas y posibilidades que ofrece cada uno de los espacios para enseñar y aprender; un modelo cuyo propósito es combinar e integrar espacios de trabajo cara a cara y a distancia, tanto en encuentros sincrónicos como asincrónicos.

Las diversas actividades de formación están destinadas a equipos directivos y docentes de las instituciones de gestión estatal de Salta Capital en una primera instancia y del interior en el 2do y 3er trimestre.

Para los distintos niveles se realizaron cuatro encuentros, dos con presencialidad y dos con presencialidad remota, en los que se trabajó en la modalidad de “mesas de trabajo”, se establecieron acuerdos sobre usos de las TIC y se acordó brindar formación en herramientas digitales para el trabajo con estrategias pedagógicas digitales y en la modalidad remota, a través de un aula digital en el Campus de Edusalta, donde docentes y directivos tenían acceso al material digital para acompañar el proceso de re-aprendizaje. Este proceso requirió del compromiso y del trabajo colaborativo de los equipos institucionales, además, el fortalecimiento del rol y la autoridad de los actores institucionales en los procesos de construcción de conocimiento en torno a las TIC, con las TIC y a través de las TIC.

La instancia de intervención tuvo encuentros de formación donde se brindaron estrategias de enseñanza acompañadas con herramientas digitales para ser aplicadas en el corto plazo. A partir del primer encuentro presencial trabajaron con sus planificaciones para comenzar a diseñar propuestas con TIC para el aula y la implementación de las mismas. Entre el desarrollo de los encuentros presenciales debían ingresar a la plataforma y subir sus actividades, y en el último encuentro se realizó una socialización de las experiencias por parte de los docentes y directivos.

Las líneas de acción estratégicas que se definieron son:

**Línea 1:** Definición de escenarios: Trabajo coordinado con las Direcciones Generales de Educación Inicial, Primario, Secundario, Técnica, EPJA, Superior y el equipo de Educación Digital con los fines de conocer el estado de Situación de las Instituciones y de las competencias digitales de los docentes y directivos (A través de encuestas y visitas a las instituciones).

**Línea 2:** Formación a Docentes y Directivos: Formación por grados/áreas a través de Mesas de trabajo para la Apropriación Pedagógica de las TIC y la implementación en sus aulas. Se llevaron a cabo 4 encuentros presenciales de formación, trabajo en Plataforma Digital y el último encuentro presencial de socialización de experiencias.

**Línea 3:** Integración curricular de contenidos de ED. Acuerdos pedagógicos de inclusión en la planificación anual y propuestas didácticas. Inclusión de Nuevas Propuestas Pedagógicas que integren las TIC en los documentos institucionales como PEI, PCI y planificaciones áulicas. (Aula Aumentada, Clase Invertida, Modelo de Gestión de la Información en ambientes digitales, Aprendizaje Móvil) para la inclusión genuina de las TIC.

**Línea 4:** Producción de recursos / propuestas / proyectos pedagógicos innovadores. Diseño de propuestas didácticas con inclusión genuina de las TIC.

**Línea 5:** Jornada de Convivencia “Vínculos en entornos digitales”, destinada a Directivos y Docentes de los distintos niveles, en la cual se establece como propósitos identificar los rasgos de los vínculos y su particularidad, recuperar la dimensión del conflicto como inherente a toda relación y pensarla en función de los malentendidos, analizar la problemática del ciberbullying y reflexionar sobre los vínculos, todos estos aspectos relacionados a los entornos digitales.

**Línea 6:** Implementación de Plataforma “Mi Escuela”, que no solo es una plataforma accesible de manera gratuita y sin gasto de datos en conexión desde dispositivos móviles y para todas las

instituciones de nivel primario y secundario de gestión estatal y privadas cuota cero, sino que además consta de 1500 secuencias didácticas listas para utilizar y material multimedia de las distintas áreas, como así también una gran variedad de propuestas para el trabajo basado en ABP y talleres gratuitos como por ejemplo: El ABC del ABP, Aula invertida, Pensamiento computacional, Aprender a pensar y pensar para aprender, entre otros.

**Línea 7:** Puesta en marcha de “Ciclo Formativo Docente en Educación Digital” con puntaje, el cual consta de cinco espacios de aprendizaje-taller destinados a desarrollar competencias digitales en los/as docentes y está compuesto por cinco talleres: “Competencias digitales docentes”, “Manos a la obra: como enriquecer tu clase con herramientas interactivas y digitales”, “Desafíos y oportunidades de la Inteligencia Artificial en la Educación”, “El ChatGPT en el entorno educativo” y “Evaluación formativa en la era digital”.

**Línea 8:** Implementación de instancias formativas en el formato de Ateneos destinada a las instituciones que ya recibieron la primera capacitación de nivel básico en “Apropriación pedagógica de las TIC en el aula” en 2022. Los mismos constan de tres encuentros semipresenciales y establece como objetivos principales: Analizar y reflexionar sobre propuestas didácticas que incluyan herramientas digitales, fortalecer el uso pedagógico de recursos tecnológicos en las propuestas áulicas y promover el desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes para su uso responsable y creativo, y de esta manera avanzar de nivel básico a nivel medio.

**Línea 9:** A partir del seguimiento y evaluación de cada línea de acción podríamos describir y analizar el impacto de la propuesta en el rol docente y en la dinámica de trabajo de la escuela; como también analizar y explicar los factores que inciden en las actitudes y prácticas docentes, para poder definir los nuevos escenarios del próximo año e incorporar mejoras en cada propuesta de nivel medio y avanzado.



## CONCLUSIONES

En conclusión, la disminución de la **brecha digital de apropiación de las TIC**, se puede hacer efectiva a través de los docentes, ya que la Apropiación Pedagógica de las TIC es un proceso necesario en la educación del siglo XXI. Los educadores deben adquirir las habilidades y desarrollar las competencias necesarias para utilizar las TIC de manera efectiva en el aula, y enseñar a los estudiantes a convertirse en usuarios críticos y responsables de la tecnología. Esta apropiación nos desafía a repensar nuestras prácticas docentes convencionales y a aprovechar las oportunidades que ofrece la era digital para potenciar el aprendizaje. En la medida en que logremos integrar de forma efectiva las TIC en nuestras clases, estaremos preparando a nuestros estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual y futuro.

Para llevar a cabo este proceso de formación, se realizaron diferentes instancias de capacitación, que incluyeron talleres presenciales, capacitación en línea, y la creación de comunidades virtuales de aprendizaje. Los docentes fueron y serán orientados en el uso de herramientas digitales y se les brindaron recursos y materiales didácticos para su implementación en el aula.

Además, se promovió el trabajo en equipo y la colaboración entre los docentes, para que pudieran intercambiar experiencias y buenas prácticas en el uso de las tecnologías. Estas instancias de intercambio y colaboración fueron facilitadas a través de la plataforma digital, donde los docentes pudieron compartir sus propuestas, reflexiones y dudas.

Esta iniciativa buscó transformar las prácticas docentes, incorporando las tecnologías de manera significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El objetivo final es que los docentes adquieran competencias digitales, sean capaces de utilizar de manera efectiva las tecnologías en el aula, adaptándolas a las necesidades y características de las aulas heterogéneas. Además, se buscó fomentar el uso responsable de las tecnologías y promover la alfabetización digital entre los docentes y estudiantes, mejorando así la calidad educativa en las escuelas de la Provincia de Salta.

## 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:

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires. Paidós.

### 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:

Mérida Martínez, Y. y Acuña Gamboa, L. A. (2020). Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>

### 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/>

Lugo, M. T., & Delgado, L. V. (2020) Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina. Disponible en: <https://www.cippec.org/publicacion/hacia-una-nuevaagenda-educativa-digital-en-america-latina/>

LUGO, T. (2016): Las políticas TIC en América Latina, un mosaico heterogéneo. Oportunidades y desafíos, en Lugo, M. T.(Coord.) (2016): Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas. Buenos Aires, IPE-UNESCO.

UNESCO (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, Educación 2030. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/>



- images/0024/002456/245656s.pdf
- UNESCO (2017) Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300s.pdf>
- UNESCO (2015) Declaración de Qingdao. Aprovechar las oportunidades digitales. Liderar la transformación de la educación. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002333/233352m.pdf>
- UNESCO, (2015): Educación 2030 Declaración de Incheon Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
- Artículo periodístico en línea:**
- BID (2020) El impacto de la infraestructura digital en las consecuencias de la COVID-19 y en la mitigación de efectos futuros. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-impacto-de-la-infraestructura-digital-en-las-consecuencias-de-la-COVID-19-y-en-la-mitigacion-de-efectos-futuros.pdf>
- CEPAL (2017). Financiamiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe Desafíos para la movilización de recursos.
- COBO, C. (2015): Nuevas formas de evaluar, en Lugo, M. T.(Coord.) (2015): Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Domínguez, D., Álvarez, J. F., & Gil-Jaurena, I. (2016). Analítica del aprendizaje y Big Data: heurísticas y marcos interpretativos. *Dilemata*, (22), 87-103. Disponible en: <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000042/450>
- FULLAN, M. y LANGWORTHY, M. (2014): Capítulos 1 a 3 en Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad, London: Pearson (licencia creative commons). Disponible en: <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>
- FULLAN, M.; MUNBY, S. (2016) De adentro para afuera y de abajo para arriba. Líderes del medio. Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo. Montevideo, Uruguay.
- JARA. I., (2015): Infraestructura digital para la educación. Avances y desafíos para América Latina, Caps. 2 y 3. IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/siteal-infraestructura-digital-educacion.pdf>
- KELLY, V. y LOPRESTI, M. (2022) Políticas Digitales en Educación en pandemia. El caso argentino (versión preliminar). IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1koUdyB-3mKOYxVE1rzEkQJwTuABed5m45/view?usp=sharing>
- Lugo, M. T., Ithurburu, V. S., Sonsino, A., & Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *Edu-tec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 23-36. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.17>
- LUGO, M. T., KELLY, V. y SCHURMANN, S. (2012): "Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo 1:1". *Campus Virtuales Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa*. Vol 01, No I, 2012. Disponible en: <https://issuu.com/revistacampusvirtuales/docs/1>
- Lugo, M. T., Loiacono, F. (2020) Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. Disponible en: <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/2>
- LUGO, M. (2011), "Las nuevas configuraciones institucionales: ¿Algo nuevo o más de lo mismo?", en Gairín Sallán, J. (coord.) *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*. Serie Informes Red AGE No 2, Red AGE, Santiago de Chile.
- Marvin Melgar Ceballo (2012). *Manual para el desarrollo de mapeo de actores claves (MAC)*. México: Proyecto Municipios y desarrollo sustentable.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2017) Competencias de Educación digital. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/>

- default/files/competencias\_de\_educacion\_digital\_1.pdf
- OREALC UNESCO (2017) E2030: Educación y habilidades para el Siglo XXI. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247286S.pdf>
- ORTEGÓN, E., PACHECO, J., PRIETO, A. (2005). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. Santiago, CEPAL. Disponible en: [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518_es.pdf)
- POGGI, M. (2008), "Evaluación educativa: sobre sentidos y prácticas", en Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008, vol. 1, No 1.
- ROJAS, P. (2017). Learning analytics. Una revisión de la literatura. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83449754006.pdf>
- SUNKEL, G.; TRUCCO, D. y ESPEJO, A. (2014) La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional. Santiago de Chile: CEPAL.

# Construyendo experiencias interculturales, a partir de narrativas

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

**Cintia Yamila Torres**

Profesorado de Educación primaria  
cintia.trr11@gmail.com

**Maribel Roxana Chauque**

Profesorado de Educación primaria  
roxanachauque9@gmail.com

**Elsa Sonia Cruz**

Profesorado de Educación primaria  
solelsasonia@gmail.com

## RESUMEN

Este proyecto consiste en contar nuestras experiencias de formación en lugares aledaños de nuestra comunidad a fin de conocer nuevas realidades, lo cual fue muy fructífero para nuestras prácticas.

Esta propuesta se llevó a cabo gracias a la continua predisposición a realizar cualquier actividad necesaria para el encuentro. Para facilitarlos, decidimos dividir los trabajos por grupos, de modo que pudiéramos avanzar y terminar en tiempo y forma. Sin embargo, la situación de cada integrante no era muy buena, por lo cual la ayuda mutua fue muy importante.

Al llegar a la institución designada nos encontramos en un contexto diferente al nuestro, pues la misma constaba de dos niveles: primario y secundario. Esta coincidencia cambió nuestra mirada como docentes, pues verlos alejados de la comodidad y de sus familias, con un solo propósito, el de cumplir con sus derechos, nos causó gran impacto.

**Palabras claves:** Expedición Pedagógica - Aprendizaje - Experiencias - Narrativa - Interculturalidad.

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo pretendemos socializar la experiencia de formación que logramos hacer desde distintas cátedras en el marco de un proyecto desarrollado por la Coordinación de la Modalidad en E.I.B, el Instituto de Educación Superior N° 6056, y el CISEN. Queremos describirla por medio de la memoria y la subjetividad y expresar cómo nuestros cuerpos se trasladaron a distintos lugares. Mismos a los cuales el instituto no llega, logrando realizar distintas actividades, como rincones literarios, obras de teatro y reflexiones en conjunto con los docentes de cada institución.

Para nosotros esta experiencia de formación marcó un antes y un después porque gestionar ante los administrativos cuestiones pedagógicas fue un gran desafío. El encontrarnos con estudiantes en contextos de gran heterogeneidad, nos hizo pensar de pronto que a nosotros, como futuros docentes, nos hace falta construir más saberes acerca de la interculturalidad. Los contenidos se deben adecuar, pero también se requiere fortalecer lo que cada estudiante en cada contexto trae consigo, para que puedan aprovechar el derecho a la educación.

## Detrás de escena...

Desde el momento en que se nos comunicó que concurriríamos a estas escuelas, nos invadió gran felicidad. Visitar otros lugares y conocer otras realidades sería magnífico para nuestras prácticas. El grupo fue conformado por nueve integrantes, en relación con nuestro desenvolvimiento en las materias de la carrera. Tuvimos diferencias, como es lo normal, pero el trabajo fue ameno.

Llegada la hora de decidir a qué institución concurriríamos, el profesor David Condorí, quien estaba a cargo del proyecto, empezó la reunión. Los establecimientos disponibles eran los siguientes: Santa Cruz del Aguilar, San José del Aguilar, San Marcos de Trigo Huaico y San Francisco de Tuc-Tuca.

Debido a algunas cuestiones propias del área de las prácticas en la que estábamos interviniendo, nuestro grupo no podía optar por ir a determinadas instituciones, como Santa Cruz, San José o San Marcos de Trigo Huaico; ya que los encuentros en las mismas estaban pactados durante las fechas en las que seguíamos en otras escuelas. De modo que, debido al tiempo disponible, se nos designó asistir al último encuentro en San Francisco de Tuc-Tuca.

Al saber el destino decidimos investigar y para ello las referencias de una de nuestras abuelas, quien conocía hasta el más remoto rincón de los valles del municipio de Nazareno, nos sirvieron para saber exactamente dónde quedaba. Para entonces, generalmente aquí ya es época de lluvias. Las mismas comienzan en octubre en algunos casos, por lo que nuestro temor era que el clima no favoreciera nuestra travesía o quizás borrara el camino, dado que para llegar allí es preciso cruzar ríos.

De alguna manera dejamos los sentimientos negativos para pensar en que todo se daría de la mejor manera. Vivirlo fue fantástico. Vale recordar que en cada obra la organización, la logística y el detrás de escena son fundamentales para la experiencia.

Esta aventura comenzó con noches de desvelo, feriados sin descansar, con días interminables. Las semanas pasaban y parecía que no había fin. Arduo trabajo nos esperaba al salir del terciario, o quizás antes también, pero ver las sonrisas de los

pequeños el día del encuentro era la satisfacción más grande.

La organización en primera instancia era casi imposible, por los trabajos que teníamos pendientes en el terciario. Entonces los encuentros quedaban en segundo plano. Luego de varios intentos se pudo concluir, como dicen "somos hijos del rigor".

Pautamos una fecha para la reunión grupal, la cual finalmente se llevó a cabo pero con un integrante menos. De todos modos, mientras íbamos analizando y recabando información nos comunicábamos por medio de un grupo de whatsapp, creado exclusivamente para dicha organización. Fueron varios encuentros en los cuales debatíamos sobre las distribuciones de tareas; creímos que de esa manera se podía hacer más, dando a cada uno una labor a realizar. Además, elegimos una coordinadora a fin de organizar los tiempos. Llegada la hora de concurrir a la escuela, y luego nos dividimos en grupo de a tres. Esto nos ayudó a disponer mejor las cosas previas al viaje como la realización de los rincones literarios, notas con el fin de solicitar ayuda monetaria o de elementos necesarios para nuestra excursión, la realización de los presentes que se les daría a los niños y miembros de la institución, como así también del telón que pondríamos en la entrada del establecimiento, entre otros aspectos.

Los momentos previos vividos de alguna manera fueron satisfactorios. Nuestro grupo en particular estuvo muy bien predispuesto en todo el proceso hasta la conclusión del proyecto, por lo que podemos decir que hicimos un buen trabajo. Nos complementábamos en cada decisión y eso era bueno. Planteamos las tareas a realizar y programamos los días para ello, esa era la forma en que nos manejábamos, no había ningún inconveniente cuando se trataba de avanzar con la labor.

La realización de los materiales didácticos duró alrededor de un mes y algunas semanas más; noches sin dormir, feriados que no eran feriados para nosotras y fines de semanas con trabajo arduo, pero con el objetivo siempre en mente, que todo salga como lo planteamos y con la felicidad de ver una sonrisa en los niños.

La tarea por la que empezamos, fue hacer las letras del telón. Entonces compramos los útiles necesarios y empezamos. Luego de haber ya calado las letras seleccionadas para la frase que tendría el

telón, al momento de recortar, nos dimos cuenta de que algunas de ellas las habíamos calcado al revés, el brillo de la goma eva se debía ver, pero estaba dado vuelta. Fue un caos, porque tuvimos que volver a calcarlas. Desde ese instante empezamos a tener **más en cuenta cómo ubicar cada letra antes de calcarla. En fin, de los errores se aprende.**

**Al terminar con la frase, luego de varios días, ya nos esperaba otro trabajo, y era el de comenzar nuestro rincón literario. Ya con anterioridad veníamos armando recursos; nos repartimos el trabajo, ya que lo creíamos conveniente porque avanzaríamos más rápido. Por lo que en esta instancia, algunas cosas las hicimos de manera individual.**

También, nos propusimos hacer títeres y un titiritero. La realización de este nos llevó tiempo, puesto que necesitábamos un cartón muy grande y el único lugar donde lo encontraríamos era en la mueblería del pueblo. Estuvimos a la espera de ese valioso cartón, aunque ya teníamos uno que una camarada tenía guardado, pero faltaba otro. Por una semana anduvimos pasando por ese lugar, ya que era el único sitio en el que encontraríamos uno. Preguntamos muchas veces si ya habían desarmado algún mueble para quedarnos con el cartón, y muy amablemente nos decían que pasemos de nuevo en unos días. Luego de unas semanas regresamos y por fin obtuvimos el tan preciado cartón, fue una odisea, pero valió la pena esperar. Con todos los materiales ya listos, iniciamos con el titiritero; tardamos varios días porque debíamos reforzarlo con varias capas de engrudo. Cada jornada que pasaba, había menos detalles que pulir.

La situación en la que nos agarró este proyecto era un poco triste, económicamente no nos encontrábamos bien, veníamos de unas prácticas arduas en las que invertimos algo de dinero, entonces nuestro presupuesto estaba ajustado. Nos ayudamos bastante en todo el transcurso del proyecto, si a una le faltaba algo, se le brindaba ayuda. Nos acompañamos muy bien en todo el recorrido. En varias ocasiones nos quedamos hasta muy tarde trabajando con nuestro rincón, teníamos planteado un poco de todo: títeres planificados para los niños de segundo ciclo junto a un dado didáctico a modo de estrategia, el cual nos ayudaría a incurrir sobre la comprensión de un cuento que abordaríamos; para los más pequeños decidimos que un rotafo-

lio sería adecuado, acompañado también de otro dado didáctico, que contenía partes de la secuencia y algunas preguntas; y una **última estrategia, la elaboración de los monstruos de las emociones, cuyo objetivo era el conocer las emociones que vivieron en el momento que le contamos la historia.** La Caperucita roja era la elección del cuento, la creíamos pertinente, ya que nuestro rincón literario pertenecía a los cuentos maravillosos. Para ello nos pareció una muy buena idea buscar los disfraces de los personajes principales, para darle más entusiasmo a la historia; fue un poco difícil, pero con la ayuda de algunas personas, ángeles que salieron a nuestra salvación, los conseguimos.

Luego de tanto recortar goma eva, cartulina, afiches... terminamos con los detalles de nuestro stand, y ya solo nos quedaba imprimir algunas imágenes para poner en nuestro telón, pero eran muchas. Unas las debíamos hacer en posters, recortarlas y pegarlas. De igual manera, ya faltaba menos. Al finalizar con todo ello, iniciamos con la colocación de alfileres; nos pinchamos los dedos un poco, pero quedamos maravilladas. La producción final estaba impecable, quedamos complacidas.

Al cabo de unos días debíamos reunirnos nuevamente pero con todos los integrantes del grupo, ya que debíamos practicar una obra de teatro y un sketch de payasos. Dicha obra fue modificada, pues otro grupo ya había seleccionado la misma. Nuestra profesora de lengua, Roxana Valdéz, nos dio la idea de poder cambiar las escenas, inventando otras; le hicimos caso y al terminar el guion nos encantó. Veríamos cómo surgía todo luego.

Llegó el día de juntarnos, elegimos la cancha del colegio, era conveniente hacerlo ahí **por el gran espacio que había.** Asistimos casi todos, pero, una vez más, faltaba un integrante que además tenía uno de los papeles principales. Por cuestiones personales no podía ir a los encuentros, entonces decidimos cambiar los personajes. Pudimos ensayar y aunque no salió como queríamos, nos conformamos.

Después de habernos juntado ese día, nos encontramos en nuestro terciario más cerca de la fecha. Estuvimos todos, por lo que pudimos precisar qué nos faltaba: ya teníamos el transporte, mercadería que utilizaríamos para hacer el desayuno

y almuerzo, habíamos enviado todas las notas, en algunas teníamos respuesta y en otras no. Algo que tenía preocupadas era conseguir el peloteo que habíamos considerado para nuestras actividades. Para nuestra suerte, en las últimas horas antes del viaje, nos dieron la tan ansiada noticia de que ya estaba disponible, listo para retirarlo.

La noche previa al viaje alistamos los materiales dentro de bolsas de consorcio, guardamos todo lo que respectaba a nuestro rincón literario, disfraces para la obra, parte de la escenografía, el telón ya previamente armado, como así también palomitas de maíz, planteadas para darles a los estudiantes en nuestro rincón mientras disfrutaban del cuento. Ya estaba todo en orden, la satisfacción era única y la ansiedad por estar allí también.

El chofer de la tráfico que nos llevaría a destino nos solicitó que lo esperáramos en la cancha de Nazareno, entonces decidimos que una buena opción sería que todas nos quedásemos a dormir en casa de una compañera, puesto que estaríamos más cerca del punto de partida. Nos acostamos a las 00 e hicimos sueño profundo hasta las 3 de la madrugada, hora en la que debíamos levantarnos para prepararnos y salir.

### **Hora de actuar...**

Nos despertamos alrededor de las 3:00, nos cambiamos rápidamente, tomamos el té y empezamos a llevar todas las bolsas a la cancha de la comunidad. Para ello hicimos dos viajes, ya que eran demasiadas bolsas. Guardamos todo en la tráfico y para entonces ya era hora de salir.

Partimos de la cancha a la rotonda a las 4:00 aproximadamente, pues tres compañeros del grupo nos esperarían allí. Para cuando llegamos, ellos ya se encontraban en el sitio acordado, y aunque se veían muy contentos en realidad estaban algo molestos. Como todos sabemos, cuando pactamos una hora, siempre hay quienes llegan media hora después. Entonces nosotros calculamos más o menos la hora en la que ellos estarían llegando y fijamos estipulamos encontrarnos antes a fin de que sean puntuales.

Ya con todo el grupo en la tráfico, emprendimos rumbo hacia la escuela de San Francisco. Teníamos una hora y media de viaje. El vehículo paró

kilómetros antes, ya que debíamos buscar el motor para hacer andar al pelotero. Luego de tenerlo en nuestras manos continuamos con el viaje.

Arribamos a San Francisco a las 6:30 aproximadamente. Cuatro de nuestras compañeras que utilizaron otro transporte para viajar ya habían llegado. Ellas también habían hablado con la directora que, al recibirlas, les comunicó qué aulas podíamos utilizar para trabajar. Las rejas del establecimiento estaban abiertas, entonces entramos y ubicamos todas las cosas que habíamos llevado. En nuestro caso, el lugar en donde organizaríamos nuestro rincón era el comedor principal, el cual sería compartido con otros compañeros, los del rincón regional. De modo que tuvimos que pedir permiso para entrar allí y también para pasar a la cocina, ya que debíamos realizar la chocolatada para los niños. Como la escuela cuenta con albergue y los pequeños estaban todavía dormidos, tuvimos que evitar hacer ruido.

Iniciamos colgando nuestro telón junto al nombre del rincón que nos identificaba y una variedad de adornos como mariposas, honguitos, flores, todos referidos a la temática que trabajaríamos. Ubicamos el titiritero y una mesa en la cual pondríamos una mini biblioteca con libros de cuentos. Armamos el rotafolio, ya que el mismo tenía una estructura de hierro; en otra mesa pusimos los dados didácticos y los monstruos de las emociones; la alfombra la colocamos en el suelo y finalmente pusimos unas sillas detrás para algunos docentes y niños.

Finalizamos con todo diez minutos antes del desayuno, lo cual demuestra que la administradora del tiempo hizo una buena labor, pues contaba con el cronograma que habíamos elaborado cronometrando el tiempo con su celular, tenía alarmas que sonarían cada vez que tuviéramos que realizar otra acción.

Eran las 8.10 aproximadamente cuando los niños empezaron a llegar. Nos miraban con curiosidad y deambulaban por cada rincón. Ya casi era la hora, todo estaba listo: las mesas y platos con masitas que habíamos llevado, la chocolatada a punto. Solo faltaba reunirnos en el patio para dar inicio al izamiento de la bandera. Tuvimos una pequeña reunión antes para ponernos de acuerdo en dar lo mejor cada uno.

Y así salimos a la cancha...

Se izó la bandera, la directora nos dio la bienvenida y nos dirigimos al comedor para el desayuno, momento en el cual se realizaba un rezo. Una de nuestras compañeras, invitada por la directora, dijo unas palabras y bendijo la mesa.

Al terminar con lo estipulado, realizamos una ceremonia ancestral para la cual nuestros compañeros, en pareja, procedieron a sahumar toda la escuela, a los niños, los docentes y a todos los presentes. También pronunciaron unas palabras tan significativas que nos hicieron emocionar.

Y así llegaba la hora de presentarnos. Los estudiantes muy atentos nos miraban, mientras le dedicábamos un discurso. Fueron momentos muy lindos, la brisa del viento estaba serena y nos acompañaba un clima óptimo. Era un día estu-  
pendo.

A las 10.00 de la mañana comenzamos con el recorrido por los rincones literarios, que eran cuatro: Rincón maravilloso, Rincón regional, Rincón de las Tics y Rincón del terror.

Mientras esperábamos que entren los estudiantes de primer ciclo, nuestros primeros visitantes, nos preparábamos. Cada una con su traje.

Junto al rotafolio comenzamos a narrar el cuento con muecas y movimientos, contando cada escena, mientras que se oían algunas carcajadas por ahí. Fue divertido tanto para ellos como para nosotras.

Al terminar la historia dimos paso al juego con el dado, mientras con la dinámica de “gallito ciego” elegíamos algún alumno para que tire el dado. Las respuestas eran todas acertadas, quedamos satisfechas, habían entendido toda la narración.

Seguidamente jugamos con los monstruos. Les explicamos a los niños quiénes eran y ellos los miraban muy sorprendidos. Así se acercó la hora en la cual los niños debían decir cómo se sintieron. Todas las respuestas fueron correctas. Nuestro corazón estaba complacido. Finalmente se despidieron con aplausos para pasar al siguiente rincón.

Para el siguiente grupo, los niños de segundo ciclo, habíamos preparado una obra con títeres. De manera que nos tacaba actuar con ellos. Detrás del titiritero nos encontrábamos nosotras que, entre conversaciones, nos presentábamos y dábamos comienzo al cuento. Sentía un silencio fantástico, sabíamos que estaban escuchando

con mucha atención lo que dramatizábamos. En un momento casi nos confundimos, pero lo superamos sobrellevar. Escuchábamos que los niños se reían y por momentos hablaban sobre alguna escena entre ellos y en voz baja. Cuando terminó la obra, salimos. Nos miraron sorprendidos por nuestro disfraz mientras reían. Por medio de los chistes que hacía el lobo y la Caperucita, dimos comienzo al juego con otro dado didáctico. Al ser segundo ciclo las preguntas era un poco más difíciles, pero no era sorpresa, sabíamos que contestarían perfectamente y así fue. Quedaron maravillados mientras comían sus pochoclos y nosotras conformes y contentas porque todo había salido increíble.

De esa manera dimos conclusión a nuestro rincón, entrecruzábamos miradas con emoción. Todo esfuerzo tiene su recompensa y la nuestra era la felicidad de los pequeños.

Alrededor de las 10:30 nuestra coordinadora nos dio la orden de terminar con los detalles para la obra de teatro. En principio, pensábamos en hacerlo al costado de la escuela, pues había un espacio ideal, ya que de fondo se podían divisar los animales que pasteaban en el lugar. Sin embargo, no fue posible porque justo ese día el viento se levantó y no pudimos concretarlo. Entonces decidimos hacerlo en el patio de la institución. Tardamos unos minutos en poner la escenografía y ver desde dónde hacíamos la entrada para luego dar inicio.

A las 11.20 más o menos abrimos el telón. La obra de teatro realizada fue “El Coquena”. Cada uno estaba en su lugar, ya sabíamos en qué momento salir. Escena tras escena se iba contando la historia, algunas improvisaciones se hicieron presentes, pero pasaron desapercibidas porque los actores la supieron llevar. Entre carcajadas nuestro público nos hacía saber que les gustaba lo que estaban viendo. De esa manera finalizó la obra y todos estábamos contentos porque había salido bien.

A modo de cierre, dimos una pequeña enseñanza y reflexión sobre la obra. Con aplausos salimos del escenario para seguir con la próxima actividad.

Mientras los estudiantes hacían un pequeño recreo y jugaban en el pelotero que llevamos, algunos de los integrantes del grupo estábamos en

una entrevista que se llevó a cabo con la directora y docentes presentes. La misma fue muy fructífera, ya que las respuestas que nos daban eran relevantes y nos servirían a futuro, como profesionales de la educación. Pudimos abordar aspectos económicos, sociales, tecnológicos, y otros.

Los docentes en zona rural nos contaron cómo era vivir allí, las dificultades que tenían, el amor por los niños, los inconvenientes que padecían que al mismo tiempo los incentivaban a seguir en ese lugar. Trabajar con la calidad de internet que poseían se les hacía difícil, puesto que la institución contaba con educación secundaria también y algunas clases eran virtuales, al no haber conexión se complicaba llevar a cabo la clase, pero los docentes se las ingeniaban para hacer llegar los saberes a sus estudiantes. Reflexionando sobre esa realidad pudimos pensar muchas cosas, como la intervención del estado en cuestiones relacionadas a la educación, o por qué la ayuda no llega hasta estos lugares para mejorar la calidad de la misma. Es triste ver la falta de interés, aunque también es admirable ver cómo una institución que se encuentra en un lugar tan lejano sigue en funcionamiento e incluso con la presencia de un secundario. Fue motivante y emocionante escuchar las voces cuyos relatos sostienen que entre tanto olvido se puede hacer que el derecho a la educación se cumpla, al igual que el goce de un plato de comida o de la calidez de una casa, pues la escuela es su propia casa. Algunos niños estudian, desayunan, almuerzan, meriendan y cenan en la escuela, el albergue es su hogar. Ver a una adolescente con su bebé en brazos con la fortaleza y energía de seguir estudiando nos hacía conocer su interés. Aunque quizás por dentro luchaba ciegamente con problemas, ella estaba ahí firme, pensando en su futuro; con apoyo o no, estaba ahí dentro en busca de sus sueños.

Entre tantas respuestas y preguntas, nos brindaban también consejos. Una docente que había estudiado en el mismo terciario que todos nosotros, con ojos cristalizados nos regalaba palabras de aliento y fuerzas que nos emocionaban. Otra nos expresaba que la labor del formador nunca termina y siempre debemos estar en continuo aprender. El docente siempre debe estar preparado y saber un poquito de todo porque algunas veces nos toca hacer de padres, psicólogos, psi-

copedagogos, carpinteros, albañiles y más.

Después de la larga charla, llamamos a los estudiantes que estaban felices en el pelotero y no querían salir. Los invitamos a pasar al comedor porque ya el almuerzo estaba listo. Las ordenanzas, muy gentiles, se encargaron de servir la comida, aunque con anterioridad habíamos pactado que el grupo se hacía cargo. Muy agradecidos con ellas de igual manera las ayudamos a poner la mesa para comenzar con la comida.

Una vez que terminamos de comer, se hubo un pequeño recreo. El sol, tan radiante, se hacía notar y todos sentados lo disfrutaron. Mientras descansaban, nosotros nos cambiamos y alistamos para seguir con la próxima actividad. Nunca faltaron las indicaciones de la coordinadora para iniciar con la tarea que seguía, en este caso era la realización de un sketch de payasos. Dos eran las canciones propuestas en las cuales bailaríamos primeramente solos y luego en conjunto con todo el público, y así se dio. Fue un momento muy recreativo con mucho movimiento y algunas risas. Al finalizar hicimos un trencito invitando los profes que nos acompañaron y a los docentes de la escuela. Concluíamos el encuentro con un clima muy festivo.

Luego de nuestra actuación, convocamos a los niños para que formen filas y repartirles unos presentes. Del mismo modo a los docentes de la institución, los profesores, el chofer y el señor que dispuso el motor para el pelotero. Fue una manera de agradecer su colaboración.

Entre fotos y abrazos finalizamos las actividades y dimos paso al arreo de la bandera. Nuestros ojos, otra vez emocionados, miraban hacia el horizonte, pues ya todo estaba terminando.

Despedimos a los estudiantes mientras les dábamos unas masitas que habían sobrado del desayuno, lo cual los ponía contentos. Con el corazón lleno de gratitud nos fuimos cambiar, felices por la tarea cumplida. Ahora nos quedaba guardar todo en las bolsas, y empezar a subirlas a la tráfico para emprender nuestro camino de vuelta.

Nos despedimos de todos y partimos.

Ya camino a Nazareno, entre las curvas del camino, nos encontramos con dos estudiantes que caminaban hacia su casa. Inmediatamente los subimos y seguimos camino. Ellos nos contaron que caminaban todos los viernes más o menos 2 a 3

horas para llegar a destino. Su hogar estaba en Tuc-Tuca. Luego de 25 minutos aproximadamente llegamos a dicho lugar, nos despedimos y ellos muy agradecidos se bajaron de la tráfico.

Por nuestra mente aún pasan los kilómetros que los pequeños caminan. Quedamos impactadas y emocionadas, reflexionando sobre nuestra infancia y las infancias de aquellos pequeños.

---

## CONCLUSIÓN

---

Cabe decir que si bien tuvimos la idea de recibirnos para luego quizás irnos a la ciudad a trabajar, este encuentro cambió nuestra perspectiva. En nuestra mente perdura el miedo por encontrarnos solas en tan inhóspito lugar, pero conociendo a fondo la realidad, la institución, las personas que se encuentran llevando a cabo esta labor, pudimos cambiar la mirada. Sobre todo por los niños que asisten a esta escuela.

Quien pudiera creer desde dónde llegan, caminando por senderos, valles, precipicios. Se hacen presentes para gozar de su derecho a la educación.

El ser docente es darlo todo, es amor por nuestro trabajo, es vocación de servicio. Ser docente no solo significa transmitir conocimientos, sino también significa acompañar, guiar, comprender y ayudar. No es solo dictar clases, sino dedicar el alma y el corazón a cada uno de nuestros estudiantes.

Como futuros docentes tenemos una misión inacabable: impartir conocimientos. Esta misión también nos da esperanza. Es más que inculcar respuestas e imponer repeticiones, conceptos, fórmulas y datos; es orientar a los estudiantes a que puedan reflexionar e interrogarse por un futuro, logrando formar sujetos críticos, libres e innovadores, con valores y sentimientos nobles. Estamos para brindar cobijo y alentarlos a seguir en este camino de la vida, siempre con paciencia y amor.

Esta experiencia nos ayudó a amar más esta labor, cada momento, cada palabra hizo que cada una reflexionara sobre cómo es que la gente se olvida de que existen estos niños, gente que lucha porque sus hijos puedan tener educación, docentes que dejan su vida por ellos y sobre quienes asumen el poder y no proporcionan la ayuda necesaria.

¿Acaso somos invisibles? Al parecer sí. La injusticia una vez más se hace presente. Nadie toma acción en estas cuestiones tan esenciales en nuestra sociedad. De modo que los únicos que podemos cambiar esto, somos nosotros, futuros educadores en formación.

---

## BIBLIOGRAFÍA

---

- García-Huidobro Munita, R. (2016) *La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa*, en: "Empiria". Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, núm. 34, mayo-agosto, 2016, pp. 155-177
- Hernández-Hernández, F. (2019) Presentación: *La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en 'otra' investigación educativa* en "Educatio Siglo XXI", Vol. 37 n° 2, Pp 11-20.
- Hernández-Hernández, F. & Revelles Benavente, B. (2019) *La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones* en "Educatio Siglo XXI", Vol. 37 n° 2, Pp 21-48.
- Oliveira, L.; Gomes Da Silva, A. & Salvadori, J. (2020) *Políticas de narratividade e performances de gênero na escola: cartografías em aberto* en "Interfases científicas", V.8, N.2, Março – 2020. Pp 190-204.
- Ortiz Ocaña, A.; Arias López, M. & Pedrozo Conedo, Z. (2018) *Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante* en "FAIA". Vol 7, No 30.

# ¿Cómo se inició nuestra hoja de ruta para desarrollar la cultura de pensamiento en nuestros estudiantes?

## Eje temático 1:

Educación y comunidad: Entramados entre las políticas educativas y las definiciones institucionales.

1.3.- Desarrollo profesional docente para el sostenimiento de las trayectorias escolares

## Graciela Adriana Marin

Profesora de nivel primario y de nivel inicial  
gracielaernestine@gmail.com

## Paola Roxana Moreno

Profesora de nivel primario  
propuestashuaico2023@gmail.com

## Patricia Paz Campero

Profesora de nivel primario  
ropatriciapaz66@hotmail.com

## RESUMEN

¿Cómo se inició, nuestra hoja de ruta para desarrollar la cultura de pensamiento en nuestros estudiantes?, es la ponencia que como Equipo Directivo de la escuela Nro. 4845 "Bicentenario de la Independencia Argentina, presentamos como una experiencia de aprendizaje institucional iniciado en 2019 y que actualmente se sigue sosteniendo como un plan de acción de acompañamiento y desarrollo profesional docente.

Para contribuir a la calidad de las prácticas educativas se hizo necesario saber qué ocurre con la enseñanza y el aprendizaje en nuestro contexto escolar. Esta experiencia nos llevó al análisis de una evaluación institucional, clarificando la necesidad de trabajar el Aprendizaje Basado en Pensamiento proyectando, así como meta institucional, proporcionar a nuestros estudiantes herramientas y habilidades esenciales para que lleguen a ser personas reflexivas y críticas, trabajando en forma simultánea las habilidades socioemocionales.

Como hallazgo de esta experiencia se puso en marcha el dispositivo de desarrollo del potencial profesional institucional, a través de la edición de

tres Dossiers pedagógico, que se fue enriqueciendo con actualizaciones innovadoras y que se hacen evidentes en las propuestas didácticas que desarrollan las profesoras y que en el aula promueven ambientes motivadores de aprendizaje, implementando rutinas y llaves de pensamiento, haciendo así visible el pensamiento de los estudiantes.

**Palabras claves:** Dispositivo de desarrollo profesional - Aprendizaje basado en pensamiento - Habilidades socioemocionales

## INTRODUCCIÓN

¿Cómo se inició, nuestra hoja de ruta para desarrollar la cultura de pensamiento en nuestros estudiantes?, nos invita hacer el recorrido del dispositivo de desarrollo profesional docente de nuestro establecimiento, se hizo efectivo a través de la construcción de tres Dossiers Pedagógicos y guarda relación y coherencia con el Proyecto Educativo Institucional que trazó su ruta con el propósito que nuestros estudiantes tengan la capacidad de generar un pensamiento creativo, crítico y analítico – deductivo. Si queremos desar-

rollar la cultura de pensamiento, debemos incluir en nuestras planificaciones didácticas, el aprendizaje basado en el pensamiento que hace realidad el aprendizaje activo y fomenta el desarrollo del pensamiento crítico con el desafío de hacer del buen pensamiento, la base del buen aprendizaje.

Es importante hacer notar que en este proceso de co-contrucción, se consideró la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) que permite reflexionar acerca de los desafíos mundiales, tanto local como globalmente, y para que los estudiantes se vuelvan contribuyentes, en una actitud proactiva, de un mundo más pacífico, tolerante, seguro y sostenible de Educación 2030. Esta consideración nos permitió saber que como educadores debemos promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, inculcando a los educandos los valores, las actitudes y los comportamientos que constituyen la base de una ciudadanía mundial responsable: creatividad, innovación y compromiso a favor de la paz, derechos humanos y desarrollo sostenible. sumándose a lo que veníamos atendiendo de las nuevas formas de enseñar y aprender en un trabajo sostenido por los cuatro pilares de la educación propuestos por Jacques Delors (1994): “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a vivir con los demás”.

## DESARROLLO

En el presente trabajo tenemos por objetivo compartir la experiencia de implementar el trayecto de la propuesta de desarrollo profesional respecto al desarrollo de la Cultura de Pensamiento.

Nuestra hoja de ruta trazada inició en 2019 con estrategias de una evaluación formativa con actividades de metacognición y esta propuesta resultó ser el puntapié inicial para que nuestros estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje. Es así que los profesores habilitaron este espacio haciendo uso paulatino y de acuerdo al nivel de nuestros estudiantes la escalera de la meta cognición.

En el periodo escolar 2020, la organización y diseño tomó mayor fuerza y en plena pandemia

donde atravesamos un tiempo lleno de cambios, con una auténtica revolución: las nuevas tecnologías. Las redes sociales nos llevaron a replantear la manera de enseñar y de aprender, es así que esta propuesta de trabajo cumplió el rol de enseñar y orientar el aprendizaje a la distancia.

Hemos explorado los beneficios de una clase invertida, con un banco de recurso que reafirmó lo que veníamos trabajando, respecto a la metacognición, para avanzar con un banco de recursos de cierres de una secuencia didáctica.

Para brindar herramientas, ponemos a consideración las siguientes estrategias que favorecen el aprendizaje activo, y que se adaptan a estos tiempos a la distancia y se pueden presentar en el desarrollo de la cartilla.

En el primer dossier pedagógico, se prestó atención a los cierres de las clases, tanto a las actividades de metacognición como así también a las actividades de evaluación formativa y que a modo de ejemplo se detalla a continuación:

### Quiebres activos

Luego de trabajar un tema, presentar una frase para completar según el concepto que vienen trabajando, un párrafo que contiene un error, entregar un argumento que tienen que defenderlo.

Revisar los apuntes que hicieron hasta el momento de la clase y contestar preguntas o hacerse preguntas.

Con estas pautas, se busca recuperar la atención de los estudiantes y poder analizar más activamente el contenido propuesto para la clase.

### Tickets de salida:

Esta dinámica busca que los estudiantes antes de salir del aula de clase, escriban un concepto central que les quedó de lo que vieron. También puede servir para evaluar la clase contestando ¿Qué aprendí de nuevo? ¿Qué duda tengo? O escribiendo tres aprendizajes, dos dudas y una conexión con otras materias.

### La vidriera:

El profesor puede habilitar una pizarra para que los estudiantes escriban ahí sus preguntas

como dudas acerca de lo que están trabajando, preguntas relacionadas con la materia o pedidos que quieran abordar.

El profesor puede tomar las preguntas para contestarlas en clase o armar grupos para que los estudiantes mismos busquen sus respuestas.

### Podcast:

Una vez terminado un tema, el profesor les pide a los alumnos que en grupo graben un resumen de cinco minutos de lo estudiado en clase, también lo pueden hacer de tarea. Al iniciar la clase siguiente, se escuchan las grabaciones. De esta manera se realiza un repaso y permite además corregir errores conceptuales que hayan quedado.

### Autoevaluación:

Puede promover preguntas como:

- Acabo de aprender que: ...
- Me he dado cuenta de que....
- Me gustó saber que...
- No sabía que: ...

### Plus – Delta:



En la primera columna PLUS, de lo que aprendí en qué temas me siento más seguro coloca las cosas que resaltan y quisieras conservar de tu aula o institución, y en la segunda columna DELTA registro lo que aún me falta mejorar.

### Ejemplos de evaluaciones formativas y creativas:

- Dramatización.
- Creación de una canción o jingle.
- Elaboración de organizadores mentales como líneas de tiempo, mapas para pensar, mapas mentales, diagramas de ven, etc.
- Redacción de un cuento.
- Representación de lo aprendido a través de pinturas, esculturas u otro tipo de manifestaciones artísticas.

- Debates.
- Enseñarle a un compañero.
- Creación de coreografías.
- Resolución de problemas.
- Desarrollo de un proyecto de investigación.
- Seguimiento de un diario de reflexión.
- Trabajos con herramientas digitales como portfolio wikis.
- Desarrollo de un ensayo.
- Elaboración de un resumen en formato de Twitter y no más de 280 caracteres.
- Predicciones, se les pide a los alumnos que realicen una predicción acerca de algo, (cómo termina la historia, qué pasa con un experimento, qué paso en la historia.) para demostrar su razonamiento.
- Elaboración de un pequeño resumen a partir de tres fotografías que representan un proceso.
- Diseño de un video para explicar un proceso, un punto de vista, etc.
- Resúmenes de diferentes extensiones para trabajar el nivel de comprensión y la atención al detalle 10 a 15 palabras, 30 a 50 palabras, 70 a 100 palabras.

### Ta te ti:

En 2021 con proyección al 2022, la hoja de ruta nos llevó a avanzar en el propósito de brindar aprendizajes de calidad, emprendiendo con mayor fuerza el aprendizaje socioemocional, el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en el pensamiento, a través de estrategias y recursos que hacen al trabajo con las inteligencias múltiples, aprendizaje multisensorial y con rutinas de pensamiento.

Con el fuerte propósito VAMOS A ENSEÑAR A PENSAR desarrollamos, los ejes centrales de nuestra propuesta educativa a través de:

- Las inteligencias múltiples
- Aprendizaje multisensorial
- Educación Emocional poniendo en marcha UN AULA DISEÑADA PARA ENSEÑAR EMOCIONES.
- Aprendizaje basado en pensamiento las cinco rutinas que desarrollaremos en esta primera etapa del año escolar.

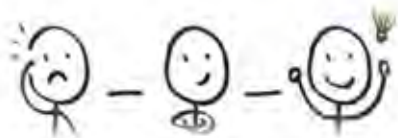


Viendo así este recorrido, es el propósito de esta edición 2023 fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque de Neuroeducación, a fin de que se convierta en una herramienta fundamental para el desarrollo de situaciones de enseñanza innovadoras.

En este 2023 retomamos la importancia de alcanzar un aprendizaje profundo tal como lo formula Melina Furman (2021), para ello se organizó la play list de rutinas de pensamiento.

### Rutinas de pensamiento:

David Perkins (2010), nos define a las 'rutinas de pensamiento' como patrón sencillo de razonamiento que nos ayuda a pensar. Es la enseñanza paso a paso, el procedimiento para adquirir la destreza.



- Son una serie de pasos
- Pasos fáciles de enseñar, aprender y recordar
- Hay que utilizarlos de forma individual o en grupo
- Hay que utilizarlos en diversidad de contextos

La idea detrás del pensamiento visible es hacer visible el pensamiento y esto significa proveer al alumno de herramientas para poder "ver cómo piensa".

En este 2023, el desafío es aplicar las


### Llaves de pensamiento<sup>1</sup>




Las Llaves de Pensamiento son herramientas que ayudan a promover el pensamiento, la profundización y la comprensión, así como a construir el lenguaje de pensamiento.




**FUNCIÓN** ¿Cómo funciona?  
¿Para qué sirve?



**CONEXIÓN:** ¿Dónde podría verlo o utilizarlo de nuevo?  
¿Qué tiene de nuevo o diferente?  
¿Es parecido a algo que he visto antes?




**FORMA:** ¿Cómo es?  
¿Puedes describirlo?




**CAMBIO:** ¿Cómo puede cambiar?  
¿Qué podría pasar si...? ¿Cómo puedes convertir esto en algo diferente?



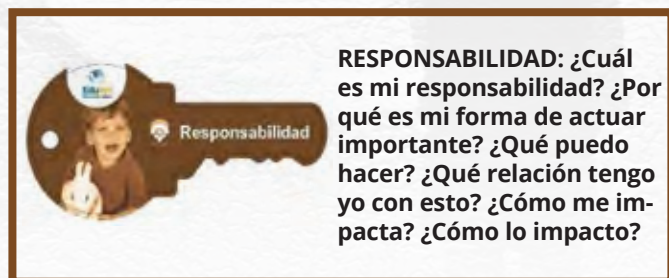
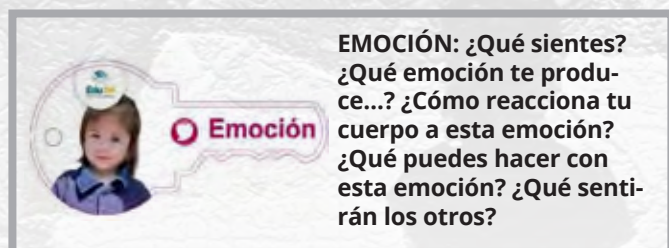
**REFLEXIÓN:** ¿Cómo sabes?



**PUNTO DE VISTA:** ¿Cuáles son los puntos de vista?  
¿Cómo crees que... se siente ahora?  
¿Cómo te sentirías si fueras...?



**CAUSA-EFECTO:** ¿Por qué es así?  
¿De dónde viene? ¿Qué produce?



Es importante aclarar que la exposición de potencia contará con evidencias de trabajo realizadas en el aula.

## CONCLUSIONES

¿Cómo se inició, nuestra hoja de ruta para desarrollar la cultura de pensamiento en nuestros estudiantes?, nos llevó como equipo a trabajar junto a todo el equipo docente en función de nuestras metas institucionales, con el fin de fortalecer la gestión del aula abriendo posibilidades de formación continua con estrategias educativas innovadoras que impacten en las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes.

El dispositivo de desarrollo del potencial profesional institucional desarrollado a lo largo de estos cuatro años nos motivó, inspiró, ener-

gizó y nos comprometió a desarrollar la cultura de pensamiento en el interior de cada clase. Hoy por hoy, en nuestra escuela compartimos un mismo lenguaje y hacemos visible el pensamiento.

Sabemos que como docentes estamos atravesados por nuestras propias trayectorias y por las nuevas expectativas sobre nuestro rol, es por ello que este trabajo que estamos recorriendo exige poner en discusión, someter a análisis y a la revisión de las prácticas de enseñanza, del diseño curricular, del sistema de evaluación y de los acuerdos de convivencia; en suma, desarrollar una mirada integral que permita implementar estrategias para acompañar la trayectoria escolar de los alumnos.

Para los docentes de nuestra institución llevar a cabo este TRAYECTO e implementarla en el aula, implicó asumir una gran responsabilidad manifestando, esfuerzo dedicación, creatividad y animarse a salir de la zona de seguridad a la zona de desafíos y hoy hablamos un mismo lenguaje que refleja la cultura de pensamiento.

## REFERENCIAS

### Libro impreso

- Laura Lewin (2022) *Las sillas no son para sentarse, son para pensar*. Ed. Santillana
- Laura Lewin, Ed Bonum (2017) *Que enseñes no significa que aprendan*.
- Mariela Cuda (2021) *Clases de hoy en escuelas de ayer*. Ed. Bonum
- Melina Furman (2021) *Enseñar Distinto – Guía Para Innovar Sin Perderse En El Camino --*: Ed. Siglo Veintiuno.

# Desafíos al pensar la enseñanza en marco de la jornada simple ampliada en contextos rurales

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad.

1.7.- Programas y proyectos educativos jurisdiccionales y nacionales para el sostenimiento de trayectorias. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Jornada extendida. Jornada simple ampliada. Escuelas abiertas. Apoyo a escuelas. Becas estudiantiles

**Naira Elizabeth Díaz**

Profesora en Ciencias de la Educación  
ETJ Coord. de Educación Rural  
nairaediaz@gmail.com

**Florencia Belén Arias**

Profesora en Historia  
ETJ Coord. de Educación Rural  
hana.prorial@gmail.com

## RESUMEN

La implementación de la Jornada Simple Ampliada en las instituciones educativas salteñas implicó la apertura de una serie de desafíos en su implementación. Con el objetivo de responder a estos, la Coordinación de Educación Rural, en articulación con otros equipos jurisdiccionales, se vio impulsada a elaborar diversas propuestas de capacitación docente, orientadas al trabajo en la Jornada Simple Ampliada, haciendo foco en el trabajo en contextos rurales. En este sentido, una primera propuesta de capacitación fue el curso denominado *“La enseñanza de la Matemática en escuelas rurales de jornada simple ampliada”*.

Mediante esta ponencia se busca compartir el camino recorrido, haciendo foco en aquellos desafíos abiertos para continuar pensando la planificación y la enseñanza docente situada en las ruralidades.

**Palabras Clave:** Ruralidades- Jornada Simple Ampliada- Enseñanza- Planificación.

## INTRODUCCIÓN

La siguiente ponencia está orientada a pre-

sentar reflexiones que giran en torno a: 1) La importancia del trabajo articulado entre diferentes áreas del MECCYT. 2) Pensar la planificación desde un abordaje situado y contextualizado que parta de las realidades educativas rurales concretas atendiendo a la diversidad y heterogeneidad. 3) Los desafíos en torno al *“qué y cómo enseñar”*, en marco de las JSA. Todo ello, en pos de enriquecer la implementación de las propuestas institucionales que fortalezcan las trayectorias escolares focalizando en este caso las experiencias del curso de matemática denominado: *“La enseñanza de la matemática en escuelas rurales de Jornada Simple Ampliada”*

## DESARROLLO

### a) Acerca del recorrido del curso:

En Argentina lo establecido en el artículo 28° en la Ley de Educación Nacional N°26206 deja explícito que la ampliación de la jornada escolar en la educación primaria se constituye como una política educativa necesaria y urgente desde el 2006 hasta la actualidad. Desde entonces, dicho artículo se constituyó como el eje vertebrador del devenir de las políticas y acciones educativas que tengan por finalidad la ampliación de ofertas es-

colares que prioricen el formato de extensión de la jornada escolar en las instituciones educativas del Nivel Primario del país. Atendiendo a ello, durante el año 2022 la asamblea del Consejo Federal de Educación resuelve mediante la resolución CFE N° 426/22 que:

ART.1°: La Nación, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se comprometen a implementar todas las acciones necesarias para avanzar hacia la universalización de la jornada completa o extendida en las escuelas primarias, o bien a adoptar la modalidad de extensión horaria que las lleve a un mínimo de VEINTICINCO (25) HORAS semanales como estrategia escalonada hacia dicha universalización.

ART. 2°: La ampliación horaria adicional, mencionada en el artículo 1°, será destinada prioritariamente al fortalecimiento de la producción escrita, la comprensión lectora y la alfabetización matemática y científica.

En la provincia de Salta, desde agosto del año 2022, se convirtió mediante la **Res. Min. Prov. 037/22**, en la séptima provincia del país, en establecer la concreción de la *jornada simple ampliada* en todas las instituciones del nivel primario de la provincia, siendo un total de 173 escuelas de zonas rurales que se sumaron a la iniciativa (Prensa MECCyT, 2022. Publicado en EduSalta), ampliando una hora más a la jornada escolar, haciendo énfasis en generar: "(...) mayores oportunidades de aprendizajes a sus estudiantes, a través de prácticas de enseñanzas variadas, activas y atentas a sus necesidades e intereses, evitando formatos tradicionales." (Res. Min, 037/22. p.3). En este marco, la Coordinación de Educación Rural, buscó generar espacios de capacitación destinados a docentes que trabajan en contextos rurales, que acompañe no solo la implementación de estas normativas vigentes, sino también acompañar las formas de pensar la planificación, en el marco de las jornadas simples ampliadas.

Por ello, durante el primer trimestre, de acuerdo a las líneas prioritarias del Plan anual de acciones a desarrollar, por medio del trabajo articulado entre El equipo de Matemática perteneciente al área de Formación Docente Continua

del MECCYT, y el equipo de supervisoras del nivel primario de escuelas rurales, se llevó adelante el curso denominado "*La enseñanza de la Matemática en escuelas rurales de jornada simple ampliada*", haciendo hincapié en el fortalecimiento de los contenidos en Matemática, de acuerdo a las demandas aparecidas en los resultados del Operativo Aprender 2021, en cuanto a: las trayectorias escolares, el nivel de desempeño y las prácticas pedagógicas sostenidas para el acompañamiento y sostenimiento de dichas trayectorias. Más precisamente, se apuntó a poder reflexionar y construir colectivamente estrategias didácticas a las/ los docentes rurales del nivel primario para su implementación en esta hora extendida, por medio del diálogo e intercambios de ideas. Aquí es preciso aclarar que, tenía como objetivo principal el fortalecimiento de los aprendizajes en el área de Lengua y Matemáticas, pero debido a que, aún no se contaba con un equipo jurisdiccional de Lengua conformado, el mismo se abordó desde el área de matemática.

La creación de esta propuesta, implicó no solo un camino de retroalimentación del equipo capacitador, sino también reconocer los múltiples desafíos que se presentan en los espacios de formación docente a la hora de pensar en la planificación y la enseñanza de la Matemática en contextos rurales. Dado que, desde la modalidad se sostiene esta visión puesta en la idea de que no existe una única ruralidades, sino "Ruralidades", que va más allá de la mirada dicotómica que contrasta por un lado la cuestión rural con lo urbano y por el otro la relación directa entre lo rural y el modelo económico-productivo. Pues cada espacio rural social y educativo se encuentra atravesado por particularidades geográficas, socio-culturales, económico-productivas, ambientales, institucionales, entre otras mucho más complejas (Romero, 2022).

En este sentido, al abordar la especificidad del contexto rural en un curso de esta índole, nos llevó necesariamente a pensar en unos de sus modelos organizacionales: el plurigrado como un escenario, que permitió hacer foco en el trabajo de algunas estrategias para la planificación de la enseñanza de matemática en el marco de la jornada simple ampliada. Sobre todo, pensando en ¿cómo enseñar en la diversidad? si se piensa que la heterogeneidad no solo es una de las caracte-

rísticas de las aulas rurales, sino una dispositivo didáctico que permite implementar la enseñanza para la diversidad (Anijovich 2014) en todos los contextos educativos.

Estructura y perfil de los docentes cursantes:

De esta manera, el curso fue estructurado en dos grandes Módulos priorizando los contenidos a fortalecer, de acuerdo a los resultados del Operativo Aprender 2021, con una carga horaria de 122 horas cátedra, bajo la modalidad virtual, con un total de cuatro encuentros sincrónicos realizadas los días sábados, de acuerdo a la disponibilidad sugerida por los/as docentes en las inscripciones, y actividades sincrónicas en donde el docente autónomamente realizaba las actividades. Más precisamente, los espacios asincrónicos se sostuvieron bajo la modalidad Talleres, entendiendo que la misma permite la interacción con el conocimiento, de manera interactiva e intersubjetiva entre los participantes, de manera que genere procesos colectivos e individuales (Vasco, 2013). De esta manera, las actividades fueron pensadas, de acuerdo a los siguientes módulos y sus respectivos contenidos:

<p><b>MÓDULO I: LAS OPERACIONES DESDE LA PLANIFICACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS RURALES</b></p>	<p>-Pensar la enseñanza de las operaciones desde la planificación en contextos rurales en el marco de la Jornada Simple Ampliada. -Orientaciones y herramientas normativas y pedagógicas para una planificación situada. -El reconocimiento y uso de las operaciones con distintos significados y en diferentes campos numéricos en la resolución de problemas. - La utilización, comparación y análisis de distintos procedimientos para calcular en forma exacta y aproximada.</p>
<p><b>MÓDULO II: FIGURAS Y CUERPOS GEOMÉTRICOS DESDE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS CONTEXTUALIZADAS</b></p>	<p>-El reconocimiento y uso de las relaciones espaciales en situaciones problemáticas -El reconocimiento de figuras y cuerpos geométricos considerando las propiedades involucradas. -Planificar para el desarrollo de aprendizajes contextualizados en escuelas rurales</p>

Los/as docentes participantes que se inscribieron al curso, pertenecían a diferentes localidades de la provincia de Salta, tanto del interior como de capital. En su mayoría profesores en educación primaria que se desempeñan en diferentes instituciones educativas rurales, como así también docentes noveles recién graduados/as, que aún no se encontraban trabajando en ninguna institución educativa, pero les interesaba formación en la temática.

*Buenos días soy Oscar de Cafayate, La Jornada ampliada está siendo una manera de recuperar y afianzar los contenidos mediante un taller de juegos haciéndolo un espacio dinámico...por ello es necesario capacitarse, de allí mi interés en el curso. (Oscar, profesor del Nivel primario)*

*En mi institución Llanos Payogasta trabajamos con la jornada de extensión se llama y es una escuela rural, como son niños de pueblos originarios trabajamos mediante juegos para afianzar los contenidos del día, pero necesitamos más estrategias. (Adriana profesora del Nivel primario)*

*Emily, soy de la localidad de Santa Victoria Este, dpto. Rivadavia. No me encuentro aún en actividad laboral, me interesa la temática. (Emily, recién graduada en profesora del nivel inicial)*

Por último, es necesario recordar que todos los encuentros fueron grabados y transmitidos por la plataforma Meet y YouTube, teniendo en cuenta que muchas veces la primera plataforma requiere el consumo de más datos móviles o redes wifi, y dependiendo a la accesibilidad de los docentes podían elegir en qué plataforma seguir las clases. Como así también, las mismas eran subidas a la plataforma de EduSalta, para que los/as docentes que no pudieran ingresar tuvieran acceso a las clases grabadas.

## **b) Pensar la planificación en contextos rurales desde el juego**

Una vez iniciado el curso de capacitación, una de las cuestiones que inicialmente se comenza-

ron a indagar con los/as docentes fue la recuperación de sentidos y percepciones sobre lo que implica o implicaría el trabajo docente en marco de las Jornadas Simple Ampliada, en el área de Matemática. En este sentido, se resaltó que implicaba un gran desafío, una oportunidad, una búsqueda de nuevas estrategias, que puede permitir repensar cómo enseñar, y a la vez, un medio por el cual poder recuperar, renovar y analizar diferentes estrategias. Reconociendo que, puede ser una “linda forma de poder enseñar a los niños a través del juego.” (Paola, docente rural del nivel primario), en el caso de aquellos docentes que aún están en procesos de implementación de la JSA. Mientras que, en el caso de aquellos/as que ya se encuentran implementando esta hora extendida, nos dejan interesantes aportes como los siguientes:

*“En mi institución trabajamos con la jornada de extensión se llama y es una escuela rural, como son niños de pueblos originarios trabajamos mediante juegos para afianzar los contenidos del día (Adriana, docente rural del nivel primario)”.*

*“La Jornada ampliada está siendo una manera de recuperar y afianzar los contenidos mediante un taller de juegos haciéndolo un espacio dinámico... por ello es necesario capacitarse para ello. (Héctor - docente rural del nivel primario)”*

En este sentido, en el marco del curso de capacitación se fue trabajando la importancia de pensar en una planificación flexible, situada y diversa, atendiendo al contexto y a la pluralidad de saberes locales en donde se encuentran ancladas las unidades educativas rurales, desde la idea de afianzar y fortalecer contenidos del área de matemática, mediante el juego. Dado que, el posicionarnos desde el juego nos posibilita abrir instancias de trabajo desde una perspectiva lúdica que está cargada de una potencialidad innovadora que puede ser aprovechada en las aulas de nuestras escuelas rurales. De esta manera, al abordar la especificidad del contexto rural necesariamente debemos pensar en el plurigrado como un escenario en el cual podemos implementar aquellas estrategias de enseñanza posicionadas desde los juegos, ya que se vuelve ne-

cesario considerar el tratamiento de contenidos correspondientes a diferentes grados en forma simultánea (Escobar, 2021. P.103).

Aquí es donde, el Documento orientador denominado: DOCUMENTO ORIENTADOR N° 2 JSA-2023- PROYECTO JORNADA SIMPLE AMPLIADA, construido y estructurado por la Dirección General de Educación Primaria este año, fue un insumo sustancial, no solo para pensar el desarrollo del curso, sino también para acompañar a los/as docentes en sus procesos de planificación, siguiendo los fundamentos, objetivos y lineamientos que la nueva normativa plantea. Sobre todo, entendiendo que lo trabajado en la JSA debe ser incluido dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada unidad educativa. En este caso, se hizo foco en las “líneas de acción” que dicho documento presenta, ya que propone sugerencias para pensar nuestras prácticas en el marco de la JSA. Algunas de estas giran en torno a tres dimensiones: Administrativa, socio comunitaria, y la pedagógica. De estas, el curso de capacitación se centró en la dimensión pedagógica, fortaleciendo que la propuesta institucional siempre debe desarrollarse en formato TALLER como una modalidad pedagógica de “aprender haciendo”, por medio de considerar siempre los ejes TIEMPO – ESPACIO – AGRUPAMIENTO, ya que en cada institución esta hora que se adiciona a la jornada escolar es organizada de acorde a los criterios de las mismas:

*“La JSA se organiza de 12:00 a 12:45 horas dos días a la semana. Al momento de planificar tengo en cuenta los contenidos y los recursos adecuados para la misma. (Mirta, Prof. en Educación Primaria.)”*

*“Cada docente elabora su propuesta mensual de actividades para JSA y se las implementa después del segundo recreo en un tiempo de una hora, ya sea en el aula o en el patio de la escuela, de acuerdo a lo que se propuso para cada clase (Héctor, Prof. en Educación Primaria.)”*

*“La primera media hora taller de escritura y al finalizar el taller de matemáticas también intercalados los talleres de ESI y a su vez está propuesta se presentó al comienzo, dichos talleres deben estar registrados en el cuaderno de los niños. (Nancy, Prof. en Educación Primaria.)”*

Asimismo, los/as docentes a medida que iban participando e interviniendo en las clases, fueron presentando diferentes variantes de los juegos presentados, de acuerdo a los niveles en donde se encontraban desempeñando su rol docente, las características e intereses de sus estudiantes, los recursos con los que contaba, y sobre al tipo de organización pedagógica que afrontaba. Por ejemplo: Incluir figuras o caricaturas actuales reconocidas en niños y niñas de los primeros años, como la figura de un video juego como Mario Bros para hacer más atractivo el juego. O también, se pensaba en cambiar algunos formatos del juego, como por ejemplo de pasar a ser un juego que se realiza en las aulas en pequeños grupos en las mesas, trabajar por medio de grupos más grandes en diferentes espacios: como el patio, las canchas.

Estas variantes, iban variando dependiendo tanto de las particularidades a las que pretendía atender el/la docente, y a su vez, cada intervención podía enriquecer otra, en donde siempre se resaltaba la importancia de reconocer a la hora de planificar la variable a trabajar, el contenido seleccionado, el propósito de la actividad, su intencionalidad pedagógica, y el nivel/es que involucra.

<p>EJEMPLO</p> <p>JUEGO: LA PULGA Y LA TRAMPA</p>	<p><b>-Variable:</b> Cantidad de Trampas- saltos registros de los números utilizados (saltos de la pulga)</p> <p><b>-Contenido:</b> Múltiplos comunes de 2 y 3</p> <p><b>-Propósito:</b> que los/as niños/as registren los saltos donde coinciden el mismo número</p> <p><b>-Intencionalidad:</b> Descubrir los múltiplos comunes de dos y tres</p> <p><b>-Nivel:</b> 4to gra</p>
---	---

De esta manera, estos espacios propiciados por medio de los juegos se convirtieron en una herramienta valiosa para fortalecer y potenciar prácticas cotidianas en las aulas. Dado que, las reflexiones que fueron emergiendo, han permitido identificar, tanto desde la participación, las intenciones, como por medio de las dudas, y silencios, ciertas incertidumbres que existe a la hora de pensar la enseñanza en marco de las JSA, más aún si nos situamos en el área de Matemática y su especificidad. De allí, la necesidad de seguir gene-

rando estos espacios que invitan pensar las prácticas educativas desde una planificación que reconoce la diversidad y heterogeneidad de nuestros niños, niñas y adolescentes, no solo las escuelas rurales, sino en todas las instituciones educativas. Todo ello, por medio de propuestas creativas y auténticas, orientadas a ver a la diversidad no solamente como realidad constitutiva de todas las aulas sino también como ventaja pedagógica.

### c) El aprendizaje basado en resolución de problema: La importancia de la pregunta

Otros de los aspectos centrales trabajados, tanto en los encuentros sincrónicos como asincrónicos, fue el desarrollo de estrategias de enseñanza diversas a partir de un solo contenido mediante la simulación de clases de matemática, focalizando el trabajo en las aulas pluricurso, se presentaron situaciones concretas a los/as docentes. Aquí el foco estuvo puesto en la organización de la clase con trabajo diferenciado para distintos niveles de los alumnos sobre un mismo contenido y la metodología que pudiera emplear la docente para trabajar en algunos momentos con todos ellos, sin descuidar las necesidades cognitivas de cada uno.

La presentación de diferentes situaciones concretas, se convirtió en una estrategia para propiciar la activa participación en el desarrollo del curso, en vista a propiciar un espacio que permita al docente mirarse en su contexto educativo, para así poder potenciar estrategias que permita a sus estudiantes el desarrollo de habilidades complejas del pensamiento, en donde la atención esté puesta en ellos/a, y convertirlos/as en el protagonista del proceso de aprendizaje (Escribano, 2015). En este sentido, en conjunto con los/as docentes, a partir de situaciones problemáticas, pudieron elaborar posibles estrategias de abordaje y/o resolución de cómo abordar los contenidos de Matemáticas frente a ellas, por medio del vínculo colaborativo con los pares, y sobre todo pensando en sus estudiantes:

*“El aprendizaje basado en resolución de problemas ayuda a construir un aprendizaje significativo, la realización de juegos en cada secuencia están entre las estrategias más utilizadas. Mi grado es segundo y es muy he-*

*terogéneo y por ello se organizan pequeños talleres una vez a la semana. Es muy necesario atender la diversidad utilizando recursos necesarios como materiales didácticos, lúdicos y concretos. (Hugo, Docente rural del nivel primario)”.*

Aquí el lugar de la pregunta ocupó un lugar clave, tanto en las actividades desarrolladas en los encuentros sincrónicos como de los asincrónicos. Si bien, preguntar es una actividad cotidiana, la tarea de formular preguntas adecuadas en un contexto didáctico requiere reflexión, planificación, acción y evaluación (Anijovich y Mora, 2010). Dado que, se invitó a los/as docentes a cambiar roles, y ponerse en la situación de estudiantes participando de los juegos que el equipo capacitador presentaba, en donde la “pregunta” orientaba la escucha, la mirada, la observación, la búsqueda. Así sucedió en dos situaciones presentadas como el Juego: 1) Adivina donde está y 2) Encontrar la figura, en donde se fueron recuperando por medio de preguntas realizadas durante las dinámicas, la importancia de pensar:

- El grado en el que se puede trabajar
- Cuáles son los saberes previos para resolver cada actividad
- La intencionalidad didáctica de cada actividad
- Qué variaciones propone a las actividades para ser llevadas al aula
- ¿Qué conocimientos recupera? ¿Qué capacidades se trabajan? ¿Atendiendo a qué características?

<b>EJEMPLO:</b>	1) El juego se puede implementar en desde de 5to a 7mo grado, porque deben reconocer las propiedades, analizar definiciones e inferir.
<b>JUEGO EN- CONTRAR LA FIGURA</b>	2) Los saberes previos para resolver la actividad son, características y propiedades de las figuras, lateralidad, planos y rectas. Lectura y comprensión de textos.
	3) La intencionalidad didáctica es ubicar el rectángulo, reforzar las propiedades de los rectángulos.
	4) Variaciones para incorporar el juego del ahorcadito.

Asimismo, toda pregunta tiene valor en tanto abre un nuevo espacio de exploración y cuestiona nuestras certezas, esas que a veces, nos inducen a prácticas rutinarias. Esta indagación y espacio de exploración dio lugar no solo a poder enriquecer e incluir otras estrategias a nuestras planificaciones, dialogando con aquellos saberes y prácticas cotidianas y estos nuevos escenarios que se nos plantean en nuestras escuelas.

#### **d) La evaluación como un espacio de oportunidad:**

La evaluación fue entendida como una oportunidad y un proceso, donde se ponen en juego valores, saberes y estrategias, pues los/as docentes de todos los niveles, en este caso los/as del nivel primario, debieron preguntarse, reflexionar y abordar los dilemas de la evaluación, dado que existen otras formas de evaluar. Más precisamente, la acreditación de este curso consistió en la entrega de una planificación pensada para ser implementada en aquella hora extendida en sus instituciones, en base a todos los aportes trabajados en el desarrollo del curso.

Si bien en las producciones finales no estuvieron presentes los resultados esperados, estas producciones dieron el inicio de un camino que comienza a transitar por medio de la puesta en acción de aspectos movilizados en las diferentes instancias propuestas. Se vio un aferramiento a las planificaciones áulicas a las cuales ya están acostumbrados, es decir, la lógica secuencial y graduada del formato escolar, se observó una apertura a la construcción de nuevas formas de enseñanza. Pues la idea principal de estos espacios, es que sean abordados en vista de fortalecer los aprendizajes, en base al “aprender haciendo”, y aquí la evaluación también puede ser utilizada para reorientar la enseñanza, si es que se analizan o se ponen en diálogo los resultados obtenidos por los/as estudiantes y las estrategias de enseñanza a utilizar. Asimismo, estas planificaciones visualizaron la diversidad de situaciones que se presentan a la hora de planificar, estructurar y construir las actividades con los/as estudiantes.



## CONCLUSIONES

Este recorrido, hizo hincapié en la mirada compleja y diversa de pensar la planificación y la enseñanza, reconociendo la importancia que tiene la mirada del territorio, de sus necesidades, problemáticas para poder abordar los contenidos del área de matemática, adaptando las mismas a las características del grupo y entorno. En este sentido, muchos de los desafíos presentados giraron en torno a “qué y cómo enseñar” en el marco de las JSA, en donde los aportes de Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2010), nos llevó a pensar esta idea más allá de presentar un banco de respuestas y recetarios a seguir, sino más bien, posicionar este espacio de capacitación para acompañar al docente, para crear un ciclo constante de reflexión, acción, revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. En definitiva, pensar la enseñanza cuando planifica, cuando se toman decisiones, y poniendo en acción su diseño y reflexionando sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones.

De esta manera, desde este espacio de formación se brindaron herramientas para empezar a pensar la planificación, desde una mirada heterogénea del aula, también, reconociendo no solo la diversidad de los estudiantes, sino también la diversidad en los propios docentes. Puesto que, si bien es un aspecto que requiere ser fortaleciendo, el trabajo colaborativo entre colegas es fundamental, ya que desde los diferentes campos disciplinares, desde sus intereses, sus estilos de enseñanza, se puede contribuir a la formación de una comunidad en la que se reconocen las diferencias y la necesidad de la complementariedad.

De esta manera, se asume que llevar adelante esta capacitación implicó múltiples desafíos antes, durante y después de su culminación. Dejando los siguientes aportes, que nos invitan a seguir pensando la enseñanza en marco de las jornadas simples ampliadas en contextos rurales:

### Fortalezas y aspectos a mejorar

Es necesario reconocer, que la educación no sólo se gobierna mediante el dictado de leyes, normativas, decretos y/o resoluciones, sino que

están regulados por la acción y orientación de las prácticas en los diferentes organismos representativos. En este sentido, la presente propuesta de capacitación fue desarrollada hasta aquí, involucrando a un conjunto de políticas, equipos jurisdiccionales y programas del MECCYT, permitiendo ordenar prioridades, movilizar recursos, detectar problemáticas e incertidumbres, entre muchos otros aspectos.

Por lo tanto, el trabajo se nutrió del articulado y el diálogo constante entre los miembros del equipo capacitador y otros equipos jurisdiccionales, convirtiendo a la vez un espacio en donde seguir fortaleciendo la mirada del “formador”, como mediador y guía para acompañar los procesos de construcción y deconstrucción de conocimientos y prácticas. Tratando de incorporar estrategias novedosas pensadas en el marco de la JSA, pero también como prácticas innovadoras superadoras de la didáctica y práctica tradicionales. Por supuesto, estos nuevos escenarios requieren afrontar miedos, dudas, incertidumbres en las prácticas docentes, por lo tanto requiere incursionar en el camino espiralado de “estrategia de enseñanza”, compuesta por momentos de reflexión y por momentos de acción que interactúan entre sí. De allí la importancia, que los equipos formadores se sumerjan en este cambio, para acompañar a los/as docentes en la implementación y sostenimiento de los nuevos escenarios que se presentan: en este la Extensión de la jornada escolar.

Por otro lado, es inevitable no traer al debate los aspectos a mejorar para la continuidad de la política, sobre todo entendiendo que durante el tercer trimestre se está pensando otro curso de capacitación, pero desde el área de Lengua. Para ello será necesario renovar el compromiso asumido respecto al desafío que implica hacer foco en las formas y modalidades de dictado, pensando los destinatarios y contextos hacia donde están orientadas. Al estar destinada a docentes rurales, es fundamental prestar atención a una población específica en donde es necesario reconocer que en muchos contextos rurales, existen dificultades de conexión a redes de internet y telefonía celular y/o móvil, condicionamientos que dificultan la conexión a los/as docentes a encuentros sincrónicos. Y si bien dichos encuentros eran grabados y subido previamente a YouTube, para que pos-

teriormente puedan realizar las actividades en plataforma, se considera necesario los espacios de encuentros e intercambios, por lo que se vuelve estratégico pensar en capacitaciones que presenten mayor atención a los espacios de trabajo autónomo de los/as docentes, para potenciar los encuentros sincrónicos, los cuales pueden ser menos y acordado previamente con los/as docentes.

### **La importancia de visualización de materiales que aporten a la construcción de estrategias de enseñanza**

Por último, uno de los grandes desafíos que nos deja el presente proyecto de capacitación, es la importancia de generar espacios en donde los interesados los/as docentes tomen decisiones que los/as lleven a diseñar nuevas actividades y abordajes de un mismo contenido disciplinar en diferentes situaciones, contextos y niveles. Dado que esto, hace de la enseñanza una práctica creativa y fundada, en la medida en que el docente disponga de marcos conceptuales para reflexionar, sistematizar, comunicar y compartir sus descubrimientos en la acción (Anijovich y Mora, 2010).

En este caso, se planteó al juego como una oportunidad para contribuir a un espacio de socialización, construcción y organización, para intentar fortalecer la autoestima, la comunicación y los vínculos, en diálogo constante espacio puramente matemático, mediante sus conceptos propios del área. ¿Por qué hay espacios de socialización, construcción y organización? Porque, se entiende que las estrategias de enseñanza son construcciones que cada docente debe realizar, por medio de saberes teóricos y de las experiencias que van desde la propia práctica. El propio curso, recuperó estas experiencias, la diversidad de contextos y realidades, las prestaciones e incertidumbres desde la labor docente, entre otras muchas cuestiones más. La cuales se convierten en elementos valiosos para enriquecer las propuestas docentes, por ello sistematizarse y comunicarlas se vuelve necesario, no solo para la democratización del conocimiento, sino también para su uso en la construcción de nuevas estrategias de enseñanza.

De esta manera, se construyó un material

de acompañamiento, que sistematiza estas experiencias y trayectos realizados a lo largo de la capacitación, pudiendo recuperar todo los materiales didácticos, clases sincrónicas y asincrónicas, actividades, foros, videos, videos, juegos y material bibliográfico, normativas, leyes, y otros materiales de acompañamiento. Puesto que, la finalidad del curso no terminaba con la culminación y la entrega del trabajo final de los/as docentes, sino más bien que sea el punto de partida para seguir construyendo los caminos hacia una práctica creativa, potenciadora que reconozca la diversidad y las particularidades de los contextos rurales en marco de las Jornada Simple Ampliada, pues está en nuestras manos en conjunto con los/as docente (...) hacer de estos textos un punto de partida para diseñar sus propias estrategias de enseñanza. (Anijovich y Mora, 2010).

