



Instituto de Educación Superior N° 7
"Populorum Progressio In. Te. La."

6



Año VI, n°6, ISSN 2451-8077

Investigaciones, Ensayos y Experiencias

Los desafíos formativos de la educación superior en la
nueva configuración socioeducativa



ies7.juj.infed.edu.ar

AGOSTO 2024, San Salvador de Jujuy, Argentina.



Investigaciones, Ensayos y Experiencias

Año VI, N° 6, agosto de 2024
ISSN 2451-8077

Declarada de “Interés Institucional” Resolución IES-PPI N° 032-R-24

Editada por
Área de Publicaciones
Instituto de Educación Superior N° 7 “Populorum Progressio In.Te.La.”

<https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Sarmiento N° 268, San Salvador de Jujuy, Argentina.
Teléfono: (0388) – 4224514
Correo electrónico:
ies7areapublicaciones@gmail.com

Aquí encontrarás



los números anteriores

Investigaciones, Ensayos y Experiencias

es distribuida bajo una Licencia

**Reconocimiento -No Comercial-
Sin Obra Derivada 4.0 Internacional**



creative commons



AUTORIDADES IES N° 7

OBISPO DE LA DIÓCESIS DE JUJUY
Monseñor César Daniel Fernández

REPRESENTANTE LEGAL
Pbro. Oscar Alfredo Cáceres

RECTORA
Mgtr. Irene Pérez de Pugliese

VICERRECTOR
Prof. Jorge Damián Mamaní

VICERRECTORA
Lic. Delia Alicia Zamora

VICERRECTORA - Sede Perico
Lic. Gladis Gallo

VICERRECTOR - Sede San Pedro
Prof. Jorge Leonardo González

VICERRECTORA - Sede Lib. Gral. San Martín
A.P.U. Analía Asaye

SECRETARIA ACADÉMICA
Lic. Laura Ma. F. Bellido

GESTIÓN CONTABLE
CPN Mgtr. Gabriela Daher



ÁREA PUBLICACIONES

Prof. Mónica Gabriela Rivera

Investigaciones, Ensayos y Experiencias

Año VI - Nº6 - ISSN 2451-8077 (agosto 2024)

Dirección Editorial

Prof. Mónica Gabriela Rivera

Corrección de estilo

Prof. Mónica Gabriela Rivera

Prof. Valeria Ruth Abigaíl Sebastián



Investigaciones, Ensayos y Experiencias es una publicación bianual, de difusión en línea y acceso abierto, orientada a la promoción y divulgación de la producción científica, académica y educativa presentada en las diferentes ediciones de las Jornadas Científicas organizadas por el Instituto de Educación Superior N° 7 "Populorum Progressio-In.Te.La."

La revista incluye documentos originales orientados, principalmente, a reflexionar sobre la educación, la cultura y la producción de saberes en el contexto de una nueva sociedad del conocimiento y de la información. Así pues, se pretende conformar en el ámbito académico un espacio propicio para la socialización y la discusión de investigaciones, experiencias y/o prácticas innovadoras que aborden problemáticas actuales del quehacer educativo y científico del medio local. Los trabajos publicados fueron evaluados mediante sistema de referato anónimo por un equipo de evaluadores expertos en las diferentes áreas temáticas.

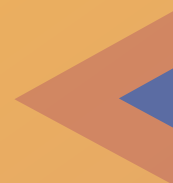
Los textos reunidos en este 6° número fueron socializados en las *XIII Jornadas Científicas "Los desafíos formativos de la educación superior en la nueva configuración socioeducativa"* (San Salvador de Jujuy, 13 y 14 de septiembre de 2023), cuya convocatoria se sostuvo sobre la idea de que "Los escenarios sociales y educativos se vieron trastocados por la pandemia del covid 19, se instalaron nuevos desafíos en la formación docente y técnica, en el abordaje de la diversidad, en el manejo de nuevas tecnologías de la comunicación, en las formas de intervenir en territorio y, en consecuencia, otros modos de pensar y hacer investigación"; dando lugar al encuentro entre las prácticas de investigación y las prácticas educativas, a partir de investigaciones realizadas, relatos y sistematización de experiencias transitadas y otros saberes construidos en el devenir profesional.

Área de Publicaciones

IES N° 7 "Populorum Progressio-In.Te.La."



Índice



		Índice
		Página
CONFERENCIA	<ul style="list-style-type: none"> ● Pedagogía, narrativa y experiencia. Daniel Suárez	11
	<ul style="list-style-type: none"> ● Sentidos y usos asignados a las tecnologías -digitales- en la enseñanza de la matemática en escuelas de nivel primario: el caso del programa "Aula Digital Móvil". Daniel Agustín Huaranca; Roberto Adrián Flores	42
	<ul style="list-style-type: none"> ● Aproximación a la gestión docente en las prácticas participativas estudiantiles. Aportes desde la perspectiva de Derecho. Elena Patricia Montes; Zoe Marlene Alemán; Fernanda Estefanía Condori	58
	<ul style="list-style-type: none"> ● La inclusión educativa de personas con discapacidad en los Institutos de Educación Superior de la ciudad de San Pedro de Jujuy. María Florencia Rodríguez Ortega	69
	<ul style="list-style-type: none"> ● El objeto de conocimiento como mediador de las relaciones vinculares entre sujetos en los espacios áulicos. Beatriz Norma Lambrisca; Ana Cecilia Ordoñez; María Laura Carlos	85
ARTÍCULOS	<ul style="list-style-type: none"> ● La formación docente continua en Educación Sexual Integral, en la provincia de Jujuy. Adriana Esperanza Álvarez; Nahir Elizabeth Nasif	101
	<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis cuanti-cualitativo del campo de formación de la práctica profesional de los diseños curriculares de formación docente del Profesorado de Educación Inicial de Jujuy 2015-2019. Cristian Sebastián Rodríguez; Cintia Virginia del Rosario Nuñez; Horacio David Orellana	112
	<ul style="list-style-type: none"> ● La formación inicial en Educación Maternal en el Profesorado de Educación Inicial. Andrea Beatriz Alvarez; Héctor Fernando Pereyra	123
	<ul style="list-style-type: none"> ● El rol de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de la residencia pedagógica de un Profesorado de Educación Inicial. Gloria Edith Cano; Daiana Nahir Olivera	138

Índice

Página

- **El docente, entre la teoría y la práctica, en la transformación curricular y rediseño administrativo y organizativo en un Instituto de Educación Superior de San Salvador de Jujuy.**

154

Mercedes Carolina Vitoria; Aylene Estefanía Duarte

ARTÍCULOS

- **Algunas líneas para pensar los nuevos Diseños Curriculares de Formación Docente Inicial.**

172

Graciela del R. Wayar; Sandra S. Coca

- **La educación superior de Jujuy como parte del proceso de integración del Corredor Bioceánico Eje de Capricornio.**

187

Mariana Perotti

- **Las Religiones Nativas en el pensamiento de Rodolfo Kusch.**

200

Branco David Castillo

- **Interrelaciones entre pedagogía e inteligencia artificial en la formación docente inicial.**

210

Raquel Civila Orellana; Abraham Caucota; Nancy Chiliguay

ENSAYOS

- **Participación de los adolescentes en la escuela secundaria según decires docentes.**

228

Ivanna Callieri; Raquel Civila Orellana; Abraham Caucota

- **Aportes desde el currículum poscrítico para reflexionar sobre el género gramatical.**

243

Jorge Nicolás Cano

- **Narrativa de práctica pedagógica en el nivel superior: experiencia de capacitación sobre aplicaciones web en la enseñanza de lenguas extranjeras.**

261

Cecilia Soledad Vargas; Álvaro Patricio Villarrubia Gómez

EXPERIENCIAS

- **Relato de tiempos de pandemia y pospandemia. Una nueva realidad en las cátedras Administración I y Teoría General de la Administración.**

271

Gabriela Daher; Agustina Fiad

- **Lectoescritura emocional en el aula: experiencias de la puesta en práctica.**

281

Daniela Arrueta; Jorge Copa

EXPERIENCIAS

	Índice
	Página
○ Experiencia en Saberes 22: talleres lúdicos en matemática. Fernanda Gabriela Elizabeth Maigua Barrientos	295
○ Hábito de estudio y autopercepción en relación al rendimiento académico. La encuesta como instrumento de recolección de datos. Luciana Marcela Cucchiaro; Silvina Beatriz Cucchiaro; Andrea Teresa Ramos	309
○ Práctica Profesional Supervisada: acercamiento al ejercicio de la Nutrición Comunitaria. Florencia Cano; Yamila Correa D'Andrea	321
○ Perspectiva de Red, estrategia de abordaje comunitario: “Experiencia de Trabajo Comunitario en contexto de covid 19, en el marco del Programa de Protección Integral del adulto mayor - Municipalidad de El Carmen”. Mónica Elizabeth Cortez	337



Investigaciones, Ensayos y Experiencias N°6

Pedagogía, narrativa y experiencia

Daniel Suárez

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la
Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA)

C O N F E R E N C I A

Pedagogía, narrativa y experiencia

Daniel Suárez¹

Agradezco al IES N°7 la invitación a participar en las Jornadas Científicas y celebro la posibilidad de estar aquí con ustedes conversando y compartiendo un poco de lo que he aprendido en más de 20 años de trabajar con las narrativas pedagógicas, en el intento de desplegar sus potencialidades para que la palabra y las historias de los docentes puedan ser dichas, documentadas, puedan circular y ser dispuestas públicamente. Es importante que podamos aprovechar toda la sabiduría, toda la experiencia, todos los recorridos de oficio que cuentan esos relatos para mejorar la educación de nuestros niños y de las nuevas generaciones.

Pensé esta conferencia más bien como una clase. Soy ya un viejo profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y mi adhesión a las clases, al papel y a las lapiceras es más que evidente. Por eso no traje un Power Point, sino mi cuaderno de notas en el que traté de organizar la exposición para indagar las posibilidades de las narrativas de experiencia en el campo de la pedagogía y, particularmente, en la formación docente.

Somos testigos de una notable expansión de las narrativas autobiográficas en el campo de la formación y la educación. Algunos incluso hablan de una “expansión biográfica”. Luis Porta, investigador de la Universidad Nacional de Mar de Plata, organizó un libro al respecto en la colección Narrativas, (Auto)biografías y Educación, que dirijo en la Facultad de Filosofía y Letras. En esta obra, *La expansión biográfica*, al que pueden acceder libremente en el sitio virtual de la facultad, van a encontrar una serie de artículos y de trabajos donde distintos autores y autoras muestran cómo la narrativa, sobre todo la de carácter biográfico y autobiográfico, se ha expandido notablemente, no solo en el campo de la educación, sino también como un género plausible para la investigación social y la investigación en las ciencias humanas. También Leonor Arfuch, profesora, investigadora y crítica de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, ha trabajado la noción de espacio biográfico como un campo en expansión que aborda e interseca

1. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA)

diversas dimensiones de la vida social. En su libro *El espacio biográfico*, podemos leer cómo se han multiplicado las “narrativas de sí” como género. Por supuesto, en la literatura la emergencia y la proliferación de biografías y autobiografías son evidentes, palpables, pero también de entrevistas biográficas planteadas en publicaciones diversas, en la televisión y en otros medios. Muestra cómo narrativa y vida se articulan y generan sentidos y significados que otras formas de denominación no son capaces de plantear, sobre todo de aquello que tiene que ver con las minucias, los detalles, lo microscópico de la vida cotidiana, de aquello que muchas veces las ciencias sociales y las ciencias humanas han dejado al margen, y que últimamente descubrimos que son fundamentales para dotar de vitalidad a nuestra existencia.

El espacio biográfico se ha expandido y, junto con él, la narrativa biográfica y autobiográfica como género plausible para las ciencias sociales y, fundamentalmente, en la formación de los docentes. Esto se vio estimulado a partir de los nuevos diseños curriculares, sobre todo a partir del momento liminal que provocaron los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, la resolución 24 de 2007, y la apertura de un campo y un trayecto de formación centrado en la práctica profesional. La importancia y la centralidad que tiene la praxis educativa para la formación de los docentes vino acompañada de una búsqueda incesante de recursos metodológicos y didácticos que habiliten el despliegue de esta nueva pedagogía de la formación. Históricamente, la formación, sobre todo en los planes PEP (Profesorado de Enseñanza Primaria o Profesorado de Enseñanza Preescolar), tenían un fuerte “carácter deductivo”, afirmaba Cristina Davini, una de mis maestras. Esos planes planteaban que primero resultaba necesaria una formación teórica, luego el conocimiento de la disciplina, las metodologías didácticas y, al final del recorrido, la aplicación de esos aprendizajes en la práctica o en la residencia que duraba aproximadamente de 6 meses a un año. Se concebía a la práctica como un campo de aplicación del conocimiento teórico.

La nueva formulación curricular y la pedagogía que la fundamenta y proyecta plantean que la praxis pedagógica y/o la práctica pedagógica profesional no es un campo tan solo de aplicación, sino que es también un ámbito de producción de saber. Sin embargo, y quiero establecer aquí una

primera distinción, el uso más extendido de la narrativa pedagógica de corte biográfico y autobiográfico generalmente se apoya en la concepción de la narrativa como un recurso, una técnica, un instrumento, que puede desplegar procesos reflexivos sobre el significado y el valor que tuvo la experiencia para el docente en formación, ya sea en la formación inicial, en la formación continua o en el desarrollo profesional. Estos recursos se han multiplicado, y no pretendo realizar aquí un inventario exhaustivo de esa variedad, pero podemos encontrar desde relatos de experiencias hasta narrativas autobiográficas, biografías escolares, trayectorias vitales, cartas pedagógicas, bitácoras, diarios de campo. Esta diversidad de prácticas narrativas facilita el proceso reflexivo sobre la propia formación e implica un fuerte reconocimiento del “saber práctico profesional”, como nos dice Tardif. Otros hablan de “saberes de experiencia”, otras como Andrea Alliaud, hablan de “saberes de oficio”, es decir, de un conjunto de saberes prácticos que se producen y se transmiten en la práctica, y que son indicadores de afiliación a un campo profesional. Estos saberes se producen al ras de la experiencia docente, son difíciles de codificar y la mayoría de las veces tienen una forma silenciosa de operar: son saberes tácitos o “teorías implícitas” que regulan las prácticas de los docentes, pero que no son fáciles de decir, de nombrar, de medir.

El sociólogo británico Anthony Giddens, al referirse a esta cuestión, habla de “conciencia práctica”: formas de conciencia que dan cuenta de que los agentes sociales saben lo que hacen, pero que no adquieren formas discursivas porque son difíciles de decir y, sobre todo, porque las formas dominantes del decir no los logran capturar con la necesaria sensibilidad y potencia. Son saberes que operan en la práctica, pero que son difíciles de codificar. Hay un intento de codificación de estas formas de saber práctico por parte de lo que se llama “pedagogía de las competencias”, es decir, identificar competencias observables o habilidades técnicas medibles que garantizarían la codificación de esa forma de saber. Me parece que son muy limitadas en la medida en que gran parte de ese saber práctico no es un saber técnico, no redundante en el cálculo de medios para llegar a un determinado fin, sino que implica, en todo caso, como forma de saber fronético, la mediación de reflexiones de orden ético y de comprensiones situacionales, contextuales. Algo así como una intuición, por no encontrar otra forma de denominarla, que está apoyada en este conocimiento social,

vinculado a una praxis dada, en este caso a una praxis pedagógica. Es una forma de saber que se resiste a las codificaciones matematizadas o excesivamente formalizadas, y que habilita a la narrativa como una forma sensible, estéticamente dispuesta para dar cuenta de las sutilezas contextuales, éticas, de ese tipo de saber. Es un saber que proviene de la práctica y que se orienta a la práctica, pero esa orientación para normar o para regular la práctica se asienta necesariamente en este tipo de reflexión ética y de comprensión de la situación, cuestión que la aleja bastante de una concepción técnica. En definitiva, este reconocimiento de esta forma de saber está reconociendo también a los docentes como productores de saber.

El problema de este uso exclusivamente reflexivo de la narrativa es que en realidad no despliega todas sus potencialidades, no tan solo para reflexionar, sino también y fundamentalmente para investigar la práctica. Es decir, que nos permite pensar a los docentes, a los maestros, a las maestras, no solamente como productores de saber, sino también como investigadores de su propia práctica, y no solamente como productores de saber práctico, sino también y fundamentalmente como productores de saber pedagógico público. Me resulta interesante indagar las narrativas pedagógicas, más bien, como una vía para la investigación de la experiencia de la praxis pedagógica. Una investigación que es reflexiva pero que rebasa a la mera reflexión en la medida en que explicita sus criterios metodológicos de producción y las reglas de composición que hacen posible la producción de saber pedagógico. A la narrativa, y en particular a la narrativa biográfica y autobiográfica, como una vía para la investigación de la propia experiencia como producción de saber público y no tan solo para la reflexión profesional. Me parece que es muy importante esta distinción porque el saber práctico o el saber práctico profesional facilita el trabajo colegiado de los docentes e implica un paso muy importante: reconocerse como productores de saber y no solamente como transmisores. La investigación de la práctica permitiría que ese saber silencioso, tácito, comunitario, adquiriera un estatuto público y pueda dialogar y debatir con otras formas de saber que están legitimadas en el campo pedagógico. Es decir, como una vía para erigir a nuestros profesores y nuestras profesoras en investigadores de la práctica pedagógica y como una voz habilitada, junto con otras, sin descartar otras, en una conver-

sación, en un diálogo de saberes para tratar de resolver los problemas que ni la especialización científica, ni los docentes con su saber práctico, logramos resolver hasta ahora.

Entrar en conversación con otras formas de saber tal vez nos dé la oportunidad de producir un saber que ninguno por separado podía producir, antes de entrar en esa conversación. El valor de la conversación como construcción de saber está en la base misma de esta concepción, que trata de erigir la narrativa pedagógica como una vía, por un lado, para la investigación pedagógica de la praxis, pero al mismo tiempo para contribuir a la investigación pedagógica y la investigación educativa en general, a la creación o construcción de saber pedagógico a partir de la experiencia, más precisamente, a partir del saber de la experiencia.

La vía narrativa nos permitiría estar transformando ese saber de la praxis en un saber pedagógico público, de circulación pública. Ahora sí aparece con nitidez la serie que elegimos para darle título a mi conferencia-clase: pedagogía, narrativa y experiencia. Indagando estas distintas dimensiones tal vez podamos aproximarnos a esta concepción de la narrativa de experiencia como investigación pedagógica, como investigación que produce o crea saber pedagógico. Al mismo tiempo, nos permitiría armar algo así como una cartografía, una carto-narrativa del campo pedagógico y de nuevos movimientos en él que se apoyan en la narrativa y en la producción discursiva de los docentes como forma de revitalizar la pedagogía o, como dicen algunos, de recuperar la pedagogía como forma de saber legítima, habida cuenta de que fue muchas veces desplazada hacia los bordes de la consideración pública y de la discusión especializada. En este dislocamiento, se desplazaron también los docentes como sujeto de pedagogía a un lugar marginal dentro del debate educativo.

Pedagogía

Me parece no solamente importante en términos epistemológicos y en términos de investigación educativa, sino también en términos político-pedagógicos, es decir, explorar a través de qué estrategias podemos recuperar junto con la pedagogía las palabras, la sabiduría y las experiencias de los docentes. Pedagogía, pero desde una perspectiva o un enfoque particular, no tanto pensando a la pedagogía como un capítulo

díscolo de las ciencias de la educación a la manera francesa (que piensa en la pedagogía como UNA de las ciencias de la educación); no tan solo pensar la pedagogía como la ciencia de la educación a la manera alemana (que sostiene que la pedagogía es LA ciencia de la educación), sino tratando de eludir esta discusión, a mi juicio bizantina, acerca de lo que es o no la pedagogía. No resulta paradójico plantear esto en unas jornadas científicas, en la medida en que tal vez lo que podamos hacer a través de esta consideración de la pedagogía es repensar qué sabemos como ciencia, a qué denominamos ciencia, sobre todo teniendo en cuenta los cimbronazos que el conocimiento científico internamente, pero también externamente, viene sufriendo en los últimos tiempos. Una serie de giros y virajes epistemológicos también ponen en cuestión las formas consagradas de concebir a la ciencia.

Prefiero pensar a la pedagogía, a las pedagogías, desde el Sur. Algunos hablan de las pedagogías del Sur basados en las epistemologías del Sur que los estudios decoloniales vienen delineando; esta idea de pensar al sur no solamente como una posición geográfica, no tan solo como una localización geopolítica, sino también como una posición epistémica: ubicarse desde el Sur Global para pensar, sentir y recrear el mundo. Algunos, como Boaventura de Sousa Santos, hablan del Sur como metáfora del sufrimiento humano de aquellos que padecemos relaciones de dominación, de subordinación, de explotación, de opresión, como un punto de vista epistémico para mirar y renombrar el mundo, como perspectiva de saber que las miradas más coloniales no ofrecen. Los aportes de los estudios descoloniales son fundamentales para profundizar esta perspectiva epistemológica otra o epistemo-política otra. Epistemo-política, porque no desprende la consideración acerca del saber legítimo respecto de las relaciones de poder: toda operación de saber presupone una relación de saber y viceversa. También los aportes desde otras perspectivas, sobre todo de las perspectivas críticas luego de los giros epistemológicos de este siglo: del giro decolonial, del giro poscualitativo, del giro afectivo. También para diferenciarlas en esta obsesión occidental moderna de legitimar el conocimiento tan solo por nominarlo como científico, e invertir un poco esta realidad planteando la posibilidad de lo que algunos llaman “pluralidad epistémica”, es decir, la posibilidad de concebir y de reconocer distintas experiencias, distintos sujetos y distintos

saberes que, a partir de esta indolencia, de esta “racionalidad indolente” de la ciencia moderna, son desperdiciados. ¿Cómo podemos aprovechar todo ese saber, toda esa experiencia, toda esa sabiduría, para mejorar el mundo y para poder imaginar el mundo y otra escuela de otra manera? Y para dejar atrás las miradas tecnocráticas, de ingeniería social, que muchas veces condenan a la pedagogía a un lugar meramente prescriptivo o a la inerte especulación metafísica. Estas ideas de las pedagogías del sur y de las epistemologías del sur, que prefiero llamar con Luis Porta “pedagogías vitales”, nos permiten abandonar esas restricciones que la discusión epistemológica occidental nos propone para plantearlo, en todo caso, como formas históricas y socialmente construidas de justicia epistémica, y de reconocer otras formas de saber que podrían estar suplementando, complementando o entrando en diálogo, en ecología, con lo que se conoce convencionalmente como conocimiento científico, saber experto.

La idea de revitalizar a la pedagogía para tratarla como una pedagogía encarnada, como una pedagogía que tiene que ver con los territorios y que tiene que ver necesariamente con un saber situado, local, singular, como una forma de conocimiento local, diría Clifford Geertz, pero que tiene capacidad para discutir principios generales, principios universales, así como hace la antropología. La antropología también produce un conocimiento local, sin embargo, a través de ese conocimiento local está generando un conocimiento acerca de los seres humanos, la cultura en general. “Pinta tu aldea y pintarás el mundo” decía el poeta, y traía esta idea de un conocimiento vital que dé cuenta de la experiencia viva, de la vida cotidiana, que permita apropiarnos de la experiencia y no solamente de las prácticas, de aquello que tiene de singular la experiencia, de único e irreplicable, para poder ponerlo en tensión con el conocimiento público.

Con esta idea de *pedagogía*, en principio, estaríamos trabajando en la serie anunciada. Una pedagogía, si quieren, “indisciplinada”, o una pedagogía que algunos definen más moderadamente como transdisciplinaria, es decir, que se construye en el espacio “entre” las disciplinas, y que no se ajusta a las restricciones y límites que dictan las reglas de composición de los campos disciplinarios, del conocimiento disciplinado. Este lugar transdisciplinario e indisciplinado no lo ocupa solamente la pedagogía, hay muchas otras formas de saber, por ejemplo, la biotecnología, que se

plantean en este lugar “entre” porque no soportarían los criterios de validación de un campo disciplinario en particular. Exige la producción y elaboración de criterios específicos para la valoración de esa forma de saber. Eso es solo posible en la medida en que trascendamos los límites de las disciplinas para producir saber; no para ignorar el conocimiento disciplinado sino más bien para poder establecer con él conversaciones productivas, producción de saber que no teníamos antes. La sociología de la educación, la política de la educación, la historia de la educación, más allá de sus innegables aportes, no agotan el conocimiento del acto pedagógico. Algunas inclusive vienen discutiendo también a esta hiperespecialización de las ciencias de la educación en la medida en que fragmenta su “objeto de estudio” a través de miradas especializadas y quita la posibilidad de mirar el acto educativo, la experiencia educativa, de una manera integral, compleja, completa. Esto es lo que estaría habilitando la pedagogía a partir de indagar la experiencia de la praxis, de investigar el acontecimiento pedagógico que algunos, como Meirieu, llaman acto pedagógico.

Narrativa

Pasamos rápidamente a *narrativa*, pero fundamentalmente a partir de los aportes de lo que se llamó “giro narrativo”, un epílogo o capítulo final de lo que se llamó giro interpretativo ¿Qué es esto? un viraje en la forma de concebir las ciencias sociales. Algunos lo llaman “giro interpretativo”, otros lo llaman “giro hermenéutico”; es el pasaje de la pretensión explicativa de las ciencias sociales al despliegue de su capacidad interpretativa: de la explicación a la interpretación. Anthony Giddens nos dice, apoyándose en Ricoeur, en filosofías como la de Hans-Georg Gadamer, en la hermenéutica y en otros desarrollos como el análisis del lenguaje, los juegos del lenguaje y toda esa producción, que en realidad la tarea del científico social no es la de explicar el mundo como lo explica el biólogo, el físico, el geólogo, porque lo que hace el científico social es dar cuenta de un mundo social inundado de significaciones, un territorio ya interpretado por sus habitantes. El mundo social está significado, llegamos al mundo y es un mundo que ya está interpretado y esas interpretaciones son construcciones humanas históricamente sedimentadas. Según Giddens, hay que pensar al científico social en general, al investigador de las cuestiones sociales, como un intérprete de interpretaciones. El mundo está ya está interpretado por los

seres humanos que lo viven, hacen y nombran; lo que hace el científico social en una “doble hermenéutica” es interpretar las interpretaciones que usamos los sujetos para darle sentido, orientarnos y obrar en el mundo social.

Este viraje fue fundamental, sobre todo para la antropología. Permitted que la antropología se desplegara, saliera de ciertas restricciones metodológicas más funcionalistas: ya el antropólogo no tendría que explicar por qué los nativos hacen las cosas, ciertas cosas, sino que tendría que encontrar el sentido, el significado situado, que le otorgan los habitantes de las culturas nativas a lo que hacen.

Este viraje también llegó al campo de la educación, donde la narrativa encuentra muchísimas potencialidades para dar cuenta de ese mundo interpretado y para re-interpretar el mundo de la transmisión y recreación cultural, la formación de los sujetos, la acogida hospitalaria a los nuevos. En este movimiento epistemológico, se incorporan además elementos de las humanidades, de la crítica literaria y del arte en la investigación social. Las ciencias sociales ya no utilizan solamente metáforas y analogías de la tecnología y las “ciencias duras”, como lo hace, por ejemplo, la teoría del campo de Bourdieu, que alude el campo de fuerzas de la física como modelo; sino más bien, cada vez más, a metáforas y analogías de la literatura y las humanidades. Clifford Geertz en un artículo fantástico que se llama “*Géneros confusos*” (2009), muestra cómo el desarrollo del lenguaje de las ciencias sociales se va apropiando de metáforas propias del campo de las humanidades: en Erving Goffman, la analogía de juego; en cierta antropología, la metáfora productiva del drama, que utiliza nuevas categorías y analizadores como teatro, escenario, guion, personajes; o el mismo Paul Ricoeur, con la metáfora del texto y la propuesta metodológica de leer/interpretar al mundo social como texto. Son todas metáforas o analogías provenientes de las humanidades habilitadas a partir de ese viraje epistemológico en la forma de concebir a las ciencias sociales, las que nos abren la posibilidad de pensar a la investigación cualitativa e interpretativa como una forma legítima de producción de saber a través de la vía narrativa, biográfica, y autobiográfica. Con el giro narrativo y el giro interpretativo se incorpora activamente a la narrativa en las distintas disciplinas de las ciencias sociales, y también en el campo de la pedagogía,

como una vía para acceder sensiblemente, sutilmente a esas minucias, a esos detalles, a esas singularidades, peculiaridades, de la vida cotidiana, del encuentro humano, como lo es el encuentro educativo.

La vía narrativa abre también la posibilidad de llevar los aportes de la investigación narrativa y autobiográfica al campo de estudios de la educación, al campo de la investigación educativa, profundizando la capacidad de comprensión y de interpretación de sus abordajes metodológicos. Al igual que en el caso de la educación, hay también un uso instrumental y técnico de la narrativa en las distintas disciplinas de las ciencias sociales. Por ejemplo, la antropología utiliza muchísimas narrativas, pero como un recurso dentro de un aparato metodológico antropológico, etnográfico. Bolívar, en su artículo “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación” (2002) plantea la posibilidad de pensar a la investigación narrativa a partir de reglas metodológicas propias, específicas, irreducibles a las metodologías del campo disciplinar. Ya está planteando en el 2002, el carácter transdisciplinario o indisciplinado de la investigación narrativa. Para que su uso no sea tan solo instrumental, debe generar en el investigador y posicionarlo frente a la experiencia de investigar desde otra sensibilidad estética, poética, ética, política, metodológica y ontológica, es decir, una nueva posición de investigación no tan ajustada al método racional, sino más bien a una búsqueda indicial, como diría Carlos Ginzburg, una búsqueda que tiene que ver con la posibilidad de indagar en el territorio y de rediseñar permanentemente la investigación a partir de las huellas y pistas halladas mientras se lo transita y habita. Esta idea de “seguir pistas” que la interpretación narrativa nos permite, exige una posición ética diferente del investigador, que ya no considera a su entrevistado como a un objeto, sino más bien como un otro sujeto que participa de la investigación y que, de alguna manera, es su coautor. Inclusive, la investigación narrativa más radicalizada plantea una relación de yo-tú que, de manera dialógica y alternada, implica la afectación del sujeto con las circunstancias de investigación, a diferencia de la investigación positivista tradicional que presupone la mínima implicancia del investigador en las circunstancias de la investigación.

Escuchábamos decir en algún momento, seguimos escuchando: “no podés investigar en el mismo lugar donde trabajás porque estás muy implicado.

Tenés que ir a otro lugar a investigar”. La investigación narrativa habilita que uno, una, pueda investigar el lugar que habita, y no dejar a otros que sean tan solo ellos los que interpreten el mundo que vivimos, sin poder decir de manera autorizada nuestra propia palabra. Vienen otros a decir y a decirnos cuáles son los sentidos que le otorgamos a nuestra práctica. Está muy bien, es un significativo aporte hacer investigaciones etnográficas en el campo de la educación, todo ese saber nos puede ayudar a pensar mejor lo que hacemos y el mundo escolar. Sería fantástico hacer también investigaciones narrativas y pedagógicas en el campo de la antropología para poder poner nuestra palabra acerca de los procesos de transmisión cultural que se llevan a cabo en ese espacio tiempo, para ver si juntos podemos comprender mejor el mundo de la pedagogía, el mundo escolar, pero también el mundo antropológico.

¿Qué implica esta idea? Implica una nueva sensibilidad estética, tener capacidad de poder percibir esas cuestiones que la narrativa nos ayuda recuperar del olvido y la invisibilidad, a dar cuenta de eso que en otros campos no adquiere ningún sentido pero que en el nuestro tiene una vitalidad fundamental. Por eso, junto con las pedagogías vitales, a la hora de definir el acto pedagógico, aquello que las disciplinas científicas dejaron en los bordes, lo ponemos en el centro para poder comprender mejor, para poder orientarnos mejor en el mundo. Y lo podemos poner en el centro porque somos nosotros, nosotras, las que habitamos ese mundo, los que interpretamos ese mundo, los que estamos inquietos por reinterpretarlo. Esto no quiere decir que la implicancia no deba ser trabajada, reflexionada, pero se comienza con la implicancia, se trabaja, se investiga el lugar que se habita. Por eso, la narrativa (auto)biográfica nos ofrece no solamente recursos sino puntos de vista, enfoques, formas de racionalidad estética a la hora de comprender nuestro mundo y construir saber público a partir de ese conocimiento íntimo.

Me parece importante esta distinción entre un “uso intensivo de las narrativas biográficas” respecto del desarrollo de un “enfoque específicamente biográfico narrativo”, porque es lo que permite emparejar a narrativa y pedagogía en este sentido: tanto a la narrativa como a la pedagogía las pensamos transdisciplinariamente, en una búsqueda permanente de criterios que validan esas formas de saber y que permiten

pensar a la investigación pedagógica como una alternativa, como una vía para la investigación de la experiencia educativa, para la investigación de la experiencia de la praxis educativa.

Experiencia

Quiero establecer una distinción entre práctica y *experiencia*, para acercarnos así al tercer componente de esta serie que les proponía explorar, que fue definida muy sintética y poéticamente por Jorge Larrosa y José Contreras: pensar la experiencia como aquello que nos pasa con lo que pasa, aquello que nos toca, nos conmueve. Como dice Jorge en *Investigar la experiencia educativa*, aquello que nos transforma, aquello que produce un acontecimiento en nuestra vida, dentro de los sucesos de nuestro devenir, aquello que nos pega, que nos sacude, que nos hace reflexionar acerca de toda nuestra vida. La experiencia es lo que alumbra el acontecimiento, en este caso pedagógico. Es decir, que sin experiencia no hay acontecimiento, entendiéndolo junto con Alain Badiou o Michel Foucault, como una inversión en una relación de saber-poder. Por ejemplo, una voz que no venía siendo dicha o, mejor, una voz que venía siendo hablada por otros, se pronuncia invirtiendo, desde este paso del silencio al decir, una relación de poder que la silenciaba.

Vivimos en un mundo de prácticas en donde puede no haber experiencia en el sentido de esta apropiación particular, única, irrepetible, del acontecimiento. Por ejemplo, acá estamos sosteniendo una práctica, una práctica de una conferencia-clase. Todos ustedes están teniendo esta práctica, pero tal vez algunos, solo algunos, tengan una experiencia, si acaso lo que hablamos provoca un sacudón que les permita ser diferentes. Todos tenemos la misma práctica, pero la experiencia que tenemos es singular, única e irrepetible, aun cuando sea colectiva. Fíjense qué interesante esta cualidad de la experiencia: es siempre singular y al mismo tiempo colectiva. Hay una apropiación singular de un yo o un nosotros, de un sujeto individual o colectivo. Al mismo tiempo, las narrativas dan cuenta de experiencias junto con otros, nunca se sostienen solas; inclusive la experiencia de la reflexión es la de uno con otro, que es sí mismo. Esto es muy importante, ya lo planteaba Paul Ricoeur: la identidad *idem* y la identidad *ipse*, este desdoblamiento del sujeto que en la narrativa autobiográfica

está muy vigente. Cuando uno escribe un relato de experiencia ese uno se desvanece porque es al mismo tiempo personaje de la historia, muchas veces protagonista; es también el narrador, el que cuenta la historia, que no necesariamente es el personaje; y es también el autor de ese texto. Por eso pronunciar “yo” o “nosotros” en el marco de la investigación narrativa y de estas pedagogías vitales no es tan sencillo. Implica una indagación de sí. Algo que usamos tan habitualmente como decir yo, en el campo de la investigación narrativa se problematiza.

Lo que quiero explorar es la diferencia entre práctica y experiencia. Por eso, a mí me gusta diferenciar la documentación narrativa de experiencias pedagógicas de la sistematización de prácticas. Las prácticas sí pueden ser capturadas por categorías externas que definen y que permiten poner a esa práctica en un sistema, para explicarla, para aventurar una explicación. La experiencia es bastante díscola al respecto de los sistemas en la medida en que da cuenta de singularidades. Si metemos en un sistema a una experiencia le sacamos lo que tiene de peculiar, que es ser única e irrepetible. Desde mi perspectiva, sí se pueden sistematizar relatos de experiencia, pero no experiencias; la experiencia sólo es aprehensible o re-construible a través del relato. Algunos dicen que el relato constituye la experiencia, que no hay experiencia antes de que la relatemos; hay otros que plantean que no, que hay una experiencia muda. Hay un libro fantástico de Giorgio Agamben, que se llama *Infancia e historia* (1979), en el que escribe sobre esta tensión, sobre la posibilidad de la “infancia del hombre”, de si es posible pensar la experiencia humana sin palabras.

La experiencia habilita el misterio a través de la intriga del relato, mientras que la práctica no tiene ningún misterio, justamente por eso es práctica, porque es posible sistematizarla, es posible categorizarla, es posible incluirla dentro un sistema en el que adquiere sentido. Me parecen muy importantes los estudios que sistematizan prácticas, pero prefiero diferenciarlas de aquellos que ahondan en la profundidad y en la singularidad de los relatos y que postulan la imposibilidad de capturar la experiencia con ningún sistema. Capturar la experiencia con un sistema implica privarla de aquello que tiene de misterioso, de maravilloso. Sí se pueden sistematizar relatos, de hecho, me parece que sería muy interesante hacerlo en la medida en que permitiría tener acceso al mundo ya interpretado, porque

también sistematizar relatos implica un acto de interpretación de los textos a partir de las peculiaridades que manifiestan.

Sabemos de la relación estructural, de la inherencia entre experiencia humana y narrativa, sea desde el estructuralismo, por ejemplo, de Roland Barthes, o de la hermenéutica crítica de Paul Ricoeur (para poner dos posiciones que, solo en principio, aparecen como antagónicas en el debate acerca de la narrativa). En ambos casos identifican narrativa con experiencia. Inclusive Paul Ricoeur plantea la ligazón entre la experiencia humana del tiempo y la narrativa como forma de vehicularla, como vía. En la sistematización de prácticas estaríamos también perdiendo el tiempo narrativo, la construcción humana del tiempo, o la construcción pedagógica del tiempo, justamente porque la narrativa lo que permite es derramar la vida en el tiempo y la construcción no solamente de una identidad narrativa sino también de un tiempo narrativo, un tiempo que se plasma y realiza en relato. Los relatos de pandemia nos muestran, por ejemplo, no solamente la nueva forma del uso del tiempo en la excepción pandémica, sino las formas convencionales, naturalizadas, automatizadas, deterministas, poco discutidas, que son asignadas al tiempo en términos educativos. Esta concepción de un tiempo único, lineal, productivo, evolutivo, que fundamenta la planificación, el currículum, la evaluación, se puso en tensión con los relatos pedagógicos de pandemia que muestran, nos dejan leer, tiempos múltiples, tiempos escamados, tiempos superpuestos, tiempos circulares, otros tiempos que entraron a la escuela justamente a partir de la flexibilización de las regulaciones y de la excepcionalidad de las cursadas, tiempos milenarios, tiempos cósmicos que entran en los relatos para resignificar la experiencia escolar.

Recuerdo algunos relatos de experiencia que estuvimos trabajando en Salta, en educación intercultural bilingüe, durante la pandemia. Justamente a partir de la flexibilización de los límites de la escuela por la situación excepcional, se colaron en la reconstrucción narrativa de la experiencia una manta ancestral e historias movidas por tiempos-otros en las prácticas en primera lengua wichi en Misión chaqueña. En esa experiencia lograron entrar otros tiempos que ponían en tensión el tiempo de la planificación, el tiempo del currículum, el tiempo de la evaluación, el calendario escolar, que presupone un tiempo occidental, lineal, progresivo

y productivo, porque es un tiempo que se piensa para el logro del objetivo claramente delimitado. No voy a discutir con eso toda la parafernalia temporal e instrumental de la educación, pero sí nos permite mirarlos de otra forma, nos permite desnaturalizarlos, nos permite pensar de otra manera, con otra sensibilidad estética, ética, política y metodológica, las realidades educativas.

Visibilizar lo invisibilizado

Volviendo a nuestra serie, también podemos pensar a esta idea de la pedagogía como resultado de un movimiento intelectual y político a ambos lados del Atlántico, que se desarrolla tanto en Europa como en América Latina. Voy a hacer un pequeño recorrido para mostrar que al menos no estoy tan solo, que hay otros que vienen pensando en estas cuestiones, con resoluciones diversas. También lo haré para inscribir las narrativas pedagógicas dentro de una tradición pedagógica, dentro de un conjunto de debates que se vienen llevando no solamente y por capricho en Argentina o en la Universidad de Buenos Aires o en Jujuy. En realidad, muchos otros también vienen pensando en esta idea de recuperar la pedagogía como forma de saber legítima, valiosa.

Philippe Meirieu escribe un libro que se llama, precisamente, *Recuperar la pedagogía* (Paidós, 2016). Es muy interesante que los franceses planteen esto porque muchos de ellos decretaron la muerte de la pedagogía en la década del '80 y del '90. Parece que ha resucitado la pedagogía en el sentido de atender lo que Philippe Meirieu llama banalización del discurso pedagógico, fundamentalmente de la mano de las versiones más tecnocráticas y esa fuerza colonial de la retórica del marketing, de la lengua de las empresas dentro del lenguaje educativo. Jorge Larrosa, Fernando Bárcena, Carlos Skliar proponen desde hace algunos años la idea de que la lengua de la educación se ha tornado impronunciable para los docentes. El lenguaje que disponemos nos impide hablar entre nosotros acerca de nuestros asuntos, de lo que hacemos en las escuelas, porque ese lenguaje está penetrado por esta visión ingenieril de la pedagogía. También advierten sobre una cierta mácula redentora del discurso crítico que también ha tornado impronunciable esa lengua para los docentes. Las versiones tecnocráticas porque inhiben la voz docente y las versiones

críticas, redentoras, porque plantean una emancipación fácil, que carga de responsabilidad al docente respecto de tareas tan difíciles e improbables, y que lo colocan paradójicamente en el lugar de la impotencia o de la imposibilidad de conversar con otros profesores acerca de las minucias, los detalles, muchas veces soslayados también por esos discursos. ¿Qué dice Philippe Meirieu al respecto? Hay que recuperar la pedagogía relejendo los clásicos, sobre todo los autores y autoras de la escuela nueva.

En América Latina hay un capítulo de esta propuesta de recuperación de clásicos, desdeñados y olvidados: relecturas de Paulo Freire, relecturas de Simón Rodríguez, la reemergencia del maestro Luis Iglesias o de las hermanas Cosettini. Una búsqueda en clásicos o de nuevos o de tapados de la pedagogía para encontrar una lengua que nos permita conversar entre profesores sobre nuestros asuntos de oficio. En Santa Fe, el sindicato docente AMSAFE ha hecho y curado una magnífica colección de biografías de maestros y maestras santafesinos a través de la historia de vida, de la indagación biográfica, que recupera y reconstruye sus obras. Es muy interesante también el trabajo que realizó Adriana Puiggrós con APPEAL, recuperando para la historia de la educación y la memoria experiencias y alternativas pedagógicas invisibilizadas por la lógica tecnocrática y productivista. En la Universidad de Chile, Leonora Reyes reconstruye experiencias pedagógicas colectivas muy valiosas y disruptivas que el lenguaje de la reforma tecnocrática de Pinochet invisibilizó. Reyes utiliza recursos de la historia de la educación para construir memoria pedagógica, es decir, una forma de saber que se valida en el campo pedagógico y no en el campo de la historia ¿Cómo podemos recuperar relatos de experiencias para generar una memoria pedagógica de la escuela, con esta idea de visibilizar lo invisibilizado?

Por su parte, Larrosa, Bárcena y Skliar, involucrados en escribir “elogios” a la escuela, el profesor y la tarea, plantean que hay que buscar este nuevo lenguaje, esta nueva sensibilidad, esta nueva estética, en las porosas fronteras entre la pedagogía, la literatura, la filosofía, el cine y las artes. Explorando esa intersección inestable tal vez podamos reescribir o reelaborar lo que Larrosa llama la “prosa del profesor”: la posibilidad de narrar, de contar con palabras propias, lo que acontece, lo que le sucede con lo que acontece, para poder conversar con otros maestros y profesores

y sus prosas acerca del mundo escolar vivido y mapeado por relatos. José Contreras, desde España también, propone narrativizar la pedagogía. Encuentra en la narrativa una vía para este proceso de vitalización de la pedagogía como forma de saber y la construcción de lo que él llama una “pedagogía de la experiencia”, que ponga en el centro de la escena aquello que le sucede y acontece a los que hacen el acto educativo. Advierte sobre la idea de que la pedagogía no se refiere tan solo a la enseñanza, como un capítulo, como un prólogo, un preámbulo de la didáctica, sino que se ocupa más bien de los procesos de transmisión y recreación cultural, de la formación de los sujetos y, agrega, de la acogida amorosa, del recibimiento hospitalario, de la bienvenida maravillada al mundo a los nuevos. ¿Qué hace un maestro?: no solo enseña, también recibe por el mundo a los nuevos para mostrarles las maravillas del mundo, las maravillas como aquello que vale la pena ser admirado, que vale la pena detenerse para mirar. Piensan en la escuela justamente como *scholé*, como ese espacio que prepara y habilita un reparo, una bienvenida para los nuevos; separada del mundo, para mostrarles el mundo con admiración. Ignacio Rivas Flores y Analía Leite, en la Universidad de Málaga, plantean esta vía de recuperación y de revitalización de la pedagogía en la propuesta de investigar el mundo escolar junto con los docentes. Advierten sobre la necesidad de que esa nueva pedagogía, esta otra pedagogía vital, narrativa, de la experiencia, habilite la palabra y las historias de los docentes y los involucre a través de ellas en procesos de investigación junto con investigadores educativos. “Investigar pedagógicamente es investigar con otros, es investigar en colegialidad”, es decir, la comprensión del mundo pedagógico no puede ser atribuida a un solo especialista o a un solo investigador, sino a una comunidad de interpretación.

De este lado del Atlántico se continúa este movimiento heterogéneo, diverso y plural que piensa la pedagogía, la narrativa y la experiencia en sintonía, en serie. En Colombia, desde la década del '80, el grupo de pedagogos de Historia de la Práctica, desde la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional, fundamentalmente, también trae al debate la necesidad de reconceptualizar el campo de la pedagogía, de generar nuevas bases epistemológicas para despojar a la pedagogía del carácter instrumental que le fue atribuido por los procesos de reforma tecnocráticos, tecnicistas, de los estados latinoamericanos. Hay que en-

contrar nuevos conceptos que nos permitan alejarnos de estas perspectivas y construir nuevos conceptos para la educación. Olga Zuluaga, Alberto Echeverri, Humberto Quinceno, Alejandro Álvarez, Alberto Martínez Boom, entre otros, plantean esta exploración del horizonte conceptual y discursivo de la educación y lo desarrollan en una revista emblemática que se llama *Pedagogía y Educación*. En forma paralela, en la década del 80, hubo en Colombia un movimiento social y pedagógico, el Movimiento Pedagógico Nacional, que logró incidir en las bases constitucionales de Colombia y en la Ley Orgánica de Educación de ese país; un movimiento que conjuntó a intelectuales, investigadores, pedagogos, maestros, sindicatos, administraciones educativas, y que celebraba la figura del maestro y de la maestra como productor de saber pedagógico, y no tan solo como recontextualizador de saberes especializados producidos por especialistas en el “campo intelectual de la educación”. Ya planteaba la idea de que el docente debía dejar de ser de objeto de intervenciones curriculares para convertirse en un sujeto del currículum; debía dejar de ser el objeto de investigaciones para convertirse en un sujeto de investigación y un sujeto de pedagogía a partir de esta intervención en el campo de la producción de saber; debía dejar ser objeto de formación para convertirse en un sujeto de su propia formación, de una formación colectiva. Fue muy importante este movimiento porque inspiró a todo el movimiento pedagógico latinoamericano, que tiene ramificaciones y derivas importantes, significativas, pero poco visibles. Por ejemplo, la instancia de encuentro y conversación a través de la *Red Iberoamericana de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela* (Red DHIE), en donde los docentes investigadores intercambian sus producciones, muchas de ellas elaboradas de forma narrativa.

También en Brasil esta idea de vitalizar la pedagogía cobra vigencia a través de la relectura de la obra de Paulo Freire, que no se limita tan solo a la *Pedagogía del oprimido*, sino también a otros desarrollos que surgen también de su praxis pedagógica, de la indagación de su praxis pedagógica. Es notable ver cómo, en este movimiento reflexivo, Freire va incorporando a su producción la vía narrativa a través de cartas, relatos de experiencia e historias autobiográficas, para dar cuenta de su propia experiencia pedagógica y para producir el saber pedagógico público que tanto conocemos o decimos conocer. En Argentina también este movi-

miento de recuperación de la pedagogía fue muy fuerte. Autores como Flavia Terigi, Gabriela Diker, Mariano Narodowski, Andrea Alliaud, Estanislao Antelo, Miriam Southwell empezaron a habitar y transitar el territorio de la pedagogía y a pensar la pedagogía como una forma de saber legítimo. Las producciones de Andrea Alliaud sobre las obras pedagógicas y los maestros artesanos, con Antelo, o los trabajos de Miriam Southwell sobre la posición docente, son solo ejemplos de esa producción, esto es, de investigaciones específicamente pedagógicas que se informan y alimentan con las ciencias de la educación, pero que no se reducen a ellas, y que producen un saber otro muy sensible sobre el mundo escolar.

Más allá de esta producción académica y universitaria, el espíritu movimientista de la pedagogía del que hablaba antes también arraigó en Argentina. En nuestro país, desde hace veinte años, el Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen investigación desde la Escuela se enreda con la Red Iberoamericana y, a su vez, enreda a más de diez redes nacionales de docentes investigadores. Desde esos nodos, promueve la investigación desde la escuela por parte de docentes a través de la vía narrativa y otras estrategias: la sistematización de prácticas, la investigación acción participativa, la investigación etnográfica y auto-etnográfica. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, en la que participo desde mi Facultad, forma parte del Colectivo Argentino. Y si bien este movimiento en red no se limita a explorar la vía narrativa de la investigación pedagógica, ofrece la posibilidad de pensar junto con otros al docente como investigador y de discutir con ellos la idea de que la narrativa colabora a que el docente, sin dejar de ser docente, pueda investigar su práctica o, mejor, su experiencia pedagógica. Que pueda investigar su práctica y su experiencia, sin pedirle que se convierta en un etnógrafo o en un sociólogo o en un historiador de la educación, que se ajuste a las reglas restrictivas y excluyentes de esos marcos teóricos y metodológicos. Que podamos defender formas propias de investigar.

La vía narrativa de la investigación pedagógica situada ofrece esa posibilidad porque de lo que se trata no es tan solo narrar la experiencia, o de narrar para reflexionar sobre la práctica, sino de indagar la experiencia, el saber de experiencia y el lenguaje de la experiencia mientras se narra, mientras se deconstruye y reconstruye la experiencia, el saber de expe-

riencia y el lenguaje de la experiencia. Es importante ir más allá de la idea de las narrativas autobiográficas o de experiencias como recurso didáctico para la reflexión, y avanzar con la idea de la narrativa como una oportunidad para indagar la experiencia, para construir saber pedagógico y para constituir comunidades de interpretación pedagógica. Inclusive en la formación inicial de los docentes, sacar a la narrativa de ese uso exclusivamente orientado a la reflexión de la práctica y reorientarla hacia la indagación colaborativa, entre docentes y estudiantes, de los dispositivos y experiencias de formación en el campo de la práctica profesional. En ese marco, por ejemplo, yo le preguntaría a los profesores que implementan recursos metodológicos narrativos y autobiográficos en sus prácticas si ellos hicieron también y dieron a leer narrativas autobiográficas sobre sus propias prácticas. Yo creo que se empieza por ahí, por compartir escrituras, lecturas, conversaciones, en una relación de horizontalidad, que no quiere decir de simetría, en un marco de confesiones pedagógicas en el que se van a contar, en confianza, no solamente aventuras sino también desventuras, historias que van a mostrar, también, cómo el profesor duda, se interroga, y a pesar de eso sigue siendo profesor, o justamente por eso es profesor. Entonces me parece muy importante involucrarnos activamente como docentes y como estudiantes en esta “fusión de horizontes” que plantea la conversación en torno de narrativas. La idea de horizontes que se fusionan, se conjuntan o se aproximan me parece que es muy interesante como marco de comunicación, intercambio y conversación en el territorio de la investigación pedagógica: no se trata de igualarnos o espejarnos en una relación de simetría, sino de conjuntar o fusionar nuestros horizontes de expectativas, de deseos, de inquietudes de conocimiento, para que podamos construir juntos un horizonte común, un mirar juntos al horizonte fusionado, aunque estemos en posiciones diferentes y le atribuyamos e interpretemos cosas diferentes. Esto es lo que permite la conversación y el involucramiento de todos en el proceso de investigación-formación.

Como vemos, el movimiento intelectual y político de revitalización de la pedagogía es bastante difuso, todavía incipiente, poco visible, emergente, a cartografiar. Es rizomático, vibrante, plural, se expresa en lo múltiple, no se ocupa de proclamas y declaraciones, o por la pureza doctrinaria, sino que se actualiza en torno de singularidades que conversan. A pesar de las diferencias evidentes, sus distintas expresiones y derivas tienen algunas

cuestiones en común, puntos de convergencia que hacen posible la conversación, o el trazado de una tradición de lecturas. Una de esas cuestiones es entender a la pedagogía no como una disciplina científica convencional, o dentro de la cuadrícula estabilizada de la disciplina científica, sino más bien discutir y argumentar su eventual cientificidad a través de otros criterios y valores. Los que convergen en esta corriente de pensamiento en movimiento, imaginan a la pedagogía como un territorio de saber, experiencia, praxis, discurso y subjetivación. Como territorio de saber, en la medida que reivindican la especificidad e irreductibilidad epistemológica, metodológica, estética, ontológica y poética del saber pedagógico, su carácter público, y su vinculación y distinción respecto del saber de experiencia o saber práctico profesional, del cual deriva, emerge. Como un campo de praxis, porque visualizan a la praxis pedagógica, o a la acción pedagógica, como una actividad que se justifica en sí misma mediante su realización, y no por lo que “produce” o su producto. La praxis pedagógica no es productiva en ese sentido. Siempre está informada en y mediada por reflexiones éticas y comprensiones situacionales. Y su valor radica en hacerse, en su realización. Desde esta perspectiva pragmática de la pedagogía, no podemos reducir la reflexión sobre la praxis pedagógica a lo que produce y a su dimensión técnica, sino a lo que media y a “lo que acontece” en su devenir como experiencia.

También, entonces, siguiendo a este movimiento, podemos pensar a la pedagogía como territorio de experiencia, porque no solamente se practica, sino que pasa algo vital, humano, con aquello que se hace. Para que haya educación, dice Contreras, para que se realice la transmisión cultural, la formación de los sujetos y la acogida amorosa de los nuevos, tiene que acontecer algo, tiene que sacudir a quienes participan, tiene que provocar nuevas posiciones de sujeto, nuevas derivas subjetivas, transformar, conmover, inquietar, movilizar, y no solo instruirlos en competencias o automatizarlos en procedimientos. Inmediatamente, podemos pensarla como un campo de discurso, en la medida en que genera posiciones de enunciación y de recepción para los sujetos pedagógicos, lo vinculan con lo dicho tanto como quien pronuncia o escribe como como quien escucha o lee. Generalmente los docentes fuimos localizados en el lugar de la recepción. Mario Díaz, un epistemólogo y pedagogo colombiano muy bueno, en su artículo "Aproximaciones al campo intelectual de la

educación" (1995), planteaba una relación estructural entre *el campo intelectual* de la educación, habitado por los investigadores que producen el saber científico de y para la educación, y *el campo pedagógico*, entendiéndolo como campo de recontextualización de los saberes producidos por el campo de investigación educativa. De esta manera, ratificaba y estabilizaba una posición de recepción y tan solo de adaptación al contexto por parte de los docentes, habitantes condenados a repetir conocimientos de otros. Paralelamente a que se publicaba ese trabajo, el Movimiento Pedagógico Colombiano salía a las calles a instalar en el debate educativo la posición pedagógica, política y social que sostiene que los docentes producen saber pedagógico en sus territorios de práctica, y denunciaba que ese saber específico y local era ignorado por efecto de determinados dispositivos y relaciones de poder y de saber. Por eso, finalmente, también podemos repensar, junto a este movimiento, a la pedagogía como un territorio de subjetivación, como una particular configuración de espacio, tiempo y relaciones de saber, poder y discurso, en el que se forman los sujetos y en el que se posicionan como receptores y emisores de discursos pedagógicos y productores de saber pedagógico.

A pesar de sus diferencias, los que confluyen en este movimiento comparten, además, la idea de pensar a la pedagogía como el territorio de la transmisión y la recreación cultural, como el espacio tiempo de la formación de los sujetos, pero también como el territorio de la acogida, de la recepción, de la bienvenida de los nuevos. Es decir, que tiene que ver también con dispositivos, prácticas, experiencias y sujetos que rebasan los límites y la imaginación de la enseñanza escolar. La transmisión y la recreación culturales puede darse en otros sitios y tener que ver con marcos no vinculados directamente con la enseñanza y la escuela. Hay formación de sujetos y transmisión cultural a través de las operaciones de subjetivación y de conexión de los dispositivos pedagógicos de los medios de comunicación y de los recursos tecnológicos digitales y virtualizados. Garantizan la transmisión o la recreación culturales o las tareas civilizatorias de la transmisión cultural, ahí mismo se forman subjetividades y ahí mismo también se recibe a los nuevos. Puede gustarnos o no, pero de todas maneras la indagación pedagógica, la investigación pedagógica, la pedagogía, también llegarían hasta ahí, no se limitarían a investigar la transmisión cultural como enseñanza escolar. Hay otras formas pedagógicas de transmisión.

Otra idea-criterio que comparten refiere a la especificidad e irreducibilidad del saber pedagógico ¿Qué significa esto? que el saber pedagógico no se puede reducir a otras formas de saber, se justifica en sí mismo y se valida en sí mismo mediante argumentos y criterios de ponderación propios, específicos al campo pedagógico. No es que el saber pedagógico es capturado por la sociología, la antropología o la historia de la educación mediante sus dispositivos de investigación. Pedagogía no es lo mismo que historia de las ideas pedagógicas, más allá de que ese conocimiento histórico, antropológico o sociológico de las ideas o prácticas pedagógicas nos ayude para pensar la pedagogía. El saber pedagógico es una forma de saber orientada a la acción, a orientar, informar y regular la praxis pedagógica. Esta especificidad epistémica pragmática hace que la pedagogía trabaje siempre o casi siempre para y a partir de la praxis pedagógica. La *Pedagogía del oprimido* (1968) de Paulo Freire se escribe luego de las experiencias prácticas de espacios de alfabetización tanto en Chile como en Brasil; el *Poema pedagógico* (1933) de Makárenko, una obra maravillosa, se crea luego de la experiencia concreta, en territorio, de Makárenko en el Instituto Gorki, un internado de estudiantes; o *Las cartas a una profesora* (1967) de Barbiana también se escribe luego de una práctica pedagógica concreta en esa escuela; *La escuela rural* y el *Diario de ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural* (1963) se escriben luego de la indagación de la experiencia a través de la narrativa autobiográfica de Luis Iglesias; o la más moderna y celebratoria *Hoja de ruta* (2013) de Horacio Cárdenas. Es decir, el saber pedagógico es una forma de conocimiento que parte del saber de experiencia para convertirlo en un saber pedagógico público. Esa operación de saber, de experimentación y de indagación de una praxis pedagógica localizada, que realizó Luis Iglesias durante tantos años de su trayectoria en el oficio. ¿A qué voy con esto? A que el saber pedagógico construido por Luis Iglesias y plasmado en obra pública no prescribe la práctica, ni pretende transferirse mediante la narración de la experiencia. Lo importante es que el maestro o la maestra que lee *La escuela rural* no termina igual cuando termina de leer. Esa experiencia de lectura, si acontece, hará que esa maestra y ese maestro repiense, explore, revise su propia práctica, pero a través de otra estética, otra ética, otra pedagogía. El saber pedagógico no se valida en el escritorio, sino que se valida en la praxis pedagógica, por las comunidades de

interpretación que allí se conformen, por los criterios de ponderación que allí se tornen vigentes y públicos. Parte de la praxis pedagógica y vuelve a la praxis pedagógica para transformarla, mejorarla, reorientarla.

Es un saber situado, un saber local, generado y producido a partir de ese saber de experiencia territorializado, hecho cuerpo. Es un saber encarnado en cuerpos y realizado en obras públicas. Es un saber situado en territorio, que no generaliza, pero que sin embargo discute con principios generales, con postulados generales. Es un saber orientado a la acción, fronético; está mediado por reflexiones éticas y situacionales y se funda, justamente, en esa sensibilidad que da cuenta de su carácter contextual y referenciado a la historia. Se condensa y se publica en obras, en obras pedagógicas que circulan en el territorio trazando circuitos de recepción, lectura y diálogo pedagógico. Se corporifica en obras que circulan por el espacio público y que tienen sus propias reglas de composición. La pedagogía no necesariamente es la conceptualización de la praxis, sino que también puede ser una narración densa de la praxis. Así como los antropólogos hablan de “descripción densa” en el terreno etnográfico, nosotros podemos hablar de narrativas pedagógicas “densas”, esto es, cargadas de sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas del mundo vivido y la experiencia acontecida y testimoniada. Que no sean tan solo el relato de una anécdota, aunque está muy bien contar anécdotas, sino que se aprovechen sus potencialidades a partir de convertir esa anécdota en una historia pedagógica, en una narración pedagógica que sea digna de ser publicada. Es decir, que sean sus pares quienes reconozcan el carácter publicable de esa obra, que esos otros que conviven en la producción de esa obra, la habiliten como una obra que puede circular en el espacio público y en el debate especializado. Y que esas obras desarrolladas por docentes sean validadas por formas de validez propias del campo pedagógico y no por las del campo de las disciplinas científicas.

Es muy difícil que el saber pedagógico producido por docentes sea validado por las reglas de composición de las ciencias de la educación, así como es muy difícil que una producción de las ciencias de la educación sea validada por los criterios metodológicos de la investigación pedagógica situada. Gary Anderson, director de mi tesis de doctorado, hizo un rastreo y una sistematización de modalidades de validación de la investigación-acción docente, que es la forma de nombrar en Estados Unidos a la investigación

pedagógica de docentes. Encontró criterios de validación muy específicos, propios de un campo de prácticas, discursos, experiencias, saberes y subjetivación. Criterio de validación democrática o criterio de validación dialógica, que estudian y ponderan cuánto diálogo o qué estructuras de participación albergaron la producción del saber a validar. Estos criterios de validación estarían justificando la emergencia de un tipo de investigación específica, diferente al de las ciencias de la educación, con las que conversa, al mismo tiempo que reclama criterios de validación propios.

La investigación pedagógica no es investigación etnográfica, no es una investigación socioeducativa de la vida cotidiana, no es una investigación histórica de las ideas pedagógicas, sino más bien es creación de saber pedagógico. Es producción de saber pedagógico, de un saber específico e irreductible; un saber público que se produce desde el saber de experiencia. La investigación pedagógica transforma el saber de experiencia en saber pedagógico público; es la que permite es que los relatos de experiencia ganen en densidad pedagógica y transformen la anécdota en historia. Y lo hace mediante estrategias metodológicas que permiten desplegar la imaginación en una doble vía compleja: en una deconstrucción de la experiencia y una reconstrucción de la experiencia. La experiencia debe ser desmontada, analizada, interpretada, reinterpretada en el marco de la investigación y reconstruida a través del relato. Pero también, y al mismo tiempo, a partir de la inherente relación entre narrativa y experiencia, este doble movimiento de deconstrucción y reconstrucción se hace extensivo en la indagación del lenguaje de la experiencia. Las palabras y los moldes narrativos que usamos para dar cuenta de la experiencia también forman parte de la investigación narrativa y pedagógica que encaramos. Hay que desnaturalizar el lenguaje experiencia para poder indagarlo; hay que desmontar, deconstruir ese lenguaje y, al mismo tiempo, reconstruirlo en nuevas formas de nombrar la experiencia. Al estilo de Richard Rorty, busca un "lenguaje más eficaz" para la conversación pedagógica, busca un lenguaje que permita a los docentes conversar entre sí sobre sus asuntos, sin que haya otros que le digan, desde fuera o arriba, "eso está bien" o "eso está mal", sino generando y debatiendo colectiva y públicamente estos criterios de validación.

Investigar la experiencia de investigar

Me parece que queda mucho más nítida la vía narrativa autobiográfica para la investigación pedagógica de la experiencia de la praxis educativa. Aunque resta reafirmar una última cuestión. Resulta conveniente pensar y hacer esa investigación pedagógica situada más que “método”, sino más bien como experiencia, como experiencia de investigar. De este modo, es también posible investigar la experiencia de investigar como el momento meta, o metodológico, del proceso de producir y poner a circular saber pedagógico. Para decirlo de otra forma, los docentes que investigan su práctica a través de la narrativa no solamente investigan su experiencia y la transforman porque le otorgan nuevos sentidos, no solamente la deconstruyen y la reconstruyen, sino que investigan también el lenguaje que utilizan para dar cuenta de la experiencia y lo reconstruyen. También, en el mismo movimiento, investigan narrativamente el proceso de investigar: Escriben “metarrelatos” acerca de la experiencia de investigar la experiencia educativa y median un recaudo metodológico que permite experimentar el exigido distanciamiento respecto de la propia implicancia.

Desde esta perspectiva, no es que no trabajamos con la implicancia sino que, muy por el contrario, empezamos por la implicancia, la participación, el compromiso, para luego establecer y desarrollar ejercicios de reflexividad metodológica que nos permitan tomar distancia de la experiencia, tomar distancia del lenguaje de la experiencia y tomar distancia del proceso de conocimiento que estamos haciendo en ambos sentidos. Esto es fundamental para que el proceso narrativo sea concebido y reconocido como investigación y no tan solo como reflexión de la praxis. Supone un fuerte reposicionamiento de los docentes en el campo de la formación. No solo democratiza su palabra y la producción de conocimiento, sino que genera un desplazamiento de los docentes, de posiciones pasivas hacia posiciones activas, de posiciones receptoras hacia las posiciones productivas o creativas, y al mismo tiempo, implica un reposicionamiento del campo académico.

Los investigadores que investigamos junto con docentes en estas experiencias no investigamos sus relatos y no nos guardamos la última palabra de la interpretación. El relato de experiencia pedagógica producido por los docentes en el marco de la documentación narrativa, por ejemplo,

ratifica la autoría del docente narrador que escribió ese relato. Tampoco los que coordinamos el proceso de investigación-formación nos privamos de interpretar, pero nuestra interpretación la ponemos al servicio del docente narrador para que juegue y tensione su propia interpretación y elabore, reelabore, su propia interpretación. Nuestra interpretación del relato es un insumo más para la escritura o reescritura del docente narrador. Lo que investigamos, como en el caso de los docentes narradores, es nuestra propia experiencia de investigar junto con docentes las experiencias pedagógicas. Nosotros investigamos también narrativa y autobiográficamente nuestra propia experiencia junto con ellos, junto con docentes. Por eso se fusionan los horizontes, por eso se horizontalizan las relaciones. No porque dejamos de ser investigadores universitarios, no porque ellos dejan ser docentes, sino porque ambos estamos investigando nuestra propia experiencia, que es diversa, y en un ámbito colegiado de conversación. Nosotros le ofrecemos nuestras interpretaciones de sus trabajos, para que ellos mejoren su trabajo, ellos nos interpretan nuestras propias interpretaciones para que nosotros mejoremos nuestro trabajo y nuestra experiencia, Se conforma ahí un momento muy interesante: el investigador académico no pide la participación o la colaboración del otro, sino que se involucra en un proceso coparticipado de investigación-formación abandonando la prerrogativa de decir la última palabra.

Referencias

- Agamben, G. (2007 [1979]). *Infancia e Historia*. Adriana Hidalgo Editorial.
- Alliaud, Andrea (2011). Narraciones, experiencia y formación. En Alliaud, A. y Suárez, D. H. (Coords.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Cárdenas, H. (2013). *Diario de ruta. Enseñar y aprender en tiempos del renacer latinoamericano*. Colihue.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (coord.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En Larrosa, J. (comp.) *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta.
- Freire, P. (1985 [1968]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (2009). Géneros confusos: La re(con)figuración del pensamiento social. *Trabajo y sociedad*, (13), 145-157.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza.
- Iglesias, L. F. (1957). *La escuela rural unitaria*. Ediciones Pedagógicas.
- Iglesias, L. F. (1963). *Diario de ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural*. Lautaro.
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (coord.), *Investigar la experiencia educativa*. Morata.

Referencias

- Leite, A. y Suárez, D. (2020). Narrativas, docencia e investigación educativa. *Márgenes. Revista de educación de la Universidad de Málaga*, 1(3).
- Meirieu, Ph. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Porta, L. (2020). *La expansión biográfica*. Colección narrativas, autobiografías y educación, Vol. 5. FILO: UBA.
- Skliar, C. (2010). La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (coord.), *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Suárez, D. y Rivas Flores, I. (enero-junio 2017). La investigación narrativa, la formación y la práctica docente. Segunda parte. *Revista del IIICE/42*. FILO: UBA.
- Suárez, D.; Dávila, P.; Argnani, A. y Caressa, Y. (noviembre 2021). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. *Cuadernos del IICEN*° 6. FILO: UBA.



ARTÍCULOS



Sentidos y usos asignados a las tecnologías - digitales- en la enseñanza de la matemática en escuelas de nivel primario: el caso del programa "Aula Digital Móvil"

Daniel Agustín Huaranca
Roberto Adrián Flores

Cátedra Didáctica de las Áreas específicas, UNJu
agustinhuaranca@gmail.com

Sentidos y usos asignados a las tecnologías -digitales- en la enseñanza de la matemática en escuelas de nivel primario: el caso del programa "Aula Digital Móvil"

Daniel Agustín Huaranca

Roberto Adrián Flores

Cátedra Didáctica de las Áreas específicas, UNJu
agustinhuaranca@gmail.com

Fecha de recepción: 27-02-2024

Fecha de aceptación: 13-06-2024

Resumen

La integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la matemática en el nivel primario ha sido objeto de creciente interés en el ámbito educativo. Este estudio, desarrollado en la provincia de Jujuy durante el período 2022-2023, se enmarca en las actividades de investigación y extensión de la cátedra de Didáctica de las Áreas Disciplinarias del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

El impulso de políticas educativas relacionadas con el campo curricular y digital ha generado nuevos desafíos en las prácticas de enseñanza de los docentes. En este contexto, surgen interrogantes sobre los sentidos atribuidos por los docentes a los recursos digitales en la enseñanza de la matemática, su influencia en la planificación y desarrollo de clases, y su relación con los supuestos de las perspectivas disciplinares desde el diseño curricular.

La investigación adopta un enfoque cualitativo y fenomenológico, utilizando entrevistas, análisis de documentos y observación de clases para explorar las percepciones, prácticas y experiencias de los docentes. Se destaca la importancia de comprender cómo los docentes perciben, planifican e implementan el uso de recursos tecnológicos

en el aula, así como su impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Las políticas educativas, como el Programa Conectar Igualdad y los nuevos diseños curriculares en educación primaria, han promovido la integración de tecnologías digitales en el ámbito educativo. Sin embargo, se requiere una evaluación más profunda de su efectividad y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los hallazgos de este estudio proporcionan *insights* y recomendaciones para mejorar la práctica educativa y el diseño de políticas educativas en la provincia de Jujuy y más allá. Se enfatiza la importancia de abordar la integración de tecnologías digitales de manera reflexiva y crítica, reconociendo su potencial para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en el nivel primario.