---

## REFERENCIAS

---

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010) otra mirada al quehacer en el aula/Estrategias de enseñanza; dirigido por Silvina Gvirtz. - 1a ed. la reimp. - Buenos Aires : Aique Grupo Editor
- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires. Paidós.
- Escribano, A. (2015). Capítulo 1 "Sobre el aprendizaje basado en Problemas". Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en educación superior. 3ª edición. Madrid: Narcea. LIBRO DE LA COLECCIÓN IDEAS QUE ENSEÑAN.
- Escobar, M. (2021) Matemáticas en aulas pluri-grados: Atender a la diversidad desde la planificación: [https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/MemAca\\_395ae450c2e88389a0d4ac7bfad066c7](https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/MemAca_395ae450c2e88389a0d4ac7bfad066c7)
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología Aprender 2018: Los aprendizajes de escuelas rurales del nivel primario: <https://bnm.educacion.gob.ar/catalogo/Record/232694/Details?print=1>
- Romero, N. (2020) Hacia una metodología comprensiva de "lo rural". Lecturas situadas desde el campo de la educación. CIUNSA- IC-SOH- Universidad Nacional de Salta. Artículo

publicado en Revista Digital Andes, Antropología e Historia; Vol. 1, N°31.

**Material de Acompañamiento Construido:**

Paz Oliva, J. et al. (2023) MATERIAL DE ACOMPAÑAMIENTO. Pensar la enseñanza de la ma-

temática en contextos educativos rurales en el marco de la jornada simple ampliada. Publicado: Página Oficial de la Coordinación de Educación Rural de la provincia de Salta: <https://docs.google.com/document/d/1rkC-B5QaGh9GXoiGGTGAsFMeHRf1d4jy2/edit>.

# Educación ambiental integral: nuevas miradas y perspectivas

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria

### 1.3.- Propuestas de enseñanza innovadoras

**Cecilia Flores**

Profesora en Ciencias de la Educación  
chechu260582@gmail.com

**Alfonsina Grabosky**

Licenciada en Ciencias Biológicas  
alfonsina.grabosky@gmail.com

## RESUMEN

La intención del presente trabajo, como equipo técnico de EAI, es el de generar un espacio para compartir las acciones institucionales que se llevaron a cabo entre el 2022 – 2023 EAI, sobre dos de las siete temáticas prioritarias pautadas en nuestra estrategia jurisdiccional: Bosques Nativos y Residuos Sólidos Urbanos y brindar las orientaciones necesarias para la institucionalización de la EAI en la práctica docente y en la dinámica institucional para que desde la comunidad educativa se construya desde la singularidad de cada uno, desde su lugar y espacio nuevas formas de pensar, de sentir y de relacionarse.

La Educación Ambiental Integral parte de una demanda social y es entendida como un proceso educativo permanente con ejes temáticos transversales, que tiene como propósito general la formación de una conciencia ambiental, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyen y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. En nuestro país, se sancionó La Ley de Educación Ambiental Integral N°27.621 en el 2021, la misma se plantea como una política pública, cuya herramienta de aplicación es la Estrategia Nacional de Educación Integral (ENEAI).

A nivel jurisdiccional se construyó la Estrategia Provincial de EAI en conjunto con la Secretaría de Ambiente perteneciente al Ministerio de Produc-

ción y Desarrollo Sustentable, sobre la base de los aportes de las diferentes instituciones gubernamentales provinciales y nacionales y organizaciones de la sociedad civil.

**Palabras Clave:** EAI - Ambiente - Integral - Sustentabilidad - Complejidad - Estrategia

## INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es brindar las orientaciones necesarias para la institucionalización de la Educación Ambiental Integral en la práctica docente y en la dinámica institucional para que desde la comunidad educativa se construya desde la singularidad de cada uno, desde su lugar y espacio nuevas formas de pensar, de sentir y de relacionarse. Para ello, resulta necesario señalar un marco conceptual que permita visualizar y planificar acciones desde esta nueva perspectiva del ambiente en nuestras escuelas. Contamos con una Ley de EAI que es sumamente nueva y ante ello, como equipo jurisdiccional, presentamos un trabajo de análisis desde lo normativo y desde lo pedagógico curricular que consideramos relevante y oportuno poder comunicarlo en esta instancia.

La educación ambiental es transversal y subsidiaria a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible conocidos como ODS, propuesto por Naciones Unidas. Esto se da de manera directa con los ob-

jetivos: 1) Fin de la pobreza; 4) Educación de Calidad; 6) Agua limpia y saneamiento; 7) Energía Asequible y no contaminante; 11) Ciudades y Comunidades sostenibles; 12) Producción y Consumo responsables; y 13) Acción por el clima. Como también de forma indirecta en el resto de los objetivos o metas a cumplirse de aquí al 2030. Asegurando de esta manera que “todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”.

Es así como la Educación Ambiental Integral parte de una demanda social y se orienta a reconocer las problemáticas ambientales y los conflictos que de las mismas derivan y que desestabilizan el equilibrio entre la sociedad y la naturaleza. En nuestro país se sancionó La Ley de Educación Ambiental Integral N°27.621 el 03 de junio del 2021, la misma se plantea como una política pública cuya herramienta de aplicación es la Estrategia Nacional de Educación Integral (ENEAI), elaborada en articulación con la Coordinación Ejecutiva y la Comisión Asesora de Educación Ambiental del Consejo Federal de Medio Ambiente (COFEMA) y los representantes del Consejo Federal de Educación (CFE), quienes acompañan y orientan la tarea de implementar la mencionada ley. Se propone un abordaje en clave de complejidad ambiental y de forma transversal. La mirada se centra en un análisis crítico y reflexivo del paradigma moderno de desarrollo que atenta contra la vida. En tal sentido se recuperan los aportes del desarrollo sostenible, por una transformación de las lógicas asentadas en un modelo de insustentabilidad, respetando la pluralidad y la diversidad como clave para el buen vivir, garantizando los derechos a una vida digna y plena.

Finalmente, podemos identificar que la EAI tiene como principales objetivos proponer una educación para la acción de carácter participativo y promover la formación de una ciudadanía crítica con conciencia ambiental desde el trabajo articulado entre escuela, territorio y comunidad, efec-

tuando de esta manera la construcción y el diálogo de saberes ambientales mediante un abordaje multidimensional que comprende aspectos sociales, políticos, económicos y culturales, territorializando las prácticas. Para conseguirlo se deben definir y/o fortalecer las estrategias provinciales de Educación Ambiental Integral en el Marco de la ENEA, establecer y sostener espacios de articulación y coordinación entre sectores de la administración pública, especialmente con los ministerios y secretarías de Ambiente y Educación en el territorio provincial que permita establecer criterios para las actividades de Educación Ambiental que se realicen en la provincia.

---

## DESARROLLO

---

Desde los objetivos de la Ley de Educación Ambiental Integral a nivel federal se pretende y se prioriza el derecho a recibir una educación Ambiental integral como política pública nacional en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, y a nivel jurisdiccional se diseñó un plan de trabajo desarrollado desde 2020 a 2024 en conjunto con la Secretaría de Ambiente perteneciente al Ministerio de Producción y Desarrollo Sustentable, sobre la base de los aportes de las diferentes instituciones gubernamentales provinciales y nacionales, y organizaciones de la sociedad civil que formaron parte del proceso de delimitamiento de la Estrategia Provincial de Educación Ambiental. Este proceso de trabajo se estableció bajo la lógica de un trabajo participativo que permitió abordar estratégicamente la EAI en nuestro territorio.

Resulta importante definir el concepto de **ambiente** que, actualmente entendemos desde esta nueva mirada de la EAI. La base de la ley de Educación Ambiental Integral está sustentada en una visión holística, superadora de paradigmas simplistas, que interpela la construcción del concepto de ambiente, ya no hablamos de ambiente asociado a lo natural, sino de ambiente desde una perspectiva de complejidad.

Para Reboratti (2000), la palabra medioambiente en el campo científico, académico y político, parte de un error de traducción del concepto “environment” en inglés, “medio” y “ambiente”



significan lo mismo. Por lo tanto, es redundante. Actualmente, hay consenso en utilizar el término “ambiente”. El autor también plantea que la idea que tenemos del ambiente proviene de la ecología, que estudia las relaciones entre los seres vivos y su entorno, ese conjunto es lo que llamamos ambiente. La relación con el ecosistema ha vinculado al ambiente con la naturaleza. Las ciencias sociales interpretan los modos en que las sociedades se vinculan con el entorno natural. El antropocentrismo establece una mirada dicotómica entre naturaleza y sociedad, y naturaleza y cultura. Lo humano y no humano se da como esfera relacionada, pero independiente.

El posicionamiento federal y jurisdiccional de la **Educación Ambiental** se enmarca en la mirada de la **complejidad** que promueve la necesidad de un abordaje multidisciplinar en el ambiente y desde el **paradigma de la sustentabilidad**, lo que implica vivir con responsabilidad humana, ecológica, económica y social, mejorando la calidad de vida de las personas, de los sistemas naturales y de las futuras generaciones. En esta nueva visión de desarrollo humano es necesario reconocernos como parte de la naturaleza, lo que nos permite crecer y vivir valorando sus potencialidades.

La sustentabilidad como proyecto de transformación busca el equilibrio de la dimensión ecológica, pretende la preservación de los procesos naturales de la biósfera y el respeto y cuidado de la biodiversidad. Desde su dimensión económica, el crecimiento no debe perjudicar a la biósfera, debe considerar la sustentabilidad de los ecosistemas y mantener la vida. La dimensión política se enfoca en el fortalecimiento democrático y de las organizaciones sociales y comunitarias a partir del acceso a la información tendiente a la toma de decisiones. En lo que respecta a la dimensión Social y Cultural, el proyecto sustentable se basa en el paradigma de la diversidad cultural, de los derechos humanos, perspectiva de género y acceso a la seguridad social a través de políticas concretas.

Para reflexionar sobre cómo llegamos a la incertidumbre del futuro, sabemos que, desde el paradigma tecnocrático, el antropocentrismo moderno y las maneras en las que el conocimiento fue constituido, se fue favoreciendo la posición del hombre desde un lugar de dominio de la na-

turalidad. La razón justificó sus acciones junto con la lógica clásica de dominio y conquista, así el hombre se limita a satisfacer sus necesidades a costa de comprometer a las presentes y futuras generaciones.

Entonces, si tomamos a la crisis como punto de partida, nos permite comprender que la crisis ambiental no es una crisis ecológica, sino social, una crisis del paradigma científico de la modernidad. Contrariamente a pensarla como irreversible, podemos pensarla como potenciadora de cambios.

Asimismo, la **Educación Ambiental** es entendida como un proceso educativo permanente con **contenidos temáticos transversales**, que tiene como propósito general la formación de una **conciencia ambiental**, a la que articulan e impulsan procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyen y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del **derecho a un ambiente sano, digno y diverso**.

Se trata de un proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social, el **desarrollo con justicia social**, la distribución de la riqueza, **preservación de la naturaleza**, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural. 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**.

La noción de **conciencia ambiental** como una construcción ética que posibilita la comprensión de los efectos nocivos de un modelo de desarrollo que atenta contra la vida en el planeta.

A través de la EAI se pretende desarrollar acciones educativas para preservar el derecho a un **ambiente sano, digno y diverso**. Se entiende a la Educación Ambiental como un proceso de formación continua y planificada, tendiente a promover en los ciudadanos el desarrollo de concepciones, habilidades y actitudes comprometidas con un modelo de desarrollo, producción y consumo sustentables.

Es imprescindible que, desde nuestra comunidad educativa, llevemos adelante un proyecto social bajo la premisa de **justicia social**, lo que implica la participación ciudadana, la igual distri-

bución de la riqueza, la protección de la salud, la democracia participativa y el respeto a la diversidad cultural.

Nuestro ambiente posee bienes naturales que deben ser protegidos éticamente. El uso sostenible de los mismos respeta sus procesos naturales, que tienen el objetivo de mantener un equilibrio. En esta línea, se busca minimizar el impacto negativo de las actividades humanas en la biodiversidad. **La preservación de la naturaleza** es fundamental.

Consideramos que este es el camino para construir y que puede generar una **nueva forma de habitar nuestra casa común**. Refiere a un cambio conductual tendiente a la construcción de una nueva cultura de cuidado y respeto de nuestra casa común.

Entre los Principios de la Educación Ambiental Integral...

**1. Abordaje interpretativo y holístico:** adoptar el enfoque que permita comprender la interdependencia de todos los elementos que conforman e interactúan en el ambiente, de modo de llegar a un pensamiento crítico y resolutivo en el manejo de temáticas y de problemáticas ambientales, el uso sostenible de los bienes y los servicios ambientales, la prevención de la contaminación y la gestión integral de residuos. En este sentido, comprendemos al ambiente como un sistema dinámico y complejo, resultante de la interacción entre los sistemas socioculturales (políticos, económicos, históricos y territoriales) y ecosistemas (elementos, físicos, químicos y biológicos), que funcionan de manera heterogénea e interrelacionadamente. Por esto, no podemos reducirlo al campo de las ciencias naturales o la disciplina biológica, ya que las partes integrantes del ambiente también son sociales, económicas, culturales y políticas, entre otras.

**2. Respeto y valor de la biodiversidad:** entendemos que la biodiversidad es la diversidad de la vida en todas sus formas y tamaños concebibles, es lo que atraviesa nuestro planeta y lo sostiene, es lo que equilibra los ecosistemas y asegura la supervivencia. La biodiversidad se constituye luego de millones de años de evolución. Por ello, el respeto

y el valor de la biodiversidad debe entenderse, en el sentido de contrarrestar la amenaza sobre la sostenibilidad y la perdurabilidad de los ecosistemas y de las culturas que implica una relación estrecha con la calidad de vida de las personas y de las comunidades cuya importancia no es solo biológica.

**3. Principio de equidad:** debe caracterizarse por impulsar la igualdad, el respeto, la inclusión, la justicia, como constitutivos de las relaciones sociales y con la naturaleza. Asimismo, el principio de equidad se relaciona con el acceso a las oportunidades, construyendo una sociedad donde todas y todos contemos con lo necesario para vivir.

**4. Principio de igualdad desde el enfoque de género:** debe contemplar en su implementación, la inclusión en los análisis ambientales y ecológicos provenientes de las corrientes teóricas de las ecofeminismos. Se considera la perspectiva de género como paradigma transversal en las políticas públicas, donde se mira críticamente el antropocentrismo moderno que impuso modos de relacionarnos desiguales, no sólo entre las personas sino también con el ambiente y su calidad.

**5. Reconocimiento de la diversidad cultural, el rescate y la preservación de las culturas de los pueblos indígenas:** la educación ambiental debe contemplar formas democráticas de participación de las diversas formas de relacionarse con la naturaleza, valorando los diferentes modelos culturales como oportunidad de crecimiento en la comprensión del mundo. Lo que implica comprender los diferentes modos de construir sentidos con respecto al mundo, cada cultura constituye una mirada y pronuncia su realidad en función de su historia, de sus modos de ser y estar, que también comprenden las maneras en cómo se relacionan con la naturaleza.

**6. Participación y formación ciudadana:** debe promover el desarrollo de procesos educativos integrales que orienten a la construcción de una perspectiva ambiental, en la cual los distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan en una conciencia regional y local de las problemáticas



ambientales, y permitan fomentar la participación ciudadana, la comunicación y el acceso a la información ambiental, promoviendo acciones de carácter global, aplicadas a la situación local. La formación en EAI debe basarse en la participación ciudadana, como dimensión política de la vida social. Dentro de las democracias el acceso a la información tiene un rol importante para construir opiniones fundamentadas y poder tomar decisiones de manera colectiva, basada en un intercambio dialógico de saberes.

**7. El cuidado del patrimonio natural y cultural:** debe incluir la valoración de las identidades culturales y el patrimonio natural y cultural en todas sus formas. La importancia del patrimonio natural y cultural se da en el resguardo de nuestra historia y el porvenir, es el lugar donde acontece nuestra experiencia de vida, donde configuramos un sentido de pertenencia y por lo tanto es lo que nos compromete a preservar esas evidencias.

**8. La problemática ambiental y los procesos sociohistóricos:** debe considerar el abordaje de las problemáticas ambientales en tanto procesos sociohistóricos que integran factores económicos, políticos, culturales, sociales, ecológicos, tecnológicos y éticos, y sus interrelaciones; las causas y consecuencias, las implicancias locales y globales, y su conflictividad, para que resulten oportunidades de enseñanza, de aprendizaje y de construcción de nuevas lógicas en el hacer. Si bien la historia de la humanidad data de miles y miles de años atrás, es reciente la acción degradativa del ambiente, lo que resulta una conducta aprendida que se puede desaprender, si se trabaja desde el pensamiento crítico y la conciencia, el encuentro con nosotros mismos, con los demás, con la naturaleza y desde la solidaridad.

**9. Educación en valores:** debe estar fundada en una ética educacional que permita a quien propicia el aprendizaje y a quien lo recibe, la construcción de un pensamiento basado en valores de cuidado y justicia. La educación en valores según la Ley de Educación Ambiental Integral estará dada por la solidaridad, la cooperación, la responsabili-

dad y el compromiso ético de las personas. Como valores que aportan a la convivencia y al bienestar integral de las personas. Tratando de educar desde la esperanza y no desde el sentimiento de culpa por el daño que presenta el mundo.

**10. Pensamiento crítico e innovador:** debe promover la formación de personas capaces de interpretar la realidad a través de enfoques basados en la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y en la incorporación de nuevas técnicas, modelos y métodos que permitan cuestionar los modelos vigentes, generando alternativas posibles. La ley de Educación Ambiental Integral propone una mirada local, crítica de las lógicas actuales del desarrollo humano y de las relaciones nocivas que genera el sistema. Estas influyen en las maneras de concebir el lugar donde se habita, cómo se piensa a la naturaleza, y cómo funciona la convivencia con otros y otras, que actualmente forman parte de un conjunto de vínculos que deben ser repensados y sanados.

**11. El ejercicio ciudadano del derecho a un ambiente sano:** debe ser abordado desde un enfoque de derechos, promover el derecho a un ambiente sano, equilibrado y apto para el desarrollo humano y productivo de las presentes y futuras generaciones, en relación con la vida, las comunidades y los territorios. La EAI se propone como un proceso de formación continua y planificada, tendiente a promover en los ciudadanos el desarrollo de concepciones, habilidades y actitudes comprometidas con un modelo de desarrollo, producción y consumo sostenible. De esta manera, podremos informarnos, reflexionar y ejercer nuestro derecho a un ambiente sano, digno y diverso.

---

## CONCLUSIONES

---

Desde el año 2016, inició formalmente en la Provincia de Salta el proceso de construcción de la Estrategia Jurisdiccional (EJEA) articuladamente entre las carteras Ministeriales de Producción y Desarrollo Sustentable y Educación, Cultura,



Ciencia y Tecnología. Este proceso de trabajo se estableció bajo la lógica de un trabajo participativo que permitió abordar estratégicamente la EAI en nuestro territorio. Para la Institucionalización de la EAI en la Provincia se seleccionaron 7 ejes prioritarios para ser abordados en la educación formal y no formal: 1) Residuos Sólidos Urbanos; 2) Bosques Nativos; 3) Participación Ciudadana; 4) Cambio Climático; 5) Mujer y Naturaleza; 6) Interculturalidad y Ambiente; y 7) DDHH y ambiente.

Actualmente, para conocer el estado de situación de la Educación Ambiental Integral en los diferentes niveles educativos de nuestra provincia, se elaboró y distribuyó un Formulario de Google, destinado a supervisores, directores, secretarios, docentes, bibliotecarios, RTI y otros. Obtuvimos un total de 580 respuestas. Un 70,9% (411) de las respuestas fueron realizadas por docentes, 20% (116) por directores, 4,1% vicedirectores, 2,6% directora de nivel, el porcentaje restante por secretarios, supervisores, RTI y otros. Las respuestas obtenidas, fueron principalmente del nivel secundario (82,2% - 477) y nivel primario (9,3% - 54).

Las instituciones involucradas pertenecen en su mayoría a los departamentos de capital (27,9%, 162 respuestas) y al de General José de San Martín (24,3%, 141 respuestas). También estuvieron representadas en menor medida las localidades de: Rosario de la Frontera (44 respuestas), Metán (31 respuestas), Anta (29 respuestas), Orán (28 respuestas). La Calendaria (26 respuestas), Rivadavia y Santa Victoria (21 respuestas), General Güemes (16 respuestas), Cachi (11 respuestas), Rosario de Lerma (10 respuestas), Molinos y Chicoana (8 respuestas), finalmente Cafayate, La Viña, Iruya, Los Andes y Cerrillos con menos de 4 respuestas.

Con relación a la Educación Ambiental, el 69,7% de los encuestados respondieron conocer la Ley vigente de Educación Ambiental Integral N° 27.621 y el 97,1% reconocen que es importante considerarlas en las aulas. Además, el 88,1% de las instituciones están abordando actualmente temáticas vinculadas a la Educación Ambiental y/o ambiente. Estos contenidos son abordados principalmente desde el Área de Biología, Ciencias Naturales y Tecnología (60,7%), Proyectos Integrados (50,5%), Área de Sociales, historia y FEC (20,8%) y un 10,9% los aborda con trabajos articulados con otras instituciones.

En base a las respuestas de los encuestados, las acciones que llevan a cabo en las instituciones para el abordaje de la temática son realizadas principalmente mediante proyectos institucionales y ferias de ciencia, algunos desde el 2010 y otros sumándose a partir del 2018. Algunas de estas acciones son articuladas con otros organismos como el INTA, Parques Nacionales, Municipalidad, Centros Vecinales y Universidad Nacional de Salta. Asimismo, se menciona numerosas veces la importancia de la promesa de lealtad al medio ambiente como disparador para la implementación de proyectos en las instituciones.

Finalmente, como equipo técnico de EAI de la Secretaría de Desarrollo Profesional Docente y la Subsecretaría de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica en el marco de la institucionalización de la ley y con el trabajo conjunto y coordinado del Ministerio de Producción y Desarrollo Sustentable se lograron establecer las siete problemáticas prioritarias a trabajar en nuestra jurisdicción. Es importante destacar, que a la hora de proyectar acciones de capacitación y/o asesoramiento, siempre trabajamos de forma articulada con las direcciones de nivel, concertando reuniones, mesas de trabajo para poder concretar de manera más adecuada los objetivos planteados.

En ese sentido, como equipo de EAI fijamos para este año trabajar dos de las siete temáticas prioritarias pautadas en nuestra estrategia jurisdiccional: Bosques Nativos y Residuos Sólidos Urbanos. En cuanto a los Bosques Nativos, se elaboró y se desarrolla un curso de capacitación llamado "Revalorizando los Bosques Nativos en el Aula", el cual nació a partir de una necesidad planteada por el BSPA 7199 del Barrio Santa Ana". Esta es una capacitación que busca responder a la inquietud de docentes acerca la problemática de la deforestación y de cómo abordar proyectos interdisciplinarios en el aula enmarcados en la ley de EAI. En esta oportunidad los destinatarios son docentes del nivel Jóvenes y adultos en actividad, pero debido a la demanda y gran convocatoria que tuvo este curso, pensamos para otra oportunidad ampliar los destinatarios.

Por otro lado, sobre la temática en los Residuos Sólidos se planificó con la Secretaría de Ambiente implementar en 10 Colegios Secundarios de

la capital Talleres sobre la Separación de Residuos y continuar el próximo año en otras instituciones.

Con el objetivo de generar un espacio de intercambio y participación entre los diferentes sectores de la Sociedad y nuestra comunidad educativa, se realizó en el mes de marzo el Primer Encuentro Provincial de Educación Ambiental Integral.

En cuanto a la producción pedagógico curricular se elaboraron desde el año 2021 material audiovisual sobre las siete temáticas prioritarias fijadas en la estrategia jurisdiccional. A fin de la generación sustantiva entre la prescripción y el desarrollo curricular, anclados en la identificación de ejes y / o nudos temáticos y problematizadores siendo continente y contenido de la EAI.

Asimismo, hemos construido un documento guía para la consulta de nuestros docentes llamado "Núcleos y ejes de análisis que habilitan y posicionan la ley de Educación Ambiental Integral N° 27.621 en el ámbito escolar y en la práctica educativa", escrito a partir de los sustentos y fundamentos que sostienen a esta ley. Es un documento bien recepcionado por los docentes ya promueve e instala a nivel institucional una propuesta pedagógica que habilita el dialogo, el intercambio y la reflexión sobre los significados sociales de la EAI.

Por último, desde el área de Ambiente se realizaron aportes en la actualización de los Diseños Curriculares en el Nivel Inicial. El mismo, abarcó los principios fundamentales de la Ley N° 27.621 de Educación Ambiental Integral, la relevancia de su implementación en el nivel, ejes temáticos para ser abordados, así como referencia bibliográfica, documentos, materiales y marco normativo.

Esperamos desde este espacio contribuir al crecimiento y formación de nuestros docentes, aportando herramientas que les permitan reflexionar y analizar la temática ambiental en nuestras escuelas.

---

## REFERENCIAS

Constitución de la Nación Argentina Ley N° 24.430. Ley para la Implementación de la Educación Am-

biental Integral en la República Argentina N° 27.621.

Ministerio de Educación de la Nación (2022) Documento Marco para la EAI.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencias y Tecnología y Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable de Salta (2023). Documento Marco para la EJEAI.

Reboratti, C. (2000) Ambiente y Sociedad. Conceptos y relaciones. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

### Bibliografía recomendada

Brailovsky, A. (2014). Lo ambiental: cruce entre la naturaleza y sociedad. Estimulación del pensamiento crítico. Novedades Educativas, 282, Buenos Aires.

Canciani, M. L., Telias, A., Sessano, P. (2017). Problemas y desafíos de la Educación Ambiental. Un abordaje en 12 lecciones. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas. Lección 2 y 3.

García Gómez, J. (2000) "Modelo, realidad y posibilidades de la transversalidad" Tópicos en Educación Ambiental, Vol 2 N° 6 pp 53.62. México.

Merlinsky, G. et al (2018) Defender lo común. Qué podemos aprender de los conflictos ambientales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Ministerio de Educación de la Nación. (2021). Ambiente. 1ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Toledo, V. (2013). El paradigma biocultural: crisis ecológica, modernidad y culturas tradicionales Sociedad y Ambiente, vol. 1, núm. 1, marzo-junio, 2013, pp. 50-60 El Colegio de la Frontera Sur Campeche, México.

Trelléz Solís, E. (2015). "Educación ambiental comunitaria, participación y planificación prospectiva." En Revista Voces en el Fénix, Año 6, Número 43, abril 2015, pág. 186-191. Facultad de Ciencias Económicas: Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

# Educación digital en nivel superior

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

**Rocio Micaela Maza**

Lic. Ciencias de la Educación  
rociomaza.lic@gmail.com

**Tania Rosalia Villagarcía**

Profesora en Tecnología  
taniavillagarcia2016@gmail.com

**Melania Mendaña**

Tec. Universitaria en Diseño Gráfico  
melaniamendana@gmail.com

## RESUMEN

La siguiente ponencia se enmarca como una línea de acción dentro de una Política Educativa Digital Jurisdiccional que complementa las Políticas Educativas Nacionales: *Apropiación Pedagógica de las TIC en el aula*. Impulsada por la Subsecretaría de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica, perteneciente al Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta. Esta política pretende desarrollar *competencias digitales docentes* para lograr la inclusión de las tecnologías con un sentido pedagógico en planificaciones y prácticas áulicas de todos los niveles educativos.

En esta oportunidad, los Equipos de TIC de la Dirección General de Educación Superior -INFOD- y de Educación Digital rescataron el sentido pedagógico del uso de las tecnologías y elaboraron un ciclo de formación continua para Docentes, quienes forman estudiantes, futuros profesionales de la educación.

La "Apropiación Pedagógica de las TIC en el aula" implicó el desarrollo de una serie de acciones, las cuales son: diagnóstico institucional a todos los Institutos de Formación Docente (IFD) de la Provincia; procesamiento y análisis de datos; elaboración de la propuesta en formato de Res. Min 70/20; aprobación de la misma; planifica-

ción y preparación de encuentros presenciales y encuentros remotos sincrónicos y asincrónicos; diseño del aula virtual en Campus Edusalta; y el acompañamiento a través de distintas plataformas de comunicación. La instancia evaluativa final consistió en la presentación de propuestas pedagógicas que incluyeran el uso de las TIC, evidencias de su implementación en el aula y su réplica institucional a otros colegas.

**Palabras Clave:** TIC, Pedagogía, Innovación, Competencias digitales.

## INTRODUCCIÓN

Resulta oportuno decir que las tecnologías de la información y comunicación han transformado los diferentes aspectos de la sociedad a grande y a pequeña escala, cambiando los modos de vincularnos, relacionarnos, comunicarnos, construir el conocimiento, entre otros. Ante esta realidad, hoy las demandas y necesidades son otras, esto apunta a los nuevos planteos en torno a la educación y las TIC. En tal sentido, se exige la necesidad de incorporar el desarrollo de competencias digitales en la formación profesional docente, pero también en la formación de nuestros estudiantes, tal como señalan León y Cisneros (2011) "En el

campo educativo, los docentes y estudiantes son usuarios activos de las TIC, por tanto, estos no deben ignorar el desarrollo de las competencias digitales en el proceso educativo, ya que dichas competencias digitales permitirán un desenvolvimiento eficaz con las TIC; y así convertir a las TIC en un medio eficiente dentro del campo educativo". Estas competencias digitales no son pensadas desde el uso instrumental de las TIC, sino desde la gestión integral y compleja de las mismas en las prácticas docentes.

La apropiación pedagógica de las TIC en las prácticas docentes es un tema que debe ser problematizado, ya que se suele caer en el error de reducir la inclusión de las TIC al manejo técnico o instrumental. Cada vez son más las y los docentes que se interesan por incluir las tecnologías en sus clases, pero en esta instancia surge la pregunta ¿cómo hacerlo de manera efectiva, significativa y con un sentido pedagógico para los estudiantes? y mucho más cuando ese estudiante es un futuro docente que tiende a replicar la misma forma de enseñanza con que aprendió y se formó.

A partir de este interrogante, el equipo de Educación Digital perteneciente a la Subsecretaría de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica articulando trabajo con el equipo TIC dependiente de la Dirección General de Educación Superior, INFOD, llevaron a cabo acciones orientadas a la apropiación pedagógica de las TIC en las prácticas docentes del nivel superior. Desde esta perspectiva, se recuperó el sentido pedagógico de las TIC como un aspecto fundamental dentro de las políticas educativas de inclusión de las TIC, como así también, la importancia de la gestión de uso de las tecnologías a nivel institucional.

Dado que el objetivo del proyecto fue promover la apropiación pedagógica de las TIC y recursos digitales para su inclusión en las propuestas de enseñanzas y posterior implementación en el aula, fue importante tener en cuenta las reflexiones y estudios de autores de referencia en el campo de la educación y las TIC. Por ejemplo, Marc Prensky acuñó el término "nativos digitales" para referirse a los jóvenes que han crecido rodeados de tecnología, además, plantea la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza a sus formas de aprender.

Otro autor relevante es Seymour Papert, quien

desarrolló la teoría del "constructivismo radical", sostiene que el aprendizaje se produce a través de la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante, y que las TIC pueden ser una herramienta valiosa para fomentar este proceso.

Estos autores posibilitan comprender la importancia de la apropiación pedagógica de las TIC en las prácticas docentes y cómo podemos aplicar estas ideas en nuestro trabajo diario para mejorar la calidad de la educación que se ofrece a los estudiantes.

Por esto, se propone ahondar sobre el concepto de competencias digitales, en este sentido, se recupera el aporte de la recomendación europea del 2006 quien sostiene que:

"La Competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet" (European Parliament and the Council, 2006)

Esta definición proporciona las principales habilidades de la competencia digital y ofrece una visión general de la misma, siendo evidente que, cuando se usan herramientas digitales, las capacidades operacionales son una pequeña proporción del conocimiento necesario. A través del interés en el uso de las TIC con fines pedagógicos, es que se ha tomado gran relevancia el indagar acerca de las potencialidades de las tecnologías en los aprendizajes. En este sentido, la competencia digital también es definida como el uso creativo, crítica y seguro de las TIC a fin de conseguir objetivos vinculados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad.

Otros autores, como Durán, Gutiérrez y Pren-des, (2016), afirman que las competencias digitales deben ser un derecho, y que desarrollarlas va más allá del uso instrumental del mismo. Por lo tanto, implica gestionar el conocimiento y la información, desde un enfoque más humanista, recuperando valores de responsabilidad, lo ético, la colaboración, entre otros.

Autores como Ocaña, Valenzuela y Morrillo (2020) sostienen que las competencias digitales deben ser concebidas bajo la visión holística, en donde abarca saberes y capacidades de carácter tecnológico, las que deben ser gestadas en primer orden a nivel de la educación superior y que, además, deben tener como sustento una red de elevada complejidad en la alfabetización tecnológica, pero con carácter funcional.

## DESARROLLO

El desarrollo del ciclo de formación, constó de etapas bien definidas que permitieron el cumplimiento de los objetivos y dieron lugar al monitoreo y seguimiento de las acciones ejecutadas y su impacto.

### Etapa 1: Inicio de la Acción

El proceso inició con la ejecución de un diagnóstico sobre las condiciones en las que se encuentran los Institutos de Formación Docente de la Provincia, en términos de infraestructura, conectividad, recursos tecnológicos disponibles y frecuencia de uso de los mismos. De los resultados del diagnóstico, emergieron datos esenciales que estructuraron la propuesta y sus estrategias de implementación. En formato Res. Min 70/20, la acción se planificó en modalidad taller, alternando sus encuentros entre lo presencial, lo presencial remoto e interacciones asincrónicas en plataforma digital. Contó con una selección de herramientas digitales pertinentes al Nivel Superior, además, se realizó una selección y edición de material bibliográfico y audiovisual, asimismo, hubo un desarrollo estratégico del aula en la plataforma "Campus Edusalta", para fortalecer, a través de actividades interactivas, los contenidos trabajados en los encuentros y la habilitación de canales de comunicación alternativos para brindar acompañamiento y asistencia personalizada durante el proceso.

Las decisiones de diseño e implementación de la propuesta, se tomaron teniendo en cuenta los diversos escenarios y contextos en los que se emplazan los IFD de la Provincia.

### Etapa 2: Implementación

La Etapa de Implementación inició luego de aprobarse el Proyecto con Res, Min 70/20. Los destinatarios de la capacitación surgieron posterior a una serie de reuniones con el Director de Nivel y el Supervisor General. Originalmente, se destinó a instituciones de Salta Capital, pero la difusión del programa permitió la inclusión de docentes de instituciones del interior cercano. Participaron, entonces, 24 instituciones, 12 de Salta Capital y 12 del Interior, con un total de 192 educadores participantes.

La dinámica de capacitación se desarrolló combinando diversas estrategias de enseñanza que permitían a los docentes: experimentar diferentes modalidades y sus combinaciones, usar herramientas digitales, aprender sobre competencias digitales docentes, apropiarse de ellas a través de la práctica y recurrir a instancias de reflexión constante sobre sus propias prácticas docentes, permitiendo rediseñar durante el proceso mismo, sus propias propuestas pedagógicas.

**El primer encuentro**, se llevó a cabo en modalidad presencial e inició un enriquecedor proceso formativo. A modo introductorio, se indagó sobre los conocimientos previos respecto al uso de las TIC a través de "Mentimeter", luego, se exploraron contenidos relacionados con las Competencias Digitales Docentes y dentro de este marco, se abordó la primera competencia digital: Alfabetización Informacional que implica entre otras temáticas: buscar eficazmente en Internet, enfatizar los criterios de selección, organización y socialización de información, la ciberseguridad y el manejo de herramientas digitales para la búsqueda, almacenamiento y curación de contenido.

El Marco de Competencias Digitales Docentes expone una segunda área: Comunicación y Colaboración, en esta oportunidad, la decisión de abordarla desde la práctica misma, trajo buenos resultados, puesto que al presentar la plataforma educativa que permitió la comunicación entre capacitadores, tutores y docentes, ayudó a sentar las bases para el proceso de formación y afianzar la dinámica propuesta. Las actividades interactivas y los contenidos dentro del aula promovieron la participación activa de los docentes, quienes accedían a contenido y debían aplicar lo aprendido

inmediatamente interactuando con herramientas digitales previamente seleccionadas. La plataforma más usada fue “Canva”. La culminación del primer encuentro, se materializó en un mural colaborativo en “Padlet”, que permitió la socialización y contribución de los participantes.

**El segundo encuentro** se desarrolló con presencialidad remota, a través de Zoom y se profundizaron contenidos en relación a Competencias Digitales y Alfabetización Informacional. El encuentro sincrónico, permitió una experiencia dinámica y participativa. Se enfatizaron prácticas de Comunicación y Colaboración remotas, proponiendo actividades grupales, sincrónicas y utilizando Genially. La participación colaborativa entre docentes, pretendía un proceso de reflexión sobre el uso de las tecnologías vinculado al sentido pedagógico de las prácticas educativas. El resultado se vio reflejado en el diseño y creación de un formato de contenido digital en el que demostraron las habilidades adquiridas y las conclusiones a las que arribaron luego del intercambio reflexivo. La instancia de socialización de las producciones también se llevó a cabo de manera remota.

**En el tercer encuentro**, la combinación de modalidades sincrónicas y asincrónicas enriqueció aún más el proceso. Se llevó a cabo una dinámica interactiva, empezando por un cuestionario motivacional a través de “Mentimeter” y una presentación detallada sobre cómo generar contenido digital para entornos educativos, dejando como protagonista a la tercera competencia digital docente: Creación de Contenido Digital con propósitos pedagógicos. La colaboración se materializó mediante una nube de palabras en “WordArd”, mientras que “Zoom”, facilitó la interacción en tiempo real. Los docentes experimentaron aspectos sobre estas temáticas en diferentes salas de “Zoom”. Las creaciones se compartieron en un mural colaborativo en “Padlet”, generando un espacio de socialización e intercambio, con 44 participantes contribuyendo.

En el **cuarto encuentro** se volvió a la presencialidad y se profundizó el rediseño de propuestas pedagógicas para situaciones sin conectividad. En primera instancia, hubo una puesta en valor del potencial que implica dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, el uso de las tecnologías,

aún sin tener acceso a internet. Se socializaron herramientas digitales educativas que funcionan de manera offline y los participantes grabaron podcasts reflexivos acerca de la temática. En un segundo momento, se brindaron orientaciones para el diseño de aulas virtuales. Luego, se generó un espacio de evaluación colaborativo, en el que los docentes pudieron registrar los logros alcanzados. La jornada concluyó de manera lúdica, a través de actividades de evaluación formativa, en diferentes formatos: Quizizz, Genially y Educaplay, presentados con códigos QR, en las distintas caras de cubos físicos.

Otro de los desafíos planteados en esta propuesta de capacitación fue que las y los docentes replicaran en cada uno de los IFD, lo aprendido y multiplicarlo en la comunidad educativa. Como resultado final se tiene un 42% de propuestas de réplicas en donde contaron con la asistencia técnica y pedagógica del equipo.

---

## CONCLUSIONES

---

La propuesta se diseñó estratégicamente con el propósito de abordar los problemas que surgieron a partir del diagnóstico y que se adoptaron como fundamentales, para que el proceso de apropiación pedagógica de las tecnologías, se efectivice. Por este motivo, es posible concluir que la acción impactó favorablemente en la comunidad educativa del Nivel Superior, dado que los niveles de participación se mantuvieron a lo largo del ciclo formativo. Por otro lado, en términos de rediseño de propuestas pedagógicas con inclusión de herramientas digitales y la creación de contenido digital educativo, permitieron desarrollar en cada docente una mirada estratégica y creativa que le permite desenvolverse en escenarios con conectividad y sin conectividad, generando espacios y hábitos comunicacionales y colaborativos. Las competencias y habilidades alcanzadas por los docentes y su compromiso, permitió que la instancia de réplica institucional forme parte de las metas logradas en este ciclo.

Como desafío próximo, el Equipo de Educación Digital de la Subsecretaría de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica y el Equipo de TIC de

la Dirección General de Nivel Superior - INFOD-pretenden alcanzar los Institutos de Formación Docente del interior lejano de la provincia, entendiendo que la Apropriación Pedagógica de las TIC, en zonas rurales implican una complejidad de distintas características. Sin embargo, retomar el sentido pedagógico del uso de las tecnologías, es el norte ante cualquier dificultad.

---

## REFERENCIAS

---

### Artículo científico en línea:

Amendaño, J. P. L., & Quintanilla, P. F. C. (2021). Competencias y recursos digitales para la enseñanza aprendizaje en educación básica superior. *Revista Cientific*, 6(20), 92-112. [http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista\\_Scientific/article/view/642](http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/642)

Durán Cuartero, M., Gutiérrez Porlán, I., & Prendes Espinosa, M. P. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. [https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/5790/1/1695-288X\\_15\\_1\\_97.pdf](https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/5790/1/1695-288X_15_1_97.pdf)

Ocaña - Fernández, Y., Valenzuela - Fernández, L., & Morillo - Flores, J. (2020). La competencia digital en el docente universitario. *Propósitos y Representaciones*, 8 (1). [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992020000200016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992020000200016&script=sci_arttext)

### Documento en línea:

DE, M. C. (2017). Competencia digital docente octubre 2017. [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf)

# Educación, trabajo y participación: una inacabada reflexión teórica sugerida

## Eje temático 1:

Educación y comunidad: entramados entre las políticas educativas y las definiciones institucionales.

1.10.- Relación entre trayectorias educativas y laborales.

**Luz Marlene Franqui**

Profesora en Ciencias de la Educación  
Especializada en Adolescencias (UNC)  
lmfranqui6@gmail.com

**María José Franqui**

Profesora en Ciencias de la Educación  
franquimariajose@gmail.com

## RESUMEN

A partir de un análisis y reflexión teórica de diferentes autores que estudian fenómenos relacionados con la educación, el mundo del trabajo y el ejercicio de la ciudadanía, es que construimos una aproximación analítica situada que invita a repensar esta dialéctica, desde nuestro ámbito de trabajo: la educación, más específicamente la docencia con una población juvenil del interior de la provincia de Salta (precisamente del departamento de General Güemes). Por lo tanto, intentamos, a la luz del análisis de las categorías abordadas, hacer un esfuerzo de reflexividad sobre ellas que permitan pensar nuevas estrategias y experiencias de intervención en torno a las prácticas docentes y la función escolar actual que las enmarca (Gutiérrez G. 2021); en particular en las planificaciones anuales institucionales; y en ello el abordaje de las categorías adolescencias y juventudes, trabajo y educación como construcciones históricas, teórico-metodológicas e ideológico-políticas nos permiten enriquecer la trama dinámica y el entrecruzamiento en el análisis.

**Palabras Clave:** Educación – trabajo – ciudadanía – juventudes.

## INTRODUCCIÓN

El presente archivo constituye el documento de ponencia para el “III Congreso Provincial de Educación”. El mismo intentará abordar una revisión sobre algunas caracterizaciones y conceptualizaciones sobre la relación existente (o inexistente) entre tres fenómenos que atraviesan a las juventudes y las interpelan: la educación, el trabajo y la participación ciudadana.

Intentaremos pensar en alternativas para la construcción de propuestas de enseñanza a partir de una toma de posición en torno a ejes generales de forma y contenido, con algunos esbozos de dispositivos pedagógicos transformadores, entendiendo que una construcción didáctica metodológica en la enseñanza es un proceso social, particular y casuístico que requiere a un “otro”.

## DESARROLLO

Vamos a recuperar el aporte que (Chávez 2010) retoma de Reguillo, quien plantea que *“los jóvenes han adquirido visibilidad social como actores diferenciados: a través de su paso (...) por las instituciones de socialización; por el conjunto de políticas y normas jurídicas que definen su estatuto ciudada-*



no (...)” (Chávez, 2010, p. 10). Por supuesto que ese proceso de visibilidad social no fue de un momento a otro, sino que fue gradual, y en la bibliografía abordada y sugerida para lectura los y las diferentes autores detallan y caracterizan dicho proceso, que comenzó a mediados de siglo pasado. Además, la historia de la construcción de las juventudes locales en nuestra región (país, y continente) va de la mano con el concepto de participación, que, dicho sea de paso, es uno de los que da nombre al seminario en cuestión. Esa conformación de juventudes se vio signada por hechos que implican una participación de jóvenes en acontecimientos sociales en donde tomaron papel de protagonistas. (Chávez 2010) menciona algunos de estos acontecimientos como la Reforma Universitaria y los movimientos artísticos-políticos de los '60 y '70.

Actualmente, podríamos agregar que en términos de participación social se observa una fuerte militancia y presencia de diversos sectores juveniles ante varias cuestiones sociales (implementación de la ESI, campañas de aborto legal e IVE, movimientos de disidencias sexuales, movimientos feministas, medioambientalistas, etc.) en las que adolescentes y jóvenes se hacen eco y toman participación activa ante hechos que los atraviesan y los interpelan, intentando a través de acciones colectivas varias, realizar transformaciones en la realidad contextual inmediata que los rodea.

La autora nombrada también expone que *“la juventud no es una categoría definida exclusivamente por la edad y con límites fijos de carácter universal, no es ‘algo’ en sí, sino que se construye en el juego de relaciones sociales.”* (Chávez, 2010, p. 10). Ella invita a pensar además que cada sociedad, en un determinado momento será la que defina el significado de juventud y que, además, el mismo no será único ni de alcance universal, ya que estará dotado de hegemonía y contra hegemonía. Con todo lo planteado hasta aquí, y lo recuperado de esta autora, se podría destacar la importancia de la participación y el involucramiento de los jóvenes en acontecimientos en los que también median relaciones sociales y el ejercicio de poderes, las luchas por imposición, reclamos, reivindicaciones, como lo enunciaba previamente.

Parte de este análisis, podría relacionarse con la concepción de la juventud como metáfora del

cambio social, que, en su desarrollo, (Chávez 2010) expone que en la década del '50 la juventud empieza a ser vista como tal, en la medida en que los discursos y participación de la juventud fueron ganando relevancia a nivel social y que posibilitaban la cimentación de transformaciones en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana: economía, cultura, medios, consumos. Por supuesto que el tratamiento de la juventud, como generación o “grupo etario” no está ajeno de conflictos intergeneracionales que la atraviesan y la interpelan. La génesis de esta clasificación social (la juventud) es conflictiva en sí misma y por eso es que demanda una reconstrucción de sí, y evidentemente el mundo escolar y el mundo del trabajo son dos escenarios (en donde las juventudes participan y forman parte de) que encarnan también conflictos generacionales. En consideración con lo expresado, se puede agregar que *“no se puede tratar la edad de los individuos como una propiedad independiente del contexto en el que adquiere sentido, (...) tanto (...) que la fijación de una edad es producto de una lucha que enfrenta a las diferentes generaciones.”* (Lenoir, 1993, p. 65).

Lenoir (1993) indica que, entre las generaciones, entre las clases sociales y las representaciones de prácticas se establecen relaciones de fuerza, considerando en todo esto la definición de una edad. El autor luego dirá que es *“la determinación de esta edad, momento en que las generaciones más jóvenes obligan a las generaciones de más edad a retirarse de las posiciones de poder para ocuparlas a su vez (...)”* (Lenoir, 1993, p. 66), siendo esto constitutivo de una lucha entre generaciones. Él entonces hace referencia a las tensiones que pueden sucederse entre generaciones por la ocupación de posiciones de poder. Por esto, es que anteriormente mencionamos que escenarios como el mundo escolar y el mundo laboral encarnan conflictos generacionales, dado que observamos a diario que en ellos confluyen generaciones diferentes, con sus visiones e historicidades particulares, que, en muchos casos, resultan hasta antagónicas o contradictorias.

El sociólogo previamente nombrado, también menciona que *“el corte por edades y las definiciones de las prácticas legítimas asociadas a ellas tienden (...) al surgimiento de instituciones y de agentes especializados, (...) por ejemplo, (...) el desarrollo del sis-*



tema escolar.” (Lenoir, 1993, p. 71) y retoma al académico francés Bourdieu, quien dice que “la división del trabajo social es (...) una lucha entre los grupos para imponer los principios de una visión del mundo social que contribuye al mantenimiento o a la transformación de su posición en el espacio social.” (Bourdieu, 1984b). Todo este planteo recuperado, sirve para relacionar con lo que Dubet (2005) y Gutiérrez (2022) esbozan sobre el programa institucional de la escuela, en relación con la formación de los individuos, que se desarrolló durante el siglo XIX y la primera mitad del XX. “El programa institucional primero fue definido por un conjunto de principios y valores concebidos como sagrados, homogéneos fuera del mundo y que no debían ser justificados.” (Dubet, 2005, p. 64-65).

Queremos abrir un paréntesis aquí, en tanto menciono en el párrafo anterior la cita de Lenoir, al respecto del surgimiento de instituciones y agentes especializados, en este caso la escuela, para rescatar una interesante aportación que propone Larrosa (2019) que alude a que:

A la escuela no se define por su función sino por su forma, y esa forma lo que hace es separar: separa el espacio escolar de otros espacios sociales, el tiempo escolar de otros tiempos sociales, y separa las ocupaciones escolares de otras actividades sociales. (Larrosa, 2019, p. 44).

Larrosa (2019) nos dice entonces que esta institución produce tres tipos de separación observables en el hacer de la misma. Vemos que el espacio escolar se distancia del espacio familiar y del espacio laboral, teniendo esta una lógica de funcionamiento y existencia particular y distinta al de los espacios mencionados. Por otro lado, comprobamos que el tiempo escolar se estableció antiguamente como un tiempo de “ocio”, en un sentido positivo, y ese tiempo escolar implica momentos para realizar tareas o actividades que se ejecutan en la escuela. Podríamos decir que el tiempo escolar es un tiempo otro, con una cronometría diferente. Finalmente, reconocemos que las ocupaciones escolares se contraponen, por ejemplo, a la idea de que los y las estudiantes deban trabajar. Quienes trabajamos en educación podemos dar cuenta de esta tesis.

Ahora bien, cerrando el paréntesis sobre la tesis de Larrosa, y volviendo a los albores de la escuela secundaria; Gutiérrez (2022) dirá al respec-

to, y entrecruzándolo con Dubet (2005), que los orígenes de la escuela secundaria estuvieron signados por la selectividad y una orientación enciclopedista de la enseñanza, recordándonos que, si bien las funciones principales del sistema educativo en nuestro país consistían en lograr una integración social, consolidar la identidad nacional y generar consensos políticos en esa construcción de Estado nacional, el sistema de enseñanza media por aquel entonces era de carácter más exclusivo, y que tenía dos objetivos: “dotaba de personal idóneo a la administración pública y el sector de servicios; y, por otro lado, seleccionaba a la élite que (...) se encontraba en condiciones de incorporarse a la dirección de la sociedad y del aparato estatal.” (Gutiérrez, 2022, p. 2).

Resulta interesante recuperar también un planteo que Gutiérrez (2022) realiza, sobre la selectividad de la escuela secundaria en que expone que esta adoptó un acceso restringido con una selección del currículum que referencia al saber ilustrado. Este autor dice que “en esta opción quedaron ausentes los contextos locales-comunitarios, las referencias sociales, y sus articulaciones con el trabajo, configurando de este modo, un régimen académico que (...) perduró hasta la actualidad (...)” (Gutiérrez, 2022, p. 3). Consideramos interesante esa cita, en tanto que nos habla de la (no) relación o desconexión que hubo tradicionalmente entre escuela (o escolarización) y mundo social-mundo laboral. No será hasta poco tiempo después que, la escuela empezará a vivenciar sus mutaciones institucionales y sus cambios endógenos (en términos de Dubet) y empezará un proceso de declive de ese “programa institucional” clásico, que es movilizado por algunos hechos que Dubet (2005) menciona: un desencantamiento del mundo, la idea de profesión como reemplazante a la de vocación, el fin de la escuela como santuario, y una mayor autonomía del individuo.

En nuestro país, Gutiérrez (2022) postula que, en la actualidad, el principio de selectividad de la escuela secundaria vivencia una crisis, y nos dice que esto se ve sostenido por una “desnaturalización y pérdida de legitimidad de lógicas excluyentes, el reconocimiento de procesos y transformaciones orientados a lograr mayor inclusión educativa y su combinación con desigualdades educativas, que se vuelven más heterogéneas, con rasgos novedosos y

en ocasiones, más profundas". (Gutiérrez, 2022, p. 4). Por supuesto que esto no es la explicación de un proceso lineal y sumativo de igualdades educativas, como el referenciado autor diría, sino que esto evidencia las posiciones que van (y fueron) ocupando las disputas por mayor igualdad, las deudas y desafíos pendientes.

El autor también menciona que dicha crisis de selectividad, tan característica de los inicios de la escuela secundaria en nuestro país, se referencia en unos cuantos factores heterogéneos que fueron produciendo el quiebre de la naturalización de lógicas meritocráticas, enciclopedistas, excluyentes e individualistas; lo que permitió ampliar y conquistar derechos y mayor inclusión educativa a sectores que no habían sido incluidos en la escuela y que la observaban desde afuera y desde lejos; también que se sustancie una transformación de saberes y modos de enseñar. Algunos de los hitos posibilitadores de esta crisis, que enuncia el autor, fueron: nuevos derechos para infancias y juventudes, un alza en las tasas de acceso y terminalidad educativa, se reestructura la oferta cultural escolar, las perspectivas pedagógicas y didácticas se renuevan, y se implementan nuevos y variados mecanismos de evaluación.

Podría decirse también, que todo lo mencionado y desarrollado en el párrafo anterior se ha ido palpando y evidenciando paulatinamente, como resultado de una serie de condiciones políticas, sociales, económicas, culturales que han ido sucediéndose y fueron posibilitando eso. Lo que nos podría brindar, al menos una pequeña sensación de esperanza en el sentido en que la escuela secundaria abrió sus puertas hacia sectores que antes no reconocía ni atendía, y los alberga allí, los contiene. Al respecto, retomaremos una cita de Martín Criado (2009), quien, referenciando y recuperando ideas de Bourdieu dirá que:

Cuando cambian las condiciones de reproducción de los grupos sociales y, las condiciones sociales y materiales de producción de nuevos miembros, es cuando se producen diferencias de generación: los nuevos miembros son generados de manera distinta, tanto como sujetos competentes como sujetos morales. (Martín Criado, 2009, p. 347).

Creemos entonces, que esta idea invita a pensar en un cambio generacional, que tendrá im-

pactos en las distintas esferas de la vida de los y las jóvenes. Podríamos establecer un consenso también, de que la escuela secundaria actualmente es más democrática e incluyente que tiempo atrás, en la medida en que hubo mayor incorporación de nuevas y "otras" generaciones en ella. Esta escuela hoy, sostiene su calidad educativa, a la vez que de manera constante renueva su currículum e interpela/cuestiona saberes requeridos o valiosos e intenta introducir innovaciones en lo que respecta a la organización y gestión escolar. Relaciono esto con una idea que expresa que *"una escuela justa debe preocuparse de la utilidad social de la formación que propone."* (Dubet, 2005, p. 78).

Evidentemente no todo está resuelto o superado en este camino transitado hacia la construcción de una escuela más democrática, dado que, la cuestión de la inclusión es una constante que fluctúa entre viejas y nuevas desigualdades sociales y escolares. Sortear ese panorama necesita de una presencia de un Estado a través de políticas sub sanadoras, que fomenten mayor empleo y paleen la pobreza y de políticas educativas que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizajes escolares y las formas de interacción con los saberes.

Finalmente, queremos permitirnos reflexionar sobre el otro pilar al que refiere el seminario, que es la cuestión del trabajo, y sobre si los jóvenes entablan una relación puntual o específica con el trabajo. A decir de Castel (2010), es evidente que los y las jóvenes vivencian de manera activa las transformaciones que se sustancian hoy por hoy en el mundo laboral, y que se podría decir de ellas que *"(...) se caracterizan por relaciones cada vez más aleatorias con el trabajo."* (Castel, 2010, p. 112). El autor, luego agregará que *"el contenido y el sentido dado al trabajo no cambió por cierto en profundidad, pero si en direcciones tan diferentes, y en ocasiones hasta contradictorias (...)"* (Castel, 2010, p. 112).

Este autor, introduce la idea de que los jóvenes representan el perfil de los "recién llegados" al mercado de trabajo. Esto además nos lleva a pensar en el establecimiento de relaciones intergeneracionales que Beaud y Pialoux (2015) también abordan en sus textos y que caracterizan que generalmente están dadas por una ruptura



de la transmisión intergeneracional de los saberes y el orgullo laboral en las familias de clases populares, alimentado por distintos intereses (de clase) de nuevas generaciones respecto de otras anteriores; y agregan que además existe un desconocimiento mutuo intergeneracional entre los viejos obreros y los jóvenes empleados temporarios en aquel contexto fabril, y que las relaciones entre unos y otros son realmente malas y antagónicas.

Según las aportaciones de Beaud y Pialoux (2015), podría esbozar una relación resultante de esa investigación, entre la concepción de trabajo obrero e ideal educativo/escuela, para muchos de los hijos de familias obreras, que, dada la extensión educativa en sus trayectorias manifiestan un distanciamiento y desinterés cultural respecto de la generación que les antecedió. La escuela representaba una vía de escape respecto de la fábrica.

*“Si los jóvenes son más “individualistas” es también porque a menudo son más profundamente afectados por los procesos objetivos de desregulación y de des colectivización que actúan en la organización del trabajo en general.” (Castel, 2010, p. 116).* Pensamos que esta idea puede ser considerada en el sentido que, en ocasiones, se escucha en algunos discursos la idea de que los jóvenes hoy son individualistas, más competitivos, olvidando que, en la mayoría de oportunidades ellos encarnan el estandarte de transformaciones que afectan a la sociedad en su conjunto y a la organización del trabajo en particular.

Ahora bien, volviendo al interrogante inicial sobre si los jóvenes establecen una relación particular con el trabajo, (Castel 2010) invita a pensar que no sólo los jóvenes son los afectados en relación con las transformaciones que la precarización y desocupación crecientes imprimen al mundo del trabajo hoy por hoy, pero sí que son los jóvenes los que primero entran en conflicto con este panorama de cambios constantes en el mundo del trabajo, en relación con trabajadores de la generación precedente. Cerrando, el autor agrega que *“(…) la actitud de los jóvenes frente al trabajo depende ampliamente (...) de la naturaleza y la calidad de los soportes sociales de este tipo que pueden movilizar.” (Castel, 2010, p. 124).*

---

## CONCLUSIONES

---

Pensar nuevas estrategias y experiencias de intervención en torno al trabajo con y para los jóvenes y adolescentes necesita de un esfuerzo reflexivo en torno de las categorías sociales que nominan a los sujetos implicados, que son sujetos históricos, que forman parte inexorable del proceso y que necesitan desarrollar su protagonismo y participación. Existen nuevos desafíos y nuevas necesidades que inundan hoy el campo de intervenciones con juventudes: profundizar la democracia, humanizar los modos de leer la realidad, actuar para la búsqueda de la justicia social, derribar los discursos del odio, construir identidades sociales permeables a la inclusión, a la interculturalidad; construir contrarrelatos; en definitiva, entrar en diálogo con temas controvertidos que implican reflexiones inherentes al poder y a los relatos hegemónicos. Para ello, debemos pensar intervenciones situadas, contextuadas, dirigidas a la acción social con la participación en este proceso de los jóvenes y adolescentes como agentes en presencia, protagonismo y condición.

---

## REFERENCIAS

---

- Beaud, S. y Pialoux, M. (2015). *Repensar la condición obrera. Investigación en las fábricas de Peugeot de Sochaux Montbéliard*. Buenos Aires: Antropofagia. (Introducción, Cap. I y VII).
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. (Cap. 4)
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Espacio Editorial. Buenos Aires. Pp. 25-49.
- Dubet, F. (2005). *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Revista Colombiana de Sociología*, 25. Pp. 63-80.
- Gutiérrez, G. (2022). La crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria y sus implicancias en los modos de organización del trabajo escolar (segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XXI). *En Itinerarios Educativos*, (16).

Larrosa, J. (2019). Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor. Prólogo. Después del Tsunami; Cap. 1. *Un lugar aparte*. Buenos Aires: Noveduc. Pp. 42-78.

Lenoir, R. (1993). Objeto sociológico y problema social. En Champagne, P.; Merllie, D. y Pinto,

L. (coords.). *Iniciación a la práctica sociológica*. Siglo XXI. Madrid. Pp. 57-102.

Martín Criado, E. (2009). Clases de edad/Generaciones. En Reyes, R. (Dir.). *Diccionario crítico de ciencias sociales*. Plaza y Valdez editores. Madrid. Pp. 345-350.

# El derecho a la educación de madres y padres en la UNSa

## Eje temático 1:

Educación y comunidad: Entramados entre las políticas educativas y las definiciones institucionales.

1.7.- Intervenciones institucionales. Orientación escolar. Tutorías, apoyo y acompañamiento a los estudiantes.

**Luz Belén Ibarra**

Estudiante avanzada de Licenciatura en  
Ciencias de la Educación - UNSa  
luzbelenibarra@gmail.com

## RESUMEN

El estudio se orienta a la revisión de la normativa existente en el ámbito de la Facultad de Humanidades de la UNSa, destinada a estudiantes que son madres y/o padres de hijos/as menores de tres años a fin de analizar en qué medida ellas solucionan de manera efectiva la situación de desigualdad en que se encuentran respecto al derecho a la educación con relación a los y las estudiantes que no tienen tal condición, así como la formulación de aportes para reflexionar sobre problemáticas no contempladas en ellas.

Por tal motivos, teniendo en cuenta los programas y proyectos que se llevan a cabo en la Facultad con el fin de sostener las trayectorias educativas de este sector, es que parto de una idea de desigualdad, ya que, considero que existen falencias respecto a cómo se están pensando las prácticas de tutorías, acompañamiento e intervención en estos programas como apoyo a las trayectorias educativas, lo cual se hace evidente en las normativas de la mencionada Facultad.

**Palabras Clave:** Derecho a la educación – maternidad - paternidad - proyecto de vida

## INTRODUCCIÓN

El inmenso desajuste entre la norma y lo que efectivamente acontece en las sociedades, no

es producto de responsabilidades individuales, aunque las haya. Tiene que ver con el complejo modo como se estructuran las sociedades, y se conforman las culturas, donde las ideologías y los intereses van generando mecanismos que posibilitan o impiden los cambios. (Palacios, M.J. pp.207-208)

El interés por investigar sobre la existencia de normas que implementan programas, proyectos y/o políticas específicas para estudiantes madres y/o padres con hijos/hijas menores de tres años<sup>1</sup> que transitan sus carreras de grado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, parte de la propia experiencia como estudiante que realizó toda su trayectoria académica maternando.

La vivencia me llevó a problematizar e indagar esta realidad, para entender que mi situación era compartida por muchas y muchos estudiantes, que atravesamos un sinnúmero de dificultades en el trayecto educativo, no por el hecho de ser madre o padre, sino por lo que implica continuar con un proyecto de vida personal en tal condición. En efecto, quienes realizamos la trayectoria educativa como EMPc/H nos encontramos en una situación de desigualdad respecto del derecho a la educación con relación al resto de los y las estudiantes.

La invisibilización de tales circunstancias por las instituciones educativas hace que el tránsito

<sup>1</sup> En el presente trabajo se utilizará la sigla EMPc/H para referir a "Estudiantes Madres y/o Padres con Hijos menores de 3 años"

sea más lento, difícil, intermitente o que, directamente, se abandone.

Considero que son temas poco estudiados en las universidades, hago referencia a ello en el rastreo de antecedentes, los cuales evidencian una clara demanda de diversos sectores de la comunidad científica por ahondar sobre estos temas en el Nivel Superior.

---

## DESARROLLO

---

En concordancia con estos planteos, en primer lugar, se examinará la normativa vigente, con el fin de reconstruir los supuestos subyacentes en relación a lo que implica ser EMPc/H y transitar una carrera universitaria, visibilizando aquellas políticas públicas propuestas por la institución con el fin de apoyar las trayectorias educativas de los/las mismas/os.

En un segundo momento, se tendrá en cuenta las voces de los y las protagonistas, es decir de los/las EMPc/H de la Facultad de Humanidades que estén cursando sus estudios, con el fin de contrastar lo que dice la norma y lo que vivencian los y las estudiantes en su día a día. Por último, se pensará en la posibilidad que implica para este sector que la Universidad apoye por medio de políticas viables su tránsito por la universidad, pensando a la misma en términos de Derecho a la Educación y del real fortalecimiento de un Proyecto de vida.

### Derecho a la Educación

En la presente investigación se tendrá en cuenta a la educación como un derecho, lo que significa que:

La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. (...) Es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. (...) La educación brindará las oportuni-

des necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, responsabilidad y bien común. (Ley 26206, Artículos 2º, 3º y 8º)

De allí que resulta pertinente analizar el marco normativo vigente (normas, resoluciones, programas, proyectos, etc.), que contribuyen al sostenimiento de las trayectorias educativas de los distintos sectores. Al respecto, Liliana M. Ronconi (2016) señala:

“El acceso a la educación requiere en primer lugar la eliminación de todo tipo de discriminación normativa que impida, limite o restrinja el acceso a la educación. No quiero sostener con esto que no existan normas que regulen el acceso a la educación y que realicen clasificaciones a tal fin” (p. 10)

La UNSa como el resto de las universidades nacionales cuenta con distintas medidas que tienden a posibilitar tanto el acceso, como la permanencia de madres y padres a estudios superiores. Sin embargo, tanto la maternidad como la paternidad siguen siendo situaciones que generan trayectorias más difíciles, prolongadas, intermitentes y, en algunas oportunidades, causa de deserción del sistema educativo. Ello daría cuenta de una situación de “discriminación”, “desigualdad” o “no garantía de derechos”. En ese sentido Liliana M. Ronconi (2018) señala:

“Esta mirada implica que aun cuando se garantice el acceso a todos/as normativamente, aquellos que viven en ciertos contextos (personas con discapacidad en una sociedad que impone barreras físicas y actitudinales) o lugares (los niños y niñas de las zona sur, la zona más pobres de la CABA donde las vacantes son insuficientes y la doble jornada o jornada extendida casi inexistente) o se encuentran en ciertas posiciones (ser mujer, perteneciente a pueblos originarios), se enfrentarán con fuertes dificultades para acceder (y continuar) al sistema educativo, como asimismo, que aquellos que traen un determinado capital cultural obtendrán mejores logros educativos que aquellos que no

lo tienen; aquellos que asistan a “mejores escuelas” tendrán mejores resultados, entre otras” (p. 222)

Me interesa indagar sobre la situación de EMPc/H en la Facultad de Humanidades, desnaturalizando las miradas tradicionales respecto a la relación maternidad/paternidad y estudios superiores. Para ello considero lo mencionado por UNICEF (2017), en el sentido de que:

“Es interesante señalar que quienes no asisten a la escuela en el momento del embarazo relatan sus deseos de reinserción escolar como producto de la maternidad o la paternidad. En estos casos, estos eventos son motivantes para la inserción al sistema educativo y no para su abandono como suele ser señalado en las perspectivas tradicionales” (p. 57)

La finalidad de este trabajo se orienta a la visibilización de la situación de desigualdad estructural de EMPc/H con relación al goce del derecho a la educación durante la trayectoria académica en la Facultad de Humanidades de la unas, focalizando el análisis en la normativa existente y en las problemáticas que ella no contempla. En este sentido, el análisis incluye propuestas a fin de dar solución a tales problemáticas.

### **Desigualdad ante la norma**

En este sentido, considero importante profundizar el análisis en las desigualdades sociales y centrarme en las desigualdades que se establecen, constituyen y son parte de los espacios educativos. Al respecto, Liliana Ronconi (2018), considera la relación que existe entre educación e igualdad de oportunidades desde dos puntos de vista:

“La visión restringida sobre accesibilidad nos dirá, por ejemplo, que está garantizado el acceso cuando tanto niñas y niños pueden acceder en la misma proporción a un establecimiento educativo (tal como lo preveía la normativa desde los inicios del sistema educativo argentino). Asimismo, afirmará que está garantizada la educación cuando los niños, niñas y adolescentes pue-

den acceder a la educación pues disponen de (accesibilidad material) establecimientos educativos gratuitos (accesibilidad económica), por ejemplo. Sin embargo, esta versión restringida implica una concepción de igualdad jurídica (...).

El mandato de igualdad real de oportunidades, implica interpretar la garantía de acceso como algo más (...), así en el sistema educativo, hablar de derecho a la educación implica necesariamente hablar de inclusión: todos y todas deben recibir educación (estar dentro del sistema) pero bajo ciertas condiciones: aquellas que son necesarias para lograr la igualdad real de oportunidades” (p.212)

Según lo mencionado anteriormente, garantizar el ingreso de estudiantes a la universidad por medio de normativas y leyes no significa que verdaderamente se esté asegurando el derecho a la educación en su plenitud, pues no basta sólo con el ingreso, se debe pensar en todas aquellas estrategias que contribuyan con la permanencia y egreso de los y las estudiantes.

### **Ejes transversales desde la Orientación Vocacional y Educacional.**

Desde la Orientación Vocacional y Educacional posicionada en un paradigma “crítico, complejo y transdisciplinario”, se trabajará sobre la importancia de pensar en sectores que continúan librados a su suerte dentro de las instituciones. Tales como la universidad. Guichard (2002) considera fundamental el aporte de esta disciplina, en cuanto a la contribución en la construcción de ciudadanos, a partir de la diversidad de instancias que conforman a un sujeto:

“El objetivo no consiste en negar la forma de identidades particulares, sino al contrario: fomentar el reconocimiento de la humanidad de los otros, más allá de diferencias étnicas, culturales, religiosas, sociales, sexuales, etc. Ello implica evidentemente concebir prácticas de orientación que se propongan luchar contra toda reclusión de la identidad individual que conduzca a rechazar como algo no humano toda forma de identidad

no correspondiente a los principios de identidad subjetivos.” (p 19)

Sergio Rascovan (2018) profundiza sobre un concepto fundamental para este trabajo “los sujetos vulnerabilizados”, un aporte sustancial para mirar a aquellos sectores que se encuentran frente a situaciones de desigualdad y no son asumidos como tales por las instituciones.

“La tensión se da entre quienes pretenden y proponen ubicar a los sujetos adaptándolos al sistema y quienes proponemos abrir espacios liberadores en los que se generan las condiciones para que los participantes de una experiencia de orientación puedan registrar las reglas de juego del sistema social imperante pero que, al mismo tiempo, se habiliten a revisarlas, cuestionarlas y, por qué no, a resistirse y/o transformarlas” (p. 17)

D´Angelo permite, desde una mirada filosófica, reflexionar sobre el Proyecto de Vida, enfatizando sobre aquellos aspectos sociales e individuales, en su relación dialéctica, que contribuyen a la construcción del mismo:

“El Proyecto de Vida es la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales. De esta manera, la configuración, contenido y dirección de Proyecto de vida, por su naturaleza, origen y destino están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad”. (D´Angelo Hernández O. 2006 p. 3)

## Marco metodológico

**Investigación documental:** Según José Yuni y Claudio Urbano (2006) la investigación documental es:

“Una estrategia metodológica de obtención de información, que supone por parte del investigador el instruirse acerca de la rea-

lidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad (escritos, visuales, numéricos, etc.), con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene características de historicidad” (pp. 101-102)

En esta instancia, llevaré a cabo un mapeo a nivel macro, sobre aquellas normativas que dan sustento legal a las políticas llevadas a cabo en las Universidades Nacionales y a su vez rigen el accionar de las Facultades. Posteriormente, el mismo trabajo se llevará a cabo en un nivel micro, indagando aquellas normativas que resuelvan acciones en beneficio de los y las estudiantes que cursan carreras con hijos menores de 3 años.

**Entrevistas:** Según Juan Ignacio Piovani (2006) en las ciencias sociales la entrevista se refiere a una forma especial de encuentro: una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de la investigación” (p. 215). En este sentido, los investigadores novatos podrán tener un guión que sirva para no irse de las líneas generales de la investigación como garantía para no dejar información incompleta, según (Alberto Carli. 2014. p. 133)

Trabajaré con entrevistas personales, de carácter semiestructuradas, que realizaré a estudiantes madres o padres con hijos de hasta 3 años, que se encuentren cursando alguna carrera dictada por la Facultad de Humanidades.

Partiendo de un guion, formularé preguntas claves y disparadoras, con el objetivo de recolectar la mayor cantidad de información posible, sin perder de vista las percepciones personales que se hagan sobre el tema. En primera instancia, planteo una entrevista de forma personal, presencial e individual, con el fin de que el/la entrevistada/o se exprese ampliamente, rescatando de esta manera relatos y vivencias personales.

**Grupo focal:** El Grupo focal, es definido por Alberto Carli (2014) como:

“Una estrategia en la que el moderador propone un tema al grupo de su interés y realiza un relevamiento de las interacciones

producidas en las que se manifiestan los conocimientos, las prácticas y las opiniones de los participantes. La diferencia con la entrevista grupal es que en esta la comunicación es primordialmente unidireccional, de cada participante hacia el investigador, mientras que en un grupo focal el énfasis es puesto en la manera en que se presentan las interacciones entre los actores (...) El focus group es útil para producir, a partir de una información heterogénea, una significación homogénea” (pp. 134 – 135).

Por otra parte, retomo aportes de la autora Nélica Archenti (2007), quien considera que el grupo focal:

“Se trata de una entrevista múltiple donde se promueve la interacción entre los entrevistados, en la medida que la información buscada no son las actitudes y opiniones individuales sino el resultado de la situación social del debate, donde unas opiniones son influidas por otras. En este sentido, las preguntas son presentadas en forma abierta al grupo en su conjunto y se estimula a los participantes a intercambiar ideas con los otros miembros” (p. 227)

Los grupos que se desprenden de las entrevistas realizadas previamente, se conformarán por estudiantes provenientes de las distintas carreras de la facultad, independientemente de la edad de las madres o los padres, no así la edad de los/ las niños/as, que no deberán superar los 3 años, se acordará con ellos y ellas un lugar y horario acorde a su disponibilidad para llevar a cabo el trabajo.

Este tipo de entrevista me permitirá identificar aspectos compartidos y divergencias en los relatos, pasar de aspectos generales a específicos, establecer relaciones entre los discursos y construir categorías para su posterior análisis.

---

## CONCLUSIÓN

---

La presente investigación fue recientemente aprobada por la Escuela de Ciencias de la Educación de Facultad de Humanidades de la UNSa,

por lo que, es un trabajo que esta iniciando y es de suma importancia las contribuciones que del mismo se puedan generar.

---

## REFERENCIAS

---

- Alfonso Ribeiro, M. (2013) Reflexiones epistemológicas para la orientación profesional en América Latina: Una propuesta del Construccinismo Social. Revista REMO, Vol. X, N° 25, México
- Aranda, Noelia Noemí. (2017) Imágenes y Perspectivas Sobre la Maternidad en las Estudiantes de la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Revista Latino Americana de Geografía e Género, v. 8, n. 1, p. 145158, 2017. ISSN 21772886
- Arvizu Reynaga, Alma Vanessa (2016). Madres en la Universidad: una exploración a las trayectorias educativas y cursos de vida de las estudiantes de la UAM – A. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.
- D´Angelo Hernández, O. (2002) Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social Biblioteca Virtual CLACSO
- Guichard, J (2006) Marcos teóricos para las nuevas prácticas en orientación y guía sobre las carreras. Orientación y sociedad Volumen N6, La Plata, Buenos Aires.
- Marradi, A. Archenti, N. Piovani, J. (2018). Manual de Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Siglo XXI
- Palacios, María Julia (2012). El derecho a la igualdad. Salta, Argentina: Universidad Nacional de Salta
- Rascovan, S (2013) Orientación vocacional, las tensiones vigentes, Revista REMO, Vol. X, N° 25, México
- Rascovan, S (2016) Orientación vocacional como experiencia subjetivante. Paidós, CABA
- Rocío Riesco (2017). Licencia por maternidad y paternidad para estudiantes de universidades argentinas desde una perspectiva de género. UBA, Facultad de derecho. Nómadas. Revista Critica de Ciencias Sociales y Jurídicas.
- Ronconi, M. Liliana (2016) Igualdad como no so-



metimiento y derecho a la educación. La tesis de la insuficiencia aplicada.

Torres Soto, Nissa Yaing (2015) Madres y estudiantes universitarias: un estudio exploratorio sobre la construcción social de la maternidad. Universidad de Sonora – México

Urbano, J. Yuni (2016). TÉCNICAS PARA INVESTITAR 1. Córdoba, Argentina: Brujas

Urbano, J. Yuni (2016). TÉCNICAS PARA INVESTITAR 2. Córdoba, Argentina: Brujas

Urbano, J. Yuni (2016). TÉCNICAS PARA INVESTITAR 3. Córdoba, Argentina: Brujas

### **Normativas**

Ley de Educación Nacional 26.206 <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf>

Ley de Educación Superior 24.521  
<https://www.coneau.gob.ar/archivos/447.pdf>

Res C.S. N° 502/12

Res. H. N° 0156/21

Res. H. N° 0196/23

Res. H. N° 0326/20

Res. H. N° 0567/20

Res. H. N° 1649/18

Res. H. N° 2161/22

# Encanto Coral

## (La necesidad de la creación y el fortalecimiento de coros escolares)

### Eje temático 1:

Educación y comunidad: Entramados entre las políticas educativas y las definiciones institucionales.

**Patricia Mabel Molina**

Mtra. de Educación Musical  
(Coordinación de Educación Artística)  
patomusicana@gmail.com

**Analia Verónica Ramos Bisceglia**

Lic. en Ciencias de la Educación  
pompeya1981@hotmail.com

### RESUMEN

Con este trabajo pretendemos resignificar el sentido del Arte como una herramienta de transformación social, implicando la participación y la colaboración de toda la población, como sujetos activos de su propio cambio y de toda su comunidad.

En estos últimos años, en Argentina se propicia un nuevo escenario para el Arte, en el cual se construyen nuevos sentidos y valoraciones sobre su dimensión social en la formación integral de los sujetos. En consecuencia, varios autores realizaron diferentes investigaciones orientadas en esta perspectiva. Continuando en esta línea es que nos proponemos aportar mayor conocimiento sobre la importancia de la "práctica coral" como herramienta que mejora la cohesión social, fundamentada en los valores humanos y culturales que constituyen la identidad de un pueblo.

A partir de estas consideraciones, intentaremos reflexionar desde una perspectiva descriptiva - analítica, sobre algunos aspectos que vislumbran una propuesta pedagógica que contempla la creación de grupos corales en los distintos niveles educativos, retomando las propias vivencias en la práctica educativa, como docente de Música.

Finalmente, se destaca la importancia de la

actividad coral para la mejora del patrimonio cultural, de la enseñanza musical y su relevancia social.

**Palabras Clave:** Arte - canto - transformación social - valores - educación.

### INTRODUCCIÓN

Cantar en coro, cantar juntos, implica incorporar valores como el amor, la armonía y la disciplina tanto personal como colectiva, que se desprenden directamente de la práctica: ir al mismo ritmo, escuchar al otro, seguir las indicaciones del director y recibir la devolución del público.

Hay que destacar que los coros además de ser espacios de expresión artística son espacios humanos: cantando en grupo generamos comunidad. Toda persona desde la niñez debe estar preparada para una vida independiente en sociedad y ser educada en el espíritu de paz, tolerancia, igualdad, dignidad y solidaridad.

Con la práctica del canto colectivo y la actividad coral se tiene presente, además de los valores humanos mencionados, la importancia de las tradiciones y valores culturales de cada pueblo para la protección y desarrollo armonioso de las personas, especialmente de la niñez.



## DESARROLLO

Las múltiples expresiones culturales, tal como es el caso de la actividad coral que hacen a la identidad de un pueblo deben ser favorecidas para su arraigo y desarrollo: cantando juntos generamos comunidad, reforzamos la cohesión social, la comunicación y la colaboración entre las personas y entre las instituciones.

Como docente de Música y parte del equipo de la Coordinación de Educación Artística, se considera importante implementar como política socioeducativa la creación de grupos corales, en todos los niveles, de todos los Dptos de la Provincia, como una acción concreta y factible que dé respuesta a la formación integral de los niños, jóvenes y adultos.

Es importante destacar que existen numerosos estudios de investigación, de reflexión y debate teórico que focalizan el Arte como herramienta de transformación social. Así entre las investigaciones enmarcadas en las dimensiones sociopolíticas de la Educación Artística, autores como Saponara Spinetta, V., y Avenburg, K. (2023), sostienen que desde finales del siglo XX se han desplegado líneas de acción tendientes a conjugar diferentes expresiones artísticas y la política que apuntan a la transformación y a la inclusión social, como respuesta a la demanda de ampliación de derechos y propuestas democráticas y participativas.

Por su parte, Preciado Rodríguez, A (2016) en su trabajo de investigación rescata el rol de la comunidad social en la participación del trabajo colaborativo para implementar proyectos artísticos que incentiven al cambio social.

Por todo lo expuesto, nos preguntamos: ¿Cómo nos encontramos desde el arte para contribuir al bienestar social?

### Objetivos:

- Compartir las vivencias como docente de grupos corales para habilitar espacios de diálogo sobre la propia práctica educativa.
- Reflexionar sobre el valor del canto coral en el bienestar personal y social.
- Concientizar sobre la oportunidad de crear grupos corales como políticas educativas que favorezcan el desarrollo integral de los sujetos.

### Formación coral

El Canto Coral en la escuela es una herramienta pedagógica que desarrolla la sensibilidad auditiva y habilidades interpretativas dentro de las competencias musicales.

Del Olmo, (2017), García-Gil y Sustaeta, (2017), Montoya, (2015 y 2017), y Pardo, (2017), justifican la importancia de la educación vocal en el desarrollo del lenguaje y la gran aportación que el canto coral. Específicamente hace a la socialización entre los alumnos participantes, así como la forma de trabajar en el aula, además de, por supuesto, su importancia dentro de la Educación Musical en sí misma.

Ante la desventaja de las pocas horas que son destinadas para la Educación Artística, no debemos pensar el coro como una actividad extra-áulica o extracurricular, sino que la misma debe sustentarse en el trabajo cotidiano de la clase de música y el desarrollo de los ejes y contenidos del diseño curricular. Este modo de trabajo es factible en la escuela primaria y secundaria mientras que en la educación de jóvenes y adultos será ideado como un proyecto extracurricular

Respecto a la labor del docente director/a de un coro infantil o juvenil escolar, será su desafío encontrar las mejores estrategias para lograr que sus integrantes desarrollen el gusto por la obra a trabajar. Mediante ritmos llamativos o letras inventadas que les llamen la atención, iniciando por un repertorio cercano a sus tiempos y el mundo que le rodea, ya que, en la instancia escolar, más bien se trata de despertar el gusto por la actividad y la puesta en juego de valores humanos más que el conocimiento de los estilos de diferentes épocas (Fernández Herranz, 2017).

Al referirnos a coros escolares, es necesario precisar que, al margen de los conocimientos puramente musicales, su director o directora deberá conocer la forma de enseñar que le permita transmitirlos y permitir que se convierta en un aprendizaje para sus integrantes. Para lo cual es sumamente necesario reflexionar sobre la importancia de las metodologías en general y las de la enseñanza de la música y el canto.



Las metodologías se aplicarán para el entrenamiento auditivo, vocal y expresivo, y el abordaje de las obras seleccionadas. Respecto de las mismas destacamos las siguientes:

METODOLOGÍA	Características Principales
<b>Método Edgar Willems</b>	basado en la voz y el movimiento corporal.
<b>Método Zoltan Kodaly</b>	enfocado en los grupos corales sin acompañamiento y la música folclórica.
<b>Método Carl Orff</b>	involucra el descubrimiento de la rítmica y la acentuación natural de las palabra hablada y cantada
<b>Método Funcional de la Voz de Eugene Rabine</b>	organiza sistemáticamente aspectos de la función vocal y su entrenamiento artístico a partir del concepto de aprendizaje sensoriomotor

En el proceso de formación de un coro debemos distinguir dos momentos importantes: la programación y la evaluación. No es suficiente programar, habrá que comprobar hasta qué punto se han conseguido los objetivos definidos para poder tomar decisiones, para contrastar resultados en función de los criterios que cada institución haya establecido y entonces implementar acciones superadoras.

La participación en encuentros, la planificación de un concierto al final del año, la participación en actos escolares y oficiales serán instancias de evaluación valiosas para realizar un monitoreo de la actividad y como herramienta para la metacognición tanto de las competencias musicales como desde las emociones.

La música vocal y en concreto la práctica coral supone según Pérez Aldeguer (2014) un punto de partida óptimo para el trabajo en grupo en las escuelas y es que en palabras del autor: "Dos personas hablando al mismo tiempo pueden resultar molestas, sin embargo, dos, tres y cientos de personas cantando al mismo tiempo resulta hermoso" (p. 401).

## Vivencias con los grupos corales

"Quien canta su mal espanta" dice un refrán muy conocido, y ciertamente se espantan los males de quien canta, del director, del público que empieza a acompañar, de los padres ya que se sienten orgullosos de sus hijos, de la institución que cuenta con nuevo espacio creativo que anima los diferentes tiempos institucionales y del calendario escolar.

En estos tiempos en que aun estando presentes en un evento decidimos mirar por la pantalla de un teléfono, ser la voz cantante que participa como hacedor de cultura es darles a los estudiantes de todos los niveles la posibilidad de trabajar en equipo y practicar entre ellos la solidaridad y el aprendizaje interactivo.

La práctica del canto en forma grupal da origen a diferentes tipos de coro: numerosos, pequeños, vocacionales, escolares, etc. En ellos, más allá de las competencias musicales, se manifiestan los logros a nivel humano en cualquier franja etaria y cuales quieran las circunstancias económico-sociales que atraviesan sus miembros. Es una actividad que promueve, a quienes la practican, un mejor estado emocional, cognitivo y en relación con su entorno.

## EnCanto

La Ley de Educación Nacional N°26206 y la Ley de Educación de la Provincia n° 7546 aseguran la formación integral de las personas a lo largo de toda su vida y promueven en cada alumno la capacidad de definir su proyecto de vida (Art. 6) y más adelante se compromete a garantizar el desarrollo de capacidades físicas, intelectuales, afectivo-volitivas, éticas y estéticas, así como el desarrollo de hábitos de convivencia armónica, el trabajo en equipo y la cooperación.

Teniendo en cuenta además que en la educación musical debe desarrollarse el conocimiento de los diferentes géneros y estilos, y la interpretación y valoración crítica del trabajo artístico realizado por uno mismo y por los demás (Educ.ar), es que resulta necesario favorecer la creación y acompañamiento de los coros escolares en todos los niveles. En clave de Canto coral/grupal se aprende mejor a vivir en valores y en comunidad.

---

## CONCLUSIONES

---

Desde mi experiencia personal dirigiendo coros escolares y vocacionales puedo dar testimonio del valor transformador de la práctica coral. Para ejemplificar citare a Nico ingresante al coro, cuando llegó a su primera clase tenía ocho años y muy pocas ganas de participar, seguramente por su tartamudez y el poco entusiasmo que tenía para cualquier cosa relacionada con el estudio. En poco tiempo, se integró con sus compañeros de diferentes edades y niveles socioculturales (Nico caminaba tres km para asistir) y permaneció en el coro hasta séptimo grado. Al egresar no solo dejó de tartamudear por la solvencia y seguridad que tenía para expresarse, sino que además fue el abanderado de su escuela. Esto es posible cada vez que familia, escuela y comunidad acompañan a un estudiante.

En el panorama educativo actual, donde puede evidenciarse una integración fragmentada entre escuela y comunidad, es necesario que los estudiantes adquieran las herramientas que les permitan proyectarse como personas creativas, comunicativas capaces de convivir en armonía, respeto y empatía por el otro. Para cantar juntos no existen condiciones de género, nivel socioeconómico, etc. lo que permite una verdadera integración entre los futuros actores sociales.

Un grupo de alumnos en clave de participar cantando de los distintos momentos institucionales puede ser, entre otras cosas:

- El custodio del cancionero patriótico y a través de él contribuir al ejercicio de la identidad nacional.

- Promotores de gestos solidarios tales como visitar hogares de ancianos, de niños, etc.
- Ser anfitriones y participantes en encuentros de coros escolares.
- En una proyección temporal, trabajar en equipo, respetar la diversidad, utilizar espacios de participación ciudadana, ser solidarios y cooperativos, podrían ser evidencias de este trabajo educativo-artístico que nos permitan construir una mejor sociedad.

---

## REFERENCIAS

---

### Libro impreso:

Del Olmo Barros, M. Román Álvarez e I. Sustaeta Llombart (2017). *Didáctica de la Música en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones Paraninfo.

Ministerio de Educación de la Nación Ley de Educación Nacional N°26206

Ministerio de Educación de la Pcia. de Salta. *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Año 2010

Pérez-Aldeguer, Santiago. *El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical*. Estudio. pedagóg., 2014

### Revista digital:

18 ene 2018 — Las agrupaciones corales en España: espacios para la convivencia y la educación musical. Nuria Fernández Herranz, José Antonio Corraliza ...Núm. 5 (2017) | *Revista Internacional de Educación Musical* <https://revista.educacionmusical.org/index.php/rem1/issue/current>

# ESI: escuela y familias

## Eje temático 1:

Educación y comunidad: Entramados entre las políticas educativas y las definiciones institucionales.

**1.2.-** Acciones socioeducativas con las familias e instituciones del medio. Fortalecimiento de los espacios de vinculación escuela-familia.

**Profesora Olga Angélica Martínez**  
angelica45@outlook.com.ar

**Profesora Camila Serfaty Saravia**  
camilaserfatysa@gmail.com

## RESUMEN

El presente trabajo muestra lo realizado por los docentes referentes de ESI de instituciones de Nivel Primario e Inicial de los departamentos de Orán, Tartagal, Capital y departamentos aledaños en el marco de las capacitaciones de la Línea Educación Sexual Integral (ESI) de la provincia de Salta en distintas jornadas del dispositivo “Trabajar la ESI Junto a las Familias”. El mismo permitió contar con espacios para reflexionar sobre las concepciones, prácticas y representaciones para abordar la ESI con familias al tiempo que repensar herramientas y estrategias para su implementación.

El objetivo de esta ponencia es socializar acciones y estrategias en el marco de la implementación de la ESI - Escuelas y Familias a través de vivencias y experiencias compartidas por los y las docentes.

La riqueza de este recorrido permite hacer visibles estas experiencias, producciones y aportes en relación a cómo se trabaja la ESI, cómo se involucra a las familias y cómo se continúa fortaleciendo ese vínculo Escuelas-Familias.

## INTRODUCCIÓN

En nuestras sociedades, la sexualidad suele estar atravesada por muchos tabúes y prejuicios, que se manifiestan cotidianamente en nuestras vidas, casi siempre sin darnos cuenta y sin reflexión ni crítica alguna. Nuestras instituciones no

son ajenas a esta realidad: a veces se vuelcan en la escuela muchos de esos miedos, tabúes, prejuicios y estereotipos.

El presente trabajo muestra lo realizado durante las capacitaciones de la Línea Educación Sexual Integral (ESI) de la provincia de Salta en distintas jornadas del dispositivo “Trabajar la ESI Junto a las Familias”. El mismo permitió contar con espacios para reflexionar sobre las concepciones, prácticas y representaciones para abordar la ESI con familias repensando herramientas y estrategias para su implementación.

A lo largo de este trabajo recorreremos distintas concepciones e idearios alrededor de la ESI que fueron puestas en juego en distintas dinámicas que permitieron dar cuenta de cómo se está abordando la ESI y cómo fortalecer los vínculos familias-escuelas a partir de propuestas que involucren la educación sexual desde una perspectiva integral reposicionando el rol de los y las docentes como garantes de derechos.

## DESARROLLO

Los tramos formativos se implementaron en distintas sedes: Capital, Orán y San Martín, a través de la modalidad de talleres presenciales que se desarrollaron a lo largo de 3 jornadas en cada sede.

En una primera instancia del taller se invita a las/os docentes a reflexionar sobre ¿Qué nos pasa como personas adultas y como docentes cuando tenemos que dar respuesta a preguntas que

involucran la sexualidad? Pensando en el modo en que la sexualidad es entendida, y la forma en la que se verá reflejada en las prácticas escolares que se construyan. Seguidamente se presenta la dinámica ¿Qué entendemos por sexualidad? La misma tiene como objetivo comprender que la sexualidad humana posee un significado más amplio que sexo y genitalidad, entendiendo la sexualidad como una fuerza integral de la personalidad.

A partir de la socialización de actividades, las y los docentes ponen en evidencia el significado amplio y complejo del término reconociendo que la sexualidad excede las nociones de genitalidad vinculadas a las relaciones sexuales. Incluyendo otros aspectos y factores como un proceso de construcción a lo largo de toda una vida, que no todos vivimos la sexualidad de la misma manera. Aprendemos y somos parte de una sociedad diversa. En esta construcción se hacen presentes la comunicación, los valores, respeto, los sentimientos y cobra importancia los roles de hombres, mujeres y otros géneros en la sociedad. La ESI apunta al cuidado como derecho universal de NN y A, reconoce y reflexiona cómo interpela la cultura, la diversidad de familias, las concepciones en cuanto al cuidado de los cuerpos, la importancia de estar informados y formados para tomar decisiones ante las diversas situaciones particulares y sociales.

La Organización Panamericana de la Salud/ Organización Mundial de la Salud (2000; OMS, 2006a) contempla que la “sexualidad” puede entenderse como una dimensión central del ser humano que incluye: el conocimiento del cuerpo humano y nuestra relación con este; lazos afectivos y amor; sexo; género; identidad de género; orientación sexual; intimidad sexual; placer y reproducción. La sexualidad es compleja e incluye dimensiones biológicas, sociales, psicológicas, espirituales, religiosas, políticas, legales, históricas, éticas y culturales que evolucionan a lo largo de una vida. Se revisaron estos conceptos y se invitó a una lectura comprensiva de lo que pasa en las instituciones para poder construir prácticas más equitativas al incluir la ESI como derecho y posicionar a los docentes desde su rol de garantes de derechos.

El documento de Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad (2018),

señala que “La educación integral en sexualidad es un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en planes de estudios que versa sobre los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad. Su propósito es dotar a los niños y jóvenes de conocimientos basados en datos empíricos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para disfrutar de salud, bienestar y dignidad; entablar relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; analizar cómo sus decisiones afectan su propio bienestar y el de otras personas; y comprender cómo proteger sus derechos a lo largo de su vida y velar por ellos. (OTI 2018).

Los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral constituyen contenidos básicos comunes obligatorios que contemplan los contenidos prioritarios y los ejes de la ESI como “una herramienta fundamental para garantizar el abordaje de la

Educación sexual desde una mirada integral. Tenerlos presentes en el momento de planificar, desarrollar acciones o evaluar, permite pensar distintas aristas de la sexualidad, ponerlas en diálogo y trabajar sin descuidar ninguna”. Actualización en ESI 2022.

Se invita a los docentes a reflexionar sobre los ejes como una herramienta metodológica que permite evitar el reduccionismo biológico y reconocer la integralidad de los mismos. A través de una dinámica se invita a los/las docentes a posicionarse en algún eje o ejes según el contenido que les fue asignado. Los mismos tienen un determinado tiempo de debate y reflexión para explicar ¿por qué consideran que el contenido se relaciona con el eje elegido? ¿Se puede relacionar con otro u otros ejes?

Según los contenidos (NAP) y preguntas realizadas sobre los ejes, algunos docentes identifican que el contenido dado podría abordarse desde sólo uno de los ejes, mientras otros expresan que sí se relacionan con los demás. Se detecta mayor dificultad a la hora de pensar la integración de los 5 ejes de la ESI para abordar los contenidos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario. Relatan experiencias áulicas y cómo se trabaja desde alguno de los ejes. Se interesan y aceptan las intervenciones de sus pares sobre experiencias similares. Analizan situaciones y conjuntamente con

los talleristas reflexionan de cómo interpelan los ejes de la ESI y se proponen acciones para llevar al aula y a su vez para ser implementadas involucrando a las familias.

Es por esto que se hace hincapié y se recuerda que la resolución del CFE N° 340/18 (Consejo Federal de Educación, con el objeto de dar efectivo cumplimiento a la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral y garantizar el desarrollo de los lineamientos curriculares) plantea los siguientes ejes de la ESI: Cuidar el cuerpo y la Salud, Valorar la Afectividad, Respetar la diversidad, Garantizar la equidad de género, y Ejercer nuestros derechos. El enfoque integral de la sexualidad expresado en la Ley 26.150 de ESI desafía a ampliar la perspectiva educativa y la propia mirada sobre la sexualidad. Para ello, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación definió que los ejes deben incorporarse a la tarea pedagógica para cumplir con el objetivo de educar en sexualidad de manera integral.

En un segundo encuentro se aborda la temática “familias como construcción social y cultural”. Es necesario pensar y reflexionar sobre los distintos tipos de familias y los procesos de socialización vinculados a la familia y la escuela. La «relación con los modos de vida, sus creencias, particularidades culturales y étnicas permite también, asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás, de modo tal que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros” las familias y sus entramados (2020). Seguidamente, se plantea una instancia de reflexión pedagógica centrada en la diversidad de configuraciones familiares con el objetivo de identificar los distintos tipos de familias que están presentes en las escuelas y reflexionar sobre el concepto de “familia” como una construcción social y cultural. Las talleristas colocan una línea en el suelo con una cinta de color y proponen a los/las docentes que se alineen enfrentados en dos grupos. Luego, se leen algunas afirmaciones para que den un paso hacia la línea del medio aquellos integrantes que se sientan identificados. Al finalizar la actividad se comparte lo vivenciado. Preguntas disparadoras: ¿Cómo se sintieron con la actividad? ¿Alguna afirmación les llamó la atención? ¿Creen que existe un sólo tipo de familia? ¿Qué pasa con la diversidad de familias? ¿Qué entendemos por familia?

Las y los docentes manifiestan que las afirmaciones los llevó a pensar en sus propias familias y sentirse interpelados emocionalmente de cómo están conformadas las familias. También hicieron referencia a la diversidad de familias de su alumnas/os. La importancia de mirar y respetar esa diversidad de familias. Reconocieron que en esa diversidad fueron evolucionando. En cuanto a qué entendemos por “familia” las y los docente respondieron que las familias son personas que están unidas por vínculos; personas unidas por lazos de buenos sentimientos y actitudes; grupo de seres queridos más cercanos que acompañan y transmiten valores, ayudan a satisfacer las necesidades básicas; personas que acompañan, conviven a diario y están unidos por lazos afectivos; el mejor lugar para aprender y crecer en compañía de los demás.

Los cambios socioculturales de los últimos años han sido muy importantes y han permitido el avance en la concepción de las familias de una manera plural reconociendo en el interior de ellas roles, experiencias comunes y también diferenciadas: familias monoparentales, familias integradas por parejas de hecho, divorciados, parejas heterosexuales o del mismo sexo, etc. La concepción es que el cuidado y la socialización de los hijos es una tarea compleja que debe ser efectuada por todos los adultos involucrados. En este sentido, las instituciones educativas ocupan un lugar primordial y desempeñan funciones importantes para acompañar a las familias en este proceso de socialización.

En la actualidad, enseñar a las familias en la escuela implica abordar la diversidad, ya que las organizaciones familiares como parte de la realidad social, son cambiantes, complejas y consisten en un entramado de vínculos, roles y relaciones con sus características particulares. Ref. Es. De ESI Nivel Primario (2022)

En nuestro país, la ampliación de derechos ha contribuido a que, actualmente, diferentes configuraciones familiares puedan ser reconocidas y, por ende, tengan los mismos derechos en términos jurídicos. Desde esta perspectiva, es importante saber que muchos/as niños/as reconocen como familia a personas con distintos lazos de parentesco, y no solamente a sus progenitores. Ref. Es. De ESI Nivel Primario (2022)

Lo que entendemos por “familias” fue variando con el tiempo, ya que en las distintas culturas se asumen conformaciones y modos de organización diversos. Si se tienen en cuenta principalmente a sus integrantes, una de estas conformaciones ha sido considerada la familia tipo, que ofrece un modelo rígido, estático y supuestamente “natural”, compuesto por una pareja heterosexual y dos o tres hijas/os. Desde este modelo, cualquier otro tipo de familia era entendido como disfuncional. Referentes de ESI. N Primario (2022)

Enseñar la diversidad de familias implica constituir en objeto de enseñanza algo en lo que todas y todos somos parte; por lo cual, es importante, como punto de partida, empezar por revisar nuestras creencias, valores y prejuicios acerca de qué es y cómo debería estar integrada una familia, para poder construir un trato más igualitario cuando enseñamos estos contenidos de ESI. Referentes de ESI. N Primario (2022)

A partir de la sanción de la ley 26.150, los y las docentes cuentan con una herramienta que avala y legitima el abordaje de la Educación Sexual Integral con el objetivo de poner en conocimiento el amplio marco normativo que acompaña, respalda y garantiza la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes. Es necesario también comprender y visualizar los conceptos de sujetos de derechos, autonomía progresiva e interés superior del niño. Para trabajar estos temas, se reparten piezas de un rompecabezas (imágenes de la revista ESI Familias) para formar los grupos. Reciben un fragmento/artículo de ley relacionada a la ESI para leer e indagar sobre su propósito y sentido. Luego, intentan completar una línea del tiempo con las siguientes preguntas orientadoras: ¿Recuerdo estas leyes? ¿Qué pensé cuando se sancionaron? ¿Cómo impactaron en mi vida/trabajo? ¿Qué derechos establecen? ¿Qué vínculos encuentran con la ESI? ¿Por qué es importante conocerlas para el trabajo con familias?

A partir del desarrollo de la actividad propuesta, se identifican ciertas dificultades a la hora de relacionar los artículos con las leyes. Surge la necesidad de ahondar en las respuestas a las preguntas orientadoras en relación a lo que establece la Convención de Derechos de NNyA, las nociones de sujetos de derechos por oposición al concepto de “objeto de tutela”, la autonomía pro-

gresiva e interés superior del NNyA. Las talleristas comentan explican de qué se trata cada ley y puntualizan sobre la importancia de conocerlas para el desarrollo de acciones con familias abriendo el diálogo para que los/las docentes puedan expresar sus vivencias, dudas e inquietudes

Desde los debates que antecedieron a la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral y a la sanción de otras leyes conexas que continuaron ampliando derechos en los últimos años en la Argentina, se vienen transitando caminos que dan cuenta de conquistas de derechos fundamentales.

En este punto se mencionan y recuerdan las siguientes leyes: Ley 26.378 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (sancionada en mayo 2008). Ley 26.485 de Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales (sancionada en marzo de 2009), conocida como Ley de Protección Integral a las Mujeres. Ley 26.618 de Matrimonio Civil (sancionada en julio de 2010), conocida como Ley de Matrimonio Igualitario. Ley 26.743 de Identidad de Género (sancionada en mayo de 2012). Ley 26.99 de aprobación Código Civil y Comercial (sancionado en octubre 2014). Ley 27.234 de Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (sancionada en noviembre de 2015). Ley 27.610 acceso a la interrupción voluntaria del embarazo (IVE). Ley 25673. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.

Por su parte, la Convención de los Derechos del Niño introduce un cambio paradigmático, en tanto reconoce a NNyA como sujetos de derechos, ya no más como objeto de protección o tutela. Por consiguiente, les considera “titulares de derechos” y de acuerdo con sus capacidades pueden ejercerlos autónomamente. Además establece algunos principios rectores que deben ser respetados y guiar la interpretación de todas las normas relacionadas con NNyA en todos los niveles. Guía sobre los derechos del niño (2021)

Se retomaron y explicaron los conceptos de “autonomía progresiva” e “interés superior del niño/a” recordando que autonomía progresiva es el reconocimiento jurídico de que la niñez y la adolescencia son períodos de la vida de las personas en se está consolidando de manera progresiva su

capacidad de discernimiento. Es decir, la habilidad para comprender información, aplicarla a una situación particular para poder definir alternativas de actuación y, finalmente, tomar decisiones.

El Interés Superior del Niño es tal como lo define el art. 3 de la Ley Nacional de Protección Integral de los NNA (Ley N° 26.061), esto es, la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley. Este principio cobra especial relevancia cuando se presentan desacuerdos entre la opinión de NNA y quienes acompañan el proceso de toma de decisiones.

A partir de todo lo trabajado en los distintos encuentros y teniendo en cuenta las características de las familias que forman parte de las instituciones educativas, los/las docentes elaboraron propuestas de encuentros con familias desde la perspectiva ESI.

A continuación se comparten las producciones:

Aprovechar los pequeños espacios y momentos en los que se pueda hablar con las familias para compartir con ellos contenidos de la ESI, explicando qué y cómo se trabajan. Por ejemplo, en las reuniones de principio de año o de entregas de libretas para hacer alguna dinámica en la que se trabajen contenidos de ESI.

Armar "El Rinconcito de la ESI" para que adultos y niños/as puedan sentarse en un lugar cómodo a leer la Revista de ESI Charlar en Familias y otros materiales. Los miembros de las familias de algunas instituciones llegan antes para dejar a los/las niños/as de primaria y se quedan esperando al horario de entrada de Nivel Inicial. De esta manera no sólo pasarán un tiempo de calidad en familia y de vínculo con la escuela sino que también podrán conocer de primera mano los textos y materiales con los que se trabaja en el aula.

Reivindicando las actividades lúdicas como espacios de aprendizaje es importante invitar a las familias a participar de clases abiertas en las que a través del juego se abordan contenidos de ESI a fin de facilitar los procesos de institucionalización. Esto va a contribuir a que cuando las familias participen en actividades en las que se aborden contenidos de ESI desde lo lúdico puedan replicarlas en casa, partiendo de la consideración que las familias constituyen ámbitos claves de cuidado y protección de los derechos de niños/as. A su

vez esto atenderá a la necesidad, demanda y tensiones sobre cómo abordar la ESI con las familias.

Las familias son parte fundamental en el proceso de desarrollo de los niños/as por un lado tienen el derecho de conocer los contenidos que se brindan en cada nivel educativo y en cada materia o espacio específico de ESI, y por el otro, también de participar de las diferentes actividades donde puedan estar involucradas, por eso es importante aprovechar espacios físicos y temporales para presentar lo trabajado dentro de las aulas, contando con stands específicos de ESI, como por ejemplo en eventos como Ferias de Ciencias y muestras de Educación Física.

Incluir cuentos e historias con perspectiva de género en la bibliografía de lectura. Estas lecturas pueden hacerse en horarios de clase y luego continuar en el hogar. Para trabajar con los grados más altos (de 4to a 7mo) se propuso cambiar el final o el género de los personajes a los cuentos clásicos.

Se comparten las siguientes propuestas para abordar jornadas con familias "El Groo... ¿Qué?" Con el propósito de conocer los riesgos y cuidados que deben tener a la hora de utilizar las redes sociales por sus hijas/os y cómo prevenir el grooming, protegerse y denunciar. Derribando fantasmas ¿qué considera usted que se enseña sobre ESI en la escuela a su hija e hijo? Es importante expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos y reflexionar en favor de una sexualidad plena, sana y responsable, respetando a nuestros niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. Conozco mi cuerpo y lo respeto con el propósito de brindar información básica sobre la dimensión anatómica - fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar promoviendo hábitos de cuidado del cuerpo y la salud de acuerdo con la franja etaria de los educandos.

---

## CONCLUSIÓN

---

La ESI es un derecho en la Argentina y la sexualidad es una dimensión propia del ser huma-

no que forma parte sustantiva en los procesos de construcción de la identidad.

La escuela educa siempre en sexualidad, en infinitas ocasiones y de forma constante a partir de las actividades, producciones y propuestas, las y los docentes ponen en evidencia el significado amplio y complejo del término sexualidad que excede las nociones de genitalidad vinculadas a las relaciones sexuales sino que incluye otros aspectos y factores siendo un proceso de construcción a lo largo de toda una vida. Se identifican y relacionan los contenidos y ejes, también se hace necesario continuar fortaleciendo las actividades tomando como pilar fundamental la mirada integral de los lineamientos curriculares. Se reconoce la diversidad de familias, sus diferentes configuraciones e identidades y la necesidad de articular con ellas el abordaje de la ESI. Se destaca la necesidad de seguir contando con espacios en los que los/las docentes puedan socializar y compartir las experiencias y propuestas contextualizadas que permitan continuar recorriendo este camino de fortalecimiento de los vínculos escuelas-familias en clave de ESI.

La riqueza de este recorrido permitió hacer visibles estas experiencias, producciones y aportes en relación a cómo se trabaja la ESI, cómo se continúa fortaleciendo el vínculo Escuelas-Familias.

“La escuela es la puerta de entrada para garantizar y promover derechos.

*Es un espacio para profundizar y comprender su relevancia, así como para construir visiones del mundo que tengan como prioridad la defensa de los derechos de todas las personas”.*

Derechos Humanos, Género y ESI en la Escuela.

---

## REFERENCIAS

---

Educación sexual integral: Revista “Para charlar en familias”. 1a Ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación, 2020. Educación de la Nación

Referentes Escolares de ESI Educación Primaria / María Rollano... [Et al.]. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2021

Guía sobre derechos y adolescentes para el acceso al sistema de salud, Plan nacional del embarazo no intencional en la adolescencia. Presidencia de la Nación, 2018.

UNESCO, ONUSIDA, UNFPA, UNICEF. ONU Mujeres, Organización Mundial de la Salud (2018) Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia. Paris)”

Serie Cuadernos de ESI: Educación Sexual Integral para la Educación Primaria. Contenidos y Propuestas para el Aula. Ministerio de Educación de la Nación. 3ra reimpresión, 2017

UNESCO, ONUSIDA, UNFPA, UNICEF. ONU Mujeres, Organización Mundial de la Salud (2018) Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia. Paris)”

Lavari, M. y Formentini, A. (2022). Clase Nro. 1: Punto de partida. La educación sexual integral en Argentina. Recorridos y aprendizajes. Módulo 1. Actualización Académica en ESI. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación Referentes Escolares de ESI Educación Inicial. - 1a Ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022.

Ministerio de Educación de la Nación Referentes Escolares de ESI Educación Inicial. - 1a Ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022.

Promoción de la Salud Sexual. Recomendaciones para la Acción. Washington DC, OPS [http://www1.paho.org/spanish/hcp/hca/salud\\_sexual.pdf?ua=1](http://www1.paho.org/spanish/hcp/hca/salud_sexual.pdf?ua=1); y OMS. 2006a.

# Fortaleciendo saberes

*“Nunca consideres el estudio como una obligación,  
sino como una oportunidad para penetrar en  
el bello y maravilloso mundo del saber”*

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria

## Chauque Mauro Rodrigo

Profesor de Educación Primaria  
rodrigochauque395@gmail.com

## Domínguez Emilce Lucía

Profesora de Educación Primaria  
emilce\_205@hotmail.com

## Herrera Dalma Jorgelina

Profesora de Educación Primaria  
herreralalma07@gmail.com

## RESUMEN

En su aspecto medular, el artículo pretende recoger e interpretar las principales representaciones del mundo del trabajo y el proyecto educativo-laboral que realizan jóvenes *adultos*. *Agentes sociales* que se encontraban cursando su enseñanza media en el sistema de educación de adultos.

En este texto se pretende, por tanto, entregar antecedentes empíricos de un segmento social juvenil que, habiendo abandonado la educación formal, después de algunos años, intenta terminar o bien continuar con sus estudios primarios y secundarios en un sistema alternativo en búsqueda de mejores posibilidades de inserción social.

El artículo sintetiza algunas hipótesis conclusivas que remiten al perfil general de estos jóvenes y adultos, su experiencia educativa, laboral, social y las representaciones generales que realizan de su entorno y su proyección de futuro personal. En términos generales se señala que estos jóvenes y adultos expresan una nueva forma de moratoria y son portadores de un proyecto educativo no exento de desajuste en sus expectativas. Caren-

tes de redes sociales significativas, participando en un modelo de formación precario y con bajos niveles de innovación, en su discurso, con todo, prevalece una visión optimista de futuro y de confianza en su propio esfuerzo para *salir adelante*.

Tales consideraciones parecen relevantes en una discusión amplia sobre el futuro del sistema de educación de adultos, en perspectiva de favorecer propuestas formativas más adecuadas para hacer frente a las transformaciones del mundo del trabajo, diversificando un modelo extremadamente rígido de formación académica pro-universitaria y poco funcional al perfil del joven y de adultos que motiva el interés de este estudio.

**Palabras Clave:** Alfabetización - jóvenes y adultos - experiencia de aprendizajes - derecho a la educación- educación.

## INTRODUCCIÓN

En el siguiente trabajo se desarrollarán las diferentes instancias con las cuales contó el proyecto que surgió desde la materia de EDI, que pertenece al tercer año de la carrera del Profesorado en



EIB N°6056. Este proyecto, verdaderamente emocionante, nos permitirá ayudar a muchos abuelos y adultos que deseen asistir, ya que fue diseñado con la ayuda de la profesora a cargo de la materia, Fernández Laura, pensando en el objetivo de favorecer las oportunidades de aprendizaje que permiten el desarrollo integral para que cada uno de los participantes logre además construir su propio proyecto de vida.

Por tanto, con base en la cantidad de estudiantes se fueron conformando grupos, algunos para asistir al Club del Día de Nazareno, otros al Club del Día de Poscaya y por último al SUM, teniendo como lugar de encuentro la Casa de la Cultura de Nazareno.

Nuestro grupo, conformado por Dalma Herrera, Dominguez Emilce y Mauro Chauque, optó por ir al SUM. A partir de entonces inició nuestro trabajo y, luego del primer taller con los adultos mayores, concordamos que los días de encuentro serían de acuerdo a sus tiempos, debido a situaciones particulares de algunos asistentes.

En este trabajo, a modo de registro, se incluyen narraciones, registros fotográficos de las diferentes experiencias y, por último, las reflexiones de cada uno de los integrantes del grupo, las cuales detallan nuestros puntos de vista tanto objetivos como subjetivos.

La única dificultad que se presentó fue el ambiente. Sin embargo, pudimos resolverlo asistiendo a distintos sitios que nos facilitaron la estadía, como la parroquia de Nazareno, casas particulares y, por último, algunas calles.

Cabe mencionar que, al inicio de las clases, las alumnas no sabían leer ni escribir; tenían problemas de motricidad, como el manejo del lápiz. Una de las causas aparentes, según sus relatos, es que antes estudiar no era una obligación y muchas de ellas se dedicaban a cuidar sus hijos y a sus animales; además, cuentan que los maestros eran muy malos en la escuela y vivían situaciones de bullying cuando no podían hacer sus tareas.

De a poco, las tres personas que empezaron las clases con este grupo, mejoraron: Úrsula, por ejemplo, tenía miedo a escribir, a dibujar mal las letras, tampoco no sabía leer, pero conocía algunas letras del abecedario; su deseo era aprender a leer más que nada. Francisca, conocía la mayoría de las letras del abecedario, pero no sabía leer;

nos dijo que quería aprender a leer y escribir en cursiva e imprenta para poder leer su biblia. Delia tampoco podía leer ni escribir, lo primero que ella nos dijo fue que quería aprender a leer porque cuando salía a comprar a la ciudad no sabía que decían los carteles que veía, lo cual bajaba su autoestima.

En las líneas que siguen se darán a conocer muchos más detalles.

---

## DESARROLLO

---

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 reconoce a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como la modalidad educativa *“destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”*. De modo que la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) es un derecho humano y no hay que olvidar que es la puerta al ejercicio de otros derechos.

Las respuestas a problemas cruciales del mundo actual, que se expresan de manera global e interconectada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), están completamente ligadas a la educación y al aprendizaje permanente de calidad de toda la población. La EPJA es la clave para garantizar el desarrollo individual, comunitario y la construcción de sociedades más justas. Desde hace algunos años el sistema de educación de adultos ha tenido un proceso de transformaciones más que relevante. En efecto, en la última década se ha verificado un crecimiento sostenido de su matrícula, inclusive en nuestro propio entorno social podemos apreciar los deseos de algunas personas de ser partícipes en estos espacios.

Se ha visto en la actualidad una modificación importante de la imagen tradicional de la educación de adultos en nuestro país. Por lo general está asociada a un modelo de nivelación de estudios para personas *mayores*, insertas en el sistema laboral y bajo la modalidad de formación vespertina. A diferencia de eso, hoy la mayoría de los estudiantes de educación de adultos y jóvenes corresponde a ambos sexos, desertores o expulsados del sistema educacional tradicional



y que retornan a sus estudios luego de algunos años fuera del sistema por diferentes motivos o circunstancias. Se trata de jóvenes y adultos, muchos de ellos no dependientes de casi ningún tipo de su grupo familiar, y con una disponibilidad horaria reducida para el desarrollo de su actividad formativa. Este perfil, denominado *joven adulto*, sintetiza una situación de indefinición y/o prolongación del período de construcción de identidad del sujeto, combinando actividades propiamente estudiantiles con actividades laborales y otras responsabilidades familiares. En rigor, corresponde a una categoría social específica de la heterogénea realidad de los jóvenes y adultos actuales, íntimamente vinculada a las profundas transformaciones económicas y socioculturales de los últimos años presentes en nuestra sociedad.

El abandono temprano de la educación primaria o secundaria restringe cualquier intento de proyecto alternativo. Con serias limitaciones de inserción y permanencia en un empleo o inclusive en la sociedad en la que están presentes, algunos sujetos reconocieron la necesidad imperiosa de contar con ese proceso de educación, encontrando aquí una oportunidad para *volver a intentarlo*.

Aunque los motivos esgrimidos para concurrir a un centro de estas características pueden ser variados, los antecedentes disponibles reflejan una gran homogeneidad socioeconómica de sus integrantes. Se trata de personas en situación de exclusión social se podría decir, depositarios de una serie de *problemas sociales* que dificulta su permanencia en un establecimiento formal y su incorporación al trabajo o algún proyecto de su vida cotidiana misma. Son personas que tienen como perspectiva inmediata (independientemente de sus intenciones o *deseos*) la vinculación al mundo y la búsqueda de una mejor interacción con su entorno social que los rodea, pero que carecen de los recursos sociales básicos para desarrollar una estrategia con algún nivel de éxito en el corto plazo.

Con base en lo dicho, sostenemos que el reconocimiento de los procesos vivenciados por sujetos particulares en un contexto social de grandes transformaciones, representa un gran esfuerzo. Pues, el perfil del joven-adulto hace referencia a una etapa indefinida de estudiante que, sin embargo, se combina permanentemente o en perío-

dos específicos, con actividades laborales y otras responsabilidades familiares y sociales. En sentido estricto, son sujetos que vivencian un proceso de redefinición de su propia identidad. La gran mayoría abandonó o fue expulsado del sistema educacional tradicional, y ha permanecido en promedio un período fuera del liceo que se extiende entre 1 y 3 años más. Esta situación significa un quiebre con el modelo normativo escolar y, en un sentido profundo, significa una actitud de negación de la identidad estudiantil. Sin embargo, en ese lapso no existen espacios o actividades que reemplacen la totalización simbólica propia del sistema educacional; a diferencia de otras generaciones, el trabajo yano constituye una alternativa de esa magnitud. Por ello, como señala Maffesoli, éste es un tiempo «en el cual, debido al cambio de valores que se lleva a cabo, es necesario *saber escuchar cómo crece la hierba*» (Maffesoli, 1993).

Ante la dificultad de elaborar un proyecto con un mínimo de consistencia y reconociendo las dificultades de integración social a partir de su actual situación, el desarrollo de este proyecto emerge como una de las pocas alternativas viables y con canales visibles. Los testimonios de estos jóvenes y adultos son elocuentes en resaltar que el volver a cursar la enseñanza media es posible porque en el tipo de centros como el que se propone en nuestro proyecto es donde encuentran un sistema distinto, menos regulado, por tanto, favorable a su acogida. *Volver a intentarlo*, también implica un pacto con su entorno familiar más inmediato.

Este proyecto fue un trabajo que inició solo con una propuesta por parte de la profesora Fernández. Luego al dar el visto, mediante un diálogo con los demás compañeros comenzamos a pensar en cómo lo llevamos a cabo. En las clases siguientes en el IES, se fueron organizando los grupos de trabajo y designado los lugares en donde llevaríamos a cabo nuestras propuestas. A nuestro grupo le tocó dar clases en el SUM, ubicado en la Casa de la Cultura de Nazareno. Para esto, y con la desventaja de tener que reunir a la gente y depender mucho de ello, teníamos una gran presión, ya que si no cumplíamos con lo designado nuestro proyecto fracasaría.

Para realizar todo el trabajo de divulgación el grupo se organizó y distribuyó tareas, como por ejemplo, unos tenían que ir de casa en casa,

mientras que otros debían hacer un anuncio por el altavoz de la iglesia católica de Nazareno. De esta forma, dimos inicio a nuestro proyecto. Cabe destacar que luego nos dimos con un paredón que casi termina con todo, puesto que no conseguíamos gente para llevar a cabo el proyecto. Esta experiencia nos deprimió un poco, dando lugar a una fuerte impaciencia y a algunas diferencias entre los miembros del grupo.

Como era de esperar, pese a que pedimos discreción, esta información llegó hasta la profesora a cargo, de modo que nos asignaron nuevas tareas y el equipo quedó conformado solo por tres integrantes. Para entonces, teníamos la certeza de que tres mujeres iban a asistir a las clases hasta el final. Los problemas y los malos entendidos no fueron un impedimento porque sabíamos qué era lo que queríamos realmente y teníamos un gran compromiso con ello.

Tras estos obstáculos, debíamos pensar en cómo realizar algo semejante a una planificación o al menos un bosquejo para las clases que venían, aunque para ello debíamos conocer bien las necesidades con las cuales contaban los participantes y a partir de allí realizar el armado de material didáctico o simplemente reunir todo lo que hacía falta.

Cuando llegó el día de la reunión, nuestro objetivo principal era informar y tener un intercambio entre los adultos y educadores. Esto hizo que se manifestara la esencia del proyecto. Les pedimos que nos contaran qué esperaban del mismo y qué querían aprender para partir de sus necesidades en el abordaje del contenido.

### Un día de intercambios

El primer encuentro fue bastante productivo, puesto que pudimos conversar con los participantes del proyecto y conocer cosas de su infancia, las diferencias entre su generación y la nuestra y los métodos de alfabetización. Por ejemplo, el docente los castigaba con golpes o palabras muy fuertes, además los padres no estaban tan involucrados con la educación, preferían que sus hijos se encargaran del trabajo. Todo esto los llevó a perder las oportunidades de estudiar y a dedicarse a lo que sus padres les pedían. También nos contaron que sus pasos por la escuela solo fueron

en los primeros grados, razón por la cual acudían a nosotros para aprender lo que tanto les hacía falta en la vida cotidiana, la lectura.

### Asistentes del proyecto

El proyecto desde un inicio contó con tres integrantes de diferentes lugares, ellas son: GRUPO SUM (CASA DE CULTURA AVENIDA SALTA - NAZARENO)

**Cantidad de personas:** 3 (tres).

**Apellido y Nombre:** Gaspar, Úrsula

**DNI:** 14.119.533

**Fecha de Nacimiento:** 22-12-1960

**Edad:** 62

**Domicilio:** San Francisco

**Apellido y Nombre:** Tolaba, Delia

**DNI:** 14.119.523

**Fecha de Nacimiento:** 09-02-1959

**Edad:** 63

**Domicilio:** B. Libertad - Nazareno

**Apellido y Nombre:** Tolaba, Francisca

**DNI:** 17.290.024

**Fecha de Nacimiento:** 17-12-1965

**Edad:** 57

**Domicilio:** Kelloticar

Cada clase que pasaba era una alegría más, ya que nuestras estudiantes se iban a casa contentas porque veían que cada vez podían aprender aún más. Tal es el caso, que en una de las clases, mientras descansamos en un recreito, nos comentaban que sentían una emoción muy grande cada vez que aprendían algo nuevo, especialmente cuando ellas leían por sí solas. Nosotros respondíamos que sus letras hablaban de ello. Esto fue como un envión anímico para todo el grupo, ya que pudimos notar que estábamos yendo por un buen camino y que las estrategias, que si bien no eran tan innovadoras, estaban siendo las adecuadas para que ellas pudieran desarrollar nuevas capacidades y mejorar la lectura.

Una de las ventajas más grandes, y la verdad que es muy valorativo, es que tenían muchas ganas de aprender. Cada día había más y más entusiasmo, sin importar el tiempo ni el lugar. Sin

embargo, en ese lapso tuvimos un contratiempo porque una alumna se enfermó y no pudo asistir a clases, de modo que sus compañeras comenzaron a extrañarla, pues ya no podían como solían hacerlo. Además, para nosotros esto significó replantear los tiempos planificados, ya que no todas avanzaron al mismo ritmo. Otra dificultad se presentó cuando Francisca sufrió un momento de mucho dolor debido a la muerte de su esposo, dejando de asistir, pues él era el único que le cuidaba su ganado. Para ello, debimos replantear algunos horarios de acuerdo a su disponibilidad.

Cada clase que tuvimos fue marcando un camino en nuestra profesión. Nuestras alumnas estaban conscientes de su aprendizaje, pero en realidad nosotras también aprendíamos de ellas. Enseñar a adultos resultó mucho más significativo debido a su necesidad de superación, lo cual nos hizo crecer como futuros docentes.

#### Momentos de finalización

Cada momento compartido con nuestras alumnas fue muy satisfactorio, ya que ellas, desde un principio, tenían ganas de aprender y de mejorar porque para ellas esto de nosaber leer dificultaba muchos ámbitos de su vida personal, como hacer las compras, leer algún mensaje que les mandaban sus familiares, entre otras cosas. Es por esto que su empeño era destacable y cada vez que les dábamos actividades, las realizaban con esmero. Esto les hizo ver que no importa la edad que tengan, siempre podrán hacer lo que se propongan.

Queremos mencionar que si bien estas alumnas tienen dificultades que imposibilitan seguir con su aprendizaje, no es lo que está en sus deseos. Por lo que todo lo aprendido es beneficioso, pues cuentan que ahora no van a firmar una hoja en blanco, sino que van a leer y saber qué es lo que firman.

## CONCLUSIONES

### Herrera, Dalma Jorgelina

En primer lugar, empezaré diciendo que la educación es el pasaporte hacia el futuro, pues el mañana pertenece a aquellos que se preparan para él.

Ser docente en este ámbito de adultos me pare-

ció una experiencia muy hermosa, no solo por el hecho de enseñar lo que mis alumnos querían aprender, sino también porque debía generar en ellos el amor por el conocimiento, lo cual se ha conseguido.

Desde un principio vi en sus rostros esas ganas de aprender y de mejorar lo que ya sabían, lo cual me dio mucha más energía para acompañarlos en el proceso de aprendizaje. Si bien, cuando recién empezaron no podían escribir bien e incluso no sabían leer, con el tiempo fueron perdiendo el miedo a equivocarse y pudieron aprender de sus errores. Lograron escribir mejor, también leer esas pequeñas oraciones que fueron una gran alegría para mí y un gran motor para mejorar mis prácticas clase a clase.

Fue muy hermoso todo lo vivido y lo aprendido con este grupo de estudiantes. Mi alegría fue completa no solo por el hecho de haber cumplido los objetivos del proyecto, sino la felicidad y la gratitud de estas mujeres aprendices. Yo considero que esto es el fruto del gran trabajo en equipo que hicimos. Gracias a dios me tocó con un excelente grupo de trabajo, comprometido y responsable con lo que teníamos que llevar a cabo.

### Domínguez, Emilce Lucia

Desde mi experiencia, trabajar con personas adultas me resultó muy lindo. Al principio fue complicado porque no teníamos a quienes quisieran aprender, pero después seguimos intentando y encontramos tres estudiantes, las cuales lograron construir conocimientos y eso me llenó de alegría. Poder haber aportado nuevos saberes y haberles brindado las herramientas necesarias para que ellas pudieran desenvolverse sin ayuda de ahora en más.

Por mi parte, todos estos nuevos conocimientos adquiridos serán de gran utilidad en el futuro como profesional de la educación. Esta experiencia es única e inolvidable, ya que por primera vez tengo contacto con personas adultas.

Agradezco a la profesora Fernández por darme esta posibilidad a través de un proyecto como este, el de enseñar a personas adultas que no tuvieron ese beneficio, según establece la ley N°26.206, en las modalidades de enseñar a jóvenes y adultos.



### **Chauque, Mauro Rodrigo**

El proyecto que se llevó a cabo tuvo varias instancias y una de ellas fue el triste inicio que tuvimos, cargado de muchos malos entendidos y, lo peor, no poder convocar a la gente como lo habíamos pensado. Esto en lo particular me llenó de impaciencia y mucha tristeza, ya que hicimos toda la divulgación que se pudo, pero aun así no se logró convencer a la gente. Así que, para ser sincero, empecé a pensar que todo iba a ser un fracaso. Por suerte, cuando ya estaba a punto cambiar de grupo a fin de tener una experiencia en esta iniciativa, el día de la reunión aparecieron tres personas, lo cual me llenó de alegría porque sabía que la cantidad no era un condicionante para empezar.

Hoy, después de haber transitado una bonita experiencia con el proyecto surgido desde la materia de EDI, puedo decir que me sirvió muchísimo debido a que me ayudó a ejercitar la labor de la enseñanza, como por ejemplo hacerme entender, la búsqueda de estrategias y otros. Sin embargo, también fueron instancias muy significativas puesto que ayudar a un adulto en una necesidad tan básica como lo es la lectura y la escritura, fue sumamente satisfactorio. A medida que iban pasando las clases o encuentros se observaba claramente el avance de los que concurrieron, esto me llenaba de ganas de seguir ayudándolos, pero lamentablemente a veces el tiempo es un condicionante inesperado y nos obliga a cumplir un ciclo de tiempo reducido. Aunque esto no impidió que se notaran las ganas de superarse que tenían nuestras estudiantes.

Me gustaría replicar lo que un día dijo Paulo Freire *“El estudio no es cuántos libros he leído, ni de cuántas ideas me apropio, sino estudiar es crear y recrearlas”*. Lo traigo a colación porque desde mi punto de vista el aprendizaje que realmente perdura es definitivamente aquél que parte de una necesidad y que está emparentado con nuestro entorno diario. No es preciso solo saber aquél contenido eurocéntrico como Boaventura de Sousa Santos lo definía.

Fundamentado en esto y pensando ya como futuro docente, considero que el aprendizaje significativo parte desde lo local, de lo que es nuestro. Con esto no quiero decir que lo científico no sea importante, por el contrario, tiene que ser

una herramienta más para poder comprender lo que nos rodea.

También quiero dejar escrito lo bello que fue trabajar con mis compañeros de grupo, ya que siempre hubo interés por el proyecto y por buscar diferentes estrategias para poder ayudar correctamente a los adultos que concurren al taller. Si bien en una primera instancia hubo malos entendidos, después de la reasignación de roles y pautas, creo que la esencia del proyecto se fue encaminando hacia lo que realmente importaba que era ayudar a quienes acudían, pese a que fueran sólo tres. Nuestro interés y compromiso siempre fue el mismo.

Por último, me voy con un gran pendiente con aquellos que confiaron en nosotros para ayudarlos, esto es las matemáticas, pues nos abocamos tanto en lo que ellos querían aprender que dejamos de lado los números y esto, desde un principio, estaba acordado, ya que también es importante aprenderlo en la medida en la que es un contenido presente en todo momento de nuestra vida.

Con respecto a la lectoescritura me voy conforme, ya que los cambios en sus conocimientos fueron notorios y de mucha satisfacción para ellos mismos, porque cuando se ponían a pensar en cómo habían llegado, se les escapaba una sonrisa de mucha satisfacción. Para mí en lo particular esto cuenta como algo más que un signo, más en esta materia, y hace que todo esfuerzo haya valido la pena.

Desde mi punto de vista considero que los seres humanos llegamos a la vida dotados de un conjunto de capacidades y potencialidades para ser y para realizar, que poco a poco podemos ir desarrollando y mejorando. Es nuestra dotación de talentos para ser y para crecer. Esas capacidades y potencialidades van de lo más elemental en el mundo de los afectos y los sentimientos, hasta lo que es posible llegar a ser en las complejas dimensiones del conocimiento abstracto y de la creación científica. Es de allí de donde partimos al recorrido de la vida. Desde de esa dotación básica de talento —igual para todos ser humano— crecemos “en nosotros mismos” y de allí crecemos hacia la familia, los grupos, la sociedad y la vida toda. Luego, en algún momento, tendremos que hacer el balance de si a lo largo de la vida hemos

acrecentado, dilapidado o, simplemente, sin realización ni uso, apenas hemos guardado los talentos que nos fueron concedidos. Porque están allí como el río que pasa, que o bien dejamos correr o bebemos de él con avidez.

El talento es lo único que puede ser aceptado como "recurso" en la dimensión humana de las personas, y sólo para ellas mismas. No somos un recurso para otros. Somos personas que podemos convertir nuestros talentos en "recursos" para ser invertidos en la realización de finalidades esenciales de los seres humanos como las de gozar la libertad, o recrear a nuestro gusto y necesidad, y trascender el mundo en que vivimos. La educación, en todos sus niveles, pero esencialmente en el de formación para la vida en sociedad, nos demostró que el talento de las personas puede ser desarrollado y mejorado. Y han sido ideados para ello muy diversos métodos y recursos para facilitar nuestro aprendizaje en ese proceso.

---

#### BIBLIOGRAFÍA

---

Dussel Inés y Southwell "La escuela y las exigencias", en Revista El Monitor, N°7-5° época, Mayo/Junio 2006, p. 26-30

Freire, P Capítulo 2", en Freire, P. (2008) Pedagogía del Oprimido, Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores. Pág. 71-93

Freire "El proceso de alfabetización política", en Freire, Paulo (1990) La Naturaleza Política de la Educación, España: Paidós, pág. 115-118

Gadotti, Cap. 15 "El pensamiento pedagógico brasileño", en Gadotti, Moacir (1998) Historia de las ideas pedagógicas, México: Siglo XXI Editores, pág. 277-280

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper (2002) La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balances y Perspectivas - Cochabamba/Lima GTZ.

López, Luis Enrique (2006) Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia. Ed. PROEIB Andes / Plural editores. La Paz -Bolivia

López, Luis Enrique (2009) Interculturalidad, Educación y Ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas. Plural Editores. La Paz. Bolivia

Maffesoli, (1993) una sociología de lo banal Contribuciones desde Coatepec, núm.9, julio-diciembre, (2005).

Torres, Carlos "La sociología de la cultura y la crítica pedagógica de Paulo Freire", en Torres, Carlos A. y Rivera (1994) Sociología de la Educación, Miño y Dávila Editores: Bs. As.: Argentina (pág. 326 - 331)

# Huellas y desafíos en la labor docente

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad.

## Estela Arias

Profesora en Educación Intercultural Bilingüe  
estelarias.25@hotmail.com

## Agustín Alejandro Lara

Profesor en Educación Intercultural Bilingüe  
www.agustinlaraflarez@gmail.com

## Violeta del Milagro Lara

Profesora en Educación Intercultural Bilingüe.  
Laravioleta501@gmail.com

## RESUMEN

El trabajo “Huellas y desafíos en la labor docente” es un escrito que está centrado en el desarrollo de las prácticas que se dieron lugar en las escuelas asociadas en donde pudimos hacer nuestras prácticas y residencias. A lo largo de cada uno de sus apartados, el tema foco es la adecuación de la E.I.B. a las prácticas pedagógicas donde presentan una gran diversidad de realidades, entre las cuales está el finísimo hilo que une la teoría y la práctica concreta. Además, mediante este trabajo se comunican debilidades, fortalezas y sugerencias acerca de lo que se vive dentro de un aula escolar cualquiera, tal es el caso de los plurigrados y todos aquellos aspectos que se ponen en manifiesto al momento de ejecutar una práctica, como por ejemplo los materiales didácticos utilizados que también cumplen un rol fundamental, ya que ayudan a una mejor explicación y concentración de los estudiantes.

Incluso otro de los objetivos propuestos es realizar una reflexión del quehacer docente, el cual no solo involucra si las planificaciones son acordes al grupo clase y al contexto social, sino también, rever si realmente estamos siendo inclusivos y si estamos llegando de forma significativa a cada uno de los niños y niñas.

**Palabras clave:** Prácticas - EIB - Infancias - Planificación - Adecuación.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo consistirá en fortalecer todas aquellas prácticas obtenidas durante la intervención en las escuelas asociadas, resaltando diferentes debilidades, fortalezas y análisis de enunciados de algunos autores significativos que tuvieron estrecha relación con lo vivido durante ese tiempo de formación, remarcando también, la dificultad de contextualizar contenidos científicos a la realidad sociocultural en la cual se desenvuelven los niños y niñas que concurren a cada una de las escuelas pertenecientes al municipio de Nazareno.

Para nosotros es importante reflexionar y también comunicar todo lo aprendido en esta trayectoria, ya que los desafíos fueron de gran importancia y nos hicieron repensar en nuestra formación como docentes.

Explicar lo acontecido es revisar nuestras memorias, por eso, aprovechamos estos espacios para aprender, adquirir herramientas y enriquecer nuestro trayecto formativo.



## DESARROLLO

### Ubicación geográfica:

#### **Escuela Nuestra Señora de Guadalupe N°4.346**

La escuela se encuentra en el departamento Santa Victoria Oeste, localidad de Nazareno, es un pequeño pueblito de etnia Kolla, ubicado al extremo noroeste de la provincia de Salta, Argentina, entre montañas y valles, al límite con el Estado Plurinacional de Bolivia.

Las imágenes arriba adosadas indican la ubicación espacial de la escuela sede del municipio, a la misma conforman las siguientes instituciones asociadas: Unidad Educativa Divino Niño Jesús N°4708, Unidad Educativa N°4456 de Poscaya y la Unidad Educativa N°4760 de Campo de la Cruz.

### Fortalecimiento Institucional

Las instituciones mencionadas en el apartado anterior cuentan con diferentes matrículas de estudiantes que asisten a ellas todos los días de la semana, siendo un espacio donde los niños y las niñas pasan la mayoría de sus tiempos, debido a que son escuelas de jornada completa, permitien-

do a los docentes, además de elaborar un proyecto anual y propuestas mensuales, trabajar con proyectos institucionales específicos para fortalecer el proceso de Enseñanza y Aprendizaje en los espacios de extensión de jornada.

Este proyecto de fortalecimiento consistió en la realización de una propuesta que tenga en cuenta las debilidades del grupo clase en las diferentes asignaturas, especialmente en Lengua y Matemática, además se incluyen proyectos de ciencias, E.S.I., E.I.B. y otros, siguiendo los principios de la inclusión educativa, siendo ésta una de las barreras más notorias en las escuelas asociadas por falta de psicopedagogos que acompañen a los estudiantes con cierta discapacidad, también la resistencia de la familia en la aceptación de que sus hijos/as presentan alguna discapacidad. Por esta razón, nuestro trabajo apuntó a prestar atención a cada una de las realidades que presentan los chicos y si tienen alguna discapacidad buscar diferentes estrategias que les permitiera seguir aprendiendo nuevas cosas, pero sin caer en la integración. Un quehacer difícil pero no imposible, que en un principio nos llevó a plantearnos varias preguntas, como por ejemplo ¿Cómo ayudarlos en su proceso de aprendizajes? ¿Las estrategias utilizadas serán las correctas? ¿Estará aprendiendo realmente lo que se enseña?

Para responder estos y otros interrogantes, mucho nos sirvió las clases de Integración Educativa dictadas en el Instituto, puesto que allí pudimos reflexionar sobre el verdadero trabajo inclusivo, donde no solo se tiene en cuenta a los niños con discapacidad, sino que además a todos y a cada uno de los que conforman el grupo clase. Trabajar desde la diversidad y empatía por parte de los niños y niñas, fue el camino que nos llevó a terminar nuestras prácticas en las escuelas asociadas de la mejor manera y dejando en los estudiantes huellas de lo que fuimos y de lo que queremos ser.

### **El camino de los aprendizajes**

Nuestras prácticas en las diferentes escuelas asociadas fueron recorridos llenos de aventuras, descubrimientos, aprendizajes y mucho compromiso, donde el objetivo principal de todo docente es garantizar el derecho a la Educación de todos y cada uno de los estudiantes, arbitrando todos los medios para tal fin.

Sabiendo que la diversidad es un aspecto que sobresale en cada institución, cuando nos referimos al término “diferencias”, hablamos de un concepto sumamente complejo y diverso en donde cada uno de los educandos están transitando por múltiples infancias, es así que retomamos el aporte de la autora Argentina Sandra Carli, cuando plantea que no es posible hablar de infancia sino de “las infancias”, ya que hay tránsitos múltiples o incluso Pérez Gomes nos plantea que la escuela es un cruce de culturas diferentes. Coincidimos con estas concepciones, puesto que cada infante tiene una realidad distinta a la otra, entonces qué tan complejo alcanza a ser un curso en cuanto a las diferencias que pueden presentar y que nosotros como docentes debemos tomar en cuenta a estas características y gestionar estrategias para acompañar a los niños en su proceso de aprendizaje, eliminando estereotipos que se generan en el aula, por ejemplo *“yo quiero ser o soy mejor que él porque cumplo con esto...”*, esto sin duda debe invitarnos a reflexionar sobre nuestras prácticas y pensar qué tan importante es lo que nos propone el autor, Philippe Perrenoud, cuando habla acerca de las “jerarquías de excelencia escolar” en donde hace una clara crítica al siste-

ma educativo y lo acusa de generar una especie de diferencia entre “estudiante excelente” y “estudiante fracasado”. Lo traemos a colación como algo relevante para ver que muchas veces los docentes inconscientemente terminan por caer en este camino por diferentes razones y una de ellas es cuando se encuentran con estudiantes con discapacidad o chicos que aún mantienen viva su lengua materna.

### **Riesgos con un plurigrado**

Escuelas aledañas como la de San Marcos y Poscaya, cuentan con cursos plurigrados. Siguiendo a Flavia Terigi define el plurigrado como una sección escolar en donde por la cantidad de chicos, se agrupan estudiantes que están cursando distintos grados de su escolaridad primaria en forma simultánea con un mismo docente para ambos niveles. Estar al frente de un grupo clase diferente a lo habitual es un gran desafío para el docente, más aún para nosotros que durante aquel tiempo como practicantes, no recibimos orientaciones concretas para poder afrontar esa realidad que se vive en la zona. Cabe mencionar que, el riesgo constante que se presenta es que los chicos pierden el hilo conductor del contenido que se está desarrollando, ya que muchas veces los temas son diferentes para cada grado.

Otro aspecto, y no menos importante, es la utilización de diversas estrategias que suelen llevarse a cabo en un plurigrado porque en ocasiones obstaculizan la concentración de los estudiantes. Así mismo, el espacio también es un factor determinante en los plurigrados debido a que los niños y niñas al estar muy agrupados pierden el interés del tema.

### **Implicancias de la EIB.**

La Educación Intercultural Bilingüe es cuidar que el aprendizaje de la cultura a compartir no signifique la pérdida de la identidad ni el abandono de la lengua materna, sino debe responder a las necesidades básicas y a los derechos de los pueblos indígenas contemplado en la Constitución Nacional Argentina.

Si bien nuestra carrera tiene la orientación en E.I.B., por ende, tenemos que estar preparados

para implementar esta modalidad, desde nuestra perspectiva podemos decir que esto es una tarea sumamente compleja y difícil de complementar con aquellos saberes a los que Boaventura de Sousa Santos lo denomina “conocimientos eurocéntricos”, según el sistema educativo son los más relevantes. Entonces ante esta realidad y hablando con idóneos de la comunidad llegamos a la conclusión que, para lograr cumplir con estos objetivos, es necesario retomar lo que somos, lo que es nuestro y aplicarlo a las clases bajo el lema “No olvidar de dónde venimos, quiénes somos y hacia dónde vamos” complementando los conocimientos científicos que los chicos necesitan para desenvolverse de manera crítica en la sociedad actual.

Durante el cursado de la carrera, los aportes de los diferentes autores leídos, fueron relevantes en la práctica, pero también pudimos dar cuenta de la ausencia de actores institucionales capacitados en diferentes materias con orientación en E.I.B., como por ejemplo un profesor de Matemáticas en EIB, ya que muchas veces los contenidos de esta materia son tan exactos que es difícil llegar a cumplir con uno de los requisitos de la profesión docente, que es la adaptación constante a los saberes regionales sin salirse de aquel conocimiento propio de la asignatura.

Por ello, a la hora de incluir la EIB en la práctica tuvimos que buscar diferentes estrategias de equilibrio entre un conocimiento científico y el contextual, sin caer en la típica folclorización de aquellas costumbres o saberes que son propios del lugar. Pero muchas veces surge el interrogante no solo en las familias sino también en los mismos niños cuando se preguntan ¿Para qué sirve

la E.I.B.? Como docentes debemos resaltar que la E.I.B. sirve:

- Para que tengan una sólida formación en su cultura y en su lengua.
- Para que sepan defender nuestros derechos y cultura.
- Para construir una sociedad más equilibrada y de consenso.
- Para formar una sociedad que defienda sus recursos naturales.

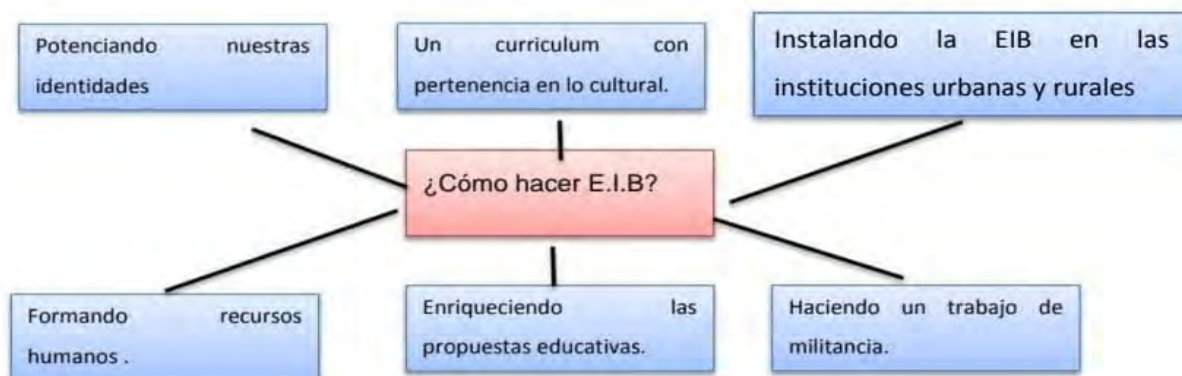
Los docentes, debemos tener en cuenta estos aspectos, además de la predisposición para lograr una educación intercultural bilingüe.

### Material didáctico en base a la E.I.B.

Los materiales didácticos pueden ser cualquier tipo de dispositivo diseñado y elaborado con la intención de facilitar un proceso de enseñanza y aprendizaje a los estudiantes con el objetivo de que se les haga más sencilla la adquisición del conocimiento.

Estos materiales didácticos son adecuados a la E.I.B porque es necesario que el niño desde su temprana edad vaya incorporando, resignificando y revalorizando el contexto donde vive, pero también con la intención de que pueda resolver con más interés y facilidad determinada actividad. Trabajar con este tipo de materiales es muy significativo para los estudiantes porque hacen que la clase sea más activa, participativa, entretenida y lo más importante, que llama la atención e interés del niño, lo cual nos permite trabajar de manera dinámica.

A la hora de realizar estos materiales se debe



tener en cuenta las características propias de la zona, como, por ejemplo:

- Las festividades que se realizan en la localidad son: La Pachamama, Festival del canto y la copla, El Inti Raymi, Festival de la papa, Elección de la ñusta y teke, cambalache, Festival del maíz, Fiesta de la Virgen de Guadalupe, San Santiago
- La vestimenta: En la zona las prendas de vestir son muy coloridas, sombreros, ponchos, mantas y en los campos para el pastoreo o la siembra usan ojotas.
- La lengua materna: Todavía prevalecen las palabras del seno materno que se transmiten de generación en generación, por ejemplo, karar, aysito, pa ese lado, entre otros.
- Costumbres: Este conjunto de saberes, visiones heredados y preservados en el tiempo se expresan a través de costumbres que se repiten y celebran en fechas; y un modo específico, para mantener vivo algún sentimiento ancestral en el grupo, El Carnaval, Día de los muertos, La marcada, El Chujcha Rutu.
- Alimentos o gastronomía regional: Los alimentos elaborados en la zona son productos naturales que realizan la gran parte de la comunidad, por ejemplo: papa, choclo, habas, cebolla, oca, acelga, zanahoria, ullpada y otros más. Las personas tienen sus corrales (chacra) que son cercados con alambre y postes, piedra y barro, para el riego se utilizan acequias y algunas mangueras.
- Flora y fauna: Los habitantes de este municipio se dedican a la cría de llama, ovejas y cabras. Tienen un modo especial para conservar la carne a través de la chalona y el charqui, estos mismos utilizados para el cambalache. Cabe mencionar que por la zona rodean animales como: vicuña, burro, vizcacha, liebre, conejo, puma, zorro, pespiri, osqollo, lagartos, sapos, ranas, el cóndor, carancho, pato, tero tero, wallata, golondrinas, halcón, diferentes pájaros, gallinas, perros, kuli kuli, pájaro llamerito, suri, pájarosulti, piquirillito, lip`iño, pájaro loco, wallpo, gaviota, flamencos, soka, chullumpi, turpiña, zorriño, zutacallos, víbora, etc. Sumando a esta dieta se encuentran los alimentos que nos

brinda la madre naturaleza y se utilizaba con diferentes fines, por ejemplo los siguientes: coma, pupusa, rica rica, manzanilla, muña, papa de ankaño, cáscara de queñua, chipi chapi, lampaya, paico, sauce, el pino que se encuentra en los lugares más cálidos árbol (álamo y olmo), tara tola, quiruta, tola verde, t`it`i tola, legía, queñoa, paja, ch`illawa, espina verde, canlla, tolka tola, cactus, espina amarilla, malvas, last`a kanlla, cortadera, quinchamali, mamanchaj kanlla, yareta, uno pupusa, chaki pupusa, chachacoma, wira wira, chijua tola, chillka tola, mayu tola, cóndor llant`a, zapatilla, waska chicura, achicoria, tola papa, yoraj tika, solta que solta, paico, itapilla, garbanzo, etc. También plantas aromáticas y medicinales, tales como: Muña muña, cascara de queñoa, choquicanlla, chinchiricoma, rica rica, chachacoma, paico, y areta, uno pupusa, chaqui pupusa, chipi chapi, zapatilla garza pico, etc.

- Actividad Humana: El 60% de las familias crían ganados como llama, vaca, oveja y cabras; la carne que producen en su mayoría es para el autoconsumo y la menor parte es para la venta local o regional

Dichas características son muy importantes porque a partir de ellas, un docente puede tener esa noción de cómo diseñar propuestas de aprendizajes. Por ejemplo, si trabajamos con el texto instructivo en el área de lengua, con un segundo ciclo, en Nazareno, podemos fácilmente trabajar con la receta de cómo hacer el charqui (carne deshidratada) que se consume en la comunidad, o también de otros alimentos propios de la zona. De esta manera, la clase se tornará más interesante y con muchas más ventajas de que sea exitosa.

Ventajas de adaptar un material didáctico a la realidad contextual.

- Revalorizar el contexto.
- Responder a las necesidades grupales e individuales.
- Permite que la incorporación de ese aprendizaje sea más duradero.
- Permite que los estudiantes cumplan con sus actividades.

- Clases más activas y dinámicas.
- Llegar al objetivo de la clase.

## Teoría y práctica

Durante los años de formación, aprendimos que teoría y práctica son dos términos que se complementan uno del otro y nunca deben estar aislados, sin embargo, en las prácticas realizadas en las escuelas, notamos ciertas falencias o quiebres en cuanto a la relación que existe entre ambos términos. A continuación, mencionamos algunos ejemplos:

**Tiempos en la planificación:** este componente de la planificación es muy contradictorio a la hora de poner en práctica, si bien delimitamos el tiempo para cada momento, en el aula por diferentes motivos o circunstancias queda aislado de la realidad.

**Contenido:** Este es uno de los desafíos con los cuales nos enfrentamos con mayor frecuencia, ya que en la carrera misma contamos con profesores universitarios y/o secundarios, los cuales tienen una visión diferente a la hora de transmitir dichos conocimientos, esto provoca desligamiento entre la teoría y la práctica, puesto que a la hora de realizar la transposición didáctica nos enfrentamos con diferentes obstáculos, como por ejemplo el cómo adaptar un contenido de E.I.B. a la práctica diaria.

Con estos y otros desafíos presentes, tuvimos que buscar bibliografías que nos ayuden a sobrellevar de aquellos obstáculos que se fueron presentando a lo largo de la práctica. Para esta problemática notoria en las instituciones, sugerimos que los profesores o talleristas de la práctica docente en el IES, sean brindados por maestros a cargo de grado, puesto que son ellos los que día a día están con los chicos y conocen la realidad áulica del nivel primario.

Es por esto, que las actividades que realizaron los alumnos fueron para que pudieran apropiarse de diferentes saberes, como plantea **Davinni "las actividades son la forma en que los alumnos entran en contacto con el contenido"**.

Tomando el aporte de Davinni, la selección de las actividades como las que realizaron los alumnos para aprender, son de fundamental importancia. Las actividades de aprendizaje, tenían que

ser seleccionadas y secuenciadas coherentemente con las características del contenido enseñado, con la estrategia de enseñanza adoptada y sobre todo, con el objetivo específico propuesto.

Asimismo, para fortalecer el vínculo con los alumnos, nos mostramos abiertos al diálogo y a las consultas realizadas por cada uno de ellos, y por sobre todo, predispuestos a despejar dudas, acompañar en el desarrollo de las actividades propuestas.

Cuando se habla de agrupamientos, según la autora Davinni, estos pueden ser fijos o móviles, dependiendo el tipo de tarea que se realice. Generalmente, los agrupamientos flexibles son los que permiten que los alumnos pongan en juego distintos roles según sus capacidades, intereses y que se acostumbren a trabajar con diferentes compañeros, como también acudir al "alumno tutor".

---

## CONCLUSIÓN

---

### Concluyendo experiencias

Haber hecho este viaje fue una experiencia que nos dejó recuerdos imborrables plagados de aprendizajes, de emociones haciéndonos personas mucho más responsables y entregadas a esta bella profesión en donde día a día un docente se preocupa por sus estudiantes, por orientarlos en sus caminos de los aprendizajes, a pesar de todo lo que significa ser docente y del compromiso social que se tiene.

Durante este tiempo de aprendizajes, hemos aprendido muchísimas cosas importantes, una de ellas, y quizá la más relevante de todas, es a nunca bajar los brazos o darse por vencidos ante los obstáculos, sabemos que a veces tomar el camino corto es lo más fácil, pero desafiarse y vencer aquello que nos depara el destino es mucho mejor. Y qué tan cierto es lo que nos resalta los autores Guadalupe Noriega A., Braulio Angulo Arjona y Gisèle Angulo Noriega acerca de la Resiliencia, definiéndose como la cualidad en una persona que no se desanima, no se deja abatir, que se supera ante la adversidad. Nos parece importante este enunciado porque, en definitiva, fuimos resilientes en estas prácticas debido a que a menudo nos encontramos con varios obstáculos y uno de ellos

fue la realización de las planificaciones incluyendo la EIB.

Como futuros docentes, esta autorreflexión nos dejó un pequeño punto de interrogantes que seguramente iremos respondiendo a lo largo de la formación. Ese punto es pensar que aún quedan muchos desafíos en construir la EIB: por un lado, en una carencia sobre los recursos humanos desde el mismo instituto; y por otro, el arduo trabajo que nos queda como docentes formados con este perfil.

Desafío que se construirá con la permanente reflexión de cada uno de nosotros. Y también valorar en cada espacio de socialización, poder hacer saber que somos docentes, que estamos en ese posicionamiento crítico de la interculturalidad sobre la causa indígena y todos los derechos que aún faltan conquistar. Porque aún como sector de la sociedad estamos en ese proceso de construcción.

---

## BIBLIOGRAFÍA

---

Aguilar, G.; Arjona, B.; Noriega, G. (2015) La resiliencia en educación, la escuela y la vida. Revista Perspectiva Docente 58. "La infancia como construcción". Argentina: Santillana.

Bourdieu, Pierre "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales.

Carli, S. (2010) Notas para pensar la infancia en la Argentina (1923-2001): Figuras de la historia reciente. Revista de Educación. Belo Horizonte. V.26. N°01. Pág.351-382. Abril 2010.

Dussel Inés y Southwell "La escuela y las exigencias", en Revista El Monitor, N°7-5° época, Mayo/Junio 2006, p. 26-30.

Gómez, V, M. "Acreditación educativa y reproducción social", en Torres C.A. (1994) Sociología de la Educación. Miño y Dávila Editores: Bs. As. Argentina, pág. 128-135

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper (2002) La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balances y Perspectivas - Cochabamba/Lima GTZ.

Pérez Gómez, A. (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Introducción. España: Morata.

Rivas, Cap. IV Las seis batallas invisibles de la educación argentina, en Rivas, A. (2014) Revivir las aulas, un libro para cambiar la educación Bs. As.: DEBATE (pag. 95-107; 112-117)

SOUTHWELL, Myriam y VASSILIADES, Alejandro (2014) "El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas", en Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Volumen XI, N° 11. Diciembre de 2014. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. General Pico, La Pampa. pp. 163-187.

# Inclusión y educación. Experiencias en la construcción de material didáctico en 3D

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

**Mauro Soto**

Lic. Ciencias de la Comunicación  
(UNSa - CIFHPEDI)

**Emma Raspi**

Lic. Historia  
(UNSa - CIFHPEDI)

**Perla Rodríguez**

Mg. Historia  
(UNSa - CIFHPEDI)

## RESUMEN

El presente trabajo surge de las reflexiones iniciales que emergen de un proyecto de extensión universitaria con participación estudiantil, recientemente aprobado y que se encuentra en sus fases iniciales de desarrollo.

Se trata de un proyecto interdisciplinario, integrado por historiadores, geógrafos, comunicadores sociales, especialistas en educación inclusiva, docentes investigadores, estudiantes y graduados, videntes y no videntes. La finalidad del proyecto es conformar, implementar y difundir una mapoteca 3D, dirigida a estudiantes ciegos o con disminución visual. La misma está integrada por mapas históricos y geográficos vinculados con las propuestas didácticas de los planes de estudio de nivel superior universitario y no universitario; y del diseño curricular para la educación media de la provincia.

En la ejecución del proyecto, las tecnologías digitales cobran un rol fundamental, en particular, las formas nuevas de impresión en 3D, que posibilitan elaborar objetos que les permiten a las personas con discapacidad visual tener otras vías de acceso al conocimiento y a la información por

medio del sentido del tacto. De este modo se tiende a reducir las profundas brechas que impiden a los estudiantes con discapacidad visual comprender las problemáticas de carácter espacial y territorial que se trabajan a partir de los mapas.

El trabajo narra la experiencia hasta su estado actual de desarrollo. Ponemos énfasis en las consideraciones teóricas, disciplinares, metodológicas y técnicas que guían el trabajo. Las dificultades que limitan su concreción, y en particular nos interesa resaltar la potencialidad del trabajo colaborativo, en el que la voz de los integrantes ciegos es central para guiar el proyecto.

El proyecto analizado pretende alentar la reflexión crítica y creativa en relación a las problemáticas que subyacen en torno al trazado de mapas, tales como representaciones geopolíticas y la territorialidad. La conformación de la mapoteca además constituye una colaboración a la educación inclusiva y la conformación del patrimonio cultural de la provincia.

**Palabras Claves:** Educación - Inclusión - Mapas 3D.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge de las reflexiones iniciales que emergen de un proyecto de extensión universitaria con participación estudiantil, recientemente aprobado y que se encuentra en sus fases iniciales de desarrollo.

## DESARROLLO

### El proyecto de extensión

El proyecto identificado con el nombre: “Ma-peando con los dedos”, es de carácter interdisciplinario. Está integrado por historiadores, geógrafos, comunicadores sociales, especialistas en educación inclusiva, docentes investigadores, estudiantes y graduados, videntes y no videntes.

El proyecto se formuló como propósito la conformación, implementación y difusión de una mapoteca 3D. Integrada por mapas históricos y geográficos vinculados con las propuestas didácticas de los planes de estudio de nivel superior universitario y no universitario; y del diseño curricular para la educación media de la provincia.

La propuesta radica principalmente en la necesidad de iniciar la confección y construcción de materiales didácticos en relieve tales como mapas y maquetas, señalética en braille y otros elementos; destinados fundamentalmente a generar condiciones de accesibilidad a los estudiantes con discapacidad visual. En este sentido, el uso de modelos tridimensionales proporciona un excelente apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de personas con discapacidad visual.

El proyecto surge en el marco de reflexiones y acciones que se llevan adelante desde la CIFHPEDI (Comisión de Inclusión de la Facultad de Humanidades de Personas con Discapacidad). En particular el proyecto se articula con el tercer eje sobre el cual se asientan las actividades que desarrolla la comisión: *la accesibilidad académica*. En ese sentido el proyecto tiende a contribuir a la adaptación de aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral, en función de los alcances de cada trayecto profesional particular. En los últimos años, y en par-

ticular en tiempos de pandemia, los integrantes de la CIFHPEDI, trabajamos en la accesibilidad del material bibliográfico para estudiantes con discapacidad visual. También cuenta con el apoyo del Museo Histórico de la UNSA, Profesor Eduardo Ashur: Institución de resguardo de la mapoteca, y en su fase última de difusión se espera trabajar de forma articulada con los CEU (Centro de Extensión Universitaria).

Hasta el momento no encontramos registros de la existencia de mapotecas 3D de esta índole en toda la provincia y solo algunas instituciones educativas cuentan con uno o dos ejemplares. Los mapas tridimensionales con que trabajan los estudiantes con discapacidad visual se construyen en el ámbito doméstico y siguiendo los patrones básicos de los límites jurídico-administrativos de los territorios estudiados, además de algunos accidentes geográficos relevantes. Entendemos que esta herramienta de estudio, representación e investigación, como lo son los mapas, pueden ofrecer lecturas e interpretaciones más profundas, o bien expresar distintas problemáticas de índole espacial que facilitan la comprensión de la geografía y de la historia. La carencia de estos elementos de estudio reduce las posibilidades de los estudiantes con discapacidad visual para acceder a las complejidades de índole espacial que se abordan en estas disciplinas y se expresan a partir de los mapas.