Este estudio contribuye al cuerpo de conocimientos especializados en tecnologías educativas desde la óptica de las didácticas específicas, especialmente en relación con los desafíos epistemológicos planteados por los documentos curriculares y los programas educativos en el contexto de la enseñanza mediada por tecnologías digitales en la educación primaria

Palabras Clave: enseñanza, educación primaria, tecnologías digitales, metodología, matemática

Introducción

La integración de tecnologías digitales en la enseñanza ha sido un tema de creciente interés en el campo educativo, especialmente en el contexto de la enseñanza de disciplinas como la matemática en el nivel primario. En este sentido, el artículo presenta los resultados parciales de una investigación desarrollada durante el periodo 2022-2023 en la provincia de Jujuy, en el marco de las actividades de investigación y extensión llevadas a cabo por la cátedra de Didáctica de las Áreas Disciplinarias del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

El impulso de las políticas educativas, específicamente las referidas al campo curricular y digital, ha generado nuevos desafíos en las prácticas de enseñanza de los docentes. En este sentido, surgen algunas interrogantes de partida que guían nuestra investigación: ¿Cuáles son los sentidos que le atribuyen los docentes a los recursos digitales para la enseñanza de la matemática? ¿De qué manera despliegan sus prácticas de enseñanza con incorporación de tecnologías? ¿Cómo se relacionan estos sentidos con los supuestos de las perspectivas disciplinares de la matemática desde el diseño curricular?

La investigación se centra en analizar cómo los docentes perciben, planifican e implementan el uso de recursos tecnológicos en el aula y cómo esto influye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que resulta relevante en un contexto donde las políticas educativas y los avances tecnológicos han generado nuevos desafíos y oportunidades en las prácticas de enseñanza.

La introducción de nuevas políticas curriculares y programas educativos, como el Programa Conectar Igualdad y los nuevos diseños curriculares en educación primaria, ha impulsado la integración de tecnologías digitales en el ámbito educativo, con el objetivo de promover el desarrollo de capacidades digitales y habilidades para el siglo XXI entre los estudiantes. Sin embargo, la efectividad y el impacto de estas iniciativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje aún requieren una evaluación y análisis más profundos.

En este contexto, surge la necesidad de investigar y comprender los sentidos atribuidos por los docentes a los recursos digitales en la enseñanza de la matemática, así como su relación con los supuestos de las perspectivas

disciplinares y los diseños curriculares vigentes. Mediante un enfoque cualitativo y fenomenológico, se busca identificar las percepciones, prácticas y experiencias de los docentes en relación con la integración de tecnologías digitales en el aula, con el fin de proporcionar *insights* y recomendaciones para mejorar la práctica educativa y el diseño de políticas educativas en la provincia de Jujuy y más allá.

La investigación se enfoca en generar conocimientos especializados en tecnologías educativas desde la perspectiva de las didácticas específicas, particularmente en el ámbito de la enseñanza de la matemática, en respuesta a los nuevos desafíos epistemológicos planteados por los documentos curriculares y los programas educativos. Esto implica integrar aportes de investigaciones previas en didáctica y tecnología para estudiar las prácticas de enseñanza mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Diversos autores, como Parra (1994), Sadosky (2012) y Milevicich (2017), señalan que las clases de ciencias y matemáticas suelen ser rutinas controladas por los docentes, centradas en la memorización y con escasa participación estudiantil. Parra enfatiza la necesidad de repensar la enseñanza de la matemática para conectarla con la vida de los estudiantes y romper su aislamiento respecto a otras áreas del conocimiento.

En Argentina, políticas educativas como el Programa Conectar Igualdad y las reformas curriculares han promovido la inclusión digital en las escuelas primarias. Los nuevos diseños curriculares priorizan el desarrollo de capacidades, siguiendo el Marco de Organización de los Aprendizajes, que establece seis capacidades clave y fomenta el desarrollo de competencias digitales para la inclusión en la cultura digital.

Se destaca la importancia de estudiar prácticas de enseñanza que integren genuinamente las tecnologías en el aula, diferenciando entre inclusiones efectivas y genuinas. La investigación se nutre también de nociones teóricas de la didáctica de la matemática para comprender mejor estas prácticas y promover un enfoque de enseñanza centrado en el qué, para qué y cómo enseñar.

Objetivos y relevancia del estudio

Analizar los sentidos y usos asignados a las tecnologías digitales en la enseñanza de las matemáticas en el nivel primario por maestras y maestros en la provincia de Jujuy.

Metodología

El estudio parte de la idea de que más allá de la impronta de las tecnologías de la información y la comunicación en la construcción del conocimiento tanto desde una perspectiva cultural como disciplinar, el entramado de las mismas en el plano de las prácticas de la enseñanza es objeto de análisis didáctico. (Maggio, 1995, pp.121-124).

Por ello, el estudio se circunscribe a los estudios en Didácticas Específicas.

Se diseñó una metodología cualitativa de trabajo alimentada de los fundamentos de la fenomenología didáctica. Se recurrió a diversas técnicas de investigación, entre ellas: entrevistas, análisis de documentos y observación de clases. Se trabajó con una población total de tres docentes de las localidades de San Salvador de Jujuy y San Pedro de Jujuy. En esta oportunidad se presentará el análisis de un caso particular.

Las entrevistas recuperan las construcciones de significados de manera subjetiva e intersubjetiva, un sentido construido para lograr gradualmente la verdad por aproximaciones sucesivas. Una vez que se dispone de una selección de textos descriptivos, es posible comenzar con la aplicación de los procedimientos hermenéuticos pertinentes. Este proceso se extiende desde el análisis del hecho o texto educativo en cuestión hasta la elaboración de interpretaciones teóricas con mayor profundidad. Esta dinámica de interpretación se alinea con el círculo hermenéutico propuesto por Dilthey (1998b), que representa un movimiento del pensamiento que transita del todo a las partes y viceversa, enriqueciendo la comprensión en cada iteración. De manera similar, Morin (1984) lo describiría como un bucle dialógico, recursivo y hologramático, donde cada ciclo contribuye a elevar el nivel y la calidad de la comprensión.

Se utilizaron entrevistas, de acuerdo a las definiciones de Denzin (1989) y Gorden (1987) se distinguen según su estandarización y su grado de

estructuración en: entrevista estandarizada programada, entrevista estandarizada no programada y entrevista no estandarizada. Será el grado de estructura (rigidez), semiestructura o estructura de las preguntas y la libertad o rigurosidad con que deban o puedan ser respondidas, los que determinarán el tipo de entrevista a ser realizada.

Así, la estandarizada programada revelará el nivel más alto de estructura, con las mismas preguntas y en el mismo orden para cada entrevistado; la estandarizada no programada se ubicará dentro de la modalidad semiestructurada, en la que los entrevistados pueden ser expuestos al mismo guion, aunque con libertad en los ejes que guían sus respuestas, sin forzar el orden de las preguntas; por último, la entrevista no estandarizada se caracteriza por la carencia de estructura, es decir la inexistencia de un guion predeterminado, lo que le otorga flexibilidad a la situación comunicativa, sin perder de vista los objetivos del encuentro. Taylor y Bodgan (1987) también utilizan la expresión entrevista en profundidad para referirse a los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, apuntando a comprender las perspectivas y los significados que los informantes tienen sobre sus vidas y sus experiencias, expresándolas con sus propias palabras, por lo que las entrevistas en profundidad –dirán los autores– se desarrollan como una conversación entre iguales y, en contraposición a las entrevistas estructuradas, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas; no directivas, no estandarizadas, no estructuradas y abiertas (Yuni y Urbano, 2016).

Estos autores diferencian tres tipos de entrevistas en profundidad, con características que las relacionan estrechamente entre sí. Esta forma no estructurada de acercarse a los informantes, ayuda al investigador a posicionarse en un rol que permita a los sujetos un nivel de comodidad y relajamiento como para dialogar libremente sobre los temas de su interés y luego, paulatinamente, ir adentrándose en los objetivos de la entrevista.

La entrevista no estructurada es la elegida en el trabajo dado que permitió más acercamiento natural a la perspectiva de los sujetos, dándole mayor libertad para exteriorizar sus sentimientos, significados, vivencias.

El estudio identificó la heterogeneidad de las interpretaciones y valoraciones que los maestros participantes hacen de los distintos aspectos que componen la propuesta, así como de las formas en que los

han llevado a la práctica. A continuación, se presentan primero algunos resultados que se desprenden de las entrevistas realizadas y, posteriormente, de la reconstrucción de una clase de matemática, con la temática “divisores” destinada a estudiantes de quinto grado de una escuela de la localidad de Palpalá.

Resultados y Análisis

Los resultados de las entrevistas realizadas revelaron una variedad de interpretaciones por parte de los docentes sobre el uso de recursos digitales en la enseñanza de la matemática en el nivel primario. Estas interpretaciones pueden dividirse en varias categorías principales, que incluyen la percepción de los recursos digitales como herramientas de apoyo, su influencia en la planificación y desarrollo de clases, y su relación con las perspectivas disciplinares de la matemática según el diseño curricular.

1. Percepción como Herramientas de Apoyo:

- La mayoría de los docentes entrevistados expresaron una percepción positiva sobre los recursos digitales como herramientas de apoyo en la enseñanza de la matemática. Consideran que estos recursos pueden enriquecer el proceso de aprendizaje al proporcionar nuevas formas de presentar conceptos y permitir la interacción activa de los estudiantes.
- Sin embargo, también se identificaron preocupaciones sobre la dependencia excesiva de los recursos digitales y su posible impacto en la comprensión profunda de los conceptos matemáticos.

2. Incidencia en la Planificación y Desarrollo de Clases:

- Los docentes destacaron la influencia de los recursos digitales en los procesos de planificación y desarrollo de las clases de matemática. Muchos informaron que la disponibilidad de estos recursos les llevó a replantear sus estrategias de enseñanza y a incorporar actividades más interactivas y dinámicas en sus lecciones.
- Asimismo, señalaron que los recursos digitales les proporcionaron nuevas oportunidades para diferenciar la instrucción y atender las necesidades individuales de los estudiantes.

3. Relación con las Perspectivas Disciplinarias de la Matemática:

- En cuanto a la relación entre el uso de recursos digitales y las perspectivas disciplinarias de la matemática según el diseño curricular, se observaron diferentes enfoques. Algunos docentes consideran que los recursos digitales pueden facilitar la comprensión de los conceptos matemáticos al proporcionar representaciones visuales y actividades prácticas.
- Sin embargo, otros expresaron preocupaciones sobre la alineación de los recursos digitales con los principios fundamentales de la enseñanza de la matemática, señalando la necesidad de garantizar que estos recursos promuevan un pensamiento crítico y reflexivo en lugar de simplemente reforzar la memorización de procedimientos.

Aprendizajes Emergentes y Puesta en Común

Además de las interpretaciones de los docentes sobre el uso de recursos digitales, los resultados de la observación de clases revelaron algunos aprendizajes emergentes entre los estudiantes y la importancia de la puesta en común como estrategia pedagógica.

1. Aprendizajes Emergentes:

- Durante la actividad con el juego interactivo sobre divisores, se observó un mayor compromiso y entusiasmo por parte de los estudiantes. Este compromiso se manifestó en un aumento de la participación, así como en una mayor disposición para resolver problemas y colaborar con los compañeros.
- Además, se identificó un aprendizaje significativo en relación con los conceptos matemáticos abordados, como el reconocimiento de los múltiplos y divisores de los números, así como la comprensión de su aplicación en situaciones prácticas.

2. Importancia de la Puesta en Común:

- La estrategia de puesta en común, implementada por la docente como parte de la actividad, demostró ser efectiva para consolidar y profundizar los aprendizajes de los estudiantes. Mediante la discusión y reflexión conjunta, los estudiantes pudieron compartir sus experiencias, resolver dudas y construir significados de manera colaborativa.

- Además, la puesta en común proporcionó a la docente información valiosa sobre el progreso de los estudiantes y les permitió retroalimentar su práctica pedagógica en tiempo real.

Reflexiones sobre los Resultados

Los resultados de esta investigación sugieren que el uso de recursos digitales en la enseñanza de la matemática en el nivel primario puede tener un impacto positivo en el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, también destacan la importancia de abordar cuidadosamente las percepciones de los docentes y garantizar que estos recursos se utilicen de manera efectiva para promover un aprendizaje profundo y significativo.

1. Uso de Recursos Tecnológicos en la Enseñanza de la Matemática

Los resultados de las entrevistas revelaron que los docentes participantes utilizaron una variedad de recursos tecnológicos en sus clases de matemáticas, incluyendo juegos interactivos, aplicaciones educativas y acceso a internet. Estos recursos se utilizaron principalmente para introducir conceptos matemáticos de manera visual y dinámica, así como para fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

2. Impacto en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

Los docentes señalaron que el uso de tecnologías digitales tuvo un impacto significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática. Observaron un aumento en la motivación y el compromiso de los estudiantes, así como una mayor comprensión de los conceptos matemáticos a través de la interacción con los recursos tecnológicos. Además, destacaron la capacidad de los recursos digitales para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y niveles de habilidad de los estudiantes.

3. Desafíos y Limitaciones

A pesar de los beneficios observados, los docentes también identificaron varios desafíos y limitaciones asociados con el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de la matemática. Estos incluyeron problemas de conectividad, acceso limitado a dispositivos tecnológicos y

dificultades para integrar los recursos digitales de manera efectiva en el currículo escolar. Además, algunos docentes expresaron preocupaciones sobre la dependencia excesiva de la tecnología y la falta de tiempo para capacitarse adecuadamente en su uso.

4. Reflexiones sobre la Práctica Docente

En general, los resultados del estudio sugieren que la integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la matemática en el nivel primario puede ser una herramienta valiosa para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, también resaltan la importancia de abordar los desafíos y limitaciones asociados con su uso, así como de proporcionar apoyo y capacitación adecuados a los docentes para garantizar una implementación efectiva en el aula.

En el contexto de los recursos didácticos, Area Moreira (2004) distingue cinco categorías principales: objetos manipulativos, materiales impresos, medios audiovisuales –ya sean imágenes estáticas o en movimiento–, medios auditivos y recursos informáticos o digitales. Con el paso del tiempo, la Tecnología Educativa ha progresado al ritmo de los avances tecnológicos, integrando así nuevos recursos didácticos. No obstante, los recursos informáticos son los menos aprovechados por la mayoría de los docentes, a pesar de la amplia disponibilidad de herramientas básicas como los procesadores de texto. La brecha entre la posesión y el uso efectivo de estos recursos se mantiene, incluso frente a los esfuerzos gubernamentales por proveer a las escuelas con dispositivos tecnológicos como computadoras, netbooks o tabletas. En este marco, Maggio (2012, 2018) enfatiza la necesidad de incluir las tendencias culturales de los estudiantes en las estrategias de enseñanza que tengan un propósito didáctico, subrayando la relevancia de los videojuegos en el aprendizaje.

Según Carina Lion (2019), la inclusión de videojuegos en la enseñanza formal no responde a una fascinación por las últimas tecnologías o al seguimiento del mercado, sino a la necesidad de aprovechar un medio en el que los estudiantes ya están inmersos y que influye en su formación fuera del ámbito escolar. Esta integración busca concienciar a los estudiantes de que el juego puede ser una forma de aprendizaje, incluso fuera del entorno escolar. Los videojuegos de simulación ofrecen oportunidades de aprendizaje que van más allá de lo que se puede tematizar en el aula,

permitiendo a los jugadores desarrollar habilidades y valores mediante la interacción en situaciones complejas.

Los videojuegos pueden contribuir al aprendizaje al fomentar habilidades como el pensamiento complejo, la planificación estratégica y el aprendizaje autorregulado. Desde una perspectiva pedagógica, se pueden entender como herramientas que facilitan la construcción del conocimiento, en línea con las teorías constructivistas de Piaget y el enfoque histórico-cultural de Vygotsky. Los videojuegos inmersivos destacan por promover el aprendizaje basado en la resolución de problemas y el aprendizaje colaborativo. Los/as jugadores/as se enfrentan a desafíos que requieren la búsqueda de soluciones, el ensayo y error, y la colaboración con otros/as para alcanzar objetivos comunes (Lion, 2019). Esta dinámica de aprendizaje personalizado y colaborativo puede ofrecer oportunidades de desarrollo que van más allá de lo posible en un entorno tradicional de enseñanza-aprendizaje, permitiendo a los/as estudiantes explorar y experimentar en entornos virtuales que enriquecen su aprendizaje y su desarrollo personal y social.

En este sentido es importante recuperar esta acción como un rasgo de lo que se denomina metanálisis de la clase (Litwin, 1997, Maggio 2012) dado que la docente utiliza un momento retrospectivo para recuperar los aprendizajes, desafíos y rasgos de la experiencia para utilizarlos en una actividad sucesiva.

Se reconoce la actividad pensada en el marco de una secuencia progresiva, en la cual no posee el carácter lineal, que recupera la explicación y luego la verificación/validación de la misma (Litwin 1997, Maggio 2012, 2017), sino más bien la docente primero utilizó una clase previa para explicar las nociones teóricas sobre los múltiplos y divisores y luego utiliza el juego como motor y origen de un espacio de retroalimentación. Esto es clave para pensar la inclusión de las tecnologías, tal como lo define la autora Mariana Maggio, en cuanto al estudio, análisis y comprensión de aquellas prácticas de enseñanza en las que se incluyen de manera genuina las tecnologías (Maggio, 2012). En este sentido la autora distingue dos tipos de usos de las tecnologías: las inclusiones efectivas y las genuinas. En el primer caso, los docentes realizan un uso de estas, pero no reconocen su valor para la enseñanza, ni las integran con sentido didáctico, por lo que resulta ser una

utilización forzada y superficial. En el segundo, los docentes le otorgan el valor que tienen en sus respectivos campos de conocimiento disciplinar y las inscriben en sus propuestas didácticas. La inclusión genuina alcanza los propósitos de la enseñanza y sus contenidos, pero adquiere su mejor expresión en la propuesta didáctica cuando emula en este plano de la práctica el entramado de los desarrollos tecnológicos en los procesos de producción del conocimiento en el campo al que esté refiriendo (Maggio, 2012, p. 20).

- **Motivación y compromiso:** La introducción de recursos tecnológicos, como las netbooks y los juegos interactivos, tiende a aumentar la motivación de los estudiantes al hacer que el aprendizaje sea más interactivo, dinámico y atractivo. La experiencia de utilizar tecnología en el aula puede ser novedosa y emocionante para los estudiantes, lo que les lleva a participar más activamente en las actividades propuestas.
- **Aprendizaje experiencial:** Los videojuegos y otras herramientas digitales ofrecen a los estudiantes la oportunidad de aprender de manera experiencial, enfrentándose a desafíos y resolviendo problemas de manera práctica. Esta forma de aprendizaje les permite explorar conceptos de una manera más inmersiva y práctica, lo que puede facilitar una comprensión más profunda y duradera de los temas tratados.
- **Colaboración y trabajo en equipo:** Muchas actividades que involucran tecnología fomentan la colaboración entre los estudiantes, ya sea trabajando juntos en grupos o compitiendo de manera constructiva. Esto promueve habilidades sociales importantes, como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, al tiempo que refuerza el aprendizaje colaborativo.
- **Personalización del aprendizaje:** El uso de tecnología en el aula también puede permitir una mayor personalización del aprendizaje, ya que los estudiantes pueden avanzar a su propio ritmo y recibir retroalimentación inmediata sobre su desempeño. Las herramientas digitales pueden adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, ofreciendo actividades y recursos que se ajusten a sus niveles de habilidad y estilos de aprendizaje.

- **Desarrollo de habilidades digitales:** La integración de tecnología en el aula no solo facilita el aprendizaje de contenidos específicos, sino que también ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades digitales fundamentales para su futuro, como la alfabetización digital, la resolución de problemas tecnológicos y la navegación segura por internet.

En resumen, la relación entre el uso de recursos tecnológicos en el aula y los resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes se fundamenta en la capacidad de la tecnología para aumentar la motivación, facilitar el aprendizaje experiencial, promover la colaboración, personalizar el aprendizaje y desarrollar habilidades digitales clave. Estas ventajas hacen que la integración de la tecnología sea una herramienta valiosa para mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje.

La docente en ningún momento dejó de pensar en los propósitos enmarcados en su propuesta de enseñanza, otorgándole una experiencia genuina de aprendizaje a los estudiantes.

Reflexiones finales

En síntesis, los videojuegos pueden proponer uno o variados escenarios lúdicos, con un tiempo de dedicación y posibilidades de expresión creativa diferente, con una narrativa y guion que incluye desafíos y problemas que favorecen en mayor o menor medida el desarrollo de operaciones cognitivas y habilidades sociales, en el marco o no de los contenidos curriculares, dado que existen aprendizajes que quizás no están situados dentro de la currícula pero que son emergentes y significativos de la experiencia para ser recuperados a través de una retroalimentación conjunta con el docente.

Reconocer a los estudiantes como otros culturales (Jackson, 1997; Serres, 2017 en Maggio 2019) diferentes de nosotros, adultos, se vuelve fundamental; es nuestra responsabilidad alojar, cobijar e incluir sus formas de aproximación al mundo. En este caso particular presentado anteriormente, la docente inicia y propone una estrategia de enseñanza que reconoce estas nociones teóricas, sin embargo, esto nos invita a pensar nuevos modos pedagógicos y didácticos de hacer, que reconozcan la potencia de estos procesos para conocer más y mejorarlo a escala en niveles superiores de apropiación y mejora de las tecnologías.

Respecto a los niveles de apropiación tecnológica, es importante destacar que además de los juegos educativos son importantes para la simulación. La discusión podría ampliar nuevos recorridos si colocamos en la fase de transferencia la operatividad e inclusión de tecnologías que apunten a los juegos serios, los cuáles desarrollan y potencian el pensamiento matemático y sus habilidades en grados superiores de cognición (Lion, 2021; Ulcich, 2016). Para esto será importante recuperar el co-diseño de videojuegos, es decir partir de los intereses culturales en la elección del recurso y temática, en un proceso previo a la puesta en acto de la propuesta de enseñanza. Asimismo, exige reinventar los modos de pensar la enseñanza, las actividades que tendrán que resolver los estudiantes integrando elementos narrativos, estéticos y alterando la dinámica de la clase. (Maggio 2020; Lion y Perossi, 2019).

En lo que respecta al último punto es una mirada que no sólo se puede dejar en responsabilidad del docente sino de un esfuerzo institucional y colectivo. Las políticas educativas, los Proyectos Curriculares Institucionales y los Proyectos Educativos Institucionales promueven los espacios y tiempos de formación necesarios para el abordaje de las tecnologías.

Ante lo explicitado el uso de las tecnologías tiene el objeto principal de transformar las prácticas de enseñanza, a intervenciones movilicen soluciones a situaciones reales; analicen críticamente debilidades en constante evaluación de las propuestas propias de cada docente, expandan la conciencia acerca de temas controversiales y propongan alternativas, generen anticipaciones de escenarios de conflicto, disruptivos (hasta distópicos) sobre nuestra realidad actual. En este marco de reconstrucción continua es donde se posiciona la presente experiencia a describir y sistematizar, por lo cual representa un punto de partida para otros casos.

Referencias

- Lion, C. y Perosi, V. (2019). *Didácticas lúdicas con videojuegos educativos*. Editorial Noveduc.
- Lion, C. (2017). Tecnologías y aprendizajes: claves para repensar la escuela. En N. Montes (Comp.), *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Eudeba.
- Litwin, E. (1997). *Configuración didáctica*. Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Maggio, M. (2016). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza Hacia una tecnología educativa*. Tesis de doctorado. UBA.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del Siglo XXI*. Fundación Santillana.
- Maggio, M. (2019). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2020). *Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación*. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós Argentina
- Milevicich, L. (2017). *El aprendizaje de los conceptos matemáticos en entornos virtuales*. Facultad Regional General Pacheco. Universidad Tecnológica Nacional.
- Moreira, A. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Pirámide.
- Oblinger, D. (2006). *Simulations, Games, and Learning*. Educause.

Referencias

- Parra, C. (1994). *Didáctica de Matemáticas. Aportes y Reflexiones*. Paidós.
- Sadosky, P. (2005). *Enseñar Matemática Hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Editorial Zorzal.
- Ulcich, F. (2019). *Videojuegos y enseñanza. Un estudio exploratorio de usos de videojuegos en la enseñanza en escuelas de nivel primario de la C.A.B.A.* Tesis inédita de Maestría, Universidad de Buenos Aires.

Aproximación a la gestión docente en las prácticas participativas estudiantiles. Aportes desde la perspectiva de Derecho

Elena Patricia Montes
Zoe Marlene Alemán
Fernanda Estefanía Condori

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
marlenealeman.fhycs@gmail.com

Aproximación a la gestión docente en las prácticas participativas estudiantiles. Aportes desde la perspectiva de Derecho

Elena Patricia Montes

Zoe Marlene Alemán

Fernanda Estefanía Condori

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
marlenealeman.fhycs@gmail.com

Fecha de recepción: 19-02-2024

Fecha de aceptación: 18-06-2024

Resumen

El equipo, compuesto por docentes y estudiantes de las cátedras de Psicología Evolutiva de las carreras de Ciencias de la Educación y Educación para la Salud, está dedicado al desarrollo del proyecto de investigación “Docentes y gestión de prácticas participativas de los adolescentes en la escuela secundaria” - SeCTER UNJu. El objetivo principal es explorar cómo se lleva a cabo en las escuelas la formación para la participación democrática e inclusiva. El estudio se centra en docentes que trabajan en escuelas secundarias de gestión estatal en la ciudad de San Salvador de Jujuy. Adoptamos un enfoque metodológico cualitativo-interpretativo, utilizando entrevistas semiestructuradas, reuniones grupales y análisis documental.

En esta presentación nos interesa investigar las perspectivas de los docentes sobre las distintas concepciones de la adolescencia y la juventud, y determinar si estas reflejan las transformaciones históricas, sociales y culturales que atraviesan. Es fundamental para nuestro análisis saber si existe una comprensión del adolescente como sujeto de

derecho y si estas perspectivas promueven prácticas inclusivas, en línea con el Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2018).

A pesar de que nuestro país ha ratificado la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño desde hace tiempo, enfrentamos el desafío de hacer efectivos estos derechos y de acercar los discursos a prácticas que fomenten la formación de sujetos democráticos, críticos y respetuosos de la diversidad, equipados para convivir con otros. Este trabajo busca entender las transformaciones en los diversos contextos educativos y en las relaciones entre generaciones adultas y jóvenes, con el propósito de visibilizar algunas dimensiones de estos encuentros en nuestra presentación.

Palabras Clave: perspectivas docentes, adolescencias y juventudes, prácticas participativas

Introducción

El equipo formado por docentes y estudiantes de las cátedras de Psicología Evolutiva en las carreras de Ciencias de la Educación y Educación para la Salud se aboca al desarrollo del proyecto de investigación denominado: “Docentes y gestión de prácticas participativas de los adolescentes, en la escuela secundaria” - Sector UNJu. El mismo dirige su interés en conocer cómo se desarrolla en la escuela la formación para la participación democrática e inclusiva.

En esta presentación nos interesa indagar, en las voces de las y los docentes, las diferentes concepciones de adolescencias y juventudes y considerar si las mismas dan cuenta de las transformaciones históricas, sociales y culturales que las atraviesan. Fundamentalmente, conocer por medio de este análisis si se evidencia o no la concepción de sujeto de derecho, y si estas perspectivas sostienen una mirada heterogénea y plural que fortalezca prácticas inclusivas, tal como lo señala el *Diseño curricular para la educación secundaria* (2018). Hoy se presenta el desafío de efectivizar esos derechos y acercar los discursos a prácticas que posibiliten la formación de sujetos democráticos, críticos, respetuosos de las diferencias y con herramientas para convivir con otros.

Metodología

El abordaje metodológico adoptó una perspectiva cualitativa y el análisis del material empírico se realizó desde un enfoque interpretativo. Las técnicas de recolección de datos incluyeron entrevistas semi-estructuradas y la consulta de fuentes documentales internas de la institución, como actas y otros registros. Estos recursos permitieron aproximarnos a comprender cómo y qué tipo de prácticas participativas se desarrollaban en la escuela, así como visualizar algunas de las discusiones, debates o propuestas entre el cuerpo docente sobre el tema estudiado.

La población investigada comprendió docentes y directivos que trabajan en una escuela secundaria de gestión estatal en San Salvador de Jujuy, situada en el centro de la ciudad. Se seleccionó este establecimiento debido a su tamaño considerable, con dos turnos y una matrícula diversa que incluye estudiantes de todos los barrios de la ciudad y localidades cercanas, formando así una población heterogénea.

El objetivo general de la investigación fue explorar la posición adoptada por los docentes de nivel secundario respecto a la gestión de prácticas participativas de los adolescentes en la escuela. Como objetivos específicos, se examinó qué prácticas participativas reconocían los docentes como derivadas de las Leyes N.º 26.206 y N.º 26.892, así como la evaluación que realizaban sobre su papel como adultos en la promoción de la participación estudiantil en la escuela.

Aspectos teóricos

Uno de los ejes de conocimiento que atraviesa nuestra investigación es la consideración del paso del paradigma tutelar al paradigma de derecho y sus implicaciones en las instituciones educativas y en los vínculos entre los docentes y estudiantes en la escuela secundaria.

La concepción sobre los/as jóvenes no ha sido siempre la misma y ha estado determinada por diferentes procesos históricos y sociales. Quizá uno de los más relevantes es la declaración de la Convención sobre los Derechos del Niño, que tiene aprobación ratificada por Argentina en 1990 y cuenta con jerarquía constitucional desde 1994.

La Convención establece que los niños, niñas y adolescentes son sujetos plenos de derechos con autonomía progresiva, y que conforme a su condición de personas en proceso de crecimiento son titulares de los mismos derechos que gozan los adultos, además de aquellos específicos que les han sido concedidos en base a esa condición (ambas cuestiones que hasta el momento no habían sido reconocidas). De acuerdo con la Convención, un niño o niña es una persona menor de 18 años, salvo que las leyes pertinentes reconozcan antes la mayoría de edad. En algunos casos, los Estados están obligados a fijar edades mínimas, como la edad para trabajar y la edad para terminar la enseñanza obligatoria. Este instrumento internacional constituye el pilar fundamental e inaugural de un nuevo modo de concebir a las niñas, niños y adolescentes, lo que significó el pasaje de un paradigma tutelar a un paradigma de derecho.

¿Cómo se concebía a los/as jóvenes desde el paradigma tutelar? Se los miraba como personas en desarrollo, que por ser vistas como “inmaduras e incompletas” debían ser protegidas por el Estado, las familias y en las escuelas, hasta alcanzar su pleno desarrollo físico, moral y espiritual.

En el paradigma tutelar se ponía el acento en lo que les faltaba a lo/as jóvenes para estar en condiciones de interactuar dentro del mundo de los adultos; al tiempo que se legitimaba la presencia tutelar de los adultos para que los guíen y protejan del entorno e incluso de sí mismos.

En cambio, en el paradigma de derecho, también llamado de protección integral, los/as jóvenes dejan de ser mirados como “objetos de protección” para ser considerados “sujetos de derecho”, es decir, sujetos que gozan de los derechos y responsabilidades de cualquier persona, sumados a los de su condición de jóvenes: igualdad de oportunidades, al acceso a servicios de calidad, a ser educados en la participación, a exigir el cumplimiento de sus derechos. De esta forma, el Estado cambia su rol únicamente de protección a ser el garante del cumplimiento efectivo de los derechos.

Ahora, nos preguntamos ¿Cuál es el lugar y la función de los adultos en las instituciones escolares desde estos nuevos marcos?

Este nuevo modo de concebir a los/as adolescentes y jóvenes ha generado otras formas de imaginar las relaciones entre ellas/ellos y los adultos y también otra noción acerca del rol docente en relación con las necesidades de los/as jóvenes ya que los mismos son valorados como “sujetos de aprendizaje”, seres pensantes que poseen conocimientos propios y cuya opinión cuenta; lo que implica poner en relieve el aporte de los/as estudiantes al proceso de aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de que nuestro país adhiere desde hace tiempo a la Convención Internacional por los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, se presenta el desafío de efectivizar (a esos derechos) y acercar los discursos a las prácticas. Todos sabemos que la educación es un derecho de los sujetos; sin embargo, existen trayectorias interrumpidas o estudiantes que no se sienten alojados en las instituciones educativas. En este trabajo, nos proponemos reflexionar sobre cuestiones que consideramos esenciales para facilitar la materialización de la integración entre los discursos y las prácticas en el ámbito escolar. Además, planteamos la inclusión de algunas voces extraídas de las entrevistas realizadas, las cuales analizaremos desde las perspectivas que estamos desarrollando. Este enfoque nos permitirá amplificar lo escuchado y avanzar hacia el conocimiento que buscamos en nuestra investigación.

Discusión

En el análisis del material empírico se identifican voces que articulan la perspectiva de los derechos estudiantiles como un componente fundamental para la garantía de una educación inclusiva y equitativa. Estas voces no solo destacan la importancia de adherirse a normativas internacionales y nacionales que protegen los derechos educativos de los estudiantes, sino que también subrayan la necesidad de promover políticas educativas que aseguren el pleno ejercicio de estos derechos en todos los aspectos del ambiente escolar. Al respecto es muy interesante destacar el discurso que sostiene un docente:

“Los chicos realmente quieren participar, tengo la suerte de tener el espacio de Psicología y he visto, ahora estoy en la parte de la teoría psicoanalítica de la personalidad, estar explicándola y dar ejemplos y ver que los chicos se ven ahí, cuando vemos los factores, las experiencias infantiles cómo repercuten en la actualidad, en las formas de relacionarse, y los chicos ven ahí en el abandono, cómo repercuten y después los veo expresando sus emociones, sus sentimientos, entonces veo que los chicos necesitan espacios donde hablar, es muy importante, no solo de poder intervenir en las decisiones del colegio, porque por ahí... miren si de aquí de este centro de estudiantes, estos chicos tan excelentes, son los futuros políticos”(...)

(Entrevista N°3 Docente entrevistado)

Advertimos en el discurso de la docente una mirada positiva sobre las y los jóvenes, habilitándolos en sus palabras, a partir del vínculo pedagógico que conecta con el objeto de conocimiento, y que habilita al otro en un encuentro democrático y lo reconoce como protagonista de la experiencia de aprender. Al mismo tiempo, aporta a la entrevista la importancia de la participación en el centro de estudiantes y lo concibe como un espacio de formación que podría habilitar en un futuro a la actividad política de los estudiantes.

Resulta un aporte destacado el pensamiento de Silvia Bleichmar acerca de la construcción de subjetividades que se hace sobre la base de proyectos

futuros y estos se cimientan sobre una realidad que hay que crear. La falta de proyecto se traduce en ausencia de futuro. La gran tarea educativa consistirá entonces en "restituir la idea de que al futuro lo tenemos que construir" (Bleichmar, 2006, p. 52). No se trata de amoldarse a "esta" realidad. La escuela, dirá, tiene que ser un núcleo de la colectividad para reciudadanizar al país, entendiendo por esto dar identidad, pertenencia y protagonismo a todos los que han quedado fuera de la historia. No obstante, la autora reconoce que la escuela no podrá sola con todo, pero sí puede ocupar el lugar desde donde "se irradian las preocupaciones hacia el resto de la sociedad" (Bleichmar, 2006, p. 58).

Otra docente expresa:

“Yo veo que los chicos necesitan espacios donde expresarse, entonces yo no los tenía cuando era adolescente, y ahora veo que los chicos necesitan espacios donde hablar, decir lo que sienten, expresarse, que podamos brindarle información como yo les decía de lo que es la realidad, los chicos tienen que tener un lugar donde les indiquen y les expliquen un poco lo que es la realidad, lo que es la política, en esta materia viendo todas las noticias que habíamos visto las falacias, analizando un poco los discursos políticos y bueno yo les digo, esto sirve no solo para los discursos políticos sino para todo, que nosotros podamos entender lo que nos están diciendo, entonces los chicos necesitan no solo expresarse, sino de irse enterando lo que es la vida, y la política es la vida, entonces no hay espacios de participación”. (...) (Entrevista N°1 Docente entrevistado)

Podemos observar que los docentes reconocen la importancia crucial de la participación estudiantil, al mismo tiempo que valoran su rol pedagógico en acompañar a los jóvenes en el proceso de comprensión de la realidad y el análisis crítico de los discursos sociales transmitidos. Este proceso no solo permite que los estudiantes desarrollen habilidades críticas e interactivas, sino que también facilita la formación de ciudadanos activos y comprometidos con su entorno. Los docentes juegan un papel

fundamental al proporcionar el marco teórico y práctico necesario para que los estudiantes puedan interpretar y cuestionar los mensajes sociales, promoviendo así una participación informada y reflexiva en la sociedad contemporánea. Otra docente sostiene:

“Pero necesitan espacios donde hablar de sus cosas, de sus emociones, no dejarlo tanto en la teoría, y otro espacio donde ellos aprendan que no es algo muy ajenos a ellos, que no es lejana la política, la economía, y en el colegio ellos tienen esta mirada crítica, la tienen muy clara, saben que está mal, que no es la idea, no es que se quedan, la tienen muy clara, no se quedan en el enojo, ellos lo analizan muy bien”. (...) (Entrevista N° 2 Docente entrevistado)

Podemos observar que el proceso de aprendizaje no es independiente de la afectividad, y que la subjetividad se involucra de manera integral en esta experiencia, especialmente cuando se abordan temas relacionados con las realidades socio-familiares de los estudiantes. En la actualidad, el creciente malestar social encuentra en estos espacios educativos formas de canalización que son fundamentales para la prevención de la violencia. Estos entornos proporcionan oportunidades para el manejo constructivo de las emociones y la resolución de conflictos, contribuyendo así al bienestar emocional y social de los estudiantes.

También están las voces de docentes que no incorporan la dimensión de los derechos estudiantiles, omitiendo la adhesión a normativas internacionales y nacionales que aseguran el derecho a la educación y la participación efectiva de los estudiantes en el ámbito educativo. En estos discursos docentes también identificamos percepciones que destacan la participación estudiantil como un desafío dentro del marco de los derechos estudiantiles, afectado por barreras como la falta de compromiso de los directivos o la actitud de algunos docentes que obstaculizan la participación de los estudiantes. Entre ellas encontramos:

“Va a ver que hay un problema de participación hay un problema en el poder de la escuela no? Ahí van a ver ustedes que no es un espacio democrático, por eso con los chicos también veíamos no? Todo lo que es la democracia, el centro de estudiantes es parte de un sistema demo-

crático de una institución, pero los chicos han tenido sus problemas, están teniendo sus problemas con la participación”. (...) (Entrevista N° 4 Docente entrevistado)

“No hay de parte del equipo directivo, no hay ganas de que los chicos participen ni que tengan intervención. Y los chicos están luchando a pesar de eso, de tener intervención en el colegio y poder llevar a cabo algunas de las propuestas que hicieron, pero realmente un grupo excelente que ojalá que si hubiera habido otro equipo directivo yo sé que hubieran hecho cosas muy hermosas porque es un excelente grupo” (...) (Entrevista N° 5 Docente entrevistado)

De las evidencias anteriores, consideramos que las autoridades educativas tienen la responsabilidad de asegurar la provisión de una educación equitativa y de calidad, lo cual implica la implementación de políticas específicas, la creación de entornos propicios y la facilitación de recursos orientados al pleno ejercicio de los derechos estudiantiles. Es fundamental considerar los diversos contextos socio-culturales de los estudiantes para garantizar su permanencia en el sistema educativo, especialmente aquellos que enfrentan vulnerabilidades relacionadas con su identidad cultural, origen étnico, género y prácticas culturales particulares.

En este sentido, las autoridades y los docentes deben promover activamente el conocimiento y la protección de los derechos estudiantiles, así como los valores fundamentales como el respeto a la identidad propia, las diferencias culturales y las opiniones diversas. Esto contribuirá a fomentar un ambiente escolar inclusivo y respetuoso, donde se promueva la convivencia armónica y se favorezca el desarrollo integral de los adolescentes.

Conclusiones

Pensar en el adolescente como sujeto de derechos, promover la participación estudiantil como una instancia que fomente tanto la conciencia democrática como ciudadana, y reconocer al docente como el principal mediador en la entrega de herramientas conceptuales, fueron aspectos fundamentales para comprender el papel crucial de la escuela en

este proceso. Sin embargo, fue imperativo que el abordaje docente de las decisiones intelectuales de su práctica se vinculara estrechamente con las realidades, experiencias e intereses de los estudiantes. En este contexto, la interacción y la comunicación emergieron como elementos clave que trascendieron la mera transmisión de contenidos conceptuales para los adolescentes. Se trató más bien de fomentar una comunicación didáctica que habilitara a los estudiantes a reconocer y desarrollar sus intereses desde sus propias capacidades y posibilidades.

Fue esencial desplegar acciones que promovieran el desarrollo de las fortalezas y capacidades individuales de cada estudiante, así como el reconocimiento y respeto hacia los demás en términos de sus condiciones de vida, experiencias, saberes y trayectorias. Estos elementos fueron considerados como puntos de partida para la construcción de enfoques docentes educativos heterogéneos y contextualizados que reconocieran y celebraran la diversidad de los estudiantes. En este sentido, los docentes tuvieron la responsabilidad de romper con el aislamiento y la homogeneización, asumiendo un rol diferente que los posicionara como acompañantes y guías en el proceso educativo.

Nuestra investigación se enfocó en comprender las profundas transformaciones que ocurrieron en los escenarios educativos, especialmente en las interacciones entre las generaciones adultas y las adolescencias y juventudes. En esta presentación, buscamos visibilizar algunas dimensiones significativas de estos encuentros.

Referencias

- Bleichmar, S. (2006). *No me hubiera gustado morir en los noventa*. Taurus.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social –violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU), Asamblea General. Resolución número 44/25. *Convención sobre los Derechos del Niño (Convención sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes)*. Aprobada el 20 de noviembre de 1989.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Jujuy. Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento Educativo (2018). *Diseño curricular para la educación secundaria*. <https://educacion.jujuy.gob.ar/disenocurricular/>
- Ley N° 26.206 de Educación Nacional. 14 de diciembre del 2006.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley N° 26.892/2003 de Promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. 11 de septiembre del 2003. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26892-220645>

La inclusión educativa de personas con discapacidad en los Institutos de Educación Superior de la ciudad de San Pedro de Jujuy

María Florencia Rodríguez Ortega

I.E.S. N° 7 "Populorum Progressio-In.Te.La." (Sede San Pedro)
florrodriguez2804@gmail.com

La inclusión educativa de personas con discapacidad en los Institutos de Educación Superior de la ciudad de San Pedro de Jujuy

María Florencia Rodríguez Ortega

I.E.S. N° 7 "Populorum Progressio-In.Te.La." (Sede San Pedro)
florrodriguez2804@gmail.com

Fecha de recepción: 26-02-2024

Fecha de aceptación: 18-06-2024

Resumen

El presente trabajo es el resultado de un proceso investigativo que analiza el rol del personal directivo de los Institutos de Educación Superior en la promoción de la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus instituciones, sin embargo, se ha extendido al sentido amplio de la inclusión tomando para el análisis a la heterogeneidad en su totalidad.

Esta temática se escoge luego de una etapa de observaciones minuciosas en el amplio contexto que es la educación en la ciudad de San Pedro de Jujuy.

Su importancia radica en el contexto actual, heterogéneo, que se vive en los centros educativos del país y del mundo, para el cual no nos encontramos plenamente capacitados.

Para concretarlo, se estudiaron casos particulares de docentes y estudiantes condicionados por la discapacidad, como así también se analizó, mediante encuesta, la opinión de estudiantes de dos centros de estudios, recabando información sobre la gestión institucional en torno a la inclusión. Todos los datos han sido contrastados con legislación y normativa nacional y provincial,

como también con las opiniones de autores especialistas en la temática.

Se observó que toda la comunidad educativa, de ambos institutos, considera que sus autoridades gestionan correctamente la inclusión educativa, sin embargo, lo hacen en el contexto complejo en el que nos encontramos inmersos, donde la educación sufre recortes presupuestarios que afectan gravemente a la infraestructura que toda institución debería tener, por lo tanto, proponen ciertas mejoras para continuar con el camino hacia la plena inclusión, trayendo a colación ejemplos de prácticas áulicas y comunitarias que han obtenido buenos frutos.

El estudio de los resultados de la investigación puede generar que las buenas prácticas educativas inclusivas se repliquen y se adapten, o que aquellos "errores" que se cometen en el accionar diario puedan encontrar una solución efectiva y eficiente, en pos del logro de una educación más justa por y para todos.

Palabras Clave: inclusión, discapacidad, educación superior

Introducción

El presente trabajo es el resultado de un proceso investigativo que analiza el rol del personal directivo de los Institutos de Educación Superior en la promoción de la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus instituciones, sin embargo, se ha extendido al sentido amplio de la inclusión tomando para el análisis a la heterogeneidad en su totalidad.

Esta temática se escoge luego de una etapa de observaciones minuciosas en el amplio contexto que es la Educación Superior en la ciudad de San Pedro de Jujuy. Su importancia radica en el contexto actual, heterogéneo, que se vive en los centros educativos del país y del mundo, para el cual no nos encontramos plenamente capacitados.

Sus objetivos se enmarcan en la necesidad de comparar los tipos de gestión que imperan en cada Instituto de Educación Superior (IES) y cómo estos operan en favor o en detrimento de la inserción, promoción y egreso de los estudiantes con discapacidad. A su vez, se buscó definir el formato de atención a personas con discapacidad que rige en estas instituciones educativas y cómo esto afecta al derecho a la educación de dichos estudiantes, describiendo el nivel de cumplimiento de la normativa vigente referida a la inclusión en el Nivel Superior.

Todo esfuerzo investigativo se realizó con el propósito fundamental de argumentar la necesidad de una educación abierta a la riqueza de la diversidad y respetuosa de los derechos de los estudiantes con discapacidad. Para concretarlo, se estudiaron casos particulares de docentes y estudiantes condicionados por la discapacidad, como así también se analizó, mediante encuesta, la opinión de estudiantes de ambos centros de estudios, recabando información sobre la gestión institucional en torno a la inclusión.

Para finalizar, cabe aclarar que todos los datos han sido contrastados con legislación y normativa nacional y provincial, como también con las opiniones de autores especialistas en la temática.

Desarrollo

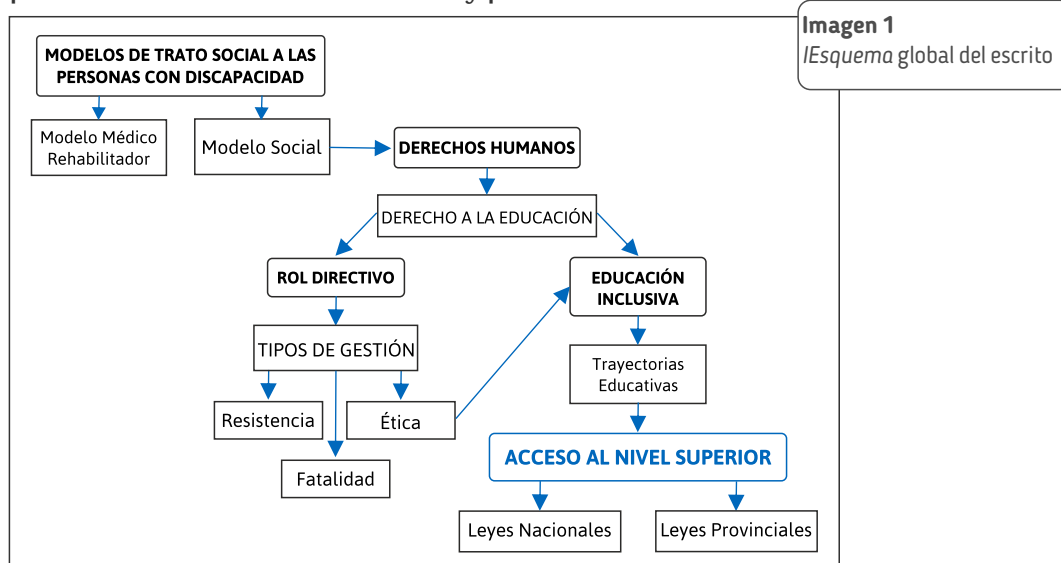
Los estudiantes con discapacidad, egresados del Nivel Secundario de San Pedro de Jujuy, desean continuar con sus estudios de Nivel Superior en su ciudad, debiendo acotar su elección de carrera profesional a la oferta educativa de los únicos dos IES que funcionan en la misma.

Pese a que la Universidad Nacional de Jujuy y las Universidades de gestión privada, que cumplen funciones con sedes en la provincia, no cierran sus puertas a la inclusión, estudiar en la capital reviste muchas problemáticas estructurales que exceden a las instituciones educativas: presupuesto en viajes diarios, equipamiento especial para el cursado de ciertas asignaturas prácticas, acompañantes fijos para realizar el traslado por la ciudad, gastos en alimentación, etc.

Dada dicha situación problemática es que la investigación se ha abocado a analizar un amplio marco teórico y de antecedentes, compuesto por autores como Ana García de Fanelli, con su investigación denominada “Inclusión social en la Educación Superior Argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación”, la tesis de licenciatura “Inclusión educativa en el Nivel Superior” de Rossana Bartol, el escrito de Gustavo García, denominado “La inclusión educativa de personas con discapacidad en la Argentina” y la compilación “Discapacidad y accesibilidad en la Educación Superior: Análisis de casos y reflexiones sobre la construcción de experiencias”, resultado de la coordinación de Santiago Dearma.

Método

Se estructuró el escrito en torno a los ejes: modelos de trato social a personas con discapacidad, derecho a la educación, educación inclusiva, trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad, el rol directivo, tipos de gestión escolar y las políticas públicas de accesibilidad al Nivel Superior en su normativa nacional y provincial.



Como metodología de recolección de datos se aplicaron entrevistas a los rectores, coordinadores y docentes del IES N° 7 (Sede San Pedro) e IES N° 9, quienes aportaron su mirada referida a la temática.

Además, se relevó la opinión de 50 estudiantes de las diferentes carreras y/u orientaciones de ambos Institutos de Educación Superior mediante una encuesta. Los mismos tuvieron posiciones encontradas y diversas, que dependen de su relación con la discapacidad (propia o ajena).

Asimismo, se realizaron 5 (cinco) observaciones asistemáticas a cada institución, durante los meses de septiembre y noviembre, analizando la relación entre docentes y alumnos, directivos y docentes, personal administrativo y de maestranza.

Se hizo especial hincapié en la situación de los estudiantes con discapacidad, con el espacio físico, mobiliario y sus relaciones interpersonales.

Cabe aclarar que durante estas observaciones se pudo relevar información sobre actividades especiales como la Semana de los Estudiantes (IES N°9) y las 1° Jornadas Interdisciplinarias de Educación Especial (IES N° 7).

Se pudo realizar un análisis documental, accediendo a los Cuadros de Organización de la primera y la segunda etapa del año de ambas instituciones. Estos documentos son requerimientos de la Dirección de Educación Superior, dependientes del Ministerio de Educación de la provincia. En ellos se encuentran los números totales de matrícula de estudiantes, personal docente y de servicios generales, como así también las funciones de cada actor institucional y su situación de revista. Es importante aclarar que, desde el año 2014, a este instrumento de información institucional se le ha sumado la cantidad de estudiantes con discapacidad y el tipo de discapacidad que padecen, para ser consecuentes con la Ley Nacional de Educación N° 26206 y la Ley Provincial de Educación N° 5807.

Los datos analizados son de especial relevancia pues por medio de ellos se puede obtener los porcentajes de los estudiantes con discapacidad que asisten a estas instituciones en relación con el total general de la matrícula anual.

Resultados y discusión

Los rectores de ambos IES han manifestado su postura favorable hacia la inclusión educativa, denotando su preocupación por este aspecto, reconociendo que, si bien han propiciado las instancias que estuvieron a su alcance para favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de personas con discapacidad, aún no logran el nivel de acogida que desean para sus instituciones, puesto que observan dificultades de orden estructural, que exceden a sus constantes esfuerzos.

Al analizar estas respuestas es posible observar la concepción de discapacidad que impera en ambas instituciones, que se reconoce como el modelo social, muy lejano al modelo médico-rehabilitador (Victoria Maldonado J., 2013). Se denota una formación del personal directivo, especialmente en lo social, pues se niegan a reducir a la discapacidad y tomarla como un mero “problema” del ámbito de la salud, reconociendo que las limitaciones pueden encontrarse multiplicadas en el contexto que los rodea.

A su vez, coinciden en que el término “inclusión” trasciende las barreras de la discapacidad e incluye a la diversidad de género, personas de culturas minoritarias (muy presentes en el contexto regional), con problemáticas socioeconómicas, estudiantes adultos mayores, madres y padres con niños pequeños, y aquellos que padecen enfermedades crónicas no incapacitantes (pero que afectan su desempeño escolar).

Esta postura revela la adhesión al paradigma de la Escuela para todos, la insignia de la inclusión, puesto que persiguen que el derecho a la educación sea una realidad, traspasando las frías normativas, buscando que cada estudiante pueda ejercerlo según sus particularidades, tomando en cuenta características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios. (Campoy Cervera, I., 2004)

Reconocen en algunos factores propios del ámbito socioeconómico muchas barreras que no son discapacidades, pero pueden incapacitar a los estudiantes o perjudicar radicalmente sus trayectorias académicas, orillándolos, inclusive, a dejar de estudiar. Se oponen a lo que Carlos Parra Dussan (2010) expone en la etapa de la segregación.

Bajo esta concepción es que buscan espacios de diálogo con sus planteles docentes y administrativos, para propiciar la construcción de un espacio apto para el correcto desenvolvimiento de todos los estudiantes.

Este último aspecto es resaltado por los coordinadores y docentes del IES N°7, quienes aseveran la información otorgada por el Vicerrector, afirmando que, en numerosas oportunidades, se prestan los espacios necesarios para el intercambio de experiencias, especialmente cuando encuentran dificultades para acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

A diferencia de ellos, los docentes del IES N° 9 consideran que deben ser mayores los canales de diálogo con sus superiores, pues, por la carga administrativa que padecen no encuentran los espacios apropiados para la socialización de situaciones cotidianas que viven en las aulas.

Esta dicotomía puede analizarse desde la perspectiva que Silvia Duschatzky (2008) presenta con los tipos de gestión. Se puede afirmar que la gestión predominante en el IES N° 7 es de tipo ética, pues genera espacios de intercambio para escuchar las diferentes opiniones en torno a un problema común, brindando a todos los participantes una identidad que le permite ejercer su labor en la institución educativa con responsabilidad y compromiso.

En cambio, en el IES N° 9 se podría identificar una gestión de resistencia que busca combatir los problemas desde “lo que se tiene y lo que se puede”, evitando caer en la fatalidad, pero sin llegar a ofrecer un espacio donde prime la ética. Todos los integrantes del plantel escolar tienen la percepción de que algo falta, pese a la unión de esfuerzos que es parte del común accionar de cada uno.

Es importante analizar el liderazgo del personal directivo, que, pese a sus diferentes tipos de gestión, está presente en ambos rectores. De acuerdo a los aportes de Iardevsky (2008), es posible determinar que ejercen un liderazgo positivo, con una constante búsqueda y persecución a los principios de la Justicia Social, para brindar un ambiente equitativo y justo para sus planteles.

Es clave analizar el rol de los coordinadores y docentes, quienes, al acompañar a los estudiantes día a día pueden observar detalles muchas

veces invisibles para el resto de la comunidad educativa. Esto se puede apreciar claramente en los testimonios de los docentes de ambas instituciones, quienes reconocen haber notado en algunos estudiantes diferentes dificultades como problemáticas para el aprendizaje, dislexia, atención dispersa, disminución auditiva y visual, etc.

Cabe aclarar que estas situaciones no eran admitidas por los alumnos implicados, por lo tanto, no contaban con C.U.D. y sin un diagnóstico fehaciente, las estrategias aplicadas en las clases llegan a ser “al tanteo”, según propias palabras de los entrevistados.

Los docentes afirman haber intentado, por las vías jerárquicas correspondientes, establecer la ayuda y el acompañamiento de especialistas, para que guíen y colaboren en la producción de propuestas didácticas aptas para el desarrollo equitativo de los saberes y capacidades de los alumnos. En algunos casos esto fue posible, con un esfuerzo económico personal, pero en muchos otros no ha surtido efecto y las tratativas no llegaron a término, debiendo seguir implementando ajustes y mejoras según la propia intuición docente.

Con estas afirmaciones puede observarse que la Ley Nacional de Educación Superior N° 24521/95 no está plenamente vigente, pues en su Artículo N° 2 garantiza que se “establecen las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias”, cuando esto es claramente cuestionable en la praxis, al menos en los casos analizados, que ponen bajo la lupa a todos los Institutos de Educación Superior del país al buscar generalidades.

Los docentes, en cambio, abrazan la normativa al intervenir con sus propios recursos, de formación, personales y económicos, en esta problemática, para propiciar la equidad de oportunidades de sus estudiantes.

Pese a las dificultades, los entrevistados recuerdan con cierta nostalgia a todos los estudiantes con discapacidad que han logrado alcanzar su meta y recibirse, demostrando que el egreso de estos estudiantes fue y es posible en estas instituciones. Entre ellos citan a B., Profesora de Geografía, egresada del IES N° 9, que padece una doble discapacidad (motora e

intelectual) a causa de un accidente de tránsito. También se alegran por G., egresado de ambas casas de estudio, y actualmente docente del IES N°7, quien padece discapacidad motora. Ambos, entre muchos otros, han logrado ser un ejemplo positivo para sus compañeros y han atraído a otros estudiantes en sus mismas condiciones, motivándolos a continuar sus estudios.

Estos ejemplos son una victoria al modelo de las trayectorias educativas de las personas con discapacidad, que suelen estar truncadas o requerir de muchos avances y retrocesos, consecuentes con las dificultades que encuentran en su ambiente, y con una historia de vida y escolar marcada por las injusticias sociales y la discriminación experimentada en sus diferentes estadios.

Todos los entrevistados consideran que los Institutos de Educación Superior están capacitados para ejercer una Educación Inclusiva, abierta para todos los estudiantes, pero coinciden en que hay mucho por mejorar, especialmente desde la capacitación personal y profesional docente, para evitar el traslado de responsabilidades hacia los profesionales de la Educación Especial o el Trabajo Social.

Esta información puede contrastarse con la opinión de los estudiantes, quienes fueron consultados por medio de encuestas interactivas, de forma azarosa-probabilística, aplicando un análisis cuantitativo-descriptivo para el relevamiento y tabulación de datos.

De un total de 50 estudiantes encuestados, el 52,1% son alumnos del IES N°9 y el restante 47,9% corresponde a alumnos del IES N°7.

El 76% de los encuestados estudian o son egresados recientes de carreras de Formación Docente, mientras que el 24% restante es el porcentaje de encuestados que cursan o han egresado de Tecnicaturas Superiores.

El 18,8% de los encuestados son estudiantes de 1° año, el 14,6% son alumnos de 2° año, mientras que el 29,2% cursan el 3° año y el 14,6% alcanzó el último año del plan de estudios. Además, se relevó la opinión de egresados recientes, quienes suman el 22,9%.

Solo 3 de los encuestados han manifestado padecer discapacidades. Una de ellas padece endometriosis, mientras que una más reconoce una

discapacidad sensorial-auditiva y la alumna restante padece una discapacidad motora.

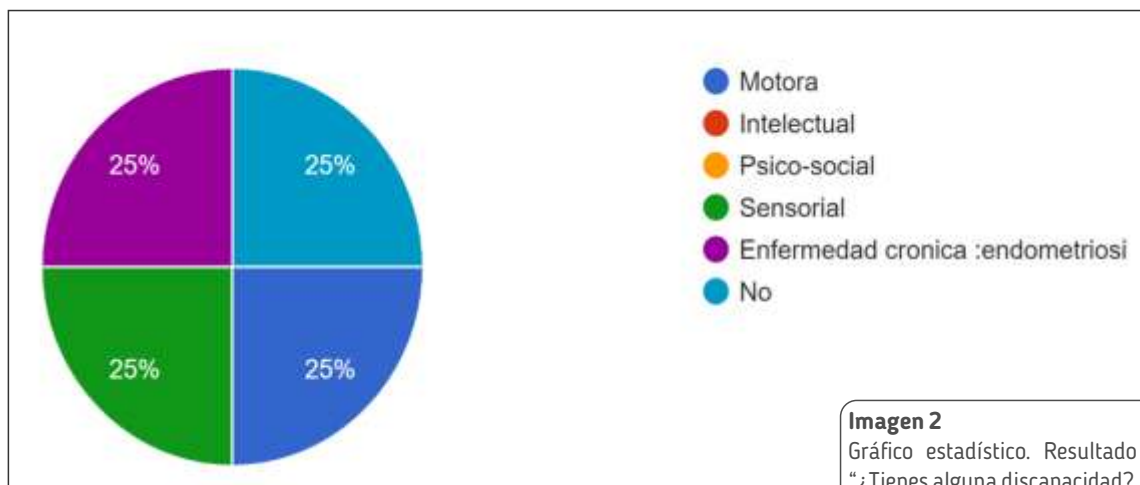


Imagen 2
Gráfico estadístico. Resultado a pregunta N° 5 “¿Tienes alguna discapacidad? ¿De qué tipo?”

El 31,3% de los encuestados manifestó tener 1 compañero con discapacidad, mientras que el 10,4% coincide en tener entre 2 y 5 compañeros con esta condición. Los restantes no tienen ni han tenido compañeros con discapacidad.

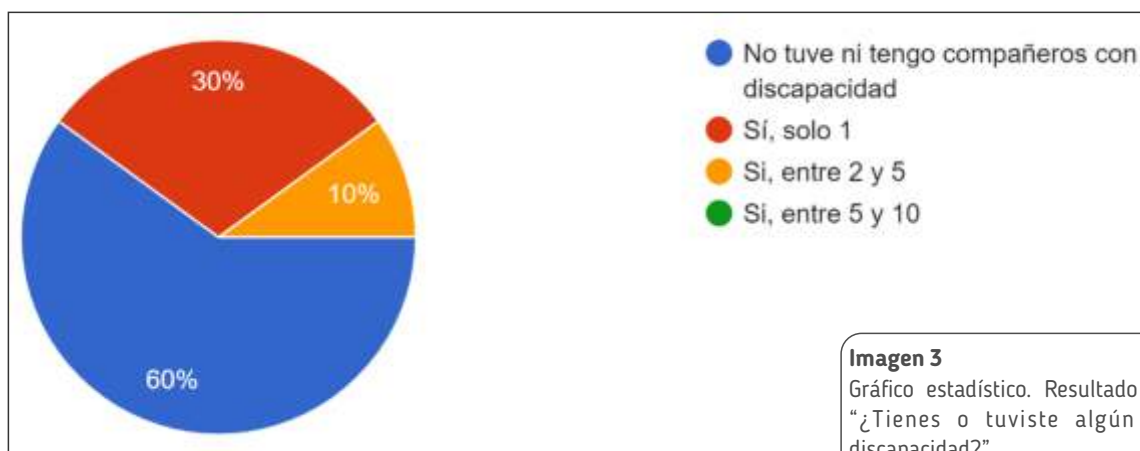


Imagen 3
Gráfico estadístico. Resultado a pregunta N° 6 “¿Tienes o tuviste algún compañero con discapacidad?”

Los estudiantes que cursan junto a compañeros con discapacidad reconocen buscar alternativas y estrategias para acompañarlos en sus estudios. Entre algunos recursos empleados mencionan el trabajo en equipo, la explicación de conceptos con ejemplos prácticos, la búsqueda de videos o imágenes que expliciten el contenido de la clase de forma breve y concisa.

Estas estrategias empleadas revelan una formación personal y profesional que se condice con las Capacidades Generales de Formación Inicial

propuestas por el Ministerio de Educación (2019), especialmente en su ítem IV “Intervención en la dinámica grupal”, que busca generar y sostener climas de respeto y contención a quienes aprenden y enseñan. Sin duda, es el resultado de un patrón de conducta que es propio de las instituciones estudiadas, donde los estudiantes acompañan y sostienen las trayectorias de sus compañeros con tanto compromiso como con las propias.

En cuanto a las acciones de los docentes y directivos en torno a los estudiantes con discapacidad, se observa una gran dicotomía, puesto que la totalidad de los encuestados afirma que sus docentes dan todo de sí para que todos los estudiantes aprendan, sin embargo, coinciden en que estos esfuerzos no son suficientes, puesto que las problemáticas mayores radican en los organismos legisladores y en las instituciones de contralor del campo educativo, que desoyen los reclamos de alumnos y docentes. Por ello, empleando la encuesta como un método de propuesta, exigen mejoras edilicias y de mobiliarios, mayores instancias de capacitación profesional sobre la temática e instancias de reflexión para todos los actores institucionales.

Es posible advertir que tanto alumnos como docentes padecen la inaccesibilidad a la que Norberto Boggino (2020) hace alusión al comentar las barreras que impone la arquitectura, el escaso o nulo mobiliario adaptado, la preparación-acción de los docentes que es ineficiente, o pasiva, en los peores casos.

Exigen cuestiones que se establecen como obvias y propias de todo estudiante del país, están explicitadas en la Ley Nacional de Educación N° 26206 cuando menciona que su objetivo primero es brindar a las personas con discapacidades una propuesta que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. Tomando en sentido estricto a este objetivo, se presupone que todo lo que se manifiesta como deficiencias o ausencias son un fracaso de la normativa.

La información de entrevistas y encuestas coincide con el análisis documental que se aplicó a la documentación presentada por ambas instituciones.

IES N° 7: de una población escolar total de 463 alumnos, distribuidos en 3 carreras, solamente 2 (dos) estudiantes poseen Certificado Único de Discapacidad (1 alumno con discapacidad motora y 1 alumna con discapacidad auditiva)

IES N° 9: de una población escolar total de 1043 alumnos, distribuidos en 14 carreras, solamente 6 (seis) estudiantes poseen Certificado Único de Discapacidad (3 alumnos con discapacidad motora, 1 alumna con discapacidad visual, 1 alumnos con discapacidad auditiva, 1 alumno con discapacidad intelectual).

Conclusiones

De acuerdo con los conceptos analizados, es posible reconocer en el Vicerrector del IES N° 7 un tipo de gestión ética, mientras que el Rector del IES N° 9 se encuentra en un período de transición entre la gestión de resistencia y la ética. Esto puede reconocerse en las opiniones de docentes y alumnos que acuden a ambas casas de estudios. Esto se debe, posiblemente, a que, en el primer caso, la población escolar mantiene un vínculo cuasi familiar, con un plantel docente mucho más reducido que en el segundo caso, permitiendo un diálogo constante y una atención rápida de los focos problemáticos que se presentan, otorgándole voz y voto en la toma de decisiones a los implicados. En cambio, el IES N° 9 es una institución muy numerosa, con muchas carreras y, por lo tanto, un plantel administrativo y docente amplio, lo que perjudica una comunicación eficiente y constante, pues la carga burocrática también es mayor y los tiempos se reducen.

Si bien los estudiantes con discapacidad que asisten al I.E.S N° 9 son más que aquellos que asisten al I.E.S. N°7 es posible observar que reciben un trato desigual. Los primeros son vistos como un estudiante más, muchas veces sin encontrar la comprensión necesaria en sus pares y superiores para sus necesidades y situaciones particulares, mientras que los segundos encuentran en sus docentes una guía y compañía para concluir sus estudios.

En ambos casos señalan la importancia de la empatía de los docentes, quienes buscan estrategias diversificadas para que todos los estudiantes aprendan y tengan las mismas posibilidades, pero realizan críticas hacia el

sistema escolar en su totalidad, por no disponer del mobiliario necesario para sí mismos o sus compañeros, por tener instalaciones no aptas para el libre desplazamiento de todos, porque no cuentan con acompañantes psicológicos-pedagógicos para que sus trayectorias educativas sean mucho más acordes a sus necesidades y demás quejas recurrentes.

Por medio de diferentes casos, es posible notar que la preparación de los docentes (sobre todo la personal y valorativa) siempre se pone en juego, pues ante situaciones tan inesperadas, pero comunes desde la cotidianidad de una persona con discapacidad, es necesaria mucha calma y confianza en los propios conocimientos y herramientas que la capacitación docente brinda.

El total de los estudiantes y docentes han coincidido en que la inclusión es una temática urgente para tratar y evaluar en los IES y Universidades, porque consideran que, al no ser niveles obligatorios de escolarización, no obtienen el mismo financiamiento ni atención que los niveles precedentes, pudiendo coartar la trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad, quienes pueden optar por la capacitación informal en oficios y/o el inicio de su vida laboral anticipada por la carencia de oportunidad formativas oficiales.

Referencias

Marco Conceptual

- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Campoy Cervera, I. (2004). *Los derechos de las personas con discapacidad. Perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*. Carlos III-Dykinson.
- Castillo Briceño, C. (2015). *Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo*. *Educación*, 39(2), pp.123-152. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>.
- Garrido, A. (2012). Significados de una trayectoria educativa. Evaluación del “éxito” y el “fracaso” educativo desde la reconstrucción subjetiva de adultos de la V Región [proyecto de trabajo final], Universidad de Valparaíso. Inédito. Consultado en: http://www.slideshare.net/alvaroleongarrido/significados-de-una-trayectoriaeducativa?utm_source=slideshow02&utm_medium=ssemail&utm_campaign=share_slideshow_loggedout#
- Iardelevsky, A. (2008). Proyectos escolares y problemas emergentes. Una mirada organizacional desde la perspectiva de la gestión directiva. 12(*ntes*) *Gestión de las instituciones educativas*. Buenos Aires.
- Ley de Educación de la Provincia de Jujuy N° 5805-E-13 (2013). Instituye las normas referentes a la organización, funcionamiento y sostenimiento del Sistema Educativo Provincial. Legislatura de Jujuy, 29 de noviembre de 2013.
- Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006). Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en todo el territorio de la nación argentina, consagrados en el artículo 14 de la Constitución Nacional y los Tratados internacionales incorporados a ella. Boletín Oficial N°31062, 14 de diciembre de 2006.

Referencias

- Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Establece las disposiciones del Sistema de Educación Superior Argentino, 07 de agosto de 1995.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la Justicia Social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Parra Dussen, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8 (1). 73-84.
- Polo, Ma. T. y López Ma. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87-98.
- Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&tlng=es

Marco Metodológico

- Aravena, M.; Kimelman, E. y otros (2006). *Investigación Educativa I. Convenio Interinstitucional AFEFCE*. Universidad Arcis.
- Hernando, G. S. P. (2011). *Investigación educativa para la formación del docente investigador*. Editorial Académica Española.
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2008). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. INFoD.
- Sabino, C.A. (1996). *El Proceso de investigación*. Lumen Books/Sites Books.
- Sabino, C.A. (1998). *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos* (2a ed.). Lumen Humanitas.

Referencias

Tamayo Arias, Y. y Contreras Aguilar, D. (2021). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial Académica Española.

El objeto de conocimiento como mediador de las relaciones vinculares entre sujetos en los espacios áulicos

Beatriz Norma Lambrisca

Ana Cecilia Ordoñez

María Laura Carlos

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
nlambrisca@fhyics.unju.edu.ar

El objeto de conocimiento como mediador de las relaciones vinculares entre sujetos en los espacios áulicos

Beatriz Norma Lambrisca

Ana Cecilia Ordoñez

María Laura Carlos

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
nlambrisca@fhyics.unju.edu.ar

Fecha de recepción: 26-02-2024

Fecha de aceptación: 03-06-2024

Resumen

En la construcción del conocimiento convergen diversas mediaciones, como las intervenciones docentes, los grupos de pares, las instituciones, las herramientas culturales, el contexto, entre otras (Davini, 2008). Las interacciones de los componentes de cada situación educativa se tornan relevantes para la actividad investigativa que se desarrolla en el presente artículo en el marco del proyecto "Interacciones que establecen los sujetos en el proceso de adquisición de conocimientos, en situaciones de enseñanza aprendizaje, durante su formación como docentes", aprobado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales de la Universidad Nacional de Jujuy.