Los estudios al respecto demuestran que las explicaciones apoyadas con réplicas en 3D tienen un entorno más motivador y llamativo que las de 2D para la práctica de las tareas educativas en los diferentes niveles educativos. Estas adquieren un mayor valor cuando los alumnos son personas con discapacidad visual, ya que en este caso, los elementos principales de acceso a la información son el tacto y la audición.

Al respecto, las tecnologías digitales, en específico estas formas nuevas de impresión, posibilitan elaborar objetos que les permiten a las personas con discapacidad visual tener otras vías de acceso al conocimiento y a la información por medio del sentido del tacto. A modo de ejemplo, un estudiante puede acceder a la información geográfica, estadística o histórica, muchas veces expresada de forma visual, por medio del reconocimiento táctil de mapas o gráficos cons-

truidos en relieve. También, es posible acceder a información para la movilidad y el desplazamiento cuando se cuenta con mapas hápticos y cartelería braille que pueden confeccionarse con la impresión 3D. De este modo se tiende a reducir las profundas brechas que impiden a los estudiantes con discapacidad visual comprender las problemáticas de carácter espacial y territorial que se trabajan a partir de los mapas. En el mismo sentido, podemos apreciar que incluso estudiantes sin discapacidad, pueden beneficiarse en la construcción de sus aprendizajes, si acceden a un mapa 3D, es decir, la educación inclusiva y accesible contribuye a la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes.

El proyecto pretende alentar la reflexión crítica y creativa en relación con las problemáticas que subyacen en torno al trazado de mapas, tales como representaciones geopolíticas y la territorialidad. La conformación de la mapoteca además constituye una colaboración a la educación inclusiva y la conformación del patrimonio cultural de la provincia.

El equipo se propuso realizar una selección de mapas históricos y geográficos que resultan de consulta ineludible en esas áreas de enseñanza del nivel medio y en algunas materias que se dictan en la Universidad. Los mapas seleccionados se trabajaron con los especialistas de las disciplinas, los programadores y los estudiantes ciegos que integran el proyecto, con el fin de establecer los aspectos que se pretende resaltar en cada ejemplar, como así también las problemáticas de referencia. Una vez realizada la impresión en 3D de cada mapa, se trabaja en la señalética, nomenclaturas y referencias pertinentes en braille. Ello requiere el trabajo articulado de los docentes especialistas y los estudiantes que escriben en Braille.

Con el conjunto de mapas se procederá a su catalogación y resguardo en el Museo Histórico de la UNSa, quienes tendrán la custodia permanente de los mapas para su consulta. Por otra parte, y como actividad tendiente a generar conciencia en el público en general, acerca de la necesidad de generar prácticas de inclusión materializadas en la accesibilidad a la mapoteca, el proyecto prevé el montaje y realización de una muestra itinerante con los ejemplares elaborados.

## Los mapas históricos

Nos parece oportuno iniciar las reflexiones poniendo en consideración la conceptualización del término “mapa”, para ello partimos de los planteos de Carla Lois, quien refiere a la multiplicidad de imágenes que se inscriben bajo este término, las mismas usan diversas técnicas y soportes, apelan a lenguajes visuales muy heterogéneos y a convenciones gráficas que han variado a lo largo del tiempo. Para la autora, mapa es toda *“representación gráfica que facilita el conocimiento espacial de cosas, conceptos, condiciones, procesos o eventos que conciernen al mundo humano”*.

Desde los fines de nuestro trabajo entendemos a los mapas como instrumentos de la cultura material educativa, los cuales aportan estrategias didácticas para la comprensión historiográfica de variados procesos históricos, tales como las problemáticas asociadas a la construcción del Estado-nación, o la conformación de grandes imperios, entre otras varias cuestiones posibles. Reconocemos el carácter construido de los mapas, en tanto constituyen instrumentos a través de los cuales se materializa una imaginación territorial (ANDERSON, 1983).

Es decir que nos alejamos de aquellos supuestos que entienden a los mapas como portadores de verdades territoriales, que son pensadas como estáticas, atemporales, neutrales o apolíticas; en otras palabras, como un escenario pasivo sobre el cual los sujetos históricos juegan sus respectivos roles. En definitiva: los mapas no son ingenuos y, mediante ellos, se promueven visiones y representaciones sobre un lugar o una sociedad. Por ende, los mapas, en cuanto instrumentos que no son independientes de los contextos políticos y sociales en los que son producidos, brindan elementos sobre las representaciones que una sociedad tiene del espacio y el lugar.<sup>1</sup>

La enseñanza de la historia y el trabajo con mapas históricos exige la comprensión de la naturaleza propia de la disciplina y de la actitud propia del investigador que reflexiona no solo sobre el

<sup>1</sup> PARELLADA, Cristian Abraham. Los mapas históricos como instrumentos para la enseñanza de la historia. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 21, p. 312 - 337, maio/ago. 2017.



pasado, sino también sobre las imágenes que lo representan. En palabras de Lois (2014, p. 88), *“los mapas parecen animarse cuando sus formas y ‘cuestión visual’ son reinstaladas en la red de instituciones, saberes, prácticas, tradiciones, políticas educativas, sentido común geográfico, sentimientos nacionales, estrategias geopolíticas que los hacen comprensibles para una sociedad”*.

Dice Carla Lois: vivimos una época eminentemente visual y óculo-céntrica, marcada por la ubicuidad de las imágenes, los incesantes estímulos visuales y la multiplicidad de soportes que permiten la circulación de imágenes y convierten a las imágenes en herramientas centrales en las instancias educativas. En este sentido entendemos que es preciso considerar el tratamiento de los mapas como una imagen-objeto compleja y susceptible del estudio histórico, en tanto documento o simplemente como herramienta visual útil para captar fenómenos espaciales (entendiendo, en este sentido último a la espacialidad en términos sociales, como espacios socialmente contruidos). Así, el recurso de los mapas en la escuela es central en el campo de la geografía y la historia. ¿Pero qué pasa con los estudiantes no videntes?, ¿cómo pueden captar las nociones que se pretenden enseñar?

La inclusión de mapas en los textos escolares permite conformar a lo largo del trayecto escolar una imagen mental del territorio, al menos de las territorialidades más próximas como lo son las nacionales o provinciales, sobre las cuales se puede trabajar, tensionar, deconstruir o debatir. Pero ¿qué sucede con los estudiantes que nacieron ciegos?

La habilidad de percibir el territorio, consiste en un ejercicio de abstracción mental en el cual gran parte de la información relacionada con la localización de los diferentes objetos y elementos de la superficie terrestre, sus formas, los niveles jerárquicos y las relaciones espaciales, se obtiene básicamente mediante el sentido de la vista, a partir del cual captamos, decodificamos y luego intentamos almacenar la información geográfica que contiene el modelo (Coll y Pino, 2004). Cuando el usuario carece del sentido de la visión, el problema del conocimiento de los espacios geográficos, representados bidimensionalmente, en escalas pequeñas y con niveles

de resolución muy generales, se torna muy complejo.

Los mapas táctiles son herramientas útiles para construir y comunicar los sentidos de la espacialidad. Su estudio y confección se constituye en un desafío que requiere un abordaje multidisciplinario. Sin embargo, las investigaciones sobre el tema explican que la exploración táctil es más compleja y lenta que la percepción del mapa visual (Huentelmu, 2007). Se requiere para su comprensión procesos de pensamiento complejos compuestos de sensaciones, percepciones, recuerdos, asociaciones, sentimientos, requerimientos, experiencias, expectativas, que demandan una serie de aprendizajes previos para poder interpretar el tipo de imagen explorada. En este sentido, es importante destacar que, más allá del mapa, es importante la metodología de enseñanza que el educador aplica al momento en que el estudiante “aprende” el mapa.

Por otra parte, el desafío implica permitir al estudiante considerar la posibilidad de trabajar con mapas, en tanto estos se constituyan en fuentes, o bien, instrumentos de análisis histórico.

La confección de los mapas implica además, brindar herramientas para ir más allá de la mera percepción directa de lo que el mapa muestra. Sin estas herramientas, para desarrollar cualquier análisis crítico se hace difícil superar la cristalización del mapa como una imagen esencialista y atemporal que refuerza mitos territoriales.

La propuesta está centrada en promover en los estudiantes una comprensión de la historia como una ciencia que permita aprender a pensar y reflexionar históricamente fenómenos espacialmente localizados.

### **Los mapas con los que trabajamos**

Los mapas con los que trabajamos están en proceso de selección, refieren a territorialidades diversas y en contextos históricos diferentes, con la idea de dar cuenta del dinamismo en la constitución política de territorialidades trabajadas en dos materias: Historia Antigua, de la carrera de Historia, e Historia Regional, de la carrera de Ciencias de la Comunicación. La mayoría de ellos no son representaciones cartográficas de la época, por lo tanto no cumplen la función de fuente



histórica, pero sí permiten observar los modos en que se interpretan los fenómenos históricos espacialmente.

Pilar Correa Silva y Alejandra Coll Escanilla, plantean que las representaciones cartográficas ya sean estas visuales o táctiles, proponen una escala de iconicidad decreciente, más cerca de la abstracción que la representación analógica del objeto real, donde queda más explícito el fenómeno de la percepción por semejanza. Según esta característica, el proceso de percepción - interpretación de los mapas requiere tener un dominio de algunos grados de iconicidad, que permitan introducirse al mundo de la imagen. En este sentido, pensamos en dimensionar áreas a partir de la representación gráfica de los colores o bien apelar a texturas diferentes.

Algunos mapas, como los que mostramos en la figura 1, dan cuenta de fenómenos históricos complejos. Para ello consideramos trabajar en un conjunto de mapas que permitan expresar las diversas problemáticas expuestas en el mapa. Por lo que nos basamos en dos conceptos propuestos por Carla Lois:

**Género cartográfico:** el primero como un concepto que permite agrupar y clasificar mapas que comparten claves temáticas, estilísticas, técnicas y/o composicionales, y la segunda noción como **"serie"** que refiere a la posibilidad de crear claves de lectura y de interpretación. El modo en que construimos una serie afecta los sentidos del conjunto de las imágenes tanto como los sentidos que comunican cada una de ellas y los aspectos visibilizados e invisibilizados en los modos de lectura que propone la serie.

Así los mapas se descomponen en varios otros que permiten captar diversos aspectos de la problemática que se pretende estudiar. Se apela para ellos a las técnicas de inclusión u omisión de cierta información visual y lingüística, tales como reducir o exagerar algunos elementos visuales y seleccionar determinados símbolos y escalas, en detrimento de otros. De este modo el diseño de los mapas puede priorizar la representación de espacios de fronteras, o las rutas comerciales que atraviesan el territorio.

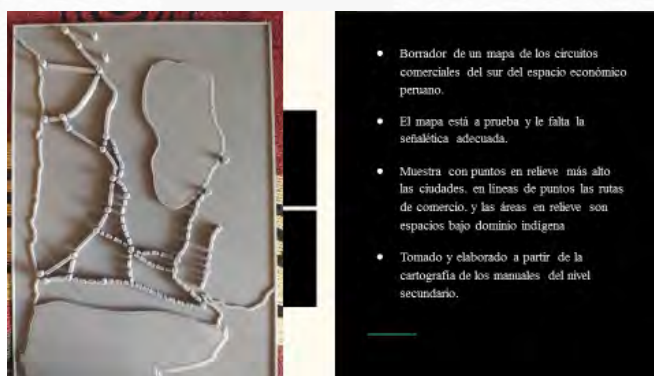
La "orientación" es otro concepto de gran importancia en el dominio de la lectura de mapas, ello implicaría incorporar la rosa de los

vientos, y según los casos introducir los términos de paralelo y meridiano.

Las series de mapas, presentadas en forma sucesiva, permiten al estudiante introducirse en la noción de escala geográfica. Necesaria para dimensionar ciertos fenómenos históricos.

Se torna necesario que el elemento cronológico esté siempre presente y explícitamente definido, paralelo, es necesario definir con trazos diferenciados límites históricos y los límites actuales.

Figura 1. Primeros prototipos.





## CONCLUSIONES

Hasta el momento no se desarrollaron políticas inclusivas en cuanto a la generación de cartografía accesible al público no vidente. La carencia de estos elementos de estudio y la falta de formación docente en el uso de los mismos conlleva a un aprendizaje basado en la repetición memorística de datos, sin que el aprendizaje resulte significativo.

Por otra parte, la falta de acceso a material didáctico y las limitaciones en la formación pedagógica de los docentes en el uso de los mismos, reduce la funcionalidad propia de la cartografía y su uso como vía para acceder a la lectura de las problemáticas sobre la representación de la espacialidad social. Por estos motivos, quedan menudadas las vías que posibilitan el desarrollo de los procesos de abstracción, tan necesarios para la comprensión de estas complejidades de índole espacial que se abordan en las disciplinas de Historia y Geografía. Ello amplía las desigualdades y oportunidades de acceso a la educación de calidad de los estudiantes no videntes.

Es por ello que el uso de modelos tridimensionales proporciona un excelente apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de personas con discapacidad visual. Los estudios al respecto demuestran que las explicaciones apoyadas con réplicas en 3D tienen un entorno más motivador y llamativo que las de 2D para la práctica de las tareas educativas en los diferentes niveles educativos. Estas adquieren un mayor valor cuando los alumnos son personas con discapacidad visual, ya que en este caso los elementos principales de acceso a la información son el tacto y la audición.

Durante el tiempo transcurrido desde la ejecución del proyecto, los integrantes del equipo hemos comenzado a dimensionar los alcances y posibilidades que se desprenden del uso de este tipo de material didáctico y a reconocer las formas de incorporarlos al trabajo áulico.

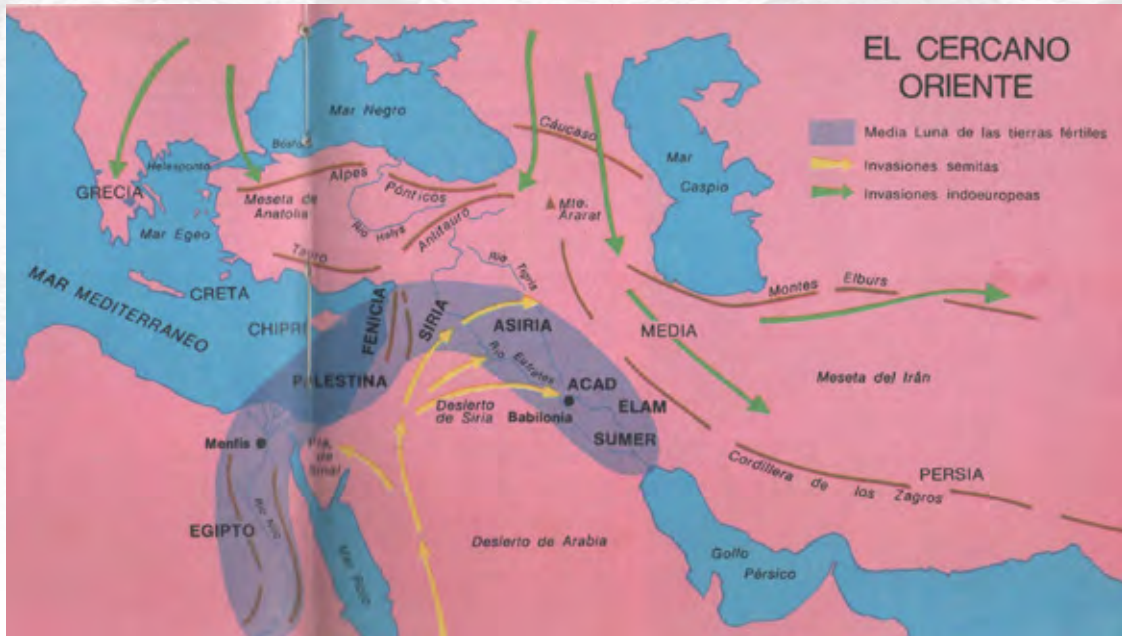
Más allá de resaltar el valor de la conformación de una mapoteca inclusiva, abierta a la consulta del público, y abierta a la formación docente en ese sentido. El equipo de trabajo constituido, especializa a un conjunto de estudiantes de di-

versas disciplinas en el tema y aprende a trabajar de forma colaborativa y real con la inclusión efectiva.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARENAS, A. y SALINAS, V. (2013). Giros en la educación geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande*, 56, 143-162.
- BARROZO, N. y SOTO, M. (junio, 2021) Actividad de extensión al medio. Publicación en revista de circulación en la comunidad y escuelas. Título: Pandemia, discapacidad y educación: un paso adelante y dos pasos atrás. En: Asociación Argentina para la Investigación en Historia de las Mujeres y Estudios de Género. Boletín 2, año 5. ISSN 2718-7985, p. 14-15. Disponible en: <http://aaihmeg.org/assets/boletin-5-n2-junio2021.pdf>.
- CORREA SILVA, Pilar y COLL ESCANILLA, Alejandra: Los mapas táctiles y diseño para todos los sentidos.
- DÍAZ-NAVARRO, S. & SÁNCHEZ DE LA PARRA-PÉREZ, S. (2021): "Impresión 3D y Educación inclusiva. Un taller sobre evolución humana en colaboración con la ONCE", en *Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva*, Dykinson SL, pp. 532-551.
- LOIS, Carla: Un mapa para la nación argentina. Notas para una interpretación crítica de la historia del mapa político y de las políticas cartográficas. *Huellas*, (19), 193-215. Recuperado a partir de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas/article/view/1043>
- MARÍN, V. (2016). Posibilidades de uso de la realidad aumentada en la educación inclusiva. Estudio de caso. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 31(2), 57-67.
- ROMEO JIMENEZ, Victor M. (2019) El uso de imágenes 3D como herramienta de estudio en geografía: beneficios en el aprendizaje e interpretación de los mapas. Tesis del Master en Educación y Tecnologías de la información y la comunicación. Universidad de La Laguna.

## Anexo



# La educación vial: una puerta de entrada a la ESI

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

**Marcelo Faibiscob**

Técnico Superior en Seguridad Vial  
mfaibiscob@gmail.com

## RESUMEN

Este trabajo consiste en una estrategia de intervención a modo de dispositivo teórico, sustentada en el marco de las Teorías Pedagógicas Contemporáneas, a partir de una escena escolar hipotética, identificada como puerta de entrada a la ESI<sup>1</sup>. La escena escolar en cuestión, parte de una situación conflictiva referida al comportamiento vial asociada a prejuicios de género, entendiendo que estas conductas son reflejo de nuestra ciudadanía y nuestra cultura, por eso no están exentos del dinamismo, las contradicciones y tensiones de nuestra sociedad. Esto incluye hábitos y costumbres como también las relaciones de poder que se establecen entre las personas, en el campo vial. La estrategia didáctica aquí propuesta, permite comprender cómo las desigualdades de género que se reflejan en los modos de interactuar en el escenario vial, pueden ser abordadas tanto desde el enfoque de la ESI como desde la perspectiva de la educación vial. Esto implica, reconocer, distinguir y comprender la vinculación compleja entre género y espacio público, para avanzar sobre la reflexión de sus implicancias en la vida social, provocando una mirada crítica sobre el avasallamiento de derechos de las identidades diversas.

**Palabras Clave:** Educación sexual integral – educación vial – pedagogía.

<sup>1</sup> Educación Sexual Integral.

## INTRODUCCIÓN

A partir de una escena escolar hipotética, el trabajo presentado, se basa en el análisis de una propuesta educativa identificada como un dispositivo pedagógico<sup>2</sup> a la luz de las Teorías Pedagógicas Contemporáneas. El sustento legal de este trabajo es la Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), la cual asume que abordar la sexualidad en la escuela desde un enfoque integral como dimensión humana fundamental, tiene que estar acompañada por el Estado y la escuela desde un posicionamiento basado en los Derechos Humanos, con enfoque de género y de diversidad.

De este modo, la ESI se ubica en un paradigma de derechos y coloca a la escuela como institución fundamental para conocer, entender y defender los derechos, incluidos aquellos vinculados con la dimensión de la sexualidad de todas las personas. Asimismo, en su artículo 3, inciso b, la Ley 26.150 establece el objetivo de “Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos

<sup>2</sup> En este marco, el dispositivo pedagógico se define como un “conjunto de prácticas que contribuyen con la producción de subjetividad, a través de los cuales los sujetos asumen una identidad en los asuntos sociales y que involucran relaciones entre el saber, las instituciones y el poder... prácticas discursivas y no discursivas que apelan a la construcción/constitución de un sujeto flexible, participativo, capaz del ejercicio de la autonomía, autogestión y de la autoevaluación” (Langer, E; Roldan, S; Maza, K; 2011, p. 3)



involucrados en la educación sexual integral". Por ende, desde la propuesta educativa analizada a lo largo de estas páginas, iremos comprendiendo la ESI como un espacio sistemático de enseñanza y de aprendizaje que promueve información, conocimientos y habilidades para consolidar la autonomía en la toma de decisiones responsables respecto a la sexualidad, el cuidado del cuerpo y las relaciones interpersonales. La reflexión sobre el propio posicionamiento acerca de la ESI, el análisis sobre la organización de la vida cotidiana institucional, el abordaje del episodio que irrumpe y el vínculo con las familias y la comunidad, aquí serán reconocidas como instancias de aprendizaje tanto para equipos escolares como estudiantes.

El encuadre metodológico que aquí se presenta, será puesto en diálogo con las principales conceptualizaciones que permiten analizar el discurso pedagógico, subyacente en la experiencia educativa. Este análisis, permite visualizar tanto las amplias posibilidades de anclaje de la ESI, como así también las vicisitudes propias de la implementación de esta política educativa en el ámbito escolar. Así, veremos como las posiciones que forman parte de propuestas pedagógicas críticas, se institucionalizan, permeando las prácticas áulicas.

En este sentido, el trabajo constituye una mirada crítica a la implementación de la ESI. Algunas cuestiones tratadas, resultan de discusiones y planteos sobre categorías analíticas en torno a diferentes modelos de enseñanza, teniendo en cuenta que nuestras prácticas docentes nunca son neutrales, sino que se constituyen como un territorio de disputas, tensiones y negociaciones.

De esta manera, veremos como la enseñanza de la ESI no está exenta de obstáculos que se presentan en su implementación, ya que muchas veces debe coexistir con supuestos y representaciones fuertemente arraigadas en el seno de las instituciones educativas, con determinadas tradiciones pedagógicas. En otras palabras, se interpele sobre las continuidades y rupturas que se dan en los procesos escolares y la diversidad de sentidos que la escuela atraviesa en la implementación de la ESI, especialmente en la práctica docente; como así también aporta a la reflexión crítica sobre la complejidad del fenómeno educativo desde los discursos pedagógicos, en torno a la ESI.

A través de este trabajo, también se analizará en qué medida la propuesta educativa, contribuye a lograr los objetivos que se propone, respecto a: reconocer el carácter restrictivo de los estereotipos de género; desnaturalizar creencias que favorecen prerrogativas y el control masculino en las interacciones sociales; identificar las diversas expresiones que dan cuenta de condiciones de inequidad entre varones, mujeres y otras identidades de género; así como promover el desarrollo de las singularidades y libertades en la construcción de la propia identidad ejercitando las decisiones personales y el autocuidado.

---

## DESARROLLO

---

### **La ESI como eje transversal estructurante de la experiencia educativa.**

La educación es la forma en que una sociedad transmite sus modelos sociales, sus valores y organización social, sus ideas de ciudadanía y bien común. Siempre es una actividad valorativa, se desarrolla en un marco de socialización y transmisión de la cultura que contiene determinadas perspectivas del mundo. Implica la transmisión de las pautas y valores sociales que la sociedad requiere. Allí es donde toma forma "el curriculum como arbitrario cultural" (Bourdieu, 2003). No obstante, este proceso de transmisión-conservación de la cultura, también tiene posibilidades de recreación e innovación en la medida que ningún acto cultural y educativo es totalmente cerrado.

En palabras de Gvirtz (2009):

La educación es el conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y reproducción de esa sociedad (p. 20).

En todo caso, toda práctica educativa implica tensiones, entre la necesidad de formar ciudadanos -mediante la enseñanza de saberes que les permitan desarrollarse en un determinado contexto histórico y social- y las características individuales de cada sujeto, con sus experiencias y perspectivas singulares (Charlot, 2008).

Tomando en cuenta esta conceptualización, la ESI como política pública representa la búsqueda de un cambio en la construcción igualitaria de subjetividades atravesada por nociones más amplias de ciudadanía, derechos, género y sexualidad. La ESI es, ante todo, un derecho de cada estudiante. Las temáticas y el enfoque que promueve, condensan un conjunto de necesidades y demandas sociales sostenidas a lo largo de muchos años e incorpora en la trama escolar experiencias y saberes históricamente invisibilizados o excluidos de las instituciones educativas. Amplía los horizontes culturales de todas las personas porque asume la diferencia como un valor positivo.

En este sentido, los lineamientos curriculares (aprobados por la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 45/08) y los NAP para cada nivel (Resolución N.º 340/18) – algunos de los cuales se trabajarán en esta propuesta didáctica – se constituyen en el piso básico para garantizar el derecho a la ESI. Se trata de todas las formas posibles en que la sexualidad – entendida integralmente – se ve involucrada y puede ser abordada en la escuela. Por ello, la reflexión sobre el propio posicionamiento, el análisis sobre la organización de la vida cotidiana institucional, el abordaje de los episodios que irrumpen y el vínculo con las familias y la comunidad, serán instancias de aprendizaje tanto para equipos escolares como estudiantes.

La sexualidad como contenido educativo integral, es un tema que nos atraviesa, un derecho que conlleva otros derechos, un conocimiento que abre mundos personales y colectivos. Un contenido que moviliza, incomoda y construye experiencias pedagógicas vinculadas a las palabras, los conocimientos, los placeres y el cuidado propio y de los otros. En este contexto, la ESI se construye colectivamente a partir de los saberes situados en las realidades específicas de cada aula, ante episodios que irrumpen en la cotidianidad escolar; eventos no esperados y disruptivos que ocurren en la escuela, que demandan una intervención desde la ESI.

### **Escena escolar**

La escena transcurre durante el turno mañana, en un aula de quinto año de una escuela pública

del nivel secundario, ubicada en el Gran La Plata (Provincia de Buenos Aires). Estamos en el espacio curricular de la materia Política y Ciudadanía. Un alumno hace un comentario, referido al comportamiento vial de las mujeres en la vía pública. El comentario desencadena un conflicto entre pares hasta la intervención de la profesora que, si bien cierra la escena, da lugar a un proceso educativo que analizaremos en este trabajo.

### **Propuesta didáctica pedagógica**

La propuesta para el abordaje de la situación hipotética, comienza con una respuesta del docente en el plano individual respecto al estudiante que trajo la escena, sin dejar de advertir que se trata de un síntoma emergente de la interacción grupal, que da cuenta de la problemática a trabajar. Desde un principio, el docente queda atento a las posibles incomodidades y resistencias que pudieran surgir en el estudiante que desencadenó el suceso y en el resto del grupo como respuesta al abordaje de la problemática en relación con los conceptos nuevos y habilidades deseables, promovidos a lo largo de la experiencia educativa. Estas observaciones guían las intervenciones docentes, con el propósito de superar los obstáculos en el proceso de aprendizaje, y avanzar hacia la construcción grupal del conocimiento significativo.

Para empezar a comprender el posicionamiento docente frente a esta puerta de entrada de la ESI, su decisión pedagógica es estimularles a una primera reflexión, tomando en cuenta el último comentario del estudiante, como disparador del proceso educativo:

“Bien Manuel, lo que vos afirmás está relacionado con un concepto que es importante trabajar, a partir del cual vamos a ir analizando distintos aspectos de este asunto, por lo que requiere de un tratamiento más amplio, más profundo y donde estemos involucrados todos”.

Luego de ese momento, se despliega la estrategia que comprende diferentes decisiones pedagógicas e intervenciones. La secuencia didáctica se desarrolla a lo largo de cuatro clases consecutivas, lo que permite abordar los Cinco Ejes de la ESI que estipula la Ley 26.150: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad



de género, respetar la diversidad y ejercer los derechos. A su vez, se trabajarán los NAP correspondientes al recorte de contenidos seleccionados a partir de la escena escolar, que funciona como una puerta de entrada a la ESI.

En primer paso de la secuencia didáctica, comienza con una presentación en PowerPoint para visualizar las diferentes posturas emergentes de la escena, tomando en cuenta el discurso ESI, bajo el título “comportamientos viales desde la perspectiva de género”. A partir de la visualización de las diapositivas que funcionan a modo de disparador, la estrategia propone la intervención activa de los estudiantes mediante la formulación de preguntas didácticas insertadas, incentivando el intercambio de los saberes previos para recuperarlos, orientarles hacia la reflexión para avanzar sobre una primera aproximación a los contenidos. Finalmente, el docente socializa el concepto de micromachismo, con el apoyo en una imagen de lo que se conoce como “Iceberg de la violencia de género”, divulgado por Amnistía Internacional. Esta imagen se aprovecha para recuperar lo analizado en los momentos anteriores, ampliando el concepto a diferentes esferas de la vida cotidiana, más allá del espacio vial: familias, escuela, trabajo, grupos de amigos, etc. El iceberg se utiliza para representar de una manera gráfica y metafórica cómo se van erigiendo, sobre una base invisible y naturalizada de prácticas violentas, otras formas de violencias visibles y más extremas. Así, las violencias de género son interpretadas como un fenómeno social, que atraviesa distintos ámbitos de la vida, formando un conjunto de violencias invisibles que son la base de sustentación a otras violencias. A través de este ejercicio de visualización, se reflexiona grupalmente que acciones pueden ayudar a desarmar el entramado social y cultural que promueve el sistema patriarcal.

Continuando con la secuencia didáctica, se propone a los estudiantes una actividad para que identifiquen cuáles son los sentidos y valores propios de la identidad masculina en nuestra cultura, que representan mandatos sociales sobre la masculinidad. Utilizando un recurso plástico, los estudiantes construyen grupalmente, aquellas ideas que, según su consideración, describen lo que social, cultural e históricamente se consideran características, atributos, prácticas y/o acciones pro-

pias de los varones. Asimismo, la actividad está orientada a trabajar uno de los emergentes de la escena escolar, que se observó en el comentario espontáneo que emitió un varón sobre su compañero, cuando éste dijo: “a mi manejar me da cosa” (como expresando cierta aprensión a la tarea de conducir). Con lo cual también se trabajará el vínculo entre determinados afectos, su expresión y el modelo de masculinidad hegemónica. Para ello, se identificará de qué manera, desde temprana edad, los varones son socializados en la forma en que se espera que expresen sus emociones y son sancionados/burlados cuando no siguen el guion aplicado a esa particular idea de masculinidad. Seguidamente, se retoma la actividad, pero, esta vez con el objetivo de representar aquellas prácticas, acciones, sentidos y estéticas que expresan las nuevas y diversas masculinidades.

En la siguiente actividad, se utiliza la dinámica de “lluvia de ideas” a través de la pregunta: ¿Qué significa cuidar? A medida que la actividad fue progresando, se introdujeron otras preguntas que contribuyan a la aparición de nuevas ideas: ¿Qué trabajos o prácticas implica el cuidado? ¿Quiénes nos cuidan? ¿A quiénes cuidamos? Este ejercicio busca construir una definición colectiva de cuidado, donde se visibilicen las diferentes tareas de cuidado, sus distintas dimensiones (cuidado de sí mismos y de las y los demás), y las prácticas que abarcan por ejemplo acompañar, escuchar, contener, enseñar, criar, alimentar, limpiar/ordenar lugares compartidos, expresar cariño/afecto, entre muchas otras cosas. A partir de estos emergentes, se reflexiona en torno a la distribución de las tareas de cuidado y se visibilizan cómo los varones no suelen ser educados en el cuidado de sí mismos y de los demás. Esta instancia permite volver a la escena escolar, para poner en tensión algunos discursos respecto del rol de la mujer en el tránsito.

Por último, se propone una dinámica que permita visibilizar prácticas, conductas, saberes que restringen y/o vulneran el ejercicio de derechos de las personas en relación al modelo de masculinidad hegemónica; y también se busca identificar pautas relacionadas con modos de vincularse respetuosos de los derechos y libertades de expresión de todos. Para lo cual, se expondrán una serie de frases que representan situacio-

nes, acciones o prácticas que se vinculan con la masculinidad hegemónica, las masculinidades y feminidades, que evidencian la vulneración o el ejercicio de un derecho. A través de un debate, se analizan minuciosamente cada frase, para luego acordar grupalmente bajo cuál de las dos categorías en juego, decidirán ubicarlas: situaciones que vulneran derechos o situaciones que promueven derechos. Para completar esta actividad e identificar qué derechos están en juego, se les pide que consignen en grupo los marcos normativos que fueron encontrados para cada frase, para luego confeccionar afiches utilizando diversos recursos gráficos que representen sus hallazgos y reflexiones. Para ello, quedan a disposición de todos los estudiantes, un listado con una selección de derechos elaborado en función de las frases que se plantean en esta actividad y basados en la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; la Ley N° 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; la Ley 27.499 Ley Micaela y la Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. La producción grupal se socializará a través de un plenario. Para el cierre de la actividad, se lleva a cabo un ejercicio de ciudadanía y participación, con el propósito de darle la palabra a los estudiantes para que debatan, opinen y argumenten en base a sus ideas y pareceres. El mismo, tiene por objetivo trabajar sobre la exigibilidad de los derechos, entendiendo por ello la posibilidad que todos tienen de reclamar, demandar, exigir y promover los derechos humanos. Para ello, se propone que conversen e intercambien opiniones sobre aquello que fuere necesario revisar, modificar y/o profundizar para que se cumplan y garanticen los derechos que se trabajaron a lo largo de toda la experiencia educativa. La invitación consiste en plasmar lo intercambiado a modo de decálogo, es decir, que escriban diez orientaciones, ideas, sugerencias y/o propuestas que representen aquellas acciones concretas, prácticas, normas, usos, costumbres, políticas públicas, que implicarían una mejora en el cumplimiento y la ampliación de los derechos de todos los involucrados, directa o indirectamente en la problemática abordada.

Finalmente se elabora un documento donde

quede registrado todo el proceso desarrollado en todas las etapas de la actividad y las conclusiones a las que fueron arribando, a fin de socializarlo con toda la comunidad educativa. A partir de este documento se confecciona un mural, ubicándolo en el hall de entrada de la escuela, que de manera gráfica represente las reflexiones finales. Para ello, se echa mano de todo tipo de recurso gráfico que permita enriquecer su valor comunicativo. Asimismo, a partir de la participación, autonomía y autogestión de los estudiantes, se realizará una campaña digital a través de las redes sociales y los medios de comunicación local, para visibilizar la problemática, permitir instalar el tema desde la perspectiva de la ESI, e interpelar a la ciudadanía en su conjunto. En este sentido, se utilizarán distintas estrategias de comunicación gráfica y audiovisual, donde se incluyan los recursos que aportan las TIC.

### **Análisis del encuadre metodológico**

La escena escolar presentada al principio, refleja cómo al interior del aula, aparecen explícita o implícitamente mensajes y valores que refuerzan estereotipos, desigualdades y violencias de género. La escuela habla a través de las escenas “incómodas” que, a su vez, la interpelan. Lo importante es cuando instalan esa pregunta una vez que la escena impacta: ¿qué hacemos con esto? porque el riesgo es “hacerla fácil”. Frente a lo inédito que irrumpe en la estructura disciplinadora homogeneizante de la escuela, lo “fácil” en ese modelo de escuela, sería negarlo o acallararlo (Satulovsky, 2019).

Entonces, si bien el conflicto suele expresarse por medio de manifestaciones de uno o varios estudiantes, sería erróneo individualizarlo y desconocer las relaciones o vínculos que se hubieran establecido previamente en la institución, y el contexto social en donde se encuentran inmersos. Así, dentro de la escuela, puede suceder que las violencias entre pares de carácter más simbólico que físico se naturalicen, sin tener en cuenta que estas pueden afectar fuertemente la subjetividad de los sujetos. Tanto como la violencia física, ciertos comportamientos discriminatorios y ciertos prejuicios pueden ser reproducidos en el ámbito escolar de modo suave y silencioso,

hiriendo profundamente las subjetividades. Tal como se observa en la puerta de entrada a la ESI que vimos en esta experiencia, sucede que estos mecanismos operan constantemente sin ser visibilizados, hasta que un día la cotidianeidad se quiebra y aparece el acto violento.

Por esa razón se hace necesario reconocer estas prácticas, que se han instalado como costumbre indiscutida, que se comunican por medio de la palabra, a veces en tono jovial y simpático. Para desnaturalizarlos, la escuela debe constituirse en un espacio plural que permita que los adolescentes se respeten, se conozcan, se sueñen y proyecten su vida con la tranquilidad de saberse reconocidos y acompañados. Precisamente, esta propuesta contribuye con dicho aporte, ampliando la conceptualización de género y poniendo en cuestión los enfoques que proponen una posición sexual binaria y universal. Esto implica pensar una educación no sexista que tiende a desarticular estereotipos de género, transformándose en un instrumento para el proceso de cambio y para el desarrollo con equidad, donde las oportunidades aseguren la construcción de una comunidad realmente inclusiva y, por lo tanto, más justa.

En cuanto al trabajo en el plano individual, es decir, la intervención pedagógica dirigida hacia el estudiante que trae la situación problema a la escena escolar, integrándolo a la propuesta didáctica que despliega la docente nos demuestra que la educación no es determinación ni asignación de un destino. En otros términos, la educación es el acto de abrir, de ofrecer un sitio para que el que viene pueda habitarlo sin ser reducido a lo que supuestamente se espera de él. La escuela es ese territorio necesario como espacio diferente de la casa o la familia, en el cual se transita por otros saberes y se aprende a convivir en otra legalidad. Este espacio compartido requiere el reconocimiento e integración de la alteridad de cada quien, incluyendo, socializando, instituyendo comunidad y construyendo, a la vez, la posibilidad de un vínculo que permita hacer algo no destructivo con las diferencias (Cornú, 1999). Desde una concepción pedagógica crítica, la docente restaura la subjetividad de los estudiantes y los posiciona en la lucha por la liberación, generando una conciencia crítica a través de relaciones democráticas, como un proceso dialéctico de com-

prensión, de crítica y de transformación. Tal como expresa Cornú (2004), "No hay sujeto sin reconocimiento recíproco" (p. 27).

Siguiendo con este razonamiento, el encuadre metodológico, se constituye a partir de la idea de enseñanza, como una práctica social que se construye en interacción con otros, y que requiere plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos (Lerner, 1996). Esto requiere partir desde las circunstancias que se presentan a partir de las experiencias del sujeto que aprende. Claramente esto rompe con el razonamiento de "fabricar estudiantes" desde la educación (Meirieu, 1998). Porque resultaría por lo menos problemático pretender, desde la mirada unívoca de un docente que diseña un proyecto como si fuera incuestionable, tratar de incluir en el acto pedagógico a un estudiante que no encuentra ninguna conexión con la propuesta didáctica que lo termina excluyendo o, al menos, restringiendo las oportunidades para poder aprender bajo otras circunstancias que no se corresponden con la idea formativa de la docente, tal como lo planeó. El educador aquí no actúa directamente sobre el estudiante, sino que utiliza mediaciones, situaciones que le permitan convertirse progresivamente en alguien que se educa (Meirieu, 1998).

Precisamente, compartiendo la mirada de Meirieu (1998), la educación no es un proyecto unilateral, sino que tiene que contemplar un conjunto de variables y considerar la participación activa del sujeto de enseñanza. Como vimos en la escena escolar, siempre surgen imprevistos que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, aspectos de la educación que se escapan de la planificación, pero que siempre están ligados al vínculo pedagógico y que, por ende, son incalculables. No podemos diseñar nuestras secuencias didácticas pensando que vamos a poder anticiparnos a aquellas cuestiones que se cuelan por fuera de lo pautado. La planificación es imprescindible, siempre y cuando logremos que sea lo suficientemente flexible como para contemplar esos incalculables que siempre están presentes. Es aquí donde el docente procede a adaptar su planificación a las variables reales, flexibilizando las prácticas pedagógicas, empezando por adoptar una postura flexible consigo mismo.

En el vínculo complejo entre el docente y los



estudiantes, podemos identificar "(...) mediaciones entre las acciones del docente y los logros de los estudiantes: mediaciones de carácter cognitivo (resultantes de los procesos psicológicos mediante los cuales los estudiantes intentan la comprensión) y mediaciones sociales (derivadas de la estructura social del aula y las interacciones a través de las que se pone a disposición el conocimiento y se comparte)" (Basabe y Cols, 2007, p. 128). Pero también significa proveer la información necesaria para que los alumnos puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos y promover la discusión sobre los problemas planteados. Es decir, brindar la oportunidad de coordinar distintos puntos de vista y orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas, a fin de alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento. Pero para ello, es fundamental entender el aprendizaje como proceso impregnado de prácticas colectivas e individuales, de debates, de participación, de interés y de compromiso, considerando el aprendizaje desde todas las dimensiones posibles. Aquí, más que nunca, vale recuperar a Paulo Freire (2012), quien sostenía que la educación es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y activa.

Efectivamente, el docente plantea una revisión constructiva del saber académico, interpelando la concepción disciplinar a partir de la interrelación de las diferentes opiniones, dialogando, ajustando la aproximación al objeto de estudio y negociando entre los diferentes significados que aportan los alumnos. Con lo cual se procura obtener una comprensión menos sesgada, capaz de incorporar más variables, considerando más dimensiones y explicitando los posibles desacuerdos o contradicciones que son abordados al interior del grupo de estudiantes, bajo la coordinación de la docente a fin de construir el conocimiento. Justamente el docente debate con los estudiantes, recuperando e integrando al debate cada una de sus opiniones; hasta que, "finalmente, se asume que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de ese objeto de conocimiento" (Lerner, 2007, p. 16). Lo que moviliza al docente, desde esta perspectiva, es su intencionalidad de provocar, contemplar ciertas tensiones, problematizar, traer otra perspectiva

de análisis, distintos enfoques y abordajes que va a ir entrelazando en el debate, como para en algún momento institucionalizar esa discusión, es decir, llegar a un saber concreto y formal, que es la construcción del conocimiento socialmente válido. El rol provocador del docente que recurre a la problematización, genera la incertidumbre necesaria para lograr que los estudiantes apliquen un tratamiento del problema de una forma diferente a la mera aplicación de un razonamiento rutinario. Esta tensión entre el saber nuevo y el saber conocido, da lugar a la formación, a partir de las concepciones preexistentes, de nuevos conceptos más acordes a la circunstancia originada en la escena escolar. Aquí el foco está puesto en la dinamización de las ideas referidas a la problemática surgida en la escena, más allá de llegar a una determinada "solución".

El proceso de enseñanza es un constante desafío de lograr una respuesta educativa partiendo de los estudiantes y no sólo desde los programas prescriptivos. Por eso la docente conduce gradualmente hacia la interpelación del "objeto de conocimiento", para ofrecerles a los estudiantes el "objeto de enseñanza", y la posibilidad de que ellos mismos redescubran la realidad. Luego, se da el paso del conocimiento a enseñar al conocimiento efectivamente enseñado, donde la complejidad del acto pedagógico produce también una transformación significativa del saber (Chevallard, 1991).

Esto permite desarrollar una actitud crítica donde el/la estudiante se "pare" frente al objeto de estudio para tratar de desentrañarlo, problematizando e interrogando, buscando respuestas, sin instalarse nunca en certezas absolutas y deterministas. De esta manera, se observa como la profesora promueve el desarrollo y la autonomía de los estudiantes, propiciando una atmósfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza en el alumno. Su papel en este sentido, se centra sobre todo en confeccionar y organizar experiencias didácticas que logren esos fines, promoviendo el aprendizaje que conlleve un grado necesario de significatividad lógica.

Se trata de ampliar el campo del saber y la experiencia que tiene el/la estudiante, multiplicando sus posibilidades de indagación y de elaboración de representaciones, ideas, imágenes mentales,

enunciados, procedimientos y símbolos. En este proceso, el docente vuelve una y otra vez sobre el objeto de estudio, problematizándolo, proponiendo distintos cuestionamientos y posibles alternativas, poniendo a los alumnos en contacto con diferentes campos de pensamiento, ampliando el enfoque de las problemáticas a trabajar. El docente, con una determinada intencionalidad, es responsable del desarrollo de los debates que conducen a la adquisición de los instrumentos intelectuales.

La estrategia seleccionada no promueve una respuesta unánime, sino más bien asume el carácter multifacético y complejo que presenta todo conocimiento, teniendo en cuenta que la dimensión real de cualquier objeto de estudio, nunca se presenta fragmentada. De ahí que el docente recurre a la búsqueda de los conceptos disciplinares “subsidiarios”, categorías de análisis, etc., necesarios para una mejor comprensión de los contenidos. En definitiva, el tratamiento de los contenidos y el quehacer en el trabajo grupal, constituye un proceso dinámico y progresivo tendiente a la evolución de las ideas de los estudiantes en complejidad y diversidad, abriendo nuevos horizontes cognitivos, con lo cual se promueve la construcción colectiva de nuevos saberes. Todo esto, siempre que tengamos en cuenta que “solo se puede enseñar a alguien que acepta aprender, que acepta comprometerse intelectualmente” (Charlot, 2005, p. 76).

Si pensamos en esta experiencia educativa a partir de la intervención docente, hablamos de “la enseñanza como transmisión” (Diker, 1999), pero bajo determinadas condiciones, donde el educador valora las diversas situaciones que se presentan y escapan a las categorías escolares. A fin de ofrecer una filiación simbólica desde la cual se activa un proceso de transmisión que garantiza una relación con el saber socialmente significativo, que permite a los estudiantes recrear saberes escolarizados para que puedan funcionar ante las circunstancias que les presenta la realidad más cercana, fuera del ámbito escolar.

En este escenario, la escuela “Tiene que ayudar a producir subjetividades que no solamente sirvan para la aplicación del conocimiento, sino para la creación de conocimientos y de conocimientos con sentido [...]” (Bleichmar, 2014, p. 51). En esta

tarea formativa, los docentes debemos acompañar a los estudiantes, brindando herramientas para el procesamiento y la recomposición subjetiva, para que encuentren y diseñen su proyecto de vida contextualizado en un proyecto colectivo más allá de su trayectoria escolar. Así, la escuela contribuye a proyectar su futuro, al propiciar una mirada crítica de la realidad con capacidad transformadora.

Esta estrategia implica comprometer al estudiante hacia una negociación de significados, como resultado de una construcción interactiva de la intersubjetividad, mediante un proceso dialéctico enfocado en la resolución de las diferencias de opinión por medio del discurso argumentativo. Por consiguiente, el proceso de enseñanza y aprendizaje así enmarcado, habilita la discusión constructiva que posibilita la toma de conciencia sobre el límite de las propias razones de los estudiantes, favoreciendo la revisión y/o modificación de sus argumentos, considerando que los contenidos planificados provoquen la activación y el conflicto a sus esquemas habituales de pensar y actuar.

Este marco conceptual permite abordar la realidad desde su complejidad, promoviendo la ruptura conceptual y valorativa que dé acceso al nuevo conocimiento, desestabilizando certezas, introduciendo la duda, interpelando y estimulando a encontrar respuestas. Esto implica la desestructuración de un tipo de relación conceptual y emocional para dar lugar a otra, intercambiando posiciones respecto de la “propiedad” de un conocimiento. Lo cual, a su vez, implica un fuerte compromiso ético.

Aquí me quiero detener en un punto en particular que nos presenta esta propuesta. A partir de los emergentes de la escena escolar, podemos entender la representación del acto educativo como proceso, como construcción dialógica y colaborativa, como práctica de la libertad, como oportunidad para trascender y transformar la realidad objetiva. Es decir, la educación como posibilidad de praxis de la formación de seres “verdaderamente” libres, autónomos, críticos y creativos (creadores): actores reales de la transformación de las sociedades y el mundo. En este sentido, desde la mirada pedagógica de la obra de Paulo Freire (2005), la profesora en diálogo con los estudiantes, logra

proyectar la educación en el sentido de formar para transformar la realidad. Esto implica necesariamente deconstruir etiquetas en relación con un parámetro de “normalidad” establecido, que niega la singularidad de cada sujeto, es decir, la pluralidad de subjetividades.

En este punto, podemos entender el poder liberador de la educación, donde el trabajo docente hace posible transformar la realidad desde la educación como objeto de oportunidades, y desde el reconocimiento al otro como sujeto de derecho (Freire, 2005). Esto me lleva a pensar que muchas veces nos encontramos con estudiantes que, de una u otra manera y a través de distintos canales de comunicación, nos preguntan: ¿para qué me sirve lo que me está enseñando? Pregunta que tiene como fundamento la distancia entre los contenidos y los propios estudiantes. Si el/la estudiante no se reconoce en los contenidos, es muy difícil que pueda reconocer los usos prácticos de aquello que aprende en la escuela. Al cambiar el enfoque o seleccionar con esta perspectiva las distintas estrategias, podemos demostrar que el mundo que les rodea está de alguna manera ligado a estos materiales. Ellos mismos pueden responder a la pregunta: ¿para qué sirve todo esto que estoy aprendiendo?

Tal como dice Freire (2005):

*“(...) la acción del educador, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador”. (Freire, 2005: 83).*

Enseñar, en estos términos, es dejar espacios para la interpelación y la objetivación de las carencias. Una enseñanza estrechamente ligada a generar condiciones propicias para que todos los estudiantes construyan sus propios significados, comenzando con las creencias, los conocimientos y las prácticas culturales que traen a la clase para poder lograr el aprendizaje significativo (Ausubel, 2002). Una enseñanza que facilite un ambiente afectivo y un clima grupal sano, donde se promuevan la libertad de expresión, la valoración de

las diferencias, la solidaridad y la democracia. Es producir oportunidades de aprendizaje y desarrollo para cada individuo. Esto involucra la creación de un espacio de aprendizaje en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto.

Aquí hay una cuestión fundamental que nos plantea esta experiencia educativa, acerca de la confianza en la relación pedagógica. El profesor ofrece situaciones de aprendizajes para que los estudiantes participen y que de esa forma se apoderen del poder. Observamos que el poder es compartido, circula entre el docente, el contenido y los estudiantes. De esta manera, la confianza entre todos, se fue construyendo a partir de un proceso liberador sostenido desde las múltiples variables de la situación pedagógica compartida. El profesor apunta a devolverles una imagen especular “reparada”, reconciliada con ellos mismos, donde puedan ver los aspectos positivos y fuertes de la diversidad, la potencialidad de cada uno, como co-constructor de sí; procura, en definitiva, devolverles la condición de sujeto humano en su mayor amplitud. Esta es una condición esencial del acto educativo, sin el cual la propuesta de enseñanza, seguramente fracasaría. Una confianza que, según Cornú (1999) opera en la reducción de la relación asimétrica entre estudiante y docente.

Precisamente, uno de los factores positivos que influye en el aprendizaje de los estudiantes que participan de la planificación de esta experiencia, son las propias características del espacio compartido. Desde la propuesta docente, entre todos construyen un espacio de trabajo que fomenta un ambiente de aprendizaje sano, donde se estimula la confianza entre todos. Una confianza que se presenta como una categoría ética, desde una perspectiva política y democrática; una ofrenda de libertad, que representa una hipótesis sobre la conducta futura del otro, tan indispensable como constitutiva de las relaciones pedagógicas en la vinculación. Como diría Meirieu (1998): “La pedagogía (...) es una esperanza activa del hombre que viene”. En este sentido, el profesor toma un riesgo, es decir, tiene confianza en que los adolescentes, pueden aprender venciendo las representaciones hegemónicas para convertirse en pensadores críticos en favor del cambio. De esta manera, se plantearon objetivos en común y

desafíos en conjunto lo cual, además, dio lugar a la grupalidad.

Como vemos, cada componente del acto pedagógico (docente, alumno, objeto de conocimiento, contexto) actuó como facilitador de la interacción. La relación que establecen estos componentes es a la vez cognitiva, afectiva y social. Además, esta interacción no es lineal; tiene avances y retrocesos, mientras produce una transformación en cada uno de los componentes de la situación pedagógica (Souto, 1993).

Como vemos, en un sentido la escuela representa un espacio de reproducción ideológica y social, sujeta a determinados condicionamientos macro estructurales. Pero, en el otro, podemos reconocer a través de esta experiencia educativa, ciertos intersticios, desde los cuales los sujetos sociales pueden resistirse a las ideas y prácticas dominantes, y actuar en favor de la transformación social. Como sostiene Giroux (2004), la escuela no se interpreta sólo como espacio de reproducción, sino como escenario de investigación y de resistencia contrahegemónica. Coincidiendo con Giroux, podemos decir que lo pedagógico necesita ser más político y lo político más pedagógico. Una forma de pensar la escuela como escenario de resistencia contrahegemónica respecto a la imposición de recursos simbólicos, a fin de menguar los procesos de dominio intelectual, cultural y promocionar la liberación social. La educación como cuestión política, recoge la problemática social para analizarla, propone caminos conducentes a la búsqueda de soluciones para la transformación de la realidad social. De esta manera, la escuela es el lugar donde los estudiantes tienen la oportunidad de ejercer las habilidades democráticas de la discusión y la participación de cuestionamiento de los supuestos del sentido común de la vida social.

Dentro de esta perspectiva pedagógica, en el aula observamos que se juegan disputas por la imposición de significados y luchas en torno a las relaciones de poder. En efecto, recuperar la dimensión política de la educación implica apelar a los docentes y estudiantes no sólo como consumidores o reproductores de la estructura social, sino como sujetos sociales capaces de generar solidaridad y conciencia social. También significa darle “voz” a los estudiantes, a través

de la construcción de un espacio donde las ansias, los deseos y los pensamientos de los estudiantes puedan ser oídos y atentamente considerados. Aquí es donde Giroux nos propone a los profesores ser autorreflexivos y pensarnos como “intelectuales transformadores”: personas profundamente involucradas en las actividades de la crítica y del cuestionamiento al servicio del proceso de emancipación y liberación. Bajo estas condiciones, la escuela se convierte en un espacio de crítica que permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos; y de esta manera, se fortalece en la confluencia de lo educativo con lo pedagógico, lo cultural, lo sociopolítico y lo histórico.

En este contexto, el saber escolar no cancela las realidades culturales presentes en el aula, es un espacio de intercambio y de cruce cultural que genera capacidad para afrontar problemas diversos y construir respuestas alternativas. La escuela, pensada en clave democrática, supone vivencias y experiencias diversas que permiten salir del estancamiento académico y cultural, posibilitando el vínculo con la realidad social. La educación como transmisión bajo estos principios, favorece el consenso como fruto del disenso, la discusión y la tolerancia conceptuales. A su vez, en esta dimensión, el proceso comunicativo que desencadena el acto educativo, posibilita que los estudiantes usen su capital lingüístico y cultural, para la discusión de creencias y valores, facilitando la discusión sobre la hegemonía ideológica. Así, la transposición didáctica se transforma en una acción emancipadora y negociada.

Al respecto, resulta pertinente analizar cómo se trabajan los dispositivos escolares en función de la propuesta pedagógica desde un enfoque constructivista y liberador. Cuando el docente propone las distintas dinámicas grupales, claramente no sigue la lógica de los dispositivos de la escuela moderna para ejercer su autoridad verticalista, lógica que aun hoy persiste muchas veces enquistada en el sistema educativo. Me refiero a aquellos dispositivos que fortalecen la imposición de una disciplina, con el propósito de controlar con facilidad a todos al mismo tiempo, a través de la disposición espacial rígida de los diferentes elementos que componen el contexto áulico (Grinberg y Levy, 2009). Por el contrario, el

docente recurre a una serie de estrategias que rompen con esa lógica. A partir de esta propuesta pedagógica, las dinámicas grupales implementadas requieren entre otros aspectos múltiples usos y disposiciones del espacio físico. En síntesis, una forma de entender la gramática escolar, para habilitar la palabra y socializar las opiniones de un modo democrático e igualitario.

---

## CONCLUSIONES

---

Estamos ante una intervención pedagógica que cuestiona los sentidos y representaciones de las jerarquías y discriminaciones por motivos de género, que atiende al plano de lo afectivo, revisa las costumbres y hábitos en relación al cuidado del cuerpo y la salud, y reflexiona en torno a qué derechos se encuentran implicados y debemos promover. Desde esta posición, se volvió necesario suministrar información científicamente validada, como trabajar sobre los prejuicios y las creencias que sostienen actitudes discriminatorias sobre las identidades y los géneros en la escuela. Se brindaron oportunidades para que cada joven pudiera compartir los supuestos y las presunciones, así como las subordinaciones y desigualdades que atañen a mujeres, a varones que no responden a los modelos de masculinidad hegemónica y a otras identidades como las personas trans y no binarias.

La propuesta ESI que aquí se presentó, constituye una herramienta para la construcción de ciudadanías democráticas y participativas a partir del respeto, el diálogo y la inclusión. Se propuso intervenir para fortalecer, tensionar y movilizar los estereotipos patriarcales de género que definen y regulan desde lo social las representaciones y los comportamientos femeninos, masculinos y los que quedan afuera de este binomio. Abordar este tema desde la ESI es una oportunidad para aportar al reconocimiento, valoración y construcción de masculinidades plurales y sin estereotipos, que permita trazar vínculos igualitarios y libres de violencias. Esto implica también, reflexionar sobre el lenguaje para sensibilizar, abrir nuevos horizontes; construyendo sentido, pensamiento, valores, idearios colectivos; sabiendo que las palabras que se utilizan en la vida cotidiana de

la escuela y en la sociedad toda, dejan marcas en las identidades.

Trabajar sobre los derechos sexuales de los adolescentes, implica formar para promover cambios en las relaciones vinculares, en la vida cotidiana y por ende en nuestra sociedad. De esta manera, se aspira a intervenir para desarrollar capacidades como la solidaridad, la empatía, la expresión de los sentimientos en el marco del respeto por las otras personas y por sus diferencias. Se promueve tanto la adquisición de la autonomía como el fortalecimiento de conductas de respeto y cuidado personal y colectivo de la salud. A lo que hay que agregar la adquisición de habilidades psicosociales, como propiciar el diálogo y lograr acuerdos. En este marco, se visibilizan y cuestionan los comportamientos de género construidos históricamente, que representan prejuicios y creencias que sostienen actitudes discriminatorias. A fin de habilitar reconfiguraciones de las identidades personales y colectivas, que tensionan esos comportamientos patriarcales y heteronormativos, habitualmente asumidos por las instituciones, por la escolarización tradicional y por la sociedad en general.

Por una parte, la institución educativa cumple una función socializadora para los individuos que la integran y, al mismo tiempo, el entramado social donde se encuentra inserta la escuela vinculado en este caso con usos y costumbres propios de subjetividades emergentes de la posmodernidad llega a permear en la institución educativa, interpelando la escena escolar, impactando directamente en su realidad institucional. Así, se mantiene un doble flujo de intercambios culturales entre la institución y el contexto social que la contiene. Por supuesto, procesos que nunca están exentos de tensiones, malestar, conflicto y crisis que son constitutivas de las propias instituciones. En síntesis, la institución es concebida como la relación activa y dialéctica entre diferentes subjetividades, lo que de una u otra manera da lugar a procesos de permanencia y procesos de cambio. Esta perspectiva nos permite analizar las posibilidades de transformación que presenta la escuela ante situaciones de conflicto, como la que sugiere la escena en cuestión.

Evidentemente, la educación como práctica social implica un proceso de transmisión, distribu-

ción y producción de la cultura. No obstante, a diferencia de la “fabricación”, el sentido primordial de la educación consiste en actuar sobre las condiciones que hagan posible el aprendizaje situado, autónomo y constructivo. Se trata de influenciar, provocar e impactar al otro y, al mismo tiempo, que los rastros de tales influencias, siempre son imprecisos, nunca se dan de forma programada, siempre se nos escapan. El resultado nunca puede ser idéntico ni parecerse mucho al que nos propusimos, porque es imposible determinarlo de antemano. Lo cual, por supuesto, no significa que no nos preocupemos por los resultados.

Nuestra intervención docente no debería desconocer los sinsabores inevitables de la falta de correspondencia, entre las respuestas circunstanciales obtenidas y la intencionalidad pedagógica que las moviliza. Hablamos de eso que excede a todo cálculo. Precisamente, toda relación pedagógica se proyecta hacia lo incalculable, donde siempre se cuelan la incertidumbre y lo inesperado que conlleva el acto educativo. Porque nunca sabemos con absoluta certeza, que es lo que realmente podemos llegar a lograr con nuestra intervención, dado que todo encuentro educativo es irreductiblemente singular y, por tanto, un territorio donde no caben las certidumbres categóricas.

En mi opinión, creo que los educadores debemos ejercer activamente la responsabilidad de plantear dialécticas necesarias acerca de lo que enseñamos, sobre la forma en que debemos enseñarlo y sobre los objetivos generales que perseguimos. En términos de Skliar (2009), esto significa que tenemos que desempeñar un papel responsable en la configuración de las condiciones de enseñanza, tanto material como social, que propicien una experiencia transformadora. Esto se logra cuando, tanto estudiantes como docentes, logran desafiar y contraponerse a los prejuicios dominantes. La pedagogía debe considerar que el conocimiento no es sólo un problema de aprender el contenido de distintas materias, sino que es, sobre todo, el desafío de criticar el proceso de aprendizaje y proponer alternativas contrahegemónicas (Giroux, 2004).

No se trata simplemente de ocupar un cargo docente, sino de ser educador. De pensar cómo habitamos ese lugar, del modo en que toma sentido, cada día y en cada pequeño gesto, nuestra de-

cisión de ser docente. No como algo que se pueda imponer, ni controlar de modo estrictamente “técnico”. Uno va siendo, ejerciendo y ensayando ese lugar, aprendiendo a ser docentes al tiempo que aprendemos a vivir, ofreciendo un modo de sostener la mano, el desafío de una aventura intelectual a compartir, un tiempo para pensar, un sitio donde crecer.

Precisamente, Paulo Freire (2006) nos dice que: “la utopía posible es trabajar para hacer que nuestras sociedades sean más vivibles, más deseables para todo el mundo, para todas las clases sociales” (Freire, 2006, p. 17). Ante tanto pensamiento de incertidumbre que reprime el sueño y construye muros de contención a la imaginación, los docentes necesitamos optar por la realización de lo que puede ser posible, lo viable, lo factible. Es reconocer en la utopía, la proyección de nuestras prácticas docentes como transgresión a las estructuras enquistadas en el sistema educativo, a partir de su deconstrucción y reconstrucción, pero desde la praxis, aquí y ahora, en favor de una educación liberadora, en el sentido más pleno del pensamiento freireano.

Creo que nos quedarán muchas cosas para seguir pensando en torno a esta experiencia educativa, desde el marco teórico de la materia. Pero quisiera recuperar un aporte interesante. El proceso desarrollado en esta experiencia, nos habla de la trascendencia que tiene la utopía como modelo imaginario de mundos posibles, partiendo de la crítica a la realidad que atraviesan en este presente, la historia de vida de cada uno de los estudiantes y del mismo profesor en relación a las problemáticas que aborda la ESI; lo que significa un verdadero antídoto contra los esquemas más conservadores del pensamiento y las prácticas educativas de un sistema educativo que todavía tiene varias “asignaturas pendientes”.

Lo planteo como un alegato en favor de la pedagogía como medio generador de la realización del “inédito viable”. Un concepto de Paulo Freire que se define como lo inaudito posible, lo desconocido que puede llevarse a cabo, lo aún no visto pero realizable a través de la acción pedagógica. Un paradigma educativo que reconoce la vulnerabilidad y se construye en torno a un “nosotros” incluyente, desde la empatía y la solidaridad. Precisamente, esa idea de “pedagogía de la esperanza”



que propone Freire (2006). Definitivamente, una idea inspiradora para cualquiera de nosotros, si creemos que la experiencia de educar puede volverse una tarea incalculable (Antelo, 2010).

Para terminar, quiero señalar que la escuela está atravesando un proceso de transformación, reconstruyéndose permanentemente sobre sus designios originarios, que históricamente fueron delineados por la lógica de la modernidad. La escena escolar atravesada por el conflicto entre la conjunción de subjetividades, que portan los estudiantes como sujetos emergentes de la posmodernidad, de ninguna manera podría haber sido abordada desde un modelo de enseñanza tradicional. Tal como refiere Sibilia (2012), "... las subjetividades interpeladas hoy en día por la escuela [...] no son más aquellas de antaño, cinceladas de forma sucesiva bajo la moralidad del reglamento" (p. 96).

Evidentemente, la escuela desde su modelo histórico de enseñanza, no fue pensada para alojar estas subjetividades contemporáneas; subjetividades que interpelan el dispositivo escolar moderno de poder y de saber. Dispositivo cuestionado de alguna manera por los estudiantes, quienes demandan nuevas configuraciones, nuevas maneras de enseñar, nuevas maneras de aprender, y nuevas maneras de pensar la experiencia en el aula, y que la escena aula sea más bien una escena significativa, una escena de descubrimiento y de interrogación más que de respuestas absolutas.

## REFERENCIAS

- Antelo, E. (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En: Frigerio, G; Diker, G. (comps.). *Educación: Ese acto político*. Del Estante.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós Ibérica.
- Basabe, L. y Cols. E. (2008). La enseñanza. En R.W. de Camilloni, A (comp.). *El saber didáctico* (pp. 141-155). Paidós.
- Bleichmar, S. (2014). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia Social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Bourdieu, P; Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. Laia.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Carusso, M; Dussel, I. (1996). Modernidad y escuela: los restos del naufragio. En *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy* (pp. 49-58). Trilce.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Cerletti, A. (2008). Educación y reproducción social; Educación, sujeto e ideología; Educación, sujeto e igualdad. En *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Del Estante.
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, seducción, finitud. En: Frigerio, G; Diker, G (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 27-29). Noveduc.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G. Poggi, M. y Korinfeld, D. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas.
- Diker G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio G, Diker G (comps). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Noveduc.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Frigerio (2010). En la cinta de Moebius. En Frigerio, Dicker (Comps) *Educación: ese acto político*. Del Estante.
- García Molina, J. (2003). Pedagogía (social). En *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa.
- Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión. La



- escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Revista Polifonías*. Vol. V, 71-93. UNLu.
- Grinberg, S; Levy, E. (2009). Dispositivos pedagógicos e infancias en la modernidad. En *Pedagogía, Currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. UNQ.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4 (2). Universidad Autónoma de Madrid.
- Gvirtz, S; Abregú, V; Grinberg, M (2009). La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía. Aique.
- Langer, E; Roldan, S; Maza, K. (2011, 8 al 10 de agosto). Dispositivos pedagógicos y trayectorias escolares de estudiantes en contexto de desigualdad social [Ponencia]. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*, La Plata, Argentina. Disponible en Memoria Académica: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.980/ev.980.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.980/ev.980.pdf)
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Revista Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 28 (4).
- Lewkowicz, I. (2004). Escuela y Ciudadanía. En Corea, C; Lewkowicz I. *Pedagogía del aburrido*. Paidós.
- Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2006, 23 de octubre). Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. (2005, 21 de octubre). Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- Ley N° 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. (2009, 1 de abril). Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- Ley 27.499 Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado. (2019, 10 de enero). Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- Marano, M. G; Zemaitis, S. (2020). *Problemáticas educativas en el mundo contemporáneo. Entre la crisis de sentido y el derecho social a la educación*. Edulp.
- Medina Melgarejo, P. (coord.). (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Juan Pablos.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Laertes.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Referentes Escolares de ESI. Educación Secundaria: parte I*. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI.
- Morgade, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Porta, L; Grinberg, S. (2018). Manifestaciones polifónicas de la pedagogía: epílogo(s) que irrumpen sentido(s). En *Praxis Educativa, Vol 22*, 160-177. UNLPam.
- Resolución 340/2018. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de la ESI (NAP). Consejo Federal de Educación.
- Skliar C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Noveduc.
- Skliar, Larrosa (2009). Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens.
- Satulovsky, S. (2019). *La escuela y sus escenas (in) cómodas. Abriendo calidoscopios*. Lugar.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes?: La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.
- Walsh, C. (ed). (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo 1. Abya-Yala.

# Miradas de la educación rural como eje en la formación docente inicial

## Eje Temático 1:

Educación y comunidad: Entramados entre las políticas educativas y las definiciones institucionales.

**Margarita Matilde Muruaga**

Profesora en Ciencias de la Educación  
maguiam18@gmail.com

**Florencia Alcira Laura**

Profesora en Ciencias de la Educación  
florlaura14@gmail.com

## RESUMEN

La presente ponencia tiene como objetivo dar a conocer y socializar aportes reflexivos en torno al abordaje de la Educación Rural en la formación de estudiantes avanzados de los Institutos de Educación Superior de la provincia de Salta.

Vale explicitar que la presentación de dichas reflexiones, son producto del desarrollo de dos actividades en concreto que fueron realizadas por el equipo de la Coordinación de Educación Rural en articulación con la Dirección General de Educación Superior. Las mismas se concretaron bajo la denominación de **"1° Jornada de Educación Rural en el ámbito de la formación docente de Nivel Superior"**, realizada en la capital salteña, y **"1° Jornada Regional de Educación Rural en el ámbito de la formación docente de Nivel Superior"**, realizada en la ciudad de Tartagal.

La relevancia de compartir y abordar lo señalado conlleva ahondar en las características que actualmente atraviesan los escenarios educativos rurales en la provincia. Teniendo presente que muchos de los y las estudiantes en formación, al momento de ingresar y desempeñarse laboralmente, lo hacen en escenarios rurales como primera experiencia laboral. Por lo que llevar a cabo instancias que motiven la reflexión y la problematización de los saberes y representaciones, pro-

pias de contextos rurales, resulta clave en la instancia de formación de quienes actualmente se encuentran transitando su formación de grado.

Por su parte, el desarrollo de ambas jornadas contribuyó a poner en valor las particularidades que atraviesan a las prácticas docentes que se desarrollan en los espacios sociales rurales de la provincia, al igual que la apertura de espacios para reflexionar sobre las características y desafíos que presentan los distintos modelos organizacionales y pedagógicos presentes en la ruralidad salteña y que llevan a romper con aquellas representaciones de una escuela homogénea, encerrada bajo el paradigma de la escuela tradicional. Una escuela que demanda ser mirada desde una perspectiva de derecho, y que atienda a la diversidad y características de cada contexto.

**Palabras Clave:** Formación Docente-Educación Rural-Modelos pedagógicos y organizacionales.

## INTRODUCCIÓN

Con la presente ponencia se espera ahondar en lo propuesto en el *Sub-Eje 1.9 Vinculación a la formación docente inicial con los niveles y modalidades para los que se forma. Dispositivos y experiencias de Apoyo pedagógico a escuelas*, correspondiente al Eje temático I Educación y comunidad:

*Entramados entre las políticas educativas y las definiciones institucionales;* explicitados en el documento marco del presente Congreso Provincial de Educación, atendiendo al objetivo de presentar y socializar aportes en torno a la Educación Rural en la formación de estudiantes avanzados de los institutos de formación docente de la provincia de Salta. De este modo, se busca dar a conocer el trabajo realizado en lo que fue: la **“1° Jornada de Educación Rural en el ámbito de la formación docente de Nivel Superior”** realizada en la capital salteña, y posteriormente, la **1° Jornada regional “La educación rural en el ámbito de la formación docente en el Nivel Superior”**, llevada a cabo en la ciudad de Tartagal. Con el desarrollo de ambas instancias se buscó visibilizar, problematizar y dar reconocimiento a la educación rural como modalidad del sistema educativo, y a partir de ella, sus implicancias dentro de la práctica educativa.

En este sentido, el desarrollo de dichas jornadas contó con la participación de supervisores, directivos, docentes y estudiantes de diferentes carreras de formación docente, quienes trabajaron de manera conjunta. Mediante la modalidad taller se propuso la realización de actividades que propiciaron el reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad de los territorios rurales presente en la provincia y las particularidades que se presentan al momento de diseñar y llevar a cabo distintas prácticas de enseñanza y aprendizajes. Asimismo, se presentaron espacios de mesa debate, en donde se compartieron y ahondaron las particularidades del trabajo docente en contextos rurales y herramientas para repensar su desarrollo desde una mirada situada. Además, se puso en tensión aquellas miradas que encierran a la escuela rural bajo un enfoque homogéneo -propio de la escuela urbana- y que limita la contextualización de prácticas educativas desarrolladas en dichos espacios.

---

## DESARROLLO

---

Teniendo presente lo mencionado, se puede afirmar que la formación docente inicial es un espacio propicio para trabajar y ahondar en los aportes de la modalidad de educación rural. Puesto que los actuales lineamientos curriculares

no suelen profundizar en el conjunto de características y/o particularidades de la educación rural para quienes deseen ejercer en dichas zonas, que son tan particulares y diversas en la provincia. De esta manera surgió la propuesta de acompañar a los y las estudiantes de nivel superior a través de la realización de jornadas de trabajo presencial en un espacio de encuentro y trabajo en conjunto para la reflexión y problematización respecto al rol docente en los diversos contextos rurales.

Frente a este escenario, se consideró la realización de Jornadas en Capital y el Interior, que posibilitaron el acercamiento de saberes y herramientas propicias para abordar la educación rural en los diversos formatos pedagógicos y organizacionales que hay en la jurisdicción.

En este sentido, la **“1° Jornada de Educación Rural en el ámbito de la formación docente de Nivel Superior”** se llevó a cabo a través de tres encuentros semanales que posibilitaron la construcción de aprendizajes de manera conjunta y dinámica. En donde, participaron más de 200 estudiantes y docentes del Nivel Superior de los diferentes profesorado de la capital y alrededores. Con una concurrencia ininterrumpida a lo largo de los encuentros, por lo cual todas las temáticas propuestas en el dispositivo llegaron a cada uno y una de los/as que integraron este espacio.

Vale mencionar, que esta primera experiencia de trabajo llevó al equipo a pensar y elaborar una nueva intervención en el norte de la provincia, puesto que se visualizó la necesidad de acompañar a aquellos/as estudiantes en formación que residen en otras localidades. Con base en ello, es que se diseñó y llevó a cabo la **“1° Jornada Regional de Educación Rural en el ámbito de la formación docente de Nivel Superior”**, en donde a partir del trabajo en terreno se desarrolló una jornada intensiva de trabajo que convocó a más de 250 estudiantes y docentes de la región, pertenecientes a las localidades de Tartagal, Aguaray, Orán y Embarcación.

Dicha convocatoria permitió reafirmar el compromiso de la Coordinación de Educación Rural, presentando las implicancias teóricas y prácticas que hacen a la modalidad rural en la provincia, brindando un espacio formativo para los y las futuras egresados/as que posteriormente se desempeñarán en dichos espacios.

En este sentido, las actividades propuestas, tanto en la jornada de capital como el interior, estuvieron orientadas a problematizar las miradas que se tienen sobre la educación rural. Presentando los aportes normativos y teóricos que sustentan la mirada territorial, respecto de las diversas realidades rurales.

De este modo, en los espacios de trabajo de ambas jornadas no solo se dieron a conocer las particularidades de la modalidad rural, sus desafíos y potencialidades, sino que además significó poner en tensión las propias representaciones que se van conformando a lo largo de la formación docente sobre las escuelas rurales, el rol docente y las prácticas educativas. Lo cual puso a la "reflexión" como una competencia central para transformar la propia práctica y, por ende, la realidad.

En este sentido, es menester señalar que la realización de dichas jornadas se desprende de una mirada que comprende a la formación como algo más que una sumatoria de conocimientos. Tomando los aportes de Gorodokín (s/a) cuya expresión señala

"(...) es más que una sumatoria de conocimientos adquirida por el estudiante, ya que estructura representaciones, identificaciones, métodos y actitudes e impacta en el sujeto en formación en el plano cognoscitivo, y en lo socio-afectivo, conformando cambios cualitativos más o menos profundos. La formación de docentes reflexivos y transformativos es posible a partir de una epistemología de la práctica, basada en el conocimiento, en la acción y en la reflexión en la acción, como posibilidad para acceder al conocimiento de la práctica docente y como necesidad para pensarlo." (Rocha Soler, J. 2016).

Con esta afirmación se procuró lograr que los y las participantes pudieran comprender la importancia del rol docente en los diversos espacios educativos rurales, y las complejidades manifiestas en las prácticas y el trabajo constante que se ponen en juego cuando se desempeñan en este tipo de realidades. Dicho trabajo representó la posibilidad de cuestionar la propia formación docente y las herramientas con las que las y los futuros/as egresados/as disponen al momento de enfrentar escenarios educativos desconocidos.

Continuando con lo mencionado, las actividades presentadas en las jornadas se caracterizaron por ser dinámicas y requirieron de la participación activa de cada participante en el trabajo grupal y la puesta en común de saberes adquiridos al interior de ellos. Se presentaron además, recursos audiovisuales, imágenes, fichas de trabajo, frases, análisis de casos y situaciones concretas, que posibilitan el análisis y reconocimiento de la tarea docente en los diversos modelos organizacionales y pedagógicos presentes en la provincia. Todo ello a fin de promover la producción colectiva de aprendizajes y llevando a cabo un proceso pedagógico basado en la integración de teoría y práctica, bajo una metodología de trabajo que permitió acompañar a las y los futuros/as docentes en la problematización de aquellas competencias y/o herramientas indispensables para desempeñarse en escenarios educativos rurales.

Atendiendo a lo antes mencionado, se puede afirmar que los contextos rurales son lugares desconocidos para muchos de los y las estudiantes de los profesorados. Quienes muchas veces proyectan su rol, basado en una perspectiva dicotómica entre lo urbano y rural, dando por sentado que lo primero es sinónimo de progreso, desarrollo y avance mientras que lo segundo, implica atraso y/o inferioridad. Esta es una visión, que debe ser trabajada, puesto que puede impedir que la educación y las propias prácticas docentes, lleguen a ser transformadoras.

Por ello, Artigué (2007) sostiene que:

"Lo primero que hay que enseñarle a los maestros o a los estudiantes de Magisterio es a reconocer la realidad rural y su complejidad. Si ellos no pueden reconocer el contexto en el que van a trabajar, difícilmente puedan hacer alguna intervención interesante o con alguna posibilidad de cambio y modificación. Darle herramientas para que ellos reconozcan el lugar donde van a trabajar y lo reconozcan críticamente y no desde visiones estereotipadas. Porque hay mucha visión estereotipada de lo que es una escuela rural, la vida en el campo. Además con esto de la vuelta a vivir en la naturaleza, hay mucha cosa idealizada."

El reconocimiento de estos posibles lugares de inserción laboral para las y los egresados/as, requiere adentrarse a ciertos conocimientos, normativas, experiencias concretas y conceptos que

colaboren en romper representaciones y visiones estereotipadas respecto de la ruralidad y de las instituciones que la conforman. Por ello, algunos de los aportes principales que se trabajaron con los y las participantes en ambas jornadas, fue el conocimiento acerca de la *Modalidad de Educación Rural*.

1) Ahondando en el marco normativo, como modalidad transversal al sistema educativo y destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad en los niveles educativos obligatorios. A través de formatos adecuados a las necesidades y particularidades de las poblaciones rurales. Este respaldo normativo permitió recuperar experiencias, historias y trabajos de docentes que reconocen el valor de la escuela, aún en aquellos lugares donde cuentan con un estudiante.

Si bien las normativas son el piso fuerte para desplegar programas, proyectos y líneas de acción que concreten lo que la norma expresa, también resultó fundamental contar con las experiencias vividas por los y las docentes en la cotidianeidad de la vida escolar. Ya que son ellos quienes a través de su relato y experiencia pudieron dar cuenta de los desafíos y potencialidades que se presentan en las instituciones educativas rurales. Por ello, directores, docentes y supervisores de los distintos niveles, en representación de los diversos modelos organizacionales y pedagógicos de la jurisdicción, fueron invitados/as, a compartir experiencias de trabajo situadas.

2) Los encuentros estuvieron orientados a poner en tensión el concepto de "lo rural". Analizándolo desde una concepción dinámica y plural, para referirnos a "ruralidades", en donde están presentes diversas relaciones de poder y el entramado entre las instituciones y sus actores. Ello conllevó a poner en tensión aquella mirada tradicional que ve lo rural como espacio estático, homogéneo, reduciéndolo a una mirada del ambiente natural y armónico. Pasando al final de las jornadas, a una mirada más amplia y enriquecedora que permite visualizar estos contextos en su diversidad de relaciones sociales, actividades económicas y culturales,

que se encuentran en permanentes cambios y transformaciones.

3) Para comprender esta nueva concepción, fue fundamental introducir a los/as participantes, en la definición del "Enfoque Territorial". Entendiendo que este último se conforma, como un enfoque que parte de la base de que el territorio es un producto social e histórico. Por ende, está constituido por un tejido social único, provisto de ciertas formas de producción, intercambios y consumos, a su vez dotado de recursos naturales, una red de instituciones y maneras de organizarse que se transforman y producen cambios constantes en dichos espacios.

Dicha conceptualización sirvió como herramienta para reflexionar y analizar los diferentes territorios y poner en cuestión las competencias adquiridas en la formación inicial. Considerando si éstas son suficientes o no, para desarrollar prácticas de enseñanza y aprendizaje acordes al contexto y las situaciones específicas que llegasen a hacerse presentes. Tal como menciona Cecilia Artigue (2007), de lo que se trata es de *"advertir la complejidad, las diferencias, la heterogeneidad. Uno no puede hablar de lo rural como si fuese una realidad homogénea. Una cosa es en Catamarca y otra en el sur de Córdoba. No se trata de ofrecer una formación específica para trabajar en cada lugar, sino de darle herramientas para que pueda interrelacionarse en esa realidad rural, cualquiera sea"*.