La investigación se realiza a través de una metodología interpretativa con un enfoque cualitativo. En este marco, se concibe al espacio áulico como un lugar de encuentro con otros sujetos (grupo de pares y docentes) interpuesto por el objeto de conocimiento de las disciplinas que convoca el plan de estudio de las carreras. A partir de las indagaciones sobre las interacciones que establecen estudiantes y docentes con los contenidos que

se abordan, emergen sentidos y significaciones que le otorgan dichos protagonistas a la circulación de la palabra, constituyendo el soporte de sentimientos, sensaciones y saberes de los intercambios... *"Los temas que tratamos en clases siempre nos permiten poder compartir ideas o debatir"*; *"...nos ayuda a conectar otras materias de acuerdo con el contexto histórico"*.

Los intercambios y discusiones sobre el tratamiento de los temas propuestos por los/as docentes aparece como aspecto positivo en los espacios áulicos, que se corroboran en las voces de los/as entrevistados/as: *"...siempre se entabla un debate sobre el tema dado"*; *"...todo el tiempo la profesora incentiva a dar nuestras opiniones y dice que hasta dudemos de lo que ella dice, que es importante la investigación y el análisis"*.

Palabras Clave: interacciones, formación docente, saberes, espacios áulicos

El presente trabajo está enmarcado en la investigación "Interacciones que establecen los sujetos en el proceso de adquisición de conocimientos, en situaciones de enseñanza aprendizaje, durante su formación como docentes", en el que se indagan los diversos modos que poseen los actores pedagógicos para relacionarse con los conocimientos que se desarrollan en las unidades curriculares de la formación general. Dicha investigación se encuentra en proceso, con avances significativos que permiten continuar en el camino de la búsqueda, el análisis y la reflexión, y donde las conclusiones que se destacan se vinculan con los avances alcanzados.

En la construcción de conocimientos aparece una especie de convergencia de diversas mediaciones: las intervenciones de los docentes, los grupos de pares, las instituciones, las herramientas culturales, el contexto, entre otras (Davini, 2008). De esta manera, las interacciones de los componentes de cada situación educativa dan un matiz particular a los aprendizajes que allí se producen (Baquero y Terigi, 1996). A partir de dicho posicionamiento, se pretende determinar y conocer cómo los procesos de intercambios que llevan adelante los/as estudiantes de las carreras docentes se producen mientras aprenden.

En el escenario educativo de las instituciones formadoras, el espacio áulico se define como un lugar de encuentro con el/los otro/s mediado por el objeto de conocimiento de las disciplinas que los convoca; lugar donde se configuran y se estructuran aspectos subjetivos, se producen diversas relaciones y vinculaciones, con la participación de sus agentes en la construcción de sentido, de significados mediante la circulación de la palabra, la que constituye el soporte de sentimientos, sensaciones, saberes que surgen de los intercambio producidos en dichos espacios.

Sobre lo metodológico en la investigación

La investigación educativa se distingue por la complejidad epistemológica de su objeto de estudio y, en congruencia, la elección metodológica en la que se sustenta es cualitativa; en la que la realidad se considera "como el resultado de proceso un interactivo en el que se participa para negociar y renegociar su construcción" (Cifuentes Gil, 2011, p.16); en cuya complejidad se admite la comunicación, las interacciones, el análisis, la confrontación, tramas emergentes de los comportamientos de

los/as protagonistas de las situaciones. Este enfoque comprende una lógica compleja que permite no disociar las concepciones teóricas de las acciones empíricas, admitiendo la posibilidad de producir descripciones más integradas, construir anticipaciones hipotéticas, rastrear indicios y desmenuzar el material obtenido.

Desde esta metodología se intenta comprender a los sujetos en función de sus representaciones simbólicas, significados y en sus contextos específicos. Se propone un diseño flexible, inserto en esa lógica compleja y dialéctica, “la que, a su vez, contiene reflexividad crítica de auto objetivación del mismo proceso en sí.” (Achilli, 2004, p.20).

El conocimiento que construye da cuenta de las comprensiones de los hechos sociales desde el mundo intersubjetivo de sus protagonistas, los motivos y los fines de las y de los actores [...] se reivindica lo subjetivo, la subjetividad e intersubjetividad, lo perceptivo, lo particular, lo cotidiano, como factores esenciales en la comprensión de los hechos (...) (Cifuentes Gil, 2011, p.16),

para lo cual, utilizamos herramientas como las observaciones de clases, encuestas a estudiantes con preguntas abiertas y entrevistas a docentes.

Con dichos instrumentos, el trabajo de campo se focaliza en las interacciones que establecen los sujetos en los procesos de adquisición de conocimientos de sus trayectorias formativas; cuyas lecturas se basan en los elementos teóricos referenciales para esclarecer conceptualizaciones y comprender los datos empíricos recabados en la indagación y los diversos aspectos emergentes en la transición del trabajo de campo.

La población seleccionada son estudiantes de profesorado de segundo y tercer año, que cursan materias del campo de la formación general en diferentes carreras de institutos de educación superior y docentes de dichas disciplinas. A los fines de este estudio se considera relevante poder dilucidar la dinámica con la que se ofrecen los conocimientos, qué estrategias utilizan los estudiantes, los tipos de interacciones que se habilitan en ese proceso y las apropiaciones que se evidencian en idénticos espacios curriculares de diferentes institutos de formación docente.

Un primer aspecto que surge de esta decisión es analizar si el horizonte formativo de las carreras y el perfil del egresado, le otorgan un matiz diferenciado a la dinámica de las clases y a los procesos de interacción con los objetos de conocimiento, en las unidades curriculares estudiadas del campo de la Formación General.

Contextualización del escenario investigativo

Uno de los Institutos de Educación Superior de la ciudad de San Salvador de Jujuy, donde se realiza el trabajo de campo, posee aproximadamente dos mil estudiantes, distribuidos en cuatro sedes que se organizan en tres turnos, para las doce carreras de formación docente que se desarrollan y ofrecen. Tal como se mencionaba en el apartado anterior, para el estudio se observaron clases de unidades curriculares de 2° y 3° año del campo de la formación general.

De acuerdo con lo que establece la Resolución N° 13954-E-19, la formación docente inicial se organiza curricularmente en tres trayectos: el campo de la formación general, el campo de la formación específica y el campo de la práctica profesional. En el caso del primero se establece que

está dirigido a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos para el análisis y comprensión, el tiempo y el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes. Se orienta no solo a la comprensión de los macro-contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos sino también a sentar bases en torno a las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la formación específica. (Resolución N° 13954-E-19, p.12, 2019).

La decisión de observar clases en materias de la formación general de diferentes carreras se fundamenta en indagar particularidades en la forma en la que se vinculan los estudiantes con los conocimientos orientados a desarrollar el juicio profesional y en la forma en que estos conocimientos son presentados, ofrecidos, interpelados en el transcurrir de las clases.

Otro aspecto relevante para contextualizar el escenario de investigación es señalar que las carreras de formación docente de la provincia se encuentran desde el año 2020 en un proceso de renovación curricular, que ha implicado modificaciones en espacios curriculares, reorganización, ampliación de los descriptores en diferentes materias e incorporación de la figura de equipos interdisciplinarios en las prácticas profesionales.

De las trayectorias formativas de los/as docentes

Las trayectorias formativas de los docentes entrevistados son diversas y heterogéneas, en relación a los títulos de base que poseen, ya que, si bien son el resultado de sus estudios en Instituciones de Nivel Superior, algunos son universitarios y otros terciarios. En este sentido consideramos importante destacar este aspecto, dado que “Hasta el presente coexisten en Argentina instituciones superiores universitarias y terciarias que se ocupan, bajo regímenes diferentes, de formar maestros y profesores” (Alliaud, 2014, p.199).

Los diversos recorridos de formación posibilitan reconocer matices y particularidades en las formas en las que se promueven las interacciones de los sujetos mientras van construyendo conocimientos en las distintas situaciones de aprendizajes que se presentan en las aulas. En ese espacio donde

la docencia como profesión se ubica en un contexto social, institucional, grupal e individual, de ahí que un docente no puede desconocer las relaciones y determinaciones en ninguno de estos niveles pues no todos los obstáculos a los que se enfrenta el docente en el salón de clase se originan allí solamente, sino que son reflejo de un problema social más amplio que repercute en la institución y, por supuesto, en el aula, en el momento de la interacción. (Eusse Zuluaga, 1994, p 3).

Además, “la complejidad creciente de la educación sólo se puede responder con más y mejor profesionalidad” (Manso y Moya, 2019, p. 11), en donde los/as docentes implicados/as en este proceso investigativo poseen una formación académica de grado y posgrado con postítulos y especializaciones, con antigüedad en sus prácticas educativas en la docencia en el Nivel Superior por más de 15 años.

Además, se rescata cómo cada docente en sus prácticas de enseñanza evidencia diferencias sustantivas, las cuales, y de acuerdo con Estela Cols, representarían “una vía de acercamiento posible a la subjetividad del docente” (Cols, 2011, p. 26). Se pudo observar cómo aparece lo subjetivo en las actividades planteadas por los/as docentes, manifiestas a través de los discursos, como por ejemplo “hablemos sin saber”, “categorías para analizar los textos”, “ingresar a la página Web del Ministerio de Educación para trabajar los marcos normativos actuales”, “muestras artísticas” y “la implementación de material audiovisual” entre otros.

Cada docente tiene una manera particular de organizar los conocimientos de la asignatura correspondiente, es el caso de uno de los entrevistados que sostiene

Bueno yo lo que hago todos los años es partir de un diagnóstico situacional, al inicio del dictado de la materia. Hago una especie de sondeo a partir de los debates, de los contenidos que ya los chicos manejan, cuál es el nivel que manejan en cuanto a la comprensión de texto por ejemplo... Tengo en cuenta esos criterios y en función de eso parto...

También se observa aquellos que ligados al Diseño Curricular organizan el enfoque y la perspectiva desde donde desarrollar sus actividades pedagógicas, tal como lo manifiesta

desde la transformación que se han dado en el año 99 en adelante... hay como una predeterminación de cuáles son los ejes temáticos a abordar en cada unidad curricular entonces uno obviamente lo que le da a la unidad curricular es la impronta de la carrera por ejemplo esta unidad Historia de las Políticas Educativas en Argentina yo la trabajo en el profesorado de inglés; en el profesorado educación primaria, pero en eso...en cada una de esas carreras el enfoque que se le da a la asignatura va a variar inclusive los procesos evaluativos también...

El conocimiento y las tramas en las miradas: de lo tradicional hacia nuevas perspectivas

Toda institución educativa parte de mandatos fundacionales, desde donde se producen las historias particulares en sus aconteceres y en las trayectorias por las que transitan. En ese sentido y como parte del mismo sistema educativo, las instituciones formadoras de docentes han realizado diversos recorridos, sobre todo si estimamos los vaivenes de las políticas educativas relacionadas con las modificaciones en las normativas para los ingresos y permanencia de los/as docentes a través de las designaciones resueltas por la Junta de clasificación, las condiciones de acreditación para los/as estudiantes, las transformaciones y/o reconversiones de los Diseños Curriculares de la Educación Superior dentro del marco regulatorio del Ministerio de Educación de la provincia.

Sin duda, a raíz de los constantes cambios o modificaciones que se producen hacia el interior de la formación docente -sumados al escenario permeable e inestable de este nivel,¹ a las situaciones de vulneración social, a los cambios en las políticas educativas, a las condiciones económicas, que inciden en las propuestas y en las actividades pedagógicas-, aparecen descontentos, desaciertos y desorientaciones producidas por las situaciones señaladas, evidenciándose demandas de todo tipo, como conflictos al momento de abordar la enseñanza y el aprendizaje. Espacios que se convierten en escenarios complejos, en los que los/as formadores quedarían atrapados o cautivos a determinados modos de concebir la situación educativa.

En ese sentido, Frigerio alude a cómo la educación “...es un punto de entrecruzamiento en el que se articulan e interactúan aspectos sociales y psicológicos; grupales e individuales; conscientes e inconscientes” (1988, p. 37); en cuya relación pedagógica se entrecruzan diversos aspectos, significados sociales y políticos con el fin de preservar, transmitir y llevar adelante las prácticas con los efectos que conlleva; convirtiéndose en un

1. En el sentido de que cada cambio produce desestabilidad: en la docencia, por las condiciones laborales (altas y bajas), la modificación de las asignaturas, modalidades de trabajo (asignaturas, talleres, seminarios, anuales, cuatrimestrales, etc.); y también en los/as estudiantes, por las consecuencias de dichas conversiones de planes, los movimientos internos en torno a la absorción de los mismos, los sistemas de correlatividades y demás.

espacio pasional, donde se combinan los significados del mundo y los aspectos inconsciente de sus actores.

Explorar diversos espacios áulicos de enseñanza, a través de observar sus dinámicas e interrogar a sus agentes, permite adentrarse a otro lugar menos contaminado con las experiencias y subjetividades propias; a cuestionar los supuestos sobre los que se construyeron los discursos, lograr comprender las limitaciones, así como los aspectos constituyentes que le otorgan significaciones. Es poder interpelar a la vez de interpelarse en ese lugar donde confluyen aspectos individuales y grupales, expectativas y frustraciones, logros y fracasos, proyectos y otros, que hacen a la cotidianidad del proceso.

Najmanovich (2019, p.104) afirma que:

A diferencia de las presentaciones tradicionales que presuponen que el conocimiento es una actividad individual, racional y abstracta, me propongo hacer visible el entretejido que conecta en las prácticas lo que la teoría dividió estableciendo compartimentos estancos: los modelos de enseñanza, los estilos vinculares, la organización institucional y las tecnologías que hacen posible el saber humano. Desde esta mirada el conocimiento deja de ser visto como un producto de la mente individual para ser concebido como actividad vital y social en el seno de una cultura.

Las perspectivas del conocimiento han transitado una especie de metamorfosis, incluyendo los modos de producción, de reconocimiento, modificando las relaciones de poder; transformaciones que lógicamente no se producen aisladamente, sino que involucran “todas las dimensiones del saber humano: la intelectual, la estética, la ética, la política, la afectiva y la técnico-pragmática”. (Op. cit. p. 105). Constituyen dimensiones que se vinculan con diferentes modos de enfocar una problemática compleja, que estaría determinada por múltiples aspectos que resultan en la producción de conocimiento.

Al respecto, aparecen debates epistemológicos en torno a los fundamentos de los contenidos de las disciplinas, a los paradigmas sobre los que se asientan, que nos llevan a reflexionar y determinar las condiciones de

época con el saber, interpretar las posibilidades y límites, exponer los desafíos y las dificultades encontradas y de los recursos con los que se cuenta. Otro aspecto para considerar en estos debates se vincula con las transformaciones en las formas de relacionarse, de organizar el conocimiento, de establecer articulaciones en instancias diferentes.

La incorporación en las perspectivas actuales de las tecnologías de la información y la comunicación proponen otros desafíos a las comunidades educativas en el tratamiento y abordaje de los contenidos, donde las TIC constituyen

verdaderos medios que configuran y organizan el modo de experiencia humano.

No se trata de hacer “lo mismo pero informatizado o digital” sino de comprender la potencia de los medios y el modo en que nos afectan, para poder expandir nuestro mundo de experiencia y navegar las grandes olas de transformación de los procesos de producción, de las formas de validación y de los modos de compartir el conocimiento (...). (Najmanovich, 2019, p. 114)

que conducen a sustentos teóricos cerrados y particulares del saber, hacia perspectivas más abiertas, dinámicas, relacionales, colectivas, determinadas por los múltiples aspectos que intervienen.

El aula como espacio de encuentro de los diversos conocimientos

Como plantea Castorina (2015), es relevante investigar cómo los estudiantes se apropian de los saberes de las disciplinas, de qué manera se interrelacionan la diversidad de sus conocimientos previos con el saber académico, en escenarios institucionales. Al respecto cabe señalar que, tradicionalmente, en el campo de la psicología los procesos de adquisición de saberes y construcción de conocimiento han sido estudiados fuera de las coordenadas educativas institucionalizadas.

“El aula es el encuadre físico por excelencia diseñado para facilitar el tránsito de la cultura y el aprendizaje transmisivo y vivencial de actitudes, normas y valores.” (Trilla, 2003, p. 52). Allí se entrecruzan los contenidos, los saberes previos, las trayectorias, los significados, los aprendizajes construidos, las modalidades de aprender o de enseñar; construcciones y

manifestaciones consideradas por los/as docentes entrevistados/as, quienes expresan que *“nunca partimos desde cero, (...) hay que valorar mucho lo que los jóvenes que hoy llegan al profesorado traen como conocimiento previos, pero a veces no se lo tiene en cuenta pero sí es muy importante.”*; como así también las fuentes de informaciones a las que recurren los/as estudiantes, manifiestan al respecto que *“hoy los estudiantes disponen de muchas fuentes de información, como ser los documentales en YouTube y demás”*.

Los/as docentes enfatizan la relación de los/as estudiantes con los saberes de las disciplinas como cuestión central del proceso pedagógico; pero consideran además la construcción de los conocimientos en los escenarios institucionales, que realizan como resultado de la recuperación de los saberes que circulan socialmente.

Tal como se plantea en otros estudios, los conocimientos previos no son fácilmente modificables a partir de la intervención didáctica (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010) y en muchas ocasiones coexisten conocimientos que poseen lógicas diferentes: una cotidiana y otra escolar. En la formación docente se constituye en un aspecto nodal, ya que a lo largo del cursado de las materias se espera que los estudiantes adquieran conocimientos a través del desarrollo de conceptos, proposiciones, procedimientos y actitudes.

Es importante considerar además cómo

la sociedad y su desarrollo, incluyendo los avances científicos tecnológicos hasta la actualidad, han planteado retos a la pedagogía (...) Ello exige cambio en la formación docente, a fin de que se implemente la educación que requiere el mundo contemporáneo y la cultura humana, donde se considere además el papel del docente en la sociedad como agente transformador (Nieva Chaves y Martínez Chacón, 2016, p. 15);

desafío que se hace evidente en la formación de los futuros egresados.

En los recorridos de los/as estudiantes que transitan las diferentes carreras y espacios indagados se observa cómo muchos de ellos/as vienen realizando diversos y amplios caminos por el sistema educativo, puesto que circularon por niveles académicos (con carreras inconclusas) en los que

fueron adquiriendo un bagaje de conocimiento sobre las disciplinas y los vaivenes institucionales. En ese sentido, una preocupación e interrogante manifestado por un docente entrevistado fue si se retoman los conocimientos previos, los intereses de los estudiantes y si se promueve el desarrollo de capacidades que requieren los jóvenes en formación, como por ejemplo el ceder la palabra. En las clases se registraron largos momentos de silencio a pesar de la invitación al diálogo por parte del docente, interacciones de baja intensidad con el conocimiento y entre compañeros/as en las actividades grupales, así como un escaso interés a las propuestas realizadas por los/as docentes.

De las interacciones mediadas por el conocimiento en los espacios áulicos

De los elementos registrados a través de las observaciones efectuadas en el trabajo de campo, se aborda una de las categorías de análisis formulada y que se desarrolla a continuación: *La promoción al debate para generar la interacción con el conocimiento.*

De uno de los profesorados de orientación artística se recuperó la dinámica de clase en la que la docente propuso generar espacios para que los/as estudiantes pudieran expresarse y relacionar la teoría abordada con su propia experiencia escolar. Se evidencia como

Los estudiantes demuestran entusiasmo ante las temáticas abordadas, replantean sus pasos por la educación media y lograron generar un conversatorio ante las distintas realidades en relación a lo expuesto por la docente, a tal punto que la profesora propone realizar un debate de distintas temáticas que faltan abordar previas a la toma de examen parcial. (Observación 01/09/22).

En la entrevista realizada a la docente sobre la forma en que desarrolla los contenidos y si esta “¿le permite a los estudiantes interactuar con los pares y con usted?”, la docente plantea:

(...) siempre en la primera parte (del año) yo voy puntuando, voy dando las primeras partecitas así puntuales o los temas centrales de la materia. Y después de poquito empiezo a

soltarlos ¿no? Después de julio cuando volvemos en agosto ya empiezo a designar así (señala con el dedo), por ejemplo, que cada grupo indague sobre... mmm... Un aspecto de la historia en particular, por ejemplo, el papel que cumplió la educación en los diferentes momentos de la historia en nuestro país. Y bueno, siempre es con debates, siempre les estoy pidiendo que traigan cosas ¿no? del período histórico que abordan, como ser revistas, diarios; por ejemplo, revistas “El Monitor” o cosas así, que los chicos consiguen siempre están trayendo, ¿no? y esto genera debate, intercambio entre ellos.

Es posible plantear que la docente luego de desarrollar de forma exhaustiva los contenidos, busca realizar dinámicas que habiliten la circulación de la palabra y el intercambio; utiliza la palabra debate para referirse a la propuesta de indagar, buscar materiales como diarios, revistas que se relacionen con los temas que aborda y el intercambio entre los/as estudiantes.

El debate como metodología activa busca

por medio de una conversación estructurada que se enfrenten diferentes opiniones y puntos de vista sobre un tema específico que permita polémica o disparidad de visiones. Las opiniones de los estudiantes deben estar correctamente fundamentadas, basadas en datos empíricos, estudios, teorías, etcétera., que permitan establecer criterios de entrada, participación, búsqueda y presentación de información y datos para proporcionar un diálogo dinámico e interesante (Jerez, 2015, p.56).

Tal como se afirmó anteriormente, la dinámica del debate requiere una preparación previa profunda donde se puedan encontrar fundamentos teóricos y empíricos para sostener/refutar aspectos sobre un determinado tema.

Las lecturas realizadas estuvieron centradas en las complejas dinámicas de interacción y construcción de conocimiento en el contexto de la formación docente; en las que se destacaron las dimensiones que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las diversas

relaciones que se establecen en dichos escenarios en los que se consideraron posicionamientos clásicos y las transformaciones actuales impulsadas por la tecnología y las demandas sociales.

Referencias

- Achilli, E. L. (2004). *Metodología y técnica de investigación*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad de Córdoba.
- Alliaud, A. (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios Educativos*, 1(6), 197-214.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista *Apuntes Pedagógicos*, 2.
- Castorina, J. A. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 25, 373-391. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Castorina, J.A.; Barreiro, A. y Carreño, L. (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En M. Carretero y J. A. Castorina, *La Construcción del Conocimiento Histórico* (pp.131-152). Paidós.
- Cifuentes Gil, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Homo Sapiens Ediciones.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Editorial Santillana.
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, 27. Disponible en línea: <https://doi.org/10.17227/01203916.5304>

Referencias

- Eusse Zuluaga, O. (1994). Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente. *Perfiles Educativos* (63). Disponible en línea: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206305>
- Frigerio, G. (1988). Inconsciente y relación pedagógica: una perspectiva para pensar la educación. En D. Filmus y G. Frigerio, *Educación, Autoritarismo y Democracia*. Miño y Dávila.
- Jerez, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Ediciones Universidad de Chile.
- Manso, J. y Moya, J. (Coord.) (2019). *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (ANELE).
- Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber*. Noveduc/perfiles.
- Nieva Chaves, J. A. y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8(4), 14-21.
- Trilla J. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, (325),52-55.

La formación docente continua en Educación Sexual Integral, en la provincia de Jujuy

Adriana Esperanza Álvarez
Nahir Elizabeth Nasif

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
8534.nasif.nahir.elizabeth@gmail.com

La formación docente continua en Educación Sexual Integral, en la provincia de Jujuy

Adriana Esperanza Álvarez
Nahir Elizabeth Nasif

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
8534.nasif.nahir.elizabeth@gmail.com

Fecha de recepción: 16-02-2024

Fecha de aceptación: 24-06-2024

Resumen

El siguiente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación denominado “Las Políticas de Formación Docente inicial, Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy: Traducción o Puesta en práctica en los Institutos de Educación Superior (2007-2023) SeCTER-UNJu”.

Para este trabajo nuestro objetivo principal se basa en la formación docente continua, tomando como base empírica la “Capacitación Docente” en relación con la Educación Sexual Integral, atendiendo al concepto planteado por S. Argüello (2015).

La metodología de investigación es cualitativa porque permite comprender las perspectivas de los docentes-tutores, que preparan a los futuros docentes, ahondando en sus experiencias y significados, y en cómo perciben subjetivamente la realidad. Para la recolección de datos se utiliza como estrategia metodológica la entrevista, según la definen Yuni y Urbano (2006), “como una técnica que permite al investigador acceder a

hechos, descripciones de situaciones o interpretaciones de sucesos o fenómenos internos o externos, que no se podría acceder de otro modo” (p. 82). Las entrevistas, entonces, brindan una oportunidad para construir información y crear conocimiento sobre una realidad sociocultural específica, y la estrategia no es aislada, sino que interactúa con un contexto que es central para el encuadre del problema y el futuro de los docentes de Educación Inicial en la provincia de Jujuy.

Como primeros resultados, destacamos el espacio de capacitación que se brinda actualmente respondiendo a demandas socialmente establecidas.

Palabras Clave: ESI, formación docente, capacitación docente

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación denominado “Las Políticas de Formación Docente inicial, Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy: Traducción o Puesta en práctica en los Institutos de Educación Superior (2007-2023) SeCTER-UNJu”.

Desde nuestro rol de investigadoras y asumiendo la perspectiva de una investigación cualitativa, queremos poner en diálogo algunos interrogantes acerca de la formación permanente de la docencia en temas que tocan las profundas percepciones y experiencias de vida que interpelan a la hora de enseñar Educación Sexual Integral (ESI). Para ello, indagamos sobre las ofertas formativas en ESI a nivel nacional y jurisdiccional y recuperamos las voces de la docencia jujeña al respecto.

Nos preguntamos ¿cuál es la oferta de formación permanente en ESI en Jujuy? ¿Cuáles son algunos de sus rasgos característicos de la formación? ¿Qué percepciones tiene la docencia jujeña sobre la misma?

Para este trabajo nuestro objetivo principal se basa en la formación docente continua, tomando como base empírica la “Capacitación Docente” en relación con la Educación Sexual Integral, como señala Argüello (2015):

Las políticas de capacitación representan un mecanismo de regulación de la práctica docente cuyo discurso sobre el que se legitiman es que el mejoramiento del sistema educativo se asocia con la calidad de sus docentes, por lo que, para transformar el sistema hay que transformar primero a los docentes. (p. 2).

En síntesis, es de nuestro interés analizar la formación docente, en servicio, que están recibiendo los y las docentes de la provincia, que tengan como temática la Educación Sexual Integral.

Metodología

La metodología utilizada para esta investigación es cualitativa, porque nos permite comprender las perspectivas de los docentes-tutores que preparan a los futuros docentes, ahondando en sus experiencias y significados y en cómo perciben subjetivamente la realidad.

Para seleccionar y justificar los métodos de recolección de datos se utilizaron entrevistas. Achilli (2005) afirma que al considerar enfoques metodológicos, también se debe considerar cómo estos enfoques se relacionan con las preguntas de investigación.

Las estrategias no están aisladas, sino que interactúan con el contexto en el que se ubica el problema, y las entrevistas pueden ayudar a recopilar información y generar conocimiento sobre una realidad sociocultural particular.

En palabras de Yuni y Urbano (2006), se define a la entrevista “como una técnica que permite al investigador acceder a hechos, descripciones de situaciones o interpretaciones de sucesos o fenómenos internos o externos, que no se podría acceder de otro modo” (p.82)

En esta oportunidad, se realizaron cuatro entrevistas a docentes que se habían capacitado con anterioridad en el Programa de Mejora del Acceso y la Calidad Educativa (PROMACE) y que actualmente estaban cursando la capacitación brindada por el mismo programa. Todas las entrevistas fueron hechas en el mes de agosto del año 2023. Las docentes entrevistadas ejercen la docencia en los niveles superior y secundario, en el área de Biología.

Discusión

Como enuncia Ibermon (1994), la profesionalización o el desarrollo de una cultura profesional tiene que ver, en el profesorado, con los conocimientos existentes y la concepción o función docente, con las orientaciones conceptuales o visiones sobre su función, con los procesos de formación inicial, con los requisitos de acceso a la profesión, el estatus y las condiciones de trabajo, la formación permanente, la evaluación de su trabajo, con otras secuencias de su itinerario profesional o carrera docente y con otros procesos paralelos que afectan de igual manera el desarrollo de la cultura profesional al proceso de innovación y cambio en las escuelas.

De acuerdo con este autor, entendemos entonces que la profesionalización docente parte de un proceso paralelo teniendo en cuenta la secuencia política y curricular de su itinerario de formación.

La formación docente ha pasado por una variedad de situaciones a lo largo de la historia argentina. El modelo de Estado neoliberal, en la década de 1990, tuvo un impacto significativo en el sistema educativo, particularmente en la preparación y formación de los y las docentes. En el año 2006, bajo la presidencia de Néstor Kirchner, se sancionaron una serie de leyes, entre las cuales se destaca la Ley de Educación Nacional (L.E.N.) N° 26.206. En dicha normativa se estipula, en sus artículos N° 71 y 72, que la formación docente deberá promover la construcción de una identidad pedagógica basada en la autonomía profesional, las conexiones culturales y modernas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

A nivel nacional, en el año 2007 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) que tiene como función principal dirigir, planificar, formular y promover la política del sistema de formación básica y educación continua del profesorado superior para atender a las demandas sociales de nuestro país de una política de formación docente específica y continua.

Al presente, el INFoD ofrece un dossier interesante para la actualización en la formación permanente en Educación Sexual Integral (ESI). Entre los materiales que ofrece, se encuentran los siguientes cursos asincrónicos:

- Educación física y ESI
- La ESI en la escuela: nuevos desafíos a partir de la ley de IVE
- La ESI en la escuela: derechos y diversidad sexual
- La ESI en la escuela: vínculos saludables para prevenir la violencia de género
- La ESI en la escuela: embarazos, maternidades y paternidades
- La ESI en la escuela: un derecho. Un desafío. Un camino

En nuestra provincia, Jujuy, en el año 2021, el gobernador Gerardo Morales y la ministra de Educación, Isolda Calsina, presentaron el Programa de Mejora del Acceso y la Calidad Educativa (PROMACE) dentro del EDUPlan21.

Este Programa tiene por objetivo propiciar la capacitación de docentes, directivos y equipos técnicos con el fin de promover formas de cuidado y

bienestar docente destinado a adquirir hábitos, capacidades, habilidades y competencias conducentes a cambios, tanto individuales como institucionales en pos de la mejora educativa, sus contextos y la práctica profesional.

Durante el año 2022, el PROMACE brindó cuatro capacitaciones en relación con la ESI, de las cuales tres eran abiertas a todo público, es decir, cualquier docente, profesor/a, director/a, equipo técnico podía acceder, solo necesitaba inscribirse mediante formulario online, además de que contaban con resolución ministerial; podemos destacar los siguientes datos, los cuales fueron extraídos de su página oficial,¹ y sistematizados en Álvarez y Nasif (2023):

- En el curso "La docencia en la facilitación del bienestar: Herramientas lúdico-creativas aplicadas al abordaje de la Educación Sexual Integral" se contabilizaron un total de 58 aprobados, de los cuales el 78% corresponde a mujeres (45 participantes) y el 22% a hombres (13 participantes). La edad promedio de los participantes es de 38 años, abarcando un rango desde los 26 hasta los 53 años.
- En el curso "La ESI en acción: Estrategias para el abordaje de la Educación Sexual Integral en las escuelas de la provincia de Jujuy" se registraron 339 aprobados, de los cuales el 80% son mujeres (272 participantes) y el 20% son hombres (67 participantes). La edad promedio de los participantes es de 38 años, oscilando entre los 24 y los 53 años.
- En el curso "La ESI: De la ley a su implementación institucional y áulica", dividido en dos cohortes, se contabilizaron un total de 1,091 aprobados, de los cuales el 80% corresponden a mujeres (868 participantes) y el 20% a hombres (223 participantes).

A su vez, PROMACE brindó una (1) capacitación específica, de convocatoria cerrada, destinada a instituciones que carecían de Referente Institucional en este tema.

- En el curso "Formación de referentes institucionales en la Educación Sexual Integral", se obtuvieron 90 aprobados, de los cuales el 84%

1. Resoluciones PROMACE

son mujeres (76 participantes) y el 16% son hombres (14 participantes). La edad promedio de los participantes es de 38 años, variando desde los 27 hasta los 49 años.

Resultados

En el periodo lectivo 2023, el equipo PROMACE ofreció diferentes capacitaciones en relación con la ESI, todas asincrónicas y con puntaje docente. Nos centraremos en una de las ofertas formativas en servicio ofrecidas a los docentes desde el equipo técnico ESI-ENIA Jujuy, desarrollado en la ciudad capital, en el mes de agosto de ese mismo año. La notificación fue enviada a los establecimientos educativos, fueron sus directivos quienes seleccionaron a sus docentes para tal fin.

El número total de participantes fue de 35 docentes, pertenecientes a establecimientos tanto públicos como privados.

El tema convocante fue “El embarazo no intencional en la adolescencia y su abordaje pedagógico”. Como su título lo indica, su objetivo principal fue la ESI como herramienta y estrategia pedagógica de promoción de autonomía en la toma de decisiones, la producción de aprendizajes significativos, la revisión crítica de los prejuicios y estereotipos de género, la construcción de relaciones más igualitarias y libres de violencia, las conductas de cuidado, el conocimiento de los derechos y los mecanismos existentes o protocolos ante su vulneración, que se deben desarrollar en todos los niveles educativos.

En nuestra indagación acerca de las motivaciones de los docentes encontramos algunas respuestas como:

En primera instancia decidí capacitarme por voluntad propia, considero que al estar en el campo educativo con una heterogeneidad de sujetos es importante tener un conocimiento con relación a la educación sexual. Además, desde el Estado nos invita y obliga a estar capacitados en temáticas que sean necesarias para la educación, en este caso ESI que se dicta en todos los niveles obligatorios y tiene su respectivo marco teórico que lo avala. (Docente 1, 2023)

Decidí realizar esta capacitación porque me interesa... (Docente 2, 2023)

Como en anteriores capacitaciones es necesario actualizarse porque las situaciones en la escuela requieren estar informados... Me consideraba no idónea para el tema porque no entendía los alcances de mi rol... ahora conozco más el marco normativo que respalda al docente (Docente 3, 2023)

En las entrevistas abordadas podemos destacar una serie de palabras claves que nos sirven para responder a uno de los interrogantes propuestos, por ejemplo, “conocimiento”, “actualización”, “información”, todas estas palabras hacen alusión a las percepciones que tienen los docentes al elegir capacitarse en ESI.

Aquí es importante reflexionar acerca de los docentes como investigadores de su propia práctica profesional, un profesional reflexivo, crítico y la institución como núcleo de desarrollo profesional, una formación para los centros educativos más autónoma y colaborativa.

En cuanto al docente, podemos observar algunos cuestionamientos que se realiza en relación con cuál es su papel en lo pedagógico en el abordaje de temas de derecho como ESI, IVE- ILE,² el conocimiento de normativas, las normativas actualizadas en los casos de violencia digital. Como ejemplo, lo podemos observar en los siguientes fragmentos:

La capacitación en ESI ayudó a que me interiorice en esa temática y en otras temáticas más, como lo puede ser la subjetividad de los estudiantes, estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Menciono esto, porque fui criado en un contexto o entornos donde estas temáticas se las considerada como una utopía, es decir, como algo que no sucede. Uno piensa desde su ignorancia y dice esto no te puede afectar pero al estar en contacto con otros sujetos, descubro que sí afecta en sentido físico y psicológico. (Docente 1, 2023).

2. La Ley 27.610 regula el acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) / Interrupción Legal del Embarazo (ILE).

En este último tiempo me llamó el tema de diversidad sexual, debido a que la terminología de cada concepto se diferencia correctamente de otro. Por ejemplo, no es lo mismo sexualidad que orientación sexual, etc. Además, más que nada me orientó en hechos que me sean prácticos, por ejemplo, cómo intervenir si un estudiante se manifiesta que desea ser tratado por el sexo opuesto por el docente y sus compañeros. Además, para escuchar y contener a los estudiantes que puedan estar en situaciones complejas. (Docente 2, 2003).

Las docentes entrevistadas no solo cambian su forma de concebir las nuevas formas de enseñar, sino que lo llevaban a un plano más personal, en donde se prioriza al sujeto, lo que nos permite hacer la ESI es deconstruirnos, para así poder reconstruir-nos.

Y en cuanto a lo institucional, de acuerdo con Ibermon (1994), observamos que se da un entrenamiento institucional, esto es entendido como:

(...) por lo general, en este modelo, los objetivos, el contenido y el programa de formación los establecen la Administración, los centros de formación o los formadores, aunque hay algunas propuestas que implican a los participantes en la planificación inicial del programa. Los gestores, en estos casos, actúan como grupos de planificación, valorando las necesidades (mediante una búsqueda de datos), exploran diferentes perspectivas basadas en la investigación, determinan los objetivos, seleccionan los contenidos, programan las sesiones y controlan el desarrollo del programa. (p. 74)

Conclusiones

Reflexionamos y, como Ibermon (1994), sostenemos que la experiencia práctica provoca un tipo de conocimiento reflexivo. Un docente reflexivo puede afianzar, desarrollar o modificar el conocimiento profesional. No es fácil generar los procesos de un profesorado investigador y romper con las rutinas tradicionalistas o superar el modelo normalista de transmisión de conocimientos. Pero observamos que estas capacitaciones en ESI abren puertas de reflexión sobre nosotros/as mismos/as, que podrían iniciar este camino diferente en la profesionalización de la

docencia en la provincia.

En concreto, tanto los docentes que ya realizaron capacitaciones, como los docentes que por primera vez tomaban una capacitación, manifestaron su continuidad en la formación - capacitación de ESI- ENIA.

Afirmamos que los temas abordados aún continúan siendo parte del interés pedagógico-formativo, para su abordaje en el aula y para la resolución de situaciones apremiantes en las instituciones.

Otro aspecto que destacamos en esta investigación es el contenido desplegado en la capacitación por parte del equipo técnico, no solo material en formato papel, sino también la disponibilidad de la información a través del formato código QR, láminas informativas, y la cordial atención del equipo que fue destacado por los participantes.

Algunas cuestiones por reflexionar sobre las políticas educativas para la formación docente en la provincia de Jujuy, notamos que se orientan hacia el fortalecimiento profesional del colectivo docente como agente del Estado y de sus políticas públicas.

A su vez, entendemos que la oferta de formación permanente en ESI parece estar diseñada desde la concepción de capacitación como

un medio para su fortalecimiento profesional (capital cultural incorporado), es decir un derecho, pero a la vez, un mecanismo de estabilidad laboral, promoción y ascenso. Al apropiarse del capital cultural institucionalizado (las credenciales) con fuerte vinculación con el capital económico, a partir de su certificación, la capacitación asume la forma de créditos o de puntaje, el cual puede mejorar su estatus laboral, es decir, mejorar su posición en el campo pedagógico. (Argüello, 2015, p. 3)

Referencias

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Editorial Laborde.
- Álvarez, A. y Nasif, N. (2023, agosto). Un análisis de las alternativas para la formación docente en ESI en la provincia de Jujuy. Ponencia presentada en las *XII Jornadas de investigación en educación: Problemáticas contemporáneas e investigación educativa: derechos, democratización y desigualdades*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Argüello, S. (2015). La capacitación docente, la formación permanente y la investigación: algunos puntos de encuentro. Universidad Nacional de Jujuy- Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Carrera de Ciencias de la Educación. Módulo: "Universidad y formación docente".
- Ibermon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Grao.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

Análisis cuanti-cualitativo del campo de formación de la práctica profesional de los diseños curriculares de formación docente del Profesorado de Educación Inicial de Jujuy 2015-2019

Cristian Sebastián Rodríguez
Cintia Virginia del Rosario Nuñez
Horacio David Orellana

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu,
Expansión Académica San Pedro
cristian.s.rodriguez16@gmail.com

Análisis cuanti-cualitativo del campo de formación de la práctica profesional de los diseños curriculares de formación docente del Profesorado de Educación Inicial de Jujuy 2015-2019

Cristian Sebastián Rodríguez
Cintia Virginia del Rosario Nuñez
Horacio David Orellana

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu,
Expansión Académica San Pedro
cristian.s.rodriguez16@gmail.com

Fecha de recepción: 16-02-2024

Fecha de aceptación: 27-06-2024

Resumen

Se expone un avance de investigación del proyecto “Las Políticas de Formación Docente Inicial, Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy: Traducción o Puesta en práctica en los Institutos de Educación Superior (2007-2023)”, acreditado por la Universidad Nacional de Jujuy.

El objetivo del presente trabajo se centra en analizar la transformación del diseño curricular del Profesorado de Educación Inicial, con una mirada particular sobre el campo de formación de la práctica profesional.

Se realiza una aproximación empírica a través del análisis documental, ya que constituye una estrategia metodológica que emplea la investigación científica para realizar la revisión de antecedentes de un objeto de estudio y para reconstruirlo conceptualmente (Yuni y Urbano, 2014). Esta proporciona información retrospectiva acerca del acontecimiento de los hechos. Se consideran como documentos oficiales, para esta investigación, a los diseños curriculares de los años 2015

(Resolución N° 2352-E/15) y 2019 (Resolución 13928-E/19).

Los aspectos relevantes para analizar y comparar los documentos curriculares, con hincapié en el Campo de Formación de la Práctica Profesional (Insaurralde y Agüero, 2009), son: su conceptualización, sus características en el plan de estudios del 2015 y en el actual, qué niveles de concreción lo componen, carga horaria y la estructura curricular.

Esto en pos de desentramar las continuidades y rupturas, discrepancias y paridades de los diseños curriculares suscitados en el año 2015 y el año 2019 de los profesados, con especial referencia al Profesorado de Educación Inicial del Departamento de San Pedro de Jujuy.

Palabras Clave: política educativa, formación docente, profesorado de educación inicial, diseño curricular.

Introducción

El objetivo del presente estudio es analizar la transformación del diseño curricular del Profesorado de Educación Inicial, con una mirada particular sobre el campo de formación de la práctica profesional. Corresponde a un avance de investigación del proyecto “Las Políticas de Formación Docente Inicial, Profesorado de Educación Inicial en la Provincia de Jujuy: Traducción o Puesta en práctica en los Institutos de Educación Superior (2007-2023)”, acreditado por la Universidad Nacional de Jujuy.

Se realiza una aproximación empírica a través del análisis documental, ya que el mismo “constituye una estrategia metodológica que emplea la investigación científica para realizar la revisión de antecedentes de un objeto de estudio y para reconstruirlo conceptualmente” (Yuni y Urbano, 2014, p. 99), que proporciona información retrospectiva acerca del acontecimiento de los hechos. Se consideran como documentos oficiales, para esta investigación, a los diseños curriculares de los años 2015 (Resolución N°2352-E/15) y 2019 (Resolución N°13928-E/19), los cuales se implementan en la provincia de Jujuy en los años 2015 y 2020, respectivamente.

En esta aproximación se identifican los aspectos relevantes para analizar y comparar los documentos curriculares, haciendo hincapié en el campo de formación de la práctica profesional (Insaurrealde y Agüero, 2009): su conceptualización, sus características en el plan de estudios del 2015 y en el actual, los niveles de concreción que lo componen, la carga horaria, la estructura curricular.

Esto en pos de desentramar las continuidades y rupturas, discrepancias y paridades, de los diseños curriculares suscitados en el año 2015 y el año 2019 de los profesorados, con especial referencia al Profesorado de Educación Inicial del Departamento de San Pedro de Jujuy.

Análisis de los diseños curriculares

Se aborda el concepto de “currículum” desde la concepción de Alicia de Alba (1998) quien asume que:

...es la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que conforman

una determinada propuesta político-educativa. Estos elementos culturales se incorporan en él no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum formal se despliega, deviene práctica concreta. (p. 4)

Tras la definición de currículum debe referenciarse que en el presente trabajo se asume que:

El diseño curricular puede entenderse como una dimensión del currículum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Fernández Lomelín, 2014, s/p)

Con estas definiciones, al cotejar los diseños curriculares de los años 2015 y 2019 se observa que ninguno esboza una definición certera y concreta sobre lo que es un diseño curricular, solo se remiten a hacer un compromiso de intencionalidad que pone en resguardo la calidad, inclusión e innovación de la educación, asumiendo una mirada prospectiva de los futuros desafíos.

Los mismos están dados por “La definición institucional, elaborada por los Institutos de Formación Docente, que permite la definición de propuestas y acciones de concreción local” (Insaurrealde y Agüero, 2009, p. 219), que son los formatos en que se presentan las unidades curriculares. En primera instancia se aprecia que ambos diseños curriculares conservan los siguientes: Materia, Módulo, Seminario, Taller, Trabajos de Campo y Prácticas Docentes.

Los docentes explicitan en su planificación anual el porcentaje horario previsto para las tareas en ambos escenarios de formación -Instituto Superior y Escuela Asociada-, a partir de propuestas de intervenciones concretas, todo ello acorde a la carga horaria.

Carga horaria de los diseños curriculares 2015 y 2019

CAMPOS DE FORMACIÓN	HORAS CÁTEDRAS		HORAS RELOJ		PORCENTAJES RELATIVOS	
	DISEÑO CURRICULAR					
	2015	2019	2015	2019	2015	2019
FORMACIÓN GENERAL	976	960	650h 40m	640h	24.70%	25.00%
FORMACIÓN ESPECÍFICA	1984	1984	1322h 40m	1322h 40m	50.20%	51.67%
PRÁCTICA PROFESIONAL	896	832	597h 20m	554h 40m	22.67%	21.67%
UNIDAD CURRICULAR DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	96	64	64 h	42h 40m	2.43%	1.67%
TOTAL	3952	3840	2634h 40m	2560h	100%	100%

Tabla 1

Cuadro comparativo de los diseños curriculares 2015 y 2019 por carga horaria, campo y porcentajes relativos

Nota: Cuadro de elaboración propia en base a los diagramas plasmados en los diseños curriculares 2015 y 2019 correspondientemente.

Este cuadro comparativo refleja diferencias y semejanzas, las cuales se van a detallar:

- Ambos diseños curriculares poseen una diferencia de 112 hs. cátedra y una diferencia de 74 hs. reloj, siendo el diseño curricular 2019 (DC 2019) el que cuenta con menor carga horaria según en el cuadro comparativo.
- En relación al campo de formación general, el DC 2019 consta de 16 hs. cátedra menos en relación al diseño curricular 2015 (DC 2015), al igual que 10 hs. 40 min horas reloj menos.
- Poseen la misma carga horaria en lo referido al apartado de formación específica, tanto en horas cátedra como en horas reloj. La disparidad está en la práctica profesional donde el DC 2019 posee 64 hs. cátedra menos al igual que 42 hs. 40 min menos en lo concerniente a horas reloj en relación al DC 2015.
- En el cotejo de la Unidad Curricular de Definición Institucional, el DC 2015 posee un total de 96 hs. cátedra, mientras que el DC 2019 tiene 64 hs. cátedra, es decir, 32 hs. cátedra menos. Traducido a hs. reloj, el DC 2015 posee 64 hs. y el DC 2019 tiene 42 hs. 40 min, lo que equivale a que este último se redujo en 21 hs. 20 min.

Tras este análisis, se rescata que, como exponen Isaurralde y Agüero (2009):

En la actualidad, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007) establecen que todas las carreras de Profesorado alcanzarán un mínimo de 2600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios de educación superior (...) resaltar que las cargas horarias totales estipuladas en los diseños actualmente vigentes, resulta conveniente que no se vean reducidas en ningún caso, salvo que se realicen evaluaciones que indiquen la necesidad de modificarlas. (p. 221)

Se expone claramente la realidad que vive el docente, la cual provoca debate y cuestionamiento. Las diferencias en la carga horaria que existen entre los diseños ya expuestos no deben considerarse como una desigualdad que afecte a su desempeño.

De acuerdo a lo que delimitan los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007) se ve que:

En cuanto al peso relativo de los tres campos de conocimiento, se estima recomendable que la Formación General ocupe entre el 25% y el 35% de la carga horaria total, la Formación Específica, entre el 50% y el 60% y la Formación en la Práctica Profesional, entre un 15% y un 25%. (p. 32)

La estructura curricular en el campo de formación en la práctica profesional en los diseños curriculares 2015 y 2019 de la Formación Docente en el Nivel Inicial

Campo de Formación	Orden	Unidad Curricular	Año	Formato	Hs. Cat. Sem.			Total Hs. Cat.	%		
					Anual	1° C	2° C				
Campo de Formación de la Práctica Profesional	30	Investigación en Entornos Diversos	1°	Tbj Campo	4			128	22,67		
	31	El Rol Docente en Diferentes Contextos	2°	Tbj Campo	4			128			
	32	Planificación e Intervención Didáctica	3°	Práctica Docente	4			128			
	33	Residencia Pedagógica	4°	Práctica Docente	12	12		384			
	34	Sistematización de Experiencias	4°	Taller	4			128			
	27	Práctica I	1°	Tbj Campo	4			128			
	28	Práctica II	2°	Tbj Campo	4			128			
	29	Práctica III	3°	Práctica Docente	6			192			
	TOTAL					28	26	0		0	0
			DC 2015								
			DC 2019								

Tabla 2

Cuadro comparativo de la estructura curricular de los diseños curriculares 2015 y 2019

Nota: Cuadro de elaboración propia en base a los diagramas plasmados en los diseños curriculares 2015 y 2019 correspondientemente.

La meta principal de la formación docente es propiciar la mejora de la calidad educativa a través de la preparación de profesionales actualizados y altamente cualificados. Ello depara un proceso continuo que potencie el crecimiento y desarrollo profesional. Es así que los diseños curriculares para la formación docente son trascendentales para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los pilares en la formación docente es el campo de la práctica profesional, por medio de ella los aspirantes a docentes desarrollan las habilidades y destrezas fundamentales para desarrollar su trabajo eficazmente.

En primera instancia se analiza el campo de formación de la práctica profesionalizante del diseño curricular de nivel inicial para la formación docente 2015 de la Provincia de Jujuy.

La unidad curricular “Investigación en Entornos Diversos” tiene el nivel de concreción de Trabajo de Campo con una carga horaria semanal: 4 hs. cátedra / 2 hs.40 min reales y una carga horaria total: 128 hs. cátedra. / 85 hs. 20 min efectivas, su régimen de cursada se desarrolla de manera anual en el 1° año de la carrera. Se observa que no está presente en el diseño curricular 2019, en análisis posteriores se postulará si hubo un cambio de denominación o reconversión de aquella.

Mientras que, “El Rol Docente en Diferentes Contextos” asume el formato de Trabajo de Campo, la cual presupone una carga horaria semanal: 4 hs. cátedra/ 2 hs. 40 min reales, con una carga horaria total: 128 hs. cátedra. / 85 hs. 20 min efectivas, conlleva un régimen de cursado anual y se ubica en 2° año del programa de estudio. Se puede observar que dicha unidad curricular no prosigue su desarrollo en la estructura curricular del diseño propuesto para el 2019.

Por su parte, “Planificación e Intervención Didáctica” adopta el formato de Práctica Docente, con una carga horaria semanal: 4 hs. cátedra. / 2 hs. 40 min efectivas, suma una carga horaria total: 128 hs. cátedra. / 85 hs. 20 min reales. Tiene un régimen de cursada anual en el 3° año de la carrera. No tiene continuidad en el otro Diseño analizado.

“Residencia Pedagógica” sostiene el formato de Práctica Docente, computa una carga horaria semanal: 12 hs. cátedra. / 8 hs. reloj, sumando una

carga horaria total: 384 hs. cat. / 256 hs. reloj. Se desarrolla de manera anual en el 4° año del programa de estudio. Se observa que es la única unidad curricular que se conserva en el campo de formación de la Práctica Profesionalizante de ambos diseños curriculares.

Por último, en el presente diseño se encuentra “Sistematización de Experiencias” que se desarrolla como Taller con una carga horaria semanal: 4 hs. cat. / 2 hs. 40 min reloj, computando una carga horaria total: 128 hs. cat. / 85 hs. 20 min reales. Se cursa de manera anual en el 4° año de la carrera.

Ahora se analiza el Campo de Formación de la Práctica Profesional en el diseño curricular de la Formación de Profesores de Educación Inicial del año 2019 de la provincia de Jujuy.

“Práctica I” tiene el formato de Trabajo de Campo con un régimen de cursada anual en el 1° Año de la carrera. Cuenta con una carga horaria: 4 h cat. / 2 h 40 min reloj y suma un total de carga horaria de:

- Taller de Práctica: 103 h cat. (68 h 40 min reloj)
- Trabajo de campo en Escuelas asociadas: 25 horas cat. (16 h 40 min reloj)
- Carga horaria total: 128 h cat. / 85 h 20 min reloj

Esta cátedra no se encuentra contemplada en el diseño curricular anterior.

“Práctica II” se realiza como Trabajo de Campo con una cursada anual en el 2° Año. Presupone una carga horaria: 4 h cat. / 2 h 40 min reloj, lo que registra una carga horaria:

- Taller de Práctica: 103 h cat. (68 h 40 min reloj)
- Trabajo de Campo en Escuelas asociadas: 25 horas cat. (16 h 40 min reloj)
- Carga horaria total: 128 hs. cat. / 85 h 20 min reloj

Esta unidad curricular no se encuentra en el diseño curricular del año 2015.

En cuanto a “Práctica III” tiene el formato de Práctica Docente con un régimen de cursada anual ubicada en el 3° Año de la carrera con una carga

horaria de 6 h cá. / 4 h reloj, lo que implica una carga horaria:

- Taller de Práctica: 135 h cá. (90 h reloj)
- Trabajo de Campo en Escuelas asociadas: 57 h cá. (38 h reloj)
- Carga horaria total: 192 h cá. / 128 h reloj

Hace su aparición en el presente diseño curricular.

Por último, se encuentra “Residencia Pedagógica” que se sitúa en el 4° Año de manera anual y con el formato de Práctica Docente. Tiene una carga horaria de 12 h cá. / 8 h reloj, lo que suma una carga horaria:

- Talleres de Práctica: 154 h cá. (102 h 40 min)
- Residencia Pedagógica: 230 h cá. (153 h 20 min)
- Carga horaria total: 384 h cá. / 256 h reloj

Se puede evidenciar que el Campo de Formación Profesional sufre una reconversión significativa en su Estructura Curricular y en sus niveles de concreción.

Reflexiones

A modo de reflexión, se hace evidente que la preparación de los docentes es crucial para mejorar la educación social. En cuanto al énfasis en la práctica profesional, los diseños curriculares de Formación Docente Inicial para la Provincia de Jujuy del 2015 y el 2019 presentan diferencias significativas.

El diseño curricular del año 2019 presenta una fuerte apuesta a la propuesta de trabajo de campo y práctica docente, dejando de lado la modalidad de taller.

Entonces, surgen preguntas al pensar:

- ¿Cómo se desarrollan los trabajos de campo y la práctica docente en las escuelas asociadas?
- ¿Cómo se articula el trabajo con las prácticas docentes?

- ¿Qué diferencias encuentran los docentes en el campo de la práctica en este nuevo diseño curricular?

Estos interrogantes son tema para el avance de una nueva veta de investigación.

Referencias

- De Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, Mitos y Perspectivas*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Fernández Lomelín, A. (2007). El diseño curricular. La práctica curricular y la evaluación curricular (Adaptaciones de Propuestas de Varios Autores). En Fernández Lomelín, A. (comp.). *Diseño y evaluación curricular*. Dirección de Tecnologías de la Información. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Insaurralde, M. y Agüero, C. (2009). La formación de profesoras/es para la Educación Primaria: las decisiones centrales de los gobiernos nacionales de la década de los '90 y los post '90. ¿Cambios o enmascaramientos? En Vior, S., Misuraca, M. y Más Rocha, S. (comps). *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* (pp.207-234). Jorge Baudino Ediciones.
- Ley de Educación Nacional (N° 26.206). (Decreto 1938/2006 del P.E.N.). (2006, 14 de diciembre). Publicada en *Boletín oficial de la República Argentina* N° 31062, 27 de diciembre de 2006.
- Lineamientos Curriculares Nacionales (Resolución N° 24-CFE-07). (2007, 07 de noviembre).
- Resolución N°2352-E/15. (Ministerio de Educación Provincial). Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Inicial. 25 de febrero de 2015.
- Resolución N°13928-E/19. (Ministerio de Educación Provincial). Diseño Curricular Provincial del Profesorado de Educación Inicial. 2 de diciembre de 2019.
- Yuni, J. y Urbano, A. (2014). *Técnicas para investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Volumen 2. Editorial Brujas.

La formación inicial en Educación Maternal en el Profesorado de Educación Inicial

Andrea Beatriz Alvarez
Héctor Fernando Pereyra

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
abalvarez@fhycs.unju.edu.ar

La formación inicial en Educación Maternal en el Profesorado de Educación Inicial

Andrea Beatriz Alvarez
Héctor Fernando Pereyra

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
abalvarez@fhycs.unju.edu.ar

Fecha de recepción: 16-02-2024
Fecha de aceptación: 18-06-2024

Resumen

En este estudio nos centramos en la recontextualización de la Educación Maternal en el Profesorado de Educación Inicial durante la formación inicial, explorando las percepciones de las alumnas al respecto, y en el análisis del diseño curricular. Este trabajo es parte del proyecto de investigación "Las políticas de Formación Docente Inicial para el Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy: ¿Traducción o Puesta en Práctica en los Institutos de Educación Superior? (2007-2023)", financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy.

Utilizamos el modelo analítico de Stephen Ball, que destaca a docentes y estudiantes como actores clave en el proceso de políticas educativas. La metodología incluyó el análisis de documentos normativos y entrevistas a alumnas del Profesorado de Educación Inicial que realizaron la residencia en un Instituto de Educación Superior en la provincia de Jujuy en 2022.

Nuestra investigación indaga sobre la posición de la educación maternal en la formación docente para este nivel, tanto en el currículo como en la experiencia formativa de las estudiantes residentes. Concluimos que la educación maternal ocupa un lugar incipiente en la trayectoria formativa de las alumnas, caracterizada por la escasez de referentes teóricos y su breve inclusión en la práctica docente. Frente a esta limitada formación en educación maternal, proponemos fortalecerla a través del currículum como parte de una política educativa integral.

Palabras Clave: formación inicial, profesorado de Educación Inicial, educación maternal, política educativa

Introducción

En esta presentación nos focalizamos en la Educación Maternal y cómo fue recontextualizada en el Profesorado de Educación Inicial. Al respecto, examinamos la experiencia formativa de las estudiantes sobre esta temática y analizamos el diseño curricular. Este trabajo representa un avance en el proyecto de investigación llamado: “Las políticas de Formación Docente Inicial para el Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy: ¿Traducción o Puesta en Práctica en los Institutos de Educación Superior? (2007-2023)”, el cual está financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy.

El modelo analítico utilizado se basa en la perspectiva de Stephen Ball (2002), que ubica a los docentes y estudiantes como actores clave en el proceso de políticas educativas, considerando los factores institucionales y contextuales que influyen en su interpretación y aplicación.

Asimismo, los aportes en la sociología de la experiencia de Dubet y Martuccelli (1998) resultan esclarecedores en tanto nos permiten pensar en las diferentes estrategias que ponen en juego los actores cuando se sitúan en procesos de institucionalización.

La metodología adoptada consiste en el análisis de documentos normativos y entrevistas a alumnas del Profesorado de Educación Inicial que cursaron la residencia en un Instituto de Educación Superior en la provincia de Jujuy.

Llegados a este punto, resulta necesario mostrar el escenario donde se analizan las experiencias formativas de las seis estudiantes que cursaron su residencia en el año 2022. En este sentido, cabe señalar la implementación de la Resolución N°7239-E/17, por la cual se produce el cierre de la carrera del Profesorado de Educación Inicial durante los años 2018 y 2019 o la suspensión de las inscripciones en el primer año. También, el cambio del Diseño Curricular (Resolución N°2352/15) por otro, aprobado según Resolución N°1398/19, lo cual supuso la convivencia de dos planes de estudio en el Instituto. A este contexto, se agrega la pandemia del coronavirus que generó una situación de emergencia educativa que permitió ver las dinámicas y tensiones ya presentes en la educación argentina en general, y en formación docente en particular.

Nuestro objetivo es dar cuenta de la puesta en marcha de la educación

maternal en el Profesorado de Educación Inicial. En relación a esto nos preguntamos: ¿Cómo fue recontextualizada la educación maternal en el Diseño Curricular y traducido en la institución? ¿Qué característica tiene la experiencia formativa de las estudiantes para el desempeño en la educación maternal?

Pensar en la educación maternal implica reflexionar sobre las políticas educativas de los más pequeños. Tanto en Argentina como en el mundo se acepta que la educación es un derecho que comienza con el nacimiento y puede darse en espacios por fuera de la familia desde que el niño está en condiciones de separarse de su medio más cercano, ya sea la madre o su grupo de crianza. Coincidimos con Fernández Pais (2016) en aceptar la educación como derecho desde el nacimiento y mirar al niño desde su condición de educabilidad. Sin embargo, consideramos que es necesario revisar el legado histórico de la educación inicial que ligó el cuidado de la infancia pobre desde una concepción de filantropía, con el modelo basado en la visión moral de la miseria (Eroles, 2008).

Una nueva concepción enfrenta múltiples desafíos, por un lado, la Ley de Educación Nacional plantea la unidad pedagógica de la Educación Inicial desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años cumplidos, diferenciando el Jardín Maternal del Jardín de Infantes. Y, por otro lado, reconoce a la educación de gestión social como parte del sistema educativo. A todo esto, en el país se han habilitado circuitos por fuera de este sistema como los Centros de Desarrollo Infantil (CDI).

De esta manera, se definen circuitos paralelos dentro y fuera del sistema educativo delimitados por la condición socio económica de la niñez. A todo esto, los jardines maternos no han crecido tanto en el país como los destinados a la franja de tres a cinco años. Los maternos son muy pocos y los que hay, son de iniciativa privada. La tendencia es satisfacer las demandas de las familias para incorporarse a la vida productiva en detrimento de la creación de Jardines Maternos o Escuelas Infantiles (Fernández Pais, 2016).

Por su parte, Tedesco (2016) afirma que, desde el punto de vista político, la complejidad de la educación temprana se define a través del requisito de la *intersectorialidad* que demanda estrategias de acción. Esta involucra: educación, salud, familia, cultura, infraestructura y empleo, entre otras.

Desde el punto de vista educativo, esta complejidad expresa la necesidad de articular las distintas dimensiones de la personalidad (afectividad, cognición, motricidad), con las dimensiones sociales y culturales. Al respecto, la centralidad que ocupa la pedagogía en la definición de estrategias de educación temprana es fundamental. Asimismo, las exigencias que requiere el desempeño en el ámbito de la educación temprana implican un alto nivel de profesionalización.

Ahora bien, pensar la profesionalización supone de alguna manera volver la mirada sobre la formación de docentes para su desempeño en la educación inicial, y específicamente desde nuestro estudio para el Jardín Maternal, o mejor dicho para la educación maternal. Volveremos sobre este tema más adelante. Retomando el concepto de formación desde el enfoque de Ferry (1997), este requiere de un desarrollo personal, por lo cual uno se forma a sí mismo, pero necesita de mediciones variadas, entre ellas el currículum.

En definitiva, la aparición en la escena del nivel inicial en el sistema educativo nacional ya cumplió 30 años, desde su incorporación en la Ley Federal de Educación. En 2006, con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), los jardines maternos pasaron a formar parte del Nivel Inicial y se asignó al Estado el rol de garante de la educación de los recién llegados.

Por otra parte, la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995 planteó entre sus objetivos “Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo” (art. 4). En este sentido, la incorporación en la Educación Inicial del Jardín Maternal desde la LEN configura un nuevo escenario, y abre la necesidad de generar cambios en la formación inicial y desarrollo profesional del personal dedicado a la misma.

Finalmente, nos posicionamos en pensar la formación docente no solo para el desempeño docente en los jardines maternos sino también para la educación maternal, dado que la educación de los más pequeños desde los 45 días a los dos años, no siempre transcurre en los circuitos educativos formales del sistema educativo como ya se advirtió en párrafos anteriores.

Resultados

Primero, para caracterizar la Educación Inicial en Argentina contamos con el informe realizado conjuntamente por el Fondo Internacional de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Centro de Implementación de Políticas Públicas para la equidad y el crecimiento (CIPPEC) (2019), el cual sistematiza los datos recolectados a lo largo de varias indagaciones. De allí, nos interesa seleccionar a *los profesionales del nivel inicial en Argentina*, ya que combina nuestras dos categorías: educación inicial y formación docente. El mismo destaca “la ausencia de una mirada específica para los profesionales de nivel inicial en el país, explicando que la misma se debe a la falta de investigaciones, pero también a la fragmentación e incompletitud de la información estadística disponible”. (Cardini y Guevara, 2019, p.12).

a) La educación maternal en el Diseño Curricular

Desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), se elaboraron lineamientos curriculares que sirvieron de orientación y regulación de los diseños curriculares en las diferentes jurisdicciones. La organización de las instancias curriculares reemplazó a los *Trayectos*, dictaminado en la reforma de los 90, por los *Campos*. De este modo, se estableció el campo de formación general dirigido a una formación humanística y cultural. Se incluyeron en él unidades curriculares tales como Pedagogía, Sociología, Didáctica, Filosofía, entre otras. Mientras tanto, el campo de formación específica incluyó otros espacios curriculares: Literatura en la Educación Inicial, Matemática en la Educación Inicial, Sujeto de la Educación Inicial, etc., y resultó el de mayor carga horaria. Por último, el campo de la formación en la práctica profesional se orientó a la formación de habilidades para el trabajo en las instituciones y la enseñanza en las salas, con la implementación de talleres desde el primer año de estudios. Cabe mencionar la variedad de formatos de los espacios curriculares, cuyos contenidos fueron organizados en materias, talleres, seminarios, ateneos, trabajos de campos, pasantías y prácticas profesionales. También se acordó la cantidad de horas para los espacios de definición institucional según los intereses y las necesidades de los profesorado (Windler, 2017). De este modo, nos encontraríamos en presencia de una organización de la carrera de profesorado que comienza a

pensarse desde la perspectiva de la formación, donde el eje pasa de los saberes disciplinares correspondiente al *mundo de la enseñanza hacia el mundo de la formación*,¹ con el desarrollo de las capacidades requeridas para el ejercicio profesional. Aquí el plan de estudios contempla un espacio para la práctica a lo largo del tiempo, y donde la lógica curricular participa de la interacción conjunta entre la teoría y la práctica.

La formación docente pasa a ser el eje de los cambios propuestos. De allí que, como política en este campo, se proponen tres (3) áreas prioritarias de acción a corto y mediano plazo: Desarrollo institucional- Desarrollo Curricular (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial-Resolución CFE N°24/07) y Formación Continua y Desarrollo Profesional.

El Plan se fundamenta en la Resolución N°30/07 “*Hacia la institucionalidad del sistema de Formación Docente en Argentina*” Anexo I y “*Lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional*” Anexo II, que plantea sobre el planeamiento del sistema formador, la necesidad de priorizar la formación de recursos humanos, tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional.

Para dar nuevos y sólidos pasos en el proceso de transformación de la formación docente que se viene impulsando desde 2007, se acordaron federalmente las seis políticas sustantivas que articulan el Plan Nacional de Formación Docente. Este se integra a partir de 2012 en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Resolución CFE N° 188/12), expresión de la necesaria profundización del vínculo y la articulación sustantiva entre las políticas de los niveles para los cuales se forma y el propio sistema formador.

En base a estos lineamientos, y a partir de la elaboración de un solo currículum jurisdiccional por carrera de formación docente, se produce la renovación de los diseños curriculares para las carreras de formación correspondientes a todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Al mismo tiempo se da lugar a la prolongación de la carrera de Profesorado de Educación Inicial que pasa a tener cuatro años de duración. En este

1. Los conceptos de “mundo de la enseñanza” y “mundo de la formación” pertenecen a Barbier, 1999 citado por Mastache, 2018.

sentido cabe destacar el Diseño Jurisdiccional del año 2015, Res. N°2352-E-15, que cuenta con una nutrida participación de formadores de formadores en apoyo a los alumnos de Residencia. Sin embargo, este acompañamiento se pierde en el nuevo Diseño Curricular, Res. N°13928-E-19 vigente a partir del año 2020, afectando probablemente a los procesos de andamiaje de los estudiantes en su proceso formativo. En relación a la Educación Maternal el DC del 2015, no la contempla como un espacio curricular específico ni tampoco la propone como alternativa para la selección de Unidades curriculares de definición institucional que se ubican en el tercer y cuarto año de la carrera. Asimismo, tampoco aparecen contenidos relacionados con la Educación Maternal a trabajar en el trayecto de la práctica docente. Sin embargo, cabe destacar que este DC incorpora contenidos relacionados con la temática en cuestión en dos espacios curriculares: Didáctica de la Educación Inicial (formato taller con 5 hs. cátedra anual) y Educación Temprana (formato seminario 4 hs. cátedra cuatrimestral), ambos espacios se posicionan en el Campo de la Formación Específica en el segundo año del plan de estudios. Se observa, en este DC una emergencia de la educación maternal en el DC jurisdiccional con un escaso tratamiento del mismo en la propuesta formativa de las estudiantes.

El Plan Nacional de Formación Docente (2016-2021) aprobado por Resolución del CFE N° 286/16 planteó un nuevo escenario, que fue problematizado por algunos autores como Birgin (2016), y que consideró algunos tópicos: el recorte al presupuesto al INFD; la evaluación y el reordenamiento del sistema formador. El 26 de octubre de 2017 en el Boletín Oficial de la Provincia se publica la Resolución N°7239-E/17 "*Plan Integral de Mejora del Sistema Formador Provincial*", cuyo art. 5 manifiesta la suspensión de la inscripción a primer año de los Profesorados de Educación Inicial, y de otros; sin explicitar cuándo sería la reapertura de los mismos. Luego de la conflictividad desatada en los IES por esa resolución inconsulta (Alvarez, Paz y Pereyra, 2022), en el año 2019 se aprueba el Mapa de Oferta del Sistema Formador en la provincia mediante la Resolución N° 13383-E/19.

Por otra parte, el INFD propuso como objetivo propiciar una formación más centrada en el desarrollo de capacidades y en los desafíos de la práctica

docente. En este marco, se aprobó el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (CFE, Resolución N° 337/18).

En línea con este Plan, una de sus prioridades fue “garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida”. De esta forma, el INFD genera el Sistema de Planificación de la Formación Docente (PLAFOD) y el Sistema de Gestión de Institutos Superiores (SIGIS). Sin embargo, para interpretar esta planificación, en perspectiva con las políticas llevadas adelante por el INFD, es necesario mencionar otra de las prioridades de esta agenda: fortalecer las prácticas de los directivos y docentes en ejercicio. Estas dos prioridades, van a dar lugar a los distintos marcos regulatorios en Jujuy, caracterizada en la Memoria del INFD (2016-2019) como una de las provincias junto a Mendoza que más avanzaron en la agenda.² Uno de ellos es la Resolución N° 13383-E/19, y otras a nivel curricular, que en el caso del Profesorado de Educación Inicial corresponde a la Resolución N°13928-E/19. Con respecto a nuestro tema, en este Diseño Curricular la educación maternal adquiere visibilidad con un espacio propio denominado justamente Educación Maternal que se ubica en el segundo año del plan de estudios, tiene el formato materia y una carga horaria de cuatro horas cátedra en el segundo cuatrimestre. Además, en este documento curricular se mencionan contenidos relacionados con la educación maternal en otros espacios como Sujeto de la Educación Inicial y Didáctica de la Educación Inicial. En el campo de la práctica no existen referencias explícitas al ejercicio de la práctica docente en los jardines maternales.