Esta afirmación implica a su vez, reconocer que como docentes y ante la diversidad de escenarios rurales, no siempre estarán del todo "preparados/as" para afrontar los desafíos que allí se le presenten. Pero sí es importante que estén predispuestos a construir herramientas para el desarrollo de sus prácticas, por ello la necesidad de aportar a la construcción de una mirada territorial que toma como cimientos la flexibilidad y el reconocimiento de la complejidad.

En este sentido, el trabajo con el concepto amplio de "ruralidades" y el "enfoque territorial" resultó fundamental para los y

las participantes en el análisis de la escuela desde una nueva perspectiva. Conociendo y analizando de modo conjunto en las complejas dinámicas que se producen en los escenarios rurales la heterogeneidad de los territorios y los múltiples vínculos sociales que se desarrollan en los espacios sociales rurales.

- 4) Otro de los puntos abordados en ambas jornadas fue la presentación de los diferentes modelos organizacionales y pedagógicos existentes en la provincia, analizando las características de la zona y las poblaciones que los integran para responder a las demandas y necesidades de cada lugar. Esto permitió a los concurrentes analizar y proyectarse personal y profesionalmente en dichos espacios rurales y la presentación de posibles actividades y estrategias para el desarrollo de prácticas docentes.

De este punto, surgieron interesantes y reflexiones en torno al modo en como las características geográficas, la matrícula, dispersión, aislamiento, disponibilidad de servicios e infraestructura, condicionan las prácticas de enseñanza y aprendizaje en cada territorio.

De este modo y para enmarcar lo presentado, se tomaron los aportes de Flavia Terigi (2011), cuando explicita la conceptualización de modelo organizacional, el cual hace referencia: *"...A la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que la didáctica no define. Las realidades organizacionales (que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupan por edad, que cursen "en bloque", etc.) tienen una materialidad que plantea restricciones a la pedagogía, surgida y desarrollada en aquellas realidades organizacionales"*. Mientras que, cuando refiere al modelo pedagógico está haciendo mención a que: *"...Es entendido aquí como una producción específica, que inevitablemente se enmarca en aquellas restricciones, y que debe producir una respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos agrupados de cierta manera al comando de un docente"*

Presentar esta diferenciación de concep-

tos, hizo posible que los y las participantes amplíen su mirada respecto a las escuelas rurales. Favoreciendo la identificación de modelos según la matrícula de estudiantes, la planta de docentes, las condiciones de asistencia de los y las estudiantes, según las características del entorno geográfico y el desarrollo de las jornadas. De esta manera, en la provincia se pudo distinguir el plurigrado, sección única, jornada simple/ampliada/extendida, escuelas albergues, con itinerancia, mediadas por TIC y régimen de verano. Así, cada territorio impone condiciones a la organización de la escuela e impulsa determinados diseños de enseñanza que promueven el desarrollo de aprendizajes acorde a sus estudiantes, desde lo común pero también desde la particularidad del contexto. Como docentes resulta necesario analizar y tener en cuenta los aspectos propios del entorno, para pensar estrategias flexibles y garantizar las trayectorias escolares continuas, trabajando contenidos y teniendo en cuenta los saberes locales propios de cada lugar.

Los cuatro puntos recientemente presentados caracterizaron el trabajo realizado en ambas jornadas de trabajo, permitiendo al equipo de la CER, la DGES y los/as participantes conocer y tomar contacto con experiencias, saberes y herramientas que posibiliten un desempeño docente efectivo en diversos escenarios educativos rurales. De este modo, se potencia, como lo afirma Perrenoud (2001), *"el anticipar las transformaciones"* como resultado de la integración de aportes teóricos vistos en la formación de grado y los que verdaderamente se van a encontrar en los futuros espacios de inserción laboral.

Por lo mencionado cabe decir que el trabajo presentado resultó un espacio propicio para que cada participante pueda pensarse como sujeto capaz de transformar realidades a partir de cuestionamientos con respecto a la propia formación inicial y aquellas representaciones que se fueron conformando a lo largo de cada trayecto formativo, tanto en relación a la ruralidad y las formas de ser y hacer escuela en estos espacios sociales tan particulares.

## CONCLUSIONES

En relación con trabajo descrito algunas de las conclusiones que se destacan surgen en función de la necesidad de continuar acercando a los y las estudiantes de Nivel Superior herramientas que amplíen sus conocimientos y saberes respecto de la educación rural en la provincia, teniendo presente que en muchas ocasiones es el primer espacio de inserción laboral de los/as mismos/as.

En función a esto último, se visualizó la presencia de docentes noveles interesados en la temática, quienes asistiendo y participando activamente de ambas jornadas dieron indicios para analizar el escaso abordaje de saberes, conocimientos y herramientas para el desarrollo de prácticas de enseñanza y aprendizaje en este tipo de contextos, una vez que se insertan profesionalmente en los mismos.

De igual manera, se hace explícito el hecho de analizar y reflexionar sobre el desarrollo de dispositivos pedagógicos que desafíen a los y las estudiantes en el diseño y construcción de prácticas bajo el criterio de la diversidad y complejidad propia de cada escenario educativo. Sobre todo aquellos característicos en las ruralidades de la provincia.

Tomando lo dicho como referencia, es clave seguir fortaleciendo en la formación inicial el desarrollo de las competencias docentes establecidas en la Res 337/18, vinculadas específicamente a:

- II *Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes.*
- 4. *Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad a fin de propiciar el logro de aprendizajes comunes significativos.*
- V *Intervenir en el escenario institucional y comunitario.* 24. *Diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que recuperen las características culturales y el conocimiento de las familias y la comunidad.*

Dicha competencia profesional permitirá que docentes que se desempeñen los mencionados espacios educativos, por un lado, no se vean así mismos/as paralizados/as frente a escenarios desconocidos, y por otro lado, que logren dise-

ñar y llevar a cabo prácticas de enseñanza más situadas y adecuadas a la realidad territorial de cada contexto. En este sentido, se considera que no solo debe haber una articulación entre teoría y práctica, sino que además debe existir una reflexión crítica y continua por parte de los y las docentes. Esta debe girar en torno a su propia práctica de enseñanza que permita la transformación a partir de la toma de conciencia sobre la acción y sus consecuencias. Siguiendo los aportes de Pérez (2010), es importante hacer énfasis en *“la unión íntima entre teoría y práctica, en reescribir y reestructurar la cotidianidad del sujeto y sus interacciones, retroalimentación y transformación personal”*.

Por último, y producto de las apreciaciones compartidas por quienes participaron de la presente jornada, se visualiza y proyecta en conjunto con la DGES la realización de instancias de capacitación y formación destinada a estudiantes avanzados y docentes noveles para abordar herramientas que los acompañen en la programación de la enseñanza propicia en contextos rurales. Partiendo sobre todo del reconocimiento y análisis de los diversos formatos organizacionales y pedagógicos presentes en la provincia.

## REFERENCIAS

- Artigue, M. C. (2007). Consideraciones acerca de la Educación Rural. *PRAXIS educativa*, 11(11), 139-144.
- Catullo, J. C. (2007). Programa Nacional de Apoyo al Desarrollo de los Territorios. Documento de trabajo N°1. Enfoque de Desarrollo Territorial. Buenos Aires, INTA.
- Cragolino, E., & del Carmen Lorenzatti, M. (2016). Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3).
- DINIECE. (2011). Definiciones referidas a la estructura del sistema educativo. Ley 26.206. *Glosario*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ferry, G. (1997). Acerca del concepto de formación. *Pedagogía de la formación*, 53-73.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company. Cap 3

- Figueroa, C., & Rocha, J. E. S. (2016). IV JORNADA ACADÉMICA E INVESTIGATIVA CADE-UPTC PRIMER SIMPOSIO INVESTIGATIVO: "Formación de Educadores en Iberoamérica". *Revista historia de la educación latinoamericana*, 18(26), 347-351.
- Gomez, S. (2001) [2013]. ¿Nueva ruralidad? Un aporte al debate. *Estudios Sociedades e Agricultura*, v. 9, n° 2.
- Hurtado C. (1987) La educación rural. Sugerencias para una transformación necesaria. En *Educación* N° 6 Córdoba, citado en Zattera, O. (2015). Enseñar y aprender en el campo: reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural. Lomas de Zamora, UNLZ.
- Ministerio de Educación, C. F. (2018). Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial.
- Montesinos, M., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009) Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria. Serie La Educación en Debate. Documento DiNIECE No 6. DiNIECE, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*. N° 33.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
- Ríos-Osorio, E., Torres-Victoria, N., Olmos, A. E., Rodríguez-Carmioli, I., Miano, M. A., Céspedes-Quiala, A., & Rodríguez-Solera, C. R. (2021). Educación en territorios rurales en Iberoamérica.
- Terigi, F. (2010). Docencia y saber pedagógico-didáctico. *El monitor de la educación*, n°25. Dossier "Ser docente hoy", pp. 35-38. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de 'nuevos formatos': elucidación conceptual. *Quehacer educativo*, 107, 15-22.
- UNICEF. (2020). Mapa de la Educación secundaria rural en la Argentina: Modelos institucionales y desafíos.
- Villa, A. y Zenobi, V. (2012). Enseñar sobre los mundos rurales hoy: complejidad, cambios y simultaneidades. *Sociales y escuela*.
- Zattera, O. (2015). Enseñar y aprender en el campo: reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural. Lomas de Zamora, UNLZ.

# Pensamiento crítico policial: la discriminación se produce cuando la diferencia se transforma en desigualdad

## Eje Temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

**1.3.-** Propuestas de enseñanza innovadoras. Buenas prácticas. Prácticas reflexivas. Proyectos inter áreas, interdisciplinarios o modulares. Aprendizajes integrales. Prácticas formativas en parejas pedagógicas. Aprendizaje colaborativo. Aprendizaje y capacidades para la vida, el trabajo y el desarrollo sostenible La relación con proyectos comunitarios y sociales.

**Guillermo Roldán**

oficialguillermoroldan@gmail.com

**Roberto Hernán Martínez**

martinezrobtohernan@gmail.com

## RESUMEN

La presente ponencia muestra la experiencia áulica con una mirada integral, integrada y comunitaria focalizada en pedagogías antidiscriminatorias en la asignatura Derecho Contravencional Aplicado de la Dirección Escuela de Suboficiales de la provincia de Salta "Cbo. Héctor Santos León" (DGEduP). La elaboración y puesta en marcha de la secuencia didáctica constituyó un proceso de reflexión democrática. Queremos dar una respuesta educativa a la prevención y resolución de conflictos potenciando ambientes de convivencia pacíficos. Es por ello que la reflexión crítica y el diálogo argumentativo se constituyen como herramientas privilegiadas para este trayecto. Acentuamos el rol protagónico del estudiantado en su proceso de aprendizaje a través de la producción colaborativa y cooperativa. De las metodologías propuestas en clases, logró mayor adopción trabajar con las dinámicas grupales para analizar y aplicar conceptos específicos de la temática. Durante este proceso, el estudiantado interactuó, aportó sus capacidades, conocimientos y esfuerzo. Las tareas se supeditaron al compromiso per-

sonal que cada uno invirtió. Asimismo, la comunicación y el respeto a las contribuciones del resto de los compañeros fueron pilares importantes. Se alcanzaron de manera satisfactoria los objetivos planteados, sentando precedentes para replicar y perfeccionar en futuras instrucciones.

**Palabras Clave:** Discriminación, Derechos Humanos, Educación Policial

## INTRODUCCIÓN

En nuestro país, los tres poderes deben apuntar hacia el mismo camino: afianzar el Bienestar de la Ciudadanía para a su vez garantizar la Paz Social. Significa que los derechos sean respetados y que estos sean acompañados por políticas públicas que conduzcan al cambio cultural. Es requisito obligatorio que el Estado capacite a sus propios agentes para que el Estado no discrimine.

La proporción de las denuncias que recibe el INADI marca el desconocimiento de la Ley 23592 por parte de los agentes del Estado. Al ingresar como auxiliar de justicia y servidor público, no

debe ignorar nociones en Derechos Humanos, Discriminación, Prejuicios. Si no asumimos el compromiso de capacitar, el cambio cultural se torna más lento.

La propuesta pedagógica se centró en el abordaje de la discriminación y sus aristas como temática principal, integrándose los mismos con los contenidos de la asignatura Derecho Contravencional Aplicado del Plan de Estudio de la carrera Tecnicatura Superior en Seguridad Pública para Agentes de Calle, Primer Año-Segundo Cuatrimestre, de la Dirección Escuela de Suboficiales "Cabo Héctor Santos León" (DGEduP).

Este marco nos invita a visibilizar las prácticas y los discursos discriminatorios que circulan aún hoy. En ese sentido, es nuestro objetivo favorecer el debate en torno a des construir prejuicios. Un ciudadano informado hace a una ciudadanía más democrática y participativa. Buscamos capacitar aspirantes, para evitar hechos y dichos discriminatorios, con perspectiva en derechos humanos que contribuyan hacia la cotidianidad de su futuro trabajo.

### Objetivos

- Construir pensamiento crítico, responsable y solidario.
- Reconocer las consecuencias por naturalización de las desigualdades.
- Generar alternativas para expresar sentimientos, emociones e ideas.
- Elaborar y ofrecer a la comunidad educativa recursos diversos que posibiliten abonar el campo de las pedagogías antidiscriminatorias e inclusivas.
- Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la discriminación desde una perspectiva inclusiva y de derechos.
- Incorporar vocabulario específico para uso cotidiano en marco de la Ley 23592 y su cohesión a reglamentación provincial.
- Trabajar de forma conjunta y colectiva a fin de generar una acción transformadora.
- Identificar características de la discriminación y las prácticas en el ámbito laboral.

### Contenidos disciplinares desarrollados

- Cohesión de la Ley Nacional N° 23592 y Código Contravencional de la Provincia de Sal-

ta N°7135/01 (Art. 45 Bis y Art. 74 Quater).

- Conductas punibles.
- Contravenciones contra la Integridad Personal.
- Contravenciones contra la Tranquilidad y Orden Público.

## DESARROLLO

La discriminación se proyecta en la negación de los derechos básicos de las personas, salud, seguridad, educación y la escuela tiene la capacidad de ser el motor del cambio hacia una comunidad más diversa e inclusiva que se basa en la necesidad y la urgencia de pensar en la educación que queremos, libre de discriminación, en la que el respeto por la diversidad esté en el centro de todas las prácticas propiciadas y llevadas adelante. Debe transformarse y evolucionar para incluir esta diversidad y el acompañamiento docente es fundamental.

Desde el aula apuntamos afianzar el rol constructivo, dinámico y participativo en torno a la discriminación cultural que aún persiste de manera arraigada en la sociedad. En este proceso, entendemos que es fundamental resaltar la importancia del avance normativo y analizar su jurisprudencia existente.

La discriminación es un comportamiento que quebranta de manera directa el principio de igualdad consagrado en nuestra Constitución Nacional, y que está expresamente penado en leyes específicas como la Ley 23592, además de convenios y pactos internacionales sobre la materia a los que nuestro país adhiere e incorpora.

Lo eminente radica en que los estudiantes participantes sean replicadores de lo aprendido con otros pares y trascender en la comunidad.

Proponemos un diálogo entre saberes previos de: discriminación, estereotipo, prejuicio; para reconstruir conceptos e interrogantes.

Los estudiantes, constituidos en grupos y orientados con consignas, analizaron diversos artículos de la Ley 23592. Exhibieron con elaboración de afiches o infografías, de tal manera que integren y se informen efectivamente.

Analizamos artículos periodísticos y exposición de casos. Aportando, este proceso pedagógico

gico durante el cursado al desarrollo de destrezas tales como: pensamiento crítico, búsqueda y selección de información, formación de criterios propios, que sepa fundamentar sus posturas en

marco de la reglamentación vigente procurando hacia la autogestión del educando.

Se elaboraron recomendaciones para no incurrir en actos discriminatorios.

<b>Cronograma de actividades</b>					
<b>Actividad o Momento</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>
<b>Búsqueda y actualización bibliográfica</b>	Incorporar destreza en el manejo de bibliografía específica, actualizada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley 23592</li> <li>• Código Contravencional de la Provincia</li> <li>• Discriminación</li> </ul>	Investigación individual y domiciliaria	Manuales, cartilla teórica, textos legislativos, artículos periodísticos	Previo a clase
<b>Relevamiento de ideas previas en aula</b>	Sondear cuáles expectativas tienen del tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marco legal</li> <li>• Discriminación, estereotipo, prejuicioW</li> </ul>	Lluvia de ideas Rescate de experiencias Formación en grupos reducidos	Memoria escrita. Pizarrón y marcadores	20 min (1° clase)
<b>Introducción y motivación</b>	Integrar y motivar a los estudiantes en la temática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación</li> <li>• Discriminación</li> <li>• Panorama y Mapa Nacional de Discriminación</li> <li>• Ley 23592</li> <li>• Código Contravencional de la Provincia</li> </ul>	Exposición oral Relato de experiencias	Notebook. Cañón proyector, Pizarrón y marcadores	20 min (1° clase)
<b>Puesta en común y construcción de conceptos</b>	Incorporar vocabulario específico para uso cotidiano en marco de la Ley 23592 y su cohesión a reglamentación provincial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminación, estereotipo, prejuicio</li> </ul>	Discusión grupal. Expositiva, participativa y de escucha activa	Notebook. Cañón proyector, Pizarrón y marcadores	15 min (1° clase)
<b>Desarrollo del tema teórico-práctico</b>	Conocer y fundamentar los contenidos significativos en relación al marco legal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohesión de la Ley Nacional N° 23592 y Código Contravencional de la Provincia de Salta N°7135/01 (Art. 45 Bis y Art. 74 Quater)</li> <li>• Conductas punibles</li> <li>• Contravenciones contra la Integridad Personal</li> <li>• Contravenciones contra la Tranquilidad y Orden Público</li> </ul>	Expositiva, participativa y de escucha activa	Notebook. Cañón proyector. Pizarrón y marcadores	65 min (1° clase)
<b>Constituidos en grupos y orientados con consignas, analizarán diversos artículos de la Ley 23592 y Código Contravencional de la provincia de Salta</b>	Identificar características de la discriminación y las prácticas en el ámbito laboral Integrar y asimilar los conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohesión de la Ley Nacional N° 23592 y Código Contravencional de la Provincia de Salta N°7135/01 (Art. 45 Bis y Art. 74 Quater)</li> </ul>	Constitución de grupos. Elaboración y exposición de afiches o infografías	Manuales, cartilla teórica, textos legislativos, artículos periodísticos Papel afiche. Pizarrón y marcadores.	40 min (1° clase)

<b>Análisis de artículos periodísticos y exposición de casos</b>	<p>Formar criterios propios en la búsqueda y selección de información</p> <p>Fundamentar postura crítica en marco de la reglamentación vigente, procurando hacia la autogestión del educando</p> <p>Construir pensamiento crítico, responsable y solidario</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohesión de la Ley Nacional N° 23592 y Código Contravencional de la Provincia de Salta N°7135/01 (Art. 45 Bis y Art. 74 Quater)</li> <li>• Conductas punibles</li> <li>• Contravenciones contra la Integridad Personal</li> <li>• Contravenciones contra la Tranquilidad y Orden Público</li> <li>• Jurisprudencia</li> </ul>	<p>Constitución de grupos.</p> <p>Expositiva, participativa y de escucha activa</p>	<p>Notebook.</p> <p>Cañón proyector.</p> <p>Papel afiche.</p> <p>Memoria escrita.</p> <p>Pizarrón y marcadores.</p>	<p>35 min (2° clase)</p>
<b>Elaborar recomendaciones para no incurrir en actos discriminatorios</b>	<p>Reconocer las consecuencias por naturalización de las desigualdades</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohesión de la Ley Nacional N° 23592 y Código Contravencional de la Provincia de Salta N°7135/01 (Art. 45 Bis y Art. 74 Quater)</li> <li>• Conductas punibles</li> <li>• Contravenciones contra la Integridad Personal</li> <li>• Contravenciones contra la Tranquilidad y Orden Público</li> </ul>		<p>Notebook.</p> <p>Cañón proyector.</p> <p>Papel afiche.</p> <p>Memoria escrita.</p> <p>Pizarrón y marcadores.</p> <p>Cañón proyector. Notebook.</p>	<p>15 min (2° clase)</p>
<b>Síntesis</b>	<p>Reforzar e integrar contenidos significativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos principales en torno a la discriminación</li> </ul>	<p>En grupos realizan tareas de síntesis, preguntas relevantes.</p> <p>Confeción de mapa mentales</p>	<p>Papel y lapicera.</p> <p>Pizarrón y marcadores.</p>	<p>20 min (2° clase)</p>
<b>Evaluación</b>	<p>Valuar del contenido tratado</p> <p>Valuar de la capacitación realizada</p> <p>Valorar el impacto del conocimiento construido</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos principales del marco legal o contravencional ante actos discriminatorios</li> <li>• La metodología utilizada. El ambiente y apoyo logístico.</li> </ul>	<p>Empleo de un Cuestionario</p> <p>Múltiples opciones presencial y un Cuestionario on-line domiciliario.</p> <p>Se recoge por escrito los puntos de vistas a la capacitación.</p>	<p>Papel y lapicera.</p> <p>Hoja Cuestionario presencial</p> <p>Google Form domiciliario</p>	<p>10 min (2° clase)</p> <p>Domicilio</p>

## Criterios de Evaluación

Se evaluó según el alcance de los objetivos planteados en la planificación áulica, proporcionando la retroalimentación continua; tendiente a identificar fortalezas y dificultad en contenidos que deban asimilar para su aprendizaje.

- Comprensión de la Ley 23592, su cohesión con el Código Contravencional de la Provincia de Salta N° 7135/01, demás legislaciones vigentes, y de los saberes resultantes de la transposición didáctica efectuadas. Del mis-

mo modo, se valoraron los aportes surgidos a partir de los debates en clase.

- Claridad en la expresión oral y escrita, entendida como una secuencia clara y lógica en las ideas que haga perceptible la línea argumental. Comunicación comprensible y corrección gramatical.
- Se valoró el grado de dominio que se tenga de los conceptos y del manejo del lenguaje específico.
- Capacidad para discernir entre diferentes puntos de vista utilizando criterios y argu-

mentaciones que sustenten sus posturas.

- Capacidad para relacionar conceptos (comparación, semejanzas, analogías, discrepancias, entre otros), de modo que no se efectúen simples repeticiones de los términos utilizados.
- Predisposición favorable en la construcción de los conocimientos.
- Asistencia y participación activa en las tareas de aula.

Se analizaron datos provistos de valuaciones del contenido, metodologías de capacitación, y del conocimiento construido.

### Instrumentos de Evaluación

- Cuestionarios escritos y orales breves (coloquios)
- Presentación y exposición de trabajos grupales (afiches, maqueta, esquemas) en tiempo y forma
- Cuestionario en plataforma Google Form referido al: contenido transmitido, metodologías de capacitación, y del conocimiento construido
- Presentación de un Informe de actuación en vinculación con la comunidad

### Evaluación y Resultados

La evaluación continua consistió en realizar preguntas de forma periódica durante el transcurso de las clases; estos coloquios se efectuaron para valorar el proceso de aprendizaje del estudiantado y mejorarlo, a medida que se desarrollaron los contenidos.

### Evaluación Diagnóstica

En el relevamiento de ideas previas en aula, se sondearon cuáles son las expectativas del tema, manifestando inquietud por el desconocimiento del marco legal. Se rescataron experiencias y lluvia de ideas en cuanto a las definiciones: discriminación, estereotipo, prejuicio. Interesó reconocer especialmente si el estudiantado posee nociones previas que consideramos significativos para el desarrollo del tema. A partir de ello dilucidamos definiciones como: sexo-género, raza-etnia, entre otras.

### Evaluación Formativa

Existió interés por enfatizar y valorar los aciertos o logros que van consiguiendo en el proceso de construcción, porque se consideró que ello consolida el aprendizaje y le da al futuro auxiliar de justicia la oportunidad de saber qué criterios se están siguiendo para valorar sus nociones.

Desde el aula apuntamos afianzar el rol constructivo, dinámico y participativo en torno a la discriminación cultural que aún persiste de manera arraigada en la sociedad. En este proceso, entendemos que es fundamental resaltar la importancia del avance normativo y analizar su jurisprudencia existente. Constituidos en grupos y orientados con consignas, analizaron diversos artículos de la Ley 23592 y Código Contravencional de la provincia de Salta (Art.45 Bis, Art.74 Quater). También Identificaron características de la discriminación y las prácticas en el ámbito laboral.

Posteriormente expusieron con elaboración de afiches o infografías, de tal manera que integraron conceptos y se informaron efectivamente.

Se adjuntan algunas producciones compartidas:





Desde este modo, las y los estudiantes participaron activamente en el acto desde su rol socio instruccional. En este sentido se dio oportunidad a la:

- La autoevaluación acerca de sus propias producciones
- La co evaluación del producto del estudiante en conjunción con nuestra contribución
- La evaluación mutua de un estudiante sobre las producciones de otros grupos

Otra actividad, en marco de la planificación áulica, estuvo direccionada con formar criterios propios en la búsqueda y selección de información actualizada como artículos periodísticos para su análisis en hechos con jurisprudencia nacional. Uno de los títulos que más los interpeló se cita en:

*“Condenan a policía por actos discriminatorios y ordenan a Córdoba a capacitar a agentes en DDHH”*

Disponibile en: <https://comercioyjusticia.info/justicia/condenan-a-policia-por-actos-discriminarios-y-ordenan-a-la-provincia-a-que-capacite-a-sus-agentes-en-derechos-humanos/>

El estudiantado logró fundamentar postura crítica en marco de la reglamentación vigente, procurando su autogestión, desarrollaron pensamiento crítico, responsable y solidario y reconocieron las consecuencias por naturalización de las desigualdades, más aun siendo agentes del Estado.

## Presentación de un Informe de actuación en vinculación con la comunidad

De las iniciativas sugeridas por estudiantes, manifestaron con mucho agrado la difusión de la temática con personas externas a la institución policial. Surgiendo de las entrevistas amabilidad y cortesía por los conocimientos brindados. Esto proyectó responsabilidad y el sentido de pertenencia en pos de la institución y como un logro personal, identificándose ellos mismos como agentes de cambio.

Algunos informes de actuación en vinculación con la comunidad, son los adjuntados:

SALTA, Noviembre 10 de 2022

**DIRECCION ESC. SUB OFICIALES**

**CBO HECTOR SANTOS LEON**

**SR. OFICIAL PRINCIPAL GUILLERMO ROLDAN**

Me dirijo a Ud., a fin de llevar a su conocimiento que de acuerdo a la capacitación realizada el día 05 de Noviembre del corriente año, llamada "PENSAMIENTO CRITICO POLICIAL" en donde fueron participe los aspirantes de 1er año del curso 15 y 19, con la finalidad de adquirir nuevos conocimientos, como futuros auxiliares de justicia evitando realizar actos discriminatorios.

Atento a lo expuesto precedentemente se realizó una réplica en base al tema ya mencionado, en la cual fue dirigida a mis pares, que para dar inicio a la charla modo informativa, se dio uso de un video explicativo, en la cual dio inicio al significado de "INADI", seguidamente se paso a la parte contravencional (ART 45 BIS, ART 74 QUATER) y seguidamente con el tema discriminación desglosando a lo que sería estereotipo y para culminar prejuicios.

Asimismo, se finalizo con una devolución, de parte de ellos, obteniendo resultados positivos, ya que pudieron expresar experiencias como ser estereotipo en el ámbito familiar, experiencias en la convivencia con los vecinos y de esta forma se expresaron de manera emotiva por el hecho de que se esté hablando temas importantes como "LA DISCRIMINACION" en distintos tipos de entornos. Se adjunta por cuenta separada toma fotográfica en "ANEXO".

Sin más que agregar me despido. Atentamente

Asp. Agte de 1er año Bulacio Fernando Nicolas

Dirección Esc. De Sub. Oficiales, Cabo Héctor Santos León SALTA, Noviembre 10 de 2022

Sr. Profesor de materia contravencional

Of. Ppal. Guillermo Roldán

Me dirijo a Ud., con el fin de llevar a su conocimiento que en el día de la fecha a horas 14:00 a 15:00, encontrándome en representación de la institución, brindando información en mi domicilio transitorio B° 26 de marzo M: 188 A Lote 6, acerca de la capacitación brindada en clase el día Martes 01 de noviembre de 2022 en horario de 18:00 a 20:50, "pensamiento crítico policial" en relación a la ley 23.592 "actos discriminatorios" adoptándose medidas para quienes arbitrariamente impidan el pleno ejercicio de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional. Donde desglosamos la misma resaltando los objetivos primordiales, fundamentos y el marco legal.

Atento aló expuesto precedentemente realice una réplica de la temática antes mencionada a un miembro de mi familia Teresa Dalma Salas DNI:42.551.403 (tia), a la cual procedí a explicar:

**Objetivos:** Primeramente transmitir sobre la coherencia que debe existir entre la ley Nacional 23.592 y la ley provincial de salta, que se encuentran en nuestro código contravencional (Art. 45 bis y Art. 74 quater), por lo tanto está contravención se encuentra respaldada a nivel Nacional por lo cual deberá ser respetada y mayormente por un funcionario público;

**Fundamentación:** En segundo lugar inicio a dialogar que es un requisito obligatorio capacitar al personal policía para no discriminar y que como auxiliares de justicia debemos marcar una diferencia ya que somos representantes de la seguridad y el cumplimiento es un requisito primordial, por lo que el no tratar con respeto según se perciba una persona, estaríamos conjuntamente generando una crítica negativa de nuestra institución y gobierno por parte de los habitantes.

**Marco legal:** La ley Nacional 23.592 y de la provincia de salta en el código contravencional (art.45 bis y 74 quater), englobando en general lo que sería el marco legal se basa básicamente en sanciones para aquellas personas que vulneren o disminuyan de alguna manera los derechos de las mismas a través de la discriminación, la cual puede ser por medio de estereotipos, genero, capacidades o caracteres físicos, etnia, nacionalidad, etc.

En conclusión del tema recalque que la discriminación se denota permanente en la sociedad por los prejuicios impuestos a los demás, sin la suficiente información que lo sustente, es decir, careciendo de un fundamento concreto. Cómo devolución del tema el pariente familiar expreso que poseía escasos conocimientos acerca de la materia y que gracias ala información comprendió cómo interactuar con ciertas personas, evitando discriminarlos y que está de acuerdo con el marco legal ya que cada persona es un mundo diferente y merece que sus derechos sean respetados, por lo tanto las personas deben afiligrarse un poco más para adquirir más conocimientos y no minimizar a los demás. Se adjunta por cuenta separada "Anexo" toma fotográfica de dicha información brindada, sin otro particular me despido muy respetuosamente.



### Evaluación Sumativa

También denominada evaluación final, se realizó al término del proceso instruccional. Se verificó el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas. A tal fin, se diseñaron secuencias de preguntas con opción única, en grilla, selección múltiple o respuesta corta, para ser contestadas en modo anónimo por 57 estudiantes. El Google Form es accesible vía web: <https://forms.gle/v2FC6WRH2n4uzkKK8>

Se analizaron datos provistos en valuaciones correspondientes al:

1. Contenido transmitido
2. Metodologías de capacitación
3. Conocimiento construido

### CONCLUSIONES

Obtuvimos información que permitió derivar observaciones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida.

Destacamos la importancia de compartir los instrumentos y criterios de evaluación al inicio de clases para que el estudiantado vaya comprendiéndolos y progresivamente haciéndolos suyos. Existe evidencia de quienes mejor interpretan, son aquellos que mejor desenvolvimiento plasman en las evaluaciones, porque muy probablemente auto dirigieron su actividad de aprendizaje en función de ellos.

Con la premisa de que un ciudadano informado hace a una sociedad más democrática y participativa; y que la educación con perspectiva en

derechos humanos es una herramienta indiscutida para evitar hechos y dichos discriminatorios, contribuyendo hacia la cotidianidad del futuro trabajo como Técnico Superior en Seguridad Pública para agentes de calle. Acentuamos el rol protagónico del estudiantado en su proceso de aprendizaje a través de la producción colaborativa y cooperativa.

De las metodologías propuestas en clases, logró mayor adopción trabajar con las dinámicas grupales para analizar y aplicar conceptos específicos de la temática. En el desarrollo de este proceso, el estudiantado interactuó, aportó sus capacidades, conocimientos y esfuerzo. La realización de la tarea se supeditó al compromiso personal que cada uno invirtió. Asimismo, la comunicación y el respeto a las contribuciones del resto de los compañeros son pilares importantes.

Se alcanzaron satisfactoriamente y con creces los objetivos planteados, sentando precedentes para replicar y perfeccionar en futuras instrucciones.

### REFERENCIAS

#### Libro impreso:

Cáceres Falkiewicz, M. M. (2022). *La responsabilidad social empresarial y el despido discriminatorio*. Córdoba. Ed. Jurídica Bibliotex.

Cátedra Derecho Contravencional. (2021). *Cartilla teórica del Derecho Contravencional 2021*. Salta. Dirección Escuela de Suboficiales Cbo. Héctor Santos León (DGEduP).

Pravia, A. (2022). *Fuerzas de seguridad*. Tucumán. Ed. Jurídica Bibliotex.

#### Documento en línea:

Cámara de Senadores y Cámara de Diputados de la Provincia de Salta. (2001). Código Contravencional de la Provincia de Salta N° 7135/01.

[http://www.saij.gob.ar/legislacion/ley-salta-7135-codigo\\_contravencional\\_provincia\\_salta.htm?5](http://www.saij.gob.ar/legislacion/ley-salta-7135-codigo_contravencional_provincia_salta.htm?5)

Congreso de la Nación Argentina. (1988). Ley Nacional 23592 y modificaciones. Boletín Oficial de la Nación Argentina.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInter->

net/anexos/20000-24999/20465/texact.htm  
Congreso de la Nación Argentina. (1994). Constitución de la Nación Argentina. Boletín Oficial de la Nación Argentina.  
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/20465/texact.htm>  
Congreso de la Nación Argentina. (2005). Hacia un Plan Nacional contra la Discriminación. Boletín Oficial de la Nación.  
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/105000-109999/109501/norma.htm>  
INADI. (2005). Hacia un Plan Nacional contra la Discriminación. La discriminación en Argentina. Diagnóstico y propuestas.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/hacia\\_un\\_plan\\_nacional\\_contra\\_la\\_dis-](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/hacia_un_plan_nacional_contra_la_dis-)

crimination.pdf  
INADI. (2019). Mapa Nacional de la Discriminación 2019. Tercera serie de estadísticas sobre la discriminación en Argentina.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/06/mapa\\_nacional\\_de\\_la\\_discriminacion.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/06/mapa_nacional_de_la_discriminacion.pdf)

#### **Artículo periodístico en línea:**

Martorell, E. (2021). Condenan a policía por actos discriminatorios y ordenan a Córdoba a capacitar a agentes en DDHH. Comercio y Justicia.  
<https://comercioyjusticia.info/justicia/condenan-a-policia-por-actos-discriminatorios-y-ordenan-a-la-provincia-a-que-capacite-a-sus-agentes-en-derechos-humanos/>

# Prácticas reflexivas basadas en incidentes críticos como dispositivo de desarrollo profesional docente

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

**Sandra del Valle Bulacio**

Doctoranda en educación por  
la Universidad Católica de Córdoba.  
Sanbulacio72@gmail.com

## RESUMEN

Este estudio aborda las prácticas reflexivas como instancias colaborativas de formación continua de docentes de secundaria a partir del análisis de incidentes críticos. La perspectiva de la investigación es cualitativa, el modelo del estudio es exploratorio e interpretativo y el diseño es de investigación-acción participativa desde un enfoque sociocrítico que se acoge a la teoría de la ciencia como conocimiento emancipatorio<sup>1</sup> que posibilita la transformación social y educativa basada en el potencial de la práctica reflexiva de los docentes para posicionarlos como investigadores con capacidad de participar en las decisiones que afectan la vida escolar. La investigación artesanal<sup>2</sup> facilitó la participación y potenció la construcción de datos a través de múltiples técnicas e instrumentos. Los resultados de este estudio son aún parciales, aunque ya revelaron la importancia que tiene impulsar y establecer espacios de reflexión, análisis y toma de decisión entre los docentes y construir y reconstruir saberes que ayuden a enfrentar los problemas que se les presentan en la vida escolar.

**Palabras clave:** Prácticas reflexivas- Incidentes

<sup>1</sup> 20 Rigal, Luis, El sentido de la producción de conocimientos para la práctica social: los desafíos de nuevos actores sociales. En Pensar la ciencia, II, Biblioteca del Congreso de la Nación, 2004-2005.

<sup>2</sup> así entendida por Wright Mills, (1959)

Críticos- dispositivo de desarrollo profesional docente-nivel secundario.

## INTRODUCCIÓN

El por qué elegimos y decidimos abordar el tema de la Práctica reflexiva como formación continua está relacionado con la mirada sobre la formación docente como base y condición de posibilidad de futuros más democráticos y participativos en la educación argentina y el requerimiento de la implicancia de los investigadores anclados en la presunción de saber de los docentes para hacerlos posible. Las razones sociales y políticas de este estudio tienen sus raíces en la concepción de la educación como potencialidad de mejorar el mundo desde una perspectiva transformadora de la investigación educativa que pretende aportar un conocimiento que haga de la educación una herramienta para la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática. Anclamos nuestra concepción de la educación como una forma de transformar el mundo en pro de valores de equidad, solidaridad y respeto, que permitan otorgar un aprendizaje de calidad a todos los estudiantes. Es por lo anterior que pensamos que este estudio aportará conocimientos y prácticas respecto de procesos de formación docente de mayor autonomía y capacidad reflexiva contextual a las realidades locales donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Partir del abordaje de una temática fundamental como lo

es la formación de docentes en ejercicio en sus contextos será el punto de inicio para el abordaje de la reflexión sistemática y crítica, el compromiso y la toma de conciencia tanto individual como colectiva de los profesores de la escuela secundaria de la localidad de San Francisco entre los años 2021-2024.

En los últimos años, las aportaciones relevantes sobre los procesos de perfeccionamiento y desarrollo profesional han surgido de diversas variantes de investigación cualitativa como una vía para llegar a la mejora de la práctica de los docentes y como procesos de formación continua, ya que cada vez se reafirma más la insuficiencia de la formación inicial, entendiendo a la misma como el punto de partida de la formación de los profesores y de la formación por parte de expertos en las que los docentes son receptores pasivos (Vaillant, D. y Marcelo García, C. 2012); (UNESCO, 2012).

El propósito de esta investigación es acompañar a los profesores en ejercicio de su profesión a formarse como investigadores de sus realidades, construyendo conocimientos a partir de tomar decisiones y de utilizar estrategias reflexivas para abordar las diversas problemáticas que emergen como incidentes críticos en sus prácticas cotidianas en el nivel secundario. Este pensamiento reflexivo ya fue caracterizado por Dewey, J. (1989) como el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. En otro apartado el mismo autor expresa que el pensamiento reflexivo nos libera de la actividad meramente impulsiva y rutinaria.

Por otra parte, Elliot, J. (2000) afirma que esta perspectiva considera que la responsabilidad de desarrollar los conocimientos profesionales atañe a los docentes, más que a los investigadores especializados y a los teóricos. Por eso, el movimiento de los “profesores como investigadores” nació en el Reino Unido en el contexto de los proyectos de desarrollo curricular centrados en los procesos (p. 94)

Schön, D. (1983) y Carr W. y Kemmis, S. (1986) afirman que los observadores no pueden reflexionar sobre el “conocimiento-en-acción” de los prácticos. Estos pueden hacerlo por sí mismos,

siendo conscientes y describiendo sus teorías tácitamente reflejadas en su acción Elliot, J (2000, p. 91)

Otros autores argentinos dieron cuenta de la necesidad de este tipo de formación in situ que tenga a los docentes como protagonistas y que puedan capitalizar los conocimientos acumulados y los emergentes, ya que ello resolvería el problema de la resistencia a capacitaciones técnicas<sup>3</sup> y teóricas y revalorizaría la profesión docente con base en la autonomía. Tenti Fanfani, E. (1999) y de la misma manera Sanjurjo, L. (2000) en su tesis doctoral “*Los procesos metacognitivos en la formación docente*” incorporan aportes primordiales a esta perspectiva formativa como son la dimensión subjetiva, es decir, el peso que tienen las creencias, valores, supuestos y afirman que las prácticas son siempre sociales y contextualizadas. En otras palabras, que están siempre atravesadas por cuestiones ideológicas y que los problemas que se les presentan a los prácticos son siempre complejos, diversos, inciertos, por lo que requieren de soluciones singulares y creativas, además de fundamentadas.

Es por eso por lo que se supone que esta investigación permitirá aumentar el conocimiento disponible sobre el tema de estudio elegido, ya que posibilita construir colectivamente un nuevo dispositivo para abordar y resolver incidentes críticos y promover procesos de formación docente y reflexión individual en contexto y pertinentes a esa realidad.

---

## DESARROLLO

---

Ante los problemas que acucian a la educación Latinoamericana en general y la enseñanza pública en particular, específicamente la de contextos

---

<sup>3</sup> También llamado modelo de racionalidad técnica, cuya práctica profesional supone la aplicación de la ciencia y de la tecnología a los problemas prácticos y entender lo que el mismo autor llamó ciencia básica, ciencia aplicada y componentes técnicos y, que fueron claramente insuficientes para la formación de profesores Schön, D. (1983) El modelo de formación tecnista se basa en verbalismos alienados y alienantes que, al decir de Freire, P. (1968) separan lo que se dice de lo que se hace y las relaciones son fundamentalmente narrativas, discursivas y disertadoras en el cual el centro es el educador teórico y los educandos, en este caso los docentes en formación permanente, se pierden la fuerza transformadora.

en los que se educa a los vulnerados del sistema social y educativo, es crucial poner el acento en la formación liberadora y problematizadora de profesores al decir de Freire con base en una relación dialógica.

Entre las búsquedas y desafíos para favorecer el cambio, esta investigación propone pensar las prácticas a partir de la recuperación de trayectorias docentes realizadas en sus escenarios educativos habituales o en lo que Pérez Gómez, A. (1992) en Gimeno Sacristán J. (1992) llama medio ecológico complejo; la escuela y el aula; un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples tareas y condiciones. El mismo autor menciona como un enfoque opuesto al de la racionalidad técnica el enfoque reflexivo sobre la práctica. Pérez Gómez (p. 412) afirma que las comunidades académicas desde esta perspectiva han dotado de diferentes características a la tarea docente, pero todas estas están relacionadas con la reflexión, ya que debe enfrentar situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. Así este autor menciona al docente como investigador en el aula (Stenhouse, 1984) y agrega otros matices de la misma idea; por otra parte, Schön, D. (1983, 1987) hace alusión al profesor como práctico reflexivo. En esta perspectiva de formación los procesos de meta reflexión e intercambio permiten entender las decisiones y acciones del enseñar y aprender, analizando las potencialidades cognitivas, epistémicas y culturales de dichas prácticas sobre todo en contextos complejos de educación. Ante los retos que los cambios vertiginosos les imponen a los docentes es necesario que estos articulen su actuación en torno a tres elementos básicos de la nueva profesionalidad: reflexión, trabajo en equipo y formación permanente y que las escuelas se constituyan como la unidad básica de formación, innovación, transformación y mejora en el contexto en el que desarrollan su trabajo.

En este sentido adherimos en este estudio al modelo alternativo de práctica profesional que muestra una relación muy diferente entre el conocimiento magistral y los valores que Schön denomina modelo de reflexión-en-acción. Aunque el conflicto y la incertidumbre van a acompañar el ejercicio de la profesión, por un carácter intrín-

seco al acto mismo de educación el docente no puede resignarse a sufrir en soledad y llegar hasta la sensación de angustia.

Como las situaciones prácticas son inestables en potencia, el conocimiento-en-acción profesional (adquirido a través de la experiencia pasada de las uniformidades encontradas en los problemas, en sus explicaciones y en sus soluciones) nunca puede proporcionar una guía infalible para la conducta futura. Ayuda al profesional a plantear de antemano las posibilidades futuras, pero no a predecirlas, y siempre ha de mantenerse abierto a la sorpresa, a la necesidad de plantearse y reflexionar sobre la adecuación de su conocimiento a la situación presente (Elliot, J. 2000)

### **Planteamiento del problema de investigación**

La problemática que suscita la presente investigación pone en tensión la insuficiencia de los dispositivos de formación bajo la racionalidad técnica para intervenir los complejos, inciertos y conflictivos mundos de la práctica educativa actual, sobre todo luego de la pandemia de COVID 19, y la necesidad de que los profesores desarrollen habilidad de observación, reflexión y transformación de sus prácticas como estrategia de revisión y mejora permanente de la calidad de estas principalmente en contextos de mayor complejidad social y educativa.

Por otra parte, en las escuelas es difícil el trabajo colaborativo y formativo de los docentes en ejercicio y una verdadera educación problematizadora con centro en la praxis y en una relación dialógica en conceptos de Freire, P. (1968), ya que los obstáculos se encuentran en el mismo desarrollo histórico de la escuela media que se estructuró según Terigi, F. (2008 p. 64) en torno de tres disposiciones básicas que la autora llama el trípode de hierro: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase.

El régimen de trabajo de los profesores aparece reportado en numerosos estudios como uno de los principales problemas de la escuela media (por ejemplo, Aristimuño, A. y Lasida, J. 2003; Barolli, E. et al, 2003; Jacinto, C. y Freytes Frey, A. 2004), y como productor de otros problemas igualmente graves como el ausentismo docente y la rotación

del personal (Jacinto, C. y Terigi, F.; 2007) (en Terigi, F.; 2008) sin olvidar algo que la misma autora menciona en su trabajo de 2007: las condiciones laborales de los docentes y los bajos salarios. Con esta revisión de la problematización sobre la formación docente continua de docentes en ejercicio no sólo pusimos en tensión las formaciones tradicionales y técnicas, sino que, además, se problematiza la presente propuesta de formación situada de las PR basadas en IC con el predominio de cierta burocratización y modelos institucionales poco flexibles en la distribución de tiempos y espacios que limitan el trabajo colaborativo en las escuelas.

### **Formulación de preguntas sobre el problema de investigación**

La pregunta general que guía esta investigación es: ¿Cuáles son los aportes de las PR basadas en incidentes críticos como dispositivos de formación continua en una escuela secundaria de la localidad de San Francisco en los años 2021 a 2024? Desde ahora lo llamaremos PR-IC-DFC Práctica Reflexiva a partir de Incidentes Críticos como Dispositivo de Formación Continua

#### **Las preguntas específicas son:**

- 1- ¿Qué tipo de prácticas reflexivas realizan los profesores de secundaria?
- 2- ¿Cuáles son los incidentes críticos que seleccionan los profesores para reflexionar colectivamente sobre sus prácticas?
- 3- ¿Cómo se organizan colectivamente los docentes para reflexionar sobre los incidentes críticos?
- 4- ¿Qué relación se establece entre teoría y práctica en las prácticas reflexivas de incidentes críticos?
- 5- ¿Cuáles son las principales características que las profesoras destacan en una formación docente y cómo fue su cumplimiento en las Prácticas Reflexivas a partir de Incidentes Críticos como Dispositivo de Formación Continua en relación con otras formaciones?
- 6- ¿Cómo son las decisiones y estrategias que asumen los profesores de secundaria en el marco de las PR a partir de IC?

- 7- ¿Cómo son los procesos de transformación intrínsecos de las profesoras, surgidos a raíz de su participación en las Prácticas Reflexivas a partir de Incidentes Críticos como Dispositivo de Formación Continua?
- 8- ¿Cuáles son las transformaciones en las aulas y en los contextos de las profesoras a raíz de su participación en las Prácticas Reflexivas a partir de Incidentes Críticos como Dispositivo de Formación Continua?
- 9- ¿Cuáles son las características de las Prácticas Reflexivas, a partir de Incidentes Críticos como Dispositivo de Formación Continua, más destacadas por las profesoras y las principales tensiones vividas por ellas?

### **Definición de objetivos**

#### **Objetivo general**

Identificar los aportes de las PR basados en IC como dispositivos de formación continua colaborativa en escuelas de la localidad de San Francisco en los años 2021 a 2023

#### **Objetivos específicos**

- 1- Explorar las prácticas reflexivas que realizan los profesores de secundaria de una escuela de la localidad de San Francisco.
- 2- Caracterizar los incidentes críticos que seleccionan los profesores para reflexionar colectivamente sobre sus prácticas.
- 3- Describir los procesos de reflexión colectiva sobre los incidentes críticos que realizan los docentes.
- 4- Establecer la relación que se instaura entre teoría y práctica en las PR de IC
- 5- Averiguar las sinergias y discordancias destacadas por las profesoras entre la Práctica Reflexiva a partir de Incidentes Críticos como Dispositivo de Formación Continua y los modelos de formación vividos por ellas anteriormente.
- 6- Analizar las decisiones y estrategias asumidas por los profesores de secundaria en el marco de las PR basadas en IC
- 7- Reconstruir los procesos de transformación producidos en las profesoras como resultado de su participación en las Prácticas Reflexivas a partir de Incidentes Críticos como



Dispositivo de Formación Continua

- 8- Indagar el grado en el que las transformaciones de las profesoras afectaron a su alumnado, sus prácticas y a sus contextos a raíz de su participación en las Prácticas Reflexivas a partir de Incidentes Críticos como Dispositivo de Formación Continua
- 9- Realizar un análisis de las características de las Prácticas Reflexivas, a partir de Incidentes Críticos como Dispositivo de Formación Continua, más destacados por las profesoras y de las tensiones vividas durante el año de investigación.

### Objetivos científicos o de conocimiento

Como objetivo de conocimiento y científico esta investigación asume la necesidad de: explicar de manera completa los procesos formativos desde la perspectiva de las profesoras participantes.

La mayoría de las publicaciones exponen la organización de la investigación-acción desde la postura del investigador y dan voz a las profesoras únicamente para comprender la puesta en práctica de los proyectos formativos y sus consecuencias o para probar un modelo realizado por la misma investigadora. Sin embargo, los procesos de formación a través de investigación-acción-participativa resultan amplios y complejos y más al indagar las prácticas reflexivas a través de IC. Desde la organización, la toma de decisión de participar, las estrategias que van a implementar o los dispositivos de formación hasta la redacción del informe de evaluación, las profesoras y la investigadora ya están tomando decisiones que condicionarán el proceso y que muchas veces se pasan por alto en otras investigaciones menos democráticas, dialógicas y participativas. Por ello, en esta investigación se intenta abordar la reconstrucción de la totalidad del proceso formativo de las profesoras en las PR-IC-DFC a través de sus palabras, donde expliquen las decisiones que las llevaron a participar, sus primeros sentimientos respecto a la propuesta de autoformación colaborativa, cómo eran antes de entrar a participar, qué les aportó que no habían conseguido hasta el momento con otras formaciones y qué les hizo permanecer en las PR-IC-DFC durante un año.

### Algunas especificaciones terminológicas:

La PR es una metodología de formación continua de los profesores y Domingo Roget, Á. en el segundo capítulo del libro *“La práctica reflexiva: nueva perspectiva para la formación permanente”*, tensiona la racionalidad técnica, que caracterizó los procesos de formación del siglo pasado, y el paradigma reflexivo de la formación que apoya la profesionalización docente (Schön, 1998): *“se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente”* (Domingo, Á, 2017, p. 34).

La formación que aboga por las transformaciones profundas y perdurables necesita que el docente cambie su pensamiento, su lenguaje, su mirada y su forma de actuar a partir de la reflexión colectiva. La reflexión crítica es una de las formas más potentes de aprendizaje de maestros (Schön.1998) que podrán comenzar a actuar como intelectuales críticos y transformadores de sus propias prácticas (Giroux, H. 1990)

En palabras de Monereo, C. (2011) los incidentes se entienden como eventualidades que por su naturaleza desestabilizan cognitiva o emocionalmente al docente y con ello afectan su identidad y su práctica.

Los incidentes críticos son altamente estresantes Aguayo-González, M., Castelló-Badía, M., Monereo-Font, C. (2015), por lo que el docente habitualmente responde de forma reactiva improvisando la acción frente al hecho. El tipo de respuesta está asociado a la madurez del profesor, donde a mayor práctica y reflexión sobre ella, mayor oportunidad de una respuesta acertada, elegida de entre el repertorio de experiencias del docente Brubacher, J. W., Charles W. C., y Reagan, T. G. (2000).

El proceso detallado, que como en todo estudio cualitativo es flexible, se presenta en la investigación-acción participativa de modo aproximativo, anticipando acciones y enriqueciéndose en sus análisis a partir de emergentes propios de la dinámica institucional y educativa.

El grupo está conformado por siete profesores en ejercicio con participación voluntaria.

### Algunos antecedentes:

Al respecto, los resultados de las búsquedas bibliográficas muestran un interés incipiente por el tema de las prácticas reflexivas de los profesores tanto de manera individual como colectiva. En los últimos cinco años los resultados recientes muestran que es un campo de investigación que ya cuenta con un marco de creciente rigurosidad científica y de una progresiva incorporación de nuevas preguntas en distintas disciplinas orientadas a develar la forma en que la experiencia se puede transformar en conocimiento mediante la reflexión y la modificación de la práctica tanto en la formación inicial de los docentes como en la formación continua.

En el ejercicio de la docencia la incertidumbre y el cambio vertiginoso se han convertido en las características sobresalientes de la profesión y al mismo tiempo la reflexividad se ha establecido como una de las bases de la formación inicial y no se puede dejar de mencionar porque es señero sobre el tema de práctica reflexiva en la formación inicial la tesis doctoral de Domingo Roget, À. (2008) que crea un modelo de PR llamado R5 y una plataforma internacional de Práctica reflexiva. Estos estudios y otros son una muestra de que las investigaciones en los institutos de formación de los profesores de todos los niveles señalan a la PR como una de las columnas de la formación para abonar el perfil del profesor que las instituciones formadoras pretenden y a sabiendas de que el profesional recurrirá a este conocimiento a través del tiempo en su desempeño.

Barba, M. (2019) realiza una clasificación de los principales modelos formativos de profesores según diferentes autores (Imbernón, F. 1998; Marcelo, C. 1995; Fernández Cruz, M. 1999; Vezub, L. F. 2013; Yus Ramos, R. 1999, Zeichner, K. M. 1983). Luego este autor en su tesis doctoral clasifica los modelos formativos en dos vertientes según Díez Gutiérrez, E. J. et al. (2018)

Por un lado, una formación centrada en el desarrollo de la autonomía profesional, basada en la toma de decisiones, y que focaliza el modelo formativo en la investigación y en la resolución de problemas. Por otro lado, el modelo contrario, con una progresiva implantación en países con claras políticas educativas neoliberales, que

pretende una formación orientada a la ejecución de directrices externas, destinada pues al entrenamiento en técnicas y habilidades profesionales específicas, sin espacio para la reflexión y la investigación sobre la práctica, mediante cursos breves que se añaden a una formación universitaria previa en cualquier disciplina académica. (p. 98)

La institucionalización reciente de la formación docente continua en relación con la formación inicial es un aspecto para considerar ya que supone partir de cierto retraso respecto de las políticas, las conceptualizaciones y los recursos con los que se cuenta. Así se entiende que en muchos casos los logros de los distintos países sean mayores y más consistentes en la esfera de la formación inicial que en la formación continua Alliaud, A. y Vezub, L.; (2014). También explica que haya mayor cantidad de bibliografía respecto de la formación inicial que de la formación continua.

En nuestro país la referencia más destacada de este tema es Anijovich R. que juntamente con Domingo, A. conforman una plataforma internacional con un equipo que trabaja con la reflexibilidad docente como formación. Nombraremos algunos estudios y haremos foco en el aporte que tomamos para la investigación en curso: La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones de Anijovich R. y Cappelletti G. (2018) es un estudio que también se realiza con docentes en actividad y despliega una definición muy potente de PR.

En el mismo sentido, Souto, M. (2017) señala la diferencia de la reflexión del docente sobre sí mismo y sobre los otros y hace hincapié en el equipo de gestión y su flexibilidad como condición para las PR. Y por último este estudio detalla la definición de dispositivos de PR y los caracteriza. Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa Ruffinelli, A.I. (2017) hace una revisión bibliográfica de los trabajos de práctica reflexiva y del origen del concepto, así como de sus más importantes exponentes.

A partir de nuestra indagación, se ha podido diagnosticar una amplia literatura temática desde una perspectiva cualitativa, siendo los aportes de mayor significativos lo que fueron enunciados.

Los aportes a nuestra investigación ya fueron mencionados: de los dos tipos de formación, la inicial y la continua se eligió para esta investigación esta última, ya que es la menos estudiada.

Los mecanismos y criterios de búsqueda se realizaron a partir de las categorías claves en Scopus, Google Académico, en revista SciELO, Dialnet. Se realizó una búsqueda en dos etapas, I) Uso de la frase prácticas reflexivas basadas en incidentes críticos todo junto y, por otra parte; posteriormente se buscó por separado Prácticas reflexivas e Incidentes críticos por el otro II) la segunda etapa estuvo orientada a la búsqueda de dispositivo de formación docente continua todo junto y por separado dispositivo y formación continua. Esta búsqueda no fue registrada en su totalidad, sino que está en proceso. En la medida en que se encuentran los documentos, se registran con su información básica (año, ubicación, país en que se ubica la experiencia, universidad en la que se desarrolla, autores del documento, título, comentario sobre su abordaje, tipo de texto, qué comunica, área de conocimiento del autor y área de aplicación de la experiencia) además de su registro en Zotero que es sistematizada por carpetas.

## CONCLUSIONES PARCIALES

### **(la investigación está en estadio de finalización del trabajo de campo)**

La investigación-acción-participativa es una metodología adecuada de acción reflexiva y reflexión actuada, que como perspectiva cualitativa contribuye a nuestros objetivos, ya que prioriza la mirada de los profesores porque confía en que los sujetos son capaces de producir sus mismos conocimientos, sus mismos saberes y el investigador desde afuera se ve limitado en esta actividad de inteligibilidad. En este sentido los problemas guiaron la acción, pero lo fundamental en esta investigación – acción-participativa es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique, atienda a los condicionantes, relacione teoría y práctica y sea capaz

de producir mejoras progresivas. En general, la investigación – acción cooperativa constituye una vía de reflexiones sistemáticas sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

También se puede afirmar que la práctica reflexiva y la investigación-acción participativa se potencian como dispositivo de formación docente continua permitiendo un aprendizaje sobre lo que realmente le interesa y preocupa al profesorado: violencia escolar, trabajo docente desarticulado, falta de conocimientos sobre modalidades, apatía estudiantil, evaluación, falta de acompañamiento del equipo de gestión entre otros.

El análisis de las PR basada en IC produjo nuevos conocimientos basándose en reconstruir cómo son los procesos de reflexión de los profesores y qué estrategias y dispositivos implementan para la resolución de los problemas con tendencia a la mejora educativa y el bienestar docente en su propio contexto. Estos docentes que estaban acostumbrados a trabajar en soledad y que declaraban sentirse angustiados ante incidentes inéditos u otros repetitivos que no encontraban solución se sienten protagonistas del análisis y exploran procedimientos investigativos realizando entrevistas, observaciones incidentales, documentando y escribiendo narrativas. Cabe destacar que en la dinámica de reflexión los docentes se valen de herramientas digitales para palear los condicionamientos temporo-espaciales.

Cabe aclarar que con el avance del proceso investigativo se va produciendo una objetivación y distanciamiento de las problemáticas que tiende a resolver la implicancia para posicionar la dinámica reflexiva en verdaderos procesos investigativos de los docentes de secundaria.

Los procesos reflexivos grupales, la relación que se establece entre teoría y práctica y las decisiones que toman los participantes basados en los IC para su análisis y resolución producen transformaciones no sólo en el aula sino en todo el contexto institucional. Ya se puede analizar estas transformaciones grupales e individuales como claves para abordar la mejora del centro educativo, ya que contribuye a la identidad y la cohesión del grupo en un verdadero proceso democrático y participativo que pondrá en valor el conocimiento del profesorado.

La reconstrucción de las prácticas y de la identidad colectiva del centro y en futuras investigaciones también entre centros permite romper el aislamiento del aula y promover procesos colaborativos de reflexión, solidaridad entre compañeros, intercambio, diálogo reflexivo y la planificación conjunta de experiencias.

Es importante destacar el crecimiento del grupo participante en su capacidad de análisis de la realidad, de objetivación y apropiación del proceso realizado y del producto colectivo y de organización colectiva para una acción de cambio con el objetivo de la mejora. Se rompió con una actitud contemplativa y catártica para pasar a una de praxis reflexiva. Se pasó de una actitud individualista a una cooperativista que incluye la búsqueda de lo común. Se pasó de colocar el foco de los problemas en los estudiantes, la familia o el contexto a realizar análisis cada vez más complejos y profundos.

En términos generales, las sesiones de reflexión abarcaron tres momentos: 1) la presentación de la información obtenida; 2) el proceso reflexivo-creativo de los participantes sobre dicha información constituidos en grupos de trabajo; 3) el surgimiento de propuestas para la continuación de la indagación. También vale aclarar que los participantes llegaron a sistematizar y participaron en un encuentro de investigadores como parte del equipo de investigación. Todo esto potenció su autopercepción como docentes investigadores y protagonistas del proceso.

Aunque quedan muchas conclusiones más para arribar, a medida que se analicen todos los materiales recogidos por los propios docentes, no quedan dudas que la modalidad de investigación-acción-participativa y la práctica reflexiva basadas en incidentes críticos ofrece la oportunidad de volver a mirar el valor social del quehacer educativo y, al re-pensarlo revisar los modos de ser y hacer docencia.

---

## REFERENCIAS

---

- Aguayo-González, M., Castelló-Badía, M., Moneiro-Font, C. (2015). Incidentes críticos en los docentes de enfermería: descubriendo una nueva identidad. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 68(2), pp. 219-227. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267040408006>
- Alliaud, A.; Vezub, L. (2014) La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 5, núm. 20, Universidad ORT Uruguay Montevideo, Uruguay.
- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018, junio 21). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, (28), 75-90. Recuperado a partir de <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/79>
- Aristimuño, A; Lasida, J. (2003) Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en Uruguay, París, UNESCO- IIEP.
- Barba-Martín, R. (2019) Tesis doctoral: La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva). Universidad de Valladolid. facultad de educación de Segovia.
- Barolli, E. et al, (2003). La Educación media nocturna en San Pablo, Brasil: estudio de caso, París, UNESCO- IIEP.
- Brubacher, J. W., Charles W. C., y Reagan, T. G. (2000). Como ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas. Barcelona: Gedisa
- Carr, W. & Kemmis S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado. Editorial Martínez Roca. Barcelona.
- Díez Gutiérrez, E. J., et. al. (2018). Hacia un nuevo modelo de formación y acceso a la función docente: propuestas a debate. *Docencia e Investigación*, 28, 94-116.
- Domingo Roget, Às. (2008) La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros. Evaluación de un modelo. <http://hdl.handle.net/10803/9346>

- Domingo Roget, À. (2012) *Práctica reflexiva para docentes De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Editorial: Publicia.
- Elliot, J. (2000) *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata. 4ta edición.
- Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A. I. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, S. L. Madrid.
- Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Jacinto, C. y Freytes Frey, A. (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires, París, IIPE - UNESCO*.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la escuela secundaria?*, Buenos Aires, IIPE- Santillana.
- Monereo, C. (2011) *Las competencias profesionales de los docentes*. Recuperado de [http://www.sinte.es/identites/wp-content/uploads/2011/04/competenciaprofesional\\_Monereo\\_2011.pdf](http://www.sinte.es/identites/wp-content/uploads/2011/04/competenciaprofesional_Monereo_2011.pdf)
- Ruffinelli, A.I. (2017) *Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p. 97-111
- Sanjurjo, L. (2000) *Los procesos metacognitivos en la Formación Docente*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987): *Educating the reflective professional*. San Francisco. Jossey-Bass. (Trad. cast.: *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesorado* Julluls. Madrid. Paidós/MEG
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Souto, M. (2017) *Pliegues de la formación*. Homo Sapiens.
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Ed: Morata. Madrid.
- Tenti Fanfani (1999) *Sociología de la educación Univ. Nacional de Quilmes*.
- Terigi, F. (2008) *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Propuesta Educativa Número 29 Año15 Vol 1.
- UNESCO-(2012). *Antecedentes y Criterios para la elaboración de políticas docentes en AL* pdf, s. f.
- Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2012). *Ensinando a Ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

# Prácticas reflexivas en formación de preceptores/as un puente hacia la profesionalización de posicionamientos e intervenciones

## Eje temático 1:

Educación y comunidad: Entramados entre las políticas educativas y las definiciones institucionales

**1.3.-** Desarrollo profesional docente para el sostenimiento de las trayectorias escolares y/o fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Andrea Verónica López**  
Licenciada en Psicología  
andreavlopez@gmail.com

**Roberto del Valle Soraire**  
Psicopedagogo  
rsoraire00@gmail.com

**Rosana Margarita Villagra**  
Profesora en Ciencias de la Educación  
rosanavillagra77@gmail.com

## RESUMEN

El presente trabajo retoma aportes de propuestas formativas diseñadas con el fin de generar espacios de reflexión de la práctica y construcción de intervenciones oportunas de preceptores y preceptoras en el ejercicio de su rol ante situaciones complejas en el ámbito escolar.

En la actualidad, diferentes situaciones complejas: violencias, suicidios, consumos problemáticos, entre otras, ocurren en el interior de las instituciones educativas, y otras suceden en espacios externos a las mismas, de manera directa o indirecta las afecta e implica en su función formativa. Las respuestas e intervenciones frente a tales situaciones por parte de los adultos involucrados, fundamentalmente cuando ponen en riesgo o amenazan la integridad psicofísica de los estudiantes, demandan continua revisión y preparación para acompañar adecuadamente las trayectorias de alumnos desde una perspectiva de cuidado y bajo criterios de corresponsabilidad de los miembros institucionales, así como también de trabajo en red con organismos y organi-

zaciones sociales relacionados con el abordaje de las mismas.

Reflexionar sobre la propia práctica, promoviendo espacios para problematizar las experiencias cotidianas de los preceptores y preceptoras permite visibilizar aspectos a mejorar; y transitar procesos de cambio, resignificando modos y estilos de abordaje de diferentes situaciones escolares para fortalecer su rol en el acompañamiento de las trayectorias escolares.

**Palabras Clave:** Preceptores - Situaciones complejas - Abordajes - Prácticas reflexivas.

## INTRODUCCIÓN

Desde el año 2020, formamos parte de un equipo de capacitadores en propuestas formativas destinadas a preceptores de la provincia de Salta, pensadas con el objetivo de fortalecer su rol en el acompañamiento de trayectorias escolares y brindar herramientas teóricas y prácticas que orientan la acción y el trabajo cotidiano en las instituciones educativas.

El presente trabajo lo elaboramos retomando aportes de los cursos: “El rol del preceptor en el acompañamiento de trayectorias escolares” y “El rol de preceptores y preceptoras ante situaciones complejas en el ámbito escolar”, de los mismos, se realizarán referencias a enunciados de los participantes en actividades donde el eje consistía en abrir espacios de análisis y reflexión de las propias prácticas profesionales.

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. Situaciones que pusieron en evidencia la impronta de la transformación social que pone en crisis las instituciones educativas desde sus rasgos estructurantes y que demanda respuesta para los nuevos escenarios sociales.

Reconociendo que los preceptores desempeñan un lugar significativo en la trama escolar, son quienes pasan mayor cantidad de tiempo con los estudiantes, mantienen comunicación directa con los diferentes actores institucionales, actúan de mediadores y muchas veces son los primeros en enterarse de aquellos acontecimientos que irrumpen en la cotidianeidad escolar, exponiendo a adolescentes y jóvenes a situaciones de padecimiento y riesgo.

Las intervenciones frente a situaciones complejas por parte de los adultos en el ámbito escolar, fundamentalmente cuando está en riesgo o amenazada la integridad psicofísica de los estudiantes, demandan continua revisión y preparación de las prácticas pedagógicas para acompañar adecuadamente las trayectorias de alumnos desde la perspectiva de cuidados, bajo criterios de corresponsabilidad de los miembros institucionales y de organismos estatales y sociales relacionados con el abordaje de las mismas.

Desde el paradigma de protección integral, preceptores y preceptoras ocupan un lugar 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.

Pensando en el trabajo diario de los preceptores/as y las tramas de relaciones en las que participan en las instituciones educativas, nos propu-

simos a repensar las formas de intervención en las instituciones educativas, no desde aspectos administrativos de su función, sino centrándonos en recuperar la función pedagógica de su accionar ante situaciones complejas que emergen de los espacios educativos considerando las normativas vigentes que los orientan y generando espacios de reflexión y análisis crítico de sus prácticas profesionales.

---

## DESARROLLO

---

Cada contexto social otorga significados y sentidos que habilitan, legitiman y caracterizan las prácticas educativas. Las formas de intervenir en diferentes situaciones, la mirada profesional, la apertura de significados, los sentidos, las representaciones sociales, etc. adquirieron características particulares según el contexto socio cultural que enmarcan esas prácticas profesionales. Por ello, no podemos dejar de mencionar los cambios en los modos de concebir a niñas y niños, y adolescentes, de mirarlos como simples “objetos de derechos” desde un paradigma tutelar; a “sujetos de derecho”; desde el paradigma de protección integral. “El paradigma tutelar concibe a las niñas, niños y adolescentes como menores, y asocia la noción de “inmadurez” con la de capacidad legal.” (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, pág. 20), es decir que son vistos como objetos de protección del Estado, deben esperar la mayoría de edad para hacer cumplir sus derechos, o tienen que ser adultos quienes los hagan cumplir.

A finales del siglo XX desde el paradigma de protección integral, se concibe a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho, y como tales, tienen una posición activa en el ejercicio de un conjunto de derechos en nombre propio, que los adultos debemos, reconocer, proteger y garantizar.

Las escuelas, como instituciones sociales, no son ajenas a estos cambios de concepciones, “Las actuales condiciones históricas, la magnitud de las problemáticas sociales y educativas, ponen en cuestionamiento instituciones, categorías y concepciones sobre procesos de subjetivación.” (Greco, B. 2003, *Habitar una ley, una oportunidad para el aprendizaje de la convivencia*, p4). Por lo que en

la actualidad tienen que generar y sostener dispositivos destinados a la promoción, la protección, restitución y cuidado de los derechos universales de niñas, niños y adolescentes.

En el desarrollo del curso del presente año lectivo, en encuentros presenciales y virtuales, contemplando los aportes de bibliografía y materiales abordados en cada módulo se propuso ir continuamente pensando y reflexionando sobre las propias intervenciones, pensando también en propuestas de modificación en función de mejoras en las prácticas y socializando los aportes en referencia a las temáticas abordadas. Las temáticas propuestas de intervenciones pedagógicas se organizaron en los siguientes ejes: Maltrato y abuso sexual; Suicidio y Consumo problemático de sustancias. Son enmarcadas en las normativas vigentes de promoción y defensa de los derechos de los adolescentes como: RES. MINIST N° 546 D/19 *Protocolos de Intervención ante Situaciones de Maltrato Infantil, Abuso Sexual y Violencia De Género; Ley de Educación nacional 26.206 y Provincial N° 7.546; Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas Relacionadas con la Vida Escolar; Programa de Orientación Escolar Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Salta (2021) Guía de intervenciones en situaciones complejas en el ámbito escolar; Ministerio de Educación de la Nación (2022) Orientaciones para los cuidados en las escuelas ante situaciones relativas al suicidio; Ley 27130, entre otros..*

Es importante considerar que son múltiples las variables que se tienen en cuenta en cada situación compleja, por lo que los lineamientos de intervención que se abordaron en la formación como orientaciones y sugerencias para ser debatidas y pensadas en cada contexto escolar.

Cuando en la escuela irrumpe, lo que nos conmueve, lo inesperado, como las situaciones relativas a violencias, suicidio, consumos problemáticos: ¿Cómo actuamos? ¿Solos o acompañados? ¿Estamos preparados? ¿Con qué recursos contamos? ¿Existen redes interinstitucionales para abordar la problemática? ¿Cómo trabajamos en diálogo con otros sectores de la comunidad respecto a estos escenarios de complejidad?

El objetivo no es dar certezas cerradas, sino acompañar a los cursantes en la formulación de preguntas que promuevan desnaturalizar la pro-

pia práctica. En este sentido, la recuperación de la práctica y experiencia de los preceptores se constituyó en fuente de conocimiento, análisis, reflexión y aprendizaje; es decir, es el punto de partida y anclaje de las propuestas de formación llevadas a cabo.

Consideramos que el compartir aprendizajes desde los escenarios reales de cada contexto educativo, reconstruir situaciones vividas, analizarlas, reflexionar sobre los modos de accionar, replantear formas de intervención, relacionarlas con contenidos teóricos, interpretarlas, comprenderlas, etc. posibilita la mejora de las prácticas cotidianas. En los diferentes encuentros y actividades se generaron espacios para dialogar y compartir experiencias, lo vemos reflejado en palabras de preceptores:

*“El preceptor es una pieza fundamental para las instituciones y debe ser ese lazo o intermediario entre el docente y directivos. Escuché las ganas de una profe preceptora, que decía y proponía de trabajar las emociones o actividades para vincularse más con los chicos y eso me pareció MUY INTERESANTE creo que de eso se trata el ser cada día mejor y buscar posibles soluciones ante situaciones que vive cada uno.”* J. Chat Preceptora participante del curso 2023

Contemplando el cuidado y protección de estudiantes como sujetos de derechos, la escuela debe responder ante situaciones complejas desde su función pedagógica con abordajes institucionales, entendiendo y respetando la singularidad de cada situación, reconociendo las particularidades de los actores escolares; y desde allí, pensar institucionalmente formas de abordaje poniendo en el centro de las intervenciones la mirada pedagógica, y no la punitiva. No se trata de que cada actor a título personal se haga cargo de las situaciones complejas, sino en conjunto, cada uno desde su función con compromiso y responsabilidad, actuar bajo criterios de corresponsabilidad.

Una preceptora expresó: *“Actualmente tengo muchos problemas de salud, como ansiedad, estrés, agotamiento físico, dificultad para contener mis emociones, etc. y reponerme de situaciones específicas y puntuales como estás me ha llevado mucho tiempo de procesar”* **L, preceptora participante del curso, TF, 2023.** Planificar, generar y sostener dispositivos de abordajes institucionales, abrir espacios de diálogo y escucha activa donde se abor-

den las situaciones complejas que se presentan en los ámbitos escolares, es una forma de cuidar al que cuida.

Frente a una situación de consumo problemático de un estudiante en un BSPA, una preceptora aporta como reflexión en una actividad del curso: *"La institución educativa debe tener apertura a estos temas. Saber cómo actuar y contener, es fundamental, de lo contrario seguirá reproduciendo una sociedad expulsiva y estigmatizadora. El señalamiento es una actitud que se debe erradicar en favor de las generaciones futuras, una sociedad y una cultura más inclusiva."* **M, preceptora participante del curso, TF, 2023.**

Para sostener un posicionamiento frente a las diferentes situaciones complejas en el ámbito escolar, es fundamental conocer el marco regulatorio vigente elaborado con el fin de brindar lineamientos y orientaciones pertinentes. Las normativas y guías que orientan las acciones y formas de intervención institucional frente a situaciones complejas están a disposición de los diferentes actores institucionales sin embargo en muchas situaciones no se utilizan, discuten y resignifican al interior de los establecimientos educativos, esto contribuye a la omisión de intervenciones oportunas y vulneración de derechos de NNyA. Al respecto, una preceptora expresa en el trabajo final del curso 2023: *"Frente a una situación de abuso intrafamiliar se tuvo que respetar la postura de la familia de NO DENUNCIAR, no querer exponer más a su hija, en la cual estuve en total desacuerdo, la Institución se hizo a un costado, sin NINGUN INTERES, así de simple. Nunca se hablo, se indago, se tomó en cuenta protocolos, a la verdad no se si por ignorancia o realmente no les interesó. Hoy creo y muy convencida mi proceder sería según : 546D: Protocolo de intervención ante situaciones de maltrato infantil, abuso sexual y violencia de género"*

En el cumplimiento de su función, los preceptores responden generalmente guiados por el sentido común o experiencias anteriores ante situaciones complejas, incluso hemos observado actores institucionales que desconocen el marco normativo que les permite posicionarse en su labor desde el lugar de garantizar condiciones de igualdad, inclusión y protección de todos los estudiantes, desarrollando sus tareas intuitivamente y sin planificación.

La aplicación de la normativa, no es de manera mecánica sin contextualizar y personalizar su implementación, son orientaciones para ser leídas y analizadas en cada contexto escolar, en conjunto a otros miembros de la institución. Lo mencionado anteriormente repercute puertas adentro y fuera de la escuela: *"La escuela debe de intervenir desde su función pedagógica con ayuda de la La Guía de Intervención elaborada por el Programa de Orientación Escolar (2021) y la Guía de Buenas Prácticas para la Intervención ante el Consumo Problemático de Drogas (2013), para saber qué hacer en este tipo de caso, lo que desconozco si la institución está al tanto de dichas guías, como así también crear las condiciones institucionales que favorezcan un clima adecuado de enseñanza y aprendizaje desde la lectura, reflexión y análisis"* **D. preceptora participante del curso, TF 2023**

Por ello, estamos convencidos que la profesionalización de la tarea de preceptores y preceptoras es necesaria a través de trayectos de formación, donde se trabaje desde la práctica reflexiva todo aquello que irrumpe en el escenario escolar y demanda que actuemos y cuidemos frente a situaciones de sufrimiento, vulnerabilidad y vulneración de derechos de nuestros estudiantes.

Revalorizando su rol y función, experiencias y aportes, es importante que participen de capacitaciones en ESI, ya que construyen diariamente un vínculo de confianza con los estudiantes, debiendo garantizar la confidencialidad, el manejo de la información sensible ante posibles hechos de abusos o vulneración de derechos relacionados con la sexualidad. *"...cabe destacar que se debe considerar como parte de la Institución el rol de acompañar y de reflexionar sobre las representaciones que tenemos en relación a estas problemáticas para construir abordajes pedagógicos para intervenir y evitar estas situaciones."* (preceptora M.)

Es necesario abrir espacios institucionales donde se parta de la problematización de situaciones experienciales que despiertan interés de reflexión y revisión, como lo afirma Marta Souto (2016) *"La reflexión implica un camino que parte de la experiencia, y no de la teoría, de manera tal que el conocimiento y los saberes se ponen al servicio de aquella, entran en juego como terceros que facilitan el pensar y no como verdad teórica a aplicar"* (p.77)

Estos espacios deben ser sistemáticos, sostenidos, generados como dispositivos institucionales donde se dialogue sobre aquellas situaciones que les generan incertidumbre, los movilizan, y a partir de ello, poder problematizarlas con miradas críticas, indagando desde aportes teóricos, pensar y diseñar formas de intervención, etc.

Somos desafiados a intervenir desde enfoques profesionales que trasciendan las barreras de identidades profesionales, de roles y funciones, aunando criterios para análisis, escucha, reflexión, planificación, acción, evaluación, etc. y elaboración de dispositivos de intervención que tiendan a generar cambios en las formas de actuar institucionalmente, involucrando a los diferentes actores en espacios de búsqueda, creación, revisión, de prácticas que sostengan condiciones institucionales promotoras de derechos y trayectorias escolares que conduzcan a recrear las tramas institucionales.

De esta manera las propuestas de intervenciones, en el mejor de los casos, conducirán exitosamente a la consecución de objetivos propuestos dando respuesta a las necesidades de los y las estudiantes, y en otros casos servirán como nuevos puntos de partida para continuar trazando vías alternativas de un trabajo articulado en red.

## CONCLUSIONES

Los preceptores y preceptoras desempeñan un rol importante en generar y sostener las condiciones institucionales que hacen de las escuelas un "lugar de encuentro", propicio para aprendizajes y cuidado de todos los y las estudiantes como sujetos de derecho. Para ello cuentan con un marco regulatorio que no deben desconocer y deben aplicar ya que les permite posicionarse en su labor desde el lugar de garantizar condiciones de igualdad, inclusión, y protección de todos los y las estudiantes. Es crucial problematizar las experiencias educativas cotidianas de los preceptores y preceptoras en situaciones de vulnerabilidad de los y las estudiantes, resignificar los modos de accionar que se reproducen en las instituciones educativas para generar transformaciones y dar a luz nuevas y más saludables maneras de abordar e intervenir frente a malestares de nuestra época que mani-

fiestan niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Frente a estos escenarios sociales, es necesario generar y ampliar las propuestas formativas para preceptores, formándolos en profesionales reflexivos que aprenden de sus propias experiencias en forma permanente en sus desempeños; donde las intervenciones diarias que realizan desde sus roles y funciones en situaciones complejas puedan ser abordadas de manera pertinente a cada contexto, desde prácticas de cuidado acorde a los principios y normativas tratadas en el cursado y un posicionamiento crítico y reflexivo. Cabe mencionar que de esta manera también tendrá influencia e impacto en las dinámicas institucionales donde se desempeñan.