Cabe destacar en ambos diseños curriculares la escasa bibliografía que se recomienda para el tratamiento de temas relacionados con la educación maternal. Quizás esta ausencia se deba a la escasa e incipiente producción de conocimientos sobre este tipo de educación por lo menos en nuestro país. En este sentido, resulta necesario recordar el hecho de que la mayor parte de docentes para este nivel se forman en institutos de educación superior y no en ámbitos universitarios, que son los que tradicionalmente aportan a la producción del conocimiento. La escasa visibilidad de la

2. Cabe mencionar, que en estos años el gobernador de la provincia es Gerardo Morales, quien pertenece a “Juntos por el Cambio”, misma coalición política que el expresidente Macri.

educación maternal en los diseños curriculares, y en la formación docente en general, tiene su correlato en su invisibilidad en el sistema educativo. En efecto, en el país no existe un registro de la cantidad de instituciones que se dedican a la educación de niños de 0 a 2 años, tampoco de la cantidad de matrícula y docentes dedicados a su educación. A esto se suma la escasa regulación del funcionamiento de los jardines maternos, que pertenecen a diferentes reparticiones públicas, privadas y comunitarias. En relación con esto, cabe mencionar la reciente sanción de la Ley N° 27.064 por el Congreso de la Nación el 4 de diciembre de 2014, la cual regula las condiciones de funcionamiento y supervisión pedagógica de las instituciones no incluidas en la enseñanza oficial que brindan educación y cuidado de la primera infancia, desde los cuarenta y cinco días (45) hasta los cinco (5) años, cuyos efectos en la calidad educativa de los más pequeños aún se desconoce.

a) La educación maternal en las voces de las alumnas residentes

Por otro lado, los resultados de las entrevistas realizadas a estudiantes que cursaron la residencia en un IES del interior de la provincia en el año 2022 dan cuenta de la realización de un breve período de prácticas docentes en jardines maternos “dos semanitas”. Como un dato interesante es la referencia al material trabajado para realizar la residencia en el jardín maternal una alumna expresa: *“La Profe nos dio a las chicas, nos mandó por PDF una cartilla de maternal, están muy buenos, con las actividades, es puro juego no más”*. (Entrevista N 2). Otra, estudiante afirma:

Porque como nos hacen ir, este año nos hicieron ir al maternal y yo creo que nos falta mucho, mucha práctica y mucha más enseñanza de esa materia. Porque no es lo mismo Nivel Inicial, jardín de cuatro y 5 que un maternal que tienen niños de 2 años de 1 año. Entonces, yo a esa materia se la pondría anual. Esa mejora sí lo haría. Porque nosotros cuando fuimos este año, si ahí me di un choque. Primero fuimos al Jardín de Infantes que bueno, teníamos enseñanza de eso, pero cuando vamos a Jardín Maternal, es otra realidad, tenés que cambiar pañales, tenés que darle la comida, tenés que estar. No, es otra realidad. (Entrevista N°3).

A la luz de lo expresado por la estudiante “nos falta mucho, mucha práctica”, vuelve a la escena una histórica tensión entre teorías y prácticas en la formación docente. Para profundizar este tema, agregamos lo señalado por otra estudiante:

Creo entre los cambios uno que fue positivo es el de Educación maternal. Para mí fue importante. Luego de la asimilación pude estudiar acerca del jardín y su diseño curricular, los campos de experiencias, la organización curricular (...).

La experiencia fue la de maternal, antes era teoría ahora la práctica estaba presente, era mejor. (Entrevista N° 6)

Al respecto, Davini (1995) manifiesta que no se trata de reivindicar un practicismo, sino reconocer la práctica educativa como objeto de conocimiento para que los estudiantes encuentren conexiones entre las investigaciones sistemáticas y los procesos reales en las aulas y los jardines.

En síntesis, desde una primera aproximación a las percepciones estudiantiles de su experiencia formativa en educación maternal se puede apreciar: a) escaso tiempo de formación en el tema, b) débil instrumentación teórica, c) valoración de la educación maternal para su ejercicio docente.

Conclusiones

En los últimos años, se observa la tendencia a incorporar contenidos y saberes relacionados con la educación maternal en el currículum formal del Profesorado de Educación Inicial en los Institutos de Educación Superior.

Sin embargo, se advierte desde las voces de las estudiantes residentes entrevistadas que tienen pocos conocimientos y/o muchas inseguridades en relación a los saberes necesarios vinculados con el diseño y la práctica pedagógica en educación maternal, lo cual muestra la escasa sistematización y objetivación de los saberes relacionados con este campo. El recorrido realizado, evidencia que la formación en este es emergente.

Por otra parte, desde el punto de vista político será necesario que la formación docente contemple la necesaria “interseccionalidad” de la educación temprana, que supone considerar las dimensiones de salud,

educación, familia, empleo, infraestructura, cultura, entre otras. En este sentido, urge una formación multidimensional. Necesitamos la generación de *dispositivos de formación* (Anijovich, 2009) que den respuesta a la complejidad que reclama el desempeño en la educación de los más pequeños, donde la diversidad de contextos no se convierta en la justificación para la desigualdad de la oferta educativa.

Referencias

- Alvarez, A. B., Paz, V. M. y Pereyra, H. F. (2022). Las políticas de formación docente inicial desde la perspectiva del sistema formador y el mapa de oferta del Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V(5), 11-20.
<https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Ball, S. J. (2002). *Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica*. (Trad. Estela Miranda). Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2(2-3), 19-33.
- Birgin, A. (2016). ¿El INFOD en jaque? Deudas, debates y perspectivas. *Conversaciones necesarias. Anuario de Publicaciones* (pp. 82-87). Editorial UNLZ.
- Cardini, A. y J. Guevara (2019). Los profesionales del nivel inicial en Argentina. En C. Steinberg, y A. Cardini (Dir.), *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina* (pp.17-55). UNICEF-CIPPEC.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Eroles, C. (2008). Los derechos del niño son derechos humanos. En C. Eroles, A. Fazio y G. Scandizzo, *Políticas Públicas de Infancia. Una mirada desde los derechos* (pp.11-54). Espacio.
- Fernández Pais, M. (2016). Reflexiones en torno a las políticas públicas de educación de los más chicos. En L. Pitluck (coord.), *Las propuestas educativas y las secuencias didácticas en el Jardín Maternal* (pp.101-119). Homo Sapiens.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Novedades Educativas.

Referencias

- Mastache, A. (2018). Del mundo académico al mundo profesional: entre brechas y puentes. En R. A. Menghini, M. Negrin y S. Guillermo (Comps), *Prácticas preprofesionales universitarias* (pp 41-52). Homosapiens / Ediuns.
- Tedesco, J.C. (2016). Prólogo. En L. Pitluck (Coord.), *Las propuestas educativas y las secuencias didácticas en el Jardín Maternal* (pp.15-18). Homo Sapiens..
- Windler, R. (2017). La formación de docentes de nivel inicial. características y principales cambios en los últimos años. *Voces en el Fénix* 8(66). <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/numero-66/>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. INFOD. *Memoria del Instituto Nacional de Formación Docente*(2016-2019)(s.f.). <https://www.educ.ar/sitios/educar/resources/150828/memoria-del-instituto-nacional-de-formacion-docente-2016-2019/download>

Marco legal

- Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006). Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en todo el territorio de la nación argentina, consagrados en el artículo 14 de la Constitución Nacional y los Tratados internacionales incorporados a ella. Boletín Oficial N°31062, 14 de diciembre de 2006.
- Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Establece las disposiciones del Sistema de Educación Superior argentino, 07 de agosto de 1995.
- Ley Federal de Educación 24.195 (1993). Regula el derecho de enseñar y aprender en el territorio nacional, 14 de abril de 1993.
- Ley N° 27064 (2014). Ley de regulación y supervisión de instituciones de educación no incluidas en la enseñanza oficial, 4 de diciembre de 2014.
- Desarrollo Curricular -Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. (Resolución N° 24 Consejo Federal de Educación). (2007).

Referencias

- Hacia la institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina Anexo I, y Lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional Anexo II (Resolución N°30 Consejo Federal de Educación). (2007, 29 de noviembre)
- Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Resolución N° 188 Consejo Federal de Educación). (2012).
- Plan Nacional de Formación Docente (2016-2021) (Resolución N°286 Consejo Federal de Educación). 2016, 23 de agosto).
- Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (Resolución N° 337 Consejo Federal de Educación). (2018).
- Plan Integral de Mejora del Sistema Formador Provincial (Resolución N°7239-E-17 Ministerio de Educación Provincial). (2017, 26 de octubre).
- Mapa de Oferta del Sistema de Formación Inicial Docente (Resolución N°13383 Ministerio de Educación Provincial). (2019, 20 de septiembre).
- Diseño Curricular Provincial del Profesorado de Educación Inicial (Resolución N°13928 Ministerio de Educación Provincial). (2019, 2 de diciembre).
- Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Inicial (Resolución N°2352 Ministerio de Educación Provincial). (2015, 25 de febrero).

El rol de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de la residencia pedagógica de un Profesorado de Educación Inicial

Gloria Edith Cano
Daiana Nahir Olivera

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
gloriacano21@gmail.com

El rol de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de la residencia pedagógica de un Profesorado de Educación Inicial

Gloria Edith Cano
Daiana Nahir Olivera

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
gloriacano21@gmail.com

Fecha de recepción: 26-02-2024

Fecha de aceptación: 12-07-2024

Resumen

El presente escrito se constituye en un avance del proyecto de investigación denominado “Las políticas de Formación Docente Inicial, Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy: Traducción o Puesta en práctica en los Institutos de Educación Superior (2007- 2023)”, financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy.

En esta oportunidad, el objetivo es describir y analizar el rol de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC, en adelante) en el campo de la formación docente inicial de un grupo de estudiantes, priorizando la Residencia Pedagógica. Además, se identificarán los dispositivos o herramientas utilizados durante su trayectoria en un contexto de pandemia y post pandemia. Se considera que las transiciones que atraviesa el Profesorado de Educación Inicial, debido a las políticas educativas provinciales, también juegan un factor fundamental.

El abordaje metodológico se basa en un diseño cualitativo a través del análisis e interpretación de

seis entrevistas realizadas a las alumnas del Profesorado de Educación Inicial, lo que representa aproximadamente un 75 % del total, y quienes cursaron su Residencia durante el año 2022. A partir de las voces de las entrevistadas, se puede expresar como primeras aproximaciones a los resultados, que se centran en el acceso y uso de las TIC, desempeñando un papel fundamental y estratégico que permitió que el grupo de estudiantes no pierdan la vinculación pedagógica y que los docentes desarrollen habilidades tecnológicas y didáctico-pedagógicas, las cuales tuvieron que ser integradas. Por ello, los conceptos de virtualidad y TIC son percibidos como fundamentales para el cursado, como así también, para la comunicación institucional entre los actores.

Palabras Clave: formación docente inicial, tecnologías de la información y la comunicación, virtualidad, residencia pedagógica.

Introducción

Este artículo presenta un avance del proyecto de investigación “Las políticas de Formación Docente Inicial en la provincia de Jujuy: Traducción o Puesta en práctica en los Institutos de Educación Superior (2007- 2023)” financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy, en el marco de la Ley Nacional de Educación N°26.206/06, que destaca la importancia de las políticas educativas en la formación docente dirigidas a los Institutos de Educación Superior, especialmente las de la formación docente inicial y continua.

Este trabajo busca describir y analizar el rol de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC de ahora en adelante) en la formación inicial de un grupo de estudiantes residentes. A partir de allí, identificar cuáles fueron los resultados del uso de los dispositivos o herramientas a la que accedieron tanto estudiantes como docentes en un contexto tan atípico de pandemia y pospandemia.

Por ello, este avance es producto del análisis de entrevistas a 6 (seis) estudiantes residentes, lo que representa un 75% del total que cursan el Profesorado de Educación Inicial en un Instituto de Educación Superior situado en el interior de la provincia de Jujuy. De manera que se continuará profundizando en el análisis de las experiencias y percepciones de los estudiantes, a fin de obtener conclusiones y recomendaciones para la mejora de la formación inicial en este campo.

Metodología

El abordaje metodológico corresponde al tipo cualitativo. Ya que este tipo de metodología es pertinente al proceso de interpretación, que a su vez permite interactuar como intermediario entre los significados y la acción misma. Ciertamente, Tylor y Bogdan (2009) plantean que se trata de un proceso dinámico, porque la manera que una persona interprete algo dependerá de los significados de que se disponga y de cómo se aprecie una situación.

Dichos significados se re-construyen a través del análisis e interpretación de las seis entrevistas realizadas a estudiantes del Profesorado de Educación Inicial, lo que equivale a un 75 % del total, que cursaron la residencia en el año 2022, en un Instituto de Educación Superior del interior de la provincia de Jujuy y en relación a un marco referencial

proveniente de la pedagogía de la formación docente que involucra las experiencias en la formación docente inicial y el rol de las tecnologías.

Para lo anterior, el instrumento de recolección de datos seleccionado fue la entrevista semiestructurada. Partiendo de entender que la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa (Savin, Baden y Major, 2013; y King y Horrocks, 2010, citado en Sampieri y otros, 2014) la entrevista semiestructurada permite a través de las preguntas y respuestas, lograr una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Janesick, 1998 citado en Sampieri y otros, 2014). Por ello, en este caso se trató de ofrecer un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantener la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos de dicha investigación a través del diálogo. Además, la lectura de documentos y textos de la pedagógicos del estudio de la formación docente inicial y continua en relación a las tecnologías.

Residencia Pedagógica, en contexto de la Política Educativa

Antes de continuar, es necesario comentar brevemente que el equipo de investigación del cual el texto forma parte se interesa por las transformaciones en el campo de la Formación Docente Inicial y Continua en las últimas décadas -entre 2007 y 2023-, en especial en relación con la Ley Nacional de Educación N° 26.206, en escenarios configurados por las políticas educativas de gobierno de distinto signo político. Por ello, se pretende indagar acerca de la trayectoria de la política de formación inicial de la carrera del Profesorado en Educación Inicial, priorizando el contexto de la puesta en práctica en los Institutos de Educación Superior (IES, en adelante) de la provincia de Jujuy, focalizándose en esta oportunidad en uno del interior de la provincia de Jujuy.

Con este panorama a raíz de las políticas educativas dirigidas a este nivel educativo es que, en ese sentido, tanto las políticas gubernamentales como las relaciones políticas dentro de la institución influyen en el cotidiano escolar, aunque no lo determinan en su totalidad. Esto genera una realidad compleja de la institución escolar, que se vislumbra en un interjuego dinámico entre la norma oficial y la cotidianeidad.

En la legislación provincial, particularmente el Diseño Curricular Jurisdiccional (2020) Res. N°13928, la Formación Docente Inicial es definida y dirigida a los futuros profesionales de la educación como “un conjunto de saberes básico e indispensables para una intervención pedagógico-didáctica estratégica en diferentes escenarios sociales en los que se desenvuelven los procesos de escolarización”. (D.C.p.9).

La concepción abordada desde el documento oficial le asigna a la instancia de Formación Docente Inicial ser poseedora de saberes indispensables para la futura intervención profesional en la escolarización

Centrándonos en la última instancia de la Formación Docente Inicial, el caso de la Residencia Pedagógica, suele ser una instancia primordial en la vida académica del estudiante, retomamos un estudio interesante sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo dado que es el momento educativo por el que transcurrían los estudiantes entrevistados. Al respecto la autora Andreozzi (1998) expresa que «las situaciones de formación en la práctica implementadas durante la carrera, constituyen “hitos” significativos del propio trayecto de socialización profesional». (p.34). Lo que se relaciona además con el impacto que en los sujetos tiene el primer contacto con el mundo del trabajo, para su significación con las prácticas profesionalizantes que llevan a cabo.

Desde esta perspectiva, la residencia se ubica en el campo de las experiencias de formación para el trabajo, tal como señala Ferry (1997):

La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje (...) la formación consiste en encontrar “formas” para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone: (...) conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, concepciones del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar etc. (p.54)

Lo anteriormente planteado se condice con lo que expone el Diseño Curricular (2020) de la Provincia de Jujuy a cerca de la Residencia Pedagógica:

(...) esta unidad curricular se constituye en integradora del recorrido formativo realizado hasta el momento, y posiciona al futuro docente con la práctica profesional. En este periodo deberá tomar un conjunto de decisiones macro y micro, programadas e inesperadas, propias de los procesos de enseñanza que deberán ser deliberadas y fundamentadas a partir de lo aprendido.

(...) De allí que la instancia de Residencia Pedagógica deberá articular espacios de diseño, acción y reflexión que permitan la reconstrucción crítica de la experiencia singular y colectiva para la construcción de saberes significativos de la práctica profesional docente (D.C: p. 60)

A partir de esta mirada teórica sobre la residencia como formación en la práctica es que resulta significativo los conocimientos que se producen en esta etapa, por la experticia generada en ella que permite encaminar hacia el desarrollo profesional de los futuros profesionales.

En el año 2020 en el país se declaran determinadas restricciones como el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO, en adelante), el uso del barbijo o tapabocas y el uso constante de alcohol en gel en las manos, entre las principales medidas. Sin embargo, es inevitable no hacer mención a las consecuencias de dicho periodo, donde el mundo entero ha sufrido las consecuencias de la pandemia que ha provocado el virus llamado SARS-CoV-2.

Como así también desde marzo de 2021 se decretó el DISPO (en adelante) considerado el distanciamiento social, preventivo y obligatorio que permitía una apertura parcial, un mayor desarrollo de la mayoría de las actividades económicas y sociales, pero cumpliendo los protocolos sanitarios establecidos en cada jurisdicción. Todas estas etapas fueron vivenciadas de forma indistinta en la vida académica, pero con algo en común, la mediación de las tecnologías necesariamente.

Entonces, es desde este contexto que se pretende comprender cómo los sujetos experimentaron, los procesos, sentires, resistencias, negociaciones, tensiones, conflictos entre otros, que tienen lugar en la cotidianidad del profesorado.

Sumado a que, en el marco de análisis del contexto provincial, retomamos a la autora Álvarez (2022) quien analiza que durante el año 2019 en Jujuy se aprueba el Mapa de Oferta del Sistema Formador, mediante la Resolución N°13383-E/19. Esto significó la reducción de la oferta de la carrera de Profesorado de Educación Inicial, y la disminución de comisiones. Cabe aclarar que este reordenamiento es el segundo que tiene lugar en la provincia, el primero corresponde al Decreto Provincial 6523/98 de los 90, producto de la reforma educativa, motivo por lo cual trajo consecuencias para la vida institucional y académica de los estudiantes.

El rol de las Tecnologías de la Información y Comunicación en contexto

Las nuevas (o no tan nuevas) tecnologías han revolucionado todos los ámbitos de la sociedad, en donde la educación no está ajena sino directamente relacionada. Sobre todo, por la mediación establecida en los procesos de enseñanza-aprendizaje que en situación de pandemia se vieron complejizados.

Tal complejización fue consecuencia de la pandemia en donde el traslado del aula a los domicilios modificó la manera de enseñar y de aprender, a través del acceso, uso de las tecnologías y entornos virtuales. A partir de esta situación cada institución tomó decisiones según sus posibilidades para ajustarlas a sus recursos, la de los docentes y los estudiantes a fin de mantener una educación sustentada por medio de la virtualidad.

Con escuelas e instituciones del sistema educativo cerradas y trasladadas a los domicilios, se transformó en “clases en pantuflas”, en los primeros meses de ASPO. Como lo expresa la autora Terigi (2020), al respecto:

Tenemos educación en los hogares comandada por la escuela. Que han tomado principalmente la forma de asignar tareas, recibir y corregir las tareas, hacer devoluciones y los que se van animando o tenían más experiencia en entornos como este, por ejemplo, arman encuentros con todos sus alumnos o con grupos más chiquitos. Enviar mensajes de audio, grabar videos con su celular, tratando de sostener una relación pedagógica, con alumnos (...) (p.111).

Si bien el fragmento estaba dirigido a los niveles obligatorios, claramente se mencionan aspectos comunes en relación a la educación superior, como ser en principio, las acciones, los recursos y herramientas mencionadas, por lo que entonces existieron puntos de encuentro en los diferentes niveles educativos.

A continuación, se extraen algunos fragmentos significativos que aluden a los aspectos mencionados, pero teniendo en cuenta el rol atribuido a las tecnologías. Haciendo principalmente foco en los fragmentos reiterativos de los entrevistados que apuntaron a la novedad, a lo nuevo. Por ejemplo: *“La virtualidad fue un nuevo aprendizaje, sobre todo reconocer que es parte de la tecnología”* (E-1, diciembre 2022, p.1).

Si bien las tecnologías no son tan nuevas, en el campo educativo, la experiencia en un contexto de emergencia sanitaria pareciera que todo se tornó nuevo. En este sentido, algunos autores se refieren a las tecnologías de la información y la comunicación como nuevos entornos de aprendizaje en la educación superior, aduciendo que por su impacto en la educación «son desarrolladoras de competencias necesarias para el aprendizaje y generadoras de habilidades para la vida; sin embargo, es importante también considerar los retos que se deben vencer para que (...) garantice el acceso a los avances tecnológicos en condiciones asequibles» (Sánchez, Añorve y Alarcón, 2017, p.3). Un estudiante así lo mencionaba:

Creo que las docentes también se han adaptado, porque no todas las chicas tenían conectividad, entonces, si mandan un trabajo y... Fueron pocas las veces que tuvimos clase virtual y cuando teníamos clases virtuales avisaron con anticipación para que las chicas que no tenían conectividad sepan qué día, busquen la forma de conectarse o paguen. (E.3, diciembre 2022, p.5)

Estos nuevos entornos fueron en el que se desarrolló la vinculación pedagógica pero también el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual consistió en adquirir ciertas habilidades digitales que son parte necesaria también de la vida misma. A su vez, es imprescindible que los docentes se adapten al uso de las nuevas tecnologías y al desarrollo de medios de transmisión innovadores, que se ajusten a las crecientes necesidades de comunicación, para poder incorporarlos de manera efectiva al proceso de

enseñanza-aprendizaje. De esta manera los autores Sánchez, Añorve, Alarcón (2017), señalan que tanto docentes como estudiantes tendrán, entonces:

transitar en un entorno de basta información, donde deberán ser capaces de analizar, tomar decisiones y dominar nuevos ámbitos del conocimiento en una sociedad cada vez más tecnológica. En este contexto, el aprendizaje es permanente, en colaboración con otros individuos utilizando las diferentes tecnologías de la comunicación e información. Para que los estudiantes puedan adquirir conocimientos y habilidades esenciales para su desarrollo que los haga competentes, deberá pasarse de una enseñanza centrada en el profesor, a una centrada en el estudiante (p.6).

Es decir, la mediación de las TIC no solo implicó la adquisición de conocimientos sino además de habilidades y competencias digitales, lo cual comprende aspectos como ser la toma de decisión, el trabajo grupal, el acompañamiento del docente, entre otros.

Afirmando lo anterior es que, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior se expone que «los estudiantes deben asumir la responsabilidad de ser un participante activo en el apoderamiento del conocimiento, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, hacer, trabajar en equipo, a ser solidario, tomar decisiones, resolver problemas, etcétera» (UNESCO, 1998, p.4-5). Para lograr tales competencias se debieron dar ciertas condiciones de cómo ser tener los recursos necesarios, y mantener la infraestructura institucional tanto del estudiante como del docente lo cual fue indispensable porque adquirieron conocimientos y nuevas herramientas, al respecto otro estudiante añade:

Aunque fueron años difíciles, pude adquirir conocimientos y manejo de nuevas herramientas digitales ya que pude reflexionar lo necesario que son para mi formación. Estar en la virtualidad me resultó un gran desafío para innovar e idear distintas estrategias para brindar una educación de calidad a los infantes a través de las pantallas. (E-5, diciembre 2022, p.3).

La primera oración insiste en lo nuevo, pero ampliando en palabras como conocimientos y herramientas digitales. La segunda presenta un aspecto más pedagógico didáctico, ligado a la innovación estratégica a la hora de dar clases a través de las tecnologías. En palabras de Sánchez, Añorve, Alarcón (2017), nos parece interesante resaltar que:

La labor que desarrollan los docentes de instituciones de educación superior incide de manera significativa en la formación de los estudiantes, y son estos quienes muestran el camino para que los estudiantes se apropien del conocimiento; por tanto, el empleo de recursos tecnológicos durante el proceso de enseñanza aprendizaje permitirá a los estudiantes solucionar de manera efectiva los problemas que se les presenten, podrán mejorar sus destrezas y habilidades en el desarrollo de sus actividades académicas y personales. (p.9)

De esta manera, en este caso el proceso de enseñanza y aprendizaje juegan un papel importante conjuntamente con las tecnologías de la información y comunicación como apoyo en la interacción con actividades didácticas que integran lo visual, novedoso e interactivo; incentivando el uso de aplicaciones, plataformas y redes sociales; además promoviendo nuevas formas de enseñanza al fomentar el uso de aplicaciones, plataformas y redes sociales, así como al promover nuevas metodologías de enseñanza y facilitar el acceso a la información y la comunicación, se propicia el desarrollo de actividades prácticas en el ámbito docente.

Un ejemplo de ello son las videoconferencias, las cuales brindan un servicio que conecta a un grupo de personas a través de sesiones interactivas para visualizar y escuchar una conferencia, por lo que cabe destacar el reconocimiento de tal mediación como fundamental para su formación.

Entonces, es necesario afirmar que las Tecnologías de la información y Comunicación engloban todo el conjunto de herramientas digitales y tecnológicas que facilitan el acceso, el procesamiento y la transmisión de información. Estas incluyen computadoras, internet, software educativo, dispositivos móviles y más. Desde su surgimiento, las TIC han revolucionado nuestra forma de comunicarnos, acceder al conocimiento y realizar diversas tareas cotidianas. Incluso en la educación. Así lo afirmaban la autora Birgin (2020, citado en Dussel 2020):

Más allá de las condiciones materiales –a las que ya hemos hecho alusión–, nos preguntamos por la relación con el saber que construyen los y las estudiantes en la situación actual, novedosa tanto para ellos como para sus enseñantes. (...) el sujeto construye una relación con el saber en referencia a su historia, a sus expectativas, a sus antecedentes, a su concepción de la vida, a sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los demás. En la relación con el saber se ponen en juego relaciones con el mundo, con uno o una misma y con los otros (p.196).

En contexto de ASPO la mayor parte de los educadores se vieron enfrentados a la necesidad de adquirir rápidamente saberes tecnológicos y –lo que es más impactante– nuevas formas de comunicación con sus alumnos. Por ello, la autora Puigrós (2020, citado en Dussel, 2020) plantea que:

Desde el primitivo uso del teléfono para hacer llegar tareas escolares a los chicos, (...) hasta WhatsApp, videoconferencias y aulas informáticas, rompieron una rutina que llevaba ya más de un siglo y medio. El salto tecnológico fue desigual e inorgánico, pero muy amplio (p.37).

En relación con ello, una de las estudiantes entrevistadas comenta: *“Tener que aprender a utilizar los diferentes medios de comunicación ya sea meet, zoom (...) La adaptación a clases bimodales. El manejo de diferentes medios de comunicación y creación de documentos digitales”* (E-2 p.4).

La mediación para la comunicación impactó de tal modo las formas de vida y de la sociedad en sí misma, que la escuela no puede quedar al margen. No se trata simplemente de la creación de tecnología para la educación, de la recepción crítica o de la incorporación de las informaciones de los medios en la escuela. Siguiendo a Litwin (1994) se trata de entender que «se han creado nuevas formas de comunicación, nuevos estilos de trabajo, nuevas maneras de acceder y producir conocimiento. Comprenderlas en toda su dimensión nos permitirá generar buenas prácticas de enseñanza para el hoy» (p.149).

Asimismo, en el mundo virtual la gestión del contenido tiene particularidades, potencialidades y límites diferentes al contenido del mundo analógico. Ahora bien, el papel de los docentes a cargo de la unidad curricular de Residencia fue clave para que se puedan desarrollar las clases mediadas. Fue así como una estudiante expresó lo siguiente: *“Rescato el uso de las TICS en la práctica, los profesores siempre estuvieron atentos a que pudiéramos aprender más de las tecnologías”* (E-3, diciembre 2022, p.6).

En este sentido, la coyuntura actual permitió generar una gran variedad de materiales didácticos y recursos diseñados especialmente para la educación en contexto de virtualidad. Los docentes tuvieron el arduo trabajo de seleccionar recursos e interpretarlos a la luz de sus propuestas educativas. Una entrevistada comentaba: *“Nos enviaba la profe material para leer. Luego hacíamos un encuentro virtual y allí exponíamos. Luego se enviaba el trabajo, o se exponía. Los profesores entre la semana nos enviaban mensaje.”* (E-3, diciembre 2022, p.1)

Lo interesante de lo anterior es que se describen momentos, la virtualidad y los recursos digitales reafirmando la mediación de las tecnologías como “medio para” es decir, la mediación. Para ello se tenían en cuenta diversos recursos. Según los autores Littlejohn, A., Falconer, I. y McGill (2012, citados en Carmada 2016) se consideran contenidos educativos digitales los siguientes tipos de recursos: “Recursos digitales simples (ej., una imagen, un video, un audio), recursos informativos; objetos de aprendizaje-articulación de recursos). También consideran como contenido educativo los softwares, las aplicaciones y las plataformas o ambientes diseñados con estos fines.

En este sentido, pensar en recursos educativos digitales es abrir la posibilidad de los trabajos educativos con materiales reusables, generativos, adaptables y escalables y a una enorme circulación del saber a escala planetaria. En tales sentidos dos estudiantes añaden: *“Sí, teníamos el Classroom. Después había otro pero que no se logró usar ése. Classroom no más y después era con texto Whatsapp...”* (E-2, diciembre 2022, p. 5).

“Videos, Imágenes, diferentes tipos de documentos digitales Word - Powerpoint. Etc. Recursos didácticos, diferentes tipos de juegos.” (E-3, diciembre 2022, p.3).

Aparecen mencionados en este escenario además de recursos y herramientas digitales, una ampliación de otros medios necesarios y estratégicos como ser las plataformas educativas. En las voces se visibiliza que, ante todo, es evidente que los diferentes actores involucrados en las instituciones fueron una pieza clave para el abordaje pedagógico en el contexto de pandemia y pospandemia, Por todo lo anterior, el rol de las TIC en el profesorado significó un medio de vinculación, además como medio para lograr objetivos, pero también como tema a enseñar porque existieron la resolución de acciones técnicas donde los docentes ocuparon un rol fundamental.

Lo descrito no sería mencionado si no hubiese sucedido la emergencia sanitaria, seguramente el proceso sería más lento. Teniendo en cuenta que, durante la última década, la inclusión de las TIC en la educación, el incremento de la conectividad y el acceso a dispositivos de las y los estudiantes -celulares, computadoras obtenidas de programas de distribución- dejaron abierta la posibilidad de que las actividades fuera de la escuela tuvieran lugar en espacios virtuales en todos los niveles de enseñanza y, de esta manera, reorientaron y diversificaron las posibilidades de planificación del aprendizaje.

Algunas reflexiones finales

En el campo educativo tanto a nivel nacional como jurisdiccional surgieron múltiples aportes, sugerencias y lineamientos por parte de las autoridades de educación dada la emergencia epidemiológica mundial, la mayoría dirigidas al docente en relación al uso de las tecnologías y la virtualidad. A la par, se fueron desarrollando múltiples experiencias en contexto pandémico por el traslado del aula a los domicilios de docentes y estudiantes. Son miles de experiencias pedagógicas, pero particularmente sobre el grupo indagado grupo de residentes resulta significativo, porque cursaron su práctica en el año 2022, pero particularmente el grupo atravesó por las instancias de pandemia, pospandemia y en el regreso a la presencialidad.

La pandemia de COVID-19 irrumpió en el panorama educativo como un torbellino, obligando a una rápida adaptación hacia la virtualidad. Si bien este cambio presentó desafíos sin precedentes, también abrió nuevas

posibilidades y evidenció la necesidad de repensar el rol de las tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, la experiencia de los estudiantes residentes en el Instituto de Educación Superior del interior de la Provincia de Jujuy nos resulta significativa, porque cursaron su residencia pedagógica en el año 2022, donde el grupo atravesó por las instancias de pandemia, pospandemia y en el regreso a la presencialidad, lo cual ofrece una valiosa ventana para comprender las complejidades y oportunidades de la formación docente.

Con todo esto, desde una mirada analítica se observa como primeras aproximaciones de los resultados del análisis, que las experiencias pedagógicas giraron alrededor del acceso y uso de las TIC como una estrategia que permitió que el grupo de estudiantes no pierdan la vinculación pedagógica y que los docentes desarrollen competencias y habilidades tecnológicas y didáctico-pedagógicas porque tuvieron que enmarcarla en las clases.

Por todo lo anterior es que identificar que el rol de las tecnologías fue el de ser medio vehiculizador o mediador para lograr enseñar contenidos, pero sumado a que también debe ser enseñado porque muchos estudiantes fue la primera vez que accedían a diversos dispositivos o formatos cuando se reconoce que fue un aprendizaje por todo lo nuevo que implicó el desarrollo de habilidades y competencias. Así el rol de las tecnologías es fundamental para el sentido de la mediación de las tecnologías.

A pesar de los avances y las experiencias alentadoras que fortalecieron el rol de las tecnologías en las clases, y la identificación del sentido pedagógico-didáctico de su inclusión, entre lo más significativo, aún existe la brecha digital por lo que desde las políticas educativas queda mucho por hacer.

Referencias

- Álvarez, A. (2022, mayo). Plan Integral de Mejora del Sistema Formador en Jujuy y efectos en la trayectoria formativa de las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial. Ponencia presentada en las *II Jornadas de Investigación en Política Educativa*. Sede Rectorado UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Andreozzi, M. (1998). Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 7 (13), 33-43.
- Birgin, A. (2020) Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. En: Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.189-200). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Carmada, P. (2016) *Ruralidades, educación y TIC: desafíos urgentes para las políticas públicas educativas de integración de TIC*. Cuaderno Siteal.
- Ferri, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Novedades Educativas.
- Litwin, E. (1994). *La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente*. UBA
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998) *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. La educación superior en el siglo XXI, Visión y acción. Unesco. Disponible en <http://hdl.handle.net/11086/10909>
- Puigrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En: Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-42). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Sampieri, R.; Collado, C.; Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores.

Referencias

Sánchez, M.; Añorve, J.; Alarcón, G. (2017) Las TIC en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6 (12). Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C

Taylor, S. y Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Terigi, F. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia. En Maggio, M. et al. *Bitácora de cuarentena para docentes y pedagogues*. (pp.108- 111).

Normativas

Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006)

Resolución N°13383 (Ministerio de Educación Provincial). Mapa de Oferta del Sistema de Formación Inicial Docente. 20 de setiembre de 2019.

Resolución N°13928. (Ministerio de Educación Provincial). Diseño Curricular Provincial del Profesorado de Educación Inicial. 2 de diciembre de 2019.

Resolución N°2352. (Ministerio de Educación Provincial). Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Inicial. 25 de Febrero 2015.

El docente, entre la teoría y la práctica, en la transformación curricular y rediseño administrativo y organizativo en un Instituto de Educación Superior de San Salvador de Jujuy

**Mercedes Carolina Vitoria
Aylen Estefania Duarte**

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
mercedescarolinavitoria@gmail.com

El docente, entre la teoría y la práctica, en la transformación curricular y rediseño administrativo y organizativo en un Instituto de Educación Superior de San Salvador de Jujuy

Mercedes Carolina Vitoria

Aylen Estefania Duarte

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
mercedescarolinavitoria@gmail.com

Fecha de recepción: 16-02-2024

Fecha de aceptación: 25-06-2024

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Los procesos de implementación de los Nuevos Diseños Curriculares en Instituto de Educación Superior de la provincia de Jujuy, a partir del año 2020 y su relación con lo organizativo y administrativo”, el mismo tiene como objetivo analizar y comprender dichos procesos, recuperando las voces de los/as docentes para visibilizar las tensiones entre la teoría y la práctica desde lo administrativo y organizativo. La investigación se desarrolla desde una perspectiva metodológica cualitativa.

El proceso de transformación curricular iniciado en la provincia a partir del año 2007, mediante la aplicación de las Resoluciones N° 7239/17 y N° 7748/17 y posteriormente mediante las Resoluciones N° 13933-E/19 y N° 13968-E/19 que aprueban los Diseños Curriculares Provinciales para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe y con orientación Educación Permanente para Jóvenes y Adultos, trae aparejado desde lo administrativo y organizativo procesos

de reubicación y reasignación de funciones para los/as docentes según su situación de revista, debido a que los espacios curriculares que dictaban cambiaron parcial o totalmente.

Un primer avance de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los/las docentes, principales actores implicados en la transformación, evidencian que los cambios en la organización de los espacios curriculares, las denominaciones de nomenclaturas, los aspectos pedagógicos, produce un cambio en cuanto a las condiciones laborales y la tarea de los/las docentes dando lugar al rediseño de lo administrativo/ organizativo, con procesos singulares de participación, cambios de funciones, formación y desarrollo profesional en el ejercicio de la práctica docente que tensionan la teoría y la práctica de forma continua.

Palabras Clave: transformación curricular, administración educativa, organización escolar, teoría y práctica docente

Introducción

Con la aplicación de las Resoluciones N° 7239/17 y N° 7748/17, y posteriormente mediante las Resoluciones N° 13933-E/19 y N° 13968-E/19 que aprueban los Diseños Curriculares Provinciales para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe y con orientación Educación Permanente para Jóvenes y Adultos, se materializa una nueva instancia de actualización de la propuesta educativa en un Instituto de Educación Superior (IES). Es así como en términos de planeamiento educativo, o planeación, es posible (y esto puede o no ser cuestionado según la mirada y valoración del lector) anticipar a toda acción una organización que corresponda al sentido que tenga el objeto a planear y el contexto en el cual se desarrolla dicha acción, en el caso educativo los criterios que orientan esta organización yace en la comprensión de lo educativo en la sociedad frente a su concepción política y jurídica (Bello, 2011, p.97).

Al procesar los datos y analizar las voces de quienes están involucrados en el proceso de implementación de nuevas estructuras curriculares y los documentos generados para tal fin, se referencia al precisar la complejidad misma del hecho educativo el sentido jurídico- político de la Administración Educativa y el técnico-pedagógico de la Organización Escolar.

Método

La investigación es de carácter interpretativo y el enfoque, cualitativo. Atraviesa por cuatro etapas (Sandoval Casilimas, 1995), que se corresponden con: la obtención del acceso al escenario socio-cultural que se pretende estudiar (primera etapa); la identificación y focalización del fenómeno o situación que se pretende abordar en el escenario socio-cultural al que se ha accedido (segunda etapa); la definición o elección de los sujetos que servirán de fuente de información, así como a la concreción de los modos de obtener la visión que estos tienen de la realidad objeto de estudio de la cual ellos forman parte; incorporando lo subjetivo y las perspectivas de los sujetos (docentes, autoridades, etc.), las características del grupo, así como sus estrategias y acciones en el desarrollo e implementación del nuevo diseño curricular (tercera etapa) y el registro, ordenamiento, reducción, validación, análisis e interpretación de los datos

recogidos, los cuales estarán focalizados al interior del instituto de formación docente, en sus prácticas cotidianas, en la rutina y cotidianidad institucional; con una triangulación de datos para obtener una mayor objetivación del proceso de investigación.

En el desarrollo del trabajo se tiene en cuenta la estrategia metodológica sugerida por Bernstein (1990 citado en Graizer y Navas Saurin, 2011), quien propone que la interacción entre lo teórico y lo empírico de forma dialéctica, transformándose unos a otros, lo que permite mayor profundidad y precisión en el análisis de los datos, obtenidos a partir de “entrevistas en profundidad y observación comprensiva, integradora y multideterminada de lo real, en tanto expresión de la complejidad e interdependencia de fenómenos de diferente naturaleza” (Yuni & Urbano, 2006, p.13).

El sentido jurídico- político de la Administración Educativa y lo técnico-pedagógico de la organización escolar

Gairín Sallán (1996) refiere a la política como aquella que incide en las posibilidades organizativas de los centros escolares cuando define más o menos restrictivamente el conjunto de objetivos tendencias (“políticos”) de la vida social en el ámbito educativo. Asoma entonces, la política educativa como categoría de análisis que a través de la legislación escolar incide y se apoya para su realización en la estructura del Estado y las políticas educativas vigentes.

El poder político y el estado no conforman una misma realidad, de allí la importancia de visibilizar las formas que adoptan las soluciones a los problemas de la convivencia social que el poder político plantea a través de dos actuaciones fundamentales: a) normar y regular las conductas para la solución de estos problemas (Derecho) y b) realizar las intervenciones consideradas necesarias a tal fin (Administración) (p.129).

La Administración con sentido jurídico-político, en términos de Gairín Sallán (1996), conlleva espejar los significados que se le atribuyen en cada una de las esferas de poder a través de las cuales las actuaciones fundamentales producen efectos en la organización educativa. Estos significados nos acercan a la Administración Pública, como el conjunto de órganos de dirección y gestión; la Administración como actividad,

haciendo alusión al conjunto de operaciones o tareas propias de la entidad; la Administración como acción de gobierno, que dispone y aplica disposiciones de interés público; y como metodología de acción, claramente identificable con el conjunto de técnicas para la consecución de objetivos.

La concepción de la Administración como acción de gobierno, que dispone y aplica disposiciones de interés público en el contexto macro político provincial y en el nivel de efectiva realización y desencadenante de acciones como consecuencia de la aplicación de las mismas, aporta las características y particularidades que desde esta dimensión institucional determina procesos variados en la implementación de nuevas estructuras y diseños curriculares. Entendiendo al conjunto de disposiciones como el lado más formal de las organizaciones en clara alusión al pensamiento de Weber y su influencia en la administración escolar en la era burocrática en el pensamiento administrativo (1965 - 1975) (Fleming, 1991).

En este proceso de implementación, las decisiones adoptadas a nivel jurisdiccional determinan la forma en la que el proceso se desarrolla. La aplicación gradual y progresiva en la implementación de las estructuras curriculares aprobadas por las respectivas resoluciones desencadena al interior de cada uno de los Institutos de Formación Docente procesos singulares de aplicación; que hallan su legitimidad en las disposiciones ministeriales y de la Dirección de Nivel Superior, órgano encargado de emitir circulares y resoluciones sobre aspectos técnicos, funcionales y reglamentarios destinadas a instituciones de Educación Superior.

Encuadre normativo para la implementación de las estructuras curriculares

El proceso de aplicación progresivo iniciado en el año 2020, y que se extiende hasta el año 2023, trae consigo la producción de normativa específica para aplicar, sostener y viabilizar las modificaciones en el contexto institucional. Las disposiciones emanadas desde la superioridad y la institución, objeto de estudio, durante el proceso se agrupan por año a los efectos de ver la concatenación de las mismas en lo relativo a los movimientos y situación de los docentes para Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación

Intercultural Bilingüe y con orientación Educación Permanente para Jóvenes y Adultos.

El relevamiento y análisis documental preliminar comprende la delimitación temporal de cuatro (4) años, denominados en lo sucesivo Año I, Año II, Año III y Año IV respectivamente, incorporando además el Año 0 dada la historicidad y continuidad de los procesos y la vida institucional.

El Año 0, se corresponde con el año 2019, tiempo en el que se establecen disposiciones para aplicar los nuevos diseños, permite comprender el marco general y específico para el desarrollo curricular que contempla las dimensiones de la tarea de la institución educativa.

El mapa de ofertas de formación inicial para el ciclo lectivo 2020 y disposiciones para la organización del tiempo y espacio institucional, según la Resolución N° 13383-E-19 (20-09-19), hace alusión a la nómina de carreras de formación inicial, aprobación a término y por una cohorte. Estableciendo que hasta el 31 de mayo de cada año la Dirección de educación Superior debe establecer la nómina de carreras de formación inicial docente necesarias y pertinentes para el ciclo lectivo siguiente de acuerdo con la política vigente y previo informe de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, y que a partir del ciclo lectivo 2020 la aprobación de la formación docente inicial se hará a término y por una cohorte según lo dispuesto en el calendario escolar y cuando por decisión fundada del Planeamiento de la Formación Docente (entre otras cuestiones se evalúa las condiciones edilicias y disponibilidad horaria).

También, respecto a la matrícula y agrupamiento de estudiantes según la ubicación del IES, consigna que un total de 20 estudiantes comprende la matrícula mínima para las comisiones de institutos ubicados en zonas urbanas y de 15 estudiantes para las comisiones ubicadas en zonas desfavorables, para la apertura y desdoblamiento de comisiones la matrícula deberá superar el doble del mínimo establecido y contar con la autorización previa correspondiente. Se destaca el artículo N°7,

Dispónese la reasignación de funciones en formación continua, investigación y apoyo a las escuelas, a los docentes que, revistando en la formación inicial no tengan inserción en la misma a partir de la aplicación de la presente, garantizándose la

fuente laboral e inserción en programas definidos por la jurisdicción, destinados al perfeccionamiento docente y a la mejora de los aprendizajes en la educación obligatoria.

Una cuestión, no menos importante, es la que regula la Resolución N° 811-E- 20 (28-02-2020), normativa que integra el cuerpo de documentos correspondientes al Año I, la cual dispone la caducidad de los efectos académicos de los diseños para la formación docente inicial implementados en los Institutos de Educación Superior, puesto que al momento de la aprobación de la normativa existen estudiantes cuya terminalidad de estudios se pretende garantizar.

Esta resolución dispone, de manera taxativa, la caducidad de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para la formación docente inicial implementados hasta la cohorte 2019 operará el 31 de marzo de 2025, y para los alumnos regulares prevé la extensión de la regularidad de los espacios curriculares que no se desarrollarán por la implementación de nuevos diseños hasta el 2021. Mientras que el artículo 3, faculta a los Rectores de los Institutos de Educación Superior a implementar instancias de Tutorías, según disponibilidad de la planta docente, para los alumnos que no acreditaron las unidades curriculares que dejan de dictarse a partir del año 2020, con formato materia, seminario, módulo, laboratorio y taller; también dispone la implementación progresiva de dispositivos de cursado para las unidades del campo de la práctica I (Investigación en Entornos Diversos), II (El Rol Docente en Diferentes Contextos) y III (Planificación e Intervención Didáctica) respetando el régimen de correlatividades y sistema de acreditación, según disponibilidad de la planta docente y/o requerimiento y disponibilidad presupuestaria para la designación del docente a cargo (artículo 4).

Estableciéndose además los plazos para que los estudiante puedan rendir en carácter de libre las unidades curriculares con formato materia, seminario, módulo, laboratorio y taller, pudiendo rendir hasta el 50% de las unidades curriculares que integren el Diseño Curricular (exceptuando a las unidades del Campo de la Práctica); y en lo que respecta a la unidad curricular Residencia Pedagógica, la misma se implantará por última vez en el año 2024; con la autorización para los Institutos de Educación Superior a habilitar 2 turnos extraordinarios de examen (abril-junio) para

los estudiantes comprendidos en la resolución, estableciendo plazos excepcionales para registrar su inscripción en las unidades curriculares que se adeuden.

Y la responsabilidad de la Dirección de Educación Superior para elaborar las Tablas Jurisdiccionales de Asimilación con la participación de los IES. Puede leerse en el artículo 14 de la resolución, antes mencionada,

Hágase saber a las autoridades y al personal docente y administrativo de los Institutos de Educación Superior encargado del seguimiento y control de la situación académica de los alumnos, que deberá íntegro cumplimiento a las disposiciones precedentes, siendo su responsabilidad la plena observancia de las mismas.

A los efectos de dar continuidad, con sentido cronológico, al proceso a través de las Resolución DES N° 052-E-2020 (9/02/20) y la Resolución N° 0378-DES-21 (22/10/21), se establece el análisis y para su lectura subtítulos de referencia, síntesis y especificaciones atinentes al objeto de estudio.

En el contexto específico de IES, la Resolución N° 052-DES-2020 (9/02/20) reglamenta la reubicación docente de los Institutos de Educación Superior. En su anexo único se especifica que el Rector procederá a realizar la reubicación de los docentes en forma gradual por año considerando en primer lugar a los profesores titulares, profesores interinos sin fecha de baja, la titulación (para el caso de las Carreras de Formación Artística se considerará la titulación específica) y por último la antigüedad en el instituto de Educación Superior en que solicita ser reubicado.

Mientras que la Resolución N° 0378-DES-21 (22/10/21), denominada Procedimiento para la reubicación docente y circuito administrativo para la reubicación docente y habilitación presupuestaria en los Institutos de Educación Superior (la cual deja sin efecto a la resolución antes mencionada), establece el procedimiento de reubicación, los sujetos implicados según el estado docente y su consecuente situación de revista y el carácter del nombramiento (Estatuto del Docente) y el circuito administrativo correspondiente.

La misma, deja establecido el procedimiento de reubicación, a cargo del Rector del Instituto, de forma gradual por año de acuerdo al siguiente orden: profesores titulares, profesores interinos sin fecha de baja Titulación/ Perfil, antigüedad en el Instituto en el que se solicita ser reubicado, antigüedad en la unidad curricular en la que solicita ser reubicado; estableciendo además el carácter de las horas, los incrementos, las prioridades en las reubicaciones, reubicaciones en profesorado dentro de la misma institución, y la no reubicación docente en espacios de definición institucional de acuerdo a la normativa vigente dada la naturaleza de los mismos. En el caso de las unidades del Campo de la Práctica, se deberá considerar los requisitos establecidos en el Reglamento del Campo de la Práctica (Resolución 4469-E-17), y los docentes que se desempeñan en las unidades curriculares en carácter suplente continuarán la suplencia, siempre y cuando reúnan los requisitos establecidos en la normativa vigente. En el caso que fuera menester proceder a la reubicación de docentes pertenecientes a otros años de la carrera, la Dirección de Educación Superior considerará la autorización de la misma en la medida que no genera mayor erogación presupuestaria.

Las modificaciones en la estructura institucional, para el cumplimiento de las funciones específicas y la atención de las necesidades de Formación Docente Inicial, son aspectos que los Rectores de las Instituciones de Educación Superior deben definir. Las funciones se reflejan en la estructura institucional a través de la creación de Departamentos, debiendo asegurarse la disponibilidad de tiempos docentes rentados para llevar adelante las nuevas tareas asumidas por las Instituciones, pudiéndose cumplir conforme lo requerido por el sistema formador.

Los procedimientos para la cobertura gradual de las funciones: periodo, proyectos de formación continua y tareas de investigación y desarrollo, a cargo de los/las rectores/as se realiza teniendo en cuenta aquellos docentes que por su perfil y carga horaria puedan cumplirlas por un periodo de 2 (dos) años, generando proyectos de formación continua y tareas de investigación y desarrollo a través de los Departamentos de Formación Continua y Desarrollo Profesional, Departamento de Investigación y/o Departamento de Formación Inicial.

La normativa define que no necesariamente los docentes seguirán realizando la misma tarea, y que se ofrecerán diferentes opciones y alternativas en función de las necesidades del sistema de educación obligatoria y de los perfiles docentes de los institutos de formación docente inicial.

Las vacantes en carreras de formación docente, serán cubiertas con los agentes cuyas funciones fueron asignadas conforme al documento Marco Regulatorio para la Reasignación de Funciones y Tareas Específicas de los Institutos de Educación Superior, según Resolución N° 7239-E/17 Anexo II, previa para su ofrecimiento de la Dirección de Educación Superior. Haciéndose pasible de sanción el Rector que no cumpla con las disposiciones expresas respecto a la cobertura de vacantes.

La reubicación (aprobada la misma) no podrá ser modificada salvo situaciones particulares fundadas en razones de servicio educativo, debidamente autorizadas por la Dirección de Educación Superior.

El Circuito Administrativo para la reubicación docente, establece que cada Institución Educativa de Nivel Superior organiza las reuniones de reubicación con los docentes de cada carrera en septiembre de cada año anterior a la reubicación a tramitar, con la firma de actas acuerdos de reubicación (firma el/la Rector/a y cada uno de los/las docentes), teniendo en cuenta la normativa vigente de incompatibilidad. Realizadas esas reuniones y habiendo cumplido con la confección de la documentación especificada, la Institución elaborará los cuadros de reubicación, los que deberán estar debidamente firmados por el/la Rector/a. El/ La docente presta conformidad firmando el cuadro de reubicación en la columna correspondiente.

Al respecto la Institución de la Dirección de Nivel superior, debe presentar la documentación (nota de elevación, cuadros de reubicación y planilla de habilitaciones presupuestarias), en la Dirección de Educación Superior hasta noviembre de cada año anterior a la reubicación a tramitar (respetando los modelos correspondientes).

Para dar continuidad al trámite de reubicación, el/la docente deberá presentar en la institución educativa, en febrero del año siguiente, una declaración jurada, con firmas y sellos correspondientes, consignando en

primer término las horas a reubicar, conforme la normativa vigente de incompatibilidad. La Institución, a su vez, eleva las declaraciones juradas a la Dirección de Educación Superior, hasta el mes de marzo de cada año a la reubicación en curso.

El carácter de las disposiciones, los temas regulados en cada una de ellas y la situación particular de cada uno de los docentes, en tanto sujetos comprendidos y alcanzados por las mismas en el marco del proceso establecido, y cuya evidencia se haya en el diálogo directo sostenido a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas y el análisis de los datos obtenidos, constituyen el basamento para circunscribir y definir la terminología específica que emerge del proceso y que permite referenciar, denominar e identificar la situación particular por la que atraviesa cada docente.

Docente reubicado o con reasignación de funciones, incidencia en la formación continua

Este proceso trae consigo un cambio a nivel administrativo-organizativo enmarcado en lo que se denominó “reubicaciones”, entendiendo como tal al proceso en el cual el docente es ubicado en otro “lugar” del plan de estudio, de acuerdo al orden previsto el cual considera: 1- profesores titulares, 2- profesores interinos sin fecha de baja, 3- Titulación/ Perfil, 4- antigüedad en el Instituto en el que se solicita ser reubicado, 5- antigüedad en la unidad curricular en la que solicita ser reubicado perfil; y “reasignación de funciones” en el caso de docente que, revistando en la formación inicial, no tengan inserción en la misma a partir de la aplicación del nuevo plan de estudios y a los efectos de garantizar la fuente laboral e inserción en programas definidos destinados al perfeccionamiento docente y a la mejora de los aprendizajes en la educación obligatoria, desde los Departamentos de Formación Inicial, Continua y Desarrollo Profesional o Investigación del IES.

En este sentido, la práctica docente entendida como la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones, y hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales (Davini, 2015, p.29) se ve desafiada.

Ante esta realidad se producen tensiones entre lo que plantea la teoría, desde el plano jurídico político de la Administración educacional, y la realidad de los docentes, puesto que la transformación curricular implica cambios que requieren de un fortalecimiento de la formación específica de quien asume la responsabilidad de enseñar. Entendiendo que “las tensiones que presenta toda práctica profesional demandan decisiones constantes y son fuentes permanentes de construcción de conocimiento profesional” (Sanjurjo, 2012, p.18).

Entonces, la práctica docente evidencia aún más el significado que le otorga a las políticas curriculares Casimiro Lopes (2004), en tanto, considera que constan de propuestas y prácticas curriculares, que no se pueden separar y no considerar su interrelación. Los docentes seleccionan saberes, visiones del mundo, habilidades, valores símbolos y significados - por lo tanto, de culturas- capaz de instituir formas de organizar lo que se ha escogido, volviéndolo apto para ser enseñado (p 3).

En este trabajo que realizan los docentes para llevar adelante lo que se plantea desde la política surge la tensión entre lo que está escrito en los documentos oficiales como nuevo y la necesidad de contar con mayor formación. Por lo tanto, se puede decir que “las políticas son intervenciones textuales en la práctica y aunque muchos docentes, son proactivos, lectores de textos, sus lecturas y reacciones no se construyen en circunstancias creadas por ellos” (Ball, 2026, p.23). En tanto las problemáticas que surgen se deben ir resolviendo en el contexto de concreción.

La dinámica misma del cambio va instaurando formas de adaptarse o responder a dichos cambios. Más allá de las disposiciones y de frente a las condiciones y situaciones laborales disímiles de los docentes, cada uno de ellos asume o da inicio a una “reconfiguración del espacio de trabajo y revisión, actualización o cambio de sus funciones”. Un total de 10 docentes dan cuenta de un cambio de unidad curricular a dictar, otros de una diversificación de sus funciones en tanto que, al no ser comprendidos con la totalidad de sus horas en el nuevo plan de estudios, pasan a (teniendo en cuenta su formación/perfil) desarrollar propuestas de capacitación y/o investigación.

En todos los casos, se evidencia la necesidad de un “espacio transicional” (Winnicott, 1986, Ferry, 1993) que acompañe el proceso de transformación curricular y los procesos particulares que se desencadenan y emprenden cada uno de los docentes.

Ferry (1993) refiere al espacio transicional, fuera de tiempo y lugar, en el cual uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión, es lo que se entiende como espacio de formación, un rol que va adquiriendo “formas”, moldeado de acuerdo a las exigencias y predeterminaciones laborales para ajustarse a las nuevas exigencias del sistema educativo.

La profundidad de los planteamientos, considerados en el contexto de una situación coyuntural de pandemia (en sus inicios) por COVID-19 que perfila y/o define las condiciones y prioridades en el proceso de implementación de nuevos diseños. Los requerimientos formativos en función de los procesos de reubicación de los docentes pueden conocerse a partir del relato de los mismos:

Pequeñas intervenciones institucionales, tipos de ateneos, por ejemplo, donde podamos hablar de esta práctica (...) porque la otra cuestión, como trayecto formativo por ahí, por nuestras condiciones reales, materiales, de trabajo estudio y todo eso, pueden ser grandes enunciados, pero pueden fracasar, no pueden terminar el trabajo y no pueden acreditar este curso (...). (Entrev_01_Doc_p.7-8).

Una vez que nosotros tenemos los conocimientos disciplinares podemos ser creativos, pensar cómo vamos a plasmar, cómo vamos a llegar a planificar una clase, pero necesitamos tener esa fortaleza, que es una de las capacidades que en las resoluciones se hace mención (Entrev_02_Doc_pág.3).

Como te dije y me sumé a las capacitaciones del IES, sobre todo con aquellos docentes que hacían las capacitaciones en forma virtual cuando estábamos en pandemia y por eso yo pude terminar de cerrar la mirada podemos posicionarnos en EPJA (...) buscamos bibliografía a nivel provincia. (Entrev_03_Doc_pág.3y6).

Estaríamos necesitando capacitaciones más cortas, tipo cursos para este tipo de situaciones, por ahí hacer una especialización demanda mucho tiempo y si uno empieza algo le quiere dedicar tiempo y hacerlo bien. (Entrev_09_Doc_ pág.3).

De lo referenciado es posible identificar intereses y necesidades de formación, formatos de las actualizaciones académicas y las instituciones oferentes para la formación o gestión de la capacitación, como movimiento continuo simbiótico del propio proceso de implementación curricular. Los intereses y necesidades de formación que se evidencian con los pedidos de intervenciones más productivas, cortas, con conocimiento disciplinar para el desarrollo de la creatividad, capacitaciones para poder “cerrar la mirada” y posicionarse frente a los requerimientos de una determinada unidad curricular. Subyacen cuestiones vinculadas a las condiciones materiales y reales de trabajo, esta exigencia implícita en el ejercicio del rol de estar siempre “actualizado” y vigente para afrontar los avatares y modificaciones en las propuestas de formación docente inicial.

Interesa reposicionar el concepto de “formación de alternancia” en todas las acciones profesionales, en los sentidos a los que alude Ferry (1993), la formación docente inicial y la formación continua, y acotar su alcance a la formación continua como inherente de la situación académica y laboral por la que atraviesan los docentes del IES. Y que permite aproximarse a comprender que el “espacio intermedio, transicional”, de alternancia como tiempo y espacio de la formación, se experimentan como “carencias” del cambio curricular propuesto sobre todo si se hace foco en que el espacio de formación como dispositivo debe vincularse con el espacio de clase o institucional (con la realidad) para que la formación se conciba como herramienta para la intervención en el proceso de implementación curricular y no como una experiencia extemporánea y paralela.

Conclusiones

Lo expuesto es parte de un avance en el análisis de los datos obtenidos tanto documentales (resoluciones, disposiciones ministeriales) como de entrevistas realizadas, que permiten seguir pensando y reflexionando sobre el proceso de transformación curricular en Educación

Superior de la provincia de Jujuy; como así también reconocer que la relación con la administración y organización como con los agentes que forman parte de ella, son un engranaje que hace a la implementación de un nuevo Diseño Curricular.

Los cambios curriculares traen consigo tensiones entre lo que está establecido y lo vivencial de cada docente, entre lo jurídico - político y lo técnico- pedagógico, puesto que no solo es un cambio de contenidos, saberes o propuesta formativa también, implican una transformación en cuanto a la dinámica de trabajo, puesto que quienes son reubicados en algún espacio curricular deben buscar formarse y/o especializarse en aquello que les es nuevo, otros que no son ubicados y/o reubicados frente a estudiantes deben reestructurar su forma de trabajo, y quienes directamente quedan en disponibilidad deben repensar y repensarse en la institución pudiendo en un momento cumplir un rol o solo quedar a espera de lo que se disponga.

Las transformaciones curriculares, se inscriben entonces en una perspectiva normativa (comprensiva o no) de la realidad educativa que transitan tanto docentes como estudiantes, que excede lo mero pedagógico, puesto que produce una redefinición de lo administrativo organizativo en la instrumentación del plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe y con orientación Educación Permanente para Jóvenes y Adultos.

Referencias

- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(2-3), 19- 33.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Ediciones Morata.
- Casimiro Lopes, A. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 109-118, Maio /Jun /Jul /Ago 2004.
- Contreras Bello, Y. (2011). Organización, planeación y administración educativa. Perspectivas teóricas en la escuela. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, 2(2), 88-103.
- Davini M. C. (2015). *La Formación en la práctica docente*. Ed. Paidós.
- Ferry, G. (1993). *Pedagogía de la formación*. FFL-UBA. Novedades Educativas.
- Fleming, T (1991). *Paradigmas del Pensamiento Administrativo en una perspectiva Histórica* [Ciclo de Conferencias]. Cátedra de Administración de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA.
- Gairín Sallán J. (1996). La organización escolar. En *La organización escolar: contexto y texto de actuación* (111-148). La Muralla S.A.
- Ministerio de Educación de Jujuy (2017). *Marco Regulatorio para la Reasignación de Funciones y Tareas Específicas de los Institutos de Educación Superior*. (Resolución N° 7239-E/17). (2017, Octubre, 26). Página Web Ministerio de Educación de Jujuy-Gobierno de Jujuy, Octubre, 2017.
- Ministerio de Educación de Jujuy (2017). *Reglamento del Campo de la Práctica*. (Resolución 4469-E-17). (2017, Febrero, 17). Página Web Ministerio de Educación de Jujuy-Gobierno de Jujuy, Febrero, 2021.

Referencias

- Ministerio de Educación de Jujuy (2019). *Mapa de Ofertas de Formación Inicial para el Ciclo Lectivo 2020 y Disposiciones para la Organización del Tiempo y Espacio Institucional* (Resolución N° 13383-E-19). (2019, Septiembre, 20). Página Web Ministerio de Educación de Jujuy-Gobierno de Jujuy, Septiembre, 2019.
- Ministerio de Educación de Jujuy (2020). *Caducidad de los efectos académicos de los diseños para la formación docente inicial*. (Resolución N° 811- E-20). (2020, Febrero, 02). Página Web Ministerio de Educación de Jujuy-Gobierno de Jujuy, Febrero, 2020.
- Ministerio de Educación de Jujuy (2020). *Disposiciones para Reglamentar la Reubicación Docente de los Institutos de Educación Superior*. (Resolución N° 052-DES-2020). (2020, Febrero, 9). (9/02/20). Página Web Ministerio de Educación de Jujuy-Gobierno de Jujuy, Febrero, 2020.
- Ministerio de Educación de Jujuy (2020). *Reglamento para la reubicación docente de los Institutos de Educación Superior*. (Resolución N° 052-DES-2020). (2020, Febrero, 09). Página Web Ministerio de Educación de Jujuy-Gobierno de Jujuy, Febrero, 2020.
- Ministerio de Educación de Jujuy (2021). *Procedimiento para la reubicación docente y circuito administrativo para la reubicación docente y habilitación presupuestaria en los Institutos de Educación Superior* (Resolución N° 0378-DES-21). (2021, Octubre, 22). Página Web Ministerio de Educación de Jujuy-Gobierno de Jujuy, Octubre, 2021.
- Sandoval Casilimas, C. (2002). Módulo 4 Investigación Cualitativa. En *Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior. Icfes
- Sanjurjo, L.O. (2012). Dilemas, Problemas y Tensiones en la formación didáctica de los docentes. En Malet A. M. y Monetti, E. (Comps.). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambiente de Aprendizaje*. Noveduc

Referencias

Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar II. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial: Brujas.

Algunas líneas para pensar los nuevos Diseños Curriculares de Formación Docente Inicial

Graciela del R. Wayar
Sandra S. Coca

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
graciela.wayar@gmail.com

Algunas líneas para pensar los nuevos Diseños Curriculares de Formación Docente Inicial

Graciela del R. Wayar
Sandra S. Coca

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
graciela.wayar@gmail.com

Fecha de recepción: 27-02-2024
Fecha de aceptación: 27-06-2024

Resumen

El presente trabajo refiere los avances realizados en el marco del proyecto de investigación que estudia los procesos de implementación de los nuevos Diseños Curriculares en un Instituto de Educación Superior de la provincia de Jujuy, a partir del año 2020, y su relación con lo organizativo y administrativo. En dicho proyecto se aborda una aproximación a la problemática de los Institutos de Educación Superior como escenarios de cambios y coyunturas a lo largo de la historia. El proyecto en general se contempla desde una perspectiva interpretativa.

En este avance, se analiza el lugar de la formación de los docentes y la transformación de los Diseños curriculares, para luego reflexionar sobre las condiciones necesarias en la consecución de las metas institucionales y de formación propuestas con anterioridad, la consideración de las lógicas de relaciones entre el Estado y las instituciones formadoras, con todo lo que las mismas conllevan.

Se procedió a analizar, en particular, la posición que ocupa dentro de la institución quien, como

autoridad, en primer lugar, realiza la interpretación y operativización de los lineamientos de la política educativa al interior de la institución educativa. Esta situación aborda su accionar de acuerdo a pautas y criterios previamente especificados en los lineamientos que a nivel macro estructural se definen, lo que de ninguna manera asegura que en la realidad estos se cumplan tal cual fueran planificados. Una de las principales conclusiones a las que se arribaron es que pareciera que los funcionarios que ignoran a otros agentes sociales adoptan habitualmente políticas muy poco realistas.

Palabras Clave: docentes, diseños curriculares, organización y administración

Introducción

El presente trabajo se refiere a los avances realizados en el contexto del proyecto de investigación vinculado al estudio de los procesos de implementación de los nuevos Diseños Curriculares en un Instituto de Educación Superior de la provincia de Jujuy, a partir del año 2020, y su relación con lo organizativo y administrativo. En particular, se abordan aspectos vinculados a la organización curricular. El proyecto en general se contempla desde una perspectiva interpretativa. En tal sentido, cabe señalar que

Las Instituciones de Educación Superior (IES) se debaten en medio de un escenario cambiante, intentando ser pertinentes y ofrecer un servicio de calidad acorde con sus funciones sustantivas. No obstante, las turbulencias actuales en su entorno ponen en tela de juicio la imagen que ellas han venido pregonando sobre sí mismas y sobre la misión que están llamadas a cumplir. (Orozco, 2010, p.26).

Se pudo efectuar una aproximación a la problemática, comprendiendo que los Institutos de Educación Superior (IES) de la provincia de Jujuy fueron escenarios de cambios y coyunturas a lo largo de la historia. Fernández Cruz (2004) afirma que el estudio y análisis de un planteamiento curricular supone ampliar la perspectiva de análisis de la práctica docente que permite integrar el estudio de los problemas prácticos de enseñanza en el marco organizacional y educativo de la educación que facilite la reflexión sobre los procesos implicados en la selección que se vinculan con los procesos de implementación de los nuevos diseños curriculares en relación con la organización y administración.

Esto permite trasladarnos de la visión normativa predominante en los estudios didácticos a la perspectiva de la intervención profesional (con más clara ubicación en los estudios curriculares). Cabe señalar que el proyecto dio inicio durante el año 2020 y tiene como fecha de finalización el año 2024.

Durante el desarrollo de la investigación, también pudieron recabarse aspectos vinculados a la participación de los docentes durante el proceso de cambio de planes de estudio, surge aquí un aspecto fundamental para comprender la influencia principal de las políticas educativas vinculadas a la gobernanza, que estaría asociada al nivel de efectividad de un gobierno

en sus interacciones con su entorno, se presenta un fragmento del análisis realizado a partir del contexto de las últimas transformaciones curriculares vivenciadas por los docentes, por lo que se hace necesario revisar desde las mismas, el lugar de la formación de los docentes y la transformación de los Diseños curriculares, reflexionando sobre las condiciones necesarias para la consecución de las metas institucionales y de formación propuestas con anterioridad, la consideración de las lógicas de relaciones entre el Estado y las instituciones formadoras, con todo lo que las mismas conllevan.

En los apartados que forman parte del trabajo, se procedió a detallar el avance realizado en el contexto de la investigación descripto, en particular la posición que ocupa dentro de la institución quien como autoridad, en primer lugar realiza la interpretación y operativización de los lineamientos de la política educativa al interior de la institución educativa, esta situación aborda su accionar de acuerdo a pautas y criterios previamente especificados en los lineamientos que a nivel macro estructural se definen, lo que de ninguna manera asegura que en la realidad estos se cumplan tal cual fueran planificados. Una de las principales conclusiones a las que se arribaron es que pareciera que los funcionarios que ignoran a otros agentes sociales adoptan habitualmente políticas muy poco realistas.

De las políticas educativas y la tarea de administrar en la organización escolar

Para comprender las transformaciones educativas por las que atravesaron diversos países en América Latina, es preciso describir algunos principios que regularon las mismas. En tal sentido, se puede mencionar que no se manifestaron de manera uniforme al interior del continente, cada país adoptó principios y formas de organizarlas de acuerdo con sus propios requerimientos históricos, sociales, educativos, económicos y políticos.

Dussel (2005), señala que

(...) las estrategias de cambio curricular fueron variadas, e incluyeron desde el establecimiento de parámetros o contenidos mínimos nacionales hasta el rediseño del conjunto de planes y programas desde el Estado nacional. Puede señalarse

en líneas muy generales que, además de los cambios específicos realizados en los textos curriculares, en la mayoría de los países latinoamericanos se efectuaron al mismo tiempo, transformaciones organizativas y pedagógicas que apuntaron a reconfigurar el saber y las instituciones escolares, y que determinaron en gran medida cómo estos nuevos textos fueron puestos en práctica, remodelados y/o cuestionados (p.2)

Esto impacta directamente en la dinámica de transformación en los planes de estudio de las distintas Carreras de Formación en un IES en particular, lo que planteó al interior de la institución encargada de impartir el servicio educativo, la necesidad de efectuar cambios y tomar decisiones en lo organizacional, lo administrativo, lo curricular y lo pedagógico.

Para comprender este proceso, es necesario situar históricamente la continuidad del proceso iniciado en la década de los noventa y que desencadenara una serie de acontecimientos al interior del Sistema Educativo provincial, al respecto Wayar (2019) señala que:

Por Res 363-DES/17 se aprueba el documento de “Pautas jurisdiccionales para los procesos de asimilación de los Diseños Curriculares de las carreras de FD”, dejando sin efecto las anteriores. En ese año, se dispone por Resolución 7239 E/17 y 7748-E-17, se aprueba el Plan integral de Mejora del Sistema Formador Provincial, el cual tiene una mirada parcial, pero lo más importante es la “suspensión de la matrícula a partir de año 2018 a Primer año”, de cinco Profesorados, entre ellos el Profesorado de Educación Primaria, denotando que en dos artículos de las resoluciones, no refieren a la suspensión sino al cierre de los Profesorados, año 2018 se suspendió la matrícula a Primer año y año 2019 a Segundo año. En ese año también, mediante la Nota Múltiple 121-DES-2017 se disponen Pautas a tener en cuenta en el proceso de cierre. En síntesis, se puede percibir un alto grado cambios y/o modificaciones a Nivel Curricular, pero más que una cuestión pedagógica es una cuestión administrativa. (p.5)

La Administración como campo dentro de la educación supone un saber teórico – práctico sobre cómo gobernar una organización escolar, Carranza (2000) diría un conocimiento político y una práctica ética, en tal sentido, se trata de vincular aquellos lineamientos políticos emanados de una Política Educativa en particular y operativizarlos en la práctica cotidiana de las instituciones educativas.

Para esto, quienes son los responsables directos de gestionar tales lineamientos, encuentran en la realidad una serie de pautas jurídicas que deben cumplir para la efectiva transformación de las carreras de Formación Inicial que se imparten en esta oportunidad, en el Nivel de Educación Superior de la Provincia de Jujuy, solo acompañan a estos cambios, los marcos normativos y la experiencia adquirida por haber atravesado otras transformaciones en épocas no muy lejanas.

Son numerosos los posicionamientos que surgen a partir de la interpretación de la norma, múltiples los interrogantes que se suceden en quienes de una u otra forma van a “transformarse” juntamente con los planes de estudio o Diseños Curriculares. Al respecto podemos encontrar en expresión de quienes participaron de este movimiento a la máxima autoridad, quien al ser consultada respecto de cómo inició el proceso de transformación curricular en el 2020 comentaba lo siguiente:

...sí, esto comienza como proceso desde el 2017 cuando por sorpresa y con garras y madrugadas nos presentan una resolución donde se cierra porque teníamos un número una cantidad excesiva de docentes en la provincia cuando nos sorprenden a todos con el cierre de carreras, hemos tenido dos años 2018 y 2019 con el cierre del ingreso tanto del profesorado de Nivel Inicial y Nivel Primario porque había exceso de docentes, cuando sabemos que los docentes están faltando en todo el territorio de la provincia, comenzó esto con una lucha pero nada se escuchó, y se cerraron dicen provisoriamente pero en el 2019 nos convocan a varias reuniones en varias oportunidades para empezar a organizar un mapa de ofertas educativas para la Provincia de Jujuy, en realidad una convocatoria donde consideramos nosotros que era nuestra participación, sin embargo consideramos luego que se nos

imponen orientaciones, cuando después otra sorpresa que considerábamos que no era lo más factible para nosotros acá... están acá en la capital y con la historia que tiene la Escuela Normal con formadores de docentes de Educación Primaria, que tengamos hoy por hoy algunas orientaciones, si bien nos dicen no está la acreditación completa de los diseños curriculares, no tienen, digamos no tenemos una documentación que avale que diga que esto va a ser reconocido a nivel nacional, eso nos preocupa mucho, estamos preocupados, estamos preguntando constantemente y nos dicen esto es un proceso que puede llevar dos años que puede llevar un año, pero terminamos el año 2023 con estos diseños y no tenemos nada que avale estos títulos eso es lo que es muy preocupantes para nosotros porque sabemos que los diseños, hicimos los reclamos correspondientes pero los diseños no cumplen con las normativas que tiene Nación... está modificado el diseño curricular, es la resolución 13.928 está modificada en la parte de educación temprana pero faltan otras modificaciones para que cumplan con los requisitos que exige el Ministerio de la Nación. (Ent.1)

Es posible visualizar en este extracto de la entrevista realizada a una de las autoridades de este Instituto de Educación Superior, en primera instancia, vestigios de una convergencia de sentimientos en lo que respecta a la realización de cambios que abarcan desde el cierre de las Carreras de Formación Docente que se dictan (Profesorado en Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria), hasta el Título que otorga el nuevo plan de estudios que no está aún avalado a nivel Nacional por el Ministerio de Educación para su validez Nacional. En segundo lugar, se puede observar el momento en que las normativas emanadas desde la Política Educativa llegan a la Institución formadora para que, en la misma, se implementen y tomen curso. Surgen durante este proceso una serie de aspectos vinculados a las condiciones y efectos que se producirán o producen en la dinámica institucional hasta ese momento “construida”.

De las condiciones en las que se llevan a cabo las transformaciones institucionales

Las circunstancias y/o condiciones de implementación de los cambios que se producen en las instituciones educativas, son necesarias para poder sentar las bases iniciales sobre las que se desarrollarán estos considerando los nuevos requerimientos de las Políticas educativas. Entre aquellos aspectos a considerar, se encuentran un diagnóstico situacional que describa la realidad del Sistema Educativo en todos los Niveles educativos que lo constituyen, para comprender mejor el proceso de transformación curricular, no tan solo tener dicho diagnóstico sino que el mismo sea socializado y compartido en el Sistema educativo, y de ahí iniciar el proceso de “transformación curricular” en cada rincón donde llega la educación, al no ser así, queda demostrado que lo político – ideológico se impone sobre las condiciones reales que atraviesan las organizaciones educativas y a los sujetos que la conforman.

Otro aspecto a tener en cuenta, sería el perfil profesional docente y las especificaciones curriculares que demandan los cambios formales en cada Plan de estudio que llevará adelante los requerimientos de formación docente.

Al respecto, Gairín Sallán (1999), señala que:

La extensión de la escolarización a nivel de la enseñanza, la generalización del proceso de participación social en la educación, la atención a nuevos valores: educación intercultural, para la paz, para la salud, la apertura de la escuela a la comunidad marcan un nuevo marco de actuación democrático y más complejo hay una tendencia social por los temas educativos y una mayor exigencia de calidad, todo esto aparece enmarcado en una preocupación por la financiación de la enseñanza, como consecuencia de la crisis del estado de bienestar.

La rentabilidad social y económica perseguida da lugar a modalidades de gestión de centros educativos y de evaluación de procesos no siempre acordes con su naturaleza compleja y particular. Se exige una respuesta diferente de los centros

educativos, que deben cambiar no solo sus objetivos, también su estructura y funcionamiento, cambio de enfoque que representa un mayor compromiso profesional e institucional, potenciando una mayor autonomía de gestión. Se trata de pasar de una perspectiva centrada en el profesor como agente individual a pensar en las instituciones como unidades globales de acción y de intervención (p. 11).

La evaluación de las condiciones para la implementación de las transformaciones curriculares estipuladas en los Institutos de Educación Superior, permitirá en primer lugar, la concreción de los nuevos propósitos de la Política educativa, así como también del desarrollo de los principios filosóficos y económicos de formación enmarcados en las carreras de formación docente. Según Ball,

(...) el análisis sociológico del cambio educativo en años recientes se ha centrado en su mayor parte, en los efectos e implicaciones omnímodos del movimiento estructuralista (sea de origen social o económico) o en las respuestas, adaptaciones y estrategias de actores individuales. En verdad, en los quince años pasados han predominado en la sociología de la educación los motivos continuamente repetidos de lo “macro” frente a lo “micro”, la estructura frente a la acción, la libertad frente al determinismo y los profesores frente al modo de producción. (1987, p. 21).

De alguna manera el análisis estuvo dirigido a cuestiones macro estructurales en las que se definen las formas en las que estas se implementarán de acuerdo a los objetivos de las políticas pública y educativa, respectivamente. El autor señalado sostiene que es necesario, también, considerar otros niveles en los que se llevan adelante las modificaciones, en lo que podría llamarse el mesonivel, o nivel intermedio de concreción de los lineamientos de cambio, allí se podría obtener un análisis más cercano a lo que ocurre en las instituciones escolares al momento de llevar adelante la operativización de los cambios propuestos en las distintas propuestas curriculares.

Esto a los efectos de poder interpretar y comprender de manera más concreta y certera cómo funcionan las escuelas y de qué manera traducen estos cambios los docentes que serán en última instancia, los que canalicen y lleven a cabo la construcción y/o resignificación del ámbito pedagógico en el que se lleven a cabo los nuevos lineamientos curriculares.

En esta instancia, el entrecruzamiento de lo organizativo, lo administrativo y pedagógico es fundamental, a partir del protagonismo esencial de toda la comunidad educativa de los institutos de formación docente.

De los aspectos vinculados a la participación docente en la elaboración de las nuevas propuestas curriculares

La participación en la elaboración de los nuevos diseños de investigación, si bien supuso el trabajo en equipo por parte de los docentes del IES, luego de un proceso de búsqueda, selección de contenidos, negociaciones entre ellos y las esferas técnicas del ministerio de educación, no fue considerada; siendo elegidas y finalmente impuestas aquellas.

Respecto de esta conclusión a la cual se arribó luego del análisis de los datos recogidos, es necesario visualizar entre los niveles políticos de análisis el origen de las políticas educativas, este es el contexto de influencia, definido como campo de poder/conocimiento donde el objeto de la política y la política en sí es formada a través de un proceso de múltiples facetas, elusivo, fragmentado, diverso y contingente; “un campo de lucha -lucha por ser escuchado- y en el que algunas voces tienen el privilegio de ser oídas” (Miranda, 2011, p. 7). Se imponen en tal sentido, la política, los grupos sociales en general y el grupo social hegemónico en particular, tratando este último de imponer su propia ideología a través del discurso, en el que se cuelan los conceptos centrales de la política educativa producto de los intereses de la clase dominante; en contraposición a este grupo, el perteneciente a la institución en la que se reformularon los planes de estudio, y de cuyo proceso formaron parte activa al inicio del proceso de cambio, contribuyendo desde la propia experiencia vivida en otras reformas, para luego ser excluidos del mismo.

En tal sentido, cuando durante las entrevistas realizadas los docentes respondieron a la pregunta respecto de su participación en la elaboración de los planes, algunos de ellos respondieron lo siguiente,

En la primera instancia sí, cuando nos elevaron la consulta y nos dedicamos una jornada a trabajar en eso. Pero, después, una vuelta, una devolución sobre eso o en cuanto a que eso se trabajó con algún equipo técnico que después de lo elaborado por el equipo técnico haya vuelto para hacer una negociación o, por lo menos para decir cuál era el planteamiento, no. ¿Por qué? Yo le digo por qué, porque leyendo después el diseño curricular, el de EPJA y el de EIB, lo que son los descriptores de didáctica, nada que ver con lo que habíamos planteado. ¿Sí? Entonces, había diferencias, me parecía que había unas cuestiones que me parecieron interesantes, pero no hubo un espacio de conversación.

No digo debate, pero por lo menos de conversación para poder... estem, para... bueno, si alguien, si la autoridad define que esos son todos los lineamientos, por lo menos para tener herramientas para poder cumplirlos, digamos.
(Ent_1_TFG)

Hubo una participación de los docentes en un corto plazo. Nos mostraban que participemos que construyamos juntos este diseño, que vayamos juntos.

Pero el tiempo era tan acotado que no tuvimos el tiempo suficiente tal vez. Al menos nosotros, desde nuestra área cuando este año nos pusimos a ver los diseños y nos dimos con la sorpresa que tanto trabajo que hicimos no estaba reflejado en los nuevos diseños. Fue realmente una desilusión, porque vimos que este trabajo fue en vano.
(Ent_2_TFV)

De acuerdo a otro concepto señalado por Rovelli (2018), la dinámica descrita con anterioridad se vincula con el concepto de gobernanza, que refiere a una forma de regulación de las relaciones entre actores políticos, sociales, económicos en el ámbito de la acción pública (p. 41), cabe señalar que la forma en cómo se regulan las relaciones entre los actores públicos y las políticas educativas constituyen estilos y modelos de gobernanza, esto debido a las características fundamentales que hacen a cada una de las instituciones educativas.

Esta instancia vinculada a la gobernanza, quedó plasmada en la propuesta elaborada institucionalmente por los docentes en cuestión, de acuerdo al decir de la segunda docente en su voz extraída, se visualiza nuevamente una pseudo participación que no garantiza en ningún momento, que el trabajo efectuado por ellos forme parte de las producciones vinculadas a lo establecido por las políticas anunciadas. Son trabajadas, traducidas, reconfiguradas pero no necesariamente significa que serán consideradas para ser acogidas como parte sustantiva del proceso general de transformación de los planes de estudio, tal como lo demuestra la “desilusión” de la segunda docente entrevistada al ver que lo trabajado fue al vicio.

Conclusiones

De acuerdo con el avance de investigación presentado, vinculado a la relación entre las políticas educativas y la administración educacional como aspecto central de interpretación y aplicación de los lineamientos establecidos por la primera, se pudieron encontrar algunos aspectos que subyacen al interior de un Instituto de Educación Superior como resultado de la implementación de la transformación curricular que comenzara hace dos años y que modificara nuevamente la estructura de la organización escolar.

En la multiplicidad de sentidos que se visualizaron al interior de la institución, se pudo observar la forma en que a determinados actores, según la posición que ocupa dentro de la institución se comportan de acuerdo a pautas y criterios previamente especificados en los lineamientos que a nivel macro estructural se definen, lo que de ninguna manera asegura que en la realidad estos se cumplan tal cual fueran planificados, pareciera que los funcionarios que ignoran a otros agentes sociales adoptan habitualmente políticas muy poco realistas. Ostensiblemente, sus propuestas son extremadamente amplias en sus alcances, basándose en numerosas interdependencias que ellos perciben en teoría.

Los análisis organizacionales/administrativos por lo general se centran en aspectos macroestructurales, solamente de implementación de las reformas y/o transformaciones curriculares a partir del cambio de políticas educativas, el foco puesto en cómo el administrador escolar operativiza y

gestiona las políticas educativas, muchas veces deja de lado las condiciones y todos aquellos aspectos complementarios de interpretación y puesta en juego de los aspectos sustantivos de cambio, como son los aprendizajes institucionales y profesionales de quienes son los principales protagonistas de las políticas curriculares: los docentes, la preparación previa y durante las modificaciones que se llevarán a cabo y fundamentalmente las condiciones edilicias y jurídicas que van acompañando dicho proceso.

Esto evidencia, en incontables oportunidades, cómo quienes planifican las modificaciones de las políticas educativas, que no se tratan de evitar las dificultades de ajustar estas políticas a las demandas reales de otros agentes sociales (Downs, 1967, p. 7); de allí que se pueda comprender mejor la falta de reciprocidad entre los lineamientos propuestos en las políticas educativas y la realidad, lo que los hace poco factibles y prácticos en lo que respecta a la posibilidad de ser llevados a cabo, parecería que la formulación de políticas con estas características se transformó en un fenómeno muy común, sobre todo entre aquellos funcionarios responsables de la planificación a largo plazo. Tal es el caso que pudo observarse en el presente avance de investigación.

Otra de las conclusiones a las que se arribaron a partir del análisis realizado durante la construcción de este artículo, se refiere a la necesidad de considerar a las instituciones educativas en su papel sustantivo, como encargadas de la concreción de las políticas educativas, que cada una de ellas posee realidades diferentes, con sus respectivos contextos de aprendizaje y de condiciones edilicias, con disímiles niveles de participación, con diferentes formas de articulación del trabajo docente con los niveles jerárquicos y de control. Esto hace a la singularidad y especificidad de la institución de formación docente, la que complementará además la formación de sus futuros egresados, de allí la importancia de abordar la mayor cantidad de niveles de análisis al momento de evaluar las reformas curriculares y su impacto en las instituciones educativas.

Referencias

- Aguilar Villanueva, L. F. (1994). La reforma del Estado mexicano. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, (1), 79–99. <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i1.10>
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Ed. Paidós.
- Dussel, I. (2005). Las Políticas Curriculares de la última década en América Latina: Nuevos actores, nuevos problemas [ponencia]. Recuperado de https://curriculum911.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/08/politicas_curriculares_ultima_decada_al_dussel-1.pdf
- Coca, S. S. y Wayar, G. del R. (2019). Los cambios curriculares en los Planes de Estudio del Profesorado de Educación Primaria en Jujuy (2009-2019), entre el currículum oficial y el currículum real. Ponencia presentada en las *III Jornadas de Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*.
- Carranza, A. (2000). La Administración Educacional como campo de formación del pedagogo. Documento presentado en el *Encuentro de cátedras de Política, Planeamiento y Administración de la Educación de Universidades Nacionales*. Córdoba, octubre de 2018.
- Ball, S. J. (1995). La política del liderazgo. En Antología básica. *La gestión como quehacer escolar* (pp. 116-120). UPN
- Downs, A. (1967). *Inside Bureaucracy*. Ed. Little, Brown and Company.
- Fernández Cruz, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1), 20.
En <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19376>
- Gairín Sallán, J. (1999). *La organización escolar: Contexto y Texto de actuación*. Ed. La Muralla.
- Miranda, E. (2011). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de

Referencias

la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política. Miranda, E. y Paciulli Bryan, N. (2011) (Edit.) *(Re) Pensar en la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC, Córdoba.

Onetto, F. (2016). *Rol directivo y gestión de cambio. Poder y liderazgo en la micropolítica institucional*. Noveduc.

Oszlak, O. (1984). Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. *Estudios Cedes*, Vol 3, N° 2. <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3470>

Rovelli, L. (2018). Instrumentos para el análisis de las políticas educativas. En Suasnábar; Rovelli y Di Piero, *Análisis de política educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. Editorial de la Universidad de La Plata.

La educación superior de Jujuy como parte del proceso de integración del Corredor Bioceánico Eje de Capricornio

Mariana Perotti

Centro de Estudios en Ciencia Política y Relaciones Internacionales
Dass, UCSE
perotti.mariana@gmail.com

La educación superior de Jujuy como parte del proceso de integración del Corredor Bioceánico Eje de Capricornio

Mariana Perotti

Centro de Estudios en Ciencia Política y Relaciones Internacionales
Dass, UCSE
perotti.mariana@gmail.com

Fecha de recepción: 16-02-2024

Fecha de aceptación: 27-05-2024

Resumen

El Corredor Bioceánico Eje de Capricornio es una obra vial para unir cuatro países (Brasil, Paraguay, Argentina y Chile), con salidas a puertos de los océanos Pacífico y Atlántico, destinada a reforzar los procesos de integración y las posibilidades de crear cadenas de valor entre las regiones por donde cruza esta ruta internacional. Es una obra que busca conectar, a través de vías y carreteras, el tránsito de personas y productos para agilizar y hacer eficiente la integración de los países que la impulsan.

El presente trabajo tiene por objetivo explorar posibilidades para que los institutos de educación superior de la provincia de Jujuy puedan realizar aportes para el desarrollo de todos los actores locales involucrados en el Corredor Bioceánico Eje de Capricornio.

La metodología utilizada es de tipo cualitativa, realizada a través de la observación y análisis de fuentes primarias y secundarias.

Los institutos de educación superior pueden efectivamente aportar en la formación de políticas

públicas que apunten al desarrollo de los municipios por los que atraviesa el corredor. Pueden ser parte de este proceso de integración atendiendo a las necesidades y creando proyectos de capacitación específica en torno a los desafíos que propone el Corredor de manera integral, en temas logísticos, comerciales, legislativos, de regulación, turísticos, culturales, gestión de recursos y servicios, entre otros.

Palabras Clave: corredor bioceánico, educación superior, desarrollo local, actores locales

Introducción

El sistema internacional muestra en las últimas décadas la consolidación de cambios que se vienen gestando desde la segunda posguerra mundial e involucran principalmente al establecimiento de nuevos actores. Las relaciones internacionales (RRII) dejan de ser vinculaciones exclusivamente entre los Estados centrales y surgen nuevos actores, gubernamentales y no gubernamentales, que crean una nueva trama de relaciones en distintos niveles y sentidos. Esto aumenta las posibilidades de las provincias y municipios de tomar las riendas de su propio desarrollo, visto desde la perspectiva teórica del desarrollo local.

El objetivo de esta investigación es hacer un aporte desde la teoría de las RRII para poder desde allí analizar las oportunidades y desafíos que presenta el trazado del Corredor Bioceánico Eje de Capricornio para los institutos de educación superior (IES) de Jujuy como actores del desarrollo local.

Marco teórico

Las RRII clásicas se dan entre Estados Nacionales, como así lo dice su nombre. Pero desde hace ya varias décadas, el surgimiento de nuevos actores en el escenario internacional complejiza las vinculaciones que se dan. Ya no es sólo de gobierno a gobierno, de Estado a Estado. Empresas transnacionales, gobiernos locales (provincias y municipios en el caso argentino) y otros actores hasta personas individuales generan una multiplicidad de vínculos internacionales a tener en cuenta. Actores en el sentido amplio de las Relaciones Internacionales, en tanto mantienen vínculos de diferente tipo, promoviendo sus intereses a través de intercambios recíprocos, que generan efectos y entrelazan a diferentes sociedades y van institucionalizando novedosas formas de cooperación internacional (Colacrai y Zubezú, 2004). García Segura, en el paper “La evolución del concepto de actor en la teoría de las Relaciones Internacionales” (1993), afirma que todas estas cuestiones llevaron a la consideración del incremento del número y el tipo de actores internacionales, que serán internacionales propiamente dichos (organismos, empresas, etc.) y también actores internos que pasarán a ser internacionales. Se entiende entonces “por actor internacional toda autoridad, organismo, grupo e, incluso, en el caso límite, toda persona capaz de desempeñar una función... en la escena internacional. (Russell, 2010).

Las RRII se vuelven tanto más complejas como interesantes con la incorporación de estos nuevos actores. Las fronteras dejan de ser los límites que separan para comenzar a ser ejes de integración. El Corredor Bioceánico, la Zicosur, los Comités de Frontera son algunos ejemplos de cómo las fronteras son motivo de integración. Los representantes del norte de Chile y Argentina, de Paraguay, del sur de Brasil se reúnen para ver cómo pueden mejorar la vida de los pueblos a partir de su cercanía. Los intereses locales, sectoriales, empresariales tienen una nueva relevancia. Hay vinculaciones directas. En RRII hablamos de este fenómeno como Paradiplomacia o Gestión Externa de los actores subnacionales, esto es el conjunto de acciones que realizan éstos en el ámbito de las Relaciones Internacionales, cuando establecen contactos oficiales y no oficiales con entidades públicas, privadas o mixtas extranjeras, con el fin de promover y mantener cuestiones de su interés y competencia. Sin dudas que esta gestión externa responde a la presencia y actuación de diferentes procesos que operan sobre el sistema internacional, pero cobran especial importancia las transformaciones que han producido sobre este sistema la transnacionalización del comercio internacional, la creciente cooperación entre Estados y, sobre todo, el fenómeno de la globalización junto con la crisis del Estado-Nación. (Siles, 2014).

Este proceso de internacionalización de los actores locales tiene distintas formas y variantes a lo largo y ancho del mundo. En Argentina, a nivel nacional, esta situación fue incluida en la reforma constitucional de 1994, que consagra la posibilidad de las provincias y regiones de manejar con libertad ciertos aspectos de las relaciones exteriores antes delegadas en el gobierno federal.

En cuanto al "desarrollo local", se entiende este concepto como la construcción de un proyecto colectivo de una comunidad tendiente a mejorar la calidad de vida de la población a partir de la utilización y potenciación de los recursos y capacidades locales (Altschuler, 2008). Este concepto exige un cambio desde una visión del desarrollo como proceso inducido sólo por factores exógenos (capital, inversión, infraestructura, tecnología) hacia una visión del desarrollo como conjunto de capacidades ligadas a la calidad de los recursos humanos y a la capacidad organizativa y emprendedora de los agentes locales, que permitan un mejor aprove-

chamiento de los factores exógenos y que tornen dinámicas las potencialidades de cada sociedad local. (Madoery, 2005).

El corredor bioceánico Eje de Capricornio

El Consejo Federal de Inversores define a un corredor bioceánico como:

una franja de territorio dentro de la cual se desarrolla un sistema vial, ferroviario e hidroviario con objetivos estratégicos económicos, sociales y políticos. Estos tienen como finalidad lograr un espacio con una infraestructura integral de transporte que facilite el flujo y movimiento de bienes y personas y permita concretar, al menor costo, las operaciones de comercio interior y exterior, a través de una comunicación entre el Atlántico y el Pacífico. (Álvarez, 2019).

El Corredor Bioceánico Eje de Capricornio es una obra vial para unir cuatro países, con salidas a puertos de los océanos Pacífico y Atlántico, destinada a reforzar los procesos de integración –incluyendo la convergencia entre el Mercosur y la Alianza del Pacífico– y las posibilidades de crear cadenas de valor entre las regiones por donde cruza esta ruta internacional. Nace del acuerdo de los Presidentes de las Repúblicas de Argentina, Brasil, Chile y Paraguay, plasmado en la “Declaración de Asunción sobre Corredores Bioceánicos”, firmada en la capital del Paraguay el 21 de diciembre de 2015. Según ese documento, los Mandatarios firmantes acordaron “la pronta concreción del corredor carretero Campo Grande – Puerto Murtinho (Brasil) – Carmelo Peralta – Mariscal Estigarribia – Pozo Hondo (Paraguay) – Misión La Paz – Tartagal – Jujuy – Salta (Argentina) – Sico – Jama – Puertos de Antofagasta – Mejillones – Iquique (Chile)”. (Atienza, Cortes, Franco y Rodrigo, 2021).

El objetivo común es concretar una conexión vial bioceánica que se distinga por una gestión fronteriza moderna, eficiente y ágil, que permita viabilizar proyectos de integración productiva, generar nuevos flujos de comercio e inversiones, crear más empleos y promover una mayor integración a lo largo de los territorios. Se busca además el fortalecimiento del entramado productivo, aprovechando las oportunidades comerciales a través de las ofertas exportadoras, reduciendo los costos de los tiempos de logística de origen a destino.

La conexión física es condición necesaria para la creación de espacios económicos ampliados, a través de redes y servicios de transporte eficiente y competitivo. La competitividad en este caso, constituye el atributo fundamental para el éxito del corredor, expresado en su capacidad para captar tráfico de pasajeros y de carga, según su nivel de eficiencia en términos de disponibilidad y costos de transporte. (Riffo Rosas, idea no textual)

Para esto, la participación y el aporte de los actores privados, de las instituciones educativas locales y de la sociedad civil es fundamental en el proceso de implementación del corredor de conectividad bioceánica, ya que éste debe permitir el desarrollo multidimensional en el ámbito subregional e integrarse con el resto del mundo.

Mientras inicialmente los enfoques sobre los corredores prestaban atención predominante al desarrollo de la infraestructura pública, los que se plantean hoy en día tienen un carácter más integral, que también tiene en cuenta la dinámica de los proyectos de la inversión privada y la integración de las regiones y ciudades participantes en las Cadenas Globales de Valor (CGV) y Redes de Producción Global (RPG) Esto ha llevado a una nueva generación de corredores, caracterizada por la promoción de la integración internacional en las cadenas de valor, el desarrollo de regiones como centros logísticos y nodos de transporte y comercio, y la inclusión de inversionistas internacionales en asociaciones público-privadas. Los corredores de transporte y comercio también están estrechamente vinculados a los procesos de integración regional, que en una escala amplia tratan de aprovechar la complementariedad entre territorios y países vecinos para aumentar su competitividad global. América Latina, en contraste, se encuentra débilmente integrada en las CGV y RPG y el esfuerzo por desarrollar corredores de comercio y crecimiento ha sido, hasta ahora, muy incipiente. De hecho, puede afirmarse que, en estos momentos, ningún corredor de los proyectados se encuentra totalmente en funcionamiento, lo que entrega al Corredor Bioceánico Eje de Capricornio, una gran oportunidad.

Institucionalmente, el Corredor Bioceánico necesita de mayor fortalecimiento. Actualmente, las mesas de trabajo son la instancia más favorable para la articulación del proyecto. Se destaca una positiva gestión y

compromiso por parte de los gobiernos nacionales. Los gobiernos regionales y locales van tomando protagonismo y se espera que sean los que lleven adelante el proyecto. Sin duda la gran tarea pendiente es la articulación entre los distintos países y entre distintos sectores, como el sector público, privado, académico y territorios locales dificultando articular la iniciativa con los territorios más estrechamente vinculados al Corredor. Más distante todavía es el vínculo entre las Cancillerías y el sector privado. Y en general, el nivel de liderazgo del sector privado ha sido débil (Atienza, Cortes, Franco y Rodrigo, 2021).

Los Institutos de Educación Superior de Jujuy como actores del desarrollo local

Sin duda, la política de desarrollo local requiere de la integración de visiones e intereses y de la concertación estratégica de agentes públicos y privados con incidencia en cada ámbito territorial. El desarrollo adquiere características de verdadero proceso endógeno cuando es pensado, planificado, promovido e inducido por los actores comprometidos con el medio local. Estos actores no son ya solamente los gobernantes y, por lo tanto, se requiere de la adecuada participación de la sociedad local, para lograr formar muchos “agentes de desarrollo local”. Así, los IES de la provincia de Jujuy deben hacer una reflexión sobre su rol y posible participación en este proceso.

Algunas universidades (Universidad Nacional de Jujuy y Universidad Católica de Santiago del Estero) forman parte de la UNIRILA (Red Universitaria de la Ruta de la Integración Latinoamericana) con el objetivo de formar redes internacionales entre instituciones para la movilidad de capital humano especializado, el desarrollo de investigación conjunta en temas específicos de interés de los grupos de trabajo; y la presentación de proyectos de transferencia tecnológica y de emprendimiento, que contribuyan a las acciones de los países que hayan decidido iniciar relaciones en un espacio multilateral como es el Corredor Bioceánico Eje de Capricornio.

La provincia de Jujuy cuenta con alrededor de 35 Institutos de Educación Superior, públicos y privados, con una variada oferta educativa entre profesorado, tecnicaturas, diplomados y cursos en general.

El desarrollo local requiere de un contexto favorable. El “contexto” se constituye por los efectos de su ubicación dentro de los principales procesos nacionales e internacionales y, así, por su vinculación con las políticas globales que afectan a los componentes fundamentales de la vida económica y social local. En el caso de Jujuy, la apertura del Corredor Bioceánico es hoy una realidad de contexto favorable para el desarrollo. El Corredor Bioceánico, al promover la conectividad en infraestructura, dará lugar a nuevos flujos de logística, comercio, inversiones y comunicación para todos los estados subnacionales y nacionales que tienen influencia dentro de estos enlaces, posicionando su importancia en el marco del escenario político, económico y comercial regional que exige avanzar en procesos de integración con miras al desarrollo, promoviendo la generación de actividad económica bajo criterios de complementariedad y eficiencia. La extensión territorial del Corredor, brindará la posibilidad de incorporar espacios en el proceso de desarrollo y de integración económica regional y subregional, con el objetivo de capitalizar oportunidades de progreso en cada una de las localidades que atraviesa, fruto de la dinámica del comercio exterior, la logística, el transporte internacional de cargas, el turismo, la cooperación educativa y cultural y todas aquellas actividades socio-económicas que puedan generarse en torno al Corredor.

El Corredor Bioceánico es una gran oportunidad, casi única para la provincia de Jujuy, para pasar de ser objeto de desarrollo a ser sujeto activo del mismo, ya no absorbiendo impactos externos, sino que se constituya en efectivo agente de su crecimiento. Algo que se da naturalmente por su ubicación (cruce de rutas terrestres y pasos internacionales) debe poder ser transformado en una política pública que fomente y sostenga la iniciativa privada.

La Provincia de Jujuy se encuentra en una etapa de consolidación comercial y como centro logístico internacional. El transporte de cargas por camiones es uno de los medios tradicionales y que en la actualidad se encuentra consolidado, además de ser el más utilizado para el destino de los productos exportables-importables en este corredor. La utilización de este medio genera en la Provincia otras actividades como ser depósitos, estacionamiento, estaciones de servicios, mejoramiento y mantenimiento de rutas, por mencionar las de mayor infraestructura, por lo que todas las

acciones tendientes a este desarrollo tienen directa relación con el transporte de cargas por ruta.

Otros servicios que se relacionan con el CB son aquellos vinculados a la instrumentación y legalidad de los productos a comercializar (seguros, despachantes de aduana, estudios jurídicos-contables). Y en este sentido, es imprescindible la vinculación de la administración pública, con la finalidad de acelerar los trámites del paso de los productos, para lograr que Jujuy sea un centro logístico de excelencia. Aduanas, Rentas, Dirección Provincial de Sociedades Comerciales, Vialidad Nacional, provincial son algunas de las dependencias que deben involucrarse.

Todas las áreas de actividad económica de la Provincia se encuentran comprendidas en las oportunidades que da el CB para un mayor desarrollo: agricultura, ganadería, minería, industria, turismo, comercio y servicios.

El Corredor es además una oportunidad invaluable para las ciudades por las que atraviesa: Libertador General San Martín, San Pedro, Perico, Palpalá, San Salvador de Jujuy. Y la zona de influencia de las mismas, pasando luego en las cercanías del área minera de Susques (Cauchari - Olaroz).

Los IES de la provincia, en su variada oferta, pueden participar de numerosas maneras en la creación de modos innovadores de aportes al desarrollo local de la provincia y municipios, específicamente a través de estas oportunidades que brinda el despliegue del Corredor Bioceánico. Algunas áreas en las que se pueden involucrar directamente son:

- Contribuir a la formación de capital humano profesional acorde a las necesidades locales.
- Servir de instrumento de apoyo y soluciones conjuntas a problemas de tipo económico, social y tecnológico que se puedan presentar.
- Fomentar la investigación aplicada tomando en cuenta los requerimientos del Corredor Bioceánico.
- Crear espacios de participación donde se dialogue sobre los avances que realizan los Gobiernos en el desarrollo del Corredor, velando por que sea de provecho la contribución de las instituciones educativas al proyecto.

-Contribuir al proceso de integración con acciones concretas de acercamiento a instituciones de los otros países.

Conclusiones

La dinámica del mundo globalizado presenta oportunidades para los actores locales, ya que la participación de estos como actores internacionales es cada vez más viable y posible.

El desarrollo local necesita para ser verdadero que los actores locales sean los protagonistas, lo piensen, lo planifiquen y se comprometan. Los IES de Jujuy pueden ser agentes del desarrollo local si se involucran en el mismo, ya que su amplia oferta permite pensar en innumerables e innovadoras opciones de contribución.

Por otro lado, el desarrollo local necesita de un contexto favorable para poder desplegarse. Y el Corredor Bioceánico Eje de Capricornio es actualmente ese contexto que la provincia de Jujuy puede aprovechar para su desarrollo, si logra involucrar a los distintos actores y hacer una unión de gestión público-privada que aproveche a pleno las oportunidades que se desprenden de la vinculación primero física y luego comercial del Corredor.

Referencias

- Altschuler, B. (2008). Repensando el desarrollo. Aportes y limitaciones del desarrollo local y la economía social a una estrategia de desarrollo. En L. Martínez Valle (Comp.) *Territorios en mutación: Repensando el desarrollo desde lo local* (pp.29-45). FLACSO.
- Álvarez, Á. (2019). *Corredores bioceánicos y reordenamiento del territorio en la Argentina*. Universidad Nacional de La Plata.
- Atienza, M.; Cortes, H.; Franco, L. y Rodrigo, L. (2021). *Entender el corredor bioceánico vial. Los relatos de los expertos y de la Región de Antofagasta*. Universidad Católica del Norte de Chile.
- Boldrine Abrita, M.; Souza Centurião, D.; Rondina Neto, A. y Stradiotto Vignandi, R. (2021). Latin American Integration Route and the State of Mato Grosso do Sul: productive characterization, threats, and possibilities of promotion. *Interações*, (Campo Grande), 22 (04), p.1093-1111.
- Colacrai, M. y Zubelzú, G. (2004). Las vinculaciones externas y la capacidad de gestión internacional desplegadas por las provincias argentinas en la última década. Una lectura desde las relaciones internacionales, en Vigevani, T. (org.) *A dimensão subnacional e as relações internacionais*, San Pablo:UNESP.
- Dirección de Educación Superior de Jujuy. *Ofertas educativas por institución*. Disponible en <https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/por-institucion/>
- Fernández, M. (2020). *Corredores bioceánicos: ZICOSUR*. Gobierno de la Provincia de Tucumán. Secretaría de Estado de Relaciones Internacionales.
- García Segura, C. (1993). La evolución del concepto de actor en la teoría de las Relaciones Internacionales. *Papers: Revista de Sociología*, 41, pp.13-31
- Gobierno de la Provincia de Jujuy. *Plan Maestro Plurianual de Desarrollo 2021-2023*. Disponible en <https://planmaestrojujuy.com.ar/>

Referencias

- Maciel, R.; Siufi, B; Tabilo, F. y Leiva, M. (2019). Internacionalización Sur-Sur: desafíos y potencialidades de la Red Universitaria de la Carretera Bioceánica. *Interações, (Campo Grande)*, 20 (02), p.297-306.
- Madoery, O. (2005). La “primera generación” de políticas locales de desarrollo en Argentina: Contexto, características y desafíos. *Centro de Estudios Desarrollo y Territorio (CEDeT)*.
- Oshiro Reynaldo, G.; Joichi Sunakozawa, L. y Cantero Dorsa, A. (2021) La Ruta de Integración Latinoamericana y el desarrollo local a la luz de las constituciones de Brasil, Paraguay, Argentina y Chile. *Interações (Campo Grande)*, 22 (04), p.1133-1144.
- Riffo Rosas, M. (2001). Corredores bioceánicos en el contexto del Mercosur: alcances y perspectivas. Programa de cooperación científica con Iberoamérica (España, Chile y Argentina). Ponencia presentada en 8° *egal*, Chile. Disponible en:
<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal8/Geografiasocioeconomica/Geografiaeconomica/24.pdf>
- Russell, R. (2010). El Estado nación y los actores gubernamentales no centrales: Una relación complementaria. En Maira, Luis (Ed.), *La política internacional subnacional en América Latina* (pp. 83-106). Libros del Zorzal.
- Siles, M. (2014). La paradiplomacia de las provincias argentinas y la responsabilidad internacional derivada de su actuación. Ponencia presentada en el *VII Congreso de Relaciones Internacionales del Instituto de Relaciones Internacionales de la U.N.L.P. I Congreso del Consejo Federal de Estudios Internacionales. II Congreso de la Federación Latinoamericana de Estudios Internacionales*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata.



ENSAYOS



Las Religiones Nativas en el pensamiento de Rodolfo Kusch

Branco David Castillo

Facultad de Ciencias Económicas, UNJu
gabrieladaherfiad@gmail.com

Las Religiones Nativas en el pensamiento de Rodolfo Kusch

Branco David Castillo

Universidad Nacional de Jujuy
brancodavidcastillo@gmail.com

Fecha de recepción: 08-12-2023

Fecha de aceptación: 05-06-2024

Resumen

El presente escrito busca introducir al lector en una interpretación acerca del fenómeno religioso en el pensamiento de Rodolfo Kusch, a partir de *Las Religiones Nativas* (1987), un texto póstumo en la obra del filósofo argentino, recuperando los puntos principales de su argumento. En primer lugar, el análisis crítico del cristianismo en América; luego, la importancia de las etnografías realizadas por el autor en territorio

indígena, valiosas para comprender otras concepciones religiosas, propias de las tradiciones amerindias.; y, por último, resaltar el camino exegético que nos deja Kusch. Una lectura que denominamos *fagocitante*, en tanto nos propone recuperar el sentido de la religiosidad indígena y popular americana para, desde ahí, volver a pensar el fenómeno religioso como tal.

Palabras Clave: religiones nativas, extirpación, cristianismo, pachakamaq, fagocitación

Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad dar a conocer las interpretaciones en torno al fenómeno religioso que encontramos en la obra del filósofo argentino Rodolfo Kusch. En ese sentido se vuelve importante el análisis de *Las Religiones Nativas*, texto de su autoría publicado *post mortem* por su esposa Elizabeth Lanata de Kusch. Allí nos encontramos con un pensador que discute con teólogos de la liberación el vínculo entre teología y pueblo, y apreciaciones personales en torno a la religión que brotan de sus trabajos de campo por territorio indígena americano. De esta forma, el texto propone un recorrido por el argumento del libro kuschiano, ampliando su interpretación religiosa. Esta concepción buscará contrastar la *positividad* del cristianismo americano, con una sacralidad vivida a flor de piel en el indio americano. En ese sentido, el camino que nos propone Rodolfo Kusch se presenta como un sendero *fagocitante*, en el que las deidades ctónicas de las tradiciones amerindias van devorando el nihilismo de nuestras ciudades desencantadas.

Las Religiones Nativas

Las Religiones Nativas es una publicación *post mortem* de Rodolfo Kusch del año 1987. La estructura del libro tiene que ver con un diálogo de Kusch con dos teólogos liberacionistas primero, y luego, con sus reflexiones personales en torno al mismo al final del escrito. Estos textos son transcritos y compilados por su viuda, Elizabeth Lanata de Kusch, y publicados ocho años después de la muerte del filósofo argentino.

La conversación se había producido en la casa de Kusch en el año 1973, en ella participaban el teólogo Orlando Yorio y el sacerdote canadiense Emery Molina, quien venía trabajando largo tiempo en las comunidades indígenas y campesinas de Oruro. El breve debate que nos transcribe el texto parece girar en torno a la relación entre teología y pueblo. Los tres comparten la concepción de que el pueblo es el verdadero sujeto de la teología y que, toda religión debería partir de la creencia popular, y no a la inversa. Allí, la historia de América Latina evidencia que el camino que ha seguido la religión, sobre todo el cristianismo, ha sido el de la imposición dogmática desde las instituciones eclesásticas hacia el pueblo y nunca a la inversa. A su vez, si tenemos en cuenta, la negación y la persecución sufrida por las religiones nativas durante los últimos 500 años, nos damos con un claro

ejemplo de *positividad* detrás del fenómeno religioso americano.¹ Sin embargo, las etnografías realizadas por Kusch en territorio indígena obligan a pensar otras configuraciones religiosas y cómo sería, en América, una teología que, lejos de negar y perseguir, ubique su punto de partida en la religiosidad popular.

En el segundo apartado del texto nos encontramos con una ponencia del propio Kusch del año 1970 expuesta en el marco del *Simposio de Teología* organizado por el C.E.D.I. (Centro de Desarrollo Integral) de Oruro. Allí, Kusch parte de sus investigaciones históricas y etnográficas sobre el altiplano para contrastar las religiones nativas con la religión cristiana. Bajo una precisa síntesis, lo investigado en sus primeras obras aparece resumido en esta ponencia que entrega con genial brillantez una concepción novedosa del fenómeno religioso a partir de la *geocultura* americana.

Extirpación y positividad

Los estudios historiográficos que aparecen en la obra de Kusch abundan en casos relativos al proceso de extirpación. Sabemos, por sus exégesis y estudios posteriores,² que los manuscritos más importantes en torno a las religiones indígenas se gestaron en el proceso denominado como *extirpación de idolatrías*.³ Tanto *Las Relaciones de antigüedades deste reyno del Pirú* de Joan de Santa Cruz Pachacuti, El Manuscrito de *Huarochirí*, como *La relación de fábulas y ritos de los incas* de Cristóbal De Molina, se encontraban entre los documentos secretos del sacerdote Francisco de Ávila, extirpador de la región de Warochiri.⁴ La historia narra que estos textos fueron elaborados como documentos de trabajo de los propios sacerdotes extirpadores. Estos, bajo la idea de obtener la mayor

1. Positividad, es un concepto perteneciente al joven Hegel. Con el mismo, el filósofo alemán se refería a las religiones institucionales adscriptas al orden despótico de su tiempo, cuya fe en el dogma era impuesto por el peso de la autoridad y no por la autonomía moral de cada uno de los feligreses.

2. Ver: Duviols, Pierre; *La destrucción de las religiones andinas*; UNAM, México 1977.

3. El proceso de extirpación de idolatrías se desarrolla durante gran parte del siglo XVII. Este proceso suele dividirse en tres etapas que se extendieron desde 1609 a 1671. Estas campañas consistieron en el reconocimiento, persecución y castigo hacia sacerdotes indígenas considerados hechiceros, y prohibición de toda manifestación religiosa del pueblo indígena catalogada como pagana y demoniaca.

4. Si bien, la *Nueva crónica y buen gobierno* no nació como un documento extirpador, su arquitectura gráfica y textual le debe mucho a los años en que Felipe Guamán Poma de Ayala trabajara como indio ladino asesor del extirpador Cristóbal de Albornoz.

información posible sobre las religiones nativas, van registrando y estudiando los datos obtenidos volcándolos en escritos personales para, lograr mayor efectividad a la hora de la transmutación ideológica que los católicos están pergeñando. La captación de indios ladinos que colaboren con esta tarea, la persecución de idólatras *hechiceros*, la prohibición de sus rituales, la pedagogía cristiana desplegada en lenguas nativas, y la construcción de iglesias cristianas sobre las ruinas de templos y sitios sagrados para el indio, constituyen el entramado arquitectónico de una verdadera *religión positiva* instaurada a sangre y fuego, gracias al aporte indispensable de una inteligencia exegetica en manos de la extirpación.

Sin embargo, la historia no termina aquí. La aparición de las primeras urbes costeras, luego del proceso independentista, van atrayendo al pueblo americano hacia el hacinamiento y la vida industrial. El desencantamiento vivido en Occidente derrama sobre nuestro continente laicismo y republicanismo, valores que agudizan el alejamiento religioso e instauran, cada vez con mayor nitidez, el *nihilismo* que ordenará la vida moderna. El cristianismo afirma su dominio político sobre nuestras almas en alianza con una *colonialidad* que escinde, cada vez más, al hombre de esta tierra con sus deidades seminales. De allí que, el trabajo del propio Kusch sea innovador y rupturista al intentar, tanto en el pasado como en el presente, rescatar las *huellas* de un absoluto que pretende retornar.

Pachakamaq

“La diferencia entre la religión nativa y la religión cristiana está en que ésta rechaza al dios nefasto, mientras que aquella lo acepta” (Kusch, 2007; p. 157)

En los estudios que realiza Rodolfo Kusch sobre las religiones nativas resalta una principal diferencia con respecto al cristianismo. Y es que el indígena, lejos de expulsar o negar el mal proveniente del más allá, este es asumido, aceptado, o como a Kusch le gusta decir, *conjurado* en el seno del ritual. La principal divergencia entre una religión y otra sería entonces, que el cristianismo relega la desgracia en el diablo e intenta negarla o bajarle el precio, mientras que el indígena se caracteriza por fundar una religión del conjuro, donde lo terrible y lo nefasto encuentra un

lugar primordial dentro de su concepción religiosa. Lo sagrado se ve constituido por dos fuerzas, una fasta y otra nefasta, que asedian la vida humana sobre la tierra o *pacha*, centro ecualizador de toda potencia divina.

El primer ejemplo de esta concepción lo encuentra Kusch en uno de los cronistas del siglo XVI. Nos referimos a Polo de Ondegardo, quien fuera corregidor y justicia mayor de Cuzco entre los años 1559 y 1561. En ese período, Ondegardo se encargó de transcribir un *quipu* que registraba 328 *wak'as* o lugares sagrados según 41 líneas que se desprendían del *Qorikancha* hacia todo el valle de Cuzco. Este cronista no solo tradujo el contenido de ese *quipu*, sino que se tomó el trabajo de inventariar todos estos adoratorios o *ceques* que circundaban la capital en tiempos del inca, dejándonos un material riquísimo de análisis en torno a las religiones antiguas del continente. Parece ser que se trató de un calendario emplazado en el espacio sagrado del Cuzco, que marcaba en el transcurso del ciclo anual el itinerario religioso que debía seguir el pueblo para garantizar la armonía cosmopolítica. Un acuerdo entre lo humano y las potencias divinas. Allí, lo sagrado encuentra su manifestación en una piedra, en ventanas, alguna fuente o canteras, que hacen de paradas o puntos intensivos dentro de cada uno de los senderos religiosos que se disipan para las cuatro latitudes del *tawantisuyo*. Destaca dentro del calendario *ceque* y sus itinerarios, la presencia de deidades nefastas como *guanacauri*. Este cerro que concentraba la mayor cantidad de sacrificios tanto de niños como de animales. Para Kusch, esta era una de las muestras que revelaba con claridad la dinámica dual de la potencia divina que asedia al indio, así como la importancia de la ofrenda y el ritual para lograr el *conjuro*. Uno de los dibujos de Guaman Poma de Ayala parece graficar alegórica-

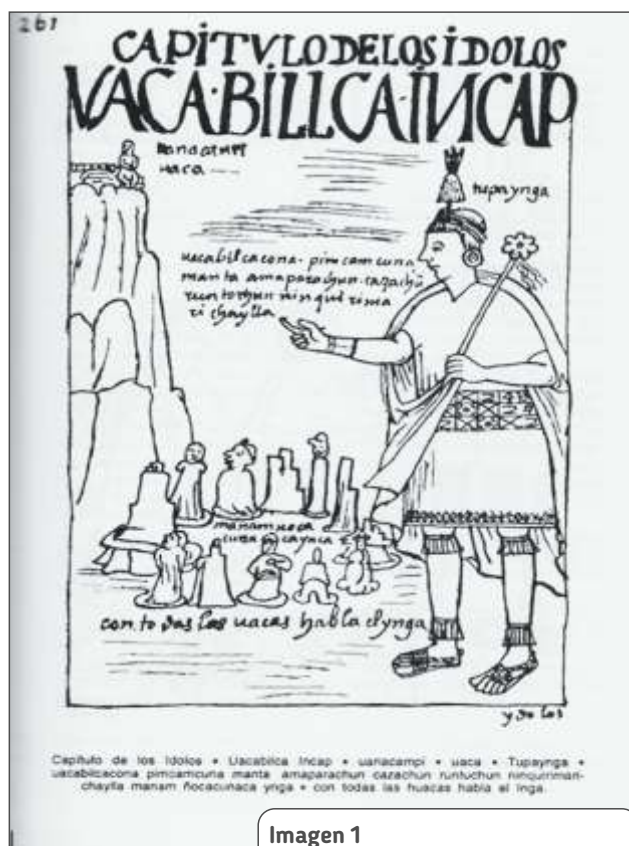


Imagen 1
El inca consulta a las guacas.
Fuente: Guamán Poma de Ayala

mente, el diálogo del inca con las *wak'as* que rodean el Cuzco a lo largo del calendario anual. Estos cerros personificados intentan representar ese antiguo sistema de *ceques* del que hoy solo quedan algunos testimonios y vestigios pictóricos.

Por otra parte, en Eucaliptos, una comunidad situada a 80 km al norte de Oruro, Kusch registra, en persona, un ritual reciente, aclara, de no más de 50 años de existencia, pero que presenta similitudes estructurales con respecto a los rituales precolombinos. Se trataba de la *ch'alla* de un camión. El vehículo había sido adquirido para labores modernas en dicha región, pero debía contar también con el beneplácito de los dioses, para así evitar un vuelco o un accidente de cualquier tipo. La *ch'alla* se convierte en un ritual fundamental dentro de la comunidad. “El mismo se efectúa ante un calvario y una pirca circular, distante ambos unos 20 metros. El calvario está dedicado a la Gloria y también a la Virgen, y la pirca al *anchanchu*, una deidad ctónica de carácter nefasto”. (Kusch, 2007, p. 152)

El sacerdote indígena oficia el ritual. Primero ante el calvario, y luego ante el *anchanchu*. Con una mesa blanca y otra negra, respectivamente, se ofrendan cantos, sahumos, rezos y objetos a las deidades. Por último, una tercera mesa colocada en el asiento del conductor del camión. Posteriormente, se sacrifica un cordero y se asperja el camión con su sangre. El corazón del animal es colocado en el asiento del conductor. El ritual concluye con una oración de gracias a la tierra.



Imagen 2
ch'alla de un camión en Toconce 2008.

En ambos casos, se da la presencia de dos fuerzas divinas, una benévola y otra iracunda (*guanacauri* o *anchanchu*). A su vez, la tierra parecería implicar el centro de convergencia y concreción de ambas. El indio peticiona y dialoga con ambas fuerzas por igual, y de esta forma, *conjura* su destino. La misma estructura religiosa parece darse, entiende Kusch, tanto en los *ceques* precolombinos como en el ritual de Eucaliptos de plena actualidad en zona andina. Lo que anima (*kamaq*) el todo (*pacha*) se expresa en potencias dadoras y destructoras de la vida, con las que lo humano está dispuesto a dialogar para lograr una cotidianidad armónica con sus dioses.

Reflexiones finales

Las Religiones Nativas es un texto póstumo de Rodolfo Kusch que recoge un diálogo desgravado entre él y dos teólogos liberacionistas, y una ponencia suya en torno a las diferencias y similitudes entre religiones nativas y cristianismo. Ambos sucesos sintetizan la labor etnográfica realizada por nuestro autor durante la década del '60 por el territorio andino. Diríamos que, en este caso, el recorte de esa investigación recae sobre el *fenómeno religioso*. Y, en efecto, podemos extraer de su obra aportes interesantes para pensar lo sagrado vinculado con la tierra que pisamos. Hemos visto que la problemática religiosa no ha sido uno de los temas que haya gozado de mayor prestigio en la academia latinoamericana. Y, a su vez, dentro de la cotidianidad también ha ido perdiendo cada vez mayor significatividad e importancia en la vida ciudadana. Kusch nos plantea que esto no ha sido fruto del azar, y nos recuerda por ello dos cosas. Por un lado, la relevancia de los extirpadores y perseguidores en tiempos de la colonia. Y por otro, el desencantamiento que fue ganando terreno en la vida social gracias al avance de la ciudad laica en tiempos republicanos. Allí, el vínculo de lo humano con lo sagrado se vio cada vez más debilitado, en consonancia con un occidentalismo que predica la caída de los fundamentos últimos.

Frente a esta realidad, Kusch nos propone un camino distinto para pensar el fenómeno religioso y nuestro vínculo con ello. Eso que, en línea con su obra, denominamos el sendero *fagocitante*. Ya que, recordándonos el valor de lo sagrado en las cosmovisiones amerindias, nos invita a pensar en un

dios que impregna la vida cotidiana del pueblo. Ese dios que enseña y anima, desde su rostro benéfico como también desde el más temible, siempre atravesando la *pacha* como lugar de su concreción. De allí que se hable de deidades ctónicas al referirse a los dioses amerindios. Es por eso por lo que lo innombrable lleve siempre el sufijo de *pacha* en el intento de su señalamiento. Para poder dar cuenta de aquello que anima la tierra (*pachakamaq*), o de aquella consciencia cósmica que sabe y enseña el todo (*pachayachachiq*).

Rodolfo Kusch nos replantea el problema religioso desde una fenomenología que parte del hecho fáctico del ritual indígena. Con un salto atrás de más de 500 años nos muestra qué significa vivir en América y la sacralidad que porta ese vivir. En su obra, el ritual mágico del indio cobra sentido y actualidad en tanto diálogo y acción frente aquello que permite instalarnos. La *tierra* deja de ser un objeto de representación y dominio, para recuperar su reverencia milenaria. Gracias a su palabra, el nihilismo y las religiones positivas de la modernidad se hunden en la religiosidad silenciosa y profunda de nuestros pueblos, que va recobrando su verdad, fagocitando todo aquello que pretendió negarla.

Referencias

- Anónimo ([1608]1966). *Dioses y hombres de Huarochirí, narración quechua recogida por Francisco de Ávila (¿1598?)*. Edición bilingüe. Traducción de José María Arguedas. Museo Nacional de Historia y el Instituto de Estudios Peruanos.
- De Molina, C. (2010). *Relación de fábulas y ritos de los incas*. Editorial Iberoamericana.
- Duviols, P. (1977). *La destrucción de las religiones andinas*. UNAM.
- Guamán Poma de Ayala, F. (1980) *Nueva Crónica y Buen Gobierno*. Biblioteca de Ayacucho.
- Kusch, R. (2007). *Las Religiones Nativas; en Obras Completas* Vol. IV. Editorial Ross, Rosario.
- Santa Cruz Pachacuti, J. (1879). *Relación de antigüedades deste reyno del pirú*. Madrid.

Interrelaciones entre pedagogía e inteligencia artificial en la formación docente inicial

Raquel Civila Orellana
Abraham Caucota
Nancy Chiliguay

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
rcivilaorellana@fhyics.unju.edu.ar

Interrelaciones entre pedagogía e inteligencia artificial en la formación docente inicial

Raquel Civila Orellana

Abraham Caucota

Nancy Chiliguay

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu

rcivilaorellana@fhycs.unju.edu.ar

Fecha de recepción: 30-04-2024

Fecha de aceptación: 26-06-2024

Resumen

La relación entre pedagogía e inteligencia artificial es un tema de creciente interés y debate en el campo educativo. La inteligencia artificial (IA), con su capacidad para procesar grandes cantidades de datos, aprender patrones y tomar decisiones basadas en algoritmos, ha encontrado aplicaciones en el campo de la pedagogía.

Este ensayo científico tiene como objetivo indagar la relación entre pedagogía e inteligencia artificial, que resulta de la “puesta en acto” de las políticas educativas de formación docente inicial en las instituciones de educación superior.

La formación docente inicial de los Institutos de Formación Docente en este siglo XXI requiere de futuros docentes con una preparación académica amplia y flexible que potencie su adaptación a las circunstancias socio-históricas. Una formación integral que les permita desarrollar competencias teórico-prácticas y técnicas acordes al contexto sociocultural y educativo, con capacidad en el hacer, pensar y reflexionar sobre el saber pedagógico.

Los aportes que se presentan en este ensayo surgen del estudio del Diseño Curricular de la

carrera de Profesorado de Educación Inicial de la Provincia de Jujuy (Resolución 13928-E-20), particularmente aquellos saberes relacionados con las TIC. El conjunto de saberes que se incluyen en el Diseño Curricular favorecen y potencian las competencias digitales que se deben desarrollar en los distintos niveles del sistema obligatorio. Los procesos de aprendizaje plantean a los sujetos de aprendizajes y su inmersión a la cultura digital, sus vínculos y las tecnologías emergentes.

En la era digital, la IA va de la mano con las Tecnologías para la Educación y el Aprendizaje. Surge del análisis presentado que el enfoque que se va construyendo es integral, porque combina las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento. El marco pedagógico que va surgiendo de este proceso es innovador, incorpora las tecnologías avanzadas en el aula e integra metodologías de enseñanza con herramientas para promover aprendizajes colaborativos y creativos.

Palabras Clave: pedagogía, inteligencia artificial, formación docente inicial

Introducción

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) provee la infraestructura y las herramientas tecnológicas necesarias para el desarrollo y uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y la Inteligencia Artificial (IA). La IA utiliza las capacidades de las TIC para desarrollar sistemas que exhiben un comportamiento aparentemente inteligente.

La educación del siglo XXI requiere reinventarse ante los nuevos desafíos. La simple incorporación de tecnología no es suficiente. En este sentido, surgen algunas preguntas iniciales: ¿Qué pretenden alcanzar los Institutos de Formación Docente con la tecnología?, ¿Cómo se aplican las políticas educativas que abordan las tecnologías en la provincia de Jujuy?, ¿Cómo visibilizan las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial la “puesta en acto” de las tecnologías e IA abordadas en las políticas educativas de formación docente provincial?, en la formación docente inicial del Profesorado de Educación Inicial, en los contextos emergentes de la provincia de Jujuy ¿surge la relación entre pedagogía e inteligencia artificial?

Este ensayo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Las políticas de Formación Docente Inicial - Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy: Traducción o Puesta en práctica en los Institutos de Educación Superior (2007-2023)”, de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy.

La unidad de análisis es el Profesorado de Educación Inicial de la provincia de Jujuy. El marco político se plantea en el Diseño Curricular para la Formación Docente Inicial (Resolución 13928-E-20), que otorga el título de Profesor/a de Educación Inicial. El Diseño Curricular en su estructura presenta en el campo de formación general y específico dos espacios curriculares, el de *Integración de las TIC en la enseñanza* (3° año) y el de *Educación Tecnológica y su Didáctica* (4° año). El primero forma parte del campo de la Formación General y el segundo, del campo de la Formación Específica, ambos en el formato curricular de taller.

El formato taller favorece el trabajo con las competencias lingüísticas para la búsqueda y organización de la información, para identificación diagnóstica, el manejo de recursos de comunicación y expresión. Además, se aborda el desarrollo de proyectos educativos, proyectos de Educación

inclusiva, experiencias virtuales y digitales teniendo en cuenta la carga horaria de la modalidad virtual y la incorporación de las prácticas de TIC para el nivel en que se forma. Esto mismo se da en el campo de Formación en la Práctica Profesional, en el formato curricular del Trabajo de Campo.

La adquisición de herramientas tecnológicas y metodologías didácticas innovadoras en la formación superior, más específicamente en los Institutos de Educación Superior (IES), aporta a la calidad educativa. Obtener competencias digitales y enfoques pedagógicos activos permite diseñar experiencias de aprendizaje efectivas y significativas para las estudiantes, posibilitando una enseñanza más participativa, personalizada y acorde a los retos del siglo XXI. La formación continua y permanente es clave para la innovación educativa.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) comprenden una gama diversa de herramientas que van desde computadoras y dispositivos móviles hasta plataformas en línea y software especializado. Estas tecnologías no solo facilitan el acceso a una vasta cantidad de información, sino que también transforman cómo los estudiantes interactúan con el conocimiento y cómo los educadores diseñan experiencias de aprendizaje significativas.

Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) se enfocan en utilizar tecnologías específicamente diseñadas para mejorar los procesos de aprendizaje. Ejemplos de Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento incluyen simulaciones, realidad virtual, juegos educativos y plataformas de aprendizaje adaptativo. Estas herramientas no solo hacen que el aprendizaje sea más interactivo y accesible, sino que también permiten una personalización del proceso educativo según las necesidades individuales de cada estudiante.

Las Tecnologías para la Educación y el Aprendizaje (TEA) no solo buscan mejorar la eficiencia y la efectividad del aprendizaje, sino también preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI, como la resolución de problemas complejos, la colaboración global y la adaptación a un entorno cambiante impulsado por la tecnología.

Desde un punto de vista pedagógico, estas tecnologías ofrecen nuevas oportunidades para los educadores de adoptar enfoques centrados en el

estudiante, donde el aprendizaje se convierte en un proceso activo y participativo. Los estudiantes pueden explorar conceptos de manera más profunda a través de recursos multimedia, colaborar con compañeros de todo el mundo en proyectos conjuntos y recibir retroalimentación inmediata y personalizada gracias a las plataformas digitales.

La innovación en el ámbito educativo

Definimos la innovación educativa como una fuerza dinámica que se manifiesta en instituciones escolares, educadores, proyectos y políticas. En otras palabras, la innovación implica alterar los componentes del sistema educativo que pueden sofocar o restringir el deseo intrínseco de aprender por parte de los alumnos.

En la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Inicial, el perfil del egresado sostiene que se pretende que “desarrolle actitud de perfeccionamiento permanente e innovación en el campo de la Educación y en el Nivel inicial en particular” (Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente Inicial, 2020).

Siguiendo este razonamiento, en su obra "Cambio e innovación educativa", Axel Rivas (2018) explora este concepto. Sin embargo, surge el interrogante: ¿Por qué partimos de la premisa de que es necesario introducir innovación en la educación? Si contemplar la innovación educativa en la actualidad implica erigir sobre los cimientos pedagógicos previos.

En este sentido, el Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial como proyecto pedagógico político, y modelo, se dirige a construir consensos que permitan transitar la brecha cultural y tecnológica que desafía a una sociedad signada por cambios profundos y rápidos, que responde a necesidades de una nueva época compleja. En cuanto a las políticas docentes, el Plan Integral de Mejoras de la Formación Inicial y Continua integra el conjunto de políticas prioritarias de renovación sistémica que responde a las exigencias de los tiempos presentes y futuros. Fortaleciendo a los institutos superiores, afianzando las funciones de investigación, acompañamiento a escuelas y capacitación, con la finalidad de robustecer el liderazgo innovador en lo pedagógico. Brindando una formación inicial que reduzca las desigualdades y estimule la innovación en las distintas instituciones de la provincia de Jujuy.

En la puesta en acto de las políticas y de las voces de las alumnas del Profesorado de Nivel Inicial se expresa que “la virtualidad fue un nuevo aprendizaje, sobre todo reconocer que es parte de la tecnología. El IES siempre daba el apoyo cuando se necesitaba...” (Entrevista 6, 2022, p.1)

Si bien, la pandemia ha ejercido una presión sin precedentes sobre el sistema educativo, forzándolo a experimentar una profunda transformación y a ajustarse a modalidades de enseñanza totalmente nuevas, este proceso de adaptación ha engendrado un conjunto valioso de conocimientos y recursos educativos, cuyo potencial trasciende el presente y podría revolucionar la calidad de la educación en los tiempos por venir.

Más allá de la mera adaptación técnica, la innovación durante la crisis pandémica ha enfocado la atención en la necesidad de enriquecer la pedagogía. Los educadores han explorado métodos de enseñanza más personalizados y han descubierto la eficacia de la retroalimentación constante y la interacción individualizada, incluso en entornos virtuales.

Hacia la exploración creativa de las tecnologías

Siguiendo a Cobo (2016), consideramos que las tecnologías raramente generan mejoras directas en los paradigmas educativos tradicionales, como la lectura, las ciencias o las matemáticas, a menos que vayan acompañadas y enriquecidas por un conjunto integral de transformaciones en el entorno educativo. Este proceso implica la convergencia y la implicación de varios elementos organizativos que están vinculados con la mejora del sistema escolar, incluyendo:

- La profesionalización y capacitación avanzada de educadores y líderes de toma de decisiones.
- La redefinición de herramientas de evaluación.
- La reconceptualización del rol de la escuela.
- El replanteamiento de la gestión de tiempo y espacio de aprendizaje, entre otros.

Por ello, como expresa Hattie (citado en Cobo, 2016, p. 59):

(...) cuando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son adoptadas en un entorno que fomenta y valora la creación

tanto individual como colectiva, tanto dentro como fuera del aula, su contribución al enriquecimiento de los procesos de aprendizaje se vuelve mucho más sólida y palpable.

En este sentido, la implementación del Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Inicial (Resolución 13928-E), con el Taller “Integración de la TIC en la Enseñanza”, que se dicta en el 3° año, tiene como finalidad de formación curricular: incorporar las TIC como recurso y estrategia para la enseñanza en la formación docente. Planteando la necesidad de una mediación tecnológico-educativa que permita captar, comprender y transmitir la información para la intervención activa en los modos de producción y circulación del conocimiento en el ámbito de la educación. Se pretende que el futuro docente no solo adquiera saberes sobre el uso de ciertas herramientas, sino también, que conozca el impacto en la construcción de subjetividades, teniendo en cuenta que la comunicación mediada por las tecnologías reconfigura los escenarios sociales y educativos.

Asimismo, en el espacio curricular del Taller de “Educación Tecnológica y su Didáctica” que tiene un cursado anual, en el 4° año, se considera que la Tecnología se caracteriza por la existencia, material y/o simbólica, de un campo de fenómenos como resultados de la acción técnica intencionada y organizada del hombre sobre la materia, la energía y la información, que da lugar a una serie de artefactos y procesos que constituyen el entorno artificial. Las propuestas didácticas de la Educación Tecnológica se inscriben en enfoques referidos al cambio conceptual y aprendizaje por necesidad de modo de problematizar y situar el contenido.

Dentro de la puesta en acto en las aulas del Instituto de Educación Superior, las TIC no son consideradas como entidades aisladas, sino como elementos contextuales. Esto conlleva a evaluar hasta qué punto su presencia es un factor decisivo para impulsar transformaciones cognitivas, además de considerar el entorno en el cual están integradas. Lo cual se puede considerar a partir de una entrevista a una de las alumnas, cuando expresa que por el contexto de pandemia “las prácticas no hacíamos. Nos enviaba la profe material para leer. Luego hacíamos un encuentro virtual y allí exponemos. Luego se enviaba el trabajo, o se exponía. Los profesores entre la semana nos enviaban mensajes.” (Entrevista 6, 2022, p.1). A medida

que las tecnologías se vuelven más ubicuas, adquiere mayor relevancia comprender la manera en que son empleadas.

La educación del siglo XXI

El sistema educativo ha experimentado una transformación gracias a la integración de la tecnología en el aula. Las herramientas tecnológicas se han convertido en mediadoras indispensables para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Su incorporación en los procesos educativos permite crear entornos dinámicos donde los estudiantes adquieren un rol activo en la construcción de su conocimiento. A través de la tecnología, docentes y alumnos acceden a múltiples recursos y estrategias didácticas que enriquecen la experiencia de aprendizaje. Así, se promueve un aprendizaje profundo y significativo, acorde a los retos y demandas de la sociedad actual. La tecnología educativa bien implementada empodera a los estudiantes, motivándolos a aprender de forma autónoma y colaborativa.

La creciente digitalización del mundo actual exige que los docentes fortalezcan sus habilidades tecnológicas para implementar la tecnología de forma efectiva en el aula. Lo cual se visibiliza en el Profesorado de Educación Inicial, en la Formación Docente Inicial, con el Taller de “Educación Tecnológica y su Didáctica”, que se dicta en el 4° año de la carrera, que tiene como finalidad formativa de la unidad curricular, trabajar alrededor del juego como eje articulador, para desarrollar creativamente estrategias y recursos para el aula. Desarrollando capacidades, tales como:

- La reflexión sobre la naturaleza de la tecnología, es decir, sobre los hechos técnicos, sus productos, su relación con el medio natural y social.
- El reconocimiento de la compleja relación interdisciplinaria que mantiene la Tecnología con los demás campos de conocimientos, a partir de un enfoque integrado impulsado por los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios a través del eje “La indagación del ambiente natural, social y técnicos”.

Con contenidos de:

- Ciencia, Técnica y Tecnología
- Áreas de demanda y las respuestas de la Tecnología
- Respuesta de la Tecnología
- Educación Tecnológica en edades tempranas: integración de la enseñanza de Tecnología al enfoque globalizador. Educación Tecnológica. Cultura Tecnológica. El aula taller tecnológico.

Esta implementación curricular podría considerar a la tecnología para comprender la era digital, según expresan Latorre Iglesias, Castro Molina y Potes Comas (2018), familiarizado con tres conceptos clave: TIC, TAC y TEP

- Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permiten acceder, almacenar, transmitir y manipular datos e información. Su propósito es facilitar la comunicación y el intercambio de conocimiento entre personas mediante el uso de herramientas digitales.
- Por otro lado, las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) aprovechan las TIC para generar nuevos conocimientos y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Finalmente, las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) buscan democratizar el acceso al conocimiento y promover una participación activa de los usuarios en comunidades virtuales.

En suma, TIC, TAC y TEP (Latorre Iglesias, Castro Molina & Potes Comas, 2018) son esenciales para prosperar en la era digital globalizada. Cada una cumple un rol específico en la sociedad de la información.

Un uso adecuado de las tecnologías facilita a los estudiantes el uso de estos recursos para comunicarse, formarse y aprender; tomar el control de sus propias vidas y participar de forma activa en la sociedad. Todo esto, será clave para que los jóvenes desde edades muy tempranas creen un mundo mejor. (Reig Hernández, 2016, p.27)

La tecnología se muestra en los espacios curriculares, si bien, está establecida por el Diseño Curricular, las alumnas lo expresan en la puesta

en práctica cuando exteriorizan lo que rescatan de esa experiencia, “rescato el uso de las TICS en la práctica, los profesores siempre estuvieron atentos a que pudiéramos aprender más de las tecnologías” (Entrevista 6, 2022, p.1).

Según el marco de competencias docentes en TIC de la UNESCO (2021), es imperativo que los profesores continúen desarrollando sus habilidades digitales para alcanzar el nivel de creación de conocimientos. Deben ser capaces de utilizar activamente las tecnologías para diseñar nuevos recursos, estrategias y ambientes de aprendizaje, en lugar de limitarse a consumir contenidos digitales.

La tecnología es un medio, no un fin. Debe incorporarse con claros propósitos educativos y acompañarse de prácticas docentes innovadoras, para así aprovechar todo su potencial de transformación. (Latorre Iglesias, Castro Molina & Potes Comas, 2018)

Las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación a la Pedagogía

La evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hacia las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) es un hecho innegable y esencial para las nuevas realidades educativas. Las TEP, categorizadas como tecnologías que influyen, inciden y crean tendencias, protagonizan este cambio. Los usuarios, a través de ordenadores o dispositivos móviles como teléfonos inteligentes y tabletas, no solo utilizan internet como fuente de conocimiento, sino también como base para la participación en asuntos sociales, políticos, económicos y culturales. Mediante redes sociales, blogs, foros y otras plataformas, estos usuarios construyen conocimiento de forma colectiva.