## REFERENCIAS

- GRECO M.B.(2004)"Habitar una ley" En Frigerio G. y Dicker G. (comps.) Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad. BsAs. Noveduc
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI(2021) "Cuidados "/ 1a ed. Buenos Aires
- Ministerio de Educación de la Nación (2022) Orientaciones para los cuidados en las escuelas ante situaciones relativas la suicidio [https://backend.educ.ar/refactor\\_resource/get-attachment/49130](https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/49130)
- 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
- Programa de Orientación Escolar (2021) Guía de intervenciones en situaciones complejas del ámbito escolar.
- <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/informacion/educacion-sexual-integral/espacio-especifico-de-esi/5910-regionalizacion-de-las-guias-de-la-intervencion-en-situaciones-complejas-en-el-ambito-escolar-2021>
- RES. MINIST N° 546 D/19 Protocolos de Intervención ante Situaciones de Maltrato Infantil, Abuso Sexual y Violencia
- [- 154 | Memoria 2023 -](http://www.edusalta.gov.ar/index.php/in-</a></p></div><div data-bbox=)



III CONGRESO  
PROVINCIAL  
DE EDUCACIÓN  
*Tendiendo puentes,  
dejando huellas*

formacion/educacion-sexualintegral/  
aprendamos-esi-materiales-de-consulta/  
protocolo-de-intervencionante-situacio-  
nes-de-maltrato-infantil-abuso-sexual-y-vio-  
lencia-degenero/5181-protocolo-de-inter-

vencion-ante-situaciones-de-maltrato-in-  
fantil-abuso-sexual-y-violencia-de-gene-  
ro-en-espacios-educativos  
SOUTO, M. (2016) Pliegues de la formación. Homo  
Sapiens, Rosario.

# Tecnología aplicada en la Educación Física

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

**1.4.-** Uso de las tecnologías digitales para potenciar la enseñanza y el aprendizaje. La apropiación significativa. Bimodalidad y sostenimiento de trayectorias educativas.

## Patricia Pinasco

Licenciada en educación Física, kinesióloga y fisioterapeuta  
patricia\_pinasco@hotmail.com

## Guillermo Saavedra

Licenciado en educación Física, kinesiólogo y fisioterapeuta  
guillelsaavedra@hotmail.com

## RESUMEN

En pleno siglo XXI, las TIC han pasado a formar parte de nuestro día a día, teniendo un gran protagonismo en la sociedad. También en el entorno de la enseñanza, incluso en Educación Física.

En el ámbito educativo se cuenta con dispositivos y herramientas digitales que favorecen la tarea docente y el aprendizaje del alumnado. Pero ¿cómo incorporar las TIC en Educación Física?

Desde la asignatura de Educación Física se puede disfrutar de los beneficios que aportan las nuevas tecnologías. En este caso, se utilizan tanto para la realización de actividades que requieren movimiento por parte del alumnado (deportes, acrobacias...) como para el proceso de enseñanza-aprendizaje de conceptos teóricos relacionados con la asignatura.

Algunos dispositivos que pueden ser utilizados para el desarrollo de competencias en esta área son:

- **Tablet o móvil:** con la cual se puede utilizar aplicaciones destinadas a la educación y hacer las actividades más divertidas.
- **Ordenador:** de uso individual o colectivo, para la realización de trabajos, recopilación de datos e información sobre el temario o, incluso, la creación de un blog de aula en el cual plasmar los conocimientos trabajados.

- **Cámaras:** para grabar y poder observar y analizar con detenimiento ciertos ejercicios.
- **Pizarra digital:** utilizada en las sesiones teóricas.

La Ponencia está destinada a docentes del área de la educación física y del deporte, de los niveles de educación inicial, primario y secundario donde se busca ofrecer herramientas teóricas y prácticas que contribuyan y enriquezcan la evaluación mediante el uso de la tecnología, ampliando sus conocimientos y fortaleciendo su aplicación al campo de las ciencias del ejercicio y la salud.

En cuanto a su organización, que permite hacer foco en dos ejes:

- a) Educación y salud.
- b) Manejo de herramientas y recursos tecnológicos en las prácticas.

La Ponencia hace referencia a conocimientos teóricos y prácticos orientados a la reflexión sobre la necesidad e importancia de hacer uso de las nuevas tecnologías en el campo educativo y deportivo, y el papel central que cumple la evaluación para la mejora de los rendimientos deportivos en el campo de las ciencias del ejercicio y la salud.

**Palabras Clave:** Tecnología, Educación Física, actividad Física, salud y calidad de Vida.

## INTRODUCCIÓN

A través de este trabajo de exposición lo que se persigue es difundir y compartir una modalidad de aplicación de herramientas tecnológicas. Las mismas se pueden utilizar en las clases de educación física para el dictado y fortalecimiento de contenidos en el ámbito de las ciencias de ejercicio físico y deportivo destinado a los alumnos. Esto le permitirá apropiarse de la tecnología, usando herramientas digitales tales como las plataformas lichess, Trello, Canva, Kinovea, evaluaciones de condición física y gesto motor a través del uso de programas digitales con el fin de cuantificar el rendimiento físico y deportivo. Cabe destacar que todos estos contenidos se están trabajando actualmente en los alumnos del Colegio 5071, Juan Carlos Saravia del Barrio Limache quienes pertenecen a la Orientación en Educación Física de nuestra provincia de Salta.

### Objetivo General

El presente trabajo tiene como propósito brindar y compartir a los profesores de educación física herramienta teóricas y prácticas pertinentes que favorezcan la evaluación y cuantificación del rendimiento deportivo con el uso de la tecnología aplicada a la condición física y deporte.

### Objetivos específicos

- Fomentar la utilización de herramientas computarizadas básicas para el control del entrenamiento.
- Contribuir al diseño de evaluación aplicada a la educación física.

## DESARROLLO

Los avances en tecnología han traído profundas transformaciones en la sociedad actual, la constante evolución de las tecnologías para la información y comunicación (TIC) ha modificado la forma y velocidad con la que nos comunicamos y ha facilitado el acceso a la información, por lo cual queremos ofrecer a través de esta ponencia una modalidad de aplicación de herramientas tecnológicas que se pueden utilizar en las clases de

educación física para el dictado y fortalecimiento de contenidos en el ámbito de las ciencias de ejercicio físico y deportivo. En este contexto las innovaciones representan grandes avances, ante este ritmo tan vertiginoso de evolución en la tecnología surge un desafío para los docentes, no solo sacar provecho del potencial tecnológico, sino preparar a sus estudiantes en literacidades digitales que les permitan apropiarse de estos recursos, usando herramientas digitales tales como:

- **La plataforma lichess**, la cual es un servidor de ajedrez de Internet, gratuito y de código abierto, gestionado por una organización sin ánimo de lucro del mismo nombre. Los usuarios del sitio pueden jugar al ajedrez en línea de forma anónima y, opcionalmente, registrar una cuenta para jugar partidas clasificadas.
- **La plataforma Trello** que es una herramienta visual que permite a los equipos gestionar cualquier tipo de proyecto y flujo de trabajo, así como supervisar tareas, añadir archivos, etc.
- **Kinovea**, un programa de edición de videos diseñado para analizar las imágenes y estudiar videos deportivos con el fin de encontrar fallas, mejorar la técnica y ayudar a entrenarse. Se puede utilizar para cualquier deporte: fútbol, gimnasia rítmica etc. Un gran análisis biomecánico del gesto deportivo.
- **Canva**, una herramienta de diseño gráfico que se caracteriza por proveer cientos de plantillas para crear diversos formatos sin la necesidad de tener conocimientos en el área. Su interfaz es muy intuitiva y fácil de usar, lo que la convierte en una de las herramientas más usadas en el marketing digital y la cual se puede utilizar para la difusión de flyers y la construcción de una revista digital con contenidos de las materias.
- **Laboratorio de condición física**, donde se utiliza una placa de salto, fotocélulas y programas para medir el consumo máximo de oxígeno, etc.

En el Colegio 5071, Juan Carlos Saravia, los docentes de la Orientación en Educación Física utilizamos estas herramientas como formas de enseñanza para la evaluación,



y cuantificación del rendimiento deportivo con el uso de la tecnología aplicada a la condición física y deporte, donde los alumnos de 3°, 4° y 5° construyen sus aprendizajes usando todo el bagaje tecnológico.

Desde este lugar se espera contribuir y enriquecer con contenidos del área para todos los docentes y estudiantes avanzados de la educación física y del deporte, de los niveles de educación inicial, primario y secundario. De modo que se busca ofrecer herramientas teóricas y prácticas que contribuyan y enriquezcan la evaluación mediante el uso de la tecnología, ampliando sus conocimientos y fortaleciendo su aplicación al campo de las ciencias del ejercicio y la salud. Proporcionar conocimientos teóricos y prácticos y experiencias de aula orientados a la reflexión sobre la necesidad e importancia de hacer uso de las nuevas tecnologías en el campo de la Educación física y deportivo será preciso para pensar además en el papel central que cumple la evaluación para la mejora de los rendimientos deportivos en el campo de las ciencias del ejercicio y la salud.

El objetivo principal de la utilización de la tecnología en el deporte es disminuir la cantidad de errores y lesiones en la prescripción de las actividades físicas e intensidades de entrenamiento, tanto para los niños, como jóvenes o adultos, sea para fines recreativos o para actividades de alto rendimiento. Ya que como sugiere Cortés y Pareja (2006) *“la constitución de grupos de profesionales e investigadores en Educación Física, que se han apropiado del uso de las nuevas tecnologías, ha facilitado la circulación de conocimientos y experiencias”* (p. 01).

## CONCLUSIONES

La introducción de las TIC en el sistema educativo conlleva una reorganización de los roles de profesores y estudiantes, generando nuevos esquemas de interacción y modelos dinámicos de aprendizaje.

El potencial de la actividad física puede verse beneficiado y estimulado por la competencia di-

gital y la forma de adquirir información gracias al uso de las TIC. Analizando la bibliografía especializada, se puede afirmar que el uso de aplicaciones móviles es una alternativa para el desarrollo de contenidos en el área de Educación Física.

El uso de las TIC durante el desarrollo de clases de Educación Física puede ser un elemento motivador para favorecer la práctica deportiva en un entorno extraescolar.

Las TIC al igual que el resto de la tecnología han de incorporarse en la Educación Física en un porcentaje adecuado que sea fruto de la reflexión respecto del alumnado y de las posibilidades y principios de la institución educativa. Por ello, desde nuestra experiencia nos es muy grato poder transmitir lo trabajado hasta el momento en nuestra Institución y posibilitar el enriquecimiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en nuestra área de la formación física a través de las ciencias del ejercicio y el deporte.

## REFERENCIAS

- Casablanca, S. (2012). “Cambios en el vínculo educativo. Repensando a los nativos e inmigrantes digitales”. *Revista Laberintos, Núm.22, pp. 20-23.*
- Castells, M., (1998). La ciudad informacional. Tecnologías de la información, estructuración económica y el proceso urbano-regional. p. 19.
- George J. – Fisher, G – Vehrs, Pat (2005) Tests y Pruebas Físicas, *Paidotribo, 4° edición Barcelona.*
- Grosser, M. y Starichka, S.: (1988) Test de la condición física. *Ediciones Martínez Roca, S.A.*
- Lloret Riera M. (2004) Anatomía aplicada a la Actividad Física, *Paidotribo.*
- LÓPEZ, M. (2002)¿Qué significa la globalización para la tecnología de la información y la educación física? Perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación Física.* España.
- Vezub, L. y Casablanca, S. (2013). La trayectoria formativa de los profesores de secundaria frente a los desafíos de la inclusión social y la integración de las TIC.
- Wilmore L-Costill (2007) fisiología del esfuerzo y el deporte *Paidotribo.*



**Artículos digitales:**

CORTÉS, D.F.G; PAREJA, I.D.U. (2006) Educación Física y Nuevas Tecnologías. *Obtenido en el sitio: [www.rieoie.org](http://www.rieoie.org). Colombia.*

JIMENEZ, J.B. (2002) La Educación Científico-Tecnológica en la formación profesional del licenciado en Cultura Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, N° 47, . <http://www.efdeportes.com/efd47/tecno.htm>

**Libro digital:**

Manual ISAK: <https://mega.nz/file/BZ912C-ZS#mWaRpm6HHMHxsMKekqDyJ-bW9Okzelp-c520C5aSJjoE>

**Aplicaciones digitales:**

<https://lichess.org/>

<https://www.kinovea.org/>

<https://trello.com/es>

[https://www.canva.com/en\\_gb/?gclid=CjwKCA-jw8symBhAqEiwAaTA\\_H3Fr3fH3eTUY1oiN-2FFZmEBF2HgABUCMHsZBJkF\\_GKxpDG\\_n\\_JWuBoC4BMQAvD\\_BwE](https://www.canva.com/en_gb/?gclid=CjwKCA-jw8symBhAqEiwAaTA_H3Fr3fH3eTUY1oiN-2FFZmEBF2HgABUCMHsZBJkF_GKxpDG_n_JWuBoC4BMQAvD_BwE)

# “Teatro para la vida”

## Una experiencia de teatro terapéutico en el nivel secundario

### Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

1.6.- La construcción de la convivencia escolar y los aprendizajes en la escuela. La centralidad de los vínculos y las emociones

**Sergio Martinez**  
Profesor de Teatro  
sergiomartinez12345678910@gmail.com

### RESUMEN

El siguiente artículo nace de la experiencia realizada en la muestra del 1° trimestre de la materia Arte/ Teatro del 3° año de secundaria en el Instituto Padre Gabriel Tommasini en la ciudad de Salta. El objetivo es exponer como, a través de la técnica de máscaras, un grupo de estudiantes representa teatralmente el proceso diagnóstico de una enfermedad. En esta muestra escénica se ponen de relieve varias cuestiones como el rol del teatro en el aula, su carácter terapéutico y el valor de las emociones.

**Palabras claves:** Teatro, educación, terapia, emociones

### INTRODUCCIÓN

El teatro ha sido una forma de expresión artística y cultural desde tiempos antiguos, y su importancia en el sistema educativo no puede subestimarse. A lo largo de la historia, el teatro ha demostrado ser una herramienta valiosa para enriquecer la experiencia educativa, fomentar el desarrollo integral de los estudiantes y promover habilidades y valores fundamentales.

El teatro es un lenguaje artístico, un fenómeno cultural y social de función comunicativa, porque otorga significación a los elementos propios de esta disciplina en un contexto determinado. En este sentido el Diseño Curricular de la Provincia establece que la práctica teatral en la escuela secundaria debe estimular en los jóvenes el desarrollo de competencias comunicativas, poniendo el cuerpo en “acción” para la elaboración de sus propios discursos. Los jóvenes expresan y comunican sus vivencias, en el acto de escuchar y de ponerse en el lugar del otro, cuando representan teatralmente. En términos educativos, el teatro en la escuela secundaria debe facilitar a los estudiantes los procesos de significación y construcción de las manifestaciones teatrales de su contexto cotidiano, a partir de estrategias de análisis e identificaciones estructurales propias del lenguaje, desde una posición activa y crítica. Es prioritario que esta disciplina curricular brinde las herramientas conceptuales y metodológicas propias del lenguaje.

En la adolescencia el teatro sirve como “vehículo de humanización y promueve experiencias estéticas de síntesis” (Trozzo: 1998); es decir que, por un lado, la adolescencia comprende un proceso de formación de la identidad y personalidad en donde el teatro permite la comunicación con el otro (socialización), la posibilidad de “ser otros” y por otro, permite reflexionar, criticar y apreciar el



arte. Teniendo en cuenta estas dos premisas, el teatro se presentará en el aula como una estrategia pedagógica, lúdica, motivadora, transversal y multidisciplinar, poniendo como protagonista al estudiante. Pero ¿Qué pasa cuando el teatro en el aula va más allá de lo artístico, **técnico, pedagógico? ¿Es posible un teatro terapéutico en el aula? ¿Cuál es la importancia de lo emocional en el proceso creativo?**

Este artículo tiene como objetivo responder a estas preguntas: sistematizar la experiencia realizada por estudiantes del tercer año de Secundaria del Colegio Padre Gabriel Tommasini fue el punto de partida para el análisis. A través de la técnica teatral de las “máscaras” como proceso y la “puesta en escena” como producto final de los estudiantes, se genera una reflexión sobre el papel del teatro en el aula. El teatro trasciende sus límites de contenido y se adentra en otros modos de expresión, como la terapia, poniendo énfasis en las emociones.

## DESARROLLO

En el transcurso del 1° trimestre, estudiantes del 3° año del Instituto Padre Gabriel Tommasini en el área de ARTE/TEATRO tenían como tarea la creación de máscaras hechas de materiales reciclables para una puesta en escena como resultado final. Tal proyecto tenía como dos objetivos principales: por un lado, potenciar el trabajo corporal y vocal, ya que el cuerpo es la principal herramienta de trabajo en el teatro; y por otro, el uso de máscaras como estrategia de “desinhibición” primaria.

Si tomamos en consideración la importancia del cuerpo en todo el proceso cognoscitivo, en el mundo de creación artística -más precisamente en el teatro- el cuerpo posee un rol fundamental. El actor como corporalidad se convierte en un constante creador de sentidos, en tanto poseedor de un cuerpo dentro de un espacio-tiempo (espacio escénico), en relación a otros (objetos, actores y espectadores) y a sí mismo, “el actor es un hombre que trabaja en público con su cuerpo, ofreciéndolo públicamente” (Grotowski, 2008: 27). Entonces retomando la cuestión del cuerpo como “materia prima” es necesario trabajar por y para

un cuerpo libre capaz de comunicar. En la adolescencia, el cuerpo está atravesado por varias cuestiones que lo hacen ajeno y rígido dejando de lado la expresividad. Todo esto se fundamenta en el trabajo de expresión corporal llevado a cabo en las primeras clases del trimestre con los estudiantes.

El uso de las máscaras es antiguo. Es probable que entre los egipcios y en las civilizaciones de la Mesopotamia tuviera una finalidad religiosa. En otros pueblos primitivos, la máscara podía representar a dioses o animales, según la festividad o el ritual celebrado. Y en algunos casos formaba parte de ritos funerarios: la máscara imitaba la cara del muerto y constituía una forma de homenajearlo y recordarlo. Aunque hoy ya no tiene el significado ritual que poseía para el hombre primitivo, el uso de máscaras conserva una especificidad: la de ocultar. Sin embargo, éste es un ocultamiento paradójico porque tapa una identidad, pero simultáneamente descubre una intimidad. Es decir que mientras por un lado esconde, por otro muestra.

Según Cervera (2006) las máscaras se convierten, para ello, en un instrumento de desinhibición, pues muchas personas son capaces de hacer tras la máscara lo que no se atreven a cara descubierta. De este modo, favorecer la representación de personajes a través de las máscaras, lleva consigo el ejercicio del trabajo en equipo, el juego como herramienta para ayuda al encuentro con los demás, la comunicación asertiva, la cooperación, la autonomía, la integración rápida al grupo, la pérdida del temor de representar un rol o actuar en público. Todo esto provoca e invita al sujeto a motivarse y a animarse al trabajo de tipo cognitivo y lógico que se desarrolla en el aula.

El teatro como herramienta terapéutica es una práctica que ha ido ganando reconocimiento y popularidad en el campo de la salud mental. Combina elementos del teatro y la psicoterapia para ayudar a las personas a explorar, expresar y procesar sus emociones, experiencias y desafíos personales. Esta forma de terapia puede tener varios nombres, como “terapia dramática”, “psicodrama” o simplemente “terapia teatral”. Se basa en la idea de que la representación simbólica de situaciones y sentimientos a través de la actuación puede tener un impacto profundo en el bienestar



emocional y psicológico de las personas.

En las muestras finales, con las máscaras, cada grupo realizó su trabajo utilizando todos los recursos teatrales posibles como música, efectos sonoros, utilería, etc., pero fue un grupo el que se destacó y generó, lo que llamamos en teatro, un "convivo de auras". La representación "mi nueva amiga" fue el trabajo disparador de análisis del teatro como terapia; a través de la observación directa y el Focus group, se pudo recolectar información para su posterior estudio.

### **Experiencia disparadora: Muestra escénica: "Mi nueva amiga"**

El grupo presenta "Mi nueva amiga", una representación teatral que acciona la historia de una adolescente que pasa por diferentes estados de ánimos que son representados por máscaras. Todo comienza con ella en un día cualquiera, acompañada de sus emociones, batallando con sus síntomas de mal estar. Acompañada de su madre decide visitar al médico que le informa sobre la enfermedad que padece. Esto genera una serie de situaciones a través del tiempo como pelea, discusiones, llantos y demás. Finalmente, con ayuda de la familia, los amigos y la información necesaria, la adolescente acepta su situación a través de las emociones "positivas".

Después de un intercambio y reflexión, el grupo habla sobre la representación realizada y expone como la "aceptación" de la enfermedad de una de las integrantes, fue el motor creativo para transmitir un mensaje al resto.



El resto de estudiantes presentes han estado atentos a lo que sucedió en escena, las respuestas ante la expectación fueron variadas; desde lágrimas a silencios. La charla sobre el tema, después de la presentación, de alguna manera respondió a preguntas sobre ¿Qué es tal enfermedad? ¿Cuáles son sus características? ¿Cómo se siente la compañera? ¿Por eso "ella" faltaba a clases? ¿Por eso no participabas en algunas cosas? ¿Por qué no nos contaste eso?

Esta experiencia podría resumirse en "**poner el cuerpo" al mensaje para "sanar"**".

### **El teatro como terapia**

La muestra teatral se puede tomar parte de la terapia como proceso de aceptación. El teatro como herramienta terapéutica es una práctica que ha ido ganando reconocimiento y popularidad en el campo de la salud mental. Combina elementos del teatro y la psicoterapia para ayudar a las personas a explorar, expresar y procesar sus emociones, experiencias y desafíos personales. Esta forma de terapia puede tener varios nombres, como "terapia dramática", "psicodrama" o simplemente "terapia teatral". Se basa en la idea de que la representación simbólica de situaciones y sentimientos a través de la actuación puede tener un impacto profundo en el bienestar emocional y psicológico de las personas.

En este sentido existe una **Exploración emocional** por parte de los estudiantes porque su trabajo les dio la oportunidad de explorar y expresar emociones, pensamientos y situaciones difíciles de una manera segura y controlada. A través de la actuación, pueden encarnar personajes y escenificar situaciones que reflejen sus propias experiencias y desafíos.

Ante el diagnóstico de una enfermedad crónica, el proceso de afrontamiento es similar al del duelo, ya que la enfermedad crónica provoca la pérdida de la salud y en muchos casos del estilo y ritmo de vida llevado hasta ese momento.

Se pueden diferenciar estas etapas:

1. Etapa de Negación: ante la noticia de tener la enfermedad, tendemos en un primer momento a negarla. Como estrategia de mitigar el dolor ocasionado por una noticia inesperada e impresionante. Es una forma



de defendernos ante dicha noticia. En esta etapa pueden aparecer pensamientos como: “el médico se ha equivocado” “no es tan grave como dicen” “Voy a comer y tomar medicación como quiera” etc. Esto se ve reflejado en las acciones que realiza el personaje principal cuando se enoja y se va del consultorio del médico.

2. Etapa de Ira: aparecen sentimientos de ira y otros asociados a la misma. Pensamientos como “¿por qué a mí?” “no es justo” ¿cómo me puede estar pasando esto a mí? El personaje principal regresa a su hogar y en ella afloran diversas emociones y en donde el enojo se pone de relieve en toda la escena.
3. Etapa de la Negociación: Se intenta llegar a un compromiso con la propia realidad de la enfermedad crónica. Intentamos llegar a acuerdos con nosotros mismos y con los demás para mejorar nuestra salud y calidad de vida. Aquí el personaje principal comienza a poder relacionarse con amigos y la familia que la ayudan a poder sobrellevar lo que le sucede.
4. Etapa de Depresión: pueden aparecer sentimientos de que no servimos para nada porque no podemos hacer muchas de las cosas que hacíamos anteriormente. Por momentos el personaje principal camina encorvado, simbólicamente representa pesadez y tristeza ante lo que le sucede.
5. Etapa de Aceptación: se acepta la enfermedad como una parte más de nuestra vida, una realidad con la que debemos vivir. Aceptación no es resignación, sino comprender que la vida a partir de ahora será distinta a la que teníamos antes. Aquí puede existir un doble análisis, primero a nivel escénico en la cual el personaje convive con todas sus emociones que la llevan a “aceptar” la enfermedad y por otro a nivel real, en la cual, la estudiante utiliza el teatro para esa “aceptación”.

No hay límite de tiempo a la hora de pasar por las diferentes fases. Ni todo el mundo tiene por qué pasar por las diferentes fases.

Este tiempo es diferente en cada persona, pero algo que va a influir en este, es cómo se vaya abor-

dando o respondiendo a las diferentes emociones que irán apareciendo en cada una de las fases o etapas. Es importante destacar que, aunque el tratamiento vaya bien, estar triste o preocupado es normal principalmente cuando los síntomas se incrementan o se presenta alguna crisis.

En resumen, **el teatro como herramienta terapéutica ofrece un espacio único y enriquecedor donde las personas pueden explorar y sanar aspectos de su vida emocional y psicológica.** Aunque no reemplaza a las formas tradicionales de terapia, puede ser un complemento valioso para aquellos que buscan formas creativas y experiencias prácticas para abordar sus desafíos emocionales y personales.

A la par de esto también es necesario que todo docente debe estar atento a las emociones. En la dinámica educativa, la atención a las emociones de los estudiantes por parte de los docentes es esencial para crear un ambiente de aprendizaje efectivo y enriquecedor. Esta práctica no solo implica un compromiso genuino con el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también tiene un impacto significativo en su rendimiento académico y desarrollo personal. Por ello, la educación emocional debe ser parte de la formación continua de todos los docentes.

Numerosos autores coinciden en que la educación emocional brinda grandes beneficios al bienestar de los sujetos. Según Bisquerra et al. (2012), Zaccagnini (2004) y Glennon (1999), se pueden extraer algunos beneficios como:

- La identificación y conocimiento de nuestras propias emociones y las de los demás;
- Denominación, gestión y regulación correcta de las emociones;
- Desarrollo de la automotivación la autonomía personal y la confianza;
- Capacitación para rechazar los estereotipos;
- Visión más optimista ante las diferentes adversidades que se les presenten;
- Desarrollo de la empatía;
- Alcance de una buena calidad de vida;
- Logro de un bienestar mental;
- Mejora de las relaciones interpersonales.



---

## CONCLUSIONES

---

En resumen, **la experiencia llevada a cabo en la muestra del 1° trimestre de la materia Arte/ Teatro del 3° año de secundaria en el Instituto Padre Gabriel Tommasini en Salta ha proporcionado una valiosa perspectiva sobre el poder transformador del teatro en el entorno educativo.** La representación escénica a través de la técnica de máscaras, que abordó el proceso diagnóstico de una enfermedad de una compañera, ha permitido poner de manifiesto múltiples aspectos fundamentales:

- Romper las fronteras del teatro como contenido “duro” sino habitar otros espacios como el de la terapia. Es decir que se ha demostrado cómo el teatro no solo puede ser una herramienta pedagógica para aprender sobre las artes escénicas, sino también, una vía terapéutica que permite a los estudiantes expresar emociones complejas y procesar situaciones difíciles de manera creativa y significativa.
- Este proyecto ha resaltado el papel crucial del teatro como medio para explorar temas emocionales y sociales en el contexto escolar. La representación de la enfermedad de una compañera no solo fue una muestra de destrezas teatrales, sino una reflexión profunda sobre la empatía, la solidaridad y el cuidado hacia los demás. Las emociones experimentadas y transmitidas a través de la actuación han reforzado la idea de que el teatro es una herramienta poderosa para generar conciencia, fomentar la reflexión y promover la comprensión mutua.
- El teatro como nuevas formas de aprendizaje; a través de una metodología (máscaras) los adolescentes usan la representación escénica como herramienta de comunicación para exponer lo que sucede en su realidad. De alguna manera establecen formas de “convivencia escolar” ya que fomentan el

respeto, el cuidado, etc., ante situaciones específicas como el de una enfermedad.

En definitiva, esta experiencia ejemplar se erige como un claro ejemplo de **“Teatro para la Vida”**. Va más allá de la representación escénica convencional al incorporar elementos terapéuticos y emocionales que enriquecen el proceso educativo. Al reconocer el valor de las emociones y alentando a los estudiantes a explorar y expresar sus sentimientos a través del teatro, se les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades esenciales para su bienestar personal y su interacción con el mundo que les rodea. En última instancia, esta iniciativa demuestra cómo el teatro puede trascender el mero entretenimiento y convertirse en un instrumento transformador que forja conexiones humanas significativas y promueve un aprendizaje holístico y enriquecedor.

---

## REFERENCIAS

---

- Araujo, G., Marli, S., Trozzo, Ester, Torres, S., Salas, B. (1998) Teatro, adolescencia y escuela: fundamentos y práctica docente. Bs.As. Aique Editorial.
- Bisquerra, R. (Coord.); Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, È., PérezGonzález, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells O. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona), España: Hospital Sant Joan de Déu.
- Cervera, Juan. Teoría y técnica teatral, Biblioteca Virtual Universal, <http://www.biblioteca.org.ar/libros/132871.pdf>
- GROTOWSKI, J (2008) Hacia un teatro pobre. México. Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología- Diseños Curriculares para Educación Secundaria - Gobierno de la provincia de Salta 2010.

# Trayectorias en movimiento: abordaje de problemáticas socioafectivas en colegios secundarios rurales

## Eje temático 1:

Educación y comunidad: Entramados entre las políticas educativas y las definiciones institucionales.

**1.6.-** Atención a la diversidad desde abordajes institucionales. Equipos de conducción y acuerdos pedagógicos institucionales y/o interinstitucionales.

## Carlos Alfredo Colque

Profesora en Ciencias de la Educación  
y Profesora de Historia  
carlosalfredocolque7@gmail.com

## Margarita Matilde Muruaga

Profesora en Ciencias de la Educación  
maguiam18@gmail.com

## RESUMEN

Esta ponencia busca comunicar y compartir los trabajos y las acciones realizadas por la Coordinación de Educación Rural de la provincia en relación al abordaje de las problemáticas que afectan las subjetividades y afectan la vida escolar de los y las adolescentes.

Los contextos rurales se presentan como espacios desafiantes para trabajar sobre problemáticas sociales que ingresan a la escuela y afectan las trayectorias de los y las estudiantes de estos ámbitos tan complejos y particulares. Por ello, resultó fundamental brindar herramientas para trabajar sobre temas que marcan y dejan huellas en las subjetividades de los y las adolescentes, es decir, en los modos de pensar, sentir y actuar en el mundo.

Frente a estos desafíos se consideró necesario propiciar espacios de encuentro donde se conjuguen saberes, conocimientos, análisis, experiencias y reflexiones en torno a temas como consumos problemáticos, violencia en noviazgo adolescente y prevención del suicidio desde un abordaje pedagógico y socio afectivo.

**Palabras Claves:** Adolescencias en la ruralidad-socio afectividad, problemáticas que afectan la vida escolar.

## INTRODUCCIÓN

La presente ponencia, implica la presentación del trabajo articulado que viene llevando adelante la Coordinación de la Educación Rural de la provincia con otras instituciones y organismos para acompañar a docentes y directivos del nivel secundario de ámbito rural, desde una perspectiva socio afectiva en relación a la prevención y la intervención sobre aquellas problemáticas socioafectivas que inciden en las trayectorias educativas de los y las estudiantes.

En este sentido, lo presentado se enmarca en el Sub-Eje 1.6: Atención a la diversidad desde abordajes institucionales. Equipos de conducción y acuerdos pedagógicos institucionales y/o interinstitucionales, correspondiente al Eje temático I Educación y comunidad: Entramados entre las políticas educativas y las definiciones institucionales; explicitados en documento marco del presente congreso.

De esta manera, ante los enormes desafíos que se presentan en la ruralidad, creemos que es menester seguir llevando adelante un acompañamiento sostenido hacia docentes, directivos y estudiantes en el desarrollo de conocimientos, brindando las herramientas necesarias que les permitan poder construir estrategias y dispositi-

vos de prevención e intervención ante aquellas problemáticas que irrumpen la escena y la vida escolar, mediante el acompañamiento de otros actores institucionales dentro de un trabajo articulado y mancomunado.

---

## DESARROLLO

---

La Coordinación de Educación Rural, durante el periodo 2022, realizó visitas en terreno a diferentes comunidades educativas de nuestra provincia con el propósito de conocer las demandas y necesidades propias del ámbito rural para así generar líneas de acción que permitieran responder a las diferentes inquietudes de docentes y directivos, basándose en las particularidades de estos espacios sociales tan complejos y diversos.

A partir de allí, surge y se sostiene el Proyecto "Trayectorias en Movimiento" del cual se desprenden dos líneas de acción que buscan acompañar las trayectorias escolares de los y las estudiantes desde una mirada socio afectiva. En este sentido, hubo un pedido por parte de estos actores institucionales, es decir docentes y directivos, en trabajar sobre diferentes problemáticas sociales que se cristalizan en las escuelas e impactan en las trayectorias educativas de los y las estudiantes de zonas rurales, como así también en sus propias subjetividades. Dichas problemáticas demandadas necesitaban ser abordadas. Ellas hacían referencia a los Consumos Problemáticos, a la Prevención del Suicidio y a la Violencia en el Noviazgo adolescente.

Por un lado, se decidió trabajar con docentes y directivos del ámbito rural de toda la provincia en un curso de capacitación denominado "*Abordaje de Problemática socioafectivas en comunidades educativas rurales*". Mientras que, por otro lado, se fueron desarrollando talleres denominados "*Abordaje socioafectivo en prácticas educativas para estudiantes de colegios secundarios rurales*", que como su título indica estaba destinados a estudiantes del nivel secundario, donde primó el trabajo de construcción colectiva a partir de dinámicas que posibilitaran el aprendizaje conjunto y la reflexión de las temáticas presentadas.

En relación al curso, tuvo como objetivos fortalecer la implementación efectiva de la ESI, abordar

los consumos problemáticos y la prevención del suicidio en base a las normativas y lineamientos curriculares vigentes, brindar a los y las docentes las herramientas y orientaciones necesarias para el abordaje de estas problemáticas desde una dimensión socio afectiva. Esto implicó la promoción de un espacio de trabajo con ellos, a partir del diálogo y la escucha atenta como forma de interacción e intercambio que permitió la deconstrucción de ciertos prejuicios o imaginarios sociales en relación a estos temas.

El mismo se realizó de manera virtual (encuentros sincrónicos y asincrónicos) en articulación con el área de Proyectos Especiales y el Programa de Orientación Escolar, ambos pertenecientes al Ministerio de Educación de la provincia. Se contó con la participación de aproximadamente 70 instituciones del ámbito rural de toda la provincia y con una matriculación de 227 docentes y directivos que tuvieron la oportunidad de participar de los encuentros sincrónicos con especialistas en los temas mencionados, reconociendo la importancia de trabajar con otros actores, instituciones y áreas de manera conjunta.

Por otra parte, pensar este proyecto y sus líneas de acción, significó no solo trabajar la complejidad de las temáticas desde un abordaje pedagógico, sino que implicó también, contextualizar las mismas a partir de la singularidad de los distintos espacios sociales rurales, comúnmente pensados como lugares homogéneos y únicos.

Durante el curso de capacitación, pudimos rescatar las voces de los y las docentes de las diferentes instituciones dando cuenta que, si bien compartían muchas experiencias, a medida que nos adentramos en las problemáticas, las mismas iban tomando varios matices puesto que, la heterogeneidad de las situaciones y la complejidad de sus interacciones y vínculos, se convertían en escenarios particulares y diversos de trabajar.

Con lo explicitado anteriormente, el equipo de la Coordinación elaboró y pensó dichos encuentros desde una mirada que concibe a la ruralidad como un entramado de relaciones que se entretienen alrededor de diferentes dimensiones que hacen a la particularidad de los territorios. Ya no hablamos de "lo rural" como idea homogeneizadora, sino que lo denominamos *espacios sociales rurales* para reconocer sus diferencias y sus particulari-

dades. En ese sentido, como señalan las autoras Elisa Cragnolino y María del Carmen Lorenzatti (2002), se conceptualiza al mismo como:

*"...el sistema de posiciones constituidas históricamente, definidas a partir de los recursos que disponen los actores, en tanto sujetos sociales, que suponen relaciones entre esas posiciones. (...) Se trata de una sociedad diferenciada, que no forma una totalidad única integrada por funciones sistemáticas y una única cultura común. Por el contrario, se reconoce la diferencia, la desigualdad y la lucha por el control de los recursos individuales y sociales...". (p. 65)*

Desde esta perspectiva, se reconoce la complejidad de estos espacios, por lo tanto, las formas de intervención fueron tratadas de manera situada y contextualizada para dar respuestas más concretas a las diferentes demandas y necesidades de la escuela y sus actores institucionales, teniendo en cuenta las características propias del territorio y los recorridos escolares que transitan sus estudiantes, muchas veces difíciles de explicar con cuerpos teóricos que circulan dentro del sistema educativo.

Entonces, frente a la particularidad del contexto rural, las realidades complejas que viven y el mundo simbólico que construyen los/as adolescentes y docentes que trabajan allí, resultó oportuno abordar estos temas que muchas veces están presentes en las aulas, pero pueden verse invisibilizados por otras situaciones que se viven en la institución.

En relación al trabajo con los y las estudiantes, se llevó adelante y, todavía tiene continuidad en este año, una serie de talleres realizados en terreno que tienen por objeto fortalecer la implementación de la ESI en las escuelas. Especialmente se buscó trabajar con los y las estudiantes a partir de la temática: "Violencia en el noviazgo", lo que implicaba reconocer y abordar la ESI desde los ejes perspectiva de género y valorar la afectividad.

El trabajo en taller permitió identificar y visibilizar los diferentes tipos y ámbitos de violencias que suelen estar presente en las parejas, como así también a deconstruir los mitos relacionados con el amor romántico, los cuales responden al sistema heteronormativo patriarcal y que inciden en los roles de género y en los vínculos afectivos.

También se trabajó en la deconstrucción de las masculinidades hegemónicas heteronormativas, para promover nuevas formas y prácticas más igualitarias y de respeto.

En definitiva, a través de los talleres y actividades se buscó que los y las adolescentes puedan pensar en construir nuevos vínculos más saludables, igualitarios, sin violencias basados en el respeto y la valoración hacia el otro u otra, reconociendo que un vínculo afectivo no solamente queda restringido en la relación de pareja, sino también en pensar en los vínculos y relaciones que se producen entre pares, las amistades y las familias.

La respuesta de los y las estudiantes fue bastante positiva ya que participaron activamente en cada una de las actividades propuestas por el equipo de la Coordinación, mostrando un enorme compromiso e interés hacia las mismas, incluso se debe destacar, el acompañamiento y la participación de los y las docentes de los colegios secundarios en donde se llevaron adelante dichas intervenciones.

Respecto a la problemática de Consumos, a partir de conversaciones e indagaciones con diversas personas e instituciones que trabajan en terreno, se pudo visualizar que la ingesta de alcohol en adolescentes es alta. Por lo tanto, nos resultó fundamental, *el abordaje de los consumos problemáticos* partiendo de la idea de que están fuertemente vinculados con la cultura de consumo en la que estamos insertos en tanto individuos. Es más, vivimos en una sociedad caracterizada por el constante bombardeo publicitario que promueve el consumo de todo tipo de objetos y sustancias como modos de construir lazos sociales y pertenencias identitarias. De esta manera el consumo se instala como el camino para el desarrollo humano, por lo que aquellos/as que no encajan o no cumplen con esta lógica son excluidos y marginados.

Ahora bien, este tipo de cultura puede transformarlos en problemáticos cuando afectan al sujeto y a su entorno. En este sentido Graciela Touzé (2006) los define como *"aquellos consumos que afectan en forma crónica u ocasional la salud física o psíquica de un sujeto o sus relaciones sociales"*. Es decir, un consumo es problemático cuando es excesivo y afecta la relación del individuo con su

entorno, ya sea laboral, afectivo o legal.

Cabe señalar que es multicausal, en donde interactúan diferentes variables, por lo tanto, su abordaje debe partir necesariamente desde la complejidad. Así también, hay que señalar que la noción propia de consumo problemático no debe restringirse al discurso médico y jurídico que ha prevalecido históricamente en donde sólo produce estereotipos y representaciones estigmatizantes y discriminatorias de aquellas personas que padecen adicciones. Por lo tanto, se decidió partir desde la Ley N° 26.586 del Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas, y también desde la mirada propuesta por los Lineamientos Curriculares para la Prevención de las Adicciones del CFE 256/15 en relación a los *“Consumos Problemáticos en el ámbito educativo”*, normativas que nos brindaron las herramientas necesarias de prevención, promoción de la salud y cuidado desde el ámbito educativo.

En este sentido, la función de la escuela en general y el rol del docente en particular juegan un papel importante en la prevención, promoción y acompañamiento de los y las estudiantes mediante acciones que permita tratar esta temática desde un abordaje pedagógico y desde una cultura de cuidados, brindando un espacio de diálogo y escucha para que los adolescentes sepan que pueden contar con la escuela como espacio de ayuda y protección cuando así lo requieran.

Otra de las temáticas que se puso de manifiesto en las instituciones estuvo referida al *noviazgo y la violencia* que se produce en los vínculos amorosos y afectivos entre adolescentes, pues sabemos que en esta etapa los y las estudiantes van experimentando nuevas formas de vinculación dentro de los procesos de construcción de sus identidades y subjetividades. Es por ello que, partiendo desde la ley 26.150 de la Educación Sexual Integral y la Resolución del CFE N° 340/18 que garantiza el desarrollo de los lineamientos curriculares de la ESI se buscó visibilizar y problematizar sobre los distintos tipos y ámbitos de violencia que se producen en las relaciones sexo-afectivas de los y las estudiantes, las cuales inciden de manera directa en las trayectorias educativas y en la propia vida escolar.

Por último, surgió la necesidad de tratar y abor-

dar *el suicidio e intento de suicidio*, desde la Ley Nacional de Prevención del Suicidio N° 27.130 como problemática que actualmente se está produciendo en diferentes ámbitos, tema difícil y doloroso cuando se trata de la muerte de un adolescente. Es claro cómo este tipo de sucesos dejan huellas en la escuela y en las personas que forman parte de ella, lo cual repercute en la propia vida escolar. De esta forma debemos señalar que el suicidio debe dejar de ser visto como una decisión libre e individual de un sujeto, pues como señala el psicólogo y psicoanalista Korinfeld Daniel (2016) *“cuando la angustia o el sufrimiento eclipsan la capacidad de elegir otras opciones, aún frente a la propia argumentación o afirmación del deseo de quitarse la vida, entendemos que se encuentra invalidada la libertad de elegir”*.

El suicidio, sin duda alguna, es una problemática que afecta a los y las adolescentes, por lo que es menester que en la escuela se realicen acciones de prevención y cuidado que sean tripartitas en el sentido de que habrá un antes, un durante y un después que el intento de suicidio o suicidio consumado haya ocurrido.

### **¿Por qué trabajar con adolescentes desde una mirada socioafectiva?**

Como equipo de la Coordinación de Educación Rural se decidió trabajar especialmente con las adolescencias porque se reconoce que esta categoría posee fronteras sociales antes que etéreas, por lo que varía histórica, geográfica y culturalmente. De este modo, ser calificado como adolescente dependerá de la sociedad en la que el/la sujeto/a esté inserto/a.

Con ello necesariamente debemos reconocer que en las ruralidades los y las adolescente viven situaciones que comparten con otros adolescentes del ámbito urbano, pero a su vez, se diferencian en algunos aspectos debido a las particularidades que presentan los diferentes contextos en los que se desenvuelven, sobre todo en relación al trabajo en las zonas rurales, aunque también es menester señalar que los y las adolescentes que habitan en las ruralidades, al igual que las adolescencias que viven en zonas urbanas, construyen sus identidades y subjetividades desde las relaciones sociales que establecen con sus familias,

amistades y con la propia escuela.

Asimismo, se sostiene que la adolescencia es una categoría social que implica un período de transición hacia la adultez, el cual no está plenamente definido, pues va variando según las propias coyunturas y contextos socio económicos, sociales y culturales. Como lo señala el autor Marcelo Urresti (2000) la adolescencia, *“se trata de una etapa transicional de la vida de las personas en la que se atraviesa una crisis profunda, un interregno que se origina en la madurez social y que se va definiendo con el proceso de las moratorias hasta desembocar en el reconocimiento social que supone ser adulto”* (p.3). El período adolescente implica el abandono, la pérdida del cuerpo y el lugar de ser niño/a, pero también implica la búsqueda de la identidad para llegar al mundo adulto, dentro de un proceso de construcción de autonomía por parte del/la adolescente, en donde explora diversos gustos en cuanto a la música, vestimenta, deporte, modos de comportarse, etc.

El reconocer la pluralidad en las adolescencias nos permite reconocer que las trayectorias educativas son diferentes, singulares y diversas en cada estudiante del nivel secundario. Por lo que el término adolescencias, de alguna forma, *“viene a denunciar o a visibilizar que no hay expresión singular capaz de albergar semejante desigualdad”* (Kantor, 2008: 24). Desigualdad que se traduce en el acceso no sólo a la educación, sino también a otros derechos como la alimentación, la vivienda, los servicios básicos, al esparcimiento, al desarrollo de la autonomía y a la participación, por ejemplo.

Es por estos motivos que, desde la Coordinación de Educación Rural, creemos en la necesidad de reconocer a los adolescentes como sujetos/as activos con capacidad de opinar, tomar posición, participar e involucrarse activamente en el ejercicio pleno de la ciudadanía. Por tal motivo, es que nos propusimos como equipo técnico jurisdiccional, acercarles una serie de actividades a través de talleres, para abordar temas y problemáticas que están presentes en sus vidas e inciden en la construcción de sus subjetividades e identidades. Las Problemáticas y los temas trabajados, como ya se ha venido mencionando, hicieron fuertemente hincapié en la violencia en el noviazgo adolescente desde una mirada socioafectiva. Esto im-

plizó necesariamente contar con la participación de los y las adolescentes con el objetivo de poder deconstruir ciertos mitos y prejuicios que suelen encapsular y generar ciertos tabúes a la hora de charlar, dialogar y visibilizar estos problemas tan presentes en nuestros/as jóvenes.

Trabajar desde una mirada socioafectiva implica hacer mención a la función que tienen las emociones en los y las estudiantes, las cuales se expresan a través de los deseos, sueños, pensamientos y el propio cuerpo, mediante los gestos y expresiones. Como señala el antropólogo Le Breton David (2012) *“de una sociedad a otra, -los seres humanos- sienten afectivamente los acontecimientos a través de los repertorios culturales diferenciados que son a veces similares, pero no idénticos”* (p. 75), es decir se reconoce que las emociones son construcciones sociales y culturales que forman parte de la identidad de cada uno de los sujetos y cuya expresión va variando según los contextos en donde se relacionan y se sitúan.

De esta manera, retomando nuevamente a Le Breton (2012), *“la emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, relación, regulación de un intercambio, se modifica de acuerdo con el público, el contexto; se diferencia en su intensidad, e incluso en sus manifestaciones, de acuerdo a la singularidad de la persona”* (p. 75).

En base a lo enunciado, nuestras ideas, pensamientos, creencias y aún nuestros posicionamientos no son neutros, pues se encuentran impregnados de emociones y sentimientos. Como las emociones tienen un fuerte arraigo en el mundo simbólico y en cada historia personal, será necesario tomar en serio la necesidad de revisarlas críticamente, sobre todo la producción y significación cultural de las mismas.

Entonces, ¿Qué rol juega la escuela en el abordaje socioafectivo? Si nos posicionamos en la Educación Sexual Integral (ESI) reconocemos que dentro de su perspectiva integral aparece como uno de sus ejes centrales: valorar la afectividad, el cual pone acento en el armado de los lazos, en donde la escuela debe proponer y generar espacios en donde los y las estudiantes expresen sus sentimientos y emociones, hacerse entender y poder también leer en el otro sus expresiones de afectividad, reflexionar junto con otros/as sobre los vínculos humanos y su repercusión en la vida

socio emocional de cada ser humano, pues son aprendizajes que nos llevan toda la vida, pero que es preciso acompañar desde la escuela de diferentes maneras.

Para ello es menester poner en cuestión aquel mito respecto a “dejar fuera del aula lo que sentimos”, ya que es imposible llevar adelante nuestra tarea docente sino tenemos presente que nuestros/as estudiantes tienen emociones y afectos que se ponen en juego dentro de los procesos de aprendizajes que se desarrollan en el aula, incluso los mismos docentes expresamos emociones en nuestras propias prácticas que inciden en los vínculos pedagógicos que se establecen con los y las estudiantes y los contenidos que buscan enseñarse y transmitirse.

Podemos señalar entonces, que la escuela debe enseñar sistemáticamente a reflexionar sobre las actitudes como la escucha, la empatía, la solidaridad, la inclusión, el respeto y el amor. Esto permite construir lo que la antropóloga Rita Segato (2018) denomina *“el proyecto histórico de los vínculos, que insta a la reciprocidad y produce comunidad”*, cuyo centro es la sociabilidad y el campo relacional.

Es así que la escuela debe constituirse en un espacio para aprender a estar con otros/as que piensan y sienten diferente desde el respeto y la valoración. Debe ser un espacio para aprender a resolver democráticamente y respetuosamente los conflictos para avanzar en mejores acuerdos y soluciones a los problemas de la convivencia cotidiana. En este sentido, es parte de la escuela brindar a estudiantes habilidades y oportunidades reiteradas de tematizar los conflictos, ponerles palabras y avanzar hacia posibles resoluciones consensuadas.

---

## CONCLUSIONES

---

En relación al trabajo desarrollado es menester reconocer los enormes desafíos que tenemos en los colegios rurales de nuestra provincia para abordar las distintas problemáticas que afectan e inciden en las trayectorias educativas de los y las estudiantes del nivel secundario. Como se ha señalado, nos pareció importante el poder trabajar con docentes y directivos en la formación, que per-

mitiera la adquisición de las herramientas y protocolos necesarios, en concordancia con las normativas y lineamientos curriculares vigentes de cada problemática trabajada con el objeto de que estos actores institucionales puedan garantizar la implementación de los protocolos de prevención establecidos y el acompañamiento necesario hacia aquellos estudiantes que se encuentran atravesados y afectados por tales problemáticas y situaciones, reconociendo a estos últimos, como sujetos/as de derechos al considerarlos partícipes activos en cada una de las actividades y decisiones que lleven a cabo en la institución escolar.

Consideramos, desde la Coordinación de Educación Rural, que el trabajo en los colegios secundarios debe ser sostenido y mancomunado, en donde también deban participar otros actores institucionales para actuar, sobre todo, ante aquellas situaciones que se presenten como compleja e irrumpen la vida escolar. Es por estos motivos que este año, como equipo de la Coordinación, decidimos organizar un ciclo de ateneos titulado: *“Abordaje de Problemáticas Socioafectivas desde la Pedagogía del Cuidado en comunidades educativas rurales”*, el mismo está destinado a docentes y directivos de nivel secundario del ámbito rural en toda la provincia en un intento de llevar adelante el trabajo continuo y sostenido que se viene realizando desde el año pasado.

Este año, hemos decidido trabajar desde las premisas, propuestas y estrategias que brinda la Pedagogía del Cuidado que busca promover el bienestar y el cuidado de la salud de los y las estudiantes. Pero ¿Qué significa pensar la escuela como un espacio de cuidado? Se debe considerar al cuidado como una zona de relación entre la educación y la salud. Desde el lado de la escuela, implica constituirse como un espacio de cuidado que promueve y protege derechos en el marco del Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (SPID de NNyA), a través de la ley 26.061/05. De esta manera la escuela asume prácticas de cuidado que apuntan al cuidado personal y la promoción de la autonomía, la construcción de lazos que suponen la preocupación por las otras/os y el vínculo interpersonal. Todo ello permite reconocer que la escuela viene demostrando que las prácticas de cuidado constituyen parte de la tarea educativa.

Hay que señalar hoy en día la presencia de un cambio de visión y paradigma respecto a los niños, niñas y adolescentes, pasando de un paradigma tutelar a un paradigma de protección integral, en donde las infancias y adolescencias empiezan a ser concebidos como sujetos/as de derecho, activos y participes en todas las acciones en las que se vean involucrados. Como así también, se reconoce el derecho a una vida en común más justa e igualitaria al promover más y mejor democracia, fortaleciendo los derechos humanos.

Así mismo, en la ley de Educación Nacional 26.206/06, muchos de sus artículos señalan la importancia de trabajar de manera transversal al tema del cuidado en el ámbito educativo, como, por ejemplo, apuntar a la formación integral, la promoción de proyectos de vida, los valores de libertad, igualdad y respeto a la diversidad, la importancia de la participación o la resolución pacífica de conflictos, entre otras acciones. En donde claramente la formación integral apunta a que los y las estudiantes puedan desarrollar la conciencia de sí misma o mismo, del propio cuerpo y ajeno, de la identidad y las emociones, de los distintos niveles de autonomía y sobre propio lugar en la sociedad.

Desde este posicionamiento es que, desde la Coordinación de Educación Rural de la provincia, seguimos sosteniendo esta línea de acción abordando nuevas problemáticas y temas que inciden en la vida escolar en la trayectoria de los y las adolescentes, como lo son la Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia, la Convivencia Escolar y los Consumos Problemáticos (en este último partimos desde el consumo de las redes sociales). Para ello, llevamos a cabo una serie de articulaciones con otros organismos e instituciones como son el área de Proyectos Especiales de la Secretaría del Planeamiento Educativo, Supervisión de Salud Adolescente dependiente del Ministerios de Salud de la provincia y, también se está articulando con la División Educación Preventiva, Dirección de Prevención y Orientación Comunitaria dependiente de la Policía de la Provincia de Salta.

La estrategia de poder trabajar articuladamente con otros organismos e instituciones nos permite encauzarnos en los postulados de la ley 26.061/05 que garantiza Sistema de Protección In-

tegral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, por cuanto promueve el trabajo en redes con otros actores, instituciones y organismos.

Para ello, es necesario llevar adelante un mapeo territorial desde la propia institución escolar que permita reconocer e identificar aquellos actores, instituciones u organismos con los que se puede trabajar de manera conjunta, integral y en corresponsabilidad, en relación a la prevención de las problemáticas que puedan presentarse en la vida de los y las estudiantes. Pero también en la intervención sobre aquellas problemáticas ya presentes y que afectan tanto las subjetividades como también las trayectorias educativas motivo por el cual, se necesita la atención y la intervención adecuada, siempre desde una mirada socio-afectiva y del cuidado.

---

## REFERENCIAS

---

- Cragnoilino, E., y Lorenzatti M. del C. (2002) Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 (2) p. 65. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14988>
- Kantor, Débora (2008). *Rasgos de las nuevas adolescencias y juventudes*. En "Variaciones para educar a adolescentes y jóvenes". Buenos Aires. Edit. Del Estante Serie Educación.
- Korinfeld, D. (2016). Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento Y corresponsabilidad. *Revista Voces de la Educación*, 2(2), pp209-219. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/79/70>
- Le Breton, David (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de estudio sobre los cuerpos, emociones y sociedad*. Vol. 4. Núm. 10, pp 67-77. Universidad Nacional de Córdoba. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273224904006>
- Ley 26.061 de 2005. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. 28 de septiembre de 2005.

- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021). Cuidados. Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. 2ed. Buenos Aires. <https://www.educ.ar/recursos/157474/cuidados>
- Regato, Rita (2018). *Contra-Pedagogías de la Crueldad*. Buenos Aires. Prometeo libros.
- Touzé, Graciela (2006). *Prevención del Consumo Problemático de Drogas*. Un enfoque educativo. Buenos Aires. Troquel.
- Urresti, Marcelo (2000). *Adolescencia y juventud: dos categorías construidas socialmente*. En Tenti Fanfani, E. "Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y variaciones". Buenos Aires. Edit. Losada.

# Un proyecto para promover y sostener buenas prácticas de inclusión escolar

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

**María Celeste Chocobar**

Profesora en Ciencias de la Educación  
cele\_nta77@hotmail.com

**María Fernanda Perez Leiva**

Profesora en Ciencias de la Educación  
Prof. en Educación Especial  
fernandaperezleiva8@gmail.com

## RESUMEN

La presente ponencia surge de la necesidad de socializar lo realizado en el proyecto de "Articulación de las Prácticas Docentes del Profesorado de Educación Primaria (P.E.P.) y el Profesorado de Educación Especial (P.E.E.) del IES N° 6009, en las escuelas asociadas de nivel primario, denominado: UN PROYECTO PARA PROMOVER Y SOSTENER BUENAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN ESCOLAR".

Cabe destacar que, la propuesta surgió de la inquietud de los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria acerca de cómo, ellos como residentes del profesorado de Educación Primaria, debían responder ante los desafíos educativos de los procesos inclusivos de estudiantes con discapacidad en las escuelas asociadas donde realizan su formación. Asimismo, los estudiantes del Profesorado de Educación Especial se encontraban en las mismas instituciones, pero realizando un abordaje individualizado. Ante esta realidad se consideró la posibilidad de que comenzarán a abordar sus prácticas profesionalizantes de manera conjunta, bajo el rol de pareja pedagógica. De esta manera al identificar la necesidad de reorganizar y diseñar un apoyo articulado entre ambas carreras, surge el proyecto educativo enmarcado en la línea de Fortalecimiento Institucio-

nal 2022, para que los estudiantes puedan desempeñarse en las diferentes escuelas asociadas en las funciones de Maestro/a de apoyo pedagógico y Maestro/a de apoyo a la inclusión escolar.

Las Instituciones educativas involucradas en las líneas de acción del proyecto fueron:

**Institución formadora:** Instituto de Educación Superior n° 6009 (4° año de la Carrera del Profesorado de Educación Primaria y 3° año de la Carrera del Profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual).

### Escuelas asociadas:

- Escuela N° 4064 Dr. Facundo de Zuviría (Turno mañana 1° grado).
- Escuela N° 4704 -Ex Normal- (Turno tarde 3° grado y 5° grado).

Cabe acotar que, ambas escuelas están situadas en el área urbana de la localidad de Cafayate.

Para llevar a cabo la propuesta se formaron parejas pedagógicas, a las cuales se les asignó una institución educativa y un grado para realizar sus prácticas e intervenciones. Los practicantes iniciaron el proceso con observaciones participativas como instrumento interactivo de recolección de información. Ello les permitió observar, participar e implicarse de la realidad educativa en la que les tocaría actuar. Para poder sistema-

tizar la información se hizo uso de una grilla de observación, en la cual se han podido identificar y registrar, aspectos como: descripción de los hechos, inferencias subjetivas e hipótesis iniciales. Este instrumento les permitió posteriormente intercambiar miradas y focos, para poder planificar en pareja. La fortaleza de planificar en pareja pedagógica implica dentro del campo de la formación de las prácticas profesionales desarrollar un trabajo sostenido y sistemático. En este sentido, otro punto positivo fue la mejora de la comunicación entre los docentes de ambos profesorado que formaron parte del proyecto.

Los alumnos residentes del Profesorado de Educación Primaria, quienes se involucran dentro de la actividad áulica con todo el grupo de manera responsable, atendiendo diferentes modalidades y singularidades propias del aprendizaje, pusieron en marcha diferentes estrategias pedagógicas didácticas para dar respuesta a las diversas necesidades. Al mismo tiempo, han formado parte de los equipos interdisciplinarios que diseñan y ponen en marcha proyectos específicos de adecuaciones curriculares, según el caso de que se trate. Por su parte, los estudiantes del PEE llevaron adelante sus prácticas colaborando y sosteniendo los proyectos de inclusión de algunos/as alumnos/as que concurren al nivel primario y buscando promover estrategias inclusivas en un contexto de aula heterogénea.

La particularidad de esta intervención en pareja pedagógica radica en la planificación conjunta de las tareas a partir de un proyecto orientado por los docentes de Práctica de ambas carreras, por los docentes co-formadores y los MAI, en el marco de un Proyecto situado, diseñado y supervisado por los directivos de las escuelas primarias asociadas, los de la escuela especial y los coordinadores de carrera del instituto formador.

**Palabras Clave:** Prácticas - Inclusión Escolar - Apoyo - Corresponsabilidad.

## INTRODUCCIÓN

La línea temática con la cual se trabaja es la Inclusión Educativa. Con este proyecto se pretende dar respuestas a la necesidad de brindar apoyo

pedagógico en las escuelas de nivel primario, en el marco de las prácticas y residencias que realizan los y las estudiantes de 3° y 4° año de los Profesorados en Educación Primaria y Educación Especial del IES N° 6009 de Cafayate.

Hasta el momento, transcurso del año 2021, las experiencias de los residentes de Práctica IV del Profesorado de Educación Primaria y practicantes de Prácticas III del Profesorado de Educación Especial, se venían desarrollando a partir de acuerdos independientes entre los referentes institucionales de cada carrera y las instituciones asociadas. A partir de un diagnóstico realizado por los equipos docentes de Prácticas, las demandas que realizan co-formadores y directivos de las escuelas, y las necesidades propuestas por los estudiantes (practicantes y residentes) se identificó la necesidad de reorganizar y diseñar un apoyo articulado entre ambas carreras del IES para poder garantizar un proyecto de apoyo pedagógico más sostenido y sistemático, que permitiera realizar acompañamientos y seguimientos en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes de las escuelas primarias. Las escuelas asociadas del nivel primario cuentan en la actualidad con el apoyo de un/a MAI (Maestra/o de Apoyo a la Inclusión Escolar), sin embargo, la dedicación en el acompañamiento resulta insuficiente en numerosas aulas a raíz de la cantidad de niños y niñas que cada MAI atiende por escuela en el mismo turno. Y, por otra parte, hay estudiantes que, al no tener diagnósticos formales, no reciben el acompañamiento de la MAI. Sin embargo, desde protocolos pedagógicos, se pueden advertir necesidades específicas de apoyo a los aprendizajes.

Cabe aclarar que, esta instancia educativa, pretendió acompañar los procesos de práctica y residencia de los estudiantes del IES N° 6009, brindando apoyo educativo y buscando fortalecer el trabajo en pareja pedagógica ante procesos inclusivos en escuelas comunes permitiendo realizar seguimientos y orientaciones en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes de las escuelas primaria.

- Potenciar prácticas de enseñanza que reconozcan los saberes de las/los estudiantes de la formación docente y fortalezcan sus trayectorias formativas, para que se posi-

cionen como sujetos activos que ejercen un rol ético y político en su contexto.

- Fortalecer la vinculación del Instituto con las escuelas asociadas, para enriquecer la formación de las/ los futuros docentes.
- Participar activamente en el diseño, implementación y evaluación del Proyecto de Prácticas y Residencias, trabajando con protagonismo junto a compañeras/os y docentes, co-formadores y maestras/os de apoyo a la inclusión.
- Dominar los saberes disciplinares y didácticos necesarios para planificar propuestas situadas.
- Desarrollar capacidades para el trabajo colaborativo como pareja pedagógica para acompañar positivamente trayectorias escolares inclusivas.
- Realizar un análisis crítico y reflexivo de la propia práctica a partir de dispositivos de autoevaluación y coevaluación.

---

## DESARROLLO

---

La sociedad se constituye como un contexto de complejidad, dado que se conforma con gran diversidad de individuos con características diferentes tanto en el ámbito de lo social, cultural y afectivo.

En este contexto surgen conceptos como integración, inclusión, discriminación, diversidad, educación para todos, se tornaron frecuentes en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Por este motivo, la sociedad actual debe ser entendida en términos de complejidad, completitud y un ejemplo es el aula. En un aula conviven sujetos con realidades completamente distintas, complejas. Sin embargo, muchas veces, la diversidad, lo complejo, lo diferente en el ámbito educativo es sinónimo de problema, de conflicto, pero también puede ser entendida como una posibilidad de crecimiento, de una nueva realidad.

De este modo, la práctica educativa se organizó en función de la lógica de la homogeneidad, sostenida por una búsqueda de la uniformidad en la clase. La escuela como institución homogeneizante se enfrentó a lo largo del tiempo con una sociedad heterogénea, tal como postula González

Barrau "La tendencia a la homogeneidad (se destaca entonces) por considerar que todos los alumnos deben ser iguales, y que todos deben tener los mismos conocimientos y las mismas respuestas" ante el aprendizaje.

Por el contrario, un aula heterogénea deja en evidencia a sujetos con diferentes deseos, ideas, pensamientos y sentimientos, así como necesidades que pueden generar tensión en el aula, pero también en la comunidad educativa y en la sociedad. La heterogeneidad en las aulas se percibió, en varias ocasiones, como un inconveniente que es mejor evitar. En este sentido, la educación requiere una mirada compleja, completa y que atienda a múltiples necesidades, a diversos contextos, propios de la sociedad en la cual se entran los sujetos de aprendizaje. Este es el compromiso que la escuela asume con la sociedad y con el sujeto que se educa.

Para que el enfoque de la educación para la diversidad se ancle a través de las aulas heterogéneas es necesario pensar y diseñar la forma de trabajar en la escuela y en el aula con principios organizadores y didácticos diferentes de los que han estructurado el modelo tradicional (homogeneizador). Es en el diseño de los proyectos educativos en donde se plasman las ideas sobre cómo encarar la diversidad; es responsabilidad del docente crear un clima de confianza en el aula para que los estudiantes experimenten, indaguen, reflexionen, asuman riesgos y responsabilidades sobre su aprendizaje. (directores que hacen escuela, Anjinovich y Cancio, 2015, p. 2).

En este marco, para acompañar a los futuros docentes del IFD N 6009 en sus planificaciones y prácticas de enseñanza, el proyecto buscará fortalecer las condiciones institucionales para el desarrollo de la formación en contextos de excepcionalidad.

De esta manera, para que una institución educativa se desarrolle en un entorno diverso e inclusivo se necesita un profesorado capacitado y actualizado. Para esto, es fundamental que existan espacios de reflexión, investigación y planificación colaborativa entre los profesores a fin de identificar las estrategias más eficaces para la resolución de problemas. Además, es pertinente la definición clara de los roles, especialmente un trabajo colaborativo y cooperativo en función

del delineamiento de proyectos institucionales. Entonces, los profesores también son agentes de cambio social y, por tanto, una de sus funciones en este proyecto será dominar los saberes disciplinares y didácticos necesarios para planificar propuestas situadas.

Por otro lado, y para complementar el aporte de los autores mencionados, Sánchez Palomino y Torres González (en Rodríguez Cancio, s.f.) detallan las características organizativas que pueden favorecer una escuela abierta a la diversidad:

En primer lugar, la Flexibilidad: “Las estructuras organizativas se constituirán en el marco base de acción respecto a las decisiones de carácter curricular que se toman en el centro” (Rodríguez Cancio, s.f., p. 1092) en función de las necesidades de los estudiantes. Como segundo lugar, la Funcionalidad: Se deben promover cambios actitudinales que fomenten la superación de rutinas organizativas, con la adecuación de la dinámica de la institución a las necesidades de la diversidad del estudiantado. Terceramente, la Participación: Con relación a la planificación educativa se debe atender a “El currículo”, en sus diversas opciones como el proyecto institucional, la planificación del aula, reglamentos, circulares, etcétera; por otro lado, las planificaciones internas propias de la institución (configuraciones de apoyo, adaptaciones curriculares, diversificaciones curriculares, programas sociales, etcétera). Estrategias específicas para atender tanto las necesidades educativas en función del espacio físico, social, contexto psicológico y sensorial. Y, por último, la Comunicación: Definición de canales que promuevan y favorezcan el diálogo entre la comunidad educativa y la institución, y hacia el interior de la escuela de manera fluida y efectiva.

En este sentido, una escuela comprometida con una educación justa, atiende a las necesidades de derribar las barreras pertinentes para el acceso a la educación, la permanencia, el egreso y una verdadera inclusión educativa. Para garantizar este proceso es fundamental generar acciones a favor de la formación del sujeto. Desde los entornos institucionales se deben desarrollar acciones educativas con la expectativa de generar un efecto multiplicador en la promoción de buenas prácticas, construir espacios para el diseño de proyectos y formación. El proyecto ins-

titucional representa una excelente oportunidad para elaborar un currículum común, que tome en cuenta lo diverso y de este modo concentrarse en aquellas barreras prioritarias que es necesario diluir. Un proyecto institucional en el cual el currículum es considerado una herramienta abierta y flexible, toma en cuenta las potencialidades del grupo de estudiantes, prioriza la calidad y la mejora de las oportunidades de aprendizaje sobre este colectivo.

Un recurso esencial para confeccionar currículum en vías de derribar las barreras mencionadas para el aprendizaje y la participación es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El DUA “se enfoca en satisfacer las demandas educativas de la mayor cantidad de usuarios atendiendo a las múltiples necesidades” (Roma, 2017) “El DUA ayuda a estar a la altura del reto de la diversidad sugiriendo materiales de aprendizaje flexibles, técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer las múltiples necesidades” (CAST, 2008, p. 3), con refuerzo en las ideas del qué, cómo y por qué enseñar y evaluar con consideración de la integración en la sociedad actual.

Otro aporte normativo a tener en cuenta es la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que constituye un paso fundamental en el proceso de recuperación de la educación para la construcción de una sociedad más justa. (...) regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales incorporados a ella. (Ministerio de Educación/ Ley N° 26206). La Ley de Educación Nacional fija los ejes que regulan las políticas de la Nación en el ámbito educativo. En la misma se establece la atención a los estudiantes con discapacidad dentro de la modalidad educación especial.

En este sentido el sistema educativo argentino ha realizado significativos avances en las normativas que amplían, profundizan y consolidan los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. Este marco legal guía las políticas públicas y, en especial, las vinculadas con la promoción de la igualdad, la inclusión y el logro educativo de todos los estudiantes. (Ministerio de Educación, 2019).

En esta oportunidad, conoceremos diferentes resoluciones que regulan las políticas públicas en relación con la educación de estudiantes con

discapacidad y que buscan lograr una educación inclusiva. “Resolución CFE N° N° 155/11” Modalidad de educación especial; en este documento se plantea la política de la modalidad en vistas a profundizar la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del sistema educativo para asegurar la trayectoria escolar de los alumnos con discapacidad. (Ministerio de Educación y Deportes, 2016, pp. 4-5). La trayectoria escolar se define como el recorrido que sigue un alumno o un grupo de estudiantes en un tiempo determinado, desde su ingreso, permanencia y egreso, en otras palabras, es el seguimiento que la institución hace del comportamiento académico de cada uno de sus estudiantes respecto al desempeño escolar.

La resolución reconoce que las trayectorias reales responden a modos heterogéneos, singulares, variables y contingentes; en contraposición al concepto de trayectorias únicas, teóricas y homogéneas. En relación con las trayectorias de alumnos/as con discapacidad en el nivel inicial, se puede destacar el apartado 28 que señala: Las niñas y los niños con discapacidad que hayan acreditado terminalidad de primaria, ingresarán y cursarán en una escuela secundaria común; con el asesoramiento, aportes de los docentes y equipos técnicos educativos de educación especial en las configuraciones de apoyo que se requieran. Los/as estudiantes que, aun teniendo terminalidad de primaria, no puedan acceder a la totalidad de los espacios curriculares del nivel secundario, asistirán a escuelas o centros de educación integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad compartiendo, siempre que sea posible, espacios curriculares en escuelas con estudiantes de la misma franja etaria.

Se complementa con lo enunciado en los apartados 32 y 33: el apartado 32 hace mención a las posibilidades de pasaje entre las escuelas pertenecientes a la modalidad de educación especial y el nivel primario, que serán abiertas y flexibles, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la educación común. El nivel primario y la modalidad de educación especial serán co-responsables de asegurar las configuraciones y prácticas de apoyo necesarias en los casos que sean pertinentes.

En el apartado 33 establece que las escuelas primarias con sus modalidades se rigen por

el principio de inclusión, por tanto, el pasaje de un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel primario común a una de la modalidad, deberá ser una decisión de carácter excepcional. Las autoridades del nivel primario y de la educación especial serán quienes tomen tal decisión considerando las opiniones del estudiante y su familia. Siempre que sea posible, se privilegiará la escolarización en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes.

Este proyecto busca generar una educación inclusiva que requiere repensar nuevas maneras de encarar los procesos de enseñanza y aprendizaje descartando posturas rígidas y dando lugar a nuevas formas de transitar por el sistema educativo; garantizando una trayectoria educativa integral a los estudiantes con discapacidad. Esto implica una toma de decisiones relacionadas con las configuraciones de apoyo que posiblemente requiera; estas configuraciones refieren a las redes e interacciones entre personas, grupos o instituciones que se organizan para detectar e identificar las barreras al aprendizaje.

El beneficio e impacto que el proyecto propiciará en las organización o escuelas asociadas es de gran envergadura ya que permitirá promover y sostener buenas prácticas de inclusión escolar, así también, la institución de formación docente tendrá la posibilidad de realizar prácticas colaborativas con las dos carreras que se ven implicadas en dicho proyecto.

Los contenidos abordados en la realización de la propuesta de intervención fueron:

- Diseño, programación e implementación de propuesta de enseñanza. Toma de información para adecuar las propuestas a contextos y grupos de alumnos: las aulas inclusivas claves para pensar la educación inclusiva.
- Introducción de ajustes razonables y configuraciones de apoyo en escuelas comunes primarias.
- Práctica de la enseñanza. Diseño, programación e implementación de configuraciones de apoyo y ajustes razonables para alumnos incluidos en diferentes ámbitos educativos. Observación y ayudantía en escuelas asociadas
- Actividades planificadas en coordinación con el docente del curso, análisis y diseño

de estrategias y configuraciones de apoyo para alumnos en proceso de inclusión escolar de estudiantes con discapacidad en el nivel primario.

Algunas de las fortalezas identificadas en la implementación del proyecto fueron:

- Los estudiantes de ambas carreras pudieron coordinar acciones conjuntas como la planificación, configuraciones curriculares, recursos didácticos, metodología, evaluación, organización áulica (tiempo, espacio, agrupamiento) y todo aquello que facilite el proceso de aprendizaje de los alumnos/as.
- Se realizó un trabajo cooperativo con la pareja pedagógica logrando así una planificación para la diversidad.
- Que cada actor educativo sepa diferenciar, conocer su rol y el del otro.

A partir del desarrollo e intervención del proyecto, se han podido identificar algunos condicionantes internos y externos al mismo. Por un lado, dentro del campo de las prácticas profesionales se establece el desafío de trabajar en pareja pedagógica, ya que algunos estudiantes manifestaron que les costó planificar con otro compañero debido a la costumbre y naturalización de planificar clases de manera individual con las orientaciones del docente co-formador y el docente tallerista disciplinar del Instituto de Educación Superior. De esta manera, el condicionante fue el poder establecer acuerdos en relación a las planificaciones, entender el rol que cada uno debía cumplir, por otro lado, expresaron la dificultad de los tiempos, y que algunos al trabajar o tener diversas responsabilidades externas les costaba poder reunirse en horario institucional o extrainstitucional.

Otro condicionante externo al proyecto y que influyó negativamente en su desarrollo, fue el no contar con el profesor de Práctica Docente IV en el Profesorado de Educación Primaria. Dado que la profesora que estaba a cargo por diferentes motivos personales renunció a la materia correspondiente como así también al cargo de Coordinación de la carrera, de esta manera se prolongó en el tiempo la iniciación del proyecto, ya que se debió esperar que se realice la convocatoria y la designación a término de un docente.

Por último, en relación a la concreción de los objetivos propuestos en el proyecto, se alcanzó el poder promover la construcción de un trabajo colaborativo, ya que si bien en un primer momento los estudiantes identificaron algunos condicionantes vinculados a un primer acercamiento planificando en pareja, posteriormente manifestaron que fue una experiencia significativa en su práctica ya que les permitió visibilizar y profundizar sus conocimientos en relación a la inclusión educativa y al aula heterogénea.

Por otro lado, la comunicación entre los docentes de ambas carreras, se volvió más frecuente ya que fueron surgiendo distintos interrogantes, se establecieron acuerdos y reuniones para intercambiar miradas y tomar decisiones frente a situaciones emergentes en la práctica.

En lo que refiere a la evaluación de la propia Práctica docente, si bien se establecieron diferentes miradas en torno a la implementación del proyecto, faltó tiempo para seguir reflexionando entorno a visibilizar las competencias del futuro docente en el contexto actual atendiendo a las diversas demandas que suponen el desarrollo de habilidades y capacidades para la acción. Se han obtenido resultados valiosos a pesar de los diferentes condicionantes, fundamentalmente porque se ha podido intervenir en contextos reales y complejos, los cuales son parte de nuestra realidad.

---

## CONCLUSIONES

---

A partir de la finalización de la intervención del proyecto aún quedan desafíos por cumplir y transitar en la formación de la práctica docente. Si bien los estudiantes del tercer y cuarto año de ambos profesados del Instituto de Educación Superior 6009, pudieron vivenciar experiencias diferentes y significativas que los ayudaron y contribuyeron a pensar en su formación docente. Hay muchos aspectos a mejorar, uno de ellos es haber trabajado con más tiempo para conocerse mejor y realizar acuerdos en relación a las planificaciones y reajustes de las mismas en horario escolar.

En relación a las instituciones del nivel primario, si bien se pudo identificar un avance en cuanto al trabajo colaborativo del maestro/a de grado y

los estudiantes practicantes, aún falta profundizar concepciones y prácticas educativas que busquen garantizar la igualdad de oportunidades en lo que refiere al acceso del conocimiento. Por lo tanto, es necesario afianzar y trabajar en articulaciones buscando generar un espacio de comunicación y compromiso para dar cuenta de las demandas actuales que exigen y requieren ser aprendidas desde la trayectoria de formación profesional.

La relevancia académica en torno a la implementación del proyecto radica en que, a partir de la implementación del proyecto, se pudo establecer la importancia de reforzar un vínculo en el trabajo interdisciplinario entre las carreras del profesorado de primaria y el profesorado de educación especial en relación a las prácticas profesionales, lo que implica ampliar el foco de atención pero no solo desde una mirada instrumental del futuro docente en formación, sino desde el compromiso con la significatividad de las experiencias e intervenciones pedagógicas que implican conocer, comprender y tomar decisiones en contextos actuales y reales. En este sentido, aún queda mucho camino por transitar y muchos desafíos por superar, entre ellos nos encontramos aún con docentes que ejercen en la escuela primaria y tienen una mirada errónea en cuanto a la inclusión educativa, ya que a partir de intercambios de experiencias con los estudiantes practicantes se pudo manifestar su disconformidad y falta de predisposición para propiciar estrategias y contribuir a la satisfacción de las diversas necesidades del alumnado en relación a la apropiación de los aprendizajes.

---

## REFERENCIAS

---

### Libro impreso:

Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires. Paidós.

### Artículo científico en línea:

Mérida Martínez, Y. y Acuña Gamboa, L. A. (2020). Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>

### 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>

### Referencias:

CAST (Centro para la tecnología universal especial aplicada) (2008). Guía para el diseño universal del aprendizaje (DUA). Recuperado de [http://www.uco.es/aforac/media/recursos/Diseno\\_Universal\\_de\\_Aprendizaje.pdf](http://www.uco.es/aforac/media/recursos/Diseno_Universal_de_Aprendizaje.pdf).

Directores que hacen escuela, Anjinovich, R. y Cancio, C. (2015). Enseñanza en escuelas heterogéneas. Buenos Aires. [https://portaldelas escuelas.org/wpcontent/uploads/2016/03/1\\_a\\_Ensenanza\\_en\\_aulas\\_heterogeneas.pdf](https://portaldelas escuelas.org/wpcontent/uploads/2016/03/1_a_Ensenanza_en_aulas_heterogeneas.pdf).

González Barrau, L. (s.f.). ¿Homogeneidad o heterogeneidad en las aulas? ¿A quién educamos?

<https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/aportaciones/472-161>

Ley N° 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. Honorable Congreso de la Nación Argentina.

Rodríguez Cancio, M. (s.f.). Concepto de diversidad.

<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiiicon>

Roma, C. (13 de julio de 2017). De la integración a la inclusión: reflexiones sobre la práctica en el aula.

-<https://deceducando.org/2017/07/13/de-la-integracion-a-la-inclusion-reflexiones-sobre-la-practica-en-el-aula/>

-Resolución CFE N° 155/11 (2011). Modalidad de Educación Especial. Consejo Federal de Educación.

# TALLERES

## **EJE TEMATICO Nº 1:**

Educación y comunidad: Entramados entre las políticas educativas y las definiciones institucionales

## **EJE TEMATICO Nº 2:**

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria



**III CONGRESO  
PROVINCIAL  
DE EDUCACIÓN**

*Tendiendo puentes,  
dejando huellas*

# Claves prácticas para potenciar la educación con IA

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

1.4.- Uso de las tecnologías digitales para potenciar la enseñanza y el aprendizaje. La apropiación significativa. Bimodalidad y sostenimiento de trayectorias educativas.