Las (TEP) y la pedagogía están revolucionando la educación moderna, proporcionando herramientas que fortalecen la capacidad de las personas y las comunidades para tomar decisiones informadas y participar activamente en la sociedad:

Hoy en día, muchas veces quien enseña no es llamado maestro, docente o profesor, sino auxiliar cognitivo, quien es alguien que guía, genera o facilita procesos de

enseñanza mediante inquietudes de orden pedagógica y hace cuestionar al estudiante una realidad nada ajena a sí mismo o a su contexto, de tal manera que el aprendizaje llegue a ser creativo (Latorre Iglesias, Castro Molina & Potes Comas, 2018, p.37)

Considerar que las tecnologías forman parte del sistema educativo es poner en relieve sus aportes dentro de los contextos emergentes de la provincia de Jujuy, cuando desde el Taller Integración de la TIC en la Enseñanza del Profesorado de Educación Inicial, se generan nuevos desafíos en términos de capacidades y reflexiones éticas. Estimulando los ejes de su contenido curricular con:

- El desarrollo de proyectos que involucren la selección y la utilización de múltiples aplicaciones digitales adecuadas y posibles, en una variedad de dispositivos, teniendo en cuenta los propósitos y el contenido de la enseñanza que favorezcan la construcción de saberes en un ámbito de socialización.
- La aplicación de estrategias eficaces de búsqueda y de selección de información en internet y otros entornos digitales, en diferentes formatos, entendiendo las características y los modos de representación de lo digital.
- El análisis crítico de las fuentes digitales, identificando su propósito (informar, comunicar, persuadir, entretener) y seleccionando aquella información relevante y fiable.
- La utilización de las TIC en forma segura, respetuosa y responsable, incluyendo la protección de los datos personales y los de otros.
- Las TIC como herramientas para el aprendizaje de los alumnos con discapacidad. Valorando a las TIC para potenciar sus capacidades y compensar sus limitaciones, con adecuaciones para hacerlas accesibles.

La integración de TEP en la pedagogía se manifiesta en diversas áreas clave del proceso educativo, cada una de las cuales juega un papel crucial en el desarrollo de habilidades y conocimientos.

El estudiante, que bien pudiera ser un migrante, un nativo o un residente

digital, es quien indaga, conectado a la red, la información que, al aplicarla en procesos de pensamientos praxeológicos, se convierte en un conocimiento significativo. Por ende, las TIC no solo han reconfigurado los roles de quienes enseñan y de quienes aprenden, sino que los espacios educativos han pasado a ser intervenidos por las herramientas tecnológicas y han llegado, en algunos casos, a nuevos conceptos de aula, y en otros, a espacios intangibles, concebidos por lo digital. A la tiza y al pizarrón les fue abstraído todo papel protagónico y preponderante en los modelos pedagógicos modernos. Las TIC, evidentemente, han contribuido a tal trascendencia (Latorre Iglesias, Castro Molina & Potes Comas, 2018, p.37-38).

Los tres caminos de la innovación

Podemos plantear una clasificación de la innovación educativa desde el contexto académico en el que el profesorado suele estar involucrado, dando lugar a los siguiente tres tipos (Fidalgo Blanco, 2017):

- Innovaciones institucionales. Son aquellas que dirige la institución (centro, universidad, organismo de formación, etc.). Estas innovaciones suelen estar centradas en los contenidos.
- Innovaciones de desarrollo en proyectos I+D+i. Suelen ser proyectos con una fuerte financiación en convocatorias competitivas (por ejemplo, europeas), están formados por equipos multidisciplinares y el objetivo suele consistir en desarrollar un nuevo producto o servicio que mejora el aprendizaje.
- Innovaciones aplicadas en el aula. El profesorado las suele realizar con su alumnado y en su asignatura.

Las TIC, las TAC y las TEP han posibilitado nuevos espacios de participación y han revolucionado la manera en que interactuamos, aprendemos y participamos en la sociedad. Estas innovaciones han democratizado el acceso a la información y la educación, facilitado la colaboración y el trabajo remoto, y proporcionado nuevas formas de socialización y entretenimiento. Además, han empoderado a individuos y comunidades, permitiéndoles tener una voz más fuerte en asuntos sociales y políticos, y promoviendo la inclusión social.

A medida que continuamos integrando estas tecnologías en nuestras

vidas, es fundamental desarrollar políticas y prácticas que maximicen su potencial positivo mientras mitigan sus riesgos.

Se puede considerar, en este sentido, para el desarrollo de una sociedad más justa, inclusiva y participativa, con oportunidad de beneficiarse de las ventajas que ofrecen los entornos virtuales y las tecnologías de empoderamiento y participación, los aportes del texto *Claves y caminos para enseñar en entornos virtuales. Ideas para educar con Tic en múltiples contextos*, del Ministerio de Educación Argentina (2021), que considera a los entornos de participación como:

- Plataformas de Aprendizaje en Línea

Las plataformas de aprendizaje en línea son fundamentales para democratizar el acceso a la educación. Los sistemas de gestión del aprendizaje como Moodle, Blackboard y Canvas permiten a los educadores crear, gestionar y distribuir contenido educativo de manera efectiva. Estas plataformas facilitan el acceso a recursos educativos y mejoran la comunicación entre estudiantes y profesores, creando un entorno de aprendizaje más inclusivo y flexible. Por otro lado, los cursos en línea masivos y abiertos (MOOCs) ofrecidos por sitios como Coursera, edX y Khan Academy proporcionan acceso a cursos de alta calidad de universidades y expertos de todo el mundo, rompiendo las barreras geográficas y económicas.

- Redes Sociales y Comunidades Virtuales

Las redes sociales y las comunidades virtuales desempeñan un papel esencial en el aprendizaje colaborativo y en la construcción de redes de conocimiento. Plataformas como Facebook, LinkedIn y Reddit permiten la creación de grupos de discusión donde los estudiantes pueden compartir recursos, debatir temas y colaborar en proyectos. Estas comunidades proporcionan un espacio para el intercambio de ideas y la colaboración, enriqueciendo el proceso educativo. Además, las comunidades de práctica permiten que profesionales y estudiantes de un mismo campo compartan experiencias y aprendan mutuamente, fomentando un aprendizaje continuo y especializado.

- Herramientas de Colaboración

Las herramientas de colaboración, como Google Workspace y Microsoft Teams, son esenciales para facilitar la creación y edición de documentos en tiempo real, promoviendo la cooperación y el trabajo en equipo. Estas herramientas son especialmente útiles para proyectos grupales y actividades de aprendizaje colaborativo, permitiendo una comunicación fluida y una gestión eficiente del trabajo. Los estudiantes pueden trabajar juntos en tiempo real, independientemente de su ubicación, lo que fomenta un aprendizaje más dinámico y conectado.

- Tecnologías de Realidad Aumentada y Virtual

Las tecnologías de realidad aumentada (AR) y realidad virtual (VR) están transformando la manera en que los estudiantes interactúan con el contenido educativo. Herramientas como Google Expeditions y Oculus Rift proporcionan experiencias inmersivas que pueden transportar a los estudiantes a lugares históricos, laboratorios virtuales y otros entornos educativos. Estas tecnologías hacen que el aprendizaje sea más interactivo y atractivo, permitiendo a los estudiantes explorar y comprender conceptos complejos de manera más efectiva.

- Gamificación

La gamificación es una estrategia que utiliza elementos de juego para hacer el aprendizaje más interactivo y motivador. Aplicaciones y juegos educativos como Kahoot, Duolingo y Classcraft convierten el aprendizaje en una experiencia lúdica, incentivando a los estudiantes a través de la competencia y la recompensa. Además, los entornos virtuales de aprendizaje ofrecen simulaciones y juegos serios que permiten a los estudiantes aplicar conocimientos en situaciones realistas y complejas, fomentando el desarrollo de habilidades prácticas y el pensamiento crítico. Esta perspectiva lúdica, donde la enseñanza es la clave de juego, permite convertir distintos hechos técnicos del mundo de los adultos en versión infantil, manteniendo la vigilancia epistemológica correspondiente. Favoreciendo la reflexión acerca de los alcances del juego concretado en ambientes de creación y de resolución de situaciones problemáticas, donde se manipulan objetos manuales como simbólicos, para dimensionar las

posibilidades y dificultades de la educación tecnológica en edades tempranas, forma parte de la Formación Docente Inicial, en el Taller de “Educación Tecnológica y su Didáctica”, lo cual lo establece el Diseño Curricular del profesorado de Educación Inicial de la provincia de Jujuy.

- **Analítica de Aprendizaje**

La analítica de aprendizaje es una herramienta poderosa para mejorar los procesos educativos. La recopilación y análisis de datos sobre el comportamiento de los estudiantes en plataformas digitales permite proporcionar retroalimentación personalizada y adaptativa. Esta retroalimentación ayuda a los estudiantes a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, lo que no solo mejora el rendimiento académico, sino que también apoya el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. La analítica de aprendizaje permite a los educadores adaptar sus métodos de enseñanza para satisfacer mejor las necesidades individuales de los estudiantes.

- **Accesibilidad e Inclusión**

La accesibilidad e inclusión son principios fundamentales en la educación moderna. Las tecnologías asistivas, como los lectores de pantalla, el software de reconocimiento de voz y los dispositivos de apoyo, ayudan a los estudiantes con discapacidades a participar plenamente en el aprendizaje. El diseño universal para el aprendizaje asegura que los materiales educativos sean accesibles y efectivos para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades y estilos de aprendizaje. Estas tecnologías y enfoques promueven una educación inclusiva y equitativa, donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

- **Comunicación y Participación Ciudadana**

Las tecnologías para la comunicación y la participación ciudadana, como las plataformas de gobierno electrónico y los foros de consulta pública en línea, facilitan la participación de la comunidad en los procesos de toma de decisiones. Estas herramientas no solo empoderan a los ciudadanos, sino que también fomentan una cultura de participación activa y responsabilidad cívica. Los estudiantes, al involucrarse en estos

procesos, desarrollan un sentido de ciudadanía y responsabilidad social, preparándose para ser participantes activos y comprometidos en sus comunidades.

Conclusiones

Los aportes generados en este ensayo son indicios de conclusiones provisorias dentro de la relación entre pedagogía e inteligencia artificial, que parte de las preguntas planteadas en la Introducción.

En este sentido, los Institutos de Formación Docente buscan integrar la tecnología en sus propuestas formativas con el objetivo de mejorar la calidad educativa, preparar a los futuros docentes para un entorno de aprendizaje digital, y fomentar el desarrollo de competencias digitales esenciales. La incorporación de herramientas tecnológicas pretende enriquecer los métodos de enseñanza y aprendizaje, equipando a los docentes con habilidades y conocimientos sobre tecnologías educativas y su aplicación en el aula. Además, se busca promover la innovación educativa mediante el uso de tecnología para las prácticas pedagógicas y metodológicas.

En la provincia de Jujuy, las políticas educativas que abordan las tecnologías incluyen programas de formación continua para que los docentes adquieran competencias en el uso de TIC y herramientas digitales, así como iniciativas para equipar a las instituciones educativas con la infraestructura tecnológica necesaria, como computadoras, acceso a internet y dispositivos multimedia. Asimismo, se implementan proyectos específicos que integran tecnologías en el currículum educativo, promoviendo el uso de plataformas educativas digitales. Sin embargo, la aplicación de la inteligencia artificial en el ámbito educativo es aún mínima, y su integración en la formación docente está en sus primeras etapas.

Las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial en Jujuy visibilizan la “puesta en acto” de las tecnologías en las políticas educativas a través de experiencias directas en clases que utilizan tecnologías digitales como recursos didácticos, el desarrollo de proyectos pedagógicos que incorporan herramientas tecnológicas y plataformas de aprendizaje, y la evaluación y reflexión sobre el impacto de la tecnología en el proceso

educativo, analizando tanto los beneficios como los desafíos. No obstante, la percepción y uso de inteligencia artificial son limitados, debido a su implementación incipiente en la región.

En la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Inicial en Jujuy, aunque se empieza a reconocer la relación entre pedagogía e inteligencia artificial, esta integración es todavía infrecuente. Se han introducido algunos conceptos básicos de inteligencia artificial y su aplicabilidad en la educación dentro del currículo, y se han desarrollado proyectos piloto que experimentan con herramientas de inteligencia artificial para personalizar el aprendizaje y apoyar a los docentes en la gestión del aula. Sin embargo, estas iniciativas son todavía escasas y representan una pequeña parte del esfuerzo educativo general.

Las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) se aplican en la formación docente en Jujuy a través del uso de plataformas digitales que facilitan la colaboración y participación activa de los estudiantes, como foros, blogs y redes sociales educativas. Se desarrollan proyectos de empoderamiento que utilizan tecnologías para empoderar a las comunidades educativas, promoviendo la participación y la toma de decisiones informadas. También, se implementan programas que enseñan a los futuros docentes sobre la importancia de la ciudadanía digital y cómo fomentar una participación activa y responsable en el entorno digital.

La transición hacia la incorporación de inteligencia artificial se ve facilitada por la base ya establecida de las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación. Estas tecnologías no solo preparan a los docentes y estudiantes en el uso de herramientas digitales, sino que también fomentan un entorno de colaboración y participación crítica, habilidades esenciales para el manejo efectivo de la inteligencia artificial en la educación. A medida que se afianzan estas competencias, la integración de la inteligencia artificial puede progresar de manera más fluida, aprovechando la infraestructura tecnológica existente y la cultura digital emergente en la educación de Jujuy. De esta manera, las TEP no solo empoderan a la comunidad educativa, sino que también allanan el camino para una adopción más amplia y efectiva de tecnologías avanzadas como la inteligencia artificial.

Referencias

- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House.
- Colectivo de Autores. CEPES. (2020). *Tendencias Pedagógicas en la realidad educativa actual*. Universidad de La Habana. Editorial Universitaria. Universidad “Juan Misael Saracho” Bolivia: Tarija
- Fidalgo Blanco, Á. (2017). *¿Innovación educativa o innovación docente? - Innovación Educativa* [Innovación Blog Educativa Online]. Consultado el 13 de mayo de 2023 en:
<https://innovacioneducativa.wordpress.com/2017/01/30/innovacion-educativa-o-innovacion-docente/>
- Latorre Iglesias, E. L., Castro Molina, K. P. y Potes Comas, I. D. (2018). *Las tic, las tac y las tep: innovación educativa en la era conceptual*. Universidad Sergio Arboleda.
- Ministerio de Educación Argentina (2021). *Claves y caminos para enseñar en entornos virtuales. Ideas para educar con TIC en múltiples contextos*. [Libro en Línea]. Consultado el 26 de mayo de 2023 en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007315.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy (2020). *Diseño Curricular Provincial del Profesorado de Educación Inicial* (Resolución N° 13928-E) (2019, diciembre, 02)
- Reig Hernández, D. (2016). TIC, TAC, TEP: Internet como escuela de vida. *Cuadernos de pedagogía*, N° 473, diciembre; pp. 24-27.
<http://hdl.handle.net/11162/131746>
- Rivas, A. (2018). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales: documento básico*. Fundación Santillana.
- UNESCO. (2021). *Estrategia de la UNESCO sobre la innovación tecnológica en la educación (2022-2025)*. Consejo Ejecutivo 212a reunión. EX/12, (1-6). Bruselas: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Participación de los adolescentes en la escuela secundaria según decires docentes

Ivanna Callieri
Raquel Civila Orellana
Abraham Caucota

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
icallieri@fhyics.unju.edu.ar

Participación de los adolescentes en la escuela secundaria según decires docentes

Ivanna Callieri
Raquel Civila Orellana
Abraham Caucota

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
icallieri@fhycs.unju.edu.ar

Fecha de recepción: 16-02-2024

Fecha de aceptación: 31-05-2024

Resumen

La participación de los adolescentes en la escuela recorre un camino complejo, que se encuentra en permanente construcción y atraviesa múltiples variaciones y contradicciones propias del sistema en sí, de lo generacional y de la misma subjetividad de los actores involucrados. A partir del año 2006, en que comienza a regir la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se tornó necesario promover en los adolescentes competencias para el ejercicio de una ciudadanía responsable, inclusiva, democrática y participativa. Teniendo en cuenta que la implementación de esta normativa lleva ya casi dieciocho años en el sistema educativo de Jujuy, se formula un proyecto de investigación denominado “Docentes y gestión de prácticas participativas de los adolescentes, en la escuela secundaria”, donde se indaga la posición docente sobre la participación de los adolescentes en la escuela. El equipo investigador se encuentra formado por docentes y estudiantes de cátedras de Psicología, de las carreras de Ciencias de la Educación y Educación para la Salud, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Jujuy.

Metodológicamente, se optó por un enfoque cualitativo_interpretativo y se utilizan como instrumentos de recolección de datos, entrevistas semiestructuradas a docentes de una escuela secundaria de gestión estatal de Jujuy. Asimismo, se realizaron entrevistas a otros actores del sistema educativo, específicamente involucrados en promover y coordinar la participación de los adolescentes en la escuela.

Entre los resultados arribados hasta el momento por el estudio, se puede observar que existen distintos posicionamientos de los docentes, respecto de la participación de los adolescentes en la escuela. En ciertos casos, esas posiciones, se encuentran relacionadas con sus experiencias previas personales de participación y con otros casos, con el rol que ocupan actualmente en el sistema, que conllevan otro tipo de preocupaciones e intereses.

Palabras Clave: decires docentes, participación adolescente, escuela secundaria

Introducción

Esta presentación constituye un avance de la investigación “Docentes y gestión de prácticas participativas de los adolescentes en la escuela secundaria”, de cuatro años de duración (2020-2024), avalada y financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy (SeCTER - UNJu).

El equipo, formado por docentes y estudiantes de cátedras de Psicología Evolutiva de carreras de Ciencias de la Educación y Educación para la Salud, que centran su interés en el estudio de las niñeces y las adolescencias, viene trabajando sobre la problemática de la participación de los adolescentes en la escuela desde el año 2014, en el marco de diferentes proyectos de investigación avalados por la SeCTER - UNJu.

Este tema interesó en tanto que, a partir de la sanción de la Ley N° 26.016, se produjo un profundo cambio de status legal de niñas, niños y adolescentes, que provocó modificaciones en la forma de tratar a niñas, niños y adolescentes en el sistema educativo. En este sentido, la mencionada Ley Nacional de Educación refleja con precisión el nuevo paradigma en el tratamiento de las infancias y adolescencias, que revierten su status de menores a sujetos de derechos, con consecuencias en múltiples prácticas y políticas públicas en materia de salud y educación.

Teniendo en cuenta estos aspectos, se comienza a indagar sobre las consecuencias de estas modificaciones a nivel de las instituciones educativas. Inicialmente, en proyectos anteriores, se analizaron los decires de los mismos adolescentes: *Vínculos en la transición de la primaria a la secundaria: valoraciones de estudiantes de primer año de una escuela pública de San Salvador de Jujuy (2014/2015)* y *Los vínculos entre pares según las voces de estudiantes de primer año de la escuela secundaria (2016/2017)*.

Como en esas producciones se detectaron preocupaciones coincidentes, entre estudiantes y docentes, sobre los modos en que se promueve la participación de los adolescentes en la escuela, se formuló para los años 2018 y 2019 un proyecto dirigido a estudiar los *Dispositivos institucionales que reconocen los adolescentes como promotores de prácticas democráticas en los primeros años de la escuela secundaria*.

A partir del 2020 y hasta diciembre de 2024, en que se da curso al actual estudio, ya no se trabaja con los decires de los estudiantes, sino con los

docentes que se desempeñan en la misma escuela secundaria, de gestión estatal, de la ciudad de San Salvador de Jujuy. El enfoque metodológico adoptado es cualitativo-interpretativo, con entrevistas semiestructuradas.

Desarrollo

Así como los equipos de las cátedras de Psicología Evolutiva de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy se interesaron en estudiar la modalidad y estilo que adquiere el ejercicio de la participación de los adolescentes en las escuelas secundarias de Jujuy, existen otras investigaciones del país que también se abocan a examinar el tema, desde la perspectiva de los docentes.

Al respecto, Bambozzi y Vadori (2011) se interesaron por comprender las relaciones entre lo político y lo pedagógico en instituciones educativas de Nivel Medio de la Provincia de Córdoba. Se propone reconocer representaciones y prácticas de ciudadanía democrática a través del decir de sus actores. A través de un diseño cualitativo y de una investigación de tipo exploratoria y descriptiva se indaga los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas en contextos institucionales singulares. Buscaron identificar los significados de prácticas democráticas en la consideración de directivos, docentes y estudiantes. Procuraron localizar a partir de allí, claves explicativas en las lógicas específicas, de estas prácticas, en los diferentes niveles del sistema educativo.

Otro trabajo que resulta un aporte para la presente investigación es el de Paulin, Tomasini, Lemme, Rodigou Noceti, López, Daloisio, Martinengo, Arce, Bertarelli, Sarachu, Silva y García Bastán (2012), realizado en la ciudad de Córdoba, que aborda no solamente la construcción de sentidos acerca de los conflictos en las relaciones de convivencia, sino que en este estudio de perspectiva cualitativa, analizan en dos escuelas, una de gestión estatal y otra de gestión privada, dispositivos institucionales como asambleas escolares y consejos de convivencia con participación de jóvenes y docentes. Los autores detectaron a partir del discurso de los entrevistados, un interjuego entre fuertes sentidos democratizadores, en tensión con aspectos correctivos propios de prácticas educativas disciplinantes.

En el medio local, como ya se dijo en un estudio anterior de este equipo (Callieri, Garzón, Montes, Gamez Moreno, Kindgard, Flores, Cachambi Patzy y Condoro, 2017) se indaga, desde la perspectiva de los estudiantes, los *Dispositivos institucionales que reconocen los adolescentes como promotores de prácticas democráticas en los primeros años de la escuela secundaria* (Secter - Unju - Res. 2928/17).

Asimismo, interesaron los estudios de Southwell y Vassiliades (2014), quienes abordaron el modo en que los sujetos maestros/ as y profesores/as construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano:

La categoría de posición docente se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (p.76)

Ampliando, la autora señala que el concepto de posición docente se funda en la concepción de que la enseñanza supone establecer una relación con la cultura, la que no se encuentra situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Asimismo, supone una relación con los otros, expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones. Además del derecho de los más jóvenes a que la cultura les sea pasada por las anteriores. En ese sentido, la cultura posee un carácter dinámico e histórico, que se articula con nociones más generales relativas al papel que puede y debe desempeñar la escolarización en la sociedad, como así también en el mundo del trabajo y de la política.

Otro concepto clave se refiere a las prácticas participativas de los adolescentes en la escuela. Oraisón y Pérez (2006) siguiendo a Freire, consideran que la escuela resulta un espacio privilegiado para la participación y formación de ciudadanía democrática, porque en tanto agente político, posibilita la convergencia de estado y sociedad civil. Las autoras diferencian *participación* como simple presencia formal - que no produce ningún cambio, ni para el propio sujeto, ni para los demás - de *participación genuina o activa*. Señalan que esta última permite a los sujetos constituir sentimientos de pertenencia (a un grupo, a una

institución, etc.); tomar conciencia de los propios deberes y derechos, asumiendo que en el proceso se produce una pérdida de algo y una ganancia de otra cosa; y tomar parte en el logro de acciones concretas, que producen alguna transformación.

Desde esta perspectiva, para que la participación resulte genuina necesita ser voluntaria y que se reconozcan de manera equitativa los intereses y expectativas de todos los involucrados. En ese sentido, requiere también que los sujetos reconozcan a los otros integrantes del grupo o comunidad, como semejantes.

Soporte normativo que habilita la participación adolescente en la escuela secundaria

En el año 1989 se formula la Convención Internacional sobre los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (UNICEF, 2006), al que nuestro país adhiere, tomando los preceptos allí consignados. A partir de entonces, se fueron configurando las leyes y reglamentaciones que llevaron a una gradual, pero desigual, transformación de la mirada sobre las infancias y adolescencias. Puede decirse, al menos en los discursos, que pasaron de ser menores, objeto de tutela, a sujetos de derechos, con todas las consecuencias e implicancias que este cambio acarrea. Entre ellos, y tal vez el de más relevancia, por lo menos en el tema de interés del presente estudio, la habilitación de la voz de niñas, niños y adolescentes en relación con las decisiones que afectan a su vida actual y futura.

Este cambio de estatus de niñas, niños y adolescentes, impactó en las leyes y reglamentos educativos. Y tal como se dijo antes, los preceptos de la Convención Internacional se encuentran plasmados en los propósitos de la Ley de Educación Nacional. Se introdujo de manera explícita la finalidad de formar a niñas y adolescentes en prácticas participativas para la convivencia democrática, lo que constituye un cambio de paradigma a la hora de pensar las relaciones entre pares en la escuela, y entre docente y estudiantes en la escuela. Con todo esto, la autoridad del docente, otrora natural y otorgada por el efecto institución, es puesta en cuestión y es necesario revisarla a la luz de nuevos desarrollos.

En el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, los siguientes artículos lo expresan de modo específico, a saber:

-Artículo 3°: La educación 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.

-Artículo 8°: La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

-Artículo 11°: i) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.

Al respecto, Vommaro, Cozachcow y Nuñez (2022) consideran que la participación de los estudiantes en la escuela constituye una práctica que posibilita el debate sobre temas de interés público, como la salud, la justicia, entre otros posibles, y fortalece la reflexión colectiva sobre la vida democrática.

Sumado a esto, el Plan Nacional de Acción por los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes 2012 - 2015, respecto a la participación de los adolescentes, propone:

-Art. 25: Generar y facilitar las condiciones para la participación de niñas, niños y adolescentes en espacios de la vida social, cultural, institucional, científica, recreativa y deportiva.

En la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes - Ley 26.061:

-Artículo 2° – Aplicación Obligatoria. La Convención sobre los Derechos del Niño es de aplicación obligatoria en las

condiciones de su vigencia, en todo acto, decisión o medida administrativa, judicial o de cualquier naturaleza que se adopte respecto de las personas hasta los dieciocho años de edad. Las niñas, niños o adolescentes tienen derecho a ser oídos y atendidos cualquiera sea la forma en que se manifiesten, en todos los ámbitos.

-Artículo 15. – Derecho a la Educación. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente.

Se entiende que la normativa descripta busca garantizar la producción de mecanismos de participación estudiantil en el gobierno escolar, para favorecer el ejercicio de la ciudadanía y la gestión democrática de las instituciones. Es decir, considera que la participación estudiantil es parte constitutiva de la experiencia pedagógica de la escolaridad y que permite fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto.

Asimismo, la Ley de Centros de Estudiantes (Ley 26.877 de Representación estudiantil) formula la necesidad de que se promuevan y reconozcan a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil y que se garantice su formación en cada escuela. En ese sentido, asigna la responsabilidad de gestionarlos a las autoridades jurisdiccionales y a las instituciones educativas públicas, de nivel secundario, los institutos de educación superior, e instituciones de modalidad de adultos. Incluye así, tanto la formación profesional de gestión estatal y privada, como gestión cooperativa y gestión social.

En consecuencia, el Centro de estudiantes es un órgano democrático de representación de los estudiantes, una organización formada por alumnos de establecimientos educativos para defender los derechos de los estudiantes. También fomenta la participación adolescente dentro y fuera

de la escuela, con los objetivos de formar a los estudiantes en las prácticas democráticas, republicanas y federales.

Otra de las normativas que tratan el tema es la Ley de Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas N.º 26.892, que promueve que se elaboren acuerdos de convivencia en las instituciones educativas y que se conformen órganos e instancias de participación con los diferentes actores de la comunidad educativa.

El conjunto de normativa señaladas muestra el lugar primordial de las instituciones educativas, para su gestión y cumplimiento. Preparar a los jóvenes para participar en la construcción de acuerdos de convivencia, centros de estudiantes y demás órganos de participación, y generar opinión pública estudiantil, respecto de todos los temas que los involucran.

Docentes, participación y escuela secundaria

Plantear la participación de los adolescentes en la toma de decisiones sobre aspectos que conllevan implicancias en su vida cotidiana escolar pone en cuestionamiento el tradicional concepto de autoridad docente, forjado en los principios de la modernidad.

Históricamente, los docentes fueron instituidos como poseedores de un saber determinado, sobre algún campo de conocimiento. Ese conocimiento los hacía de algún modo poseedores de una autoridad, más allá de sus cualidades personales, sobre los más jóvenes a quienes debían instruir.

De acuerdo a Brawer y Lerner (2014), en el marco de los principios de la modernidad, la figura del docente como portador del saber lo posicionaba como autoridad en forma natural, por tratarse de quien podía iluminar al alumno, para que arribara a los conocimientos que todavía carecía. Se trataría de lo que las autoras denominan *autoridad como efecto institución*.

En este modelo de organización escolar, decididamente jerárquico, el docente era el único autorizado a tomar decisiones, en tanto poseedor del saber no se encontraba previsto que tomara decisiones de manera conjunta con los estudiantes. Es decir, como autoridad, contaba también con un supuesto saber, que lo facultaba a decidir sin consultar con los

estudiantes, quienes supuestamente carecían de saber alguno y debían ser guiados por las decisiones del profesor.

En consonancia con las perspectivas actuales, el concepto de autoridad pedagógica (Greco, 2007) resulta más adecuado para pensar en un quehacer docente que habilite la participación de los estudiantes en la escuela. Se presupone que para producirse la transmisión de conocimiento es necesaria la autoridad, pero adquiere un sentido diferente al que otrora sustentaba.

En principio, resulta insoslayable que el docente posea un saber experto sobre el tema que enseña, pero también es necesario que exista - tomando aportes de Rancière (2003) - una confianza del docente en que el otro va a aprender y una confianza del aprendiz, de que el docente-experto sabrá guiarlo en el camino. En esta forma, el docente otorga status de sujeto al estudiante, lo reconoce con sus cualidades.

Sumado a esto, Brawer y Lerner (2014) resaltan que, en la construcción de autoridad pedagógica, es necesario que exista coherencia entre decir, hacer y el cumplimiento de los acuerdos establecidos con los estudiantes, por parte del docente. Asimismo, señalan que también resulta necesario que el profesor cuente con un respaldo institucional para sostenerse en la autoridad construida, si no esta puede diluirse.

Al respecto, la participación de los adolescentes en la escuela, en diferentes aspectos de su interés y que afectan a su vida en la escuela y la convivencia cotidiana con los demás actores institucionales, requiere no solamente una normativa de soporte, sino también un determinado posicionamiento de los docentes y autoridades que lo habiliten para que resulte posible.

Metodología

Teniendo en cuenta el tema y los propósitos del estudio, se asumió una perspectiva metodológica interpretativa, que atiende a la complejidad de los contextos educativos y recupera las particularidades de las significaciones que los sujetos otorgan a su experiencia cotidiana. Achilli (2005) expresa que, para interpretar aspectos de la realidad, tales como valores y sentidos, los recursos cualitativos son los óptimos. Por ese motivo, se realizaron entrevistas semi estructuradas a docentes de una escuela secundaria de gestión estatal, de la ciudad de San Salvador de Jujuy.

A raíz de ello, se utilizó un muestreo no probabilístico, utilizando la estrategia denominada “bola de nieve” (Atkinson y Flint, 2001 citado por Baltar y Gorjup, 2012). Se trata de una estrategia por la cual, a partir del contacto con unos pocos informantes iniciales, se contactan por su referencia informantes adicionales y a su vez estos refieren a otros sujetos; a raíz de ello surge la metáfora de la bola de nieve.

Hasta el momento se entrevistó a diez docentes, con más de cinco años de antigüedad en la escuela y que se desempeñan en diferentes áreas curriculares. De manera complementaria se entrevistó a la referente provincial de los centros de estudiantes del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

Sobre los decires de los docentes acerca de la participación de los adolescentes en la escuela

Durante las entrevistas a los docentes, se advierten distintos posicionamientos sobre el tema:

“Si... los chicos quieren hacer muchas cosas... tienen grandes expectativas... pero igual uno los tiene que estar frenando... porque se puede avanzar hasta donde te dejan...” (Prof. de Taller de cívica de quinto año)

“Y yo le decía al directivo: las que tienen que participar representando a la escuela son ellas... porque las eligieron los compañeros... y el que no... porque él quería que fuera (en representación de la escuela) otro estudiante... que ni había figurado, pero porque era de otro turno... y bueno, entonces las chicas fueron y le hablaron, pero se prepararon tan bien que lo convencieron...” (Prof. tutora del Centro de estudiantes)

“En la otra escuela trabajábamos mucho con proyectos, hacíamos salidas, los chicos se involucraban mucho... aquí bueno... es un poco distinto...” (Prof. que dicta clases en varios cursos área biología)

En los decires precedentes se pudo detectar que los profesores expresan que los estudiantes encuentran ciertas limitaciones de la superioridad para poner en marcha actividades participativas, del modo en que ellos quisieran.

También se advierte que, si bien la posición de los profesores resulta de aval a las propuestas de los estudiantes, en algunos casos no logran prosperar, frente a la negativa de la autoridad superior. En otros casos sí lo logran.

Sumado a esto, de manera complementaria, se realizó una entrevista a una referente provincial de Centros de Estudiantes, dependiente del Ministerio de Educación de la provincia. Su aporte resultó de interés para enriquecer el análisis de los decires de los profesores de la escuela con la que se trabajó. Al respecto, damos cuenta de un fragmento de la entrevista:

Entrevistada: *“Yo veo que mucho depende de la historia personal de los profesores, en especial de los directivos... digamos... si ellos pasaron cuando eran estudiantes por este tipo de experiencias... y bueno.... Lo van a ver con buenos ojos... ahora si ellos no tuvieron esa experiencia... lo ven con temor.”*

Entrevistadora: *“¿Temor a qué?”*

Entrevistada: *“Y bueno... ellos temen que los estudiantes les tomen la escuela y quedar públicamente escrachados... como justo en Baires hubo varias tomas...”*

En las expresiones de esta entrevistada, que no es una docente, pero hace una lectura personal sobre el tema, describe desde su perspectiva una diversidad de posicionamientos en relación a la participación de los estudiantes.

En consonancia con las palabras de esta entrevistada, una de las profesoras de la escuela expresó que a ella le parecía valioso que los estudiantes formen centros de estudiantes, porque ella lo había vivido cuando era estudiante en la universidad y le resultó una experiencia que atesora de por vida.

Por otra parte, la presencia del temor que según la entrevistada existiría en algunos directivos se podría relacionar con el mandato de limitar las propuestas de los estudiantes que comentaron algunos profesores.

Conclusiones

En el análisis de los decires de los profesores que se realizó en este trabajo, pudo notarse que asumen diferentes posiciones respecto a qué lugar darle a la participación de los adolescentes en escuela.

Asimismo, la totalidad de los entrevistados mostraron agrado e interés ante la posibilidad de que los estudiantes vivan experiencias participativas, como parte del proceso de aprendizaje escolar. Sin embargo, reconocieron que existían limitaciones a esa participación, por parte de la superioridad, que, para algunos, si bien se sentían en desacuerdo, no podía ser confrontada.

En otros casos, ejercieron comportamientos proactivos y ofrecieron un acompañamiento sistemático y comprometido con los estudiantes, para superar las limitaciones impuestas por la autoridad, que tanto las docentes, como los mismos estudiantes, consideran arbitrarias. Este posicionamiento, podría relacionarse con la propia historia vital de los sujetos, haber formado parte de esa experiencia, siendo adolescentes, es reconocido por ellos, como un aporte valioso a su aprendizaje y a su desarrollo personal.

Por otra parte, en la entrevista a la referente de centros de estudiantes surgió el temor de los directivos, un aspecto que podría relacionarse, en cierto modo, con las limitaciones que se aplican al ejercicio de la participación, por parte de los adolescentes. Tema que daría lugar a futuras líneas de investigación, dirigidas a analizar específicamente las posiciones de directivos de escuelas secundarias y que podría abrir nuevas perspectivas sobre el tema, diferente a la que asumen los docentes, sin cargos jerárquicos.

Referencias

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros.
- Baltar, F. y Gorjup, M. T. (2012). *Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas*. Capital Intangible [en línea]. Consultado el 30 de enero de 2024 en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54924517006>
- Bambozzi, E. y Vadori, G. (2011). Educación y democracia: La construcción política en las instituciones educativas en perspectiva pedagógica. Actas del VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. La Plata: UNLP. FAHCE.
- Brawer, M. y Lerner, M. (2014). *Violencia. Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva*. Aique Grupo Editor.
- Callieri, I., Garzón, A.S.; Montes, E.P.; Gamez Moreno, C.M.; Kindgard, S., Flores R.J.; Cachambi Patzy, N.E. y Condori, F.E. (2017). *Dispositivos institucionales que reconocen los adolescentes como promotores de prácticas democráticas en los primeros años de la escuela secundaria*. Resolución Consejo Superior Universidad Nacional de Jujuy N° 184/18.
- Greco, M.B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Editorial Homo Sapiens.
- Oraisón, M. y Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-29. Consultado el 15 de mayo de 2020 en <https://doi.org/10.35362/rie420759>
- Paulin, H.; Tomasini, M.; Lemme, D.; Rodigou Noceti, M.; López, J.; D Aloisio, F.; Martinengo, V.; Arce, M.; Bertarelli, P.; Sarachu, P.; Silva, V. y García Bastán, G. (2012). Convivencia e inclusión en las escuelas secundarias: conflictos, innovaciones y rutinas. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Año 2012, Vol. 1, N°1, 181-198.

Referencias

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Traducción de Núria Estrach. Editorial Laertes.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 11 (11), pp.1-25.

Vommaro, P.; Cozachcow, A.G. y Nuñez, P. (2022). Percepciones juveniles sobre la política: la participación en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Foro de Educación*, 20(1), pp. 64-87.
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.925>

Leyes y resoluciones nacionales y provinciales

Ley de Centros de Estudiantes N.º 26.877 (03-07-2013)

Ley de Educación Nacional N.º 26.206/06 (14/12/2006)

Ley de Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas N.º 26.892 (11/08/2013)

Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N.º 26.061 (28/09/2005)

UNESCO (2012). *Plan Nacional de Acción por los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes 2012 - 2015*, Consultado el 5 de julio de 2023 en: <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/56/plan-nacional-accion-derechos-ninos-ninas-adolescentes-2012-2015>

UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Consultado el 10 de mayo de 2023, de <http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino>

Aportes desde el currículum poscrítico para reflexionar sobre el género gramatical

Jorge Nicolás Cano

Universidad Nacional de Tucumán – Universidad Nacional de Jujuy
nicolasjorgecano@gmail.com

Aportes desde el currículum poscrítico para reflexionar sobre el género gramatical

Jorge Nicolás Cano

Universidad Nacional de Tucumán – Universidad Nacional de Jujuy
nicolasjorgecano@gmail.com

Fecha de recepción: 16-02-2024

Fecha de aceptación: 31-05-2024

Desde una perspectiva lingüística, históricamente, la categoría gramatical “género” en español ha flexionado en femenino y masculino, pudiendo este último adoptar un valor genérico. En las palabras con género inherente (Bonorino y Giammatteo 2018) podemos observar esta categoría gramatical al momento de la concordancia sintáctica. Sin embargo, para referirnos a personas, el “masculino genérico” ha sido cuestionado desde los feminismos argumentando un carácter invisibilizante de las identidades no-masculinas.

Menegotto (2023) considera pertinente realizar, en el español del siglo XXI, una distinción entre un sistema de género 2G (dos flexiones de género) y otro 3G (tres flexiones de género). El español 3G comprendería femenino, masculino y no binario; pudiendo este último adoptar un valor genérico. La misma autora considera que, atendiendo la dimensión semántica y pragmática de un español 3G, podemos reconocer un uso con valor específico del género no binario cuando refiere a personas que no se identifican con masculino ni femenino.

Situándonos en Jujuy, en la resolución del Ministerio de Educación N° 5150-E, podemos observar el uso de una variedad 3G del español. Este documento aprueba el protocolo para el cambio de identidad de género autopercibida, incluyendo la opción “No binario” (2023:2), para integrantes de la comunidad educativa jujeña.

Estas reflexiones, que articulan saberes disciplinares, socioculturales y normativos, pueden ser enmarcadas en un estudio curricular desde un enfoque poscrítico (Portela Guarín 2021). Con el objetivo de aproximarnos al estudio del género gramatical desde esta óptica y situándonos territorialmente en el Jujuy contemporáneo, realizamos este ensayo organizado a partir de los cuestionamientos propuestos en la segunda circular del eje 2 de las XIII Jornadas Científicas organizadas por el IES N°7 Populorum Progressio In.Te.La, en el año 2023. Evento científico donde he presentado una versión anterior de este trabajo.

Palabras Clave: género gramatical, identidad de género, didáctica de la lengua, currículum poscrítico

Introducción

Imaginemos que nos llega un correo electrónico desde la institución en la que trabajamos como docentes que comience con “estimadx” (o “estimades”). Quizás conozcamos a alguien que desestimaré la información siguiente y escriba (o al menos piense) un reclamo en defensa de una supuesta lengua natural o de una correspondencia, en virtud de la economía del lenguaje, entre sexo biológico y género gramatical. Además, leerán esta notificación quienes no le den mayor importancia, piensen que hay una persona nueva a cargo de las comunicaciones o se preguntarán acerca de las políticas que afecten sus próximos comunicados. También, observarán dicho correo quienes lo defiendan y/o practiquen y lo conozcan como lenguaje no sexista, lenguaje no binario, lenguaje incluyente, lenguaje inclusivo de género, etc. porque algún familiar se los explicó o lo utiliza. Y, entonces, quizás lo ven como una estrategia discursiva que intenta (o incluso logra) la representación de diversas identidades de género a través de la lengua. Con este pequeño ejercicio pretendo bosquejar diferentes posicionamientos posibles contextualizados en una institución educativa.

En Jujuy, la resolución N°5150-E incluye el reconocimiento de la identidad no binaria como una opción disponible para designar la identidad de género autopercebida del miembro de la comunidad educativa. Y utiliza la flexión gramatical con -x- para señalar esta identidad de género. Ahora bien, como docentes en general, y de lengua y literatura en particular, nos toca comprender las implicancias y alcances de esta práctica lingüística conocida como “lenguaje inclusivo”: atendiendo a los diseños curriculares actuales ¿podemos incluir reflexiones vinculadas al respecto en nuestras clases independientemente del nivel donde ejerzamos? y ¿qué aportes nos ofrecen las lingüísticas para hacerlo?

Para intentar responder estos interrogantes, parto desde un enfoque poscrítico que considera que en el currículum “hay una relación intrínseca entre el concepto y la acción, entre la disciplina científica y su contextualización, entre el maestro y el contexto” (Portela Guarín 2021: 234). Entonces, para abordar un contenido como “género gramatical”, será necesario articular saberes disciplinares con el contexto sociocultural que nos interpela.

Desarrollo

Para organizar el desarrollo de este ensayo he decidido partir desde los cuestionamientos propuestos en la segunda circular del eje 2 de las XIII Jornadas Científicas organizadas por el IES N°7 Populorum Progressio-In.Te.La. en el año 2023. Este eje se llama “Las contribuciones del campo disciplinar a la formación profesional” y los interrogantes son:

¿Cuáles son aquellos saberes que no podrían eludirse en la formación profesional en un campo determinado? ¿Qué constructos teóricos provenientes de enfoques, teorías, e incluso paradigmas entran en tensión ante la complejidad vigente en los actuales campos profesionales? ¿Ante qué desafíos científico culturales nos estamos enfrentando desde los distintos campos disciplinares? ¿Qué nuevas maneras de indagar la realidad son necesarias incorporar?

Considero que cada uno focaliza aristas claves para mirar el contenido “género gramatical” desde un enfoque curricular poscrítico (Portela Guarín 2021). En primer lugar, el primero de ellos me permite reflexionar sobre el espacio curricular de la gramática desde nuestra disciplina y algunas posibles consecuencias si nuestro enfoque se sostiene en un normativismo. En segundo lugar, tomo el cuarto interrogante para incluir el aporte teórico de Menegotto (2023) para describir prácticas ubicadas dentro del lenguaje inclusivo como español 3G. En tercer lugar, la segunda pregunta me traslada directamente a la resolución ministerial N°5150-E donde se consigna el “Protocolo para el registro de cambio de identidad de género autopercebida para integrantes de la Comunidad Educativa” en el que se incluye “la opción 'X' (No binario y demás acepciones)” (2023: 2). Dicha normativa sólo puede ser entendida en el marco de un español 3G. Y, en último lugar, con la tercera pregunta me invita a explorar algunas transformaciones que ha tenido el género gramatical en el español en los últimos años.

Cuestión curricular

Para abordar la pregunta “¿cuáles son aquellos saberes que no podrían eludirse en la formación profesional en un campo determinado?” realizo una articulación con los diseños curriculares de educación primaria

y secundaria jujeña porque en ellos están especificados los contenidos gramaticales que podemos vincular al estudio del lenguaje inclusivo, es decir, aquellos saberes ineludibles en nuestra formación profesional. Estos espacios curriculares son “Prácticas del lenguaje y de la comunicación” (Saberes prioritarios de Educación primaria 2020: 21) y “Lengua y Literatura” (Saberes prioritarios de Educación Secundaria 2020: 6, Marco general y ciclo básico 2018: 59 y Ciclo orientado 2018: 9). Dentro de estos diseños existe el ítem “Reflexión sobre la lengua (Sistema, norma y uso) y los textos”¹ abocado a la reflexión lingüística complejizada sucesivamente en cada año. Nos vamos a focalizar en los aspectos concernientes al género gramatical y a las variedades lingüísticas.

Por un lado, el primer ciclo de educación primaria consigna “reconocimiento de la red semántica de los textos leídos y escuchados: (sustantivo, adjetivo - género y número)” e “identificación de clases de palabras (sustantivos, adjetivos y verbos) en el uso particular que se hace de ellos en cada texto (verbos en pasado en la narración) y de la concordancia entre los mismos” (2020, p. 25). Aludiendo en un primer lugar a la categoría gramatical de género, presente en sustantivos y adjetivos, y, en segundo lugar, a la concordancia gramatical.

Y, por otro lado, desde el segundo y tercer ciclo de la primaria (Saberes Primaria, 2020, p. 30) hasta en los últimos años de Saberes Secundaria (2020, p. 13), Marco general y ciclo básico (2018, p. 73) y Ciclo orientado (2018, p. 20) aparece el reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas (además de los dialectos) presentes en la comunidad, en textos escritos o en los medios audiovisuales.

Ahora bien, como docentes de estas áreas, ¿cómo abordaríamos el siguiente mural presente en nuestra ciudad de San Salvador de Jujuy?: “Todas las personas grandes han sido niñxs pero pocas lo recuerdan” (Lamadrid 160, visto por última vez el 18 de agosto de 2023). Podríamos preguntarnos: Dentro de los primeros años de primaria ¿a qué género gramatical correspondería “niñxs”? o ¿cómo explicaríamos la concordancia entre “las personas” y “niñxs”? Y, en los siguientes años, ¿a qué

1. Exceptuando el ciclo orientado sobre el que volveremos en el apartado de la propuesta disciplinar.

lengua o a qué variedad lingüística pertenece “niñxs”? ¿Forma parte del español? Y de ser así ¿del español de quién o de quiénes?

Desde un paradigma normativo tradicional prescribiríamos esta práctica, diríamos que es ilegible o que lo correcto o adecuado sería colocar “niños” en su lugar. Y nuestra observación puede desembocar en la burla, el silenciamiento o en la humillación de sus practicantes. Por eso debemos recordar que existe un correlato entre las prácticas lingüísticas y sus hablantes o las comunidades que las ejercen. Al respecto, Milroy (2000) en su artículo “Ideologías lingüísticas y consecuencias de la estandarización” enuncia:

De hecho, no es difícil sostener que las variedades de la lengua realmente no tienen prestigio por sí mismas: esas variedades adquieren prestigio cuando sus hablantes tienen prestigio alto, porque el prestigio es atribuido por seres humanos a grupos sociales particulares y a objetos inanimados o abstractos (...). El prestigio atribuido a las variedades de las lenguas (por metonimia) es indexical y está involucrado en la vida social de los hablantes (p. 3).

Es decir, al desprestigiar una práctica, desprestigiamos a sus hablantes.

Elias en su “Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros” (2003) reconoce el “papel que desempeña la imagen que una persona tiene del prestigio de su grupo entre los demás y, por lo tanto, de su propio prestigio en cuanto miembro de dicho grupo” (pp. 226-227). Desde estas perspectivas el rechazo de las prácticas significaría el rechazo de las personas vinculadas a esas prácticas y hacerlo desde un lugar de poder (como la docencia) mella en la construcción identitaria de estudiantes pudiendo significar la generación de un estigma (cfr. Kaplan 2016).

Kaplan (2016) considera fundamental el trabajo de Bourdieu con la comunidad educativa porque considera que él:

Se dedicó a estudiar precisamente las formas de percepción, clasificación y nominación en el mundo educativo; además, intentó interpretar cómo estos juicios de los docentes, gran parte de ellos inconscientes, inciden fuertemente en la construcción de la autoestima

social y educativa de los estudiantes, reconociéndoles así un poder simbólico innegable a la escuela y a las taxonomías y nominaciones que produce y reproduce el docente (p.122).

Y, entonces, esta autora estudia las humillaciones reconociendo que “se trata[n] de prácticas con fuerte presencia en el espacio escolar, que conllevan profundas huellas en la subjetividad de quienes son tratados como inferiores en el marco de dichas relaciones sociales de la cotidianidad escolar” (p. 122). En otro artículo, Kaplan, nos advierte sobre las consecuencias de estas estigmatizaciones² definiéndolas como: “marcas subjetivas que se expresan en la negación de la identidad, el sentimiento de vergüenza, hasta la autoexclusión” (2018, p. 314).

Con este recorrido de las posibles consecuencias de los juicios sobre las prácticas lingüísticas espero haber problematizado el paradigma tradicional normativo entendiendo que “género gramatical”, “concordancia” y “variedades lingüísticas” son contenidos curriculares insoslayables que debemos abordar en nuestras clases y que circula en nuestra sociedad una variedad 3G del español (Menegotto, 2023).

Propuesta disciplinar: español 2G y 3G

Otra de las preguntas consignadas en la descripción de este eje es: ¿Qué nuevas maneras de indagar la realidad son necesarias incorporar? Entendiendo que el “lenguaje inclusivo” forma parte de esa realidad, tomamos como posible respuesta la propuesta de Menegotto en “Del español 2G al español 3G: el tema del género” (2023). En este capítulo de libro, la autora retoma los conceptos del generativismo de lengua-e y lengua-i definidos respectivamente como lengua externalizada y lengua internalizada:

lengua externalizada (...) observable, ya que son textos concretos (orales, escritos o multimediales) que podemos registrar y analizar, que fueron producidos en situaciones concretas que permiten atribuirle ciertas

2.Si bien ella trabaja con los pueblos indígenas, considero su aporte aplicable a otras comunidades minorizadas como la LGBT.

interpretaciones discursivas (...) lengua internalizada (...) una abstracción no observable directamente, sino que hipotetizamos sus propiedades a partir de la deducción de nuestras observaciones de la lengua-e (p. 4).

Entonces, las prácticas reconocidas bajo el nombre del “lenguaje inclusivo” formarían parte de esa lengua-e en la medida en que son usadas para la confección de textos concretos, contextualizados y con autoría. Analizar sus usos nos llevaría a comprender su funcionamiento en la lengua-i de sus hablantes.

Para Menegotto (2023) el lenguaje inclusivo es un “conjunto de acciones lingüísticas concretas, llevadas adelante con el objetivo de evitar el sexismo discursivo e incluir de manera plena en la sociedad a las personas miembros de grupos sociales históricamente discriminados” (p. 21) y puede expresarse en estrategias binarias (2G) como la duplicación, epicenos y abstractos o subordinación sustantiva (p. 15) o en estrategias no binarias (3G) donde se incluye un tercer valor de género gramatical (p. 17) focalizando el uso del morfema -e-.

La autora realiza un análisis exhaustivo de las propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas de la variedad 3G destacando que en ella “el masculino pierde la interpretación genérica” (esto es que el masculino pierde su “valor genérico” manteniendo sólo su uso específico). Y que, entonces, el nuevo morfema pasa a ser semánticamente ambiguo: “*le chique*³ puede referirse de manera genérica a cualquier persona joven independientemente de su identidad sexo-genérica (i.e. lectura inespecífica) o a una persona joven que se identifique como no binarie” (p. 21).

Ahora bien, podríamos preguntarnos ¿de qué manera modificar el género gramatical podría evitar un sexismo discursivo? Es decir ¿qué relación o relaciones existen entre un aspecto lingüístico y una práctica sociocultural como el sexismo? Pero volveremos sobre estas preguntas en el apartado “del género gramatical a la identidad de género”. En este momento nos detendremos, como anticipamos en la introducción, en uno de los objetivos del ciclo orientado de la escuela secundaria de la provincia de Jujuy:

3. Cursivas en el original

Gestionar la escritura a partir de la reflexión sobre el proceso de producción y del propósito comunicativo para que el/la estudiante logre determinar cuáles son las características del texto, los aspectos de la gramática y de la normativa ortográfica, la comunicabilidad y la legibilidad, aprendidos en cada año del ciclo (2018, p. 11)

La descripción y el análisis de las prácticas lingüísticas dentro de la variedad 3G se enmarcan perfectamente dentro de este objetivo para lograr una práctica de lectura y escritura crítica que sea capaz de reconocer y producir, si se lo desea, en ambas variedades (2G y 3G). El aprendizaje de dichas variedades nos recuerda la noción de Giammatteo que propone que la lengua “no es otra cosa que un menú con múltiples opciones” (2020, p. 196).

Para territorializar esta propuesta teórica procederemos con una aproximación a la resolución N°5150-E del Ministerio de Educación de Jujuy sancionada en 2023 donde podemos apreciar el uso de una variedad 3G del español.

Res. N°5150-E

Habiendo definido los contenidos curriculares insoslayables vinculados al género gramatical y las herramientas disciplinares para dar cuenta de ellos, retomamos otra de las preguntas de este eje: ¿Qué constructos teóricos provenientes de enfoques, teorías, e incluso paradigmas entran en tensión ante la complejidad vigente en los actuales campos profesionales?

Un paradigma normativo binario expresado en español 2G no puede explicar una resolución ministerial que dictamina en su artículo tercero: “Ordénese en toda documentación educativa donde necesariamente deba consignarse el género de las personas, la incorporación de la opción 'X' (No binario y demás acepciones) junto a las opciones 'M' (Masculino) y 'F' (Femenino)” (2023, p. 2). Sin embargo, la inclusión de un tercer elemento a la morfología de género puede ser contemplada desde un paradigma descriptivista ternario expresado en español 3G. Así, promoviendo una reflexión profunda sobre el género gramatical damos sentido a la resolución N°5150-E que aprueba el “Protocolo para el registro de cambio

de identidad de género autopercibida para integrantes de la Comunidad Educativa” (2023, p. 2).

Esta resolución afirma que la Ley 26.743 de Identidad de género “constituye un gran avance en materia de reconocimiento de los derechos de las personas LGTBIQ+” (2023, p. 1) y, considerando que la Provincia de Jujuy tiene el objetivo de “adoptar medidas que lleven a una sociedad sin violencia y/o discriminaciones” (p. 1), describe un plan de acción que permita concretizar este avance de derechos.

Siguiendo a Herrera Flores (2010), concebimos a los Derechos Humanos como “estrategias –entendidas como mapas para pensar, decidir y actuar en situaciones de tensión entre las posiciones y las disposiciones que componen la estructura u orden social hegemónicos–” (p. 84). Y en la medida en que esta resolución funciona como una implementación de la ley 26.743 en las instituciones educativas jujeñas, supera las críticas a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales recuperadas por Saltor y Rico de Aguilar: “[los Derechos Humanos son] meras declaraciones de buenas intenciones (...) y que precisamente en su naturaleza radica la imposibilidad de alcanzar su exigibilidad” (2013, p. 707).

La resolución N°5150-E describe que “la propuesta representa un plan de acción para garantizar el acceso al derecho humano de la educación en un contexto libre de violencia y discriminación por motivos o razones de identidad de género” (2023, p. 1) explicitando así su articulación entre Derecho (Ley 26.743) e Implementación (Resolución 5150-E).

Además, encuadra este aporte dentro del Programa ESI-Jurisdicción Jujuy (p. 1). Recordemos que en la descripción de los ejes transversales del diseño curricular del Marco General y ciclo básico (2018) en materia de ESI se consigna como contenido: “Las distintas formas de ser joven según los contextos y las experiencias de vida”, “El reconocimiento y respeto a las distintas maneras de ser mujer y de ser varón”, entre otros (pp. 45 y 46). A esto sumamos el artículo segundo de la ley 26.150 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral) que promueve la ley 26.601 (Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes) donde se plantea la “condición de sujeto de derecho” para infancias y adolescencias.

Esta condición frente al derecho que posiciona como sujetos a las infancias y adolescencias justifica la existencia de procedimientos diferenciados dentro de la resolución: “Persona menor de 13 años”, “Persona menor entre 13 y 16 años” y “Persona menor entre 16 y 18 años” (2023, pp. 13 y 14), además de los procedimientos para personas mayores de 18 años (2023, p. 11).

Y en este punto podríamos preguntarnos: ¿qué relación puede haber entre una identidad de género (como la no binaria) y una realización morfológica flexiva (-x- o -e-)? En definitiva, ¿qué relaciones existen entre la sociedad y el sistema lingüístico? En el siguiente apartado intentaremos acercarnos a algunas de estas respuestas.

Del género gramatical a la identidad de género

En este apartado me detengo en la última pregunta seleccionada: ¿Ante qué desafíos científico culturales nos estamos enfrentando desde los distintos campos disciplinares? Uno de estos desafíos que enfrentamos dentro del campo de la lingüística es atender a las transformaciones que presenta el género gramatical en el español. Retomando el interrogante que dejamos inconclusa durante el aporte disciplinar (¿qué relación o relaciones existen entre un aspecto lingüístico y una práctica sociocultural como el sexismo?), podemos decir que el género es una categoría gramatical compleja que combina elementos “naturales” y/o “motivados” con otros “formales” y/o “arbitrarios”.

Al respecto, una primera aproximación podría ser la consulta en el DLE-RAE donde encontramos lo siguiente como octava acepción de la entrada “género”: “m. Gram. Categoría gramatical inherente en sustantivos y pronombres, codificada a través de la concordancia en otras clases de palabras y que en pronombres y sustantivos animados puede expresar sexo. El género de los nombres.” En esta breve definición podemos reconocer los conceptos de género gramatical-formal (necesario para la concordancia) y la posible proyección entre género-gramatical y sexo en “pronombres y sustantivos animados”.

Del mismo modo, una segunda aproximación podría ser a través de la consulta con un modelo de lenguaje generativo como ser una de acceso abierto al público: ChatGPT-3.5. He decidido experimentar con este tipo de búsqueda de información entendiendo a la inteligencia artificial como una herramienta tecnológica que “funge como asistente, reuniendo información y orientando las respuestas de forma notoriamente más significativa y pertinente para quien realiza la consulta” (Jofre 2023: 7). Esto sin dejar de comprender que ChatGPT “está lejos de ser satisfactorio en muchas de sus respuestas, exhibiendo imprecisiones en la información, generalidades, datos erróneos, sesgos e incluso varios fallos de lógica (Justo, 2023 citado en Jofre 2023: 6)”. Sin embargo, debido a su accesibilidad, resulta, cuando menos interesante, trabajar sobre la respuesta ofrecida por este modelo de lenguaje generativo.

En la consulta a ChatGPT-3.5 “¿Qué puedes decirme sobre la categoría gramatical "género" en el español?” realizada el 30/08/2023, podemos leer la continuidad de los conceptos mencionados en el DLE:

En español, la categoría gramatical del género se refiere a la distinción entre sustantivos, adjetivos y algunos pronombres y artículos, en función de si son masculinos o femeninos. Aunque en muchos casos el género de las palabras coincide con el sexo biológico de los seres a los que se refieren, es importante tener en cuenta que en español, el género gramatical no siempre se corresponde con el género natural.

En el resto de la respuesta, la inteligencia artificial comenta acerca de casos ejemplares y excepcionales (con ejemplos similares a la entrada “Género” en el Diccionario Panhispánico de Dudas de la RAE) acerca de la flexión de género (perro/a frente a actor/actriz) y diserta sobre “Género en profesiones y roles” y “Género y lenguaje inclusivo”. Respecto de este último agrega:

En español, se ha buscado incluir una forma inclusiva para referirse a profesiones y roles que tradicionalmente se han asociado con un género. Por ejemplo, se ha propuesto el uso de la arroba (@) o la letra "e" como alternativas para crear

4. Durante la producción de este escrito, la versión mencionada se encuentra disponible desde marzo de 2022 en coexistencia con una de acceso restringido desde el 14 de marzo de 2023 (GPT-4) (Jofre 2024: 4)

formas neutras o inclusivas, como "amig@s" o "amigues." En los últimos tiempos, ha habido debates y esfuerzos para adoptar un lenguaje más inclusivo que refleje la diversidad de género. Esto implica el uso de formas y estructuras que eviten la asunción automática de género masculino o femenino, y que reconozcan identidades no binarias y diversas.

Este continuum presente en la categoría género que diferencia las palabras de género inherente (donde opera concordancia) de las que suponen cierta vinculación con la identidad de la persona referida también se encuentra desarrollada en Bonorino y Giammatteo (2018). Dicho continuum habilita una reflexión que parte del conocimiento gramatical y decanta en un posicionamiento de una identidad sexo-genérica construida individual y colectivamente. Al respecto, Silvia Seoane en "La E enserio. Lenguaje no binario en las clases de lengua y literatura" (2019: 158) considera que:

El lenguaje no binario demanda una mirada que analice con curiosidad de aprendiz de relojero los aspectos gramaticales, (...) un trabajo vivo de interrogación de los discursos, (...) un estudio curioso sobre las relaciones entre lengua y sociedad, entre lengua e identidad que permita participar del debate y que sea, sobre todo, indagatorio, exploratorio.

Estos argumentos que enuncian la posibilidad de correlación entre género gramatical y sexo del referente fueron llevados a prueba en múltiples ocasiones desde estudios de la antropología del lenguaje, psicolingüísticos, sociolingüísticos y neurolingüísticos. Sol Minoldo y Juan Cruz Balian en "La lengua degenerada" (2020) reseñan múltiples de estos estudios que buscan establecer una relación entre pensamiento y lengua y género gramatical y sexo. Por ejemplo: Lera Boroditsky entrevistó a hablantes nativos de alemán y de español pidiéndoles que caractericen con adjetivos determinados sustantivos. Estos sustantivos poseen género inverso en ambas lenguas, es decir, "llave" posee género inherente femenino en español mientras que masculino en alemán. Los resultados mostraron que "los hablantes de ese idioma (alemán) describieron en promedio las llaves como duras, pesadas, metalizadas, útiles. En cambio, los hablantes

de castellano las describieron como doradas, pequeñas, adorables, brillantes y diminutas” (8). Obtuvieron un resultado similar que continuaba con estereotipos sexistas con el sustantivo puente (masculino en español y femenino en alemán).

De lo desarrollado hasta ahora, respondiendo los interrogantes anticipados sobre las relaciones entre sociedad y sistema lingüístico, podemos reconocer que sí existen relaciones entre el género gramatical y las prácticas socioculturales como el sexismo. Las reflexiones en torno al “lenguaje inclusivo” podrían ser entonces el pivote, el punto de inflexión o la bisagra que nos permita unir lo disciplinar-lingüístico con lo sociocultural.

Por último, frente a los argumentos que consideran esta variedad como una dificultad en materia de lectura y comprensión (Patternesi y Ginni 2021: 3) señalo los trabajos psicolingüísticos de las lingüistas argentinas Stetie y Zunino (2021 y 2022). Desde un enfoque experimental, estas investigadoras confeccionaron una tarea de lectura y comprensión de oraciones con hablantes de español de Argentina. En su experimento analizaban “el procesamiento psicolingüístico durante la comprensión de oraciones que incluyeran sintagmas para referir a grupos de personas con identidades sexo-genéricas no uniformes” (2021: 88). Ellas han comprobado que, para una población rioplatense en 2021, “la presentación del sintagma nominal con una forma no binaria 'x' o 'e' da lugar a una referencia mixta o de género indistinto de modo consistente” (2021: 99). Es decir, pareciera incluso más comprensible al poseer menor margen de error. Además, en un estudio posterior, señalan:

logramos mostrar que las variantes morfológicas no binarias no implican mayores costos de procesamiento u obstáculos en la comprensión, al contrario, resultan formas más precisas que el masculino genérico para nombrar, referir y representar la diversidad de géneros que puede hallarse dentro de un grupo de personas” (2022: 25).

Estas investigaciones demuestran que no existiría una dificultad en materia de lectura y comprensión al momento de procesar la información en variedad 3G. Por lo que cabría preguntarnos dónde radicaría entonces la resistencia frente a este fenómeno lingüístico.

Conclusiones

Durante el desarrollo de este ensayo reflexionamos sobre nuestra injerencia desde el rol docente en las prácticas lingüísticas del estudiantado y la posible generación de un estigma, nos aproximamos a una propuesta descriptiva acerca de ciertos aspectos lingüísticos vinculados al lenguaje inclusivo siguiendo a Menegotto (2023), revisamos el entramado legal que nos interpela al momento de considerar normativas institucionales jurisdiccionales como la res. min. N°5150-E y profundizamos sobre posibles relaciones entre disciplinas lingüísticas y estudios de género.

Retomando las preguntas planteadas en la introducción y nuestro objetivo, podemos concluir que sí es posible abordar el contenido “género gramatical” desde un enfoque poscrítico y situado independientemente del nivel donde ejerzamos como docentes. Para hacerlo podemos valernos de los aportes desde diferentes ramas de las lingüísticas que nos ofrecen claves para reflexionar sobre diferentes características del mismo. Por ejemplo, desde las herramientas de la generativa y descriptiva (Menegotto 2023) podemos dar cuenta de las variedades 2G y 3G presentes en textos ofrecidos o escuchados por el estudiantado; desde los aportes de la antropología lingüística (Minoldo y Balian 2020) podemos preguntarnos sobre las relaciones entre sociedad y lengua; desde los resultados de los estudios psicolingüísticos (Stetie y Zunino 2021, 2022) podemos generar debates contrastando sus aportes con argumentos de otros artículos; etc.

Espero que este recorrido sea suficiente para discutir ciertos aspectos del género gramatical desde un enfoque poscrítico y que sea una puerta de acceso para profundizar sobre alguna de las múltiples aristas que presenta el lenguaje inclusivo presente, aunque de manera marginal, en nuestro paisaje lingüístico jujeño, en documentación oficial y en las voces de quienes conformamos nuestras instituciones.

Referencias

- Bonorino, M. P. y Giammatteo, M. (2018). El género. En Giammatteo, M. (coord.) *Categorías Lingüísticas* (149-175). Waldhunter. Buenos Aires.
- ChatGPT3.5 (30/08/2023). ¿Qué puedes decirme sobre la categoría gramatical "género" en el español? [Mensaje de chat]
- Giammatteo, M. (2020). El género gramatical en español y la disputa por el género inclusivo. *Cuarenta naipes. Revista de Cultura y Literatura*, 2(3), 177-198.
- Herrera Flores, J. (2010). *La reinención de los derechos humanos*. Atrapasueños.
- Jofre, C. M. (2023) ChatGPT, Inteligencia Artificial y Universidad. Nuevas tensiones, transformaciones y desafíos en la educación superior. *Campo universitario*, 4(7), 1-12
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. M. de los A. (2018). Procesos de nominación y estigmatización de los pueblos indígenas en Argentina. *Interfaces da Educação*, 9(27), 296-316.
- Kaplan, C. V. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley de talión. *Pensamiento psicológico*, 14 (1), 119-130.
- Menegotto, A. (2023). Del español 2G al español 3G: el tema del género. En Iris Viviana Bosio (Ed.), *El género del lenguaje y el lenguaje del género. Inclusión, binarismo y sexismo en clave de escritura y edición*. Buenos Aires: Eudeba.
- Milroy, J. (2000). *Ideologías lingüísticas y consecuencias de la estandarización*. Chicago Linguistic Society.
- Minoldo, S. y Balian, J. C. (2020). La lengua degenerada. *Journal of Science, Humanities and Arts* 7(2), 1-16.

Referencias

- Patternesi, P.A. y Ginni, C. R. (2021). Expte.0067-P-2021 [Proyecto de ley]
- Portela Guarín, H. (2021). *El currículum entre paradigmas y enfoques. Un itinerario poscrítico latinoamericano*. Buenos Aires: Teseo
- Saltor, C. E. y Rico de Aguilar, M. I. (2013). La inclusión digital educativa: Un nuevo derecho dentro de la cláusula para el progreso. Memoria del *XI Congreso iberoamericano de Derecho Constitucional*. Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán.
- Seoane, S. (2019). La E enserio. Lenguaje no binario en las clases de lengua y literatura. *Lulú Coquette*, 8, 145-162.
- Real Academia Española (s.f.). Género. *Diccionario de la lengua española*. 30/08/2023 Consultado en <https://dle.rae.es/g%C3%A9nero>
- Real Academia Española (s.f.). Género. *Diccionario panhispánico de dudas*. 28/05/2024 Consultado en <https://www.rae.es/dpd/género>
- Zunino, G. M. y Stetie, N. A. (2021). Procesamiento de formas no binarias en español rioplatense: relación entre el uso voluntario y la comprensión. *Hesperia. Anuario de filología hispánica*. 24-2 (83-106).
- Zunino, G. M. y Stetie, N. A. (2022). ¿Binario o no binario? Morfología de género en español: diferencias dependientes de la tarea. *Alfa, São paulo* 66. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e14546>



EXPERIENCIAS

Narrativa de práctica pedagógica en el nivel superior: experiencia de capacitación sobre aplicaciones web en la enseñanza de lenguas extranjeras

Cecilia Soledad Vargas¹

Álvaro Patricio Villarrubia Gómez^{1,2,3}

Instituto de Educación Superior N°2¹

Instituto de Educación Superior N°4 "Raúl Scalabrini Ortiz"²

Universidad Nacional de Jujuy³

ceciliasolevargas@gmail.com

Narrativa de práctica pedagógica en el nivel superior: experiencia de capacitación sobre aplicaciones web en la enseñanza de lenguas extranjeras

Cecilia Soledad Vargas¹

Álvaro Patricio Villarrubia Gómez^{1,2,3}

Instituto de Educación Superior N°2¹

Instituto de Educación Superior N°4 "Raúl Scalabrini Ortiz"²

Universidad Nacional de Jujuy³

ceciliasolevargas@gmail.com

Fecha de recepción: 16-02-2024

Fecha de aceptación: 04-06-2024

Resumen

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se presentan como un conjunto de herramientas que buscan ayudar y complementar las tareas de las personas. En el ámbito educativo, la enseñanza de las lenguas extranjeras se encuentra vinculada a la necesidad de utilizar herramientas y aplicaciones que permitan explorar nuevos escenarios a fin de responder a las demandas de los estudiantes del siglo XXI. En este sentido, como docentes del Instituto de Educación Superior N°2, situado en la región de la Quebrada de Humahuaca en la provincia de Jujuy, decidimos contribuir con la construcción de saberes sobre el empleo de las aplicaciones web mediante el dictado de un taller para docentes de idiomas extranjeros.

Lograr que el empleo de las TIC tenga un impacto positivo en este andamiaje entre la enseñanza y el aprendizaje resulta sumamente importante para aprovechar al máximo el tiempo de interacción con estudiantes y colegas en las distintas actividades áulicas. Es por ello que, mediante el abordaje teórico/práctico de dicha temática, se logró que

los docentes participantes emplearan tres o más aplicaciones web en el diseño de planificaciones áulicas para sus clases de lenguas extranjeras. Posteriormente, se pusieron en práctica las aplicaciones propuestas por cada docente. Esto permitió que los docentes interactúen, compartan y aprendan sobre el uso de las aplicaciones mientras disfrutaban de las producciones de los colegas. Para concluir el taller, se construyó colectivamente un mural cooperativo digital con las aplicaciones aprendidas y las respectivas reflexiones sobre su empleo.

Palabras Clave: aplicaciones web, enseñanza, lenguas extranjeras, narrativa pedagógica.

Introducción

En un mundo de constantes cambios y avances tecnológicos, educar para la comunicación en una lengua extranjera requiere de una constante capacitación sobre las múltiples herramientas y aplicaciones web que puedan permitir a estudiantes y docentes trabajar dentro y fuera de las aulas de manera innovadora atendiendo a la diversidad.

En el presente trabajo se pretende mostrar cómo, a través de un taller brindado a docentes de inglés y portugués, se promovió el desarrollo de capacidades y habilidades de enseñanza desde lo motivacional y socio-cultural. A diario, docentes y estudiantes emplean diversos recursos comunicativos para transmitir un mensaje, explicar un tema o presentar una producción escolar. Sin embargo, muchas veces no son conscientes de que cada elemento que emplean ayuda a lograr un significado. Por ello, abordar el trabajo con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permitió que los docentes que participaron del taller hicieran una aproximación teórico-práctica al trabajo con recursos que enriquecen la enseñanza de un idioma extranjero, tomando conciencia de la influencia que hoy generan las tecnologías en niños, jóvenes y adultos, quienes se ven incentivados cuando emplean las mismas en las clases.

El presente trabajo está abordado desde una metodología descriptiva basada en la sistematización de experiencias en el dictado de un taller para docentes sobre el empleo de herramientas y aplicaciones web para la enseñanza de lenguas extranjeras. En primer lugar, se presenta un breve marco conceptual que refleja el posicionamiento desde el cual se partió para la realización del taller y para ser parte de esta ponencia. Posteriormente, se explica cuál fue la metodología de trabajo a lo largo del taller y cómo la misma impactó en la narración de esta experiencia. Seguidamente, se desarrolla la vivencia desde las bases pedagógicas didácticas al emplear las herramientas y aplicaciones web para enseñar un idioma extranjero. Por ello, se realiza una sistematización de experiencias desde la reflexión, la fundamentación y la narración sobre la importancia de emplear estos recursos en la enseñanza de las lenguas extranjeras inglés y portugués en las instituciones educativas. Concretar este trabajo permite, además, tener una mirada crítica del material teórico desde el que se parte y su relación con la propuesta del taller brindado a los docentes.

Marco referencial que respalda la propuesta

En la actualidad, la enseñanza de las lenguas extranjeras no puede estar alejada de las TIC, ya que las mismas se encuentran presentes en los diferentes ámbitos de la vida y con mayor influencia a partir de la pandemia del año 2020. Fenwick (2001) señala que las tecnologías revolucionaron las maneras de interactuar al hacer negocios, pagar servicios y productos, invertir tiempo al trabajar, aprender y enseñar.

Al enseñar un idioma extranjero, la oralidad, la escritura y la comunicación multimodal se encuentran en constante relación. Sin embargo, al momento de emplear las herramientas y aplicaciones web, muchos aspectos a nivel pedagógico didáctico se ven influenciados. El mensaje oral que se transmite suele presentar un léxico simple, con dependencia contextual y simplicidad gramatical, tal como lo plantean Anglada y Trebucq (2021). Por otra parte, los patrones de organización textual en la presentación escrita reflejan la rigidez estructurada y formalizada influida por los soportes audiovisuales que se encuentran en la web. Por ello, pueden presentarse cambios en las formas lingüísticas que dan énfasis a lo visual, a la forma corta de redacción, y al empleo de gráficos. (Bonilla López, 2014).

Desde la comunicación multimodal, todos los recursos o elementos que se emplean al preparar un video, armar un cortometraje, elaborar un juego online, o brindar una presentación audiovisual, aportan significado de forma parcial, y al integrarse, se logra el significado completo o total (Anglada y Trebucq, 2021). Al respecto, Manghi Haquin (2011) expresa que la oralidad, la escritura y los demás sistemas semióticos, como dibujos, videos, fotos y esquemas, significan y confluyen para atender a la diversidad. Sin embargo, es importante considerar que, para poder hacer uso de las tecnologías de manera apropiada, los docentes de idiomas extranjeros deben tener en claro qué, cómo, para qué y por qué se emplearán los recursos. Por ello, el taller pensado como instancia de interacción y aprendizaje colectivo, permitió abordar la enseñanza desde el enfoque comunicacional. Allwright (1984) admite que muchos lingüistas reconocen que la interacción es fundamental en el aula donde se aprende y se enseña una lengua extranjera. Por su parte, Cantero (2008) establece que la interacción como competencia prominente en la adquisición de una

lengua funciona como motor y eje para el desarrollo de las demás competencias comunicativas específicas.

Contextualización y objetivo de la experiencia

La presente sistematización de experiencia corresponde al taller para docentes sobre aplicaciones web en la enseñanza de lenguas extranjeras dictado en el Instituto de Educación Superior N°2. Localización: Humahuaca, Provincia de Jujuy, Argentina.

El dictado de dicho taller tuvo como objetivo que docentes de inglés y portugués de diferentes lugares de la provincia de Jujuy tuvieran una aproximación teórica-práctica sobre el empleo de diferentes herramientas y aplicaciones web. Desde un enfoque comunicacional, se buscó trabajar desde la multimodalidad para lograr así atender a la diversidad y promover el trabajo autónomo, crítico y responsable de los estudiantes que aprenden el idioma extranjero. Cabe detallar que, para el dictado del taller, fue fundamental que los docentes contaran con datos móviles para poder poner en práctica el empleo de recursos o elementos semióticos variados al crear presentaciones, videos, juegos y demás materiales audiovisuales.



Imagen 1
Instancia presencial del taller de aplicaciones web.

Descripción de la capacitación sobre aplicaciones web en la enseñanza de idiomas extranjeros

Las clases fueron planificadas en modalidad presencial y virtual sincrónica. Ambas se desarrollaron normalmente. Lo relevante de dichas modalidades fue la posibilidad de atender la asistencia y participación activa de los cursantes del taller, proponiendo así que en primera instancia pudieran acceder a contenidos expositivos para luego realizar exposiciones y utilizar las aplicaciones en contextos virtuales.

El taller de capacitación estuvo destinado a treinta y cuatro docentes de las distintas lenguas extranjeras que se dictan en los establecimientos educativos de la provincia. El mismo estuvo dividido en tres días de cursado intensivo en ambos turnos, mañana y tarde. Se partió de la posibilidad de compartir experiencias de los docentes en torno a la temática propuesta. Los contenidos mínimos de la capacitación tuvieron como objetivo la elaboración de una propuesta didáctica donde se utilizasen las aplicaciones web trabajadas en el taller. Por lo tanto, los distintos ejes temáticos buscaron proporcionar herramientas para articular tanto el recorrido teórico y empírico, como también aportar una experiencia que contribuya a la reflexión sobre la necesidad de utilizar aplicaciones en las clases de lenguas extranjeras.



Imagen 2
Instancia presencial del taller de aplicaciones web.

Análisis y reflexión

Llevar adelante el taller para los docentes de lenguas extranjeras nos permitió reflexionar sobre la necesidad, muchas veces silenciosa, de docentes noveles y de colegas con muchos años de trayectoria escolar de usar las aplicaciones web, pero no se animan a emplearlas por desconocimiento o miedo a intentarlo. Tal como lo vimos a lo largo del taller, los docentes emplean muchos recursos para llamar la atención de los estudiantes al momento de enseñar un idioma; sin embargo, la mayoría jamás había escuchado o leído sobre la comunicación multimodal ni conocían la importancia de seleccionar cuidadosamente los recursos semióticos que se mostrarán al usar las aplicaciones web, ya que cada uno transmite parcialmente un significado.

Es importante destacar que se debe tomar en cuenta el potencial de los recursos semióticos con los que día a día estudiantes, docentes y familias interactúan. (Ministerio de Educación, 2012) a modo de poder ofrecer aquellos que mejor se asocien a sus necesidades, intereses y posibilidades. Así, “ampliar el panorama de la comunicación en la escuela, conlleva observar las complejidades de la enseñanza y el aprendizaje, y desafía pensar el tipo de mediación social de los profesores que se requiere para facilitar estos aprendizajes semióticos” (Manghi Haquin, 2011, p. 12). Enseñar para la comunicación, atendiendo a la diversidad, implica tener presente que los materiales y las clases multimodales pueden facilitar el aprendizaje y hacer que los estudiantes aprendan cada vez más, asumiendo un papel activo (Martínez Lirola, 2013).

Conclusión

A modo de reflexión final, puede decirse que el empleo de aplicaciones web en la enseñanza de los idiomas extranjeros tiene gran potencialidad para desarrollar capacidades de escritura, oralidad y multimodalidad. El docente como guía de los estudiantes que construyen su propio aprendizaje, debe buscar, indagar y reflexionar críticamente sobre la selección y el uso de las aplicaciones a fin de poder brindar y acercar a los estudiantes las más adecuadas para los actuales contextos, buscando favorecer un aprendizaje de calidad, que sea creativo y, a su vez, autónomo.

Se puede afirmar que emplear aplicaciones web para enseñar un idioma extranjero, implica tener en claro qué, cómo, para qué y por qué se emplearán los recursos. Los docentes deben diseñar estrategias didácticas que guíen a los estudiantes desde un enfoque comunicacional sabiendo que cada elemento que se decide incluir en este proceso de enseñanza, posee un significado parcial que se completará con el uso de los demás recursos cuidadosamente seleccionados en las aplicaciones que se empleen en el aula. Mediante la elaboración de juegos interactivos, actividades lúdicas, cortometrajes y podcasts desde nuevos modelos pedagógicos que se ajusten a los avances tecnológicos constantes, se pueden emplear los recursos multimodales para atender a la diversidad y promover en los estudiantes la creatividad, el aprendizaje autónomo, y el desarrollo de competencias y habilidades. Para ello, todo docente debe realizar constantemente capacitaciones y actualizaciones sobre el empleo de las herramientas y aplicaciones web con el fin de garantizar una educación integral al momento de enseñar un idioma extranjero a niños, jóvenes y adultos.

Referencias

- Allwright, R. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5 (2), 156-171.
- Anglada, L. y Trebucq, D. (2021). *La comunicación oral y escrita*. (3ra ed). Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bonilla López, M.E. (2014). De la oralidad a la escritura: desde la prehistoria de los nuevos códigos. *Entretextos*, 5 (15), 1-21.
- Cantero, F. (2008). Complejidad y competencia comunicativa. *Horizontes de Lingüística Aplicada*. Universidad Nacional de Brasilia.
- Fenwick, T. (2001). Tides of change: New themes and questions in workplace learning. *New directions for adult and continuing education*, (92), 3-18.
- Manghi Haquin, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos educativos*, 22, 3-14.
- Martínez Lirola, M. (2013). Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28.
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Módulo Enseñar y Aprender con TIC*. Clase 6. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC.

Relato de tiempos de pandemia y pospandemia. Una nueva realidad en las cátedras Administración I y Teoría General de la Administración

Gabriela Daher
Agustina Fiad

Facultad de Ciencias Económicas, UNJu
gabrieldaherfiad@gmail.com

Relato de tiempos de pandemia y pospandemia. Una nueva realidad en las cátedras Administración I y Teoría General de la Administración

Gabriela Daher

Agustina Fiad

Facultad de Ciencias Económicas, UNJu

gabrieladaherfiad@gmail.com

Fecha de recepción: 10-12-2023

Fecha de aceptación: 27-05-2024

Resumen

En este relato presentamos la experiencia docente vivida en los años 2020 y sucesivos, tras la necesidad de mutar, de forma repentina e inmediata, de un sistema de enseñanza presencial a una modalidad a distancia, hasta ese momento desconocida por el equipo de cátedra, en Administración I y Teoría General de la Administración (TGA) de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNJu.

El año 2020 se presentó con una realidad totalmente desconocida para todos, “una pandemia mundial”, lo cual generó desconcierto, incertidumbre, temores de diversa índole y naturaleza, poniendo en juego por un lado el cuidado de la salud y por otro la exigencia de adaptarnos y reinventarnos, como docentes. Repentinamente, nos encontramos frente a un contexto que nos interpelaba a actuar de modo diferente a lo que conocíamos, y lo más difícil debiendo responder de forma inmediata.

Frente a ello, en las cátedras mencionadas esto significó un cambio profundo ya que debimos

partir de la construcción de un Aula Virtual desde los cimientos y focalizarnos nuevamente en nuestra práctica docente y en las estrategias que permitan incorporar innovaciones que se traduzcan en mejoras efectivas en el rendimiento de nuestros alumnos, asumiendo una actitud crítica de nuestros posicionamientos y de la mirada acerca de nuestros estudiantes; pero, en este nuevo contexto, en un entorno diferente, el entorno digital al cual denominamos Aula virtual.

Esto marcó un punto de inflexión. A partir del año 2021, con el retorno a la presencialidad, comenzamos a transitar un nuevo camino, emocionante y enriquecedor, basado en un modelo de enseñanza semipresencial (blended learning), que nos permite aprovechar lo mejor de ambos mundos y adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes.

Palabras Clave: pandemia, pospandemia, experiencia docente, aula virtual.

Introducción

Reflexionar sobre la problemática en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre las dificultades que se presentan en la práctica docente universitaria, tradicionalmente presenciales, ha significado, desde hace más de una década, una cuestión prioritaria para las universidades, en razón de mejorar la relación docente/alumno enmarcada en las limitaciones naturales presentadas por la masividad de su régimen de ingreso irrestricto a los claustros universitarios.

A lo largo de nuestra experiencia docente en el área de Administración no fueron pocas las dificultades a las que, como cátedra, debimos hacer frente, ni escasos los esfuerzos que realizamos para mejorar nuestro desempeño docente. A pesar de ello, si bien pudimos observar mejorías, los índices siguen siendo poco satisfactorios en los alumnos, en cuanto a una adecuada relación en la terminalidad de la educación superior. Entendemos que esta compleja situación no es exclusiva del área temática que nos ocupa, como así tampoco de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNJu, sino que responde a un todo complejo que conforma una cantidad innumerable de hechos concurrentes del macro ambiente.

Son diversas las causas de ese tan alto nivel de fracaso. Algunas son externas a la universidad: los problemas socioeconómicos, las deficiencias de formación que se arrastran de los niveles anteriores de la educación, la falta de adecuada orientación vocacional, entre otras, que podríamos señalar como relevantes. Ante esta situación, las universidades, intentan desarrollar acciones de distinta naturaleza, pero todas con la misma finalidad; mejorar las condiciones de ingreso a través de acciones remediales que permitan ayudar a superar a los alumnos los problemas cognitivos, actitudinales y/o aptitudinales que les impiden integrarse con posibilidades reales de éxito a la enseñanza universitaria sin olvidar que muchos de los que ingresan a la facultad han estado alejados de las aulas por varios años.

También existen factores que son atribuibles a la estructura y al desarrollo del sistema universitario. Las peores condiciones para el aprendizaje se dan muchas veces en los primeros años, incluso en carreras y universidades que no tienen matriculaciones masivas.

Los recursos son en general escasos (acceso a equipos de computación, disponibilidad de bibliografía, etc.) y las modalidades pedagógicas no

necesariamente son las apropiadas para ayudar a los estudiantes en la difícil transición hacia la educación superior. Sin embargo, caeríamos en un análisis simplista si pensáramos que las causas que concurren para generar este resultado, solo pueden tener su origen fuera del “sistema cátedra”.

Ante esta situación, constantemente estamos repensando nuestro accionar como equipo, el cual está centrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, concretamente, en las estrategias de enseñanza y en los recursos didácticos que utilizamos. En tal sentido, nos preguntamos si las mismas se adecuan al tipo de conocimiento que intentamos transmitir y cómo podemos cambiarlas o introducir otras que modifiquen esta preocupante situación.

Sin embargo, el año 2020 se presentó con una realidad totalmente desconocida para todos, “una pandemia mundial”, lo cual generó desconcierto, incertidumbre, temores de diversa índole y naturaleza, poniendo en juego por un lado el cuidado de la salud y por otro la exigencia de adaptarnos y reinventarnos, en nuestro caso, como docentes. Todos, repentinamente, nos encontramos frente a un contexto que nos interpelaba a actuar de modo diferente a lo que conocíamos, y lo más difícil debiendo responder de forma inmediata.

En lo que respecta a las cátedras Administración I y Teoría General de la Administración esto significó una mutación abrupta de la presencialidad a la educación a distancia. Un cambio profundo, ya que debimos partir de la construcción de un Aula Virtual desde los cimientos y focalizarnos nuevamente en nuestra práctica docente y en las estrategias, que permitan incorporar innovaciones que se traduzcan en mejoras efectivas en el rendimiento de nuestros alumnos, asumiendo una actitud crítica de nuestros posicionamientos y de la mirada acerca de nuestros estudiantes; pero, en este nuevo contexto, en un entorno diferente, el entorno digital al cual denominamos Aula virtual, entendiendo a ésta, en palabras de Área Moreira (2009), como “un espacio en el que el docente genera y desarrolla acciones diversas para que sus alumnos aprendan: formula preguntas, abre debates, plantea trabajos”. (p.68).

En cuanto a los modelos de enseñanza en entornos virtuales, existen diversas clasificaciones, en función del grado de presencialidad o distancia

en la interacción entre el profesor y el alumnado encontramos los siguientes:

1. Modelo de enseñanza presencial apoyado con recursos en Internet.
2. Modelo de enseñanza semipresencial (blended learning).
3. Modelo de educación a distancia (vía Internet).

En nuestra experiencia particular en las asignaturas, hasta ese momento, utilizábamos el modelo de enseñanza presencial apoyado con recursos de Internet, específicamente con un blog, el cual era de utilidad para colgar información, como reglamento de cátedra, trabajos prácticos, videos, artículos informativos, etc., y la conclusión es que, si bien resultó útil, se transformó solo en un instrumento más para facilitar el acceso a la información por parte de los alumnos y que en tiempos de pandemia resultaría absolutamente insuficiente.

Es aquí donde el equipo de cátedra se encontró con la obligación de diseñar e implementar el aula sobre la base de un modelo de educación a distancia.

Pero, este modelo requiere de un proyecto institucional que avale la innovación educativa con tecnología, no simplemente desde el discurso sino a través de plataformas y equipos técnicos de apoyo. Es necesario además contar con la infraestructura y recursos informáticos, personal docente capacitado y predispuesto al cambio, además de materiales didácticos y curriculares digitales.

Es a partir de estos requerimientos que pudimos observar que, si bien, la UNJu cuenta desde hace varios años con una plataforma Moodle para la creación de aulas virtuales, como así también con equipos técnicos de apoyo, eran muy pocas las asignaturas que las utilizaban por lo que el sistema en general estaba carente de materiales didácticos, bibliografía virtual, acceso a bibliotecas virtuales, y una notable falta de capacitación docente en esa materia.

Ante la urgencia, y debido al confinamiento dispuesto por el gobierno de modo inesperado pero imprescindible, en el mes de marzo, es que las diferentes facultades y en especial, en el caso que nos ocupa, la Facultad de Ciencias Económicas, debieron postergar el inicio de clases del primer cuatrimestre, destinando ese período de suspensión del dictado de

asignaturas a la puesta a punto del sistema, adecuación de la normativa y capacitación del cuerpo docente, entre otras cuestiones.

En cuanto a la normativa, y dado que de las carreras que se dictan en la facultad son de carácter presencial, se estableció por Res. FCE 126/2020, el sistema de cursado “Excepcional con complementariedad Remota”, el cual de acuerdo al art. 2° no consiste en un dictado virtual, puesto que se acredita con una evaluación presencial diferida. Se vale para ello del concepto de aula ampliada que insume la práctica tradicional presencial en lo que refiere a la realización de clases y difiere la instancia evaluatoria presencial para cuando las condiciones sanitarias lo permitan. Hasta tanto, se realizarían evaluaciones por proceso que permitan a los alumnos avanzar en el cursado de su carrera. La misma norma en su art. 5° establece: los alumnos que aprueben la evaluación parcial por proceso de una asignatura teórico-práctica alcanzarán una condición “Excepcional” de cursado identificada en el sistema de gestión de alumnos de la Facultad con la letra “E”. Tal condición le permitirá seguir cursado de manera no condicional las asignaturas correlativas posteriores, de acuerdo al régimen de correlatividades de cada Plan de Estudios. Los alumnos que no aprueben las evaluaciones por proceso, quedarán en condición de “Libres”.

En las cátedras Administración I y Teoría General de la Administración que se dictan en el primer cuatrimestre de primer año y son de carácter teórico-práctica optamos por este sistema de cursado, considerando que sería el más adecuado debido a las limitaciones con las que nos encontrábamos, tales como la masividad del alumnado, la falta de experiencia del equipo docente y el tratarse de un formato novedoso para los alumnos. Asimismo, la evaluación por procesos se definió como una valoración sobre las adquisiciones o aprendizajes que alcancen los estudiantes como resultado de su participación en diferentes actividades, tales como:

- Asistencia y participación en actividades sincrónicas.
- Participación en foros de consulta.
- Participación en foros de debate.
- Cumplimiento en la presentación de tareas.
- Contenido y desarrollo de las tareas.
- Dominio del lenguaje en las diferentes actividades.

A partir de ello, y fundamentalmente del contenido de la asignatura, es que planificamos y diseñamos nuestro entorno virtual utilizando una serie de recursos entre los que nos presentaba la plataforma Moodle, poniendo énfasis en las actividades asincrónicas por cuanto no contábamos, en ese momento, con información respecto de las posibilidades de conectividad de los estudiantes.

Ahora bien, el hecho de que la realidad se nos presentara de manera abrupta y provocando mucha angustia en docentes y alumnos, se constituyó en una oportunidad, siendo sin dudas el puntapié inicial de una nueva etapa y del modo de enseñar y aprender en Administración I y Teoría General de la Administración.

En el año 2021 lentamente fuimos retornando a las aulas físicas. Comenzamos a implementar un modelo de enseñanza b-learning que continuamos hasta el presente. Este modelo combina el aprendizaje presencial y en línea, permitiendo, tanto a docentes como estudiantes, aprovechar lo mejor de ambos mundos.

Una de las ventajas clave de la modalidad B-learning es la flexibilidad que ofrece tanto a los estudiantes como a nosotros, los docentes. Los estudiantes tienen la libertad de acceder a los contenidos y realizar las actividades según su propio ritmo y disponibilidad. Esto les permitió conciliar sus responsabilidades académicas con otros compromisos personales o laborales.

Durante las clases presenciales, nos enfocamos en actividades de aprendizaje prácticas y participativas. Utilizamos métodos de enseñanza activa, como discusiones en grupo, resolución de problemas y estudios de caso, para fomentar el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes, y, reforzar los conceptos teóricos desarrollados en las clases grabadas y la bibliografía disponibles en el aula virtual.

Otro aspecto importante de nuestra experiencia fue la importancia de la comunicación constante y clara con los estudiantes. Establecimos canales de comunicación abiertos y accesibles, como foros virtuales y horarios de consulta, para que los estudiantes pudieran plantear sus dudas y recibir orientación adicional. Nos aseguramos de proporcionar instrucciones claras sobre las actividades y los criterios de evaluación, para evitar

confusiones y garantizar una experiencia de aprendizaje fluida, todo ello claramente presentado en el reglamento de cátedra.

En general, la modalidad B-learning demostró ser una forma efectiva de brindar una enseñanza de calidad en el periodo post-pandemia. La combinación de la interacción y la colaboración en el aula física con la flexibilidad y accesibilidad del aprendizaje virtual resulta una muy buena propuesta para el proceso. Si bien hubo desafíos logísticos y tecnológicos que superar, la experiencia docente en este entorno nos permitió adaptarnos a las necesidades cambiantes de los estudiantes y ofrecerles el material y las herramientas para su aprendizaje.

A continuación, presentamos algunas reflexiones y consideraciones destacables sobre la experiencia vivida:

1- Durante la pandemia, muchos docentes universitarios tuvimos que adaptarnos rápidamente al aprendizaje en línea y utilizar herramientas tecnológicas para impartir clases. Esta experiencia nos ha enseñado la importancia de estar preparados para utilizar eficazmente la tecnología en el aula, incluso en un entorno presencial. La integración de herramientas digitales puede mejorar la interactividad, el acceso a recursos y la colaboración entre estudiantes.

2- La pandemia puso de relieve las disparidades existentes en términos de acceso a la educación. Muchos estudiantes enfrentaron dificultades para acceder a internet confiable, equipos adecuados o espacios de estudio adecuados. Es esencial considerar y abordar estas desigualdades para garantizar una educación equitativa y accesible en estos nuevos tiempos.

3- La salud mental de los estudiantes ha sido afectada significativamente durante la pandemia. La incertidumbre, el aislamiento social y las presiones académicas han tenido un impacto en su bienestar. Los docentes debemos ser conscientes de esto y brindar apoyo emocional y recursos adicionales para ayudar a los estudiantes a enfrentar estos desafíos y los que puedan presentarse a futuro.

4- El enfoque híbrido de enseñanza, que combina elementos presenciales y en línea, se ha vuelto más relevante en el entorno post-pandemia. Este modelo ofrece flexibilidad y opciones para los estudiantes, permitiéndoles adaptarse a sus circunstancias individuales. Los docentes debemos

explorar nuevas estrategias y enfoques para facilitar el aprendizaje efectivo en este entorno.

5- La pandemia nos ha enseñado la importancia de ser resistentes y adaptarnos rápidamente a los cambios. Los docentes universitarios hemos demostrado una gran capacidad de adaptación, encontrando soluciones creativas y buscando nuevas formas de impartir conocimientos. Esta experiencia ha fortalecido nuestra capacidad para enfrentar los desafíos futuros y nos ha recordado la importancia de la flexibilidad y la resiliencia en el campo de la educación.

A modo de cierre, la experiencia docente universitaria en pandemia y post-pandemia ha sido un momento de reflexión y aprendizaje. Nos ha desafiado a adaptarnos a nuevos entornos tecnológicos, a abordar la equidad y accesibilidad, a priorizar el bienestar estudiantil, a explorar diferentes modelos de aprendizaje y a ser resilientes en un entorno en constante cambio. Estas lecciones nos ayudarán a mejorar nuestra práctica docente y a preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro.

Referencias

Area Moreira, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. [Manual electrónico]. Univ. de la Laguna

Lectoescritura emocional en el aula: experiencias de la puesta en práctica

Daniela Arrueta

Jorge Copa

Instituto de Educación Superior N° 7 "Populorum Progressio - In.Te.La."
daniela.arrueta@populorumjujuy.ar

Lectoescritura emocional en el aula: experiencias de la puesta en práctica

Daniela Arrueta

Jorge Copa

Instituto de Educación Superior N° 7 "Populorum Progressio - In.Te.La."

daniela.arrueta@populorumjujuy.ar

Fecha de recepción: 16-02-2024

Fecha de aceptación: 11-07-2024

Resumen

Durante la cursada del ciclo lectivo 2022 se llevó a cabo un proyecto intercátedra denominado *Lectoescritura emocional* que abarcó las materias de Filosofía, Didáctica de las Ciencias del Lenguaje y Gramática II, todas ellas corresponden al segundo año de la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura.

La propuesta del taller tuvo como eje principal el desarrollo de las competencias comunicativas que motivan la apertura a las emociones, ya que como docentes pudimos observar la necesidad de recuperar el entusiasmo por la lectura y el texto escrito. Es importante promover la lectura, pues actualmente se practica más la lectura audiovisual y se pierde el poder de la palabra escrita, se requiere entonces, que los estudiantes practiquen la lectura de todas las variedades de textos. Por ello en esta propuesta de trabajo intercátedra se pretendió mostrar algunas estrategias didácticas para hacer placentera la lectura promoviendo así el hábito lector.

Teniendo en cuenta que nuestros destinatarios últimos son estudiantes del Nivel Secundario se consideró oportuna la vinculación directa con la Inteligencia Emocional, es decir, propiciar el conocimiento de lo que sentimos y de lo que sienten los otros, para poder así gestionar (modificar) el manejo personal de las propias emociones y de esa manera tender a una comunicación eficaz y armónica.

El proyecto de taller de lectoescritura motivó la comprensión de obras literarias variadas, perfilándose como una herramienta de sumo interés para propiciar en los estudiantes una alta estimulación, tanto hacia la lectura como a la escritura, facilitando los procesos de aprendizaje. Nuestro relato busca compartir nuestras experiencias en torno a la elaboración y ejecución del proyecto.

Palabras Clave: lectoescritura, educación emocional, procesos de aprendizaje, hábito lector.

Introducción

“Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra.” (Freire, 2004, p. 31)

En el camino de la educación, los desafíos y oportunidades moldean profundamente la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. El presente trabajo comparte una experiencia que fusiona dos elementos fundamentales en la formación de jóvenes: la lectoescritura y la educación emocional. Luego de haber atravesado un contexto de pandemia, donde educadores y estudiantes se vieron inmersos en un entorno de aprendizaje remoto, aislamiento social y desafíos emocionales; se pudo reflexionar sobre cómo fortalecer el proceso educativo en un mundo que exige más que nunca una mayor resiliencia emocional y habilidades de adaptación.

La relación entre las emociones y la lectoescritura es particularmente relevante cuando se trata de promover el amor por la lectura y la escritura. Los educadores pueden utilizar la inteligencia emocional para conectar a los estudiantes con textos que generen emociones positivas, lo que puede fomentar una mayor participación y motivación en la lectura. Del mismo modo, al escribir sobre temas que les importan o que despiertan emociones, los estudiantes pueden experimentar una escritura más auténtica y significativa.

Es necesario recuperar la motivación por la lectura y el texto escrito, quien sabe leer, sabe comprender, y puede interpretar la visión del mundo que presenta un texto al igual que puede participar para hacer uso de esos conocimientos. *El Taller de Lectoescritura Emocional* surgió con el propósito de desarrollar las competencias comunicativas.

Se considera que la lectura abre muchas posibilidades no sólo a los estudiantes sino a todas las personas que desean tener un buen acervo cultural. Por ello es importante promover la lectura, pues los adolescentes en general están hiper mediados por las redes sociales, lo efímero y lo superficial que los aleja de sí mismos y se pierde el poder de la palabra escrita que penetra su imaginación, transportándolos a su mundo interior. Se requiere, entonces, que los estudiantes practiquen la lectura de todas

las variedades de textos, según sus preferencias y no sólo lo que se planifica académicamente desde una materia. Así surge la propuesta de trabajo intercátedra entre las materias de Filosofía, Didáctica de las Ciencias del Lenguaje y Gramática II.

La Gramática, como base fundamental de la escritura efectiva, asumió la responsabilidad de dotar a nuestros estudiantes con las habilidades necesarias para la redacción y aplicación teórica en la escritura. Los conceptos gramaticales se convirtieron en las herramientas esenciales para que los estudiantes construyeran textos sólidos y coherentes.

Desde Filosofía, se abordaron los aspectos de la educación emocional, reconociendo la importancia de la comprensión y gestión de las emociones en el proceso de aprendizaje; ya que, los estudiantes no solo necesitaron habilidades gramaticales, sino también la capacidad de comprender y expresar sus emociones de manera saludable y constructiva, especialmente en el entorno desafiante de la educación post pandemia.

Por último, desde Didáctica de las Ciencias del Lenguaje se sumergieron en la elaboración de planificaciones y secuencias didácticas que integraron de manera efectiva estos dos componentes: la competencia gramatical y la educación emocional. La planificación y la implementación de actividades educativas se convirtieron en un enfoque colaborativo que tenía como objetivo formar a estudiantes capaces de comunicar de manera comprensiva, mientras desarrollaban habilidades emocionales valiosas para su vida cotidiana.

Nuestra experiencia

La propuesta de trabajo se dirigió a los alumnos del segundo año del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Instituto de Educación Superior N° 7 “Populorum Progressio In.Te.La” Sede Perico. Dicha propuesta se pensó como una herramienta didáctica, alternativa al trabajo diario que realizan en las materias, para que les permita despertar la creatividad y crear un espacio de participación.

Así, los estudiantes del segundo año del profesorado tuvieron que armar una secuencia didáctica que potenció la lectoescritura a partir de textos que provocaron la reflexión y el análisis de las propias emociones. De esta

manera cada secuencia didáctica elaborada tuvo un formato taller para ser trabajado con una escuela secundaria de la zona.

El proyecto se llevó a cabo con grupos de alumnos del Colegio Católico Cristo Rey de ciudad Perico. Una vez que se les describió las características de cada grupo de alumnos, nuestros estudiantes del profesorado debieron poner en práctica las herramientas adquiridas en las materias nombradas. Armaron equipos de trabajo de tal manera que pudieron fomentar valores personales como la responsabilidad, el trabajo colaborativo, el intercambio de ideas, el respeto, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades y el disfrute de sus logros que alcanzaron durante el desarrollo del Taller.

Los alumnos del profesorado elaboraron una secuencia didáctica de tres encuentros para llevar a cabo el taller de lectoescritura, que se desarrolló de manera dinámica y participativa. En el primer encuentro, se realizaron actividades lúdicas para conocer al grupo de estudiantes de primer año de secundaria. Una de las actividades destacadas fue el juego de "piedra, papel o tijera humano", donde los estudiantes, en grupos, simulaban cumplir con los objetivos del juego tradicional. Esta dinámica permitió romper el hielo y generar confianza entre los participantes. Una vez ganada su confianza, se procedió al desarrollo de la clase.

La sesión continuó con la lectura de fábulas tradicionales. Los estudiantes se reunieron en grupos para discutir las moralejas de las historias leídas. Este ejercicio no solo fomentó la comprensión lectora, sino que también estimuló el pensamiento crítico y la reflexión sobre los valores y las enseñanzas de las fábulas. Posteriormente, se les asignó una tarea de escritura en la que, nuevamente en grupos, debían crear sus propias fábulas. Los estudiantes trabajaron colaborativamente para idear narrativas que incorporaran lecciones importantes, como obedecer a los padres, pedir siempre permiso, o no traicionar a los amigos. Una vez completadas sus fábulas, cada grupo tuvo la oportunidad de explicar cómo surgieron sus ideas y qué mensajes querían transmitir con sus historias. Esta actividad no solo desarrolló sus habilidades de escritura, sino que también promovió la expresión creativa y la colaboración entre los estudiantes.

En el segundo encuentro, el enfoque se centró exclusivamente en las emociones. Para comenzar, se les preguntó a los alumnos si conocían la

diferencia entre emociones y sentimientos, utilizando esta pregunta como disparador para la discusión. Las talleristas llevaron a cabo una representación actoral demostrando diversas situaciones en las que se podían apreciar distintas emociones. Por ejemplo, mostraron alegría al representar la aprobación de un examen muy difícil de matemáticas, y tristeza al representar la pérdida de un ser querido. Los alumnos de secundaria disfrutaron mucho de la función y se sintieron involucrados en la dinámica.

Después de la representación, se realizó una actividad llamada "El árbol de las emociones". Las talleristas prepararon un afiche con el dibujo de un árbol sin hojas. A cada alumno se le entregó una hoja de papel recortada en forma de hoja de árbol. La consigna consistía en que cada estudiante escribiera en su hoja una situación que les hubiera tocado vivenciar relacionada con alguna de las emociones representadas por las talleristas. Los alumnos participaron activamente, compartiendo sus experiencias y reflexionando sobre sus propias emociones. Esta actividad no solo les ayudó a identificar y expresar sus sentimientos, sino que también fomentó la empatía y el entendimiento mutuo dentro del grupo.

Para finalizar el taller de lectoescritura emocional, se les propuso a los estudiantes una actividad de teatro de marionetas. Cada grupo de alumnos debía reescribir sus fábulas previamente creadas y representarlas con marionetas ante sus compañeros. Esta actividad permitió a los estudiantes dar vida a sus historias de manera creativa y divertida, fomentando así no solo sus habilidades de escritura, sino también su capacidad para trabajar en equipo y expresar sus emociones a través del arte.

Los estudiantes se mostraron entusiasmados con la tarea y dedicaron tiempo a reescribir sus fábulas, incorporando detalles y diálogos que les permitieran transmitir mejor sus mensajes. Utilizando marionetas, lograron representar de manera vívida y entretenida las moralejas que habían trabajado. La actividad culminó con cada grupo presentando su obra ante sus compañeros, generando un ambiente de respeto y apreciación por el trabajo de los demás.

Este teatro de marionetas no sólo consolidó los conocimientos gramaticales y literarios adquiridos durante el taller, sino que también brindó a

los estudiantes una oportunidad para explorar y expresar sus emociones de manera lúdica y significativa, cerrando así el taller de manera exitosa y enriquecedora.

Aportes teóricos

Los alumnos del profesorado comenzaron en un primer momento, desde el espacio de Filosofía, a indagar acerca de ¿Qué hablamos cuando hablamos de inteligencia emocional? y sobre su importancia en el trayecto formativo de ellos en cuanto futuros docentes y la importancia de acompañar la gestión de las emociones en los educandos.

Actualmente se cuenta con un proyecto de ley nacional en marcha y la provincia de Jujuy promulgó, mediante la ley 6244, la creación del *Programa de Educación Emocional*, por lo que se consideró oportuno que los alumnos en formación docente tengan en cuenta la dimensión emocional en sus prácticas docentes y no se queden apuntados a una educación basada en instrucción y transmisión de conocimientos; sino más bien educar en base al amor, a la cercanía y al respeto. La Ley 6244, también conocida como Ley de Educación Emocional, fue promulgada en la provincia de Jujuy en diciembre de 2021 con el objetivo de incorporar la educación emocional en todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial. Esta ley tiene como fin principal promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en alumnos, docentes y familias para mejorar la calidad de vida de las personas.

La creación del *Programa de Educación Emocional*, es un paso significativo hacia la construcción de un sistema educativo más integral y centrado en el bienestar de los estudiantes, docentes y familias. Estos artículos resaltan la importancia de abordar el aspecto emocional en la educación y reconocen que las emociones desempeñan un papel crucial en la calidad de vida y en el aprendizaje.

El término “Inteligencia Emocional” fue popularizado por Daniel Goleman (2001), quien sostiene que:

La inteligencia emocional es la capacidad para reconocer los propios sentimientos y los de los otros y la habilidad para manejarlos, la capacidad para establecer contacto con sus propios

sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta, (...) discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseo de los demás. (p. 50)

En Psicología, inteligencia es la capacidad cognitiva y el conjunto de funciones cognitivas como la memoria, la asociación y la razón. Entonces la inteligencia, es entendida como la capacidad para entender y comprender, es decir una capacidad para resolver problemas. La palabra inteligencia proviene del latín *intelligere*, término compuesto de *inter* (entre) y *legere* (leer, escoger). Salovey y Mayer (1990) explican que la inteligencia permite elegir las mejores opciones para resolver una cuestión.¹ Por lo tanto, decir Inteligencia Emocional es entenderla como una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

La emoción constituye un impulso que nos moviliza hacia la acción. La raíz etimológica de emoción proviene del latín *moveré*, que significa moverse y el prefijo denota un objetivo o fin. Emoción desde el plano semántico significa “movimiento hacia”, basta con observar a los animales o a los niños pequeños para encontrar la forma en que las emociones los dirigen hacia una acción determinada, que puede ser huir, chillar o recogerse sobre sí mismos.

Las emociones son la brújula existencial que indican el camino único de cada uno, raíz de toda vocación y pasión que impulsa el triunfo personal; motor en ocasiones de grandes desgracias y hechos dolorosos. Ellas están ahí, para bien o para mal. En este sentido se tuvo en cuenta el aporte de Ekman (2017), quien determinó que las expresiones faciales no están determinadas por las culturas, sino que son universales estableciendo

1. En 1990, Salovey y Mayer señalan que las inteligencias emocionales propuestas por Gardner (intrapersonal e interpersonal), son solo una parte del componente emocional de un individuo. Para ellos esta definición dejaba fuera varios factores por lo que acuñan el término “inteligencia emocional”, y proponen la primera conceptualización de la misma. Esta incluye la expresión de las emociones, la comunicación verbal y no verbal y la regulación emocional, señalando que estas habilidades deben ayudar a dirigir nuestro comportamiento como pensamiento y ser usadas en la resolución de problemas. Por último, deben ayudar tanto al conocimiento propio como al resto de los individuos que nos rodean.

emociones básicas: ira, felicidad, asco, tristeza, sorpresa y miedo.²

Goleman (1998) estimaba que la inteligencia emocional se puede organizar en torno a cinco capacidades:³ conocer las emociones propias,⁴ reconocerlos,⁵ manejarlos,⁶ crear la propia motivación⁷ y gestionar las relaciones.⁸ El autor nos ofrece una visión esclarecedora sobre cómo nuestras emociones no solo influyen en nuestra vida diaria, sino que también tienen un profundo impacto en nuestras relaciones interpersonales. Estas capacidades representan una hoja de ruta para el auto-descubrimiento y el crecimiento emocional, y nos desafían a explorar y entender las complejidades de nuestras emociones de una manera profunda y significativa.

Es por ello que luego de indagar sobre la parte teórica de contenidos relevantes vinculadas a la Inteligencia Emocional los alumnos del profesorado no tuvieron inconvenientes en su comprensión y aplicación en las secuencias didácticas.

Desde los planteamientos que propone Marina Inés Barcia (2017), planificar es la tarea que realizan los maestros, profesores de todos los niveles educativos y que supone el diseño, como previsión, anticipación e hipótesis de trabajo, así como a su comunicación. No se buscan definiciones, más bien se orienta la reconstrucción de significación de una práctica compleja y relevante. Planificar es por lo tanto invención, creación, producción y elaboración, es una acción reflexiva y pensada por el docente antes de ingresar al ejercicio real de la práctica misma en el aula.

2. La ira es el sentimiento de indignación o enfado al ser ofendido o agraviado, la felicidad o alegría consiste en un sentimiento de bienestar o satisfacción, el asco hace referencia a la sensación de intenso desagrado hacia lo repulsivo, la tristeza es una sensación de infelicidad o desdicha, la sorpresa puede ser un asombro o malestar ante un suceso inesperado y el miedo una forma de aprehensión que suele ser originada por la percepción o sentimiento de dolor, peligro o amenaza.

3. Lo que el catedrático Howard Gardner, con anterioridad denominó inteligencia intrapersonal e interpersonal.

4. Tener conciencia de las propias emociones, ponerle nombre, es decir identificarlas y elegir cómo respondemos.

5. Quiere decir que sabemos lo que estamos sintiendo y también podemos reconocerlos en los demás a partir de decodificar y entender el lenguaje analógico, la tonalidad corporal, expresión facial, entonación de voz y movimientos voluntarios e involuntarios.

6. En tanto habilidad de autorregulación que permite tener dominio de sí mismo para sosegarlo.

7. Toda emoción impulsa hacia una acción, por lo tanto, podemos encaminar las emociones hacia el logro de objetivos y metas.

8. Nos permite establecer buenas relaciones con los demás y esta habilidad social es base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal.

Por ende, la planificación, como diseño, constituye un momento de la enseñanza; a las implicaciones de su forma escrita para comunicar, pensar y reflexionar sobre la acción/intervención y sus sentidos; y a las posibilidades que estas dos primeras características abren al trabajo colaborativo para el profesional docente. Es así que la elaboración de las secuencias didácticas que realizaron los estudiantes del segundo año de la carrera tuvieron como principal objetivo el trabajo colaborativo, consensuar ideas, propuestas que pudieran sentar las bases para el pronto ejercicio en la práctica del desarrollo del taller. Ya que el docente no es un sujeto aislado e individualista sino más bien todo lo contrario, es un sujeto que debe aprender a trabajar en equipo, a crear y reafirmar lazos significativos entre sus mismos colegas y luego así realizar una transposición con la misma significación comunicativa en sus estudiantes.

Es importante recordar que la planificación es una guía, una herramienta de trabajo del cual el docente o en este caso las talleristas se valieron para poder llevar a cabo la clase pensada desde el tema “Inteligencia Emocional” atendiendo desde este punto al pensamiento de objetivos que sirvieron para no desviarse de la idea central de dicho taller.

Pensar en actividades y propuestas que sean ricas, innovadoras y por sobre todo educativas no es una tarea sencilla pues requiere sentarse a dialogar, debatir y consensuar ideas que logren llevar a ese éxito ineludible del cual se desea siempre alcanzar. Desde este sentido se focaliza en que planificar es el objeto de enseñanza, entendiéndolo de este modo como un analizador privilegiado para comprender los procesos de enseñanza y su apropiación.

En cuanto al papel de los conocimientos gramaticales para la ejecución del taller proporcionó las bases estructurales necesarias para una comunicación efectiva en el lenguaje escrito, tomando como eje principal las propiedades textuales de adecuación, coherencia y cohesión. Para ello se partió de los conceptos otorgados por Ciapuscio (2002) quien considera que:

Los conocimientos gramaticales – entendidos como recursos léxicos asociados con informaciones gramaticales particulares (fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas) – son recursos claves a los cuales apelamos (de manera más o menos consciente) en la producción de textos para constituir y

formular conocimiento en expresiones lingüísticas. La gramática, por lo tanto, es una herramienta que permite no meramente “vestir” pensamiento con palabras, sino principalmente constituirlo. (p.12)

Ciapuscio subraya la importancia de los conocimientos gramaticales como elementos esenciales para la producción y formulación de conocimiento. Estos conocimientos no solo facilitan la comunicación efectiva, sino que también son fundamentales para la construcción y articulación del pensamiento. La gramática, por lo tanto, no es solo una herramienta superficial para “vestir” el lenguaje, sino un componente central en la creación y expresión del conocimiento.

Así, al recuperar estos aspectos fundamentales de la gramática en la planificación del taller, mediante una lectura asidua y reflexiva del material teórico-crítico, se proporcionó a los estudiantes las bases necesarias para comunicarse efectivamente a través de la escritura.

Palabras finales

La conclusión a la que abordamos luego de la experiencia realizada es que por un lado descubrimos la importancia del desarrollo de capacidades emocionales en la formación docente, esto quiere decir no solo su estudio meramente teórico, sino también su desarrollo en tanto puestas en práctica con una posterior evaluación a fin de ir incorporándolas en la práctica educativa de manera significativa. Por otro lado, la lectura y la escritura son instancias pedagógicas que nos permiten potenciar la inteligencia emocional en tanto capacidad de autoconocimiento de las emociones propias y manejo de las mismas.

En el ámbito educativo, el conocimiento de las emociones se convierte en un pilar fundamental para los educadores. Comprender y estar conscientes de sus propias emociones les permite gestionar mejor su bienestar y su relación con los estudiantes y colegas. Asimismo, al enseñar a los estudiantes a reconocer sus emociones, se les brinda una herramienta poderosa para el autoconocimiento y el manejo emocional saludable.

La capacidad de manejar las emociones se traduce en una mayor resiliencia tanto para educadores como para estudiantes. En un espacio

escolar que a menudo está lleno de desafíos y presiones, la habilidad de regular y canalizar las emociones de manera constructiva se vuelve esencial. Los docentes que pueden mantener la calma y mostrar empatía en situaciones estresantes modelan habilidades emocionales valiosas para sus estudiantes. Crear la propia motivación se conecta directamente con la pasión por la enseñanza y el aprendizaje. Educadores que entienden cómo utilizar sus emociones para mantenerse inspirados pueden influir positivamente en sus estudiantes. Al mismo tiempo, ayudar a los mismos a descubrir sus propias motivaciones y conexiones emocionales con lo que están aprendiendo puede fomentar un compromiso más profundo con la educación. Los educadores que pueden sintonizar con las emociones de los estudiantes son más capaces de crear un ambiente de aprendizaje seguro y solidario. Además, al enseñar a los estudiantes cómo interactuar y comprender las emociones de los demás, se fomenta una comunidad escolar más armoniosa y colaborativa.

De esta manera lo que comenzó a aflorar en nuestros estudiantes fueron sus emociones ante la propuesta del taller que los desafiaba a elaborar un trabajo que apoye el aprendizaje y despierte el interés por la lectoescritura. Por ello fue fundamental el trabajo de las competencias comunicativas e interpretativas como el eje de todo acontecimiento cotidiano que surge de lo más profundo de la naturaleza humana en su dimensión personal y social. Más aún cuando se parte de textos motivadores que los conectan con sus emociones personales y con las emociones de sus compañeros con quienes comparten gran parte del tiempo semanal reunidos en el aula.

En el taller surgieron una variedad de emociones que se abordaron con sensibilidad y estrategia. Los estudiantes del nivel secundario experimentaron alegría y entusiasmo cuando comprendieron conceptos o completaron tareas de escritura que les gustaban, mientras que la frustración y la ansiedad aparecieron frente a dificultades gramaticales o expresivas. Además, la timidez y la vergüenza surgieron cuando se les pidió leer en voz alta o compartir su trabajo con sus compañeros, al mismo tiempo que el orgullo y la satisfacción se hicieron presentes cuando superaron desafíos o recibieron comentarios positivos. No obstante, también surgieron desinterés o aburrimiento cuando las actividades no fueron suficientemente variadas o desafiantes para mantener su atención.

Para abordar estas emociones, se creó un ambiente seguro y de apoyo donde los estudiantes se sintieron cómodos expresando sus sentimientos. Se fomentó la autorreflexión emocional a través de actividades de representación de las emociones y se facilitó la comunicación abierta. Fue fundamental reconocer y validar las emociones de los estudiantes, asegurándoles que sus sentimientos eran normales y válidos. Se incorporaron actividades de educación emocional, como ejercicios para identificar y nombrar emociones o practicar la empatía, lo que los ayudó a manejar sus emociones de manera constructiva. De esta forma, se promovió un aprendizaje integral que no solo mejoró las habilidades de lectoescritura, sino que también contribuyó al bienestar emocional y al desarrollo personal de los estudiantes.

La inteligencia emocional no solo se trata de lidiar con las emociones, sino de aprovechar su poder para mejorar nuestras vidas y las vidas de quienes nos rodean. Estas capacidades nos invitan a abrazar nuestras emociones como aliadas en nuestro viaje hacia la autorreflexión, la autogestión y el crecimiento personal.

Referencias

- Barcia, M. I. (2017). La planificación didáctica: Reflexiones desde la enseñanza y la investigación. En M.I. Barcia, S. de Morais Melo, A. López,(Coords.) *Prácticas de la enseñanza*. La Plata : EDULP, p. 26-36.
- Ciapuscio, G. (2002). El lugar de la gramática en la producción de textos. *Lectura y escritura: nuevos desafíos*, Vol. 17, p. 103.
- Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones*. RBA Bolsillo.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gardner, H. (1983). *Las múltiples inteligencias*. Paidós.
- Ley para la creación del Programa de Educación Emocional (Ley N° 6.244) (01-12-2022). *Boletín Oficial Provincia de Jujuy*, N° 5.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211

Experiencia en Saberes 22: talleres lúdicos en matemática

**Fernanda Gabriela Elizabeth
Maigua Barrientos**

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
fermaigua97@gmail.com

Experiencia en Saberes 22: talleres lúdicos en matemática

Fernanda Gabriela Elizabeth Maigua Barrientos

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
fermaigua97@gmail.com

Fecha de recepción: 01-03-2024

Fecha de aceptación: 11-07-2024

Resumen

Esta experiencia se desarrolló en el marco de “Saberes 22”, programa correspondiente a políticas socioeducativas, gestado y diseñado desde la Subsecretaría de Coordinación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy; siguiendo la línea propuesta por el programa nacional “Volvé a la Escuela”, impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación.

A través del programa se buscaba establecer vínculos en las instancias educativas, de fortalecimiento de las trayectorias, mediante espacios de discusión e instancias participativas diferentes a los usados habitualmente para el dictado de clases. El rol desde el cual me desarrollé durante el programa fue el de docente tutor del Área de Matemática, el cual tenía por objetivo el desarrollo de talleres optativos para los estudiantes de 1° y 2° año del nivel secundario. Me enfoqué en el desarrollo de talleres optativos destinados a promover procesos de aprendizaje dentro de la institución educativa. Estos talleres también buscaban fomentar una relación lúdica con la matemática.

Durante la experiencia se buscó revincular, acompañar y fortalecer los aprendizajes de la matemática, lo que representó un gran desafío para mí, como docente novel, al emplear técnicas de enseñanzas en talleres. Esta modalidad de trabajo es diferente de la abordada durante la formación docente, centrada principalmente en la práctica educativa formal y áulica, más convencional si se quiere.

En vista de ello, este trabajo busca mostrar algunas de las herramientas, técnicas y dinámicas que generaron un impacto significativo en la experiencia de la docente y los estudiantes que participaron del taller. Y por último, plantear los desafíos a los cuales se enfrentan los docentes en el desarrollo de la apertura programática de un programa provincial a nivel institucional.

Palabras Clave: talleres, lúdica matemática, docente tutor, dinámicas

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el ámbito de la educación secundaria y se centra en una experiencia llevada a cabo en el marco del programa Saberes 22, el cual buscó responder a la necesidad de revinculación de estudiantes que interrumpieron su trayectoria escolar durante los años 2020 y 2021, debido a las medidas de aislamiento social preventivo obligatorio. También tuvo como fin reforzar los saberes de las áreas de Lengua, Matemática y Robótica-Tecnología.

Puntualmente lo que busca desarrollar este trabajo son los argumentos bajo los cuales se desarrolló dicho programa en la provincia de Jujuy, sus objetivos, la forma en que se trabajó en el área de matemáticas en mi experiencia y los desafíos que implicó.

Para ello, el trabajo está abordado desde una metodología descriptiva basada en la sistematización de la experiencia docente durante el programa Saberes 22 en el año 2022. Este programa implicó un trabajo de planificación de propuestas lúdicas en talleres en instituciones educativas. La sistematización de dicha experiencia incluye una narración detallada, para reflexionar sobre la práctica docente y presentar los resultados de la metodología de talleres y propuestas lúdicas en tres instituciones distintas. A través de esta presentación se busca realizar una interpretación crítica de mi experiencia, respaldada por un análisis teórico que sustentó dicha práctica.

El desarrollo de la narración de esta experiencia, busca resolver las siguientes preguntas: ¿De qué forma es beneficiosa la dinámica lúdica de la matemática? ¿Qué determina el éxito de un taller? ¿El abordaje de estas prácticas es posible en todos los espacios educativos? ¿Estas prácticas pueden promover la revinculación de estudiantes?

¿Qué fue Saberes 22?

En Argentina, Saberes 22 fue un programa correspondiente al año 2022 a raíz de políticas socioeducativas, gestado y diseñado desde la Subsecretaría de Coordinación educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy siguiendo la línea propuesta por el programa nacional “Volvé a la Escuela”, impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación.

El programa “Volvé a la Escuela” es un programa que buscaba acompañar el regreso de los estudiantes del sistema educativo de nivel primario y secundario, que interrumpieron sus trayectorias pedagógicas total o parcialmente durante la pandemia de Covid-19.

En la implementación del programa trabajaron docentes con funciones como coordinadores de cada región de la provincia de Jujuy, coordinadores de áreas (lengua, matemática y robótica), promotores socio comunitarios y tutores socio comunitarios (en lengua y matemática).

El rol en el cual me desarrollé trabajando fue como tutora socio comunitaria en matemática, mi tarea principal consistía en regularmente planificar los talleres para las diferentes instituciones educativas, teniendo en cuenta los contenidos y los saberes trabajados en las escuelas en dicha área, para fortalecer los saberes con los cuales presentaban mayores dificultades a través de un trabajo lúdico y matemática aplicada en los estudiantes.

Objetivos

Los objetivos de este trabajo son exponer:

- La reconstrucción de los fundamentos del programa Saberes 22, su vinculación con la pedagogía del cuidado.
- Describir los emergentes que surgieron en las trayectorias escolares luego de atravesar un periodo de virtualidad.

¿Quiénes eran los destinatarios del programa Saberes 22?

Los destinatarios de los talleres del programa Saberes 22 eran estudiantes de 1° y 2° año de las diferentes instituciones, los cuales cursaron sus últimos años de educación primaria, así como el comienzo de la educación secundaria durante el ASPO (Aislamiento Social Preventivo Obligatorio) a raíz de la pandemia de Covid-19 en el país.

La educación durante los años 2020 y 2021 sufrió un rotundo cambio que implicó en palabras de Galván Peñalva (2022) un momento de ruptura y alteración de la habitualidad escolar, especialmente del tiempo y del espacio, a causa del aislamiento social y la no presencialidad en las clases.

Debido a esto las familias y estudiantes se vieron obligados a afrontar las nuevas formas de educación, que surgieron para sostener el vínculo pedagógico durante la virtualidad que se crearon a través de políticas educativas para sostener el derecho a la educación.

A pesar de ello las brechas digitales, estaban presentes entre quienes podían costear los recursos necesarios para acceder a las clases virtuales y quienes no podían, tal vez no somos seres condicionados por completo en cuanto a nuestras motivaciones, pero existen condicionantes de una realidad externa que afectan directamente en nuestras posibilidades.

Por ello me parece importante recordar que muchas veces las pedagogías de la pandemia se enfocaron en “(...) construir vínculos de confianza y amorosidad, de respeto y ternura, entre aquellos y aquellas que participan del ritual de enseñar y aprender con las diferentes formas y formatos que se pueden presentar” (Guijarrubia, 2021, p.3). Si bien el trabajo docente se enfocó en gran medida en la anterior tarea, esto no fue garantía de no exclusión por parte de aquellos estudiantes y familias que no se pudieron adaptar a la virtualidad.

Es así que los destinatarios del programa Saberes 22 fueron los estudiantes perjudicados por las brechas digitales y los problemas de salud o familiares que conllevó la pandemia del año 2020. Con el objetivo de garantizar la continuidad de estas trayectorias escolares y recuperar los saberes que no pudieron apropiarse o no lograron consolidarse.

Propósitos del programa Saberes 22

El propósito del programa fue lograr la revinculación de los estudiantes. Mi participación se centró en el nivel secundario, trabajando con estudiantes de 1° y 2° año, a través del acompañamiento y fortalecimiento de sus trayectorias escolares en el área de matemáticas. Cabe destacar que el programa incluía otras líneas de acción como lengua y literatura, robótica educativa, educación emocional, educación intercultural y bilingüe.

Desde el rol de tutora de matemáticas, mi tarea consistía en acompañar las trayectorias escolares, diseñar propuestas de talleres con orientación lúdica, y llevar a cabo su implementación y evaluación. Teniendo como prioridad construir un vínculo saludable entre los estudiantes y con el docente.

El taller como herramienta según Sepúlveda y Rajadell (2001) “(...) entró en la escuela y volvió a salir de ella, planificado como un espacio o como una actividad para desarrollar ciertas habilidades físicas y/o mentales” (p. 29). En los talleres lúdicos de matemáticas se buscó crear estos espacios en las instituciones, en contrarresto del horario de clases, utilizando juegos lógicos, demostraciones matemáticas y un espacio para resolver las dudas de los contenidos de matemáticas.

La metodología aplicada en los talleres, promovió la incorporación de actividades lúdicas con el objetivo de innovar en las prácticas escolares habituales. Según Bustillos Peña, Quintero Cordero y Luengo Molero (2021), este tipo de actividades están diseñadas para estimular el interés y la motivación de los estudiantes, fortaleciendo tanto sus conocimientos como habilidades lógicas e interpersonales, promoviendo un aprendizaje significativo.

¿Cómo se desarrolló y en qué instituciones?

En la región VI de la provincia de Jujuy se desarrolló en las localidades del Carmen, Monterrico, Perico, Las Pampitas y Aguas Calientes. Durante el año 2022, como docente tutora socio comunitario de matemática, debía trabajar en tres instituciones educativas: la Escuela Técnica N°1 y el Colegio Secundario N°41 en Perico, y el Colegio Secundario N°36 en Monterrico.

Las formas de abordaje y trabajo en las instituciones dependían de las necesidades que reflejaba la comunidad educativa, así como del espacio físico disponible para el desarrollo de las actividades de los talleres.

A pesar de que Sepúlveda y Rajadell reconocen la importancia de los talleres en el contexto educativo, en las instituciones donde tuve la oportunidad de trabajar, no eran comúnmente adoptados como prácticas habituales. Las dinámicas lúdicas, en cambio, solían reservarse principalmente para exposiciones de matemáticas y ferias de ciencias.

Los talleres lúdicos se desarrollaron en grupos desde 4 alumnos hasta grupos numerosos de 20 alumnos. Estos grupos o equipos fueron organizados con el fin de alcanzar ciertos objetivos planteados sobre saberes matemáticos seleccionados y organizados.

La reacción de los estudiantes hacia las actividades lúdicas fue diferente en las tres instituciones que se trabajó. En algunas se pudieron formar vínculos más estrechos y desarrollar ciertas habilidades matemáticas. En otros grupos de estudiantes, se evidenció la necesidad de actividades de tutorías que les ayudaran en el desarrollo de tareas escolares.

Estas diferentes reacciones, ante las actividades que buscaban promover espacios de interés y diálogo, integrando conocimiento de la matemática. En aquellos estudiantes que provocaba un interés genuino y diversión como Bustillos Peña, Quintero Cordero y Luengo Molero (2021) permite que desarrollen cierta predisposición y hasta un cambio de humor del educando, donde siente libertad para realizar actividades matemáticas sin ser evaluado, perdiendo el miedo o los prejuicios hacia esta disciplina.

Sin embargo, como en algunas instituciones no fue factible implementar talleres lúdicos, por la falta de tiempo o pedido de estudiantes y los docentes. En una de las instituciones no se logró implementar los métodos lúdicos como método de enseñanza y aprendizaje en los talleres, porque los estudiantes buscaban resolver dudas de contenidos específicos de la matemática. No obstante, se logró presentar algunas dinámicas utilizando rompecabezas geométricos bidimensionales y tridimensionales, que despertaron motivación e interés.

Cronograma de actividades

Las actividades de talleres lúdicos y tutorías, se comenzaron a desarrollar desde el mes de agosto del 2022 a noviembre del 2022.

En el mes de agosto, se realizó en primera instancia un acercamiento y presentación a los directivos de las instituciones, donde se acordó espacio físico, los estudiantes con los cuales se trabajaría y los horarios en los cuales se desarrollarían las actividades.

Desde el mes de agosto hasta noviembre y principio de diciembre se desarrollaron las actividades lúdicas de los talleres en las instituciones. Para finalizar con las actividades de cierres en las instituciones y localidad, con muestras expositivas de lo trabajado a lo largo de los mismos, para la comunidad.

Talleres de geometría

Las tareas en cuanto a la geometría consistieron desde *memotest* de *propiedades de figuras* geométricas, que permitieron redescubrir los conocimientos que poseían sobre las figuras, a cambio de organizar un juego donde debían recordar donde se encontraba la figura y la propiedad que le pertenecía.

Otro recurso trabajado fue la demostración de π , con la utilización de recursos de videos sobre algunos datos curiosos sobre dicho número irracional, además de la demostración geométrica de dicha constante con respecto a la longitud de una circunferencia. Permitted abrir ciertos espacios de diálogo y el interés genuino en la construcción de la demostración del número irracional.

La manipulación de figuras geométricas a través del uso del *tangram*, permitió que los estudiantes, recuerden la autonomía y creatividad que podían utilizar, para diseñar su propio tangram y elaborar figuras a partir de él.

En cuanto a las actividades que incluían números como las *ternas pitagóricas*, no fueron sencillas de explicar y lograron que los estudiantes comunicaran sus dudas o desconocimiento sobre ciertas propiedades geométricas.

Talleres de álgebra

Aquellas actividades que referían a las nociones numéricas y propiedades de proporción, así como la noción de función, fueron actividades que, según lo planeado, se modificaron y permitieron conocer las dudas que poseían los estudiantes. Una de las dinámicas consistía en el planteo de situaciones problemáticas donde debían representar gráficamente valores de los diferentes campos numéricos. Esta permitió identificar la necesidad de repasar las nociones y propiedades de números enteros y racionales Otra de las propuestas para abordar funciones, pretendía a través de la analogía de comparar a las funciones con máquinas de movimientos, en las cuales al ingresar un movimiento, se obtiene otro diferente.

Algunos emergentes evidenciados en los talleres

Algunos de los emergentes que surgieron fueron materiales, emocionales y habilidades matemáticas. Los emergentes materiales, fueron desde la cantidad de materiales con las que contaban para realizar las actividades de los talleres, por parte los estudiantes para asistir a los talleres y las limitaciones económicas que tuve como docente. En cuanto a los emergentes emocionales, fueron desde las situaciones familiares o personales que impidieron o garantizaron la asistencia de los estudiantes a los talleres. Por último, en cuanto a las habilidades matemáticas, las diferentes trayectorias escolares de los estudiantes fueron variables que permitían comprender mejor las dinámicas o no poder desarrollarlas como lo planeado.

Por lo cual, si bien las actividades planteaban mostrar una forma divertida o más dinámica que una clase tradicional de matemáticas a través del uso de recursos lúdicos o trabajos grupales, se evidenciaba que el razonamiento matemático de los estudiantes era diferente debido a sus trayectorias escolares particulares.

Los estudiantes que asistían a los talleres ponían en práctica sus conocimientos matemáticos previamente aprendidos o nuevos, y a su vez aprendían nuevas formas de resolución tanto de manera individual como grupal. Sin embargo, algunos estudiantes sólo asistían para resolver tareas o aclarar dudas específicas, debido a la falta de tiempo y la falta de autorización de sus padres para asistir en el horario de contraturno de los talleres.

Según Galván Peñalva (2022), al reflexionar sobre la práctica docente se puede observar que esta forma parte de una reconstrucción social, donde la educación es producto de transformaciones sociales, económicas y políticas. Por lo tanto, es imposible separar estos aspectos que condicionaron el alcance de los talleres lúdicos para los estudiantes. En muchas ocasiones, la principal necesidad fue la falta de tiempo o recursos económicos para contratar un docente tutor, lo que transformaba la dinámica del taller a una clase de consulta. En cambio, cuando el tiempo era exclusivamente para los talleres, estos eran sinónimo de un espacio de encuentro entre estudiantes y juegos.

Aunque las actividades de los talleres estaban orientadas en especial para quienes habían interrumpido su trayectoria escolar durante el periodo de la pandemia o por diferentes motivos personales posteriormente, solo cuatro estudiantes de las tres instituciones escolares que cumplían con estas características asistieron en algún momento a los talleres.

Cierre de Monterrico

El primer cierre de actividades que se realizó fue el de la ciudad de Monterrico en la Escuela Primaria N°224 en el horario de 10 hrs. a 13 hrs. El día 28 de noviembre, en el Stand se realizaron juegos lógicos matemáticos y luego de construcción de números. Aunque se realizaron invitaciones a los Colegio Secundario N°36 y Escuela Técnica N°1 ambos de Monterrico, incluidos los alumnos de la Escuela Primaria N°224, estos últimos fueron quienes asistieron de los grados: 4° A, 5° A, 5° B, 6° A, 6° B, 7° A, 7° B y 7° C.

Los estudiantes del Colegio Secundario N°36 que participaron en los talleres de matemática no pudieron asistir por diversos motivos, algunos de ellos por falta de recursos para dirigirse desde sus hogares hasta la institución educativa donde se realizaba el cierre. Con ellos se realizó de igual forma con ellos un brindis por la conclusión de las actividades con juegos en el horario y espacio habitual de los talleres.

Los directivos de las instituciones estuvieron presentes, se acercaron además referentes políticos y diferentes docentes de la institución donde se realizó el cierre. Se tuvo la participación de aproximadamente 70 alumnos de la escuela primaria.

El siguiente juego lógico era otro *rompecabezas de un cuadrado con 4 cuadriláteros*, bidimensional, el cual consiste en cuatro piezas de cuadriláteros irregulares que deben formar un cuadrado y luego reorganizar las piezas para formar un cuadrado.

Posteriormente se utilizó el recurso del *tangram* con un límite de tiempo de 5 minutos debían formar con todas las piezas una figura que les tocaba al azar.

Otra de las actividades consistía en un *memotest de figuras*, donde los participantes debían elegir una carta con una de las características o con la imagen de una figura, en caso de coincidir ganaban un punto.

En dicho lugar se contó con un mapa de Monterrico como parte de una de las actividades de los promotores socioeducativos, en él los estudiantes que ingresaban al evento debían indicar dónde vivían con un color, este era diferente para las distintas instituciones educativas que participaron de la actividad. Su objetivo era representar a los estudiantes y las instituciones que formaron parte del programa Saberes 22 en la ciudad de Monterrico.

Cierre de Santo Domingo

El jueves 1 de diciembre se realizó el cierre de Saberes 22 en Santo Domingo, el lugar fue la cancha del Colegio Secundario N° 41. Se contó con la asistencia de los estudiantes de la institución en los recreos y con los docentes a cargo, personas de la zona que asistían a la feria de la plaza, padres de alumnos y vecinos. Se realizó la invitación a las escuelas primarias cercanas, sin embargo, no asistieron por problemas de coordinación.

En el cierre, se añadió una actividad llamada "pesca de números", diferente al primer cierre. En esta actividad, los participantes debían sacar peces de un espacio delimitado, utilizando cañas diseñadas para tal fin. Cada pez estaba hecho de cartón y tenía una parte de metal que servía como enganche. En la parte trasera de cada pez, había un número acompañado de una letra: U (unidad), D (decena) o C (centena). Además, se les proporcionó a los participantes una fibra y un pizarrón donde debían ubicar los valores para formar un número. Quien obtuviera más puntos recibía un premio.

Otro de los juegos presentados fue el de los *rompecabezas tridimensionales de pirámide* de cuatro piezas, donde los estudiantes debían razonar sobre las posibles soluciones para lograr construir una pirámide de base triangular. En dicha actividad algunos de los estudiantes quienes ya conocían las solución, acompañaron presentando la actividad a quienes se disponían resolver el rompecabezas.

Se desarrolló como parte de la capacitación del Promace una actividad denominada *atrapa sueños de mis lugares importantes* para los estudiantes, donde debían añadir sus nombres, un lugar importante y algún mensaje que quisieran escribir sobre su experiencia en el programa o las actividades del evento que se realizó.

En dicho cierre muchos de los estudiantes con los que se trabajó solicitaron colaborar como expositores, mostrando las dinámicas a otros estudiantes dado que ellos previamente habían participado en la construcción de los juegos y conocían las reglas de cada uno.

Cierre en Perico

Finalmente, el último cierre en el que se participó fue el de Perico, con la asistencia de algunos estudiantes del Colegio Sec. N°64, el Secundario N°7, la Escuela Técnica N°1 y las escuelas primarias de la zona.

En todas las actividades de cierre, se contó con premios y gaseosas para los estudiantes, los cuales fueron preparados por los tutores y los promotores. Fueron diferentes representantes de las instituciones educativas a visibilizar las actividades de Saberes 22.

En esta ocasión la falta de asistencia de estudiantes fue por un problema de comunicación en cuanto a la fecha del cierre, pero de igual forma se felicitó a los estudiantes que asistieron a los talleres y al cierre de actividades.

Conclusión

A modo de conclusión, el indagar sobre el impacto que generó la expansión de otros espacios en un marco de políticas públicas y educativas en la provincia de Jujuy, al buscar dar respuesta a las trayectorias de los estudiantes que se vieron afectados durante el año 2020 por la pandemia, generaron cambios en las trayectorias escolares y de los docentes que se sumaron a dicha propuesta. Esta iniciativa permitió la producción de nuevas formas de enseñanza ante una demanda social existente. Desde mi perfil de docente de matemáticas, esta experiencia me llevó a transformar mis prácticas integrando elementos lúdicos.

Durante mi rol como tutora socio comunitaria en matemática, enfrenté desafíos significativos, como la adaptación de estrategias lúdicas para contenidos matemáticos complejos y la gestión de recursos limitados en algunas instituciones o de los estudiantes, y los propios recursos para ciertas actividades. La experiencia demostró que los talleres en ocasiones

no sólo promovieron un aprendizaje activo y colaborativo, sino generaron un espacio de confianza y motivación entre estudiantes y estudiantes con el docente.