*Coordinador del Taller*

**Melina Elizabeth Campos**

Profesora de lengua y literatura  
melinaelizabethcampos@gmail.com

*Facilitador 1*

**José Fernández Garnica**

Lic. en Ciencias de la Comunicación  
jochi83@gmail.com

*Facilitador 2*

**Mónica Estela Melgar**

Profesora de Geografía  
monimel77@gmail.com

*Facilitador 3*

**Pablo Roldán**

damianpabloroldan@gmail.com

## RESUMEN

En Argentina, se está adoptando la Inteligencia Artificial (IA) en la educación, lo que plantea desafíos éticos y sociales. La capacitación docente en IA se vuelve crucial para comprender, utilizar y evaluar estas tecnologías en el aula. El taller propuesto tiene como objetivo desarrollar capacidades y habilidades en los docentes, presentando usos prácticos de la IA en la educación, diseñando secuencias didácticas y socializándolas. La integración de la IA en la educación contribuye al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la UNESCO, transformando sistemas educativos y preparando a los estudiantes para un mundo tecnológico y globalizado.

**Palabras Clave:** Inteligencia Artificial - Innovación - Convergencia - Retos pedagógicos.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, Argentina está experimentando una rápida adopción de tecnologías de Inteligencia Artificial (IA) en diversos ámbitos, incluida la educación. Los sistemas de IA ofrecen la capacidad de procesar información, aprender y tomar decisiones, lo que puede resultar beneficioso para mejorar la eficiencia y personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esta implementación también plantea desafíos éticos y sociales que requieren un abordaje informado.

La demanda de capacitación docente sobre IA en las escuelas se presenta como una necesidad urgente para dotar a los educadores de conocimientos y habilidades que les permitan comprender, utilizar y evaluar críticamente estas tecnologías en sus prácticas educativas, lo que contribuye directamente con el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad desde una mirada integral, integrada y comunitaria. Es por ello que

la finalidad del presente taller es que los docentes logren comprender la naturaleza generativa de la IA, su potencial y limitaciones para una aplicación efectiva en el aula; siempre en un marco que fomente la honestidad y el uso responsable de estas herramientas, tal como afirma Mariana Ferrarelli.

Los objetivos que se pretenden alcanzar consisten en comprender qué son las IA, cuáles son sus potencialidades y desafíos en la educación; conocer herramientas gratuitas de IA para la educación y utilizarlas.

Los docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo se consideran destinatarios, puesto que las tecnologías de la IA pueden complementar y mejorar las prácticas educativas, pero es fundamental preservar el papel esencial del docente como facilitador del aprendizaje y el valor de las relaciones humanas en el aula. En palabras de Luciano Floridi, la IA no debe ser juzgada en términos de inteligencia humana, sino en su capacidad para lograr objetivos de manera efectiva, lo que refuerza la idea de que el foco debe estar en cómo estas tecnologías pueden ser utilizadas de manera significativa en el contexto educativo.

La duración del taller será de una hora con treinta minutos, será implementado a través de una videoconferencia de meet, retransmitida por streaming, por los profesionales Melina Elizabeth Campos, José Fernández Garnica, Mónica Estela Melgar y Pablo Damián Roldán. El cupo máximo de destinatarios previsto es de 300 docentes.

---

## 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.

Asimismo, adherimos a la idea de que el taller como estrategia pedagógica es un aprender haciendo, una metodología participativa de todos/as, es un entrenamiento que tiende al trabajo in-

terdisciplinario y al enfoque sistémico, que integra la teoría y la práctica promoviendo en los/as sujetos involucrados un aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la comunicación asertiva.

En este sentido, proponemos trabajar en tres momentos:

### 1° Momento:

En este primer momento desarrollaremos los usos prácticos y relevantes de la IA en la educación. Asimismo, se presentarán las IA gratuitas para crear imágenes, videos, audios, mapas mentales, y aplicaciones específicas de las diferentes áreas disciplinares. Dicha exposición dialogada, se llevará a cabo por los expositores: Lic. José Fernández, Prof. Melina Campos, Prof. Mónica Melgar y Téc. Pablo Roldán.

Tiempo: 30 minutos aproximadamente.

### 2° Momento:

En este segundo momento propondremos una actividad práctica. Se les pedirá a los asistentes que elaboren y diseñen una secuencia didáctica de aplicación de una o dos de las IA abordadas y presentadas en el primer momento. Este espacio será coordinado por: Lic. José Fernández, Prof. Melina Campos, Prof. Mónica Melgar y Téc. Pablo Roldán.

Tiempo: 40 minutos aproximadamente.

### 3° Momento:

En el tercer y último momento de este primer día del taller, se pretende socializar las secuencias didácticas planificadas por los asistentes, brindando retroalimentación en cada caso. Dicho momento, será coordinado por: Lic. José Fernández, Prof. Melina Campos, Prof. Mónica Melgar y Téc. Pablo Roldán.

Tiempo: 20 minutos aproximadamente.

---

## CONCLUSIONES

---

Sabiendo la línea de pensamiento propuesta por Flores- Vivar y García-Peñalvo (2023), las conclusiones a las que arriba el presente taller consisten en que el uso de aplicaciones de inteligencia artificial en la educación representa un paso cru-

cial en la búsqueda de alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la UNESCO, que persigue la equidad, la calidad y la educación para todos. Asimismo, la convergencia de los retos pedagógicos contemporáneos con la innovación tecnológica, así como la promoción del pensamiento computacional, ha propiciado la transformación de los sistemas educativos a nivel mundial.

Es por ello que cabe resaltar que la integración de la inteligencia artificial en el ámbito educativo trasciende el mero desarrollo de habilidades digitales, convirtiéndose en un derecho fundamental para los estudiantes. La adaptación de la currícula mediante enfoques STEM (o CTIM) refleja la necesidad de preparar a las nuevas generaciones para un mundo interconectado y tecnológico. Es más, esta revolución educativa se traduce en una enseñanza más personalizada y eficaz, donde los docentes pueden abordar diferentes estilos de aprendizaje y maximizar el rendimiento académico de sus alumnos. Asimismo, la educación actual evoluciona hacia un modelo que involucra y conecta a los estudiantes con su entorno, fomentando la participación activa y cultivando tanto el pensamiento computacional como el pensamiento crítico.

En definitiva, este proceso no solo potencia la labor de los docentes, brindándoles herramientas avanzadas para mejorar sus métodos pedagógicos, sino que también redefine el entorno de aprendizaje, convirtiendo las aulas en espacios de innovación y adaptación al futuro. La sinergia entre tecnología y pedagogía se revela como una fuerza transformadora capaz de facilitar cambios significativos, desde la mejora de la calidad de las clases hasta la creación de ecosistemas de aprendizaje más fluidos y enriquecedores.

---

## REFERENCIAS

---

- Artopoulos, A. y André, F. (2023). ChatGPT. Riesgos y Recomendaciones. Informe sobre riesgos, oportunidades de aprendizaje y recomendaciones sobre el uso de ChatGPT. (CIP UdeSA). [https://drive.google.com/file/d/1\\_7UxkuVey5yCp7ONOCvT5wwovAq-80m1E/view?usp=drivesdk](https://drive.google.com/file/d/1_7UxkuVey5yCp7ONOCvT5wwovAq-80m1E/view?usp=drivesdk)
- Chiapas Ortiz, F. y S. Novomisky (2022). *Navegan- do en la Infodemia con AMI. Alfabetización Mediática e Informativa*. Buenos Aires: UNESCO / Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual de Argentina. <https://drive.google.com/file/d/1HxsNtDD-4woxioLPaUJS9H9QmtaQDFbec/view?usp=sharing>
- Craig, G. (2023). ChatGPT en el aula. Redacción y la Comprensión Lectora en la Educación Secundaria. <https://drive.google.com/file/d/17vyS8bjqhLKYebKjjQKmEFoTy8CBAz9o/view>
- Ferrante, E. (2022). ¿Aprendizaje automático? Un viaje al corazón de la inteligencia artificial contemporánea. Vera. [https://biblioteca-virtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/6682/VERA\\_kuaa\\_Ferrante\\_AA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://biblioteca-virtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/6682/VERA_kuaa_Ferrante_AA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ferrarelli, M. (2023). “¿Cómo abordar la inteligencia artificial en el aula?” Documento No 17. Proyecto *Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?* Buenos Aires: CIAESA. [https://drive.google.com/file/d/1O\\_fmmRrvvEVVY4t2ZXyV3uqgfNjq1MKh/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1O_fmmRrvvEVVY4t2ZXyV3uqgfNjq1MKh/view?usp=sharing)
- Ferrarelli, M. (2023). Compilación de pruebas con ChatGPT y materiales sobre IA en educación (#iaED). Documento de trabajo: [https://docs.google.com/document/d/1OqsD6uoNGd-YWnYiyyD5Xp\\_r8GXrAco-6yg\\_JDSJugl/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1OqsD6uoNGd-YWnYiyyD5Xp_r8GXrAco-6yg_JDSJugl/edit?usp=sharing)
- Ferrarelli, M. (2023). *IA en educación. Aproximaciones a la inteligencia artificial desde la AMI*. Buenos Aires: INFOD - UNESCO - Def. Público. <https://drive.google.com/file/d/1PvSGZBvq-jFvQp6cL-vZivOpiz7uGnQLn/view?usp=sharing>
- Flores-Vivar, J. M., y García-Peñalvo, F. J. (2023). La vida algorítmica de la educación: Herramientas y sistemas de inteligencia artificial para el aprendizaje en línea. En G. Bonales Daimiel & J. Sierra Sánchez (Eds.), *Desafíos y retos de las redes sociales en el ecosistema de la comunicación* (Vol. 1, pp. 109-121). McGraw-Hill. [https://drive.google.com/file/d/1sitUqe\\_HkZmTHUa2EoGHiRbiR3xAwss3/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1sitUqe_HkZmTHUa2EoGHiRbiR3xAwss3/view?usp=sharing)
- Guía básica de la IA. Un glosario con los conceptos básicos de IA elaborado por Google y el



- Oxford Internet Institute. <https://atozofai.withgoogle.com/intl/es-419/>
- Herft, A. (2023). A Teacher's Prompt Guide to Chat-GPT. <https://drive.google.com/file/d/15qAx-nUzOwAPwHzoaKBjd8FAgiOZYclxq/view>  
<https://padlet.com/mferrarelli2/ia-en-el-aula-rp-qzrd1u8aiblpge>.
- Novomisky, S. (2020). *La marca de la convergencia : doce ensayos en busca de una narrativa* - 1a ed . - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. [https://drive.google.com/file/d/16AuehkporLxHAK\\_-RmNZZ7EtH-qYwkYuk/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/16AuehkporLxHAK_-RmNZZ7EtH-qYwkYuk/view?usp=sharing)
- Proyecto Humania - Chicos.net: Guías y materiales para docentes <https://www.chicos.net/humania/>
- Tablero interactivo con recursos e ideas para el aula. Curado por Mariana Ferrarelli:
- UNESCO (2022). *Recomendación sobre la ética de la Inteligencia Artificial*. Francia: UNESCO. <https://drive.google.com/file/d/1jQ0Pnfey-5FIYRFNE5k6jexLcOUkZN8PG/view?usp=sharing>

# Educar con tecnologías digitales: herramientas teórico-prácticas para abordar la enseñanza en contextos bimodales

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

1.4.- Uso de las tecnologías digitales para potenciar la enseñanza y el aprendizaje. La apropiación significativa. Bimodalidad y sostenimiento de trayectorias educativas.

Coordinadora del Taller

**Cintia Ortega Portal**

Licenciada y Profesora en Comunicación  
cintiaortegap@gmail.com

Facilitador 1

**María Rosa Chachagua**

Dra. en Comunicación  
chachaguamariarosa@hum.unsa.edu.ar

## RESUMEN

El taller pretende brindar a las/os educadores una formación sobre tecnologías digitales acorde a las problematizaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por TIC. Basándonos en conocimientos del campo de las Ciencias de la Comunicación y de la Tecnología Educativa, buscaremos aportar herramientas que les permitan conocer, identificar y hacer uso de las tecnologías digitales desde un enfoque propositivo como lo es el de la ciudadanía digital. Sobre todo participar activamente en el proceso creativo de enseñanza en contextos digitales, en donde la presencialidad empieza a tejerse con la virtualidad a partir de la enseñanza en contextos bimodales.

**Palabras Clave:** TIC - Enseñanza - Contextos Bimodales.

## INTRODUCCIÓN

Partimos de la premisa de que la pandemia, en tanto "incidente crítico" (Flanagan, 1954), nos

invitó a repensar y a resignificar las prácticas docentes y a empezar a sumergirnos en ambientes híbridos. Por tal razón, no se puede pensar la enseñanza desanclada de lo que los nuevos tiempos demandan, y con ello, la necesidad de espacios de capacitación que contribuyan a la comprensión de los nuevos lenguajes y narrativas mediático-tecnológicas. En ese sentido, este taller se enmarca dentro del *EJE II: Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria*, particularmente desde el ítem 1.4 "Uso de las tecnologías digitales para potenciar la enseñanza y el aprendizaje. La apropiación significativa. Bimodalidad y sostenimiento de trayectorias educativas".

En esta línea, y basándonos en conocimientos del campo de las Ciencias de la Comunicación y de la Tecnología Educativa, buscaremos aportar herramientas a las y los docentes que les permitan conocer, identificar y hacer uso de las tecnologías digitales desde un enfoque propositivo como lo es el de la ciudadanía digital. Así, proponemos poner en común un viejo debate, el de la inclusión de tecnologías digitales en el aula, pero que hoy debe invitarnos a una problematización proactiva



e integrando los espacios físicos presenciales con los espacios virtuales, lo que denominaremos una *"nueva forma de presencialidad"* (Res. CE 1716/ 22. CIN. Documento Orientaciones y propuestas en el marco de los procesos de reconfiguración de las opciones pedagógicas presencial y a distancia). En síntesis, proponemos la adquisición de herramientas teórico-metodológicas a docentes, que les permitan participar activamente en el proceso creativo de enseñanza en contextos digitales, a partir de la enseñanza en contextos híbridos.

El contexto actual requiere pensar la nueva profesionalidad docente de manera colectiva y colaborativa. Además, posibilita repensar las prácticas pedagógicas y reflexionar sobre nuevas formas de habitar el aula y organizar los tiempos, los espacios y las actividades que se proponen a los estudiantes. Es necesario resignificar la idea del tiempo, puesto que estamos frente a *"un tiempo expandido que concibe la construcción de conocimiento como un proceso de múltiples búsquedas, colaborativo, creativo y de diálogo, que se encuentra en el dinamismo de los hipervínculos y enlaces"* (Alonso y otros, 2022: p. 5). También se requiere *"asumir cambios paradigmáticos en las creencias, las metodologías y las prácticas de forma que configuren pedagogías emergentes"* (Área, 2017, p. 22).

Esta línea el trabajo con tecnologías digitales en el aula implica que los docentes se acerquen a las prácticas comunicativas de los adolescentes y jóvenes, pues una dificultad actual de la educación es la pérdida de sintonía con la realidad de los estudiantes (Scolari, 2014). Además, es un desafío de la escuela, re vincular con el estudiantado y propiciar instancias de fortalecimiento de sus trayectorias educativas.

Respecto del perfil, este taller está dirigido a docentes y estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo, interesados en potenciar e integrar las tecnologías digitales en la enseñanza.

Cupo: 50 personas.

Duración: 90 min.

### Objetivos del taller

- Aportar conocimientos teóricos y prácticos sobre la integración de las TIC al ámbito de la educación.
- Promover el uso innovador de las TIC y sus implicancias en las prácticas pedagógicas en

contextos bimodales.

- Identificar el rol protagónico en el trabajo con tecnologías digitales en el aula, desde el ejercicio de la ciudadanía digital.
- Propiciar la elaboración propia de estrategias y recursos didácticos digitales.

Responsables: Lic. y Prof. Cintia Ortega Portal y Dra. María Rosa Chachagua.

## DESARROLLO

Adscribimos una metodología de trabajo procesual, con instancias de inicio (indagación y presentación de los temas), desarrollo (problematización y trabajo de los contenidos centrales) y cierre (propuestas a construir juntos y reflexiones colectivas). La modalidad del taller pretende, presentándose como un dispositivo basado en la interacción, articular lo teórico con lo metodológico/instrumental y los aspectos de la realidad sobre la que se pretende actuar. Por ello, la propuesta busca constituirse en un lugar de reflexión, problematización, deconstrucción y profundización de los contenidos a desarrollar (Ander Egg, 2005).

En esa línea, el taller *"Educar con tecnologías digitales: miradas y herramientas para incorporar en clases"* busca contribuir a la formación docente partiendo de la premisa de que *"la escuela digital reclama otro modelo de profesionalidad docente que no sea dependiente de entornos o materiales prediseñados por agentes e instancias ajenas al contexto de enseñanza"* (Área, 2017, p. 22), sino que implique *"la selección y reutilización de los recursos digitales; la creación y gestión de entornos y materiales didácticos online; la tutorización y evaluación continuada de los aprendizajes; y la colaboración e intercambio profesional con otros docentes en la red"* (Área, 2017, p. 22). Es decir, buscamos que los docentes puedan apropiarse de herramientas teórico- metodológicas para participar activamente en el proceso creativo en contextos híbridos:

Participar del proceso creativo relacionado con la transformación de estos lenguajes requiere desarrollar nuevas habilidades y alfabetismos. Ello trasciende las segmentaciones disciplinarias tradicionales y estimula reconceptualizaciones a la vez que potencia nuevas convergencias creati-

vas. Esto implica adquirir una fluidez digital que no acaba en el uso diestro de la tecnología en sí, sino que guarda relación tanto con la capacidad de crear nuevas ideas como de poder utilizar herramientas digitales en beneficio del aprendizaje y desarrollo del individuo y de su comunidad (Cobo, 2016, p. 43).

Respecto a los momentos del taller, este se estructura de la siguiente manera:

#### **Primer momento:**

- Tiempo: 15 min
- Presentación de la propuesta y disparadores a partir del contenido “Ciudadanía digital: nuevos modelos de profesionalidad docente desde la bimodalidad”.
- Estrategia: Dinámica de presentación y rompe hielo virtual.
- Actividades:  
Las talleristas presentan la propuesta, objetivos y metodología del taller mediante power point. Posteriormente se propone a los estudiantes a participar del juego mediado por TIC “Ruleta preguntona”. Esta dinámica se creó en Power Point con el objetivo de mostrar al grupo la posibilidad de utilizar los recursos tecno-pedagógicos disponibles más allá de la conectividad a internet (sirve para contextos urbanos y rurales). La ruleta contiene preguntas que indagan sobre los conocimientos de los participantes sobre el uso de las TIC, aplicaciones, plataformas, redes sociales; así también consignas al estilo desafíos posibles de realizar de manera individual y colectiva mediante zoom.  
Al finalizar la intervención las docentes explican el uso de la dinámica y los fines para trabajarla de manera presencial, virtual y bimodal.
- Recursos: Cuenta de zoom, netbook.

#### **Segundo momento:**

- Tiempo: 60 min
- Propuesta colaborativa con TIC: Análisis de propuestas educativas implementadas desde la bimodalidad y ejercicio de elaboración de actividades para desarrollar en el aula (Articulaciones en plataforma Moodle, de manera asincrónica, con videoconferencias,

actividades online y offline para trabajar en el aula, etc.).

- Estrategia: Diagnóstico y posterior
- Actividades:
  - 1.- En un primer momento se recurre a la creación de una nube de palabras colectiva en torno a la pregunta ¿Qué potencialidades promueve trabajar desde la bimodalidad en nuestras prácticas de enseñanza? Esta se realiza mediante la aplicación <https://www.mentimeter.com/>. Para ello se comparte a los estudiantes un código numérico y código QR para participar. Buscamos en esta actividad sondear las percepciones, usos y sentidos que tienen los docentes en torno a la bimodalidad en la enseñanza. Posteriormente se abre una ronda de diálogo, destacando las principales palabras que arroja la aplicación.
  - 2.- En segundo momento, desde power point, se explican las características de la enseñanza mediante la bimodalidad (conceptos, conceptualización del rol del docente y características de las generaciones actuales, competencias del siglo XXI, etc.).
  - 3.- Actividad grupal por zoom: Se dividen grupos de manera aleatoria y se entregan casos en donde se implementó la enseñanza en contextos bimodales. Se solicita que identifiquen el nivel al cual se dirige, objetivos de enseñanza, articulaciones entre lo presencial y virtual, usos de los recursos tecnopedagógicos, competencias que promueve en el estudiantado. Por último, se solicita que elijan un nivel educativo y propongan una posible articulación de enseñanza mediada por la virtualidad.
  - 4.- Exposición grupal.
- Recursos: aplicación Mentimeter, ejemplos de experiencias educativas mediadas por la bimodalidad, notebook, zoom.

#### **Tercer momento:**

- Cierre.
- Tiempo: 15 minutos.
- Evaluación. El equipo comparte una pizarra virtual (<https://es.padlet.com/>) en donde los docentes volcarán brevemente los puntos a destacar de las experiencias analizadas y de

la experiencia posible a implementar en sus contextos educativos.

A su vez, se retoman ideas centrales y se destacan los logros alcanzados y debatidos por el grupo participante.

A fin de recopilar los alcances del taller, al finalizar se comparte un formulario Google con preguntas que den cuenta de los aprendizajes adquiridos, y la evaluación al equipo coordinador del taller, entre otros.

El Taller contempla la evaluación como una modalidad de trabajo que permite visualizar el grado de participación grupal, adquisición de conocimientos, y el compromiso con las tareas constituye el espacio de aprendizaje. El docente es parte involucrada en el proceso de evaluación, por lo tanto, debe hacer una mirada o lectura crítica permanente sobre su propia práctica y valorar las opiniones de los otros involucrados (los estudiantes) en su tarea cotidiana. Desde este posicionamiento, la evaluación posibilita un proceso que desemboca en la construcción de nuevos conocimientos y de nuevos aprendizajes.

---

## CONCLUSIONES

---

Este taller busca que, al finalizar la formación, las y los docentes puedan reflexionar críticamente sobre la integración de las tecnologías digitales en el ámbito educativo para, desde allí, reconocer las potencialidades y limitaciones de las mismas y elaborar propuestas significativas desde la bimodalidad. Por ello, se propuso partir de las miradas que los educadores tienen en torno a la bimodalidad, de modo que a partir de esto se puedan retomar las principales conceptualizaciones teórico-prácticas y posteriormente realizar un ejercicio de identificación en contextos educativos diversos.

Consideramos que la potencialidad del trabajo colectivo en una instancia de taller virtual posibilitará reconocer los alcances de la enseñanza bimodal. Por ello hemos apelado al uso de recursos tecno-pedagógicos con y sin conexión a internet. A su vez, y atendiendo al abordaje multidisciplinar, hemos buscado propiciar el intercambio entre docentes de distintas áreas que puedan pensar propuestas de articulación no solo entre lo

virtual y presencial, sino y principalmente desde los distintos saberes y disciplinas que hacen a la experiencia educativa.

En un escenario post pandémico ya no podemos obviar el trabajo con tecnologías digitales y debemos embarcarnos en aprender de aquello que nuestros estudiantes parecieran manejar con facilidad, aunque no así en el ámbito educativo. En este sentido, pretendemos aprender y reflexionar sobre los procesos educativos mediados con tecnologías digitales desde la planificación de nuestros contenidos.

En tal sentido, creemos que nuestras planificaciones docentes cumplirán sus propósitos cuando pueden formar parte de un conjunto de estrategias de mediación didáctica siempre preocupadas por las necesidades de los y las estudiantes, y de los procesos cambiantes que atraviesa el sistema educativo actual.

---

## REFERENCIAS

---

- Alonso, E.; Casado, N.; Gamberini, G.; Loustanau, G. y Torregiani, F. (2022). Orientaciones a las prácticas de enseñanza en escenarios híbridos. Área de Educación a Distancia - Facultad de Ciencias Sociales - UNCPBA
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Area, M. (2017): "La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg" en Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 16(2).
- Cobo, C., (2016). INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y DESOBEDIENCIA TECNOLÓGICA. Pág. 26 a 46. La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Uruguay: Debate.
- Cobo, C. (2016). La Innovación Pendiente.: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Penguin Random House.
- Edelstein, G. (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-edu>

- cando-en-las-escuelas-cuaderno-para-docentes /
- Kaplan, C. (2020) *De miradas protectoras y palabras amorosas*. Entrevista. Revista Saberes <https://revistasaberes.com.ar/2020/10/de-miradas-protectoras-y-palabras-amorosas/>
- Maggio, M. (2021). Educación en pandemia. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Mérida Martínez, Y. y Acuña Gamboa, L. A. (2020). Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- Pinto, L. (2019). Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo xxi. Documento básico. Fundación Santillana.
- Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. Anuario AC/E de cultura digital, 1, 71-81.
- Torres, M. (2012). La alfabetización en el aula del plurigrado rural. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006511.pdf>

# El gran desafío: desarrollar en los niños y adolescentes destrezas para la vida

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

**1.3.-** Propuestas de enseñanza innovadoras. Buenas prácticas. Prácticas reflexivas. Proyectos interáreas, interdisciplinarios o modulares. Aprendizajes integrales. Prácticas formativas en parejas pedagógicas. Aprendizaje colaborativo. Aprendizaje y capacidades para la vida, el trabajo y el desarrollo sostenible. La relación con proyectos comunitarios y sociales.

**1.6.-** La construcción de la convivencia escolar y los aprendizajes en la escuela. La centralidad de los vínculos y las emociones. Condicionantes del clima escolar propicio para el aprendizaje.

*Coordinador del Taller*

**Clelia del Carmen Avalos**

Profesora en Ciencias de la Educación – Maestra Quest – Diplomada en “Ética Social, Liderazgo y Participación Ciudadana”, en “Innovación Política” y en Metodología Desing Tinkhing  
clelia.avalos@gmail.com

*Facilitador 1*

**Teresa Ana Niboli**

Maestra Quest – Profesora de Enseñanza Primaria y Pre escolar – Post grado: Metodología de la Investigación Educativa  
teresaniboli@hotmail.com

*Facilitador 2*

**Laura Bruno**

Maestra Quest – Profesora para la Enseñanza Primaria y Pre escolar  
laurabruno60@hotmail.com

*Facilitador 3*

**Luciana Palacio**

Profesora de enseñanza básica y profesora de nivel inicial – Maestra Quest  
palacios\_lucia@hotmail.com

## RESUMEN

Hoy nuestros niños necesitan desarrollar respeto por ellos mismos y por otros; necesitan formar fuertes compromisos con sus familias, crear y sostener grupos positivos de amigos, con la comunidad y el mundo, necesitan la autoconfianza que viene del desarrollo y el reconocimiento de sus fortalezas. También necesitan entender cómo manejar sus emociones, poseer habilidad para fijarse metas y conocimientos y destrezas para permanecer saludables, prevenir el acoso y el abuso de sustancias.

LIONS QUEST, es un programa de aprendiza-

je socio-emocional que puede ayudar a los niños, niñas y adolescentes a obtener esas destrezas y habilidades necesarias para guiarlos a convertirse en ciudadanos saludables, libres y productivos.

**Palabras Clave:** Leones educando - maestro quest - aprendizaje socio emocional – entrenamiento.

## INTRODUCCIÓN

Los teóricos dicen que vivimos en un mundo VICA: Volátil, incierto, complejo y ambiguo. Nuestros niños crecen en este contexto. Transitamos

un mundo más veloz y vertiginoso en cambios y transformación, ansiosos por las novedades casi instantáneas y sucesivas. Hoy descubrieron algo, pero mañana otro descubrimiento nos sorprende, también el mundo se torna más precario respecto a la estabilidad de las cosas, y es a su vez incluso agotador por el estrés que significa adaptarse continuamente.

A su vez, la tremenda crisis económica, política, cultural, social que atraviesa el mundo hoy nos presenta realidades que muchas veces son difíciles de ver y creer. Solo repasar algunas problemáticas nocivas para nuestra niñez y adolescencia nos sitúa en nuestra compleja realidad:

- **Pobreza:** Las estadísticas muestran que un 61,6% —6 de cada 10— de niños y adolescentes (1 a 17 años) son pobres. Alrededor de 8,2 millones de niños a nivel país (UCA, mayo-2023).
- **Bullying:** Según el Observatorio Argentino de Educación, 1 de cada 10 niños sufre bullying y cyberbullying, considerando el 75,4% por aspecto físico y 54,5% amenazas y agresiones. Por tales estadísticas, Argentina es uno de los países con más casos en el mundo.
- **Violencia y maltrato infantil:** UNICEF Argentina reveló en abril del presente año que el 59% de chicos y chicas entre 1-14 años experimentó prácticas violentas de crianza. El 42% castigo físico y el 51,7% agresión psicológica.
- **Adicciones problemáticas:** Cada vez es más preocupante el número de niños, niñas y adolescentes que se inician tempranamente en el consumo de sustancias psicoactivas. Según la Sociedad Argentina de Pediatría las adicciones más frecuentes son: al alcohol, bebidas energizantes, tabaco, marihuana, uso excesivo de tecnología. Un artículo de Saenz Peña-Chaco revela que niños menores de 10 años están ya siendo tratados por equipos especializados.

En este contexto, lograr un aprendizaje de calidad que busque formar ciudadanos saludables, libres y productivos, debería centrarse en la persona que es cada niño-adolescente, en sus habilidades y potencialidades. En un marco colabora-

tivo, y participativo, en el que construya junto a los contenidos curriculares también la civilidad, la responsabilidad, el autocontrol, la autoconciencia y la autoeficacia.

El Programa Lions Quest es una importante alternativa de abordaje integral y comunitario oportuno y aplicable en estos tiempos.

En Argentina se viene implementando desde hace un poco más de 20 años. Se han entrenado más de 1000 Maestras Quest, hoy se aplica en 10 Provincias, y en Salta a partir del año 2016.

Los objetivos de este Taller son:

- Compartir contenidos del Programa LIONS QUEST - LEONES EDUCANDO
  - Socializar aprendizajes de las experiencias de aplicación del Programa Lions Quest
- Duración del Taller: 1 hora 15 minutos.

---

## DESARROLLO

---

Lions Quest –Leones Educando contiene programas amplios de prevención y desarrollos positivos de los jóvenes desde el nivel inicial hasta el primer año del nivel Secundario: *Destrezas para el Crecimiento y Destrezas para la Adolescencia*. Ambos reúnen a las familias, educadores y miembros de la comunidad para ayudar a los estudiantes a desarrollar destrezas de vida y ciudadanía dentro de un ambiente seguro, afectuoso y consistente.

Los objetivos principales de los Programas son:

- Involucrar a los alumnos, las familias, la escuela y a los miembros de la comunidad en la creación de un ambiente de aprendizaje que se base en las relaciones de solidaridad, grandes expectativas y participación significativa.
- Proveer a los alumnos oportunidades de aprender Destrezas Emocionales y Sociales necesarias para desarrollar una vida saludable y productiva.
- Promover un estilo de vida seguro y saludable.

Los Programas Lions Quest se desarrollan sobre la base de un enfoque educacional que se conoce como Aprendizaje Social y Emocional (SEL) por sus siglas en inglés. El SEL es un proceso a través del cual los alumnos y adultos adquieren y

aplican conocimientos, aptitudes y destrezas con eficacia para entender y manejar emociones, fijar y lograr objetivos, sentir y mostrar empatía por otros, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables, evitando comportamientos negativos.

Competencias básicas del aprendizaje social y emocional: autoconocimiento, autogestión, conciencia social, relaciones interpersonales y toma de decisiones responsables.

Cuando hablamos de Aprendizaje Emocional y Social, hablamos de:

- Prevención del bullying.
- Aprendizaje, servicio.
- Educación del carácter.
- Asociaciones entre escuela, familia y comunidad.

#### Impacto en las escuelas:

Está comprobado a través de la evidencia científica (Investigación Educativa), que en las escuelas en donde se desarrolla el Programa, el estudiante:

##### INCREMENTA:

- El rendimiento académico.
- El desarrollo de habilidades sociales y emocionales.
- El desarrollo del carácter.
- Toma de decisiones responsables.
- Ambiente escolar positivo.

##### DISMINUYE:

- Comportamientos disruptivos.
- Bullying.
- Suspensiones.
- Nivel de estrés de los alumnos.
- El trato violento entre ellos.
- Inasistencia.

Para una implementación exitosa:

- Plan de estudio.
- Elementos del Programa.
- Paso 1: Planificar la implementación.
- Paso 2: Implementar el Programa.
- Paso 3: Evaluar el proceso y los resultados.
- Paso 4: Adaptar y mejorar el Programa.
- Paso 5: Institucionalizar el Programa.
- Perfil del Educador.
- Diseño Educativo: 4 fases: Descubrir, co-

nectar, practicar y aplicar.

- Conformación del ELAP.
- Políticas de prevención educativa.

---

## CONCLUSIONES

---

Vamos a compartir los aprendizajes de las experiencias de aplicación del Programa Lions Quest - Leones Educando en distintas instituciones educativas del país.

**Testimonio 1:** Maestra Quest Soledad González - Docente EESOPÍ N° 8206 - Avellaneda - Pcia. de Santa Fe.

**Testimonio 2:** Maestro Quest Lic. Sebastián Puglisi - Secretario de Educación Municipal - Gral. Pueyrredón - Buenos Aires.

**Testimonio 3:** Maestra Quest Luciana Palacio - Docente - Esc 4439 Guillermo Sierra - Metán - Provincia de Salta.

**Testimonio 4:** Alumno Paulino Giordano - 6° Grado - Esc Bernardino Rivadavia - Las Varillas - Córdoba.

---

## REFERENCIAS

---

Duclos, Gemain, La autoestima en los adolescentes <https://www.buscalibre.com.ar/libro-que-hacer-para-desarrollar-la-autoestima-en-los-adolescentes/9786074571318/p/4856346>

La base de evidencia de como sucede el aprendizaje - Un consenso sobre el desarrollo social, emocional y académico [https://es.aft.org/ae/winter2017-2018/jones\\_kahn](https://es.aft.org/ae/winter2017-2018/jones_kahn)

Rotger, Marilina, Las emociones y el aprendizaje. <https://lumen.uv.mx/resources/files/documents/2022/5/29/6745/c2d3386f-34eb-4dd4-a2c1-44726fc58f40.pdf>

Libros propios de la Fundación Internacional de Lions Clubs

Guía universal del programa

Libro para padres "las familias como acompañantes"

Guía de recursos del facilitador (sala 5 años - 1° a 8° año)

Revista del alumno (sala 5 años - 1° a 8° año)

Diapositivas

Fichas de conexión familiar

# El juego dramático como recurso didáctico. Aportes para un aprendizaje significativo

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria

1.3.- Propuestas de enseñanza innovadoras. Aprendizajes integrales

Coordinador del Taller

**Sergio Eduardo Martínez**

Profesor de Teatro

sergiomartinez12345678910@gmail.com

## RESUMEN

El taller tiene como objetivo demostrar la importancia del juego dramático como herramienta pedagógica, destacando los beneficios que aporta en el desarrollo integral del niño, favoreciendo el desarrollo de sus capacidades y habilidades.

A pesar de la importancia que tiene este recurso dentro de las aulas, no es muy frecuente encontrarnos con instituciones que trabajen reconociendo el carácter metodológico de esta práctica. Así que, con la finalidad de demostrar la potencialidad del juego dramático como recurso educativo, esta propuesta tiene por objetivo que cada participante construya sus juegos dramáticos usando contenidos de diferentes áreas de nivel inicial y primario para su práctica en el aula.

**Palabras claves:** Juego Dramático - Dramatización - Didáctica - Aprendizaje

## INTRODUCCION

El taller tiene como temática principal la relación existente entre el juego y el teatro, centrándose así en el juego dramático como recurso didáctico. Tanto el juego como el teatro son dos conceptos muy presentes y fundamentales den-

tro de las etapas educativas. A través del juego también se fomenta la creatividad, la expresión y la imaginación, además de poder analizar cinco aspectos de la personalidad de los niños mediante su utilización: la afectividad, motricidad, inteligencia, creatividad, sociabilidad. (López, 2010, pág. 24-32).

El juego dramático forma parte del juego infantil, más bien es una forma concreta de este. Es decir, que mediante el juego dramático se fomenta la elaboración, el conocimiento sobre si mismo, sus inhibiciones, su lenguaje expresivo, verbal y corporal, así como su distribución en el tiempo. A su vez, el juego dramático está relacionado con la utilización del cuerpo, sus movimientos, gestos y actitudes; todos ellos con una intención comunicativa y representativa (Navarro, 2007).

Según (Mantovani 1993), el juego dramático es una forma de dramatización, la cual incluye el juego espontáneo y en ella el adulto es el que coordina y guía a los niños, que son quienes crean, inventan e improvisan a partir de diversos temas y personajes, elegidos bajo sus intereses y sin la necesidad de contar con público.

En este sentido, la elección de esta temática se debe a dos razones principales: la primera es la afinidad hacia el teatro y el juego como actividad y la segunda, la gran utilidad y los múltiples beneficios que tienen ambas para el desarrollo del niño, así como las posibilidades de entrecruzar

diferentes áreas para un aprendizaje significativo de cualquier contenido curricular y es ahí donde radica su carácter integrador.

La práctica de la actividad dramática ayuda a que los niños desarrollen todas sus capacidades (motoras, cognitivas, sociales y afectivas) siempre desde el juego, el cual forma parte de la propia actividad dramática y como toda praxis, el juego dramático posee sus características metodológicas para ser aplicado en el aula de manera eficaz.

### Destinatarios

Principalmente docentes de nivel inicial y primario aunque también pueden participar docentes de otros niveles. (15 participantes)

mática en el desarrollo integral de los niños de esta etapa educativa.

- Descubrir el juego dramático como actividad idónea para trabajar en las aulas de educación inicial y primaria
- Demostrar el potencial educativo de la actividad dramática como recurso didáctico.
- Elaborar una propuesta de intervención didáctica basada en el juego dramático como herramienta educativa a través de la cual trabajar de forma integral, interdisciplinar y lúdica.

## DESARROLLO

### Objetivos

- Conocer los beneficios de la actividad dra-

### Cronograma

Tiempo general: 1 hora y 30 minutos.

Momentos	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempo	Responsable
<b>Inicio - Socialización</b>	Juego teatral para romper el hielo	Juego Teatral	Dispositivos con acceso a meet /cámaras	10 m	Prof. Martínez
<b>Momento 1</b>	Explicación Teórica Ejemplos Explicación de la metodología del juego dramático	Explicación a través de diapositivas Explicación a través de diapositivas	Dispositivos con acceso a meet Fotos Videos	20 m	Prof. Martínez
<b>Momento 3</b>	Práctica. Elaboración de una clase usando el juego dramático  Elegir un contenido para trabajar el juego dramático  Diseño de estructura de clase para aplicación del juego dramático  Búsqueda de juegos previos para el trabajo central  Diseño del momento dramático  Actividades de cierre de la clase	explicación y descripción a través de pizarras colaborativas  Observación y Lectura  Diseño de cuadro de doble entrada  Escritura y Descripción del juego dramático general  Escritura y descripción	Dispositivos con acceso a meet Diseño curricular botiquín de juegos  Diseño curricular  Papel Lapicera lápiz Dispositivo digital para escribir  Botiquín de juegos (carpeta Drive)  Papel Lapicera lápiz Dispositivo digital para diseñar  Botiquín de juegos (carpeta Drive)	75 m	Prof. Martínez
<b>Momento 4</b>	Sistematización Puesta en común de algunos trabajos realizados en el taller. Reflexión grupal	Charla Debate	Dispositivos con acceso a meet	15 m	Prof. Martínez

---

## CONCLUSIONES

---

“El Juego Dramático como Recurso Didáctico: Aportes para un Aprendizaje Significativo” ha demostrado ser una herramienta valiosa en el contexto de propuestas de enseñanza innovadoras y en la promoción de aprendizajes integrales.

A lo largo de este taller se explorará cómo el juego dramático puede enriquecer la experiencia educativa al combinar elementos lúdicos y creativos con objetivos pedagógicos.

La utilización del juego dramático como recurso didáctico ha mostrado su capacidad para fomentar la participación activa de los estudiantes, permitiéndoles explorar y comprender conceptos de manera práctica y vivencial. A través de la representación de roles y situaciones, los alumnos no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan habilidades sociales, emocionales y comunicativas, fortaleciendo así su capacidad para enfrentar desafíos en contextos diversos.

El taller brinda las herramientas necesarias para la aplicación del juego dramático en cualquier aula de nivel inicial y primario. Cada docente, después de finalizar la capacitación, contará con las nociones básicas de la metodología del juego dramático para aplicarlas en sus futuras prácticas.

En relación al eje de propuestas de enseñanza innovadoras, hemos constatado que el juego dramático puede romper con enfoques tradicionales, generando un ambiente dinámico y atractivo que motiva el interés de los estudiantes. Al adoptar enfoques creativos y flexibles, los educadores pueden adaptar el juego dramático a distintos temas y áreas curriculares, transformando el proceso de aprendizaje en una experiencia única y memorable.

En cuanto a los aprendizajes integrales, el taller ha resaltado cómo el juego dramático involucra no solo el aspecto cognitivo, sino también el emocional, social y físico. Los estudiantes aprenden a trabajar en equipo, a comprender diferentes perspectivas y a expresar sus emociones de manera constructiva. Esto promueve un aprendizaje más completo y significativo, ya que los conocimientos adquiridos se enlazan con vivencias personales y se arraigan de manera más profunda en la memoria.

---

## REFERENCIAS

---

- Serrano, R. (2018) La importancia del juego dramático en Educación Infantil. Dramatización como recurso didáctico. (Facultad de educación de Soria) <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/31691/TFG-O-1332.pdf?sequence=1>
- Trozso, E., & Sampedro, L. (2004). Didáctica y teatro I: Una didáctica para la enseñanza del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria. Web
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010) Juego dramático. Hadas, brujas y duendes, de la Serie: El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza, Cuaderno 3. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNICEF
- Mantovaní, A. Ruano, G. Lazcano, M. J. y Ramiro, I. (1993) Dramatización. 2º ciclo de Educación Primaria (guía para el profesor). Madrid, España: Edelvives
- Navarro, R (2007) Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. Cuestiones pedagógicas, vol. (18), 161-172.

# El mapa de la escritura: invenciones del mundo y la palabra

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

1.3.- Propuestas de enseñanza innovadoras. Buenas prácticas. Prácticas reflexivas. Proyectos interáreas, interdisciplinarios o modulares.

*Coordinador del Taller*

**Guillermo Núñez**

Profesor en Lengua y Literatura  
grillo.cantor@gmail.com

*Facilitador 1*

**Luciana Arriaga**

Profesora en Letras  
arriaga.luciana.90@gmail.com

*Facilitador 2*

**Melania Sol Maidana**

Licenciada en Letras Modernas  
melaniasolmaidana@outlook.com.ar

*Facilitador 3*

**Carmen Cecilia Barboza**

Técnica en comunicación social  
barbozacarmen@gmail.com

## RESUMEN

La escritura, como brújula, nos orienta hacia el descubrimiento de los espacios, lugares y territorios de lo cotidiano desde donde elaborar ficciones. El taller se orienta a la exploración de las geografías reales, habitadas, que son -también- imaginarias, disidentes y alternativas para habitar la palabra como una frontera posibilitante y creadora del entorno.

A partir de la exploración de textualidades que indagan las geografías, invitamos al periplo de la escritura de invención, entendida como una práctica significativa para la enseñanza del mundo que queremos.

**Palabras Clave:** Geografías imaginarias - Escritura de invención.

## INTRODUCCIÓN

El taller se propone acompañar al fortalecimiento de experiencias formativas para desarrollar prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje críticos y emancipadores. Para ello, nos focalizamos en los procesos de escritura de manera lugarizada, al decir de Zulma Palermo; esto es, desde las coordenadas geográficas, epistémicas y culturales desde donde se produce. La escritura de invención, así pues, se presenta como aquel proceso desde el cual se favorece a la construcción y valoración de las formas locales del saber, entramadas con especificidades culturales y literarias que los participantes traen consigo.

A partir de esto, la propuesta se encamina hacia el estímulo de aquellas escrituras de invención que tramiten cartografías literarias disidentes en

Salta, Argentina y, por qué no, América Latina.

Desde el intercambio y debate de experiencias concretas de textos literarios de distintas regiones de Argentina y de Latinoamérica, exploraremos las condiciones de producción que habilitan a la creación de textos literarios, a saber, microrrelatos, haikus y otros textos de formato breve. El espacio, el territorio desde donde se participa en el taller y los saberes y sentidos que estos albergan serán las coordenadas para domiciliar existencialmente (Kush) a la escritura.

El espacio está destinado para *30 docentes de nivel primario, secundario y superior* que estén interesados en desarrollar propuestas de enseñanza innovadoras en clave de buenas prácticas de escritura y lectura (del texto literario, pero también de la realidad y los sentidos que la construyen) reflexiva y de modo interdisciplinario.

### Objetivos

- Promover buenas prácticas de escritura de invención desde una perspectiva epistemológica situada en articulación con los sistemas literarios argentinos y latinoamericanos.
- Fortalecer las experiencias formativas para una profesionalización del rol docente en relación con el pensamiento crítico literario y para una reflexión sobre las prácticas educativas literarias.

---

## DESARROLLO

---

### Momento 1

Se prevé: la presentación de lecturas individuales de fragmentos disparadores de un corpus literario y crítico constituido por bibliografía de las colecciones "Leer por Leer", "Leer abre mundos", Rimay Chasqui y material vinculado a las geografías disidentes, las cartografías literarias críticas latinoamericanas, entre otros.

### Momento 2

Se procederá, a la indagación del espacio y los lugares figurativizados en los textos literarios para, desde allí, proceder a la exploración de los territorios de los participantes en pos de movilizar los sentidos, experiencias y vivencias de estos.

### Momento 3

Desde consignas específicas de escritura, se propondrá la resolución de éstas con una posterior puesta en común, para la socialización de breves reflexiones y producciones de literarios elaborados.

### Momento 4

Breve retroalimentación a cargo de los talleristas, se compartirá una serie de reflexiones teórico-críticas desde el campo de la literatura y la escritura de invención.

Para desarrollar esta propuesta, trabajaremos con el taller literario como dispositivo pedagógico. La literatura es un discurso, una práctica social y un espacio/tiempo que nos damos para detener las agujas del reloj y los tiempos vertiginosos de lo cotidiano. La creación literaria, en tanto experiencia, es una manifestación cultural portadora de múltiples saberes. La creación tiene sus métodos:

- La observación de la realidad (realismo)
- La fantasía y lo fantástico como espacios para imaginar mundos posibles, entre otras.

Es así como la creación literaria, representa y reinterpreta sucesos a través de lenguajes diversos, para configurar los mundos imaginarios que hacen pie en la realidad empírica. Si la literatura es portadora de conocimientos, el taller literario es el laboratorio propicio para construirlos.

Asimismo, la creación literaria permite abrir opciones diversas al interior de regímenes de percepción estandarizados con el objeto de suspender las certezas y potenciar espacios de escucha y reconocimiento de los otros cuyas voces resuenan en los discursos. Este fenómeno de polifonía es concomitante al carácter polisémico del discurso literario. Ambas características permiten subjuntivar la realidad, es decir potenciar la imaginación de mundos posibles que obedecen a sus propias reglas, que incluso subvierten críticamente las condiciones de lo real. Entonces, es posible advertir que la escritura creativa conecta las percepciones imaginarias de los estudiantes con sus realidades para favorecer la invención de espacios liminales, intersticiales y deseables cuya materialización discursiva puede ser explorada en diversos formatos, géneros y superficies de inscripción.

---

## CONCLUSIONES

El presente trabajo contribuirá a generar una instancia donde se favorezca la puesta en palabra de la escena cotidiana, de la geografía que nos cobija y nos da pie para, desde una perspectiva epistemológica situada, ensamblar la literatura regional y latinoamericana con las propias maneras de habitar el espacio. Desde una propuesta disruptiva, proponer y promover maneras distintas de las tradicionalmente utilizadas en el aula para fortalecer otras prácticas de enseñanza.

En este sentido, y promoviendo un mapeo de cartografías literarias disidentes, se fortalecerán las perspectivas de experiencias docentes que contemplan y generen pensamiento crítico en torno a la práctica educativa literaria.

---

## REFERENCIAS

- Selección de textos literarios de la colección “Leer abre mundos” del Plan Provincial de Lectura.
- Selección de textos de colección “Leer x leer” del Plan Provincial de Lectura.
- Kusch, R, 1976, *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: García Cambeiro, p.25-34.
- SERJÉ, M., 2017, “Regiones invisibles: La producción de las últimas fronteras”. En AAVV, 2017, *Imaginarios geográficos*. Santiago de Chile: LOM, pp. 13-23.
- AGUIAR E SILVA, V. ,1986, “La creación poética” en *Teoría de la Literatura*, Madrid, Gredos, pp.103-158.
- LARDONE, LILIA Y MARÍA TERESA ANDRUETTO, 2003, *La construcción del taller de escritura*, Buenos Aires, Homo Sapiens.

# Enseñar lo aprendido... la tarea de todo estudiante

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria

*Coordinador del Taller*  
**Carmen Rosa Virrios**  
Supervisora de N. P.  
carmenrosavirrios@hotmail.com

*Facilitador 1*  
**Luciana Saldaño**  
Licenciada Educ. Artística  
lucianasaldanio@gmail.com

## RESUMEN

Ser un estudiante en la escuela primaria de hoy implica apropiarse de una serie de habilidades que le permitan constantemente “enseñar lo aprendido”. Enseñar en el sentido de mostrar o demostrar que lo que la maestra puso a su alcance, lo pudo aprender como alumno. Un acto que ocurre no solamente en la escuela sino también en el ámbito familiar y social.

Un estudiante debe desarrollar habilidades útiles como: comprender un texto, buscar, analizar y seleccionar una información, utilizar la técnica de estudio apropiada a la ocasión, resolver situaciones problemáticas, etc. No menos importante la gestión de sus emociones para sostener una autoestima que le permita trabajar de manera individual y grupal.

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. Entonces es necesario continuar fortaleciendo las prácticas de enseñanza, potenciar y empoderar a los estudiantes con aquellas habilidades que le permitan actuar como tal.

Este taller pretende hacer vivenciar un AULA

TALLER y evidenciar las buenas prácticas que se instalaron en las EJE, que hoy también forma parte de la agenda semanal de la Jornada Simple Ampliada 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.
- elevar la autoestima en su rol de estudiante

### Objetivo del Taller:

- Que los participantes vivencien y se apropien de estrategias para practicar en Aula/Taller del Acompañamiento al Estudio favoreciendo la formación de estudiantes.
- Que experimenten el uso de herramientas de estudios útiles para el abordaje de diferentes textos, el razonamiento y la exposición de sus aprendizajes.

**Palabras claves:** Enseñar – mostrar – taller – acompañamiento – estudiantes – herramientas – apropiación - autonomía

## 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 **cómo aprender a aprender y de cómo enseñar lo aprendido.**

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.

Es necesario entender que nuestros estudiantes deben desarrollar capacidades y habilidades lingüísticas, destrezas cognoscitivas y practicar valores humanos, a través de actividades cortas e intensivas que logren cooperación, conocimiento y experiencia.

#### **Perfil del destinatario:**

- Equipos directivos y docentes de escuelas primarias con Jornada Extendida; Jornada Simple Ampliada; Jornada Completa
- Estudiantes de la carrera de formación docente

**Cupo máximo:** hasta 150 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.
- Favorecer a 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 – Laura Lewin “Qué necesita un docente para enseñar hoy”.

#### **Momento 3:**

(Tiempo: 15 min) Exposición con soporte de un Power Point sobre: EL ACOMPAÑAMIENTO AL ESTUDIO para determinar sus características e invariantes y cómo se constituye actualmente en un espacio oportuno en todas las escuelas con ampliación de la jornada:

Un espacio con la modalidad de taller para:

- actividades sistemáticas y continuas que incrementen sus niveles de autonomía en el proceso de aprender;
- permitir 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 forma individual o en equipo;
- prepararse para las evaluaciones, exposiciones, muestras, asambleas, etc.;
- 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 se fortalezcan contenidos de diferentes áreas disciplinares;
- que use la mejor herramienta para construir el saber “aprender” y “ser y convivir”;
- 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.

#### **Momento 4:**

(Tiempo total del momento: 45 min)

Taller propiamente dicho. Herramientas a trabajar:

- Lectura para escribir epígrafes
  1. Según la cantidad de participantes se dividirá en dos o tres salas para permitir mayor participación.
    - a) Tiempo 5 min.: Se entregan cinco imágenes diferentes, cinco textos diferentes y cinco epígrafes
    - b) Tiempo 10 min: Los participantes deberán relacionar la imagen con el epígrafe correspondiente y para esto deberán leer el texto que se relaciona. 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.
    - c) Tiempo 15 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:**

15 min. Facilitadores para la conformación del

espacio de Acompañamiento al Estudio (soporte Power Point)

- Sistematizar el taller: dos encuentros semanales
- Acordar institucionalmente las estrategias y técnicas de estudio a fortalecer por año de una forma articulada y secuenciada.
- Propiciar mesas de trabajo con los docentes para priorizar acciones.
- Conformar un “banco de actividades que potencien habilidades”.
- Interpelar los TIEMPOS - ESPACIOS – AGRUPAMIENTOS - RECUERSOS existentes en la escuela.
- Instalar PRIORIDADES e IRRENUNCIABLES en las clases y talleres: LA LECTURA – LA ESCRITURA – LA ESCUCHA ATENTA – LA ORALIDAD que son las macro habilidades básicas para la comprensión lectora. El razonamiento matemático.
- Propiciar encuentros que permitan la oratoria, el recitado, conducción de eventos, etc.
- Compartir experiencias entre docentes y entre alumnos.
- Construir grillas de seguimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos.
- Establecer distintos formatos de registros de producciones.
- Propiciar el acompañamiento de la familia en algunos talleres, por ejemplo, grupos interactivos de Comunidades de Aprendizaje.
- Invitar a diferentes actores de la institución o de otras cercanas.
- Visibilizar los logros de los talleres en distintos formatos, tal como, trípticos, programas radiales televisivos. etc.

#### **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 inter-

venciones 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 y para ese grupo particular, como también, 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 permita un 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 para su comprensión.

Nuestras escuelas deben preocuparse por la formación de los alumnos como estudiantes y prepararlos para que siempre puedan “enseñar lo aprendido”.

“Entender que ser un buen estudiante es un proceso y no una suma de acciones”

## REFERENCIAS

- Ander Egg E. (1991 ) El Taller una Alternativa de Renovación Pedagógica. Mag. Río de La Plata
- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires. Paidós.
- Diseño Jurisdiccional de la Provincia de Salta
- Laura Lewin – (2020) Que enseñes no significa que aprendan” Editorial Bonum / Argentina.
- Morin E –Ander Egg E ( ) Interdisciplinariedad en Educación
- Serie de cuadernillos “Mas Tiempo Mejor Escuela” – Ministerio de Educación de la Nación: P Acompañamiento al Estudio -
- 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.EntreDocentes2011LaensenanzacomoEspecificidaddelainstitucionescolar.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/>

# Explorando la inteligencia artificial en diferentes niveles educativos: estrategias para la integración del Chat GPT

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

*Coordinador del Taller*

**Alba Carolina Rioja**

Profesora de Inglés

Licenciada en Enseñanza del Idioma Inglés  
Especialista en Didáctica de las Lenguas Extranjeras  
albacarolinari@gmail.com

*Facilitador 1*

**Ricardo Jesus Felix Escobar**

Analista Programador

Profesor de Informática

Analista de Sistemas de Computación  
ricardojfescobar@gmail.com

*Facilitador 2*

**Cristina del Carmen Villagra**

Profesor de Inglés

cristinavillagra775@gmail.com

*Facilitador 3*

**Lis Victoria Sandra Córdoba**

Profesora de Jardín de Infantes

liscordoba@gmail.com

*Facilitador 4*

**Julio César Corimayo**

Mg. en Robótica y Esp. en Políticas Educativas Digitales  
Juliocorimayo@gmail.com

## RESUMEN

Este taller, tiene como objetivo explorar las potencialidades del chat GPT desde un enfoque práctico. Está dirigido a docentes de todos los niveles educativos. Se estructura en tres momentos: Introducción a la inteligencia artificial, Desarrollo de actividades pedagógicas con la implementación del chat GPT y Debate final sobre los desafíos

de la inteligencia artificial.

En el desarrollo del taller, los participantes se distribuirán en salas según niveles educativos, lideradas por especialistas en inteligencia artificial. Se explorarán actividades específicas y adaptables que emplean el chat GPT para fomentar la creatividad y el pensamiento crítico.

**Palabras Clave:** Inteligencia artificial - Chat GPT - Prompt - Ética - Educación.

## INTRODUCCIÓN

En un mundo caracterizado por la aceleración tecnológica, la educación debe adaptarse para formar a las generaciones futuras con las competencias digitales necesarias para convivir en entornos cambiantes y desafiantes. En este contexto, la Inteligencia Artificial (IA) emerge como una fuerza motriz que no solo redefine los límites del conocimiento, sino que también rediseña las estrategias pedagógicas tradicionales.

El presente taller tiene como objetivo principal abordar la implementación práctica del Chat GPT en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, promoviendo el debate acerca de las implicancias que tiene la incorporación de la IA en el entorno educativo en donde se forman niños/as, jóvenes y adultos. De esta manera se podrá identificar su potencial pedagógico, tanto para la tarea de los docentes, como para el aprendizaje de los estudiantes.

### Objetivos del taller:

- Brindar herramientas claves para abordar el potencial pedagógico de la IA.
- Capacitar a los educadores para desarrollar actividades educativas pertinentes y contextualizadas que incorporen el chatbot GPT.
- Explorar en los diferentes Niveles Educativos, ejemplos y casos de estudio que muestren cómo estas actividades pueden ser adaptadas para fomentar la participación activa, el pensamiento crítico y la creatividad en los procesos educativos.
- Guiar a los participantes hacia una integración tecnológica ética y reflexiva de la IA en sus prácticas pedagógicas.
- Identificar los beneficios y desafíos éticos y cognitivos del uso del Chat GPT.
- Los destinatarios de este taller serán docentes y directivos de los Niveles Inicial, Primario, Secundario y Superior.

## DESARROLLO

### Estructura del Taller:

#### 1. Introducción y Contextualización (20 minutos)

- Presentación del taller y objetivos.
- Breve explicación sobre el surgimiento de la inteligencia artificial
- Presentación de la estructura básica de un prompt
- Exploración del Chat GPT
- Demostración en vivo de cómo interactuar con el chat
- Discusión sobre posibles usos educativos.

#### 2. Adaptación de Actividades por Niveles (45 minutos)

Los participantes del taller serán asignados a distintas salas de acuerdo a sus respectivos niveles educativos. Cada sala estará a cargo de los referentes de cada nivel, quienes guiarán a los participantes a través de actividades prácticas utilizando el chat GPT.

#### NIVEL INICIAL

##### Actividades propuestas:

- “Creación de un cuento corto para niños de cinco años”: Los docentes elegirán los personajes y el entorno en donde se desarrollará la historia. Permitirán que el chatbot genere descripciones para fomentar la creatividad.
- “Chat GPT como asistente para brindar temáticas a trabajar con niños de sala de cinco años”. Planificación de actividades a realizar en el aula.

Responsable: Prof. Lis Córdoba.

#### NIVEL PRIMARIO:

##### Actividades propuestas:

- “Chat GPT como asistente para la planificación de propuestas áulicas”: Los docentes formularán “prompts” para obtener ideas sobre actividades, ejemplos y enfoques creativos para mantener a los estudiantes comprometidos en el proceso de aprendizaje.
- “Los simuladores”: se propondrá a los docentes que guíen a los estudiantes en la creación de diálogos, poemas e historias con diferentes personajes y diversos contextos.

Responsable: Prof. Cristina Villagra.

## **NIVEL SECUNDARIO:**

### **Actividades propuestas:**

- “Conversación con personajes históricos”: Se solicitará a los participantes simular conversaciones utilizando el chat
- “Creación de historias colaborativas”: Los docentes crearán grupos pequeños para que redacten una historia y la completen utilizando el Chat.
- “Debate Ético”: Los docentes generarán preguntas éticas y debatirán las respuestas generadas por el chatbot.

Responsable: Prof. Ricardo Jesús Félix Escobar.

## **NIVEL SUPERIOR:**

### **Actividades propuestas:**

Se propondrá a los participantes realizar actividades empleando al Chat GPT como motor de posibilidades, oponente socrático, co-diseñador de propuestas didácticas y co-escritor de rúbricas de evaluación.

Responsable: Lic. Esp. Alba Carolina.

### **3. Reflexión Ética y Pedagógica (25 minutos)**

En este momento del taller se discutirá sobre los desafíos éticos y pedagógicos de usar tecnología como el chatbot GPT en el aula. Asimismo se compartirán experiencias, perspectivas y sugerencias para la integración gradual y continua del chatbot GPT en las aulas.

Este taller proporciona un marco sólido para que los docentes exploren y adapten el chatbot GPT en sus aulas, fomentando la colaboración y el intercambio de ideas entre diferentes niveles educativos. Cada actividad busca maximizar el potencial pedagógico del chat, potenciando la creatividad, el pensamiento crítico y la ética. Las actividades buscarán problematizar el equilibrio entre la exposición a la tecnología y su aplicación educativa.

## **CONCLUSIONES**

En resumen, este taller se presenta como una propuesta para fortalecer el vínculo entre la tecnología y la pedagogía, asegurando que la

tecnología se convierta en un vehículo para enriquecer la experiencia educativa en lugar de reemplazarla.

Se espera que las actividades propuestas generen entre los participantes, un espacio de reflexión, aprendizaje colaborativo e intercambio, sobre cómo la Inteligencia Artificial y el chat GPT pueden ser empleados para promover una educación integral y contextualizada en todos los niveles, aportando a la mejora no solo del proceso de enseñanza sino también del proceso de aprendizaje.

## **REFERENCIAS**

### **Documentos en línea:**

Navegando en la Infodemia con AMI. Alfabetización Mediática e Informativa. Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 7, place de Fontenoy, 75007 Paris, France y Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual de Argentina, Adolfo Alsina 1470 - CP 1088 – CABA, Buenos Aires, Argentina.

UNESCO (2023). Currículos de IA para la enseñanza preescolar, primaria y secundaria : un mapeo de los currículos de IA aprobados por los gobiernos. París, Francia: UNESCO. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602_spa)

UNESCO (2022). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. París, Francia: UNESCO. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa)

### **Artículo en línea:**

Desinformación e Inteligencia artificial: ideas para las aulas de escuela secundaria. Jefatura de Gabinete de Ministros (2 de junio de 2023). Argentina aprobó una guía para una Inteligencia Artificial ética y centrada en las personas. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/argentina-aprobo-una-guia-para-una-inteligencia-artificial-etica-y-centrada-en-las-personas>

# “Inteligencia emocional, desde un enfoque interdisciplinar y transversal”. Herramientas para gestionar el aula-taller

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

*Coordinador del Taller*  
**Cecilia González de Cruz**  
Mgter. Lic.en Psicología  
ccruz442@gmail.com

*Facilitador 1*  
**Andrea del Carmen Reynaga**  
Profesora en Ciencias de la Educación  
andreareynaga.salta@gmail.com

*Facilitador 2*  
**Ester Erika Maraz Ruiz**  
Profesora en Ciencias de la Educación  
estermaraz2020@gmail.com

*Facilitador 3*  
**Matías Javier Montiel**  
Licenciado en Ciencias de la Comunicación  
matiasjamontiel@gmail.com

## RESUMEN

Se propondrá crear una experiencia de encuentro entre profesionales de la enseñanza que busque contribuir a la vida escolar y extraescolar para reflexionar sobre el rol de la inteligencia emocional desde lo interdisciplinar y transversal, a los fines de promover y fortalecer el bienestar colectivo a nivel socioeducativo.

Durante el desarrollo del taller abordaremos herramientas prácticas y reflexivas vinculadas a la grupalidad, a las experiencias formativas que posibiliten entramar significados de la comprensión de la inteligencia socioemocional y de las habilidades socioemocionales como un contenido transversal que invita la concreción de un aborda-

je interdisciplinario, más allá de la estructura del Diseño Curricular.

**Palabras Clave:** Inteligencia emocional – Transversalidad – Interdisciplinariedad - educación socioemocional.

## INTRODUCCIÓN

El presente Taller surge con la intención de problematizar las experiencias de enseñanza y aprendizaje en torno a la inteligencia emocional, para resignificar y valorar el espacio para trabajar interdisciplinaria y transversalmente.

Se propone focalizar en el abordaje teórico y conceptual del desarrollo de las habilidades so-

cioemocionales en la educación, estableciendo diferenciación con nociones tradicionales, dado que las emociones no las podemos educar, sino que necesitamos abordarlas desde un enfoque interdisciplinar reconociendo la multidimensionalidad e integralidad de los sujetos educativos, y desde este posicionamiento se comprende que no se pueden controlar las emociones, sino aprender a regularlas, transitarlas y gestionarlas. Para eso, es clave poder distinguir dos conceptos:

- Toda emoción no es buena ni mala, sino que se trata de una aceptación incondicional de lo que siento.
- Toda emoción propone determinados comportamientos desde el cerebro límbico (habitualmente relacionados con atacar, defenderse o huir), por ello el aprendizaje debe estar enfocado en cómo conducir la emoción para poder elegir libremente mis comportamientos a partir de lo que siento.

Si es necesario poner en valor el saber emocional tanto como el saber cognitivo /racional, por ello referimos a las Inteligencias Múltiples (IM) (Goleman) y hablamos de Inteligencia Emocional (IE) (Salovey- Mayer y Gardner), ya que ambos saberes resultan importantes durante el proceso de aprendizaje, donde es sumamente significativo que todos quienes estamos en educación podamos entender a qué hace referencia la dimensión emocional/afectiva.

#### **Contenidos:**

- Introducción a la inteligencia emocional.
- Habilidades interpersonales e intrapersonales en la gestión del aula taller.
- Herramientas para transversalizar las experiencias de enseñanza y aprendizaje desde la ESOE.

#### **Objetivos:**

- Identificar el rol de la Inteligencia emocional en los espacios educativos, promoviendo actividades que fomenten el autocuidado y las relaciones interpersonales e interacciones sociales entre las/os participantes.
- Reflexionar sobre el potencial del dispositivo de aula taller para el desarrollar las habi-

lidades socioemocionales para construir un clima de bienestar y aprendizaje mutuo.

## **DESARROLLO**

Trabajaremos desde una metodología participativa, valorando y resignificando las trayectorias formativas de los asistentes, para generar un clima de aprendizaje colaborativo.

La duración estimada para la implementación del taller será de una hora y media.

1. Saludo y presentación del equipo de capacitadores/as. 10 min.  
Luego mostrar video de niño bendiciendo la mesa. [https://www.youtube.com/shorts/kdJByJ5o\\_Hc](https://www.youtube.com/shorts/kdJByJ5o_Hc)
2. Dinámica de presentación colectiva - (rompe hielo) 10 min  
Dinámica de Mapa de las Emociones en Salta. Elaboración colectiva. 10 min
3. División de grupos en salas de zoom: 10 minutos salas - 10 minutos socialización- Total 20 min

#### **Consigna 1:**

- 1) ¿Cuándo fue la última vez que me anime a hacer algo nuevo?
- 2) Te animas a contar una experiencia que hoy la vinculas con estar acá  
Presentación con Prezi

#### **Consigna 2:**

Frases potentes Reflexiones compartidas

#### **Consigna 3:**

Asociación de objetos

Pensar un objeto que se asocie a:

- Al otoño
- Comunidad
- A la alegría y tranquilidad
- Caos
- A la enseñanza
- Disciplina
- ¿Con qué objetos asocian el concepto de inteligencia emocional? ¿por qué?

4. Abordaje de ideas teóricas sobre la Inteligencia Emocional en la cotidianeidad áulica y la trans-

versalidad. 10 min

5. Técnica de socialización, Ejes cartesianos, X e Y. Para explicar la INTERDISCIPLINARIEDAD. 15 min

6. Reflexiones finales. Participación sobre ¿Qué palabras fueron las más significativas de este encuentro? A través de Mentimeter.

<https://www.mentimeter.com/> 15 min

7. Actividad de Relajación y cierre. 10 min

Somos un árbol, cerramos los ojos (hacemos silencio) y elegimos el árbol que más nos gusta, lo visualizamos para transformarnos en él, miramos sus raíces, su tronco, la textura (abrazamos), luego están sus ramas, sus hojas, ¿Tiene flores? ¿De qué color son?, cómo brilla con el sol. Ahora sentimos que viene una brisa suave, nos mueve lento, subimos los brazos que son las ramas, las movemos suavemente, nos acaricia, se desprenden hojitas y también se siente el perfume, ahora inhalo, exhalo profundamente me relajo y escucho la música. En sintonía con la naturaleza agradezco lo que soy, lo que tengo y abro los ojos.

---

## CONCLUSIONES

---

Como equipo de trabajo y en base a la experiencia de los cinco años de trabajo en la capacitación sobre la temática que nos ocupa en los distintos niveles educativos en el marco de las políticas educativas de la actual gestión en educación. Podemos decir que por naturaleza, el ser humano quiere y desea ser feliz, sin embargo, no hay en la educación convencional una asignatura que ayude a lograrlo. Los docentes, son personas con sus limitaciones y dificultades personales, con aprendizajes adquiridos en su entorno, con sus propios miedos e inseguridades y todo esto se proyecta en sus alumnos, en cualquier nivel educativo, en el que se encuentre. El docente debe liberarse de esas cargas inconscientes, para ser capaz de sentir a sus alumnos y poder darles las respuestas adecuadas.

La educación nos permite adquirir y transmitir los aprendizajes y experiencias que nos ayudarán a lo largo de nuestra vida, en todos los planos tanto a nivel personal como generacional. La educación engloba todo lo que pueda contribuir

al conocimiento y evolución del ser humano para que la humanidad sea capaz de aprender de sus errores del pasado y deje de repetirlos en forma cíclica. Ahí, está el núcleo de la razón de ser de la educación, que es como si fuese dos caras de la misma moneda, en ella se pueden identificar dos aspectos: el aprendizaje de las materias académicas y el desarrollo personal. Ambas caras son importantes, pero la práctica está centrada en la primera con un olvido bastante general de la segunda. Si queremos una educación para la vida, debemos avanzar en el desarrollo integral de la persona. Apreciamos, como resumimos en estas expresiones, el saber y el saber hacer, que tiene como intencionalidad el tener. Pero, lo que realmente debemos o deseamos hacer es ser y estar, ser felices siendo personas y estando con otras personas (convivir). Esto es lo que entendemos como una de las finalidades más importantes de la educación.

*Educación es conmoverse, afectarse, comprometerse, poner el cuerpo y el corazón. Es crear puentes con el conocimiento, con la cultura, con los otros donde el afecto es un mediador imprescindible. Kaplan, C. (2022)*

---

## 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:**

Kaplan, C. V. (Ed.). (2019). Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación (Vol. 31). Miño y Dávila.

**Libro digital:**

Educación para la vida El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes.

<https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Educacion-para-la-vida-El-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes.pdf>

Transformarnos: Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe



([www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp))

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:**

Cedeño Sandoya, W. A., Ibarra Mustelier, L. M., Galarza Bravo, F. A., Verdesoto Galeas, J. D. R., & Gómez Villalba, D. A. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202022000400466](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000400466)

**Documento en línea:**

Edelstein, G. (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/>

# La enseñanza de la historia antigua en la escuela. Desafíos, reflexiones y nuevos abordajes

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

*Coordinador del Taller*

**Perla Silvana Rodríguez**

Profesora en Historia

rodriguezperla@hum.unsa.edu.ar

*Facilitador 1*

**María Silvia Álvarez**

Profesora en Historia

Magister en Didácticas Específicas

mariasilviaalvarez@gmail.com

*Facilitador 2*

**Mauro Fernando Figueroa**

Profesor y Licenciado en Historia

prof.maurofigueroa@gmail.com

*Facilitador 3*

**Perla Silvana Rodríguez**

Profesora en Historia

rodriguezperla@hum.unsa.edu.ar

## RESUMEN

Este taller está pensado en tres partes: primero, nos centraremos en la enseñanza de la Historia Antigua en la escuela, comenzando con el análisis de los contenidos que plantea la normativa que se deben desarrollar: NAP, Diseño Curricular Jurisdiccional, Res. SPE N° 018/20 y N°005/23: Logros de aprendizaje para la Educación Secundaria; segundo, nos centraremos en la reflexión sobre los desafíos y problemas a los que nos enfrentamos los docentes en el aula a la hora de enseñar estos contenidos; y, por último, abordaremos diferentes propuestas innovadoras de trabajo en el aula, partiendo desde ciertos marcos teórico-metodológicos.

**Palabras Clave:** Historia Antigua – Enseñanza – Propuestas – Reflexiones.

## INTRODUCCIÓN

En nuestro país y de acuerdo con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP, editados en 2011), la Historia Antigua se enseña en el séptimo grado de la escuela primaria o el primer año de la escuela secundaria (dependiendo de la provincia). Es decir, se propone trabajar con estos contenidos con estudiantes que, en promedio, tienen doce años, estudiantes cuya historia escolar ha estado atravesada hasta ese momento por saberes relacionados con la historia argentina y latinoamericana.

En los NAP, en el eje “En relación con las sociedades a través del tiempo”, se establece el desarrollo, entre otros, de los siguientes contenidos:

- El reconocimiento de los cambios que se producen en ciertas sociedades paleolíticas a partir de la Revolución Neolítica, enfatizando en el modo en que se organizaron (división del trabajo, organización social y formas de autoridad) para satisfacer sus necesidades básicas.
- El conocimiento de las formas en que se organizaron los Estados en las sociedades antiguas, en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la legitimación del poder a través del culto y la jerarquización social, a partir del estudio de dos casos.
- La comprensión de las múltiples e interrelacionadas consecuencias de la crisis del imperio romano y el análisis del pasaje del predominio económico, político y cultural del mundo romano a la fragmentación del occidente europeo.
- El análisis de las creencias, valores y costumbres de las sociedades hebrea, bizantina, musulmana y cristiana en relación con las formas de organización de la economía, la sociedad y la política, estableciendo similitudes y diferencias. (Ministerio de Educación, 2011: 41 – 42)

Alrededor de la enseñanza de estos contenidos es que gira esta propuesta de taller, en el que **proyectamos trabajar desde la reflexión sobre las dificultades que entraña la tarea, los recursos a los que podemos acceder y posibles abordajes innovadores para nuestras aulas.**

---

## DESARROLLO

---

Estos contenidos pueden ser complejos de enseñar y aprender con estudiantes tan jóvenes, presentando una serie de desafíos didácticos al trabajar procesos que se dan en tiempos largos. La Historia Antigua suele provocar curiosidad en alumnas y alumnos que, en su mayoría, se acercan por primera vez a mundos lejanos y desconocidos. Si bien este interés puede ser un buen

inicio, también supone la posibilidad de fragmentación de los contenidos y de relatos llenos de exotismo y pintoresquismo. El conocimiento pasa por un necesario proceso de transposición didáctica, pero es necesario evitar la infantilización del mismo.

Algunos de los retos con los que se enfrentan los docentes son:

- Los contenidos de Historia Antigua tienen una complejidad conceptual elevada.
- Dificultades para comprender la diversidad y lejanía de las temporalidades y espacialidades que se trabajan.
- La visión de la Historia Antigua transmitida por diversos medios de divulgación, visión atravesada muchas veces por una postura eurocéntrica, orientalista y positivista.
- Las fuentes del mundo antiguo, sean escritas o iconográficas, hacen necesario el acercamiento a ciertas herramientas metodológicas, que nuestros estudiantes aún no poseen.
- Hay marcos conceptuales que hay que construir por completo (como los relacionados con el estado, el género, el mundo simbólico), desde un enfoque histórico y recurriendo a los aportes de otras disciplinas.

En este sentido, nos planteamos trabajar en el taller a lo largo de dos momentos:

- Revisión y análisis de los contenidos a desarrollar en Historia Antigua y sus dificultades.
- Propuestas de abordaje áulico: en esta segunda parte desarrollaremos diversas posibilidades de trabajo con los contenidos propios de la Historia Antigua. Nos centraremos en el trabajo con el marco tiempo-espacial, con fuentes y otros diversos recursos (como programas televisivos, por ejemplo), así como desde determinados marcos teóricos: el origen del estado, género en el mundo antiguo, el mundo simbólico de los pueblos de la antigüedad, el legado cultural de las antiguas civilizaciones.

Teniendo en cuenta que la dinámica misma de un taller implica que haya espacio para los cambios, especificamos algunas de las actividades proyectadas:

### Primer momento:

- A partir de la revisión de los contenidos y de las estrategias planteadas en los NAP, ¿cuáles están presentes en mi planificación?, ¿con qué criterios selecciono y priorizo contenidos?, ¿con qué recursos llevo adelante la tarea?, ¿cuáles son las principales dificultades que surgen?
- Tiempo de implementación: 30 minutos.
- Recursos: NAP, planificaciones de los docentes.

### Segundo momento:

- Propuestas de abordaje áulico. En esta instancia proyectamos trabajar junto a los docentes en la construcción de nuevos abordajes a partir de marcos teórico-metodológicos, en particular desde una mirada problematizadora.
- Tiempo de implementación: 60 minutos.
- Recursos: manuales, programas televisivos, fuentes.

Para este taller se les solicita a los docentes participantes que asistan con su planificación dedicada a la enseñanza de la Historia Antigua (sea la actual y en caso de no estar dictando estos contenidos este año, de otro curso escolar). Además, si están en posesión de material o recursos didácticos que estén utilizando, les pedimos que también lo tengan.

### CONCLUSIONES

Se espera participar en el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de la Historia, a través de la reflexión y el trabajo en torno a la priorización de los contenidos, atendiendo a la formación en capacidades vinculadas con los saberes que forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje en sentido comprensivo y significativo. Todo lo dicho, en el marco de las normativas que atraviesan la escolaridad secundaria en la Provincia.

### REFERENCIAS

- Álvarez, M.S. (2018) "La historia antigua en la escuela secundaria: diseños curriculares y manuales escolares", *Reseñas de enseñanza de la Historia*. Apehun. (16) Pp. 99 – 112.
- Álvarez, M.S. (2020) "La temporalidad en los manuales de Historia Antigua: de Astolfi a los manuales del siglo XXI". Clío & Asociados. *La historia enseñada*. (30), pp. 107-11.
- Álvarez-Sanchís, J.R; Hernández, D & Martín M<sup>a</sup>.D. (1995). *Prehistoria e historia antigua en la enseñanza secundaria. Tradición e innovación en los textos escolares*. ÍBER, 1 (6).
- Cid López, R. (2015) *El género y los estudios históricos sobre las mujeres de la Antigüedad. Reflexiones sobre los usos y evolución de un concepto*. En *Revista de Historiografía* 22, 2015, pp. 25-49.
- Fuente, J. de la (2010). "Estrategias metodológicas y de evaluación para promover la competencia para aprender a aprender". *Aula de Innovación Educativa*, 192, 11-14.
- Hernández Guerra, L. (1995) "Recorrido por la historiografía de la Historia Antigua". *Revista Iber*. (6). Versión electrónica.
- Ministerio de Educación de Salta (2010) *Diseño Curricular Jurisdiccional*.
- Ministerio de Educación. (2011) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Séptimo Año. 7° Año Educación Primaria y 1° Año Educación Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Pérez Campos, A., Álvarez, MS., Balla, MN. (2014) "Los libros escolares de historia antigua: análisis de las actividades propuestas." *XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales De Enseñanza De La Historia* (e-book). Disponible en línea: [http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales\\_congresos/CD\\_ensenanza\\_historia\\_2014/pdf/nucleo\\_2/perez\\_campo\\_alvarez\\_balla.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/pdf/nucleo_2/perez_campo_alvarez_balla.pdf)
- Sáiz Serrano, J. (2013). "Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Sáiz Serrano, J. (2014). "Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: Una oportunidad



perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico". Ensayos, 29 (1), 83-99.  
Secretaría de Planeamiento Educativo. Res. Ministerial N°018/20  
Secretaría de Planeamiento Educativo. Res. Ministerial N°005/23: Logros de aprendizaje para la educación secundaria.  
Zapata, H. (2016) "La enseñanza de la Historia del

Cercano Oriente Antiguo: Repensando las categorías de tiempo, espacio y cultura". Revista de Historia y Geografía. (35), 125 – 154.

Zingarelli, A. (1996) "Algunas consideraciones sobre la propuesta editorial para la enseñanza de la Historia Antigua." Clío & Asociados. La Historia Enseñada. (1). Pp. 81 – 89.

# La prevención y resolución de conflictos desde el modelo dialógico en comunidades de aprendizaje

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

2.6.- La construcción de la convivencia escolar y los aprendizajes en la escuela. La centralidad de los vínculos y las emociones. Condicionantes del clima escolar propicio para el aprendizaje.

*Coordinador del Taller*

**Ana Laura Marín**  
Profesora en Ciencias de la Educación  
analauremarin06@gmail.com

*Facilitador 1*

**Ana Belén Cuesta**  
Profesora en Ciencias de la Educación  
belencuesta94@gmail.com

*Facilitador 2*

**María Sofía Lamas**  
Profesora en Educación Inicial  
msofilamasc@gmail.com

*Facilitador 3*

**Milagros Ríos Galván**  
Profesora en Ciencias Políticas  
Miliriosgalvan@gmail.com

*Facilitador 4*

**Trinidad Guanca**  
Profesora en Psicología – Psicopedagoga  
guancatrinidad@gmail.com

*Facilitador 5*

**Florencia Aybar Pizetti**  
Bachiller en Psicología  
florenciaaybarp@gmail.com

## RESUMEN

El presente taller pretende visibilizar una de las Actuaciones Educativas de Éxito que propone el proyecto Comunidades de Aprendizaje, denominada “Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos”, la cual pone énfasis en abordar los conflictos que suscitan en las instituciones educativas desde un paradigma dialógico.

Esto posibilita la presentación de algunos aportes teóricos que solidifican la propuesta, se sumaran instancias prácticas para que los/as participantes puedan vivenciar de qué se trata un abordaje dialógico del conflicto, apostando, sobre todo, a una puesta en situación que luego puedan proyectar en sus propias experiencias educativas e institucionales.

Resulta menester habilitar espacios que promuevan dialogar sobre las experiencias conflictivas que suelen darse en los espacios educativos, y

conjuntamente construir las normas “desde el sí” superando posicionamientos tradicionales.

**Palabras Clave:** Conflictos – Diálogos – Escuelas – Comunidad

## INTRODUCCIÓN

En el marco de las actuaciones educativas de éxito que propone el proyecto de Comunidades de Aprendizaje se considera necesario que los establecimientos educativos trabajen con la prevención y resolución de conflictos desde un modelo dialógico. Ya que, a través de la experiencia en el acompañamiento a las escuelas, se advierte que la construcción de la convivencia escolar es un factor influyente en la construcción de aprendizajes de los/as estudiantes, considerando que, en la actual coyuntura social y política, existe una centralidad de los vínculos y las emociones.

La finalidad del taller reside en poder visibilizar al menos algunos de los condicionantes del clima escolar que influye en la convivencia entre los diferentes actores institucionales como también los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El cupo esperado es de 100 participantes, pensando en estudiantes de carreras de formación docente, docentes en ejercicio en cualquiera de los niveles educativos, como también equipos de gestión de los diferentes niveles.

El tiempo destinado al taller será de una hora y media reloj, estando a cargo del equipo técnico jurisdiccional de Comunidades de Aprendizaje, docentes enunciadas en la caratula del presente documento.

Apostamos a que esta actuación educativa de éxito sea una herramienta útil para prevenir y resolver conflictos; contribuyendo de esa manera a mejorar la convivencia escolar. Por lo que, como objetivos para este taller, se estipulan:

- Reflexionar acerca de los nuevos modelos de prevención y resolución de conflictos para mejorar la convivencia de la comunidad educativa.
- Construir nuevas herramientas basadas en el diálogo igualitario y el consenso entre todas las partes implicadas.

## DESARROLLO

### Inicio: 15 minutos

Se comenzará preguntando qué entienden por “MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS” para a partir de allí desarrollar con precisión los siguientes temas claves:

- Breve distinción de los tres modelos de mediación.
- Relaciones igualitarias (aprendizaje dialógico).
- **Prevención:** Como lo que orienta el modelo dialógico.
- **Consenso:** Diversidad de los estudiantes. La deliberación es distinta de la votación ya que en la deliberación por medios de argumentos es posible modificar una posición actual o presentar alternativas a ellas, para llegar a un consenso.
- **Comisión mixta:** Se realiza un seguimiento de posibles situaciones conflictivas.

Quedando claro que este modelo forma parte de una de las AEE de Comunidades de Aprendizaje y su importancia e impacto positivo en el desarrollo de los procesos educativos en las escuelas.

Desarrollo: 45 minutos

### 1º actividad: 15 minutos.

Temas claves:

- Diálogo igualitario.
- Participación educativa de toda la comunidad.
- Construcción de normas de convivencia.
- Seis características de la norma a consensuar.
- Pasos para asegurar el diálogo y participación de toda la comunidad.

### Objetivos:

- Diferenciar normas impuestas y dialogadas en la Institución.
- Aprender a dialogar y empatizar con el otro para construir una norma.

### Actividad:

Se presentarán mediante una ruleta digital, di-

ferentes normas en el ámbito educativo para que cada participante levante un cartel (previamente realizado) que señale si la norma suele ser “consensuada” o “impuesta”.

### **Socialización:**

Responder en Padlet ¿Que me interpela sobre la construcción de las normas en las instituciones educativas? ¿Quiénes participan en su construcción?

### **2º actividad: 30 minutos.**

Temas claves:

- Fomentar la socialización en el amor rechazando los modelos violentos de socialización.
- Educación emocional: En las CdeA se trabajan los sentimientos de amistad y amor a través de AEE.

### **Objetivo:**

Identificar situaciones conflictivas y analizar sus propios posicionamientos.

### **Actividad:**

Observar el siguiente video: El Club de los Valientes y, en la herramienta digital mentimeter los participantes elegirán y compartirán una palabra en relación con lo que el video les haya significado.

### **Socialización:**

A partir de la nube de palabras digital que se formó, se les pedirá que compartan su testimonio a través de la experiencia en el aula, cómo actúan ante situaciones de violencia, con qué recursos creen que cuentan para abordarlas, cuál es la percepción que tienen sobre esas instancias, qué roles se generan, cómo se solucionan, qué cambiarían.

### **Cierre: 15 minutos**

Temas claves:

- Resolución dialógica del conflicto.
- Construcción de normas desde el sí.

### **Objetivos:**

- Lograr el diálogo entre los participantes del grupo para que resuelvan una situación conflictiva.

- Afianzar la construcción de las normas desde el sí en marcos dialógicos que puedan implementarse en sus espacios de praxis educativa.

### **Actividad:**

Se les pedirá a los participantes que ingresen a los links compartidos para armar subgrupos, y luego la consigna de resolver un conflicto que implica ubicar cinco monedas verticales y cuatro monedas horizontales; o viceversa, pero quedando en forma de cruz. Y a partir de ahí, deberán mover una de ellas de tal manera que queden cuatro horizontales y cuatro verticales. VIDEO DESAFÍO DE LA MONEDA

### **Socialización:**

Reflexionar en torno a:

- ¿Cómo se resolvió la situación conflictiva? ¿Qué recursos utilizaron? ¿Qué consensos y disensos se dieron?
- ¿Hubo cambios en la representación y el abordaje que se tiene sobre los conflictos dentro de la institución?

Los aportes quedaran el “post it” colocados en la herramienta digital jamboard.

---

## **CONCLUSIONES**

---

El proyecto Comunidades de Aprendizaje se desarrolla en 30 instituciones educativas en el marco del modelo dialógico que propone, 29 escuelas de nivel primario y 1 BSPA en la provincia de Salta, en capital e interior. Y, es a partir del acompañamiento sistemático en el proceso de transformación de las instituciones, que se advierte la necesidad de reforzar estrategias que ponderen espacios saludables para convivir con la comunidad educativa, sin desconocer la necesidad de las normas como de la autoridad, pero pensando en formas dialógicas que posibiliten una construcción consensuada de normas que orienten la desafiante tarea de compartir espacios, actividades, recursos y potencien, en consecuencia, aprendizajes significativos e integrales en dimensiones instrumentales y axiológicas.

*“El modelo dialógico de prevención y resolu-*

*ción de los conflictos permite una mejora de la convivencia tanto dentro del propio centro como en el conjunto de la comunidad educativa. Este modelo está basado en el diálogo y el consenso entre todas las partes implicadas, especialmente el alumnado, sobre las normas de convivencia” (CREA. Community of Research on Excellence for All, 2018, p. 5).*

A partir de la observación y participación de acciones en las escuelas que forman parte del proyecto, se evidencia el impacto positivo en los aprendizajes y la convivencia de los estudiantes, docentes, familias, considerando la apertura institucional para un trabajo compartido y

comprometido, que supere las distancias jerárquicas y verticalistas que suelen condicionar los procesos educativos, ponderando relaciones horizontales y respetuosas en una igualdad de diferencias.

---

## REFERENCIAS

---

### **Documento en línea:**

CREA. Community of Research on Excellence for All, (2018) Modulo 10. Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.  
<https://www.cralozoyuela.es/wp-content/uploads/pdfcda/1-modelodialogico.pdf>

# Mafalda en campaña “Separación de Residuos Secos”

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

*Coordinador del Taller*

**Marcela Teruelo**

Profesora de Formación Ética y Ciudadana  
marcelateruelo@gmail.com

*Facilitador 1*

**Natalia Huertas**

Profesora de Lengua y Literatura  
nataliahuertas27@gmail.com

*Facilitador 2*

**Isidro Cueto**

Profesor Universitario en Matemática  
isidrocuetoic@gmail.com

*Facilitador 3*

**Susana Pérez Viscarra**

Técnica Superior en Gestión Ambiental  
superezviscarra@gmail.com

## RESUMEN

Se generan millones de toneladas por año de RSU en el mundo, los cuales son arrojados al medio ambiente sin recibir un tratamiento previo. Por lo tanto, la ONU propone, en los Objetivos 11 y 12, ideas para reducir la contaminación y lograr ciudades más sostenibles. En la actualidad, la recuperación de los RSU es realizada por grupos de personas organizadas llamadas “Recuperadores urbanos”, quienes cumplen un rol fundamental en el cuidado del ambiente sin ser reconocidos por tal tarea. Los objetivos del taller están orientados a fortalecer la formación de los docentes para lograr un aprendizaje perdurable y poderoso.

**Palabras Clave:** Residuos sólidos urbanos, recuperadores urbanos, basura, contaminación, economía circular, ODS 11 y 12, Mafalda.

## INTRODUCCIÓN

El crecimiento poblacional y su consecuente generación de residuos es un tema de preocupación mundial debido a que el hombre ha contaminado los espacios naturales desde su aparición en la tierra. En la actualidad se generan 2010 millones de toneladas por año de residuos sólidos urbanos (RSU) en el mundo, y muchos de estos, son arrojados al medio ambiente sin recibir un tratamiento previo o haber sido considerados como fuentes de materia prima para el fortalecimiento de una economía circular.

Por este y otros motivos, el 25 de septiembre de 2015, los líderes mundiales adoptaron un conjunto de objetivos globales denominados los “17 Objetivos de Desarrollo Sostenible” que tienen como finalidad erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como par-



te de una nueva agenda de desarrollo sostenible. Cada objetivo tiene metas específicas que deben alcanzarse en los próximos 15 años. Para alcanzar estas metas, todo el mundo tiene que hacer su parte: los gobiernos, instituciones educativas, el sector privado, la sociedad civil y personas en general. Específicamente los objetivos 11 y 12 (*Objetivo 11: Ciudades y comunidades sostenibles* y *Objetivo 12: Producción y Consumo responsable*) aportan ideas para lograr ciudades más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles y, para esto, es imprescindible llevar a cabo acciones que involucren el manejo racional de los residuos que generamos y el reconocimiento a las personas que trabajan en esta tarea.

Afortunadamente, en algunas ciudades de Argentina se han desarrollado diversas metodologías en cuanto a la correcta separación y recuperación de los RSU. Por ejemplo, existen grupos de personas organizadas llamadas "Recuperadores urbanos", antiguamente llamados cartoneros, quienes, a pesar de no ser reconocidos como agentes protectores del medio ambiente, cumplen un rol fundamental en la disminución de la contaminación ambiental. Ellos recogen y clasifican el plástico, papel, cartón y vidrio, para luego transportarlos a los centros de recuperación de materias primas. En Salta, más precisamente en la localidad de Seclantás, los alumnos de 4° año del colegio secundario 5157 "Bandera de Salta" se han convertido en los primeros "Recuperadores mágicos" del pueblo y creemos que este taller puede contribuir a formar docentes y demás ciudadanos a inclinarse por este tipo de iniciativas para alcanzar los Objetivos 11 y 12 propuestos por la ONU.

Este taller tiene como finalidad:

- Brindar recursos pedagógicos sobre la Gestión Integral e Inclusiva de Residuos Sólidos Urbanos (GIIRSU), enmarcado en la Ley Nacional de Educación Ambiental Integral N° 27.621, y los Objetivos 11 y 12 de Desarrollo Sostenible.
- Lograr diferenciar los conceptos de basura y residuo.
- Reconocer el trabajo que realizan los recuperadores urbanos como partícipes indispensables para cumplir los *Objetivo 11 y 12* propuestos por la ONU.

Se propone para la realización del taller un cupo máximo de 20 participantes.

**Duración del taller:** 1 hora 20 minutos.

**Responsables de la implementación:** Marcela Teruelo, Natalia Huertas, Isidro Cueto, Susana Pérez Viscarra.

---

## DESARROLLO

---

Esta metodología de taller se orienta a desarrollar capacidades y habilidades lingüísticas, destrezas cognitivas, practicar valores humanos y valoración del medio ambiente a través de actividades cortas que generen conocimiento y experiencia en un grupo pequeño de personas. El objetivo del taller es fortalecer la formación profesional, obtener conocimientos y aprender a aplicarlos por medio de las actividades propuestas en el mismo.

Teniendo en cuenta la modalidad de presentación del taller, se proponen los momentos y actividades organizadas en la Tabla 1 (ver página 220).

---

## CONCLUSIONES

---

Reflexionar acerca de la problemática ambiental que generan los residuos sin tratar o recuperar es un tema que debemos discutir en todos los ámbitos de la enseñanza. Los docentes somos privilegiados en su rol social, motivadores en la generación de nuevos hábitos que afirmen una educación ambiental perdurable y poderosa de presente a futuro. Debido a esto, consideramos que este taller formará a aquellas personas, docentes, no docentes y alumnos que deseen adquirir actualizados recursos pedagógicos en cuanto a: 1) la revalorización de los recuperadores urbanos como modificadores positivos del ambiente desde una mirada inclusiva, 2) Objetivos 11 y 12 de Desarrollo Sostenible y su importancia, y 3) separación de residuos secos con potencial para generar un nuevo producto. Es decir, esta iniciativa fortalece, sin dudas, las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

Momento	Actividades	Estrategias	Recursos	Responsables	Duración
1 <b>Presentación del taller</b>	A) Presentación de los disertantes a cargo del taller y del padlet  B) Presentación del Padlet	Presentación	Meet Padlet <a href="https://padlet.com/superezviscarra/residuos-vs-basura-d954p9qovduimijr">https://padlet.com/superezviscarra/residuos-vs-basura-d954p9qovduimijr</a>	Prof. Marcela Teruelo Prof. Natalia Huertas Prof. Isidro Cueto Prof. Susana Pérez Viscarra	10 min.
2 <b>Sensibilización</b>	A) Proyección de video <i>"La ONU propone medidas para reducir un 80 % la contaminación por plástico para 2040"</i>  B) Discusión de lo observado. Preguntas disparadoras: ¿La generación de residuos en el mundo se puede controlar? ¿Cuáles podrían ser las soluciones?	Visualización del video  Discusión de lo observado en el video Palabras de los participantes Posibles soluciones	Video de YouTube: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Fwccce8F32L8">https://www.youtube.com/watch?v=Fwccce8F32L8</a>	Prof. Natalia Huertas	15 min.
3 <b>Introducción</b>	A) Elección: se identifica si los participantes conocen la diferencia entre los términos de basura y residuos Se pregunta: ¿Todos los residuos son basura? Opciones de respuesta: SI, NO, NS/NC  B) Análisis y discusión de la respuesta elegida	Selección de la respuesta a elección  Discusión	Mentimeter: <a href="https://www.menti.com/albgrbs43iu4">https://www.menti.com/albgrbs43iu4</a>  Chat de Meet	Prof. Susana Pérez Viscarra	15 min.
4 <b>Desarrollo</b>	A) Desarrollo de la temática de la contaminación, recuperadores urbanos, residuos, basura y materia prima.  B) 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos 11 y 12.  C) Juego de separación de residuos.	Exposición  Juegos	Meet Canva  Juego online: <a href="https://wordwall.net/resource/34707751/juego-clasificaci%C3%B3n-de-residuos">https://wordwall.net/resource/34707751/juego-clasificaci%C3%B3n-de-residuos</a> Juego online: <a href="https://wordwall.net/resource/34707751/juego-clasificaci%C3%B3n-de-residuos">https://wordwall.net/resource/34707751/juego-clasificaci%C3%B3n-de-residuos</a>	Prof. Susana Pérez Viscarra  Prof. Isidro Cueto	20 min.
5 <b>Cierre y Apreciación</b>	A) Cierre de las ideas, y observaciones  B) Apreciación de lo aprendido en el taller.	Discusión  Apreciación	Meet Formulario de google	Prof. Isidro Cueto	20 min.



## REFERENCIAS

Begon, M y otros (1997). Ecología, Individuos, poblaciones y comunidades. Barcelona. Ed. Omega.

Miller, Tyler Jr. (2007) Ciencia Ambiental. Desarrollo Sostenible. Un enfoque integral. Octava Edición. Ediciones Thomson.

### **Documento en línea:**

Aprender de los Residuos. Una selección de fuentes y recursos para trabajar en las aulas. La gestión integral e inclusiva de los residuos y

su impacto socio-ambiental. Nuestra Escuela. INFoD. Ministerio de Educación de Argentina.

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/manual\\_pedagogia\\_mds\\_2\\_1.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/manual_pedagogia_mds_2_1.pdf)

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Lenguaje claro. Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales.

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lenguaje\\_claro\\_web.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lenguaje_claro_web.pdf)

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/10/objetivos\\_metas\\_e\\_indicadores\\_nacionales\\_alta\\_v6.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/10/objetivos_metas_e_indicadores_nacionales_alta_v6.pdf)

# Mirar las huellas en el camino

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

**1.8.-** Procesos de evaluación y autoevaluación. Procesos de retroalimentación. Instrumentos para realizar retroalimentaciones efectivas a los estudiantes. La co-evaluación.

*Coordinador del Taller*

**Lucrecia Silvana Cardozo**

Profesora de Educación Primaria  
carlucrecia.sil@gmail.com

*Facilitador 1*

**Lucrecia Silvana Cardozo**

Profesora de Educación Primaria  
carlucrecia.sil@gmail.com

*Facilitador 2*

**Alarcón Norma Evangelina**

Estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación  
normaevangelinaalarcon@gmail.com

## RESUMEN

El objetivo del trabajo es reflexionar, volver la mirada sobre los instrumentos de evaluación aplicados en nuestra práctica docente, entendiendo a la misma como un fenómeno complejo. La metodología de trabajo será mediante la implementación de un taller como un espacio para la reflexión, el debate y el diálogo en torno al tema que nos convoca. Se espera con este taller contribuir al proceso de formación del docente en materia de suscitar el pensamiento crítico en torno a la temática abordada. Es una oportunidad, una invitación a los docentes a repensarse y favorecer la construcción colectiva de un nuevo conocimiento sostenido en un saber crítico con objetivos emancipadores que les permitirá caminar por este terreno movedizo. Las tareas desarrolladas en los diferentes momentos del taller permitirán el intercambio colaborativo y potenciar sus habilidades para mejorar y / o enriquecer su quehacer docente.

**Palabras claves:** Formación- Competencias-Práctica Docente-Instrumentos de evaluación.

## INTRODUCCIÓN

El tema a desarrollar en el taller es el papel de los instrumentos de evaluación en nuestra práctica docente. Sin duda la tarea docente, es una tarea compleja que se construye de manera personal, recorriendo caminos, abriendo nuevos horizontes. Cada espacio, cada situación educativa es única y cuenta con características propias que guiarán nuestra labor, aquello que podamos aportar en esos momentos.

El espacio escolar es el escenario donde suceden los procesos de enseñanza y de aprendizaje y por ende las prácticas evaluativas. Es en este contexto donde nos detenemos en el camino para preguntarnos ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que utilizamos para recoger las evidencias de aprendizaje de nuestros alumnos? ¿Qué hacemos con esa información?

La finalidad del taller es generar un espacio para que los docentes reflexionen sobre los instrumentos de evaluación utilizados en su quehacer docente. Es una invitación al intercambio de ideas y la discusión de experiencias para mejorar



y enriquecer la práctica misma. 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..."*. Estas experiencias de socialización contribuyen y enriquecen nuestra labor.

**Perfil:** Docentes de Educación Primaria.

**Modalidad:** Virtual

**Cupo de participantes:** 20 participantes.

**Objetivos:**

- Suscitar el pensamiento crítico y reflexivo sobre la evaluación como práctica transformadora.
- Promover la creación de un espacio de socialización de experiencias docentes para enriquecer la práctica evaluativa.
- Revisar y resignificar saberes y prácticas de los docentes en relación con los instrumentos de evaluación, y transferir las reflexiones y los aportes a las instancias de evaluación que los docentes implementen en el marco de sus propuestas de enseñanza.

## DESARROLLO

### Primer momento:

Se iniciará el taller con la presentación de los participantes, compartiendo con el grupo su nombre, escuela donde trabaja y sus expectativas respecto al taller.

**Tiempo:** 15 minutos.

**Responsable:** Coordinador.

**Recursos:** La palabra

### Segundo momento:

"Te invito a reflexionar". Se reflexionará sobre las siguientes preguntas:

- ¿Consideras la evaluación una de tus fortalezas? ¿Por qué?
- ¿Recuerdas alguna anécdota particular de cómo te evaluaban en la escuela?
- ¿Qué es la evaluación para ustedes?
- ¿Qué aspectos tenés en cuenta al momento de evaluar?
- ¿Las estrategias que utilizas para evaluar varían según las individualidades de los

alumnos? ¿Podrías dar un ejemplo?

- ¿Cómo recoges información de las evaluaciones?
- ¿Cómo interpreta o analiza las evaluaciones?

Socialización de las reflexiones.

**Tiempo:** 25 minutos.

**Responsable:** Facilitador 1.

**Recursos:** fotocopias.

### Tercer momento:

Se visualizará un fragmento del siguiente video "La mariposa de Austin"

<https://vimeo.com/134557996>

Luego de observar el video, realiza una comparación con las siguientes imágenes. ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian? Se socializarán las producciones.



**Tiempo:** 30 minutos.

**Responsable:** Facilitador 2.

**Recursos:** Proyector de video.

#### **Cuarto momento:**

"Pensando creativamente". Pensar en un instrumento de evaluación para el siguiente caso:

Marcela es docente de grado 3°, desea recolectar evidencias de aprendizaje de sus estudiantes cuando realizan una tarea y que demuestre sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores al resolver situaciones problema. ¿Qué instrumento de evaluación sería la más apropiada para realizar esta actividad pedagógica?

**Pregunta para finalizar y reflexionar:** ¿Que cambiarías y/o mejorarías en tus prácticas de evaluación?

**Tiempo:** 30 minutos

**Responsable:** Facilitador 1

**Recursos:** La palabra.

#### **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 pensarnos, las que nos forman realmente. Y más aún, en este terreno tan mo-

vedizo caracterizado por la incertidumbre. Como dice Meireu, el sujeto "no puede construirse a sí mismo (...) al margen de las reclamaciones de su entorno: ese entorno el que, en gran medida, los construye" (1998).

En este sentido consideramos que el presente taller contribuyó a los docentes a repensarse y favoreció la construcción colectiva de un nuevo conocimiento sostenido en un saber crítico con objetivos emancipadores que les permitirá caminar por este terreno movedizo. Las tareas desarrolladas en los diferentes momentos del taller permitieron el intercambio colaborativo y potenciar sus habilidades para mejorar y / o enriquecer su quehacer docente.

#### **REFERENCIAS**

- Anijovich, Rebeca (2020) ¿Como sabemos que nuestros alumnos aprenden?
- 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.

# Mitos y verdades de la IA en la educación

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

**1.4.-** Uso de las tecnologías digitales para potenciar la enseñanza y el aprendizaje- La apropiación significativa- Bimodalidad y sostenimiento de trayectorias educativas.

*Coordinador del Taller*

**Melina Elizabeth Campos**

Profesora de Lengua y Literatura  
melinaelizabethcampos@gmail.com

*Facilitador 1*

**José Fernández Garnica**

Licenciado en Ciencias de la Comunicación  
jochi83@gmail.com

*Facilitador 2*

**Débora Elvira Degoy**

Profesora en Ciencias de la Educación  
debora.degoy@gmail.com

*Facilitador 3*

**Sandra María Miranda**

Profesora en Economía  
sandramir1998@gmail.com

## RESUMEN

La capacitación docente en IA es una necesidad urgente para impulsar prácticas educativas de calidad. El taller tiene como objetivo comprender la naturaleza generativa de la IA, su potencial y limitaciones en el aula, fomentando un uso responsable. La duración del taller será de 1 hora y 30 minutos, implementado mediante videoconferencia. Participarán 300 docentes y se utilizará una metodología participativa para obtener conocimientos y aplicarlos en actividades propuestas. El taller busca mejorar la formación profesional, comprender las potencialidades y desafíos de la IA en la educación, y promover su aplicación significativa en el contexto educativo.

**Palabras Clave:** Inteligencia Artificial- Desafíos educativos- Actualidad- Chat GTP.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, Argentina está experimentando una rápida adopción de tecnologías de Inteligencia Artificial (IA) en diversos ámbitos, incluida la educación. Los sistemas de IA ofrecen la capacidad de procesar información, aprender y tomar decisiones, lo que puede resultar beneficioso para mejorar la eficiencia y personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esta implementación también plantea desafíos éticos y sociales que requieren un abordaje informado.

La demanda de capacitación docente sobre IA en las escuelas se presenta como una necesidad urgente para dotar a los educadores de conocimientos y habilidades que les permitan comprender, utilizar y evaluar críticamente estas tecnologías en sus prácticas educativas, lo que contribuye directamente con el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje

para una educación de calidad desde una mirada integral, integrada y comunitaria. Es por ello que la finalidad del presente taller es que los docentes logren comprender la naturaleza generativa de la IA, su potencial y limitaciones para una aplicación efectiva en el aula; siempre en un marco que fomente la honestidad y el uso responsable de estas herramientas, tal como afirma Mariana Ferrarelli.

Los objetivos que se pretenden alcanzar consisten en comprender qué son las IA y cuáles son sus potencialidades y desafíos en la educación; conocer y usar herramientas gratuitas de IA para la educación.

Los docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo se consideran destinatarios, puesto que las tecnologías de la IA pueden complementar y mejorar las prácticas educativas, pero es fundamental preservar el papel esencial del docente como facilitador del aprendizaje y el valor de las relaciones humanas en el aula. En palabras de Luciano Floridi, la IA no debe ser juzgada en términos de inteligencia humana, sino en su capacidad para lograr objetivos de manera efectiva, lo que refuerza la idea de que el foco debe estar en cómo estas tecnologías pueden ser utilizadas de manera significativa en el contexto educativo.

La duración del taller será de una hora con 30 minutos, será implementado a través de una videoconferencia de meet retransmitida por streaming, por los profesionales Melina Elizabeth Campos, José Fernández Garnica, Débora Elvira Degoy y Sandra María Miranda. El cupo máximo de destinatarios previsto es de 300 docentes.

---

## 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.

Asimismo, adherimos a la idea de que el taller como estrategia pedagógica es un aprender ha-

ciendo, una metodología participativa de todos/as, es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico, que integra la teoría y la práctica promoviendo en los/as sujetos involucrados un aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la comunicación asertiva.

En este sentido, proponemos trabajar en tres momentos:

### 1° momento:

En este primer momento se expondrán los conceptos principales de la IA, definiéndola y caracterizándola, como así también se abordarán los mitos y verdades que circulan en torno a esta y su uso en las aulas. Dicha exposición dialogada, se llevará a cabo por los/as expositores: Lic. José Fernández, Prof. Melina Campos, Prof. Sandra Miranda y Esp. Débora Degoy.

**Tiempo:** 50 minutos aproximadamente.

### 2° momento:

En este segundo momento propondremos una actividad práctica en relación al chat GPT. Será una actividad de exploración de las limitaciones y potencialidades de esta IA, para que los/as asistentes puedan ir conociendo y acercándose de manera práctica a una de las IA más conocidas y utilizadas actualmente. Dicho momento, será coordinado por: Prof. Melina Campos - Li. José Fernández - Prof. Sandra Miranda - Esp. Débora Degoy

**Tiempo:** 20 minutos aproximadamente

### 3° momento:

En el tercer y último momento de este primer día del taller, se pretende socializar este primer acercamiento al chat GPT, en donde los/as asistentes podrán exponer sus ideas, sus inquietudes y realizar consultas. Dicho momento, será coordinado por: Prof. Melina Campos - Li. José Fernández - Prof. Sandra Miranda - Esp. Débora Degoy

**Tiempo:** 20 minutos aproximadamente

---

## CONCLUSIONES

---

En palabras de Luciano Floridi, la IA no debe ser juzgada en términos de inteligencia humana, sino

en su capacidad para lograr objetivos de manera efectiva, lo que refuerza la idea de que el foco debe estar en cómo estas tecnologías pueden ser utilizadas de manera significativa en el contexto educativo. A partir de esta premisa, las conclusiones del taller son las siguientes:

- Se destaca la importancia de la capacitación docente sobre IA en las escuelas como una necesidad urgente. Los educadores deben estar preparados para comprender, utilizar y evaluar críticamente estas tecnologías en sus prácticas educativas.
- Se resalta el potencial de las tecnologías de IA para mejorar la eficiencia y personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas tecnologías ofrecen la capacidad de procesar información, aprender y tomar decisiones, lo que puede beneficiar a los estudiantes.
- Se mencionan los desafíos éticos y sociales que surgen con la implementación de la IA en la educación. Es necesario abordar estos desafíos de manera informada y fomentar un uso responsable de estas herramientas.
- Se propone un enfoque pedagógico basado en el aprendizaje activo y participativo, donde los docentes puedan adquirir conocimientos y habilidades a través de actividades prácticas y colaborativas.

En definitiva, la relevancia académica de la presente propuesta de taller radica en su contribución al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad. Al dotar a los docentes de conocimientos y habilidades sobre IA, se promueve una mejor comprensión y uso de estas tecnologías en el contexto educativo, lo que puede tener un impacto positivo en el desarrollo de los estudiantes y en la mejora de la calidad educativa en general.

## REFERENCIAS

- Artopoulos, A. y André, F. (2023). ChatGPT. Riesgos y Recomendaciones. Informe sobre riesgos, oportunidades de aprendizaje y recomendaciones sobre el uso de ChatGPT. (CIP UdeSA).
- [https://drive.google.com/file/d/1\\_7UxkuVey5y-Cp7ONOCvT5wwovAq80m1E/view?usp=drivesdk](https://drive.google.com/file/d/1_7UxkuVey5y-Cp7ONOCvT5wwovAq80m1E/view?usp=drivesdk)
- Chiapas Ortiz, F. y S. Novomisky (2022). *Navegando en la Infodemia con AMI. Alfabetización Mediática e Informacional*. Buenos Aires: UNESCO / Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual de Argentina.
- <https://drive.google.com/file/d/1HxsNtDD-4woxioLPaUJS9H9QmtaQDFbec/view?usp=sharing>
- Craig, G. (2023). ChatGPT en el aula. Redacción y la Comprensión Lectora en la Educación Secundaria. <https://drive.google.com/file/d/17vyS8bjqhLKYebKjjQKmEFoTy8CBAz9o/view>
- Ferrante, E. (2022). ¿Aprendizaje auto mágico? Un viaje al corazón de la inteligencia artificial contemporánea. Vera.
- [https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/6682/VERA\\_kuaa\\_Ferrante\\_AA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/6682/VERA_kuaa_Ferrante_AA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ferrarelli, M. (2023). "¿Cómo abordar la inteligencia artificial en el aula?" Documento No 17. Proyecto *Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?* Buenos Aires: CIAESA. [https://drive.google.com/file/d/1O\\_fmmRr-vgEVVY4t2ZXyV3uqgfNj1MKh/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1O_fmmRr-vgEVVY4t2ZXyV3uqgfNj1MKh/view?usp=sharing)
- Ferrarelli, M. (2023). Compilación de pruebas con ChatGPT y materiales sobre IA en educación (#iaED). Documento de trabajo: [https://docs.google.com/document/d/1Oqs-D6uoNGdYWnYiyyD5Xp\\_r8GXrAco-6yg\\_JDSJugl/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1Oqs-D6uoNGdYWnYiyyD5Xp_r8GXrAco-6yg_JDSJugl/edit?usp=sharing)
- Ferrarelli, M. (2023). IA en educación. *Aproximaciones a la inteligencia artificial desde la AMI*. Buenos Aires: INFoD - UNESCO - Def. Público. <https://drive.google.com/file/d/1PvSGZBVq-jFvQp6cL-vZivOpiz7uGnQLn/view?usp=sharing>
- Guía básica de la IA. Un glosario con los conceptos básicos de IA elaborado por Google y el Oxford Internet Institute. <https://atozofai.withgoogle.com/intl/es-419/>
- Herft, A. (2023). A Teacher's Prompt Guide to ChatGPT. <https://drive.google.com/file/d/15qAxnU-zOwAPwHzoaKBjd8FAgiOZYclxq/view>

<https://padlet.com/mferrarelli2/ia-en-el-aula-rp-qzrd1u8aiblpge>.

Novomisky, S. (2020). *La marca de la convergencia: doce ensayos en busca de una narrativa* - 1a Ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

[https://drive.google.com/file/d/16AuehkporLx-HAK\\_-RmNZZ7EtHqYwkYuk/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/16AuehkporLx-HAK_-RmNZZ7EtHqYwkYuk/view?usp=sharing)

Proyecto Humanía - Chicos.net: Guías y materiales para docentes

<https://www.chicos.net/humania/>

Tablero interactivo con recursos e ideas para el aula. Curado por Mariana Ferrarelli:

UNESCO (2022). *Recomendación sobre la ética de la Inteligencia Artificial*. Francia: UNESCO.

<https://drive.google.com/file/d/1jQ0Pnfey-5FIYRFNE5k6jexLcOUkZN8PG/view?usp=sharing>

# No lo podemos todo pero, cada momento podemos algo

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

1.5.- Diversidad en las propuestas formativas: espacios, tiempos, agrupamientos, estrategias, recursos.

*Coordinador del Taller*

**Lucrecia Silvana Cardozo**

Profesora de Educación Primaria  
carlucrecia.sil@gmail.com

*Facilitador 1*

**Lucrecia Silvana Cardozo**

Profesora de Educación Primaria  
carlucrecia.sil@gmail.com

*Facilitador 2*

**Alarcón Norma Evangelina**

Estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación  
normaevangelinaalarcon@gmail.com

## RESUMEN

El presente trabajo intenta reflexionar sobre la diversidad de propuestas formativas, entre ellas, espacios, tiempo habilitante, un lugar donde todos pueden aprender en comunidad, lo cual implica correrse de pensar en una clase homogénea y cerrada.

Dice Laura Singer (2019) *"pensar los entornos y ambientes de aprendizaje, es reflexionar sobre el espacio como partícipe del proyecto pedagógico"*.

También podemos citar a Rebeca Anijovich (2013) *"Un aula heterogénea y una escuela habitable para todos los alumnos requieren de un espacio propicio, entendiendo que el espacio físico también se convierten un espacio simbólico repletos de mensajes"*.

Por ello, es importante analizar y profundizar cómo respondemos a las nuevas complejidades, ya que como profesionales en educación consideramos que es necesario ahondar en nuevas estrategias, que permitan que tanto el alumno como el docente sean copartícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras Claves:** Espacio – Territorio – Estrategias – Recursos

## INTRODUCCIÓN

El tema a desarrollar en el taller es la resignificación de los espacios, las estrategias y recursos. Sin lugar a dudas la tarea docente implica un sin fin de aptitudes, las cuales deben ser revisadas ante nuevos desafíos, lo cual nos interpela en el hacer educativo.

La finalidad de este taller es descubrir, reconocer, re significar sobre estrategias, espacio, recursos, que permita crear un vínculo dónde el otro pueda ser y manifestarse.

Destinatarios: Docentes del primer ciclo de Educación primaria.

Modalidad: Virtual

Cupo de participantes: 20 participantes.

## Objetivos:

- Fortalecer el rol docente, la formación entre pares, los aportes que cada uno puede ofrecer al resto de la comunidad.



- Trabajar en el aprender de los otros, para construir miradas enriquecidas, estrategias de acción y proyectos colectivos.
- Potenciar las intervenciones docentes en conjunto, propiciando el trabajo colaborativo.

lo trabajado en el taller, haciendo hincapié en el compromiso y a esta resignificación del hacer pedagógico.

<https://youtu.be/tpC9WCwOISg>

**Tiempo:** 40 minutos.

**Responsable:** Coordinador y facilitador 1

**Recurso:** La palabra

---

## DESARROLLO

---

### Primer momento:

El primer momento se iniciará con la presentación de los facilitadores, como así también del taller. Luego mediante una aplicación denominada Miento se realizará una dinámica denominada Máquina del tiempo.

Esto permitirá conocer a los participantes e iniciar el taller.

**Tiempo:** 25 minutos.

**Responsable:** Coordinador

**Recursos:** computadora

### Segundo momento:

Se conformarán grupos de trabajo, para analizar diferentes propuestas de trabajos áulicos, los cuales serán resignificados con una nueva mirada propuesta por el grupo.

Socializamos lo trabajado.

**Tiempo:** 25 minutos.

**Responsable:** Facilitador 1

**Recursos:** computadora, la palabra, propuestas de trabajo.

### Tercer momento:

Se retomará lo trabajado en el momento 2, y tras la atenta escucha de la canción "Mi pequeña semillita", iniciaremos este tercer momento exponiendo los aportes de la autora. La finalidad del mismo es llevar a los docentes a un clima de reflexión, conclusión y puesta en común de todo

---

## CONCLUSIONES

---

Enseñar es navegar en la incertidumbre, entre saberes y experiencias que interpelan y se interpelan, esta situación nos posiciona como docentes en el lugar de la intervención y de la inversión. A veces la incertidumbre reclama arriesgar, estar dispuesto a lo imprevisto, lo desconocido, lo sorpresivo, y a buscar el margen de la posibilidad, y ensancharlo. Ahí se halla nuestra oportunidad y es preciso apostar por diferentes voces que enriquezcan el hacer docente. Repensar, resignificar, reformular es un ambiente en el cual debemos adentrarnos y es necesario, ante la vorágine de los cambios sociales, abordar los siguientes interrogantes. ¿Cómo transformar a la escuela en un aula heterogénea? ¿Cómo la escuela, a través de todos sus espacios, puede habilitar el desarrollo de los múltiples lenguajes?

---

## REFERENCIAS

---

- Anijovich, R. (2013). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas.
- Freire, P. (1996). Pedagogía de la Autonomía. Madrid: Siglo XXI.
- Romero, C. (2007). Hacer de una escuela, una buena escuela.
- Singer, L (2019). Espacios, Territorios y entornos de aprendizaje. Buenos Aires. Noveduc.

# Oralidad, lectura y escritura: recursos y estrategias para la planificación docente

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

*Coordinadoras del Taller*

**Ángeles Rocha**

Profesora en Letras  
angeles.rochalou@gmail.com

**Marcela Valé**

Profesora en Educación Inicial  
emarcelavale@gmail.com

**Liset Jimenez Gumucio**

Profesora en Letras  
lisetjimenez109@gmail.com

## RESUMEN

El taller “Oralidad, lectura y escritura: recursos y estrategias para la planificación docente”, está pensado como un espacio de exploración y reflexión sobre estrategias y herramientas para pensar en el diseño de talleres literarios en el aula. También para visibilizar las producciones que ofrece el Plan Provincial de Lectura en relación a la tarea de planificación docente. En este sentido, se propone un taller de modalidad virtual que nos permitirá el trabajo colaborativo a partir de materiales pedagógicos audiovisuales en diferentes instancias de trabajo que podemos denominar: contextualización, exploración, elaboración, apropiación y resignificación. A lo largo del encuentro y en la puesta común final se espera recuperar y poner en juego diferentes estrategias y uso de herramientas en el diseño de propuestas literarias.

**Palabras Clave:** Planificación; diseño de propuestas de oralidad, lectura y escritura; recursos; herramientas didácticas.

## INTRODUCCIÓN

El taller propuesto se contextualiza con base en el eje II del Congreso, más precisamente en lo que refiere al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza, es decir a la posibilidad de plantear diferentes propuestas de oralidad, lectura y escritura en el aula. Está centrado en la disposición de un tiempo que posibilite a los y las docentes la exploración de los materiales didácticos que brinda el Plan de Lectura y, a la vez, la elaboración de propuestas propias.

Se utilizarán como insumos, principalmente, las “Agendas literarias” y la “Propuestas para agendar”, materiales que el Plan Provincial de Lectura elabora para acompañar la labor de planificación docente y que pretenden aportar al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje; a la vez que ofrecer caminos posibles a modo de sugerencias que inviten a los y las docentes a apropiárselos, resignificarlos y trazar sus propios caminos.

### Objetivos:

- Ofrecer estrategias y herramientas para pensar en el diseño de propuestas de oralidad, lectura y escritura para el aula.
- Reflexionar sobre el diseño de propuestas lectoras en la escuela.
- Visibilizar las producciones que ofrece el Plan de Lectura en relación a la tarea de planificación docente.

**Perfil:** docentes de nivel inicial, primario y secundario.

**Modalidad:** virtual (meet)

**Cupo máximo:** (el que permita la plataforma)

**Tiempo:** 1:30 hs.

### Momentos del taller

#### Primer momento: motivación

(15 minutos)

A cargo de Ángeles Rocha y Liset Jimenez

Se les propone a los/as docentes que exploren los **recursos** de la página del Plan de Lectura a través del siguiente enlace: <http://planeamiento.edusalta.gov.ar/inicio/plan-de-lectura/> (Agendas de lectura, Propuestas para agendar, Rimay, ATL). Para ello, se compartirá en pantalla la página y enseñando la ubicación y los recursos posibles para su selección.

Algunas preguntas orientadoras serían: ¿Qué recursos encuentran allí? ¿Los conocían? ¿Los usaron alguna vez? ¿Qué puede servirles para su planificación? ¿Qué diferencias encuentran entre las agendas y las propuestas para agendar?

Los y las participantes pueden compartir sus experiencias de forma oral o escrita en el chat. Se irán recuperando todos los aportes.

#### Segundo momento: desarrollo

(40 minutos)

A cargo de Marcela Vale, Ángeles Rocha y Liset Jimenez

Trabajamos en los diferentes ejes: Oralidad - Lectura - Escritura.

A través de una presentación con diapositivas presentaremos cada eje con ejemplos de propuestas en cada uno extraídos de los recursos del Plan de Lectura. En el eje de oralidad se hará énfasis en la conversación literaria, en el de lectura en la lectura en voz alta, y en el eje de escritura,

en la escritura de invención. Todo será explicado y visualizado en la presentación de diapositivas.

Luego, introduciremos la propuesta de trabajo con las preguntas: ¿Qué otras mediaciones se pueden proponer en cada una? Sistematizamos lo que los/as docentes relatan o comparten en el chat a la vez que proponemos otras que se presentarán y compartirán en la pantalla en una pizarra.

Por ejemplo, se espera poder armar el siguiente esquema, ya sea con los aportes de los participantes y con nuestras propuestas:

*Eje: Desde la comprensión y la producción oral*

- El maestro cuenta. - El maestro lee en voz alta. - Renarración - Descripción de sucesos, cosas, lugares, animales, etc. - Describir para descubrir el objeto o personaje: adivinanzas, veo veo. - Cantar, contar, decir. - Rondas y canciones tradicionales para jugar. - Formulación de hipótesis fantásticas (¿Qué pasaría si?). - Formulación de antinomias o antagonismos. - Formulación de preguntas. - Recomendaciones literarias. - Críticas literarias: lo que me gustó, lo que menos me gustó, lo que me asombró/ sorprendió. Conversación literaria. - Renarrar novelas, cuentos o biografías de autores.

*Eje: Lectura*

- Encuentros de libros y lectores. - Frecuentación de la biblioteca escolar. - Diseño e implementación de proyecto anual de biblioteca áulica. - Visita a bibliotecas públicas o populares. - Visitas a librerías comerciales y especializadas - Un libro lleva a otro: itinerarios lectores (por temas, autor/a, personajes, lugares, épocas, etc). - Mesas servidas de libros (cómo vamos a agrupar y para qué). - Jornadas comunitarias de lectura. - Bolsa viajera. - Trueque. - Campaña de liberación de libros. - Producción de podcast, lecturas en voz alta en formato de videos para enviar por whatsapp o en las redes de la escuela. - Poesía a la carta: oráculo poético.

*Eje: Escritura*

- Escribir solos, escribir con otros, escribir colectivamente en situación de dictado al docente. - Leer textos informativos o instructivos para escribir textos ficcionales (Enciclopedia de seres que nunca existieron, de lugares insólitos, de planetas habitables, recetas literarias etc). - Recomendaciones

literarias. - Cartas de ficción / Si tuviera que escribirle a... - Correo con el escritor o la escritora: Si pudiera conversar con el autor le diría, le preguntaría, le recomendaría. - Producción de entrevistas a los autores o a los personajes de los textos. - Crítica literaria. - Glosario de palabras desconocidas / asombrosas (pensar posibles clasificaciones). - Buscar y escribir la palabra más larga/corta de un párrafo/texto. - Reescrituras de cuentos- Escritura de diálogos, cartas, opiniones, definiciones (de objetos, animales o cosas fantásticas).

Luego de este trabajo colaborativo se les propondrá una consigna de trabajo:

### Consigna de producción

Luego de haber explorado los materiales y de haber reflexionado sobre las mediaciones posibles en los diferentes ejes; les pediremos a los/as docentes que elijan y lean uno de los textos de algún itinerario de las agendas.

*(Para aquellos que puedan tener inconvenientes de conectividad, compartiremos una carpeta drive con una posible selección de textos para que puedan trabajar).*

Luego, les propondremos que, a partir del texto elegido y leído, piensen una posible actividad de oralidad, lectura o escritura para llevar al aula, recuperando todos los aportes que se vieron hasta el momento y cómo podemos potenciar las propuestas.

La actividad debe ser compartida en un muro colaborativo de Padlet.

### Tercer momento: cierre

(35 minutos)

A cargo de Marcela Vale, Ángeles Rocha y Liset Jimenez

Lectura de las producciones: conversamos sobre los textos elegidos y las actividades propuestas.

En esta instancia se hará una devolución general de las producciones, recuperando los aportes en el diseño de propuestas mencionados previamente.

Puesta en común de los recursos que ofrece el plan para acompañar la planificación docente.

Momento para compartir lo sucedido entre todos/as.

## CONCLUSIONES

*“La imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa y la transforma”*  
(Larrosa, 1996, p.17)

Maite Alvarado y Gloria Pampillo (1988) proponen pensar los talleres como grupos de aprendizaje en los cuales los integrantes son protagonistas y participantes, donde los saberes se producen mediante la práctica y en la reflexión sobre esa práctica. Estos espacios tienen valor en la medida en que todo el grupo es capaz de producir conocimientos, adquirir destrezas y reflexionar.

En este taller buscamos experimentar, producir y reflexionar en torno al planteamiento de diferentes propuestas de oralidad, lectura y escritura en el aula. Las producciones de los participantes sirven para repensar y poner en común los modos de trabajar en el aula en relación a la literatura. También como forma de compartir modos de mediación y las posibilidades que tenemos de trabajar en relación a la lectura, la escritura y la oralidad con otros recursos o herramientas, como lo son los podcasts literarios, por ejemplo.

## REFERENCIAS

- Lardone, L. y Andruetto, M. (2011) *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Pampillo, G. y Alvarado, M. (1988) *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho
- Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*; México: FCE
- Robledo, B. (2010) *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de la lectura*, Bogotá: Norma

# Revisando nuestras prácticas evaluativas en el aula

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

2.8.- Procesos de evaluación y autoevaluación- Procesos de retroalimentación- Instrumentos para realizar retroalimentaciones efectivas a los/as estudiantes- La co evaluación.

*Coordinadoras del Taller*

**Delia Noemí Peralta**

Lic. en Letras

deliaperalta136@hotmail.com

**Alejandra Luisa Tejerina**

Profesora de Nivel Superior en Enseñanza de la Matemática

alutesa@gmail.com

## RESUMEN

El presente taller tiene como propósito ofrecer un espacio de reflexión y reconstrucción de las prácticas evaluativas implementadas por los docentes en las aulas del nivel secundario. Sabemos que evaluar es una tarea ardua que condensa sentidos construidos desde el sistema educativo y que define la trayectoria escolar de los estudiantes (Anijovich, 2017). Por lo tanto, revisar los modos en que evaluamos o pensamos la evaluación es fundamental porque resulta una práctica que impacta en el sujeto, en la familia y en la propia institución educativa.

En este sentido, consideramos que la evaluación es 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, es decir, las dimensiones del proceso de evaluación vinculada con la idea de ayudar a los alumnos a aprender y a reconocerse como aprendices. Es importante reflexionar sobre los procesos de diálogo con los que se comunican los resultados de las evaluaciones "feedback". Desde el enfoque de la evaluación formativa (Anijovich, 2004), no se trata solo de acreditar saberes de los estudiantes, sino además de promover la toma conciencia del propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de la autonomía.

A partir de las líneas de acción, invitamos a revisar las prácticas vigentes en las instituciones escolares y aportamos elementos para reflexionar e introducir modificaciones que las conviertan en instancias de retroalimentación y dispositivos de mejora de los aprendizajes.

El taller se organiza en cuatro líneas de acción

- Presentaremos recomendaciones para mejorar los instrumentos de evaluación (tipos de consignas, extensión, criterios, etc.)
- Seguidamente, ofreceremos distintos formatos para la implementación de procesos de co evaluación y autoevaluación en el aula.
- Abordaremos los modos de realizar devoluciones y retroalimentación.
- Finalmente, brindaremos sugerencias para el registro de calificaciones en el Sistema Integral de Información Digital Educativa (SI-IDE)

Consideramos que este taller aporta de manera concreta y específica prácticas de los instrumentos y procedimientos que permiten innovar la evaluación de los aprendizajes.

**Palabras Clave:** Instrumentos de evaluación, co evaluación, autoevaluación, retroalimentación, SI-IDE.

## INTRODUCCIÓN

La presente propuesta de Taller se enmarca en el Eje temático II: “Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria”.

Asimismo, se vincula con el tema 2.8 – Procesos de evaluación y autoevaluación-Procesos de retroalimentación- Instrumentos para realizar retroalimentaciones efectivas a los/as estudiantes-La co evaluación.

A partir del desarrollo del taller, tenemos la finalidad de revisar y modificar las prácticas evaluativas en el aula como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Para ello, nos proponemos cuatro objetivos. En primer lugar, el taller posibilitará reconocer debilidades de los instrumentos de evaluación, con el fin efectuar los cambios pertinentes y fortalecerlos. Además, buscamos que los docentes logren dominar instancias de co evaluación y autoevaluación para la incorporación en las aulas. En tercer lugar, este espacio servirá para reflexionar sobre la importancia de realizar devolución y retroali-

mentación enriquecedoras para nuestros alumnos. Finalmente, pretendemos familiarizarnos con el registro de las calificaciones en SInIDE.

En este sentido, esta propuesta está destinada para docentes de nivel secundario con un cupo máximo de destinatarios: 50 (cincuenta). La duración estimada del taller es de una hora y media a través de la modalidad virtual desde la plataforma Meet.

Todo lo descripto será desarrollado por las responsables de la implementación, profesoras Delia Noemí Peralta y Alejandra Luisa Tejerina.

## DESARROLLO

A continuación, presentamos en la tabla al pie de página la propuesta de organización del taller:  
Instancias de evaluación o retroalimentación:  
Formulario Google de opciones múltiple.

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>

Etapas	Actividades	Estrategias	Recursos	Responsables	Tiempo
<b>Inicio</b>	Presentación de las talleristas, estructura del taller y objetivos.	Diálogo	Podcast de presentación	Delia Peralta Alejandra Tejerina	5 minutos
	Diagnóstico	Diálogo guiado	Kahoot.	Alejandra Tejerina	10 minutos
<b>Desarrollo</b>	Descripción de buenas prácticas en el diseño de instrumentos de evaluación.	Análisis de casos y aplicación.	Infografías.	Delia Peralta Alejandra Tejerina	20 minutos
	Presentación de modelos de co evaluación.	Discusión guiada	Fichas modelos.	Alejandra Tejerina	15 minutos
	Presentación de formatos de devolución y retroalimentación.	Analogías	Plantillas base.	Delia Peralta	15 minutos
	Descripción de las planillas y sugerencias de ítems en SInIde.	Ilustraciones	SInIDE	Alejandra Tejerina	15 minutos
<b>Cierre</b>	Síntesis de los aportes del taller. Evaluación del taller.	Panel de opiniones.	Chat de Meet.	Delia Peralta Alejandra Tejerina	10 minutos

---

## 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 podrán: enriquecer sus instrumentos de evaluación, incorporar instancias de autoevaluación y co evaluación, construir espacios de devolución y retroalimentación fructíferos para sus estudiantes y familiarizarse con SInIDE.

---

## REFERENCIAS

- Anijovich, Rebeca. (2004) "La evaluación alternativa, develando la complejidad". En *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: FCE.
- Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.

# ¿Repetir, y repetir para qué? Reflexiones sobre el cálculo mental

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

*Coordinador del Taller*

**Ivonne Patagua**

Especialista en Educación y TIC  
ivonepatagua@gmail.com

*Facilitador 1*

**Silvia Baspiñero**

Licenciada en enseñanza de las ciencias  
smbaspi@gmail.com

*Facilitador 2*

**Carina Renfijes**

Profesora en Matemática  
carisermat@gmail.com

## RESUMEN

La escuela media es un escenario de transformaciones esenciales en relación con los conocimientos matemáticos, donde varios que iniciaron su estudio en el nivel primario, se articulan y complejizan hacia una mayor profundización en el avance de la escolaridad obligatoria. Este taller tiene como objetivo analizar actividades escolares de cálculo mental presentes en ambos niveles, desde una reflexión de las propiedades involucradas, el trabajo con sentido en los números enteros y racionales desde la estimación numérica, el razonamiento lógico y la utilidad en la vida diaria presente y futura de nuestros estudiantes.

**Palabras Clave:** Cálculo mental, articulación, primaria, secundaria

## INTRODUCCIÓN

En la escuela, durante mucho tiempo se ha enseñado “algoritmos tradicionales” en contraposición del cálculo mental, por lo que es importante

realizar actividades que lo involucren, dada la potencialidad en el desarrollo y dominio de estrategias de resolución, desde la flexibilidad y la adaptación a diferentes situaciones.

En este sentido, los estudiantes lejos del trabajo con “las cuentas tradicionales”, deben profundizar el estudio en posibles estrategias de cálculos.

Adentrarse, en el estudio del cálculo mental supone un análisis de las propiedades de los números y las operaciones, desde un pensamiento propio matemático como la búsqueda de regularidades, ejemplos y contraejemplos, comparación de resultados, entre otros.

La enseñanza del cálculo, está presente en el nivel primario, sin embargo desde una mirada articulada y de complejización, es necesario continuar el trabajo en el nivel secundario, ahora ¿qué tipos de cálculos proponer?, ¿qué conocimientos están involucrados en cada cálculo?, ¿cómo abordar estrategias que los estudiantes puedan utilizar en diversas situaciones?

Se entiende por cálculo mental al conjunto de procedimientos que analiza y articula los datos a trabajar, sin recurrir a un algoritmo preestablecido, es decir desde la idea de cálculos reflexionados (Parra, 1994). Se plantea el trabajo desde la toma



de decisiones respecto de cómo descomponer los números y qué cálculos parciales hacer. Los procedimientos de cálculo mental se apoyan en las propiedades de los números enteros y racionales, y en las propiedades de las operaciones, desde la relación y diferentes tipos de escritura de los mismos.

Es por esto, que es necesario el trabajo con docentes de ambos niveles en el taller, desde los objetivos de analizar didácticamente actividades de cálculo mental desde la complejización de los números enteros y racionales, y reflexionar sobre la utilidad y potencialidad de este tipo de trabajo, en la escolaridad primaria y secundaria para distintas situaciones. Se prevé el trabajo con un máximo de 30 participantes, de ambos niveles primario y secundario, tanto docentes como alumnos de ambos profesorados.

## DESARROLLO

El taller propuesto, constará de tres momentos:

**Inicio- momento 1 (Tiempo estimado 10 minutos)**

Presentación de las coordinadoras y taller a realizar.

Se iniciará con una presentación que tenga diversas promociones de circulación en la vía pública, donde el consumidor se enfrenta a decisiones de compra que sean en beneficio de su economía.

**Actividad 1. Reflexión.** ¿Qué conviene más entre las ofertas de un mismo producto? 3x2, 4x3; 2x1, o segunda unidad a mitad de precio, 70% la segunda unidad, cada unidad 20%, 25%, 50% de rebaja.

A continuación se presentan ejemplos de las publicidades cotidianas.



De forma rápida, se presentará una actividad de un cálculo mental:

**ACTIVIDAD.** Resolver rápidamente, sin calculadora. Explicitar las estrategias utilizadas.

- a)  $25+13+12+15+50+17+18+25+50+35$
- b) 21% de \$189
- c)  $129 \times 9$
- d)  $-100+(-99)+(-98)+(-97)+\dots+(-3)+(-2)+(-1)$

### Momento 2 (Tiempos estimado 20 minutos)

Resolver la siguiente actividad por grupo teniendo en cuenta tres grupos: apellido de la A -I, J-Q y R-Z.

#### Actividad

- A. Resolver los siguientes problemas, sin usar calculadora, escribiendo las estrategias utilizadas.
- B. Escribir las propiedades de los campos numéricos y de sus operaciones utilizadas implícitamente en las resoluciones.
- C. Plantear en qué curso de la escolaridad primaria/ secundaria podrían trabajar las actividades.
- D. Plasmar en la pizarra digital por grupo lo realizado.

#### Problema 1

a) Sin resolver cada cálculo, indiquen las multiplicaciones que dan el mismo resultado que  $18 \times 15$ . No olviden explicar en cada caso sus respuestas.

- i)  $9 \times 30$
- ii)  $15 \times 3 \times 3 \times 2$
- iii)  $18 \times 10 \times 5$
- iv)  $18 \times 5 \times 3$

b) Escriban cada multiplicación de otra manera, tratando que el cálculo resulte más fácil.

- i)  $24 \times 21$
- ii)  $45 \times 12$
- iii)  $14 \times 50$
- iv)  $96 \times 5$

c) Sabiendo que  $32 \times 21 = 672$ , decidan si los si-

guientes cocientes tienen resto 0 o no. No olviden explicar cómo se dieron cuenta.

- i)  $672: 21$
- ii)  $672: 8$
- iii)  $672: 12$
- iv)  $672: 9$

#### Problema 2

Para encontrar el costo del 0,5 kilogramo de bola de lomo, se realiza  $\$2000 \cdot 0,5$  kg, que equivale a calcular la mitad de \$2000, o sea \$1000:

- 1) ¿Cómo harían para calcular mentalmente  $\$2000 \cdot 1,5$ kg?
- 2) Calculen los siguientes productos.
  - a)  $\$2000 \cdot 2,5$  kg
  - b)  $\$2000 \cdot 3,5$  kg

Si se produce una variación en el precio de la carne en \$3000 por kg. Calcular mentalmente

- c)  $\$3000 \cdot 1,5$  kg

#### Problema 3

Si el 10% de \$5000 es \$500, ¿cuánto es?

- 20%      b) 35%      c) 1%      d) 56%

#### Problema 4

Sabiendo que  $1/3 = 0,3$ , escribí los números  $2/3$ ;  $4/3$  y  $14/3$  en su expresión decimal.

#### Problema 5 Si $(-21) \cdot 50 = -1050$

- i)  $(-22) \cdot 50$
- ii)  $(-21) \cdot 49$
- iii)  $(-21) \cdot 500$
- iv)  $(-21) \cdot 5$
- v)  $(-21) \cdot 0,5$
- vi)  $(-21) \cdot 0,5$

### Momento 3 - socialización (tiempo estimado 30 minutos)

Socialización de los procedimientos realizados.

### Momento 4 -Cierre y reflexión (20 minutos)

Se expondrá una presentación integrando las actividades de inicio y las de desarrollo desde una mirada de articulación, y la necesidad del trabajo áulico de las mismas. Escritura de reflexión final del taller desde la retroalimentación en un padlet.

---

## CONCLUSIONES

Desarrollar el cálculo mental implica hacer uso de estrategias diferentes a las convencionales, ya que su práctica permite fomentar la comprensión de los números y de las operaciones. La enseñanza tradicionalmente ha puesto más énfasis en los algoritmos de las operaciones y el cálculo escrito, olvidando trabajar con los estudiantes cuestiones que les permitan desarrollar un buen sentido numérico.

El trabajo con el cálculo, les posibilitará contar con una posición crítica y reflexiva ante los datos numéricos de modo que no resuelvan las operaciones siempre de la misma manera. Proponer una diversidad de estrategias de cálculo de forma sistemática puede generar aprendizajes más significativos y duraderos, desde un disfrute autónomo de lo que funciona o no, involucrándose en el razonamiento lógico propio de la matemática.

---

## REFERENCIAS

- Agrasar, M. (2011). Articular lo que saben los alumnos: un desafío necesario para abordar lo nuevo. En: Díaz, A. (coord.), *Enseñar Matemática en la escuela media. Serie Claves para la Formación Docente*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Broitman, C.; Itzcovich, H.; Parra, C. y Sadovsky, P. (1994). *Documento de trabajo N° 4: Matemática*. (pp. 53 -79). Buenos Aires. GCBA. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.
- Grimaldi, V. e Itzcovich, H. (2013). Tensiones en el paso de la escuela primaria a la escuela media. Algunas reflexiones en el área de matemática. En Broitman, C. (Comp.) *Matemáticas en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Parra, C. (1994). *Didáctica de la matemática. Aportes y reflexiones. El cálculo mental en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.

# ¿Sabías que en el aula somos tres en uno para aprender?

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

1.6.- La construcción de la convivencia escolar y los aprendizajes en la escuela. La centralidad de los vínculos y las emociones. Condicionantes del clima escolar propicio para el aprendizaje.

Coordinador del Taller

**Graciela Adriana Ernestina Marin**

Profesora de Educación Nivel Primario y Nivel Inicial

Neurosicoeducadora

Couch educativo

Entrenadora emocional

Couch ontológico

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

Diplomada universitaria docente en neurociencia

gaemarin1027@gmail.com

## RESUMEN

*¿Sabías que en el aula somos tres en uno para aprender?* abordará conceptos básicos de Neuroeducación para hacer consciente que en la acción de aprender no somos instinto, emoción o razón, somos las tres redes a la vez.

Consciente de esto y de saber que nuestros comportamientos, por acción u omisión, pueden impactar en la construcción de nuestra mente y en la de quienes la rodean, es que este taller brindará herramientas y estrategias que permitirán conocer cómo aprende el cerebro, considerando la importancia que tiene nuestro rol docente en la creación de entornos seguros, afectivos y cognitivos.

**Palabras claves:** Cerebro Triuno - Entornos De Aprendizaje Seguros - Efecto Pigmalión

## INTRODUCCIÓN

*Si nuestra capacidad de aprender es la que nos permite hacer cambios en nuestros modos de ver la vida, de comportarnos, de relacionarnos, de trabajar y de expresarnos en nuestro máximo potencial, en-*

*tonces ¿cómo lograr que mis estudiantes aprendan en un ambiente resonante libre de amenazas?*

A partir de esta premisa, la propuesta de taller *“¿Sabías que en el aula somos tres en uno para aprender?”* permitirá volver la mirada hacia aspectos importantes tales como emociones, aprendizaje, motivación, comportamiento, comunicación e interacción, porque para aprender, no alcanza la razón: emoción, cognición y corporeidad, se ven forzosamente involucrados en el acto de aprender.

*“¿Sabías que en el aula somos tres en uno para aprender?”* tiene como finalidad:

- Fortalecer de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje desde un enfoque de Neurosicoeducación, considerando conceptos tales como Entornos de Aprendizajes Seguros y Efecto Pigmalión.
- Brindar herramientas y estrategias para un aprendizaje significativo y un clima motivacional positivo, para dejar huellas y ser ese docente inolvidable que necesita cada uno de nuestros estudiantes.

Se tendrá en cuenta contenidos tales como:

- Redes instintivas, emocionales y cognitivas.

- Entornos de aprendizaje seguros: Ambiente resonante libre de amenazas como la incertidumbre, falta de relacionamiento, falta de apego, sin autonomía, sin justicia.
- Efecto Pigmalión.

Este taller en el marco de los objetivos propone:

- Desarrollar la teoría del cerebro triuno de Paul Mac Lean a fin de poder comprender el funcionamiento del cerebro durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Abordar el aprendizaje de nuestros estudiantes desde todos los aspectos y potencialidades humanas que se ven implicados a la hora de aprender desde la neurosicoeducación.
- Acercar a los equipos docentes ideas concretas, estrategias innovadoras y recursos para generar un clima de seguridad y contención afín a las necesidades de quien aprende.

**Destinatarios:** Docentes de todas las áreas y todos los niveles.

Se espera que los asistentes asciendan con una capacidad de 30 personas para poder desarrollar el taller

**Duración estimada:** 1h 30 min

**Modalidad:** Virtual

**Responsables de la implementación del taller:**

NSE Profesora Graciela Adriana Ernestina Marín

## DESARROLLO

El taller considerará aspectos teóricos postulados desde la Neurosicoeducación y evidencias de la sinergia colectiva de la práctica aplicada al ámbito profesional a través de dinámicas participativas, diferenciando los siguientes momentos y consideraciones a sostener desde la modalidad virtual. Es así que se realizará pausas activas como recreos cerebrales con consignas de juegos mindfulnes y movimiento a fin de concentrar la atención, unas de las funciones ejecutivas importantes al momento de aprender.

### En un primer momento

Atendiendo la importancia de generar un clima de aprendizaje se hace necesario crear rapport

entre los participantes, para ello desde la modalidad virtual:

1. Se invitará a los docentes a conocerse por medio de la pantalla con éxitos musicales a través de los tiempos partiendo de los 80. En esta actividad, los asistentes escucharán ritmos musicales, éxitos de los 80, 90 y 2000; y levantarán las manos asintiendo cuál fue la música con la que se identificaron, haciendo notar entre docentes nóveles y expertos.
2. Se propondrá una rutina de pensamiento “El pulpo” a fin de conocer las ideas previas. Las mismas se retomarán al cierre para conectar con las ideas nuevas, de manera que se habilitará un intercambio de ideas y preguntas. En esta actividad se mostrará la rutina con un gráfico y se habilitará el espacio para que los participantes expresen sus ideas.

Tiempo estimado: 20 minutos

### En un segundo momento

Luego de generar este clima de trabajo, se compartirá las bases teóricas que sustenta el taller desde la Neuroeducación, proyectando un Power Point, cuya información será compartida en un formato PDF a los presentes como material de consulta.

Se desarrollará conceptos tales como

- Redes instintivas, emocionales y cognitivas.
- Entorno de aprendizaje: Ambiente resonante libre de amenazas como la incertidumbre, falta de relacionamiento, falta de apego, sin autonomía, sin justicia.
- Efecto Pigmalión.

Esta disertación será lúdica y con recursos visuales en 3D sobre el cerebro.

Atendiendo a la virtualidad y a los periodos atencionales, se harán tres pausas activas a modo de recreo cerebral, tales como:

1. De respiración, con la propuesta “dibujar tu mano con la respiración”: se pondrá una música de fondo y se los invitará a dibujar en la mano. Cuando suban por el dedo, inspirarán por la nariz y cuando bajen por el dedo, exhalarán por la nariz. Diez respiraciones profundas serán suficientes para clamar el sistema nervioso y liberar dopamina, sero-



tonina y endorfinas conocidas como neurotransmisores u hormonas del bienestar

2. De movimiento a través del “alfabeto con movimiento”, este ejercicio tiene como objetivo que ambos hemisferios cerebrales trabajen al unísono y se complementen como es debido.

En esta propuesta se mostrará un alfabeto en cuyas letras se evidencia debajo de cada una, tres letras que indicará el movimiento de los brazos, tales como las letras “i” es por izquierdo, la “d” es por derecho y la “j” es por ambos brazos.

En este ejercicio se leerá en voz alta las letras del alfabeto y los asistentes deberán levantar el brazo izquierdo, derecho o ambos de acuerdo con la minúscula que se ubique.

El objetivo es recorrer todo el abecedario, desde la A hasta la Z, dos veces sin equivocarse y de la Z a la A, dos veces más sin cometer errores.

3. De música y movimiento a través de la propuesta de una gimnasia en sillas.



Tiempo estimado: 30 minutos.

### En un tercer momento

Se propondrá un trabajo en grupo a través de la habilitación de tres salas, en las cuales se debatirá la confección de una hoja de ruta con un listado de Tips y más Tips sobre “¿Cómo ser un docente inolvidable?”, con esta actividad se espera que puedan incluir los conceptos desarrollados. De vuelta a la sala principal se habilitará la palabra para que un representante del grupo socialice el trabajo grupal.

Se espera que esta hoja de ruta recupere, en función del concepto de las redes instintivas, emocionales y cognitivas, la importancia de crear un ambiente cálido resonante

Para consolidar un ambiente resonante se debe:

- Promover la libre expresión cuando se respira un clima de cooperación armonía y confianza el ambiente es óptimo para que cada niño pueda expresarse.
- Respetar los estilos de aprendizaje
- Generar Oxitocina para aumentar la seguridad y el apego.

Si se quiere ser un docente inolvidable, es preciso ofrecer a los alumnos un lugar en el que se sientan bienvenidos, al igual que un invitado en la casa de un amigo. Lograr que los estudiantes se sientan bienvenidos a pesar de lo que les pase en el mundo exterior.

Se debe proveer seguridad: cuando la puerta de un aula se abre, hay oportunidad de ofrecer esperanza, seguridad y aceptación a los alumnos, quienes a veces no pueden experimentar estos sentimientos en ningún otro lugar.

Simplemente se necesita un corazón cariñoso, que acepte a los alumnos tal cual son. Cuando en el aula se siente la calidez, los estudiantes se sienten amados, y el amor es una conexión que nunca olvidarán.

Conectar y rapport van de la mano para generar confianza en el estudiante

Es importante darse cuenta de que se puede enseñar más cuando se toma el tiempo de quererlos primero y enseñarles después.

Tiempo estimado: 20 minutos

### En un cuarto momento

Se desarrollará, desde el enfoque de una evaluación formativa, la actividad de memoria transactiva, desandando lo que hicimos y desde la metacognición, para reflexionar sobre lo aprendido se propondrá la actividad denominada “La novia” que consiste en registrar algo “viejo” y algo “nuevo”. Dicho de otro modo, los asistentes deberán expresar lo que se llevan del taller, por tanto, tendrán que decir algo que ya sabían y algo que les resultó novedoso. Se espera que con este cierre puedan conectar las ideas que rescatan como nueva para aplicar en el aula.

Al cierre se presentará el ticket de salida con la canción *Aquí y ahora de la película “El ángel del re-*

loj". Luego de escucharla, deberán decir solo una palabra que les despierta esta canción.

Tiempo estimado: 20 minutos

---

## CONCLUSIONES

---

El desarrollo del taller *¿SABÍAS QUE EN EL AULA SOMOS TRES EN UNO PARA APRENDER?* brindará a los participantes la oportunidad de conocer las redes y o sistema del cerebro presente en el proceso de aprendizaje, además de fortalecer sus recursos, para ser parte activa de la transformación educativa.

Los participantes tendrán acceso a estrategias y herramientas actualizadas, para que el continuo desafío de entrar a un aula, se convierta en una oportunidad de co-crear un clima de aula positivo, donde podrán, con los aportes de neurosicoeducación, ser aquel docente inolvidable que deja huellas en sus estudiantes.

Es importante que este taller movilice a los participantes a revisar y transformar sus prácticas docentes habilitando experiencias de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Se espera como hallazgos:

- que los docentes al tener la posibilidad de

introducirse en el enfoque de Neurosicoeducación comprendan cómo funciona el cerebro y cómo aprendemos

- que a través de la muestra 3D del cerebro, comprendan las redes cerebrales y la importancia que tiene como docente de crear entornos seguros de aprendizaje.
- que el docente experimente a través de los recreos cerebrales cómo la música, el movimiento y la respiración consciente contribuye a la capacidad de concentración y considere la oportunidad de implementarlos en el aula.
- que la hoja de ruta creada para ser el docente que sus alumnos nunca olvidarán, despierte en ellos esas emociones tan trascendentales, que han hecho que eligiera ser docente.

---

## REFERENCIAS

---

### Libros impresos:

- Anijovich, R. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires. Grupo Planeta.
- Braidot, Néstor (2016) *Neurociencias para tu vida 2017*. Argentina Granica
- Goldini, Andrea (2022) *Neurociencias en la escuela*. Buenos Aires. Siglo XXI

# Taller de Museografía

## Eje temático 2:

Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para una educación de calidad: una mirada integral, integrada y comunitaria.

*Coordinadora del Taller*

**Teresita del Milagro Gutiérrez**  
Licenciada en Museología  
teresaltadelmilagro@gmail.com

*Facilitadora 1*

**Ana Patricia Gutiérrez**  
Profesora de Artes Visuales  
apguti21@gmail.com

## RESUMEN

En el presente Taller se propone brindar un aporte de conocimientos y destrezas, en el área de los Montajes Expositivos, a fin de que los asistentes incorporen nuevas herramientas para las exhibiciones museológicas. El mismo se explicará a través de una charla didáctica, dirigido a docentes que asistan al presente Congreso, con ilustraciones en un power point y ejercicios prácticos que se indicarán a través de la pantalla para su ejecución. Su finalidad será que ellos mismos optimicen capacidades y habilidades al momento de llevar adelante muestras, exhibiciones y exposiciones en las escuelas donde se desempeñan. Cada asistente realizará una maqueta que le quedará como modelo para sus futuras exposiciones.

## INTRODUCCIÓN

El presente Taller de Museografía consiste en el dictado de una charla didáctica para explicar el proceso necesario de: Muestras, Exhibiciones y Exposiciones a realizar en las escuelas de nuestra provincia. Por lo tanto, se espera la participación de docentes de escuelas primarias, secundarias y terciarias de nuestro medio, interesados en la temática.

## Objetivos

- ALCANZAR un reconocimiento básico y necesario de los conceptos y las herramientas imprescindibles para la realización de adecuados montajes expositivos.
- INCORPORAR vocabulario de términos Museológicos y Museográficos para su uso correcto.
- OPTIMIZAR el uso de recursos materiales y didácticos en colaboración de la puesta en valor de la memoria y de los bienes patrimoniales.

**Modalidad:** Virtual, a través de un link de Meet que se socializará a los asistentes hasta 30 minutos antes del inicio del Taller.

**Duración:** 90 minutos.

## Responsables a cargo:

- Teresita del Milagro Gutiérrez – Licenciada en Museología
- Ana Patricia Gutiérrez – Profesora de Artes Visuales

## DESARROLLO

### Etapas:

- 1) Presentación General de los Responsables y del Taller. (1 minuto)



- 2) Introducción a la Museografía. (10 minutos)
- 3) Introducción al léxico técnico Museológico. (15 minutos)
- 4) Presentación de un power point ilustrativo con las indicaciones precisas para un montaje expositivo correcto. (20 minutos)
- 5) Ejercicio práctico de un montaje expositivo con una caja de zapatos, cartulina, lápiz negro, lápices de colores, regla y escuadra. (30 minutos)
- 6) Evaluación de los trabajos prácticos desarrollados (10 minutos)
- 7) Conclusión. (3 minutos)

**Estrategias:** se brindará una charla introductoria, acompañada con la proyección de un power point. Luego, se les explicará con un modelo en una caja de zapatos, la realización de un montaje expositivo.

**Retroalimentación:** se solicitará que cada uno de los asistentes vaya realizando a la par del ejemplo, su propio modelo expositivo; evaluándose la tarea realizada hasta el punto que alcancen – no se exigirá un modelo terminado-.

---

## CONCLUSIONES

---

El presente Taller desea contribuir con una propuesta innovadora que llevará a una práctica reflexiva, donde los docentes podrán adquirir nuevas herramientas para llevar adelante acciones didácticas, de modo que junto a sus educan-

dos logren trabajos eficientes y profundamente educativos.

La disciplina Museografía en cuanto al uso de las técnicas y prácticas relativas a la concepción y realización de exposiciones permanentes, temporarias e itinerantes; se propone como un recurso válido y necesario para optimizar las diferentes muestras que se cumplen, en distintos momentos del año lectivo, en las instituciones educativas.

---

## REFERENCIAS

---

### Libro Impreso

Chacón, Edgardo; Crowder, Roberto y otros. (2004). *Red de términos Museológicos*. Imprenta Los Tilos, La Plata – Buenos Aires.

### Libros Digitales

AAVV. *Curaduría en un museo. Nociones básicas*. Ministerio de Cultura. Museo Nacional de Colombia. Programa Red Nacional de Museos [www.museoscolombianos.gov.ar/fortalecimiento/comunicaciones/publicaciones.pdf](http://www.museoscolombianos.gov.ar/fortalecimiento/comunicaciones/publicaciones.pdf).

Dever Restrepo, Paula; Carrizosa, Amparo. *Manual básico de Montaje Museográfico*. División de Museografía Museo Nacional de Colombia. [www.museoscolombianos.gov.co/pdf](http://www.museoscolombianos.gov.co/pdf)

López Barbosa, Fernando. *Manual de Montaje de Exposiciones*. Museo Nacional de Colombia. Subdirección Nacional de Museos [https://siseb.sp.gov.br/arqs/Manual%20de%20Montaje%20de%20Exposiciones\\_Colombia.pdf](https://siseb.sp.gov.br/arqs/Manual%20de%20Montaje%20de%20Exposiciones_Colombia.pdf)

## 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

 <https://planeamiento.edusalta.gov.ar/nivel-inicial-y-primario-congreso-2023/>

### Nivel Secundario

 <https://planeamiento.edusalta.gov.ar/nivel-secundario-congreso-2023/>

### Nivel Superior

 <https://planeamiento.edusalta.gov.ar/nivel-superior-congreso-2023/>

## A modo de cierre

### Algunas reflexiones e interrogantes de los asistentes al congreso...

- ¿Cómo hacer para que la escuela sea cada vez más inclusiva? ¿Cómo acompañar las trayectorias escolares de alumnos en estado de vulnerabilidad?
- ¿La escuela está preparada para estos nuevos desafíos?
- ¿Cuáles son los mejores caminos para que los niños aprendan?
- Reflexionar acerca de la educación digital y enseñar a los alumnos a ser críticos ante la abundante información que circula por la web.
- ¿Cómo accedemos al conocimiento si nos falta el tiempo?
- ¿Cómo crear las condiciones para promover clases innovadoras que impliquen un trabajo colectivo?
- Incomodidad pedagógica
- ¿Cuál será el rol del docente en los próximos años?
- ¿Estamos siendo reflexivos en nuestro rol? ¿somos empáticos?
- Estoy segura que dejaré tatuajes o huellas en mis alumnos y alumnas, pero ¿cuál será su futuro? Ya que viven una realidad muy delicada.
- ¿Cómo lograr que los estudiantes se interesen por aprender en la escuela?
- ¿cómo hacer que la educación secundaria sea un espacio necesario y deseado de los adolescentes?
- ¿Por qué los recursos no llegan a todos por igual?
- ¿Qué puedo aportar hoy cómo docente a esta generación con tanta demanda socioemocional y tecnológica?
- Que tan bueno es seguir con la monotonía de todos los niños sentados frente a un pizarrón...como equipos educativos debemos pensar una forma más creativa e innovadora de que nuestros niños puedan acceder a nuevos aprendizajes saliendo un poco de la escuela tradicional e incorporar más el uso de TICs

- ¿Cómo hacemos para que haya una transición más segura y progresiva de los estudiantes, tanto de primaria a secundaria, cómo de secundaria a la educación superior?
- ¿Estamos evaluando de manera integral? ¿Vamos por el camino correcto? Falta tanto por aprender, para poder alcanzar a las nuevas generaciones, debemos generar más herramientas, tender puentes que nos permitan llegar a la nueva escuela, atendiendo sobre todo que sea realmente inclusiva.
- Qué importantes las políticas públicas... la actualización constante de docentes.
- ¿Cómo aplicar lo aprendido en mis prácticas áulicas? ¿Cómo empezar? ¿Cómo sostenerlas en el tiempo?
- ¿Cómo nos estamos preparando desde nuestro rol en la escuela para generar en los estudiantes el deseo de aprender?
- ¿Nos sentimos parte y cómodos en el lugar que nos toca?
- Muy bueno el congreso lo realizo desde el primer año y cada vez es más interesante, ¡cuán importante es la reflexión de las prácticas educativas!
- ¿Estamos verdaderamente enseñando y preparando lo suficientemente bien a nuestros alumnos para su desarrollo en la vida futura? ¿Qué es lo que ellos esperan que les brinde la escuela y por ende sus maestros?
- ¿Qué escuela tenemos hoy? ¿es la que necesitan nuestros jóvenes?
- ¿Cómo despertar el interés de los alumnos? Cada docente enseña en contextos muy diferentes y a la vez realidades que no podemos evitar, entonces cómo hacemos para que un alumno tenga ganas de aprender, que sienta que no solamente va a cumplir a la escuela sino también que es un lugar de aprendizaje.
- Fueron 3 hermosos días llenos de aprendizajes, e ideas. Desde mi práctica, me planteo como hacer posible una escuela para todos, acorde a los tiempos que corren.