Y si bien uno de los objetivos del programa fue la revinculación de los estudiantes, este no se cumplió del todo para quienes se vieron afectados por la pandemia. Pero me permite dar cuenta de la importancia de adaptar las prácticas educativas a contextos con necesidades específicas. La integración del factor lúdico en la enseñanza de la matemática demostró ser efectiva, promoviendo interés y participación. Pero deja en evidencia que su aplicación está muy condicionada a los tiempos escolares y los recursos que la institución y docente puede brindar.

Las dinámicas lúdicas de la matemática pueden ser beneficiosas para el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, cambiando el prejuicio hacia la ciencia de la matemática, muchas veces no tan agradable para los estudiantes. Sin embargo, es importante reconocer que existen otras necesidades que las disciplinares y estrategias inclusivas que pueden enriquecer aún más la experiencia educativa para los estudiantes, como los espacios de diálogos y escucha dentro de los talleres. Estos espacios no sólo permiten atender las necesidades académicas de los estudiantes, sino también sus necesidades emocionales y personales. Promoviendo un ambiente de confianza y respeto mutuo entre docentes y estudiantes, para contribuir a un desarrollo educativo más holístico y genuino.

Referencias

- Bustillos Peña, M. A.; Quintero Cordero, Y. J. y Luengo Molero, D. A. (2021). Club de matemáticas lúdicas para estudiantes del Liceo La Colina-Quito. *International Journal of New Education*. Volumen 7, 113-118.
- Galván Peñalva, F. G. (2022). Cronotopos escolar y caracterización de las prácticas de enseñanza en docentes formadores de profesores: una construcción en tiempos de prepandemia, pandemia y pospandemia. *Cuadernos Universitarios* 15, 9-28.
- Guijarrubia, P. (2020). Pedagogías pandémicas, entre la ternura y el cuidado. *Comunidad de Educadores de la Red Iberoamericana de Docentes*. <https://revstaiberoamericanadedocentes.com/>
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Programa Nacional Volvé a la Escuela*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/volvealaescuela>
- Sepúlveda, F. y Rajadell, N. (2001). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. *En Didáctica General para Psicopedagogos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Hábito de estudio y autopercepción en relación al rendimiento académico. La encuesta como instrumento de recolección de datos

Luciana Marcela Cucchiaro¹

Silvina Beatriz Cucchiaro²

Andrea Teresa Ramos³

Facultad de Ciencias Económicas, UNJu¹

Instituto de Educación Superior N° 7 "Populorum Progressio-In.Te.La."²

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu³

lucianacucchiaro@yahoo.com.ar

Hábito de estudio y autopercepción en relación al rendimiento académico. La encuesta como instrumento de recolección de datos

Luciana Marcela Cucchiaro¹

Silvina Beatriz Cucchiaro²

Andrea Teresa Ramos³

Facultad de Ciencias Económicas, UNJu¹

Instituto de Educación Superior N° 7 "Populorum Progressio-In.Te.La."²

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu³

lucianacucchiaro@yahoo.com.ar

Fecha de recepción: 16-02-2024

Fecha de aceptación: 23-05-2024

El presente relato tiene como propósito socializar el instrumento de relevamiento a partir del cual llevamos adelante el estudio y reflexión acerca de los hábitos de estudio y la autopercepción respecto al rendimiento académico, que poseen los estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNJu, al mismo tiempo que pretende transmitir la experiencia del proceso de creación del dispositivo de recolección de datos para la obtención de información, recuperando y compartiendo aspectos significativos del trayecto transitado a lo largo del diseño y prueba de la encuesta elaborada.

La intención es ser capaces de conocer la forma en la que aprenden, como también las principales dificultades y falencias que experimentan en sus trayectos formativos iniciales como estudiantes del nivel universitario.

Acercarnos al objetivo resultó factible a partir de la instrumentación de una encuesta que buscó conocer, entre otros, aspectos referidos a: cómo y dónde estudian en sus hogares, con qué frecuencia

y dedicación de tiempo, cuáles son los dispositivos y medios que utilizan, qué técnicas o estrategias traen incorporadas del trayecto educativo previo y cuáles son sus expectativas y percepciones en cuanto a productividad académica. Producto de esta indagación, podremos identificar aspectos relevantes que retroalimentan las prácticas y orienten las decisiones estratégicas de diseño y planificación de la asignatura a futuro.

Este relevamiento es el puntapié inicial en el desarrollo del proyecto de investigación "Los hábitos de estudio y la autopercepción en relación al rendimiento académico de los estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNJu", aprobado y subsidiado por SeCTER, que aborda la identificación de los hábitos de estudio y estilos de aprendizaje de los estudiantes de primer año del ciclo básico común de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía.

Palabras Clave: rendimiento, hábitos, estudio universitario, encuesta

Introducción

El presente relato tiene como propósito socializar el instrumento de recolección de datos utilizado para llevar adelante el estudio y reflexión acerca de los hábitos de estudio y la autopercepción en relación al rendimiento académico, de los estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNJu, al mismo tiempo que pretende recuperar y compartir aspectos significativos del trayecto transitado a lo largo del proceso de diseño y prueba de la encuesta elaborada.

Este relevamiento es el puntapié inicial en el desarrollo del proyecto de investigación “Los hábitos de estudio y la autopercepción en relación al rendimiento académico de los estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNJU”, aprobado y subsidiado por SeCTER, que aborda la identificación de dichos aspectos, en los años 2022 y 2023, de los estudiantes que cursan el ciclo básico común de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración. Con dicho proyecto el equipo investigador procura conocer la relación que existe entre el rendimiento académico, la autopercepción y los hábitos de estudio de los alumnos de primer año de las carreras de Contador Público y Lic. en Administración de Empresas, en el período académico 2023.

Para acercarnos al objetivo se instrumentó un cuestionario virtual que buscó indagar, entre otros, interrogantes los siguientes: cómo y dónde estudian en sus hogares, con qué frecuencia y dedicación de tiempo, cuáles son los dispositivos y medios que utilizan, qué técnicas o estrategias traen incorporadas del trayecto educativo previo y cuáles son sus expectativas y percepciones en cuanto a productividad académica. Producto de esta indagación el equipo docente podrá identificar aspectos relevantes que retroalimenten las prácticas y orienten las decisiones estratégicas de diseño y planificación de la asignatura a futuro.

Recuperando los principales aspectos del proceso transitado, específicamente de la etapa inicial de trabajo, la fase de diseño conceptual del instrumento de recolección de información consideramos y definimos, en primer lugar, cuestiones estratégicas centrales, como la forma de instrumentación, el carácter y la extensión que tendría la encuesta a partir de la cual se llevaría adelante el relevamiento. Decidimos utilizar como herramienta el cuestionario digital disponible en la plataforma de Google y ponerlo a disposición de los estudiantes a través del Aula Virtual de la

cátedra durante las primeras semanas del primer cuatrimestre lectivo del ciclo 2023.

En cuanto a su naturaleza, se estableció que la encuesta sería voluntaria y con consignación de los datos personales del estudiante que la responda, por cuanto el objetivo del proyecto base refiere a poder evaluar y concluir de algún modo, la incidencia de los hábitos de estudio en el resultado académico final logrado por los mismos.

Con respecto al contenido, que fue la siguiente cuestión trascendente a determinar, fueron largas las instancias de debate, reflexión y revisión necesarias para decidir cuáles serían los aspectos centrales que se indagarían como así también la manera en que los mismos se estructurarían, a los efectos de guardar un orden lógico y un hilo conductor que simplifique y oriente el desarrollo por parte del alumno.

En esta instancia las reuniones consistieron en sugerir propuestas de preguntas que directa o indirectamente permitieran conocer factores, variables y situaciones inherentes a los hábitos, herramientas y estrategias adoptadas por los estudiantes al momento de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La técnica empleada a tales efectos fue la lluvia de ideas con la intención de contribuir a una mayor fluidez y creatividad del equipo de trabajo.

Arribar a la versión final de la encuesta, implicó, por consiguiente, un proceso de múltiples avances y retrocesos donde se fueron modificando y aggiornando tanto las preguntas como la secuencia de las mismas. En varias oportunidades fue necesario volver al punto de inicio, para replantear y poner en discusión el eje motivador del análisis, poniendo énfasis en aquellas dimensiones que se “deseaban conocer de los estudiantes” en el contexto del aprendizaje.

Finalmente, dicho cuestionario preliminar fue sometido a una prueba piloto en la que intervinieron integrantes de la cátedra, con la intención de poder detectar aquellos aspectos a mejorar. Entre ellos podemos mencionar el tema de la extensión, que fue revisada tras la prueba, por entender que resultaba algo extensa dadas las características del público al que iría dirigido, cuyo interés y atención resulta en general dispersa y de lapsos muy breves.

Con relación a las preguntas y a la conformación de los ejes del cuestionario, encontramos varias cuestiones a resolver y revisar, algunas interrogantes debieron ser reformulados para mayor claridad en su comprensión y mayor especificidad en las respuestas, otras preguntas debieron ser reubicadas en orden y secuencia para guardar una mejor lógica y una minoría debió ser desechada por cuanto redundaba en información poco significativa para el estudio. Esta situación significó retrotraernos nuevamente a la etapa de diseño para consolidar los cambios necesarios y dio lugar a la iniciativa de pautar una segunda etapa de indagación, que tendría como protagonistas a un grupo reducido de estudiantes, a partir de la técnica de grupo Focus, para favorecer la inclusión de preguntas de naturaleza abierta y la repregunta de aquellas que enriquezcan el análisis y las conclusiones.

Finalmente, luego de los pasos previamente mencionados se consolidó un instrumento que quedó organizado en 7 ejes, y que socializamos a continuación:

Sección I: Caracterización y datos generales del alumno

En primera instancia se planteó obtener datos que identifiquen e individualicen al alumno, como ser: *edad, DNI, sexo*. Luego se incluyó aquella información que permita, al culminar el dictado de la materia, vincular a los encuestados con sus experiencias académicas previas:

-¿En qué año egresaste del secundario?

-Obtuviste el título secundario en un colegio: Privado/ Público.

-Indica el título con el que egresaste del nivel secundario: Perito mercantil/ Bachiller/ Técnico/ Humanidades/ Otros.

Se consideró que divisar la elección de una u otra de estas opciones con respecto al título, indicaría cuántos de los encuestados habían tenido algún acercamiento previo al ingreso a la Facultad de Ciencias Económicas con conceptos o nociones básicas de la carrera Contador Público Nacional o Administrador de Empresas.

Lo siguiente fue indagar por su situación presente en el inicio del cuatrimestre del año 2023, dentro de la asignatura Teoría General de la Administración /Administración I:

-¿Sos alumno ingresante o recursante?

-Si sos *RECURSANTE*: indica la cantidad de veces que cursaste.

-¿Cuál es la carrera que cursas en esta Facultad?

Saber qué proporción de los estudiantes no aprobó el cursado de la unidad curricular en primera instancia, dispone al equipo de cátedra a generar las instancias que hoy se detallan en esta investigación.

Se incluyó finalizando esta sección, el motivo por el que eligieron la carrera, ya que no es menor entender desde qué lugar inician los alumnos su paso por la Universidad. Entre las opciones a elegir se plantearon las siguientes:

-Era la que más me gustaba / la que quería estudiar.

-La elegí al azar, me daba igual cualquier carrera.

-Pienso que es la que me permitiría ganar más dinero.

-Otro.

Sección 2: Datos socioeconómicos

La propuesta en esta instancia fue plantear una serie de preguntas que proporcionen información acerca de *con quién vive el encuestado y sobre el nivel escolar alcanzado por sus padres*, esto último resultado de interés para el equipo en virtud que de conclusiones de investigaciones realizadas con anterioridad, en pos de entender causales de la deserción del estudiantado de 1er año, se identificó como un aspecto de gran incidencia, el nivel educativo alcanzado por los padres al momento de acompañar y motivar la permanencia y avance en el trayecto académico de los estudiantes:

Lo siguiente fue dirigido a un aspecto más íntimo:

-¿Qué prefiere hacer durante su tiempo libre?: Ver T.V/ Hacer ejercicio/ Leer/ Juegos en línea/ Juntarse con amigos/ Dormir/ Otros.

Esta sección finaliza con dos preguntas que dan información directa acerca de la realidad socioeconómica de los encuestados, es por ello que las opciones fueron concretas y concisas para ambas:

*-En qué medida dependes económicamente de tus padres: Nada/
Parcialmente/Totalmente*

-¿Trabajas? SI/NO.

Sección 3: Situación laboral

Pensada para entender la realidad de aquellos estudiantes que estudian y trabajan, por lo tanto, a ser respondida sólo en caso de haber contestado que Sí trabajaban.

Lo primero a lo que se apuntó es saber si:

-¿Tu trabajo está vinculado a tus estudios? Si/ No.

Entendiendo que dicha vinculación, en caso de obtener una respuesta positiva, permite al estudiante tener manejo de nociones y conceptos que se ven en la unidad curricular, con un agregado de posibilitar el acercamiento a la práctica e ir adquiriendo el ejercicio de relacionar teoría y praxis. Esto puede visualizarse como un aspecto positivo, pero también significa reconocer que al trabajar será menor la disponibilidad de tiempo para el estudio, es por ello que se procuró conocer la percepción de los protagonistas al respecto:

-¿Cuánto piensas que tu trabajo puede afectar tu desempeño académico? Mucho/ Regular/ Poco/ Nada

Sección 4: Hábitos de estudio

Nos adentramos en esta sección entendiéndolo como el eje motivador de nuestra investigación:

-En tu casa:¿Cuentas con las comodidades necesarias para estudiar? Si/ No

-Cuando te pones a estudiar, ¿Tienes a mano todo lo que necesitarás? Apuntes/ Bibliografía/ Dispositivos tecnológicos/ Otros

-Menciona aquellos aspectos/ elementos/ situaciones que consideras necesarios para poder estudiar

Se acordó estratégicamente, que este último interrogante fuera abierto, para dar lugar a que sean los propios protagonistas quienes indiquen esos aspectos, elementos y/o situaciones, considerando la relevancia de entender su posición y elección y no limitarlos a las interpretaciones y alternativas predefinidas por el equipo.

Sección 5: Organización del estudio.

Entendiendo la planificación como aquella acción de establecer los procesos, los mecanismos, medios y recursos que permiten alcanzar una situación objetivo, a partir del reconocimiento de una situación de partida, se dirigieron las preguntas a desglosar este aspecto:

*-¿Planificas el tiempo que piensas dedicar al estudio cada día?
Siempre/Muchas veces/Pocas veces/Nunca*

-¿Cuántas horas DIARIAS destinas al estudio? Menos de 2/ De 2 a 4/ Más de 4

-¿Cuál es la frecuencia con la que estudias? Todos los días/ Fines de semana/De vez en cuando

-Días previos a las evaluaciones - ¿Cómo administras tu tiempo de estudio entre todas las asignaturas que cursas? Dedico 1 día a cada materia/ Distribuyo el día entre diferentes materias/ No administro

*-¿Sueles terminar de estudiar lo que te propusiste por día?
Siempre/Muchas veces/Pocas veces/Nunca*

*-¿Incluyes periodos de descanso en tus jornadas de estudio?
Siempre/Muchas veces/Pocas veces/Nunca*

*-¿Utilizas los servicios de la biblioteca de la facultad? Siempre/
Muchas veces/Pocas veces/Nunca*

-Menciona aquellos aspectos/elementos/situaciones que consideras necesarios para organizarte para estudiar

Al igual que la última pregunta de la sección anterior, se definió que fuese abierta, coincidiendo en que dar las opciones limitaría a los encuestados, optando entonces por que sean ellos los que brinden esta información.

Sección 6: Estrategias y hábitos de estudio.

El interrogante puntapié para este apartado fue ¿Cómo Estudias? y para ello se consideró indagar en detalle los siguientes aspectos:

-Cuando te sientas a estudiar, ¿Logras concentrarte en el tema rápidamente? Siempre/ Muchas veces/ Pocas veces/ Nunca

-¿Estudias esforzándote por comprender, razonar, interpretar cada tema? Siempre/ Muchas veces/ Pocas veces/ Nunca

-¿Tu modalidad de estudio es grupal? Siempre/ Muchas veces/ Pocas veces/ Nunca

-¿Qué tipo de recursos prefieres a la hora de estudiar? Textos en papel/ Textos digitales/ Videos/ Mapas conceptuales/ Gráficos/ Otros

-¿Elaboras tu propio material de estudio? Si/No

-¿Cuándo preparas tu propio material de estudio, qué técnicas utilizas? Apuntes/ Esquemas/ Mapas Conceptuales/ Gráficos/ Otros.

-Cuando estudias lo haces apoyándote en: La bibliografía proporcionada por el profesor/ Otro material o libros no sugeridos por el profesor/ Material proporcionado por otros estudiantes/ Videos proporcionados por el profesor/ Otros.

-¿Estudias memorizando? Siempre/ Muchas veces/ Pocas veces/ Nunca.

Sección 7: Auto percepción

La sección relativa a la auto percepción procuró brindar información de lo que los alumnos consideran características propias, atributos, cualidades, defectos, capacidades, límites de su rol y desenvolvimiento como estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy, que iniciaron el cursado del espacio curricular Teoría de la administración y Administración I. Entre los interrogantes centrales incluidos en este apartado podemos mencionar:

- ¿Asistes a clase regularmente y puntualmente? Siempre/ Muchas veces/ Pocas veces/ Nunca
- ¿Participas en clase opinando/ consultando y cumpliendo las consignas que se te encomiendan? Siempre/ Muchas veces/ Pocas veces/ Nunca
- ¿Eres constante en el estudio? Siempre/ Muchas veces/ Pocas veces/ Nunca
- ¿Crees que sabes estudiar? Si/ No
- ¿Te importan las calificaciones de tus exámenes? Siempre/ Muchas veces/ Pocas veces/ Nunca
- Cuéntanos brevemente cuáles aspectos o situaciones son los que te motivan a estudiar
- ¿Qué expectativas tienes del cursado de Administración I / Teoría General de la Administración?

En este apartado final las dos últimas preguntas fueron pautadas bajo la modalidad abierta entendiendo la riqueza de la información que nuestros interlocutores nos podrían ofrecer, ya que refieren a la autopercepción y a la mirada autovalorativa de los alumnos respecto de su desempeño en el trayecto académico.

Una breve reflexión final

Con lo anteriormente expuesto intentamos transmitir la experiencia del proceso de creación del instrumento de recolección de datos para la obtención de información del alumnado al inicio del cursado de la cátedra de Teoría General de Administración/ Administración I, para encontrar los hábitos, características y situaciones condicionantes que nos permitan delinear su perfil como estudiantes, y que el mismo pueda ser asociado en estudios posteriores con el rendimiento académico obtenido en la finalización del cursado.

El análisis para la selección de la información a incluir en la encuesta fue realizado con sumo cuidado y gran dedicación, ya que la misma permitirá también identificar factores clave de la enseñanza, como ser dificultades

en el aprendizaje, grado de dedicación y esfuerzo personal del alumno, situaciones personales limitantes en el estudio y disponibilidad de las herramientas necesarias para lograr el éxito académico.

Con todo lo mencionado anteriormente no solo podremos realizar un acercamiento a las vivencias y condiciones del estudiante, sino que obtendremos datos que podrán ser de utilidad para la toma de decisiones de la cátedra, que contemplen las respuestas obtenidas y se empleen como información relevante para que las acciones a realizar por los docentes consideren estos aspectos y dirijan o adapten los métodos de enseñanza a las necesidades y dificultades planteadas en la encuesta.

Referencias

- Antonio, G. P. J. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Editorial UNED.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Edición revisada. McGraw -Hill. Madrid.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1(2), 0.
- Edel Navarro, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-20.
- Hernández Sampieri, R, Fernandez Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. McGraw-Hill.
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). La encuesta. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. Capítulo II.3. Edición digital: <http://ddd.uab.cat/record/163567>.
- Romo, H. L. (1998). La metodología de la encuesta. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, 33-74.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. La investigación sobre el conocimiento profesional y el pensamiento del alumnado*. Barcelona: McGraw - Hill.

Práctica Profesional Supervisada: acercamiento al ejercicio de la Nutrición Comunitaria

Florencia Cano
Yamila Correa D'Andrea

Universidad Católica de Santiago del Estero -DASS
florenciadelrosario.cano@ucse.edu.ar

Práctica Profesional Supervisada: acercamiento al ejercicio de la Nutrición Comunitaria

Florencia Cano
Yamila Correa D'Andrea

Universidad Católica de Santiago del Estero -DASS
florenciadelrosario.cano@ucse.edu.ar

Fecha de recepción: 15-02-2024

Fecha de aceptación: 12-07-2024

Resumen

La Licenciatura en Nutrición del Departamento Académico San Salvador de la Universidad Católica de Santiago del Estero (DASS UCSE) incluye en el Plan de Estudios a las prácticas profesionales supervisadas (PPS) como una obligación académica. Las PPS son una actividad curricular de aprendizaje y entrenamiento específico pertinente a la nutrición y a la alimentación. Durante este periodo se pretende generar espacios de actividades preprofesionales en el ámbito de la Salud Pública acompañando a los/as estudiantes en sus primeras experiencias laborales en materia de nutrición. Se espera que el/la practicante sea capaz de aplicar eficientemente los conocimientos adquiridos durante el cursado de la carrera favoreciendo un aprendizaje profundo, reflexivo y relativamente autónomo, aunque exhaustivamente supervisado.

Asumiendo una perspectiva de Nutrición Comunitaria, se llevaron a cabo las PPS en el Centro de Atención Primaria de la Salud "Belgrano" y "Dr. Hernán Miranda", instituciones ubicadas en las inmediaciones del centro de la capital jujeña. En

terreno, se asigna al practicante un tutor que debe ejercer como profesional nutricionista, actor clave que asume un rol vincular entre el/la estudiante y el equipo de trabajo perteneciente a cada efector. El trabajo coordinado de ambas partes, practicante y tutor, permitió aprovechar las experiencias en territorio para reforzar actitudes, destrezas y habilidades profesionales. El conocimiento y apropiación de los datos del contexto socio-sanitario territorial permitió la identificación y abordaje de las principales problemáticas nutricionales de la comunidad.

Transitar las PPS aproxima a una reflexión constante donde cobra relevancia la vocación de servicio de los profesionales de las ciencias de la salud. Planificar, gestionar y ejecutar propuestas de intervención comunitaria en diversos ámbitos moviliza en términos personales a la vez que promueve el entrenamiento de valores humanos como la empatía y la solidaridad en defensa de una asistencia nutricional que responda a una alimentación saludable y sostenible.

Palabras Clave: práctica profesional, atención primaria de la salud, nutrición comunitaria.

Introducción

Las prácticas profesionales supervisadas (PPS) constituyen una obligación académica que forma parte del Plan de Estudios de la Licenciatura en Nutrición del Departamento Académico San Salvador de la Universidad Católica de Santiago del Estero (DASS UCSE). Se esbozan como una actividad curricular decisiva en el aprendizaje y entrenamiento específico en el campo de las ciencias de la nutrición, tendiente a acercar al futuro graduado al campo ocupacional. Además, fomentan el desarrollo de capacidades críticas, innovadoras, creativas y reflexivas sobre el complejo sociocultural de la alimentación, exaltando el compromiso social a fin de contribuir a mejorar las condiciones de salud de la población involucrada.

Las PPS inscriben a aplicar los conocimientos y destrezas adquiridas a lo largo del cursado de la Licenciatura en Nutrición a la vez que promueven espacios de actividades profesionales en el ámbito de la Salud Pública. Se espera que esta posibilidad de incorporar experiencias prácticas al cursado académico permita consolidar el incremento de las competencias para el ejercicio profesional.

Por ello, este periodo de prácticas considera conveniente la inserción de los/las practicantes en Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS), hospitales provinciales y cualquier otra institución sanitaria que lo requiera. A cada efector se asigna un/a estudiante al cual se le permite intervenir en el proceso de las actividades de incumbencia profesional, procurando que esta modalidad de trabajo promueva un mayor involucramiento con los equipos de salud. Desde el momento en que el/la practicante inicia sus prácticas preprofesionales se le asigna un tutor Licenciado en Nutrición que facilite el ingreso a terreno según previo acuerdo con referentes del Ministerio de Salud y/o referentes de área programática. El tutor se contempla como un actor clave ya que asume un rol vincular entre el/la estudiante y el equipo de trabajo perteneciente a cada efector.

Con el propósito de acompañar a los/as estudiantes en sus primeras experiencias laborales en materia de nutrición, las PPS pretenden lograr un proceso de aprendizaje relativamente autónomo, aunque exhaustivamente supervisado por las docentes de la cátedra y el tutor/nutricionista asignado.

Es así como el objetivo general propuesto en el Plan de Trabajo desde la cátedra refiere: “Promover el desarrollo de actitudes, destrezas y habilidades profesionales reforzando los contenidos básicos indispensables contemplados en el Plan de Estudios bajo la supervisión de un/a tutor/a profesional”.

A fin de posibilitar el cumplimiento de este objetivo global, se plantea una serie de objetivos específicos:

a. Conocer y apropiarse de los datos del contexto sociosanitario provincial y de los servicios como elemento activo de formación y fuente de conocimientos.

b. Identificar los principales problemas nutricionales de la comunidad a fin de reflexionar sobre la conformación del complejo salud/enfermedad.

c. Planificar, gestionar y ejecutar propuestas de intervención comunitaria en conjunto con los equipos de salud de los efectores designados.

Para lograr estos objetivos, durante el periodo de PPS se llevan a cabo una serie de actividades resguardando una lógica lineal que parte desde el desarrollo de un diagnóstico situacional de salud (DSS). Este permite acceder tanto a componentes históricos y geográficos del área cubierta como a otros propios de la institución intervenida. Se procede con la construcción de indicadores demográficos, sanitarios y prevalencias de estados nutricionales, entre otros. El conocimiento y apropiación de los datos del contexto sociosanitario territorial permite la producción de conocimiento e identificación de los principales problemas de base nutricional que afectan a la comunidad para, finalmente, dar lugar a la planificación y ejecución de intervenciones comunitarias.

Nuestro marco teórico

Desde sus inicios, la Atención Primaria de la Salud (APS) fue reconocida como la estrategia principal de abordaje de la salud poblacional en la Declaración de Alma Ata en 1978. En este contexto, la APS fue caracterizada como la asistencia sanitaria esencial que, además de basarse en métodos y tecnologías prácticos y científicamente fundados y

socialmente aceptables, debe estar al alcance de todos los individuos y familias de la comunidad. Así, representa el primer nivel de contacto acercando la atención sanitaria al lugar donde residen y trabajan las personas (OMS/OPS, 1978). Con el pasar de los años, la primera Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud realizada en Ottawa, Canadá, impulsó un enfoque de derechos que prioriza el desarrollo de la persona, y busca proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud de forma tal que se ejerza un mayor control sobre la misma (OMS, 1986).

El enfoque de derechos pretende abordar a los sujetos desde su integralidad como individuos y como comunidad que se desarrolla en un entorno dado. Esta visión de la salud se vio acompañada de un creciente interés por los condicionantes socioeconómicos que pudieran repercutir en mayor medida en la generación de las enfermedades crónicas no transmisibles, la calidad de vida, las potencialidades físicas e intelectuales y la longevidad. En este contexto se dio lugar al desarrollo de la Nutrición Comunitaria una vez reconocida la relación entre distintos aspectos de la dieta como factores de riesgo, o bien, como potencial protector para la salud.

Así, se definió a la Nutrición Comunitaria como el conjunto de actividades vinculadas a la Salud Pública que se desarrollan con un enfoque participativo en la comunidad. Este campo de acción pretende, en primer lugar, identificar y evaluar problemas nutricionales de la comunidad para diseñar, organizar, implementar y evaluar programas de intervención nutricional mediante distintas estrategias en entornos comunitarios, pre-escolares y escolares, en colectivos de riesgo o para la población general, entre otros.

Como objetivo general, las acciones de Nutrición Comunitaria apuntan a mejorar los estilos de vida ligados al modelo de consumo alimentario actual y regional. Esta intervención sobre la conducta alimentaria tiene como factores condicionantes: a) la aceptabilidad cultural, que contempla variables que sustentan las preferencias, gustos y simbolismo alimentario, las tradiciones, el marketing publicitario, la educación sanitaria y el nivel socioeconómico; b) el recurso alimentario viable entendido como la potencialidad económica que puede destinarse a nivel individual o grupal

tanto para la adquisición de alimentos como para preparación y conservación de los mismos; y c) disponibilidad alimentaria en cuanto a la oferta de alimentos (Aranceta, Pérez y Serra, 2006).

Con el propósito de enfatizar en la práctica clínica nutricional una mirada integral de la salud, las PPS de la Licenciatura en Nutrición del DASS UCSE adhieren a los lineamientos de la Nutrición Comunitaria. De esta forma las PPS se plantean como un requisito académico que pretende, por un lado, la aprehensión significativa de los conocimientos teóricos al ser aplicados en un contexto práctico y, por otro, la intervención sanitaria en materia de nutrición en la realidad local como resultado de esta práctica.

En este marco académico, es necesario considerar que, si bien la etapa universitaria se centra con mayor énfasis en la comprensión de conocimientos teóricos que en el desarrollo de las destrezas y competencias prácticas, este saber conceptual no es suficiente para generar experiencias significativas, por lo que es de suma importancia que los/as estudiantes se encuentren con la realidad asistencial en algún momento de su vida académica. Las experiencias vivenciadas en el periodo de PPS se sumarán a las competencias previas que se posean, además de conjugarse con la habilidad de generar aprendizajes a lo largo de su desarrollo como profesional.

En este contexto cobra especial relevancia el acompañamiento de sus tutores al momento de facilitar el acceso a campo, disolver barreras o aclarar dudas, por lo que fortalecer la comunicación y la retroalimentación entre el/la estudiante y el tutor es un pilar fundamental en el proceso de aprendizaje (Araya Leal, Bianchetti Saavedra, Torres Hinojosa y Véliz Rojas, 2018).

Cabe aclarar que la supervisión clínica de los tutores no pretende actuar en o sobre los futuros profesionales, sino trabajar con ellos. Lobato Fraile (2007) refiere que este enfoque de supervisión busca apoyar a los practicantes a que atraviesen un proceso reflexivo sobre su práctica en terreno considerando sus propios intereses, iniciativa y preocupaciones. El autor subraya que, en las profesiones de servicio en salud, la práctica preprofesional lleva implícita un crecimiento personal, ya que las actitudes, habilidades y competencias adquiridas constituyen una dimensión fundamental en la calidad profesional.

Al respecto, Pérez Peña (2008) destaca que estas prácticas vivenciadas en terreno pueden llegar a ser tan significativas que nunca las olvidarán. Por ello, dar lugar a un proceso reflexivo sobre la propia práctica comunitaria se convierte en una de las exigencias para cursar exitosamente la PPS. De esta forma las prácticas no solo se limitarían al refuerzo de conocimientos al tratar con casos clínicos reales, sino que cobraría relevancia la vocación de servicio en los profesionales de las ciencias de la salud cuanto más profundo y significativo sea el aprendizaje en campo.

Finalmente, este trabajo se sostiene en la premisa de que una de las herramientas pedagógicas que facilitan el proceso reflexivo y que permiten al mismo tiempo documentar las vivencias de las PPS son los relatos de experiencia (Suárez, 2021). Estos, no solo cuentan lo que acontece, sino que buscan narrar la propia participación en el mundo y su devenir, otorgando sentido a lo que conmueve, lo que atraviesa a cada practicante y lo cambia mientras lo transita. Es así como supone siempre una interpretación del mundo, del lugar que se ocupa y el tránsito en él.

Desarrollo de las Prácticas Profesionales en Nutrición

Análisis del Diagnóstico Situacional de Salud

Las PPS de la licenciatura de nutrición que compete a este relato se llevaron a cabo en el área que cubren los CAPS “Dr. Hernán Miranda”,¹ y CAPS “Belgrano”. Ambas instituciones se encuentran en la periferia de la Ciudad de San Salvador de Jujuy, provincia de Jujuy. Durante los meses de abril, mayo, junio y julio del 2023 se planificaron, gestionaron y concretaron actividades en diferentes instituciones y espacios de la zona.

Los CAPS tienen bajo su responsabilidad los barrios Belgrano, El Chingo y Punta Diamante, dato que cobra relevancia en especial considerando la

1. Además de cumplir una función asistencial, el CAPS “Dr. Hernán Miranda” recibe alumnos residentes de medicina de la Universidad Nacional de Tucumán estudiantes de trabajo social, enfermería y nutrición, capacitando a las diferentes profesiones en APS. Esta práctica tuvo su origen con el Dr. Hernán Miranda (en honor a quien el CAPS lleva su nombre), quien fue un médico pediatra pionero de APS en la provincia de Jujuy, reconocido por su participación en programas e instituciones vinculadas a la medicina. Fue reconocido como uno de los personajes que hicieron posible el acuerdo entre la provincia de Tucumán y Jujuy fundándose el proyecto TUJUME (Tucumán-Jujuy-medicina), que consiste en permitir que estudiantes jujeños de la mencionada universidad puedan realizar sus prácticas profesionales en diferentes áreas de la provincia.

cantidad de habitantes, las condiciones precarias de gran parte de las viviendas y la vulnerabilidad socioeconómica y estructural que afecta a un número considerable de vecinos/as. Todo esto configuraría, a grandes rasgos, las necesidades no satisfechas de las comunidades que habitan allí.

Para realizar el DSS se realizaron entrevistas semiestructuradas a diferentes actores clave, se indagaron fuentes secundarias de información pública contenida en documentos de programas provinciales y otros pertenecientes a los efectores, con previa autorización y resguardando la privacidad de la población, como historias clínicas, ficheros, planillas y formularios. Además, se generaron herramientas de recolección de datos como fuentes primarias a fin de complementar la información disponible.

Así, se construyeron y evaluaron diferentes indicadores a partir de un análisis documental y estadístico con el objetivo de visualizar las principales problemáticas pertinentes a las ciencias de la nutrición que aquejan a la población asistida por APS del área en cuestión desde el último cuatrimestre del año 2022 hasta los meses de estadía en terreno. A continuación, se mencionan aquellos indicadores que consideramos más relevantes.

Al evaluar a la población adulta que presentó riesgo cardiovascular, se distinguió que la mitad presentaría hipertensión arterial, tres de cada diez tendrían un diagnóstico de diabetes y sólo un 13% se encontraría con un estado nutricional de obesidad, valor mucho menor si se compara con indicadores a nivel nacional.²

Estos datos motivaron a cuestionar al personal de salud perteneciente a los efectores sobre las problemáticas nutricionales más percibidas y el exceso de peso fue la respuesta con mayor recurrencia, sin distinción de edad ni sexo. Asimismo, durante la práctica clínica en consultorio de nutrición se pudo observar que la frecuencia del exceso de peso en la población en general fue mucho mayor, aunque ésta no sea particularmente motivo de asistencia nutricional, sino más bien una comorbilidad a otras condiciones clínicas.

2. Según la 4ta Encuesta Nacional de Factores de Riesgo (2019), el 25,4% de la población mayor de 18 años presenta obesidad, es decir, su índice de masa corporal equivale o es mayor a 30 Kg/m². Respecto al sobrepeso, este valor incrementa alcanzando un 36,2% del total. Esta información indica que en Argentina seis de cada diez adultos presenta exceso de peso, evidenciando un aumento sostenido desde la primera edición de la encuesta en 2005, un 49% por entonces.

A fin de esclarecer esta situación se realizó un relevamiento de los pacientes asistidos por el área de nutrición y se observó que del total de adultos un 48,9% presentó obesidad en sus diferentes grados de severidad. En segundo lugar, destacó la prevalencia de dislipemias y por último diabetes e hipertensión arterial.

Por ello, se supone una infravaloración del estado nutricional al momento de recoger los datos estadísticos para conformar la información sobre riesgo cardiovascular en la población adulta. Sin embargo, este resultado sirvió como disparador para las actividades planificadas a futuro.

Se prosiguió con un análisis superficial del relevamiento de datos aportados por el Programa Nacional de Salud Escolar³ (PROSANE) 2022. En este se pudo apreciar una prevalencia elevada de niños/as en edad escolar que presentan exceso de peso. Esta situación se vio agravada por la presencia de esteatosis hepática como motivo recurrente en consultorio nutricional, por lo que se optó por construir una herramienta para recopilar información que sea de utilidad a fin de identificar problemáticas referidas al consumo alimentario.

Considerando que la esteatosis hepática se relaciona con el alto consumo de hidratos de carbono simples, se encuestó a los/as infantes de cinco a once años atendidos en consultorio para valorar el consumo de este macronutriente. De esta forma se logró identificar que la totalidad de encuestados consumieron en excesiva proporción hidratos de carbono procedentes de panificados y golosinas en la última semana, tanto en el ámbito institucional como en el hogar.

Este desarrollo de un DSS permitió identificar y analizar desde un enfoque causal los problemas nutricionales existentes en diferentes grupos poblacionales de la comunidad de referencia. Esto permitió, además,

3. En el marco de la Ley N°26.061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, PROSANE se desarrolla como una política que fortalece la articulación entre los Ministerios de Salud y Educación. Son destinatarios los niños, niñas y adolescentes del nivel inicial, primario y/o secundario de las escuelas públicas y privadas, de todo el territorio nacional, contemplando la evaluación a nivel clínico, odontológico, oftalmológico, fonoaudiológico, así como el control del carné de vacunas y la aplicación de dosis pendientes. Toda la información se vuelca en la "Planilla de Control Integral de Salud" y posteriormente estos datos se cargan en SISA "Sistema Integrado de Información Sanitaria", permitiendo la integración de la información sanitaria. De esta manera, PROSANE resulta una estrategia fundamental para referenciar la población al primer, segundo o tercer nivel para el seguimiento y resolución de las problemáticas detectadas.

definir características propias del territorio que pudieran tanto dificultar como favorecer la adquisición de hábitos alimentarios saludables.

Si bien a lo largo de las PPS se consideró a la práctica de nutrición clínica en consultorio un espacio idóneo para que los/as practicantes puedan aplicar los conocimientos teóricos, la elaboración del DSS permitió ampliar el campo de intervención al visualizar que las problemáticas identificadas exigían un abordaje comunitario.

Fue así como la planificación de intervenciones y actividades incluyó el diseño e implementación de espacios de formación en nutrición dirigidos al personal sanitario, profesionales de la enseñanza de diferentes niveles, y a otros grupos que por su labor pudieran colaborar en la aplicación de actividades relacionadas con la promoción y protección de hábitos saludables.

Asimismo, se llevaron a cabo intervenciones en educación alimentaria nutricional en poblaciones sanas, de riesgo o enfermas junto con la elaboración de recursos que funcionen de sostén pedagógico para las actividades preventivas y promocionales de la salud relacionadas con la nutrición, prestando especial atención a aquellas problemáticas identificadas o necesidades sentidas en la comunidad.

Intervenciones en Nutrición Comunitaria

En el periodo transcurrido durante las PPS se realizaron una serie de actividades de frecuencia diaria donde se enfocó la atención tanto en la persona individual como en los diferentes grupos según edades, sexo, momento biológico, patologías, conductas de riesgo, etcétera.

Las tareas en consultorio nutricional abarcaron desde la toma de medidas antropométricas y evaluación del estado nutricional por medio de la construcción de indicadores según edad, sexo y momento biológico, hasta la anamnesis alimentaria que contemple la indagación del contexto socioeconómico junto con la consejería nutricional según la situación clínica actual. Asimismo, se realizaron actividades con enfoque interdisciplinario como visitas a domicilio, elaboración de herramientas didácticas de educación alimentaria nutricional y el abordaje de casos clínicos en colaboración con residentes TUJUME.

Por otro lado, se planificaron, gestionaron y concretaron intervenciones destinadas a grupos específicos, teniendo en cuenta las problemáticas priorizadas como enfermedades crónicas no transmisibles (obesidad, dislipemias, diabetes), el exceso de consumo de hidratos de carbono simple proveniente de panificados en escolares, entre otros. Estas actividades se detallan a continuación.

- Taller “Alimentación saludable en la primera infancia”: Desde un abordaje intersectorial, el taller se llevó a cabo en un Jardín de Infantes cuya población objetivo fueron, por un lado, los padres y responsables de los preescolares, y por otro, los/as niños/as de 3 a 5 años asistentes a la institución. Con la población adulta se abordó la alimentación saludable como un pilar fundamental en la salud a fin de tomar conciencia del impacto de las decisiones en el entorno familiar. A su vez, se informó sobre los diferentes grados de procesamiento de los alimentos para, finalmente, resaltar la importancia del “etiquetado frontal”⁴ como una herramienta para identificar los productos ultraprocesados. En paralelo, se integró a los preescolares con sus padres/madres o familiar asistente al taller con una actividad participativa lúdica, el juego de “la mancha” donde los participantes debían escapar de quien llevara la etiqueta nutricional de “exceso de azúcar” o “exceso de sodio”. Para finalizar se entregó un recetario saludable a quienes participaron.
- Intervención en un colegio secundario sobre el “Día de la Hipertensión Arterial”: En colaboración con la educadora para la salud, quien actuó como nexo entre el CAPS y la institución educativa, se abordó la alimentación saludable como factor protector frente a la hipertensión arterial en diferentes grupos de adolescentes. Mediante juegos didácticos y con material visual, se dieron recomendaciones sobre el consumo de sal e identificación del etiquetado frontal de alimentos

4. Desde finales del 2021, en Argentina rige La Ley N° 27.642 de “Promoción de la Alimentación Saludable”, conocida como “Ley de etiquetado frontal”. Es una medida de salud pública que permite limitar la oferta de los productos que contengan al menos un sello de advertencia en su envase en instituciones educativas y en las compras públicas de los organismos nacionales de gobierno. Los sellos de advertencia, octógonos negros en la cara principal de los productos envasados, aparecen cuando los alimentos y bebidas analcohólicas envasados y comercializados contienen nutrientes críticos y valor energético superiores a los valores establecidos en esta ley. Además, incluyen leyendas que advierten sobre el contenido de edulcorantes y cafeína no recomendados durante la infancia.

como herramienta para conocer la cantidad de sodio que contienen algunos productos de consumo habitual. Además, se entregaron stickers referente al “etiquetado frontal” como presente por la participación.

- Serie de encuentros con el grupo “Sinergia”: En coordinación con kinesiología-fisioterapia y el área de educación física del Ministerio de Salud provincial, se conformó un grupo de mujeres adultas denominado “Sinergia”. A partir de la indagación previa de las necesidades sentidas del grupo, algunas de las temáticas que se abordaron fueron la alimentación saludable en un menú semanal, los beneficios nutricionales de incorporar legumbres, la actividad física y el movimiento interno. Del mismo modo, se realizaron controles antropométricos y seguimiento de comorbilidades. El objetivo general fue conformar un espacio de contención para mujeres promoviendo un efecto positivo en su salud general y a largo plazo a partir de educación alimentaria nutricional y fomento de la actividad física.
- Taller de alimentación saludable en adultos “Promoviendo el consumo de legumbres”: La propuesta surgió a partir de la realización de encuestas a mujeres para valorar la frecuencia del consumo de diferentes grupos de alimentos; se concluyó que el consumo de legumbres no formaba parte de una dieta habitual. Partiendo de la observación de que la población en cuestión consume la mayoría de las legumbres en guisos, se llevó a cabo un taller de cocina brindando las correspondientes herramientas dietéticas para la elaboración de preparaciones alternativas como hummus, galletas o budines a base de lentejas y garbanzos. El objetivo fue concientizar sobre la versatilidad de las legumbres en platos principales, postres o snack como reemplazo de productos cárnicos o harinas refinadas, siendo un alimento económico, nutritivo y especialmente recomendado en pacientes con obesidad por su alto poder de saciedad.
- Taller de cocina para el adulto mayor: Se dio lugar en las instalaciones del CAPS un taller de cocina que incluyó la degustación de preparaciones saludables adaptadas a adultos mayores con obesidad. El objetivo fue brindar herramientas para acercarse a una alimentación completa, variada y accesible, aportando recetas simples y con las

modificaciones culinarias necesarias para el adulto mayor favoreciendo así su nutrición. Durante el transcurso del taller y con la participación espontánea de otros profesionales, se habló sobre nutrientes críticos en la edad avanzada, hábitos saludables y consejería nutricional según patologías de los asistentes haciendo énfasis en la conformación de redes de apoyo para la tercera edad.

- **Conversatorio por el “Día de la Celiaquía”:** En coordinación con TUJUME, se realizaron encuentros dialogados para concientizar sobre la enfermedad celíaca, cuándo sospechar de su presencia, diagnóstico temprano y tratamiento. Se logró la participación de las personas que se encontraban en la sala de espera.
- **Dictado de ateneos dirigidos al personal de CAPS:** Se concretó un ateneo sobre cirrosis hepática en conjunto con el equipo TUJUME. El propósito fue estrechar lazos y formar una red de trabajo interdisciplinario, abordando el seguimiento de un caso clínico que fue interceptado desde la primera consulta clínica y nutricional, un paciente con múltiples patologías y polimedicado. En el ateneo se pudo exponer la evolución del caso y las medidas dietoterápicas implementadas dando lugar a la retroalimentación de los profesionales asistentes con énfasis en la detección temprana de esteatosis hepática como prevención de cirrosis. Por otro lado, se dio lugar a una serie de ateneos sobre microbiota y nutrición cuyo objetivo fue brindar información teórica sobre la importancia de una alimentación saludable para regular la microbiota intestinal y proteger su función como barrera del sistema inmunológico. En ambas oportunidades se logró la concurrencia de al menos la mitad del personal de salud y la participación activa de los mismos.

Con esta serie de actividades fue posible aprovechar diversos espacios y oportunidades para brindar talleres, espacios de contención y actividades de intervención enfocadas en la educación alimentaria y nutricional, tanto para la comunidad de los barrios como para el personal sanitario de ambos CAPS.

A modo de cierre

Las PPS fueron una etapa académica de cierre que invitó a la integración del contenido del plan de estudio desarrollado a lo largo de la carrera. En particular, redactar un relato de experiencia dio lugar a una reflexión profunda sobre la vocación de servicio de los profesionales de la salud. Experimentar el servicio comunitario en nutrición obliga a salir del esquema teórico-académico para empaparse de un contexto puramente práctico que muchas veces resulta desafiante, porque te empuja a flexibilizar la forma en la que se abordan problemáticas alimentarias-nutricionales. De esta forma es posible salir del esquema de una práctica clínica médica de carácter biologicista, ahistórico y asocial, para acercarse a la construcción colectiva de conocimientos y saberes que promuevan, finalmente, la adopción de hábitos saludables y sostenibles en intervenciones nutricionales eficientes.

Por otro lado, se logró colaborar en equipos interdisciplinarios e intersectoriales respondiendo a los lineamientos de la APS, enriqueciendo la implementación de herramientas educativas y abordando desde diferentes espacios, tanto en aspectos clínicos asistenciales característicos del consultorio nutricional como en intervenciones comunitarias previamente planificadas según las necesidades de la población. Para ello, como sugieren algunos autores (Araya Leal, Bianchetti Saavedra, Torres Hinojosa, y Véliz Rojas, 2018) (Lobato Fraile, 2007), fue de gran ayuda generar espacios de retroalimentación y contención con la figura de tutor dentro de las prácticas preprofesionales.

El proceso de las PPS se desarrolló de manera satisfactoria en cuanto al cumplimiento de los objetivos propuestos desde la cátedra. Tal como refiere Pérez Peña (2008) lo vivido durante las prácticas preprofesionales significa el cierre de la etapa académica que integra el contenido teórico, pero también brinda la oportunidad de afianzar los valores, habilidades y destrezas que llevan consigo cada estudiante. Se configura, de esta manera, una etapa que moviliza a encontrarse como profesionales en el ámbito laboral y como seres humanos dentro de contextos diferentes a los habituales.

Finalmente, este periodo de PPS se presenta a los/as practicantes como un desafío a ser creativos, innovadores y permeables a los devenires de la

realidad social. Entonces, se arriba a la conclusión de que, si bien es necesario partir de un bagaje teórico-conceptual que garantice la aprobación académica, no se debe perder de vista el fin último de brindar auxilio para responder (aunque sea en parte) a las necesidades de la comunidad en la que uno se inserte.

Referencias

- Aranceta, B. J., Pérez, R. C., & Serra, M. L. (2006). Nutrición Comunitaria. *Rev Med Univ Navarra*, 50(4), 39-45.
- Araya Leal, S., Bianchetti Saavedra, A., Torres Hinojosa, J., & Véliz Rojas, L. (2018). Expectativas y experiencias de aprendizaje en la práctica profesional de estudiantes del área de salud. *Educación Médica Superior*, 32(1), 118-129.
- Lobato Fraile, C. (2007). La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 29-50.
- Ministerio de Salud y Desarrollo Social. (2019). *4ta Encuesta de Factores de Riesgo. Informe definitivo*. Buenos Aires.
- OMS. (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud. Una Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud. Hacia un nuevo concepto de la Salud Pública*. Ottawa (Ontario) Canadá.
- OMS/OPS. (1978). *Declaración de Alma Ata. Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de la Salud*. Alma Ata, USSR.
- Pérez Peña, F. (2008). El papel del profesor de práctica clínica. *Educ Med*, 11(1), 37-42.
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. Espacios en blanco. *Revista de Educación*, 2(31), 356-379.

Perspectiva de Red, estrategia de abordaje comunitario: “Experiencia de Trabajo Comunitario en contexto de covid 19, en el marco del Programa de Protección Integral del adulto mayor - Municipalidad de El Carmen”

Mónica Elizabeth Cortez

IES N°7 “Populorum Progressio-In.Te.La.”
moni74cortez@gmail.com

Perspectiva de Red, estrategia de abordaje comunitario: "Experiencia de Trabajo Comunitario en contexto de covid 19, en el marco del Programa de Protección Integral del adulto mayor - Municipalidad de El Carmen"

Mónica Elizabeth Cortez

IES N°7 "Populorum Progressio-In.Te.La."
moni74cortez@gmail.com

Fecha de recepción: 26-02-2024
Fecha de aceptación: 14-06-2024

Resumen

En el marco del Programa provincial de Protección Integral del Adulto Mayor llevado a cabo en contexto de covid 19, el municipio de El Carmen adhiere al mismo iniciando su abordaje en marzo del 2020 hasta agosto del 2021 desde la Dirección de Acción Social de la Municipalidad de El Carmen. La investigación abarcó la organización social gubernamental "Pérez Frías", siendo el mismo un centro de día y larga estadía, 25 barrios, 5 parajes rurales. El objetivo fue promover un abordaje integral en la protección y cuidado de la población de adulto mayor en situación de vulnerabilidad social (Castel, 2004) y de covid. A través de un trabajo colaborativo intersectorial, interinstitucional, interdisciplinario y la participación voluntaria de vecinos, generando espacios de intervención respecto a las medidas de prevención, nuevas prácticas sociales (Flachsland, 2003) en la vida cotidiana, espacios de contención, asistencia material, asistencia simbólica, presencial y/o virtual.

Se promovió el abordaje desde el Paradigma de Protección Integral del adulto mayor (Roque, 2010) deconstruyendo (Kisnerman, 1998) el pensamiento tradicional de la vejez con connotaciones

negativas y se empieza a construir y reconstruir nuevas formas de mirar y actuar, desde un envejecimiento activo. Esta visión dialoga con el enfoque de derechos humanos, es decir un/a sujeto/a que tiene derechos de vivir una vida digna, a garantizar su autonomía, su autodeterminación.

En dicha experiencia fue necesario el abordaje desde la perspectiva de Redes comunitarias (Nuñez, 2007), a fin de tejer relaciones amigables, identificando los potenciales recursos de la comunidad, entre ellos: organizaciones sociales, tanto gubernamentales como organizaciones de la sociedad civil (Acotto, 2003) y vecinos altruistas. Esta perspectiva permitió un intercambio dinámico entre los actores sociales (Touraine, 1984) de la comunidad carmense, entendiendo como tal al sujeto colectivo estructurado a partir de una conciencia de identidad propia, portador de valores, poseedor de recursos (...) para dar respuesta a las necesidades identificadas como prioritarias. Posibilitando de esta manera el cuidado, contención y mantenimiento de la salud de los adultos mayores.

Palabras Clave: perspectiva de red, abordaje comunitario, estrategias de intervención, adultos mayores, protección integral

Construyendo redes

El presente trabajo surge por la necesidad de compartir la experiencia de intervención social que se desarrolló en el marco del programa de protección integral del Adulto Mayor en contexto de covid -19 con el equipo técnico-operativo municipal, compuesto por varios sectores como la Dirección de Acción Social, Centro de Desarrollo Infantil, Oficina de Protección de Derechos, Concejo de la Mujer, Concejo Deliberante y Área de Discapacidad; construyendo acuerdos significativos como responsabilidad, comunicación asertiva, complementariedad, compromiso, cooperación respeto del tiempo del otro; fortaleciendo valores como solidaridad, empatía, sinceridad, respeto, honestidad; a fin de generar un espacio con espíritu de trabajo en equipo (Ander Egg y Aguilar, 1997), en un contexto socio afectivo, con un clima de respeto y confianza mutua, satisfactoria y gratificante.

La localidad de El Carmen cuenta con 20.000 habitantes aproximadamente (s/ censo parcial 2010), distribuidos en: zona urbana, con 36 barrios, y 10 parajes rurales. La misma se ubica geográficamente al sur de la capital jujeña y a 25 km de la zona de producción tabacalera, verduras y plantas frutales.

Los objetivos específicos fueron:

- Identificar a la población de adulto mayor de la localidad de El Carmen a través de la visita puerta a puerta, instrumentando la encuesta social
- Construir un *diagnóstico social* de los adultos mayores en este contexto de covid 19, viabilizando acciones concretas
- Explorar los recursos institucionales viables frente a este contexto para la asistencia material y/o simbólica hacia los adultos mayores en situación de vulneración social y vulneración covid
- Generar vínculos afectivos y contenedores con los/las adultos mayores y en particular con los que se encuentren en situación de soledad y/o deterioro físico/cognitivo
- Crear una mesa de gestión con la participación de los actores sociales de la comunidad carmense, generando conciencia y

sensibilización frente a la población de adultos mayores a fin de identificarse como recurso comunitario (Kisnerman, 1984).

Metodología y perspectivas utilizadas en el programa

El abordaje parte desde la investigación – acción participativa, enmarcada en un modelo de investigación de mayor compromiso con los cambios sociales (Cifuentes Gil, 2012), en la cual los propios actores puedan comprometerse en procesos de cambio personal y organizacional. Se explicita las relaciones entre el conocimiento, la acción y la transformación social. De esta manera se puede conocer contextos comunitarios desde la acción, donde el conocimiento debe transformar la realidad, hacerse más pertinente, creativo, dialógico entre los actores y agentes sociales de la comunidad. Así fue que sucedió con la intervención del programa integral del adulto mayor que se promovió a procesos dialógicos permanentes de construcción del conocimiento sobre el cuidado frente a la nueva coronavirus y nuevas prácticas sociales para prevenir la enfermedad.

Desde el PAMI (delegación de El Carmen) proporcionaron información secundaria de 3000 adultos mayores, tanto de la zona urbanizada como en los parajes rurales.

Para arribar a una información más precisa de primera mano se instrumentó técnicas cualitativas y cuantitativas mediante un modelo de encuesta social¹ de tipo mixta, a fin de profundizar la información, que permitió conocer cuantitativamente los adultos mayores de El Carmen y cualitativamente la situación que estaban atravesando frente a este contexto. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los adultos mayores y/o familiares, que admitió profundizar la situación de vulnerabilidad social y/ riesgo sanitario; la técnica de observación participante y directa fue necesaria para lograr una descripción material de la vivienda, del barrio y de la dinámica de los vecinos, como así también

1. Encuesta Social: la definimos como el procedimiento que integrando varias acciones y técnicas, determina la frecuencia con que se distribuyen ciertos procesos en una población dada o en subgrupos de la misma, permitiendo realizar comparaciones y el cómputo de correlaciones entre distintas propiedades de los procesos estudiados (descripción) y descubrir las causas que generan y condicionan dichas correlaciones, su ausencia y desarrollo (explicación), así como estimar el curso posible de alguna situación (predicción). (Kisnerman, 1982, p.119)

sus significaciones. Para ello se instrumentó la técnica de la visita domiciliaria “puerta a puerta” y la utilización del instrumento de registro (cuaderno de campo) (Travi, 2006), que implica una descripción narrativa como el primer paso de aproximación y objetivación de la realidad del campo social (Bourdieu, 1998).

Luego se trasciende a un nivel de análisis que les posibilita ser “sujetos de conocimientos” (momento subjetivo). Tiene una importancia central como instrumento de investigación y de intervención en Trabajo Social,² ya que permitirá reconstruir sentidos y significados de lo que acontece en el territorio³ (Carballeda, 2015) y las acciones que realiza el equipo de trabajo, generando una relación de “ida y vuelta” permanentemente, habilitando nuevos espacios reflexivos.

Perspectiva de intervención

Una de las perspectivas fuertes en el desarrollo de este programa fue utilizar la perspectiva de Redes, enfocada desde un modelo teórico “socio-ecológico” (Bronfrenbrenner, 1979). Este modelo muestra claramente al individuo y su medio como partes de un sistema de red, cuyas influencias son mutuas y circulares. Entonces, podemos pensar el entorno más inmediato de la persona, la familia como el microsistema. Así, la persona va formando parte de diversos microsistemas al mismo tiempo (centro recreativo, grupos de amigos, clubes, familia, etc.) y toma en cuenta esta relación entre microsistemas como un sistema en sí mismo, al que denomina mesosistema.

El abordaje en red acarrea activación del mesosistema institucional y abre nuevos canales de cooperación, los cuales es deseable que se mantengan al finalizar la intervención. El siguiente nivel en este modelo es el exosistema, que en este caso muestra cómo la persona es afectada, aunque no participe directamente. Por ejemplo, podemos pensar en la cuidadora de un/a adulto/a mayor (microsistema) es a su vez parte de los servicios sociales de la Municipalidad (exosistema), esto significa que el/ la adulto/a mayor está

2. Ley Federal 27.072.

3. Según Carballeda, el territorio se transforma permanentemente en una serie de significaciones culturales, con implicancias históricas y sociales. Así, la mirada hacia lo territorial se ratifica desde un pensar situado donde las coordenadas que marcan su cartografía son socio-culturales y espaciales, pero también nos hablan de ritualidad, significaciones y vida cotidiana. (Carballeda. 2015, p.95)

influido por lo que sucede en su entorno, sin necesidad de formar parte directamente de él. Pero a su vez está influenciada por un macrosistema, en donde confluyen valores culturales, religiosos, leyes, lo económico y político. (Núñez, 2007).

Entonces para lograr una intervención efectiva nos lleva a pensar en estrategias de intervención comunitaria⁴ (Agüero, 2012) que posibiliten la concreción y efectivización del programa. Estas estrategias de abordaje comunitario encuentran sustento en principios básicos que van guiando y direccionando las acciones en el proceso de inserción e intervención. Estos principios básicos constituyen dos ejes: el de *Interacción activa*⁵ y el de *Identificación histórica*.⁶ (Núñez, 2007).

Entiendo por Interacción activa en el proceso del Programa de Adultos mayores que tiende a mejorar la calidad de vida y de sus posiciones ante las situaciones problemáticas que los atraviesan, y se activan los mecanismos vinculares que permiten potencializar positivamente estas interacciones sociales para alcanzar las metas deseadas.

A diferencia de la identificación histórica, sin conciencia clara de la propia identidad, todos los vínculos que se establecen se encuentran alienados, incluyendo los vínculos en el espacio material. Solo a partir de un pasado reconocido y reelaborado en el presente es posible conformar prefiguraciones que impliquen la formulación de un proyecto adecuado de mejora de la calidad de vida (Sen, 1996, p. 15 y 16). Es decir, la calidad de vida como dimensión incluye elementos constitutivos tales como salud, alimentación, vestido, recreación, entretenimiento, seguros sociales, entre otros, y que particularmente el programa hizo hincapié en las intervenciones realizadas en su momento.

4. Según este autor, la Estrategia de intervención comunitaria es una alternativa de acción, inmersión y transformación en la realidad comunitaria, superando los propios objetivos de aquella, en el sentido que se convierte en vehículo y recurso para el logro de la Educación para la Salud.

5. Según Núñez, la interacción activa es el principio por el cual la comunidad es consciente de las interacciones que se establecen entre los actores sociales, directos o indirectamente involucrados en el proceso.

6. Según Núñez, la identificación histórica se entiende como el principio por el cual la memoria es activada a efectos de que la comunidad pueda tomar conciencia de los rasgos constitutivo de su identidad y de la manifestación adecuada de ésta en el espacio, y sistematizar su praxis pasada como base de autenticidad que le permita, desde el presente, proyectarse al futuro, definiendo un proyecto común.

Resultados del programa

Luego de un exhaustivo trabajo de campo se llega a la identificación primaria de la población objetivo de 1718 adultos mayores, abarcando la zona urbanizada de 25 barrios, 5 parajes rurales visitados y el centro de adulto mayor Dr. Pérez Frías. Dicha franja etaria se hace más vulnerable ante este flagelo sanitario por factores físicos, psíquicos, ambientales y sociales, ya que muchos de ellos presentan enfermedades de base como ser hipertensión, enfermedades cardiovasculares, enfermedades crónicas, diabetes, epoc, cáncer, y otras (artritis, columna, próstata), generando adultos mayores con discapacidad motora, orgánica, neurológica, y psiquiátrica. Así también se detectó adultos mayores con depresión por causa de haber sufrido violencia de género o que aún sufren miedos, ansiedades e incertidumbre por el contexto de covid. Adultos mayores con ingresos económicos mínimos y con protección social que cubre un porcentaje de los medicamentos, en este caso refieren a la obra social Instituto de Seguros de Jujuy (ISJ) y PAMI (Programa de Asistencia Médica Integral). Las dificultades que se generan para la obtención de los medicamentos. Asimismo, en esta investigación también se reveló otros adultos mayores que superan la canasta básica (son jubilados profesionales, cargos jerárquicos, empleados públicos).

En lo que respecta a las familias, se evidencia notoriamente las nuevas configuraciones familiares (Barg, 2000), tales como la presencia de familias unipersonales de adultos mayores que residen solos y/o redes debilitadas, con edad avanzada, entre 75 a 98 años, y en situación de extrema vulnerabilidad social. Adultos mayores que forman parte de familias extensas, intergeneracionales, y por ende con contacto directo con las redes vinculares del hogar; presencia de nietos adolescentes y niños, situación que preocupaba a los adultos mayores por salidas recurrentes de los nietos. Otra preocupación de las familias extensas era que el mayor proveedor económico y en varios casos el único era el / la adulto mayor. Situación que conlleva que la administración del dinero lo determine el/la hijo/a. Adultos mayores con familias diadas (pareja), con hijos residentes en otras provincias, angustiados porque sus hijos quedaron varados en otras provincias

En cuanto a la situación habitacional se detectó: situación habitacional vulnerable (inquilinos, poli funcional, algunas carentes de luz eléctrica). Situación de hacinamiento por tratarse de familias extensas numerosas provenientes de hogares empobrecidos.

En cuanto al nivel de conocimiento: Se encontró adultos mayores analfabetos (que no hicieron la escolaridad primaria, no saben leer y escribir). Adultos mayores con educación sistemática (primaria completa, primaria incompleta, secundaria completa, secundaria incompleta, superior completo, superior incompleto). Adultos mayores que no tienen conocimiento del virus por ocultamiento de sus familiares. Adultos mayores que subestiman el potencial de riesgo, por ende no tienen presente las medidas de prevención. Adultos mayores extranjeros sin trámites de radicación y tramitación del nuevo DNI, por ende, excluidos (Castell, 2004) de las políticas sociales (Fernández y Rozas, 1984, p.21) vigentes. Adultos mayores en tránsito, provenientes de Bolivia y de la provincia de Chaco.

Intervenciones sociales realizadas

Se logró un cambio de conducta significativo en la vida cotidiana (Heller, 1978 citado en Lugano, 2002), *ámbito concreto de reproducción de las relaciones sociales*, condicionando al hombre concreto y la práctica histórica de los adultos mayores, familiares y de los actores sociales de la comunidad, que ha significado un largo proceso de deconstrucción de conocimientos anteriores y comenzar a construir el objeto y las transformaciones necesarias y en estas transformaciones nos preguntarnos ¿Qué se ha transformado en el territorio carmense y qué aún conservan? En los relatos recogidos se observa cómo se pone en juego posiciones, representaciones, silencios y lucha de cada agente, actor que ocupa un lugar particular en el espacio social. Ante esto “(..) la posición ocupada en el espacio social, ordena las representaciones de este espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlos” (Bourdieu, 1997, p. 25).

Esa construcción será el producto de las experiencias significadas y acumuladas por todos los actores participantes en el desarrollo histórico de ese proceso, desde el sistema de significaciones que comparten, el objeto y transformar, reconstruyendo una situación nueva, superadora de la anterior, como señala Gergen (1997).

Se concretó la creación de una mesa de gestión territorial desde una mirada interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial, identificando los recursos institucionales disponibles que contribuyeron a la atención del Adulto Mayor y el equipo operativo de trabajo que contribuyó a concretizar de manera inmediata y mediata en:

- Asistencia material ante situación de criticidad económica, sanitaria, habitacional en los adultos mayores.
- Asistencia presencial de acompañamiento y contención a los adultos mayores en situación de vulnerabilidad en salud mental en este contexto de Covid-19
- Articulación con el sector de salud mental del hospital local.
- Tenencia y uso de dispositivo teléfono para la contención virtual (llamada y/o whatsapp), acompañamiento y/o necesidad de diálogo.
- En la prolongación de la cuarentena se generaron herramientas virtuales con diferentes actividades (manualidades, lúdicas, físicas) articulación con Área Deporte.
- Gestión de medicamentos en las diferentes obras sociales. Asistencia presencial para el retiro de medicamentos reconocidos el 100% por la obra social prestadora (Pami, Incluir salud, ISJ).
- Cobertura a los adultos mayores garantizando la seguridad alimentaria del sector más vulnerable con la provisión de módulos alimentarios y kit de higiene (articulación con Coordinación del programa de adultos mayores - región Los valles).
- Viandas a adultos mayores entregadas en sus domicilios para minimizar la circulación de este grupo de riesgo (articulación con la residencia Pérez Frías y Comedor comunitario Túpac Amaru)
- Provisión de agua potable para aquellos adultos mayores que residen en la zona rural a los cuales se les dificulta el acceso al servicio por medios propios (articulación con la dirección de Obras y servicios públicos de la Municipalidad).
- Gestión por ingreso de un adulto mayor (sexo masculino) en el

Centro de Larga estadía de Adultos Mayores “Pérez Frías” de esta ciudad, se trata de un adulto mayor sin redes familiares en situación de extrema vulnerabilidad sanitaria y habitacional.

-Asistencia, y contención a una persona adulta mayor, desde la Coordinación del Área de Discapacidad para el acceso y trámite de DNI, reactivación de cobro de jubilación, gestión de sillas de ruedas y andador.

Conclusión

El abordaje efectuado en el marco del Programa Integral del Adulto Mayor significó para el equipo de trabajo municipal un gran desafío. En primera instancia, la capacitación respecto a la importancia del trabajo en equipo, a construir nuevas miradas y pensamientos sobre el adulto mayor, a generar vínculos y estrategias para el momento de la encuesta. De caminar el *territorio* (Carballeda, 2015) donde fluye la vida cotidiana de la comunidad, en búsqueda de la construcción del vínculo, generando relaciones de confianza con la vecindad. Construimos el mapa, identificando lo que acontecía ¿Qué es lo que allí en la comunidad transcurrió? Lo más visible de nuestra intervención desde el Trabajo Social específicamente fue el trabajo de la georreferenciación y mapeo de redes. Es decir, ubicar en el territorio elementos, personas, grupo, relaciones, situaciones y/o estados de situaciones, es como posicionar datos en una cartografía social (Diez Tatamente y Escudero, 2012), estos en cuanto a la identificación de los adultos mayores visitados y encuestados. Así también construir un mapa de actores sociales e identificar las alianzas o conflictos entre ellos, reconocer relaciones de fuerzas, de poder (Foucault, 1992) entre los distintos actores y cómo las utilizan.

Poder trabajar desde estrategias operativas que permitieron concretar la tarea, teniendo en cuenta las características socioculturales propias de la comunidad. Pensar desde estrategias interdisciplinarias y sobre todo que sean participativas, superando los conflictos que suscitaron en su momento; sino más bien los mismos motorizaron la acción generando los mecanismos que se logran aflorar oportunamente cuando el estado de fuerzas de la comunidad le permite superarlos.

Cada conflicto interno superado implica un avance en el crecimiento grupal y una nueva asociación en el grupo y permite fijar la atención sobre los conflictos más profundos en el abordaje comunitario de las problemáticas.

Referencias

- Acevedo, P. (2006). El territorio como identidad. Porque los pobres luchan por pertenecer a la ciudad. Ponencia presentada en *Las Márgenes – Talleres universitarios*. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño Industrial-UNC. Septiembre. Mimeo. Córdoba Argentina
- Acotto, L. (2003). *Las Organizaciones de la Sociedad Civil, un camino para la construcción de Ciudadanía*. Espacio.
- Agüero, E. M. (2012). *Intervención Comunitaria y Educación para la Salud: apuntes para la formación profesional*. Unidad de Investigación en Trabajo Social-FHyCS-UNJu
- Ander-Egg, E.; Aguilar Ibañez, M. J. (1997). *El trabajo en equipo*. Lumen. Humanitas.
- Barg, L. (2000). *La intervención con familia: Una perspectiva desde el Trabajo Social*. Espacios.
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. En *Cosas Dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997). Espacio social y campo de poder. En *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Experimental ecology of human development*. Harvard University Press.
- Carballeda, A. (2015). El territorio como relato. Una aproximación conceptual. En Ana Arias y Testa Cecilia (compiladoras) *Instituciones y territorio: Reflexiones de la última década*. Espacio. Bs.As.
- Castel, R. (2004). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Paidós.
- Cifuentes Gil, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.

Referencias

- Clemente, A. y Arias, A. J. (2003). *Conflicto e Intervención Social*. Espacio.
- Diez Tetamanti, J.M. y Escudero, B. (2012). *Cartografía social: Investigación desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Universidad de la Patagonia.
- Fals Borda, O. (1986). *Investigación acción participativa en Colombia*. Punta de Lanza.
- Fernández, A. y Rozas, M. (1984). *Políticas sociales y Trabajo Social*. Humanitas.
- Foucault, M. (1992). *Un diálogo sobre el poder*. Alianza.
- Gergen, K. (1997). *La construcción social: emergencia y potencia. Construcciones de la experiencia humana*. Cedisa.
- Gutiérrez, A. y Bourdieu, P. (1997). *Las Prácticas Sociales*. UNC/UNN. Editorial de la Universidad Nacional de Mercedes Funes.
- Kisnerman, N. (1982). *El método: Investigación. Teoría y Práctica del Trabajo Social*. Hvmanitas.
- Kisnerman, N. (1984). *Los recursos de la comunidad*. Tomo IV. Hvmanitas.
- Kisnerman, N. (1998). *Pensar el Trabajo Social*. Lumen -Hvmanitas.
- Ley N° 27.072. (2014). *Ley Federal de Trabajo Social*. Boletín Oficial.
- Lugano, C. (2002). El concepto de vida cotidiana en la intervención del Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, N° 24.
- Roqué, M. L. (comp.) (2010). *Manual de cuidados domiciliarios : nuevos paradigmas en políticas sociales. Nuevos escenarios gerontológicos*. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.
- Núñez, R. (2007). *Redes Comunitarias*. Espacio.

Referencias

- Nussbaum, M. y Sen, A. (1996). *La calidad de vida*. FCE.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur, essai de sociologie*. Fayard.
- Travi, B. (2006). *La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social. Reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social*. Espacio.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación Etnográfica e Investigación - Acción*. Brujas.



Investigaciones, Ensayos y Experiencias N°6

[volver al índice](#